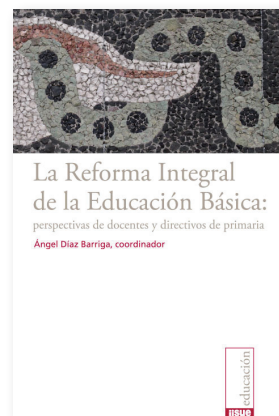


Reseña del libro *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, coordinado por Ángel Díaz Barriga¹

Frida Díaz-Barriga



Hoy más que nunca, ante el anuncio de un “nuevo modelo educativo” para la educación básica mexicana, es necesaria una mirada al fondo de la problemática que se genera cuando se instaura por decreto una reforma curricular. Es así que esta obra cobra gran relevancia, primero por el análisis que hace de lo sucedido con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), y segundo, por el escenario que podemos anticipar a través de su lectura para lo que puede ser el devenir de la nueva reforma en su carácter de proyecto sello de la administración educativa en turno.

Este libro, coordinado por Ángel Díaz Barriga, uno de los autores más importantes en el campo de los estudios curriculares en el ámbito iberoamericano, se encuentra precedida por lo que Ángel llama “la pregunta central”: ¿A qué se debe que después de más de un siglo de intentar superar la retención memorística y promover un aprendizaje escolar, éstos siguen siendo los problemas que rigen el funcionamiento del sistema educativo y del trabajo escolar? Ésta es, sin duda, una cuestión central que atraviesa la historia, la teorización y la práctica del currículo tanto en nuestro país como en el ámbito internacional. No es asunto menor preguntarnos por qué, después de las aportaciones de autores de la talla de Dewey, Freinet, Freire, Bruner, Piaget y tantos otros, quienes desde muy distintas perspectivas han figurado otro tipo de escenarios educativos, pareciera que en las escuelas sigue operando eso que llamamos la educación tradicional repetitiva y bancaria. Y habremos de cuestionarnos a nosotros mismos, como profesionales e investigadores que hemos decidido dedicarnos al campo del currículo y la enseñanza.

Frida Díaz-Barriga

Mexicana. Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora titular de tiempo completo, Facultad de Psicología, UNAM. Temas de investigación: currículo, diseño educativo, formación y evaluación docente, TIC en educación.

diazfrida@prodigy.net.mx

¹ Ángel Díaz-Barriga, (coord.) (2016), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, México, UNAM-IISUE.

Recepción: 29/07/16. **Aprobación:** 15/10/16.



Supongo que más de uno de los lectores (como profesor, estudiante, padre, autoridad educativa) también se habrá formulado esta pregunta, no una, sino muchas veces, al menos cuando se ha visto involucrado en la vorágine y presiones de reformas curriculares que prometen formar al ciudadano de la sociedad del conocimiento, y dotarlo de una serie de competencias digitales altamente sofisticadas y potentes. O cuando se ha enfrentado, como es previsible que nos suceda a todos, a alguna de las muchas evaluaciones estandarizadas a gran escala que, nos dicen, están pensadas para elevar la calidad de la educación y que más bien las vivimos como mecanismos de control que nos generan más angustia que crecimiento profesional. Todo mundo hemos participado, con mayor o menor fortuna, en el intento por aprender o enseñar mediante seductoras innovaciones didácticas que han sido probadas con éxito en otros contextos y son ejemplos de buenas prácticas avaladas con investigación científica de primer nivel, aunque siempre con la interrogante de cómo llevarlas a buen puerto en *nuestro* contexto ¿Acaso los especialistas o expertos responsables de las reformas educativas que prescriben los “nuevos modelos curriculares”, que aparecen por lo menos una vez cada sexenio no se han fundamentado en autores como los mencionados? ¿Será que sólo se ha citado lo más granado y novedoso de los enfoques curriculares y psicoeducativos en boga, el amplio *corpus* de literatura y evidencia existente, pero ello no asegura o por lo menos no augura el éxito de una reforma? ¿O será que ante los logros de las reformas, que siempre nos parecen magros, hay que enfrentar la realidad de la imposibilidad de las utopías pedagógicas?

En esta obra se plantea que dicha pregunta, *la pregunta*, seguirá sin resolverse en la medida en que una reforma, como bien dice Díaz Barriga, “se niegue a sí misma al desconocer los distintos esfuerzos históricos que han enfrentado la educación y los proyectos didácticos”, sean de corte conductista y por objetivos, constructivistas, por competencias, y “las demás que están por venir” (y que en julio de 2016 ya han llegado).

El grupo coordinado por Ángel Díaz Barriga, que conforma el Seminario de Investigación en Didáctica del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE de la UNAM), ha intentado un acercamiento deliberativo al problema al analizar la RIEB de la primera década del siglo XXI, que tiene como intención principal la articulación de los niveles preescolar, primaria y secundaria a partir del ciclo escolar 2009-2010 y que se fundamenta en un enfoque por competencias. A mi juicio, resulta de particular interés que se hayan decantado por un abordaje cualitativo, enfocado a develar la realidad vivida por los actores del currículo (docentes, directivos, formadores de formadores) indagando *desde dentro*, tanto lo que ocurre en las aulas como los eventuales cambios en la forma de representar el acto de enseñar. De particular interés ha sido recuperar las concepciones de estos actores en torno a la didáctica, las prácticas educativas, las competencias, la evaluación o la formación de docentes. En conjunto, se presenta la integración de distintos estudios de caso, que configuran los capítulos del libro, y donde los autores se han abocado a analizar distintos ángulos del problema en los niveles educativos mencionados, incursionando en contextos escolares en estados como Chihuahua, Chiapas, Baja California, Yucatán y Ciudad de México.

Lo primero que salta a la vista es la complejidad de los contextos bajo estudio, la diversidad de situaciones y condiciones donde operan las reformas, el problema de la inequidad social y educativa de nuestro país, la diversidad de intereses, miradas contrapuestas desde la cultura escolar y la comunidad, ante una reforma centralista de carácter nacional y vertical. La magnitud de la tarea es la siguiente: en una reforma como ésta (pues ya la tenemos en puerta), se pretende abarcar y transformar el acontecer cotidiano de toda una nación en materia educativa. Tómese en cuenta que en 2014 se registraron 207 000 planteles de educación básica y especial, a los que asistían más de 25 millones de alumnos, en los que laboraban más de dos millones

de trabajadores, entre profesores y personal administrativo (INEGI, 2014).² Y sólo para ampliar los datos y visualizar las condiciones de los planteles educativos donde se debe concretar una reforma pensada en el acontecer de la sociedad del conocimiento y la globalidad, como es el caso de la RIEB y su sucesora: del total de planteles públicos, 48.8% carece de drenaje, 31% no tiene agua directa, 11.2% no cuenta con energía eléctrica y 12.8% no tiene baños (datos de la misma encuesta de INEGI, 2014).

Más allá de entender que en esas condiciones es muy difícil la conducción de una reforma educativa que promueva la equidad y las mismas oportunidades para todos, a la par que también sea flexible para dar expresión a la diversidad inherente a las necesidades e intereses de distintas comunidades escolares, el asunto que ha ocupado a los autores se relaciona, ante todo, con lo que denominan la dimensión cultural de una reforma educativa, particularmente en lo que afecta a la *microcultura institucional*. Toda reforma educativa (y curricular) necesariamente trastoca las formas de trabajo, la normatividad, las rutinas escolares, el estatus e intereses de los actores. Necesariamente tendrán que darse procesos de apropiación y resignificación de las prácticas institucionales para acceder al cambio. Así, toda reforma se modeliza y adquiere sentido en ese entorno microcultural, siendo ésta la tesis que atraviesa todos los capítulos del libro, sobre todo aquellos que se abocan a observar y entrevistar a los docentes en torno a sus prácticas.

Los autores buscan, por un lado, desentrañar algunas de las condicionantes que delimitan el alcance de una reforma como la que aquí se analiza, pero también buscan reivindicar la imagen de los docentes mexicanos. Entre algunas de las ideas que más pistas nos dan con sus estudios de caso y nos permiten un acercamiento a este fenómeno, tan complejo y contradictorio en ocasiones, quiero resaltar las siguientes, planteadas por Ángel Díaz Barriga y

sustentadas por la evidencia que aportan los estudios de caso en los capítulos subsiguientes:

- El término mismo de *reforma* tiene muchos sentidos, pero habitualmente se reduce al cambio de planes y programas de estudio, cambios en la gestión y en los medios, así como en la normatividad que orienta el trabajo docente. No obstante, toda reforma educativa se materializa principalmente en una reforma curricular aunque, como ha sucedido en nuestro país, el foco se ha derivado hacia una reforma de tipo laboral en fechas recientes.
- La reforma de la educación básica mexicana, como muchas otras, es un proyecto político-social que forma parte de un proyecto global para la educación, aunque su expresión sea particular, nacional. Es decir, tiene un carácter supranacional y se afirma que, en el caso de la RIEB (y similares), forma parte de un pensamiento productivista de corte neoconservador, y no surge, como algunos afirman, de la adopción de un nuevo paradigma en la educación.
- El imaginario colectivo en torno a este tipo de reformas, impulsado por los organismos internacionales y algunos gobiernos o empresas, los técnicos y especialistas de las instituciones que las prescriben, plantea que la reforma permitirá formar una nueva ciudadanía, la “ciudadanía global”.
- Más allá de la tendencia ideológica de los gobernantes y de los especialistas mismos a cargo, los rasgos que permean las reformas se relacionan con la implantación de mecanismos de productividad y medición, que han derivado, por ejemplo, en evaluaciones del desempeño basadas en evidencias, en la prevalencia de exámenes masivos y estandarizados, que buscan comparar resultados nacionales y globales.

¹ *La Jornada*, <<http://www.jornada.unam.mx/2014/04/01/sociedad/033n1soc>>.



- Los especialistas o expertos, sobre todo en el enfoque de competencias, lo que han aportado es, recuperando una cita de Díaz Barriga, “una Babilonia conceptual y práctica para el trabajo educativo”, que en no pocas ocasiones genera desconcierto e incertidumbre, por lo que los principios y modelos que se proponen en el plano del currículo y la didáctica, “no dejan de contener elementos de utopía, de violencia simbólica, pues se presupone que la educación será mejor a partir de ella, lo que no necesariamente se experimenta como tal en el aula”.
- Así, en lo relativo al término competencias, los distintos actores entrevistados y observados, pertenecientes a contextos y niveles variados, entienden de manera muy distinta el concepto, su valor pedagógico, la forma de llevarlo a la práctica, y más todavía, cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes, aspecto en que se encuentran en una encrucijada y en una contradicción. Más aún, en cada tramo de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) hay diferencias en la forma de entender las competencias y estructurar los programas, existe confusión en cuestiones clave como qué se entiende por el método de proyectos, qué son las secuencias didácticas (Taba) y las situaciones didácticas (Brousseau), en qué difieren las competencias de los aprendizajes esperados y de los estándares, entre otros más.
- Dada la tendencia centralista y vertical de la reforma, se generan sendos procesos de difusión y espacios de formación docente, en la conocida lógica de talleres y capacitación “en cascada”, con los resultados de todos conocidos. En los estudios de caso presentados en la obra, queda de manifiesto que los docentes, que no participan casi nunca en el grupo encargado de concebir, debatir en torno al modelo y formalizar la reforma, no obstante, sí la resignifican. Es decir, le imprimen un matiz propio, incorporando algunos

elementos de la reforma a las prácticas dictadas por su experiencia y condiciones, en un proceso de “hibridación” o “interconexión”. Han logrado resignificar, a su modo y en su contexto, con mayor o menor fortuna, las orientaciones de la reforma de la educación básica. Una confusión importante, ya acotada en la literatura (Perrenoud, Denyer et al., Coll, Roe, De Alba, Díaz Barriga y otros más), se refiere a la relación de las competencias con los saberes básicos, sobre todo por la inclusión de conceptos como campos formativos y temas transversales.

Coincido con Rosa Aurora Padilla cuando afirma en su respectivo capítulo en este libro, que las reformas educativas en nuestro medio tienen un interés de control político, antes que la búsqueda de una real transformación pedagógica; “de ahí lo endeble y ficticio de los cambios propuestos”. La autora analiza tanto el movimiento de la escuela nueva y la pedagogía activa de las primeras décadas del siglo XX, como en lo particular el método de proyectos (Dewey, Kilpatrick), para posteriormente escudriñar los presupuestos del enfoque educativo por competencias que inciden en la RIEB. Cuando uno escucha conceptos como escuela del trabajo y para la democracia, el texto libre, la correspondencia, la clase cooperativa, aprender por la experiencia y de la situación problema, aprender en y para la vida, hay que pensar en autores como los anteriores, y claro, en Freinet, predecesores de la actual corriente francófona de las competencias (Perrenoud, Roegiers, Tardif, entre otros). Y aun cuando los profesores de educación básica no poseen el bagaje teórico y didáctico proveniente del trabajo de autores como los mencionados (escuela nueva y corriente socioconstructivista de las competencias), lo que sí han logrado hacer es vincular el trabajo en clase con actividades experienciales relevantes en la vida cotidiana de los alumnos, así como motivarlos en relación con el conocimiento de sitios de interés en su comunidad o

al descubrimiento de conocimientos que les resultan significativos. Un saldo positivo de la reforma, y una lección: no es a través de reformas por decreto ni mediante exámenes memorísticos y punitivos que se va a lograr mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

¿Y qué otras lecciones nos dan los docentes, directivos y formadores de docentes de los que se habla en los demás capítulos de esta obra?

Los maestros de 5° y 6° grado que entrevistó y observó Laura Mercado, “constantemente diseñan situaciones de aprendizaje, pero difícilmente visualizan todas las competencias que logran movilizar”; en relación con la evaluación, valoran las actividades en función del gusto que demuestran los estudiantes al ejecutarlas, pero el acto de evaluar sigue ligado a la certificación de los saberes, sucediendo que aunque encuentran la relación entre el saber y el saber hacer, no logran integrar saberes de distintas disciplinas. Además, son los padres quienes participan activamente en la realización de los proyectos que se piden a los niños. Los docentes suelen apegarse a las situaciones de aprendizaje que les plantea el libro de texto, que sigue siendo el referente central.

En relación con las acciones que desarrollan varias directoras de primaria para trabajar con los docentes la planeación por competencias, éstas indican que antes de la RIEB la planeación didáctica era muy laxa, mientras que ahora se exige dominar el enfoque de competencias, así como el programa de la asignatura y el abordaje de la transversalidad, amén de dominio teórico, por lo que esto representa uno de los mayores retos y tensiones para el docente. Yazmín Cuevas encuentra que directivos y docentes, en una dinámica de trabajo conjunto, proceden por ensayo y error, apoyándose en formatos, libros de texto y mediante estrategias didácticas que emanan de su experiencia, no así de las teorías pedagógicas. Es evidente que la formación recibida no ha logrado resolver la ruptura teoría-práctica en la formación docente, y seguramente tampoco lo hará en la de los educandos de nivel básico.

Otro reto importante reside en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación normalista, para lo cual el docente debe poseer una serie de competencias digitales. Mediante un cuestionario de autorreporte, Pedro Canto, Pedro Sosa y José Domínguez encuentran que las TIC son una asignatura pendiente en la formación académica de los profesores de las escuelas normales yucatecas. Y si me permiten decirlo, también la conectividad y condiciones de equipamiento mínimo requeridas en las normales de todo el país, por no decir en los planteles de educación básica. Los docentes dicen dominar las habilidades digitales básicas, pero su empleo se reduce a buscar información en internet y enviar correos electrónicos, pero no hay una integración de las TIC en su docencia en la dirección esperada, cuestión que se debe a que los docentes, aun los recién egresados, no recibieron la formación debida para incorporar las TIC al acto educativo, de manera estratégica, ética o segura.

Por su parte, Frédéric Yvon cuestiona que el fracaso de las reformas educativas se atribuya a la resistencia a cambiar su forma de trabajar de los actores de primer nivel, los docentes. Emplea entrevistas, observaciones, verbalizaciones (protocolos de pensamiento en voz alta), pautas de autoconfrontación, con profesoras de educación normal. Encuentra que existe inercia en algunas prácticas pedagógicas, se continúan movilizandolos mismos formatos pedagógicos, pero al mismo tiempo, las docentes no se muestran pasivas ni se conforman con poner en práctica tal cual las actividades del manual, sino que asumen su compromiso y le dan un sentido propio a dichas actividades, según su experiencia y convicciones.

Situaciones similares encontró Lilia Martínez Lobatos con docentes de primaria en Mexicali, Baja California. Aunque los docentes cuentan con la información base del plan de la RIEB, les resulta muy difícil transitar por los niveles de concreción requeridos, no hay consistencia entre los saberes específicos y las competencias. La capacitación les ha



aportado información valiosa, no obstante, no es suficiente para concretar la experiencia de la RIEB en el aula, de ahí la manifestación de vulnerabilidad e incertidumbre reportada. El discurso de la reforma ha comenzado a permear, pero no es suficiente para apuntalar la transformación de la práctica.

Un caso más, el de profesores de sexto año de primaria, reconocidos por sus pares como “excelentes maestros”. Carolina Domínguez concluye que existen diferencias importantes entre los docentes de mayor antigüedad y experiencia en las aulas, y que este aspecto debe ser tomado en cuenta en los procesos de diseño y puesta en marcha de las reformas. Los considerados “buenos docentes” son los que logran movilizar los vértices de su trabajo pedagógico y poner en el centro los intercambios con sus estudiantes, los que están dispuestos a aprender de ellos y los que están dispuestos a abandonar sus concepciones previas sobre su papel en las aulas.

Nancy Hernández, Juan Carlos Cabrera y Leticia Pons, inciden en el asunto de la formación de docentes de primaria chiapanecos que deben impulsar la RIEB, pero se interesan en la experiencia de los formadores de dichos docentes. La primera situación crítica ocurre cuando aparece el discurso oficial, la lógica homogeneizadora que choca de lleno con “los contextos culturales y sociopolíticos en los que pretende aplicarse”, por lo que los autores afirman categóricamente que este desconocimiento es lo que marca el fracaso de las reformas. Otro aspecto, también crítico, es la formación de los formadores y las tareas que se les encomiendan. Aunque muchos formadores se comprometieron con la tarea e intentaron darle sentido al diplomado creado para tal fin, también apareció la improvisación, la falta de conocimiento del enfoque de competencias. Se observa que la recopilación de la información y el seguimiento del proceso formativo resultó poco sistemático, resultando en que, de cara a los aprendizajes obtenidos, sólo el 37% de los docentes que iniciaron dicho diplomado (4 919 de 13 323) fueron acreditados por

el IISUE-UNAM. Algunos formadores, habilitados en la lógica de capacitación en cascada, dan cuenta de la imposibilidad de cumplir la labor encomendada, debido al gran número de maestros que tienen que atender, así como a la carencia de todo tipo de condiciones mínimas. Son conscientes de que deben “ade-cuar” su trabajo, sobre todo el manual, para hacerlo “más digerible” para los maestros, se sienten presionados por los productos a entregar, así como debido a que en ellos reside la responsabilidad de dotar de saberes teóricos a los profesores, que a su juicio se desempeñan sólo con base en sus saberes prácticos en el aula. Los cuestionó mucho la alta deserción de docentes del diplomado, así como la exigencia de muchos de ellos de que el formador los “enseñara” de manera tradicional, mientras los docentes “escuchaban pasivamente”.

Después de este recorrido por los capítulos, vuelvo a la pregunta central que plantea la obra, en torno a la cual, gracias a la labor de deliberación de los colegas de este seminario y de acercamiento a la realidad de las escuelas, arroja más luz ante un panorama incierto cuando se cuestiona lo que impide la cristalización de las reformas. Sin embargo, surgen otras preguntas, ante las cuales hay distintas posturas entre los autores, probablemente en función de los contextos bajo análisis y sus circunstancias. Menciono tres de ellas:

¿Deberemos apoyarnos en los docentes con más experiencia y antigüedad en las aulas como punta de lanza de las reformas, o más bien apostar a los docentes noveles, con quienes es más fácil trabajar los principios de un nuevo proyecto curricular?, es decir, ¿qué tan determinantes son los temas de las brechas entre las generaciones docentes y sus prácticas instituidas?.

¿De qué manera se puede lograr que los docentes, de manera informada, reflexiva y práctica, abreen del conocimiento propio de las ideas pedagógicas de la escuela nueva o de los planteamientos de los autores del enfoque sociocultural de las competencias, o bien de la nueva didáctica que se menciona en la

obra?, o por el contrario, debemos asumir que el trabajo del docente está y estará siempre dictado por su experiencia práctica, no por el saber pedagógico o de algún otro campo de conocimiento en interacción con dicha práctica.

¿Tenemos que asumir que toda reforma de carácter nacional, dada la magnitud de escenarios, actores y contextos, obligadamente tiene que seguir operando de manera central, vertical, siendo mandatada y orquestada por autoridades y expertos versados en el tema (“de arriba-abajo”, “de afuera-adentro”), condenando a los docentes a sentir que la reforma en turno es algo ajeno que desconoce sus prácticas? ¿O más bien tendríamos que pensar otras formas de

gestionar los niveles de desarrollo y concreción de los proyectos curriculares, cambiando la lógica positivista del currículo imperante y su arquitectura?

Como lectora de este libro, concluyo que la tarea de lograr el cambio en la educación es una labor compleja y ardua, pero al mismo tiempo asumo que no es una tarea imposible, en la medida en que se conozcan procesos como los que aquí se develan, pero al mismo tiempo se asuma un compromiso activo y consciente, en aras de transformar la educación para beneficio de nuestros estudiantes, cuestión que abordan tanto los investigadores que escriben este libro como muchos de los agentes educativos que han sido participantes en los casos. ■

Cómo citar este artículo:

Díaz-Barriga, Frida (2017), “Reseña del libro *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, coordinado por Ángel Díaz Barriga”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 21, pp. 219-225, <https://ries.universia.net/article/view/2145/resena-libro-reforma-integral-educacion-basica-perspectivas-docentes-directivos-primaria-coordinado-angel-diaz-barriga> [consulta: fecha de última consulta].