

La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente

Análisis desde el ángulo de la significación

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN* | RODOLFO CRUZ VADILLO**

El objetivo del artículo es presentar una discusión sobre la RIEB 2009 desde el ángulo de los procesos de significación. Para esto, se inicia mostrando los rasgos teórico-metodológicos del estudio; luego se habla de la RIEB como propuesta educativa, social y política que proyecta contenidos significantes que buscan reordenar el trabajo del profesorado, y posteriormente se analizan algunas significaciones producidas por los sujetos participantes en esta investigación. Se argumenta que la RIEB ha sido altamente efectiva al interpelar al profesorado sobre las posibilidades y beneficios de los cambios propuestos; sin embargo, también señalamos que tal proceso no se ha dado sin contradicciones. El texto parte del supuesto de que estudiar las significaciones docentes es pertinente para comprender las condiciones de implementación de las iniciativas de cambio en los espacios escolares.

The objective of this paper is to present a discussion on the Integral Reform of Basic Education 2009 (RIEB is the Spanish acronym) from the perspective of the signification processes. To do this, the article begins by demonstrating the theoretic-methodological features of the study; it then goes on to speak of the RIEB as an educational, social and political proposal that projects meaningful content aimed at reorganizing the work of the teaching staff; thereafter, it analyses some of the significations produced by the subjects who participated in the investigation. It is argued that the RIEB has been highly effective in interpolating the teaching staff with regard to the possibilities and benefits of the proposed changes; however, it is also demonstrates that the said process has not been accomplished without contradictions. The text is based on the assumption that studying teaching significance is relevant to the understanding of the implementation conditions regarding the initiatives of change within the educational environment.

Palabras clave

Reforma educativa
Política educativa
Significación
Representaciones sociales
Discurso

Keywords

Educational reform
Educational policy
Signification
Social representations
Speech

Recepción: 23 de enero de 2013 | Aceptación: 6 de mayo de 2013

* Doctor en Ciencias por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Investigador del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: políticas públicas y procesos sociales: seguridad, vulnerabilidad y desarrollo; políticas educativas (énfasis en educación básica y educación superior); globalización, sociedad del conocimiento y cambio social. Publicaciones recientes: (2013, con D. Lizarazo Arias, M. Andión García, G. Hernández Zamora, D. Hernández Zamora y M. Millán Campuzano), *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*, México, Siglo XXI Editores y UAM; (2013) "Políticas públicas para la población joven. Elementos para la discusión desde una perspectiva educativa", *Pampedia*, núm. 8, pp. 40-55. CE: ernesto.tr@gmail.com

** Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Estudiante de Doctorado en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Veracruzana. Becario del CONACyT. Líneas de investigación: docencia en la educación básica; políticas educativas y educación superior. CE: rodolfoc@hotmail.com

PRESENTACIÓN

Durante la reciente década, la educación básica de México ha venido experimentando un largo y complejo proceso de reforma educativa (RE). Probablemente, es una de las iniciativas más ambiciosas en la historia de la educación moderna de este país, pues mientras propone un ajuste al modelo pedagógico y al tratamiento de los contenidos, también trata de articular los diferentes niveles de la educación básica y de renovar algunos de los conceptos clave del sistema educativo. Por lo anterior, por sus implicaciones, por el momento en que está ocurriendo, por los recursos que ha requerido, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es objeto de discusiones de diferente orientación y magnitud.

Los estudios sobre los procesos de reforma son recurrentes en diferentes partes del mundo. Una de las preocupaciones más comunes de los especialistas en el tema, así como de las autoridades responsables de la operación de los sistemas educativos, es identificar la efectividad de los cambios propuestos a través de los planes y programas de estudio. En el caso del sector gubernamental, es también común la inquietud por saber si los procesos docentes activan con fidelidad las nuevas disposiciones: si han variado las formas de tratamiento de los nuevos contenidos, y si se han renovado los procesos didácticos y de evaluación. También circulan las inquietudes sobre el impacto de las reformas en los aprendizajes de los estudiantes, en los niveles de desempeño y, recientemente, también en los resultados logrados en las así llamadas evaluaciones estandarizadas (Torres, 2000; Zorrilla, 2001; Loyo, 2002; Krawczyk, 2002; Ross, 2003; Olivera, 2012).

Reconocemos la pertinencia de tales inquietudes y suscribimos la necesidad de continuar su estudio en la medida que amplía la

comprensión del proceso educativo, además de que permite identificar las fortalezas, las debilidades o las inconsistencias de las reformas en sus diferentes dimensiones.

Ahora bien, sin dejar de interesarnos en cuestionamientos como los arriba señalados, en este escrito proponemos centrar la atención en un proceso sutil, complejo, probablemente “anterior” a las preguntas por los “resultados de las reformas”. Presentamos una discusión que analiza la RIEB como un objeto cargado de significados que, mientras es recibido y apropiado por el profesorado, activa complejos procesos de significación y resignificación. Para ello, en el escrito tomamos como base los recursos de una investigación desarrollada entre los años 2011 y 2012 en una escuela de educación primaria del estado de Veracruz, México,¹ que permitió conocer varios aspectos del proceso inicial de implementación de la reforma en el plano escolar, y que ahora retomamos desde un nuevo ángulo de discusión.

Como adelanto a lo que expondremos, podemos apuntar aquí que la RIEB ha mostrado elementos relativamente novedosos que al parecer han interpelado exitosamente a los sujetos participantes en esta investigación, quienes ven en ellos una posibilidad para la mejora educativa. También encontramos que la configuración discursiva de la RIEB ha propiciado nuevas significaciones acerca del proceso educativo y del estudiante, pero al convivir con significaciones previas y de larga duración, también está siendo cuestionada, lo que indica una tensión en las *condiciones de recepción* en el nivel del espacio escolar.

Es pertinente explicitar las razones que nos han animado a presentar una discusión de esta orientación. Por un lado, buscamos mostrar que los estudios sobre cómo los profesores dotan de sentido a la reforma a partir

¹ La investigación fue desarrollada por Rodolfo Cruz Vadillo (2011) bajo la dirección de Ernesto Treviño Ronzón, en el marco del programa de Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Los autores agradecen a los dictaminadores su atenta revisión y las diversas sugerencias a la primera versión de este artículo.

de su interacción con ella, son valiosos para comprender de manera más integral los retos que las iniciativas de cambio enfrentan al llegar al aula. Por otro lado, es un supuesto de trabajo que los estudios sobre la significación pueden constituir una base importante para explorar procesos fundamentales, tanto para el campo de conocimiento educativo, como para el diseño de políticas en una era marcada por rápidos ajustes culturales, sociales y tecnológicos, tales como la emergencia y modificación de identidades educativas o la transformación de las representaciones sociales (Cochran-Smith y Fries, 2001).

La tercera razón que nos ha animado a estudiar la RIEB desde el ángulo de la significación radica en que, según nos indica nuestra experiencia como investigadores, como formadores de formadores, y como docentes de educación básica, los estudios sobre reforma —así como sobre políticas educativas— requieren mirar sistemáticamente al repertorio simbólico que guía y sobredetermina el actuar del profesorado. La evidencia que mostramos adelante indica que los responsables de activar la reforma en los espacios áulicos no actúan sólo con base en los preceptos que ésta les allega, sean metodológicos, técnicos o políticos; más bien, se mueven en densas redes de relaciones con significados diversos, algunos contradictorios, muchos de ellos sedimentados, heredados generacionalmente a través de charlas, de rituales, de estructuras que los anteceden y a través de las cuales miran y procesan los cambios. Consideramos que una discusión sobre esto puede fortalecer nuevos frentes de trabajo sobre las reformas educativas, en particular en sus primeras etapas de implementación.

La exposición tiene el siguiente orden: primeramente presentaremos los rasgos teórico-metodológicos del estudio que sustenta nuestra discusión; tocaremos específicamente conceptos relativos a los procesos de significación —y a las representaciones sociales—; luego hablaremos de la procedencia del

referente empírico y de su tratamiento. Sobre esta base, en un segundo momento extendemos brevemente la reflexión conceptual, pero ahora para hablar de las reformas como propuesta política y educativa que incluye un dispositivo de significación que busca organizar la vida social, al identificar riesgos y ofrecer promesas de salvación. Esto nos da un marco para entrar en el tercer momento y parte central de nuestra exposición, donde presentaremos una caracterización de la RIEB como propuesta política y como fuente de significaciones, y exploraremos algunos testimonios recabados en el estudio, los cuales hemos organizado en cuatro apartados breves. Cerraremos la exposición con una sección de consideraciones finales.

Aunque el análisis en este documento es modesto, y está marcado por diferentes condiciones como el espacio disponible y el objeto de estudio mismo, tiene la firme intención de aportar una explicación específica con implicaciones mayores sobre cómo la reforma encuentra su lugar en la mirada de los docentes de educación primaria.

REFORMA, DOCENCIA Y SIGNIFICACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

La implementación de la RIEB 2009 implica diversos ajustes de orden político, organizacional y pedagógico, entre otros, todos de gran magnitud. Al ser un proceso en desarrollo, su estudio plantea diversos desafíos analíticos. Con esto presente, consideramos que el objeto de estudio se beneficiaría de una aproximación ontológica y epistemológica que permitiera apertura y movilidad teórica y metodológica.

Coordenadas conceptuales

Para el desarrollo de la investigación se echó mano de conceptos provenientes de diferentes campos de discusión, con los que integramos una red analítica. Explicitaremos los más relevantes para esta exposición.

Significación y representación

Nuestra reflexión está centrada en las significaciones que acerca de la RIEB construyen docentes en ejercicio, y nuestra superficie de análisis es su *discurso oral*. Frente a ello, el marco conceptual del estudio se construyó en una suerte de intersección teórica en la que los estudios de la significación constituyen la base conceptual idónea; a partir de tales estudios recuperamos otros recursos con los cuales guardan afinidad, como las teorías de las representaciones sociales y el análisis político del discurso. Los estudios de la significación transitan por diferentes dominios disciplinares, desde la lingüística hasta la política o la sociología, y han encontrado vías de diseminación a través de los estudios del discurso en sus diversas escuelas (Torfing, 1998; Schmidt, 2008).

De Saussure (1945) definió la significación como el proceso por el cual un significado —un concepto—, es articulado a un significante —a un término—. En nuestra exposición la significación puede ser entendida así, o también, en un sentido más amplio, como el proceso a través del cual se dota de sentido a los “objetos” del mundo (imágenes, sonidos, olores, relaciones, lugares). Varios grados más adelante de las elaboraciones originarias de De Saussure, en las teorías del discurso contemporáneas las significaciones han sido conceptualizadas también como múltiples re-significaciones, es decir, como construcciones abiertas, en reelaboración permanente a partir de elementos disponibles previamente.

Las significaciones, como las entendemos aquí, no están constreñidas a las operaciones lingüísticas; tampoco se constituyen sólo en la dimensión psíquica. Por el contrario, funcionan como redes —también llamadas estructuras, sistemas o campos de significación— que implican experiencias, objetos materiales

y espacios físicos; por ello, no se reducen sólo a conceptos, ni se limitan al lenguaje.

Las re-significaciones resultan de intercambios colectivos, tienen fuentes diversas, se objetivan en diferentes superficies materiales y encuentran múltiples vías de circulación: las relaciones y prácticas cotidianas; las formas de lenguaje; instituciones como la familia, la escuela, la religión, la política; los medios de información y comunicación; y los documentos y rituales de la vida escolar. Desde este ángulo, los profesores, los directivos y los estudiantes son entendidos como sujetos sociales que se van construyendo mientras reconstruyen su entorno a través de redes de relaciones y prácticas cotidianas cargadas de significado. En el caso de los profesores, los significados que construyen acerca de la educación, de su trabajo y de los estudiantes y de los contenidos escolares y de la reforma, habitan en el lenguaje, en la documentación que usan, en sus interacciones cotidianas con pares, estudiantes, padres de familia y vecinos; en su ordenación didáctica, en los materiales con que trabajan y en sus prácticas de evaluación.

Los conceptos de *orden simbólico* y *orden imaginario* son útiles aquí pues ayudan a explicar parte del complejo proceso de envío y recepción de contenidos significantes en y entre los sujetos, como los que ocurren en la implementación de una reforma. Siguiendo a Žizek (1992), lo simbólico se entiende como el lugar donde se configuran y articulan las significaciones del mundo cotidiano; es el espacio de la regularidad de los sistemas de significado desde donde se emiten y reciben los mensajes —las normas, la tradición, los lenguajes—. En el orden imaginario, también construido significativamente, se develan las aspiraciones y las esperanzas.²

Sobre esta base conceptual, en el estudio consideramos pertinente recurrir a otros referentes conceptuales que permiten analizar

2 Žizek, siguiendo a Jacques Lacan, incluye en el modelo explicativo el orden de lo *real*: un tipo de límite que escapa a la representación previa, desde el cual tanto el orden simbólico como el imaginario son constantemente subvertidos. En el mundo cotidiano lo real puede tomar la forma simbólica de un accidente o una contingencia.

significaciones particulares, como es el caso de la teoría de las *representaciones sociales* (RS), usada con frecuencia para explicar la articulación de los significados que orientan la producción de realidad. En el proceso por el cual los sujetos dotan de sentido a su mundo, convergen elementos contruidos desde sus experiencias, conocimientos, referentes morales, religiosos y políticos. Para Moscovici (1979), la representación es un *corpus* de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a la cual las personas hacen inteligibles la realidad física y social, y se integran en un grupo o en una relación cotidiana. Según este autor y otros, las RS se gestan en la interacción, en el marco de condiciones sociales, políticas o culturales particulares y colectivas, desde la percepción de los propios sujetos en sus intercambios.

Pero si bien las RS se dan en la interacción, cada sujeto representa su realidad de manera distinta, condicionado por su lugar de recepción/enunciación. Así, las RS son conjuntos de significados contruidos socialmente que orientan la percepción/comprensión/creación del mundo y sus relaciones; en nuestro caso, la comprensión que los actores escolares tienen de la RIEB, de sí mismos, de aquellos con quienes interactúan y de la dinámica escolar. Las RS tienen duración y consolidación variables, y aunque son contruidas socialmente, no necesariamente hay correspondencia simétrica entre las desplegadas por quienes comparten el mismo espacio social (Piña y Cuevas, 2004). Asimismo, no son necesariamente lógicas, pues la forma en que se contruyen y despliegan no responde imperiosamente a una articulación coherente.

Ahora bien, es muy importante señalar aquí que aunque en la investigación el análisis de las representaciones fue un recurso importante, en este artículo, tanto por razones de

espacio como de interés temático, colocamos el acento en el proceso de significación que se objetiva en la respuesta oral de los sujetos, y sólo hacemos algunos llamados analíticos a elementos representacionales cuando así lo consideramos pertinente para ilustrar nuestra perspectiva general de análisis.³ Abonamos más sobre esto en el apartado metodológico del escrito.

Significación, reforma y docencia

Consideramos que el análisis de las significaciones —y en cierto grado de las RS— plasmadas en el discurso oral permite dar cuenta de los sentidos que el profesorado asigna a la RIEB desde el marco de su experiencia cotidiana (Hill e Irvine, 1993). Allí emergen y circulan conocimientos, ideas y creencias sobre lo que implica educar, sobre la escuela, la comunidad y la profesión docente. En este marco nos preguntamos ¿qué relaciones se dan entre las significaciones —y las RS— prevalecientes y las que “llegan” con la implementación de una reforma?

Toda propuesta de cambio ofrece nuevos elementos significantes a los sujetos educativos, quienes deben recibirlos y ponerlos en marcha desde sus marcos interpretativos y de actuación; algunos de esos elementos son compatibles con estructuras vigentes, pero otros estarán en conflicto, y este choque de referentes influye en el devenir de la reforma y de los sujetos. Por ejemplo, los participantes en esta investigación han contruido significaciones específicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre el papel del docente en el contexto de su condición social e institucional, y también han heredado modelos de pensamiento más o menos explícitos.

3 Reconocemos que un estudio detallado de las representaciones sociales, simbólicas o imaginarias requiere elaborar con detalle información acerca de las trayectorias social, personal y educativa de los sujetos, así como sus marcos de interacción. Esto escapa a las posibilidades de un escrito como éste, centrado especialmente en los procesos de construcción de significado, un proceso social que puede ser estudiado a través de la enunciación de los sujetos (Hill e Irvine, 1993).

Sobre esta base, que hace referencia a la trayectoria personal y profesional de cada docente, opera el proceso de reconstrucción de significados frente a la RIEB. Aquí es pertinente recordar que en un contexto de reforma, las significaciones, las estructuras y las identidades vigentes están expuestas a un tipo de tensión que las hace particularmente susceptibles de modificación.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación puede caracterizarse como exploratoria de orientación cualitativa (Schostak, 2002). Tal aproximación nos pareció pertinente pues el objeto de estudio es complejo y relativamente nuevo, lo que dificulta las posibilidades de profundización. Para procesar nuestro interés de conocimiento se pensó en una ruta metodológica que permitiera centrar y explorar de manera más o menos regular la construcción de significados frente a la RIEB.

En una primera etapa nos adentramos en un análisis de la documentación básica de la RIEB que incluyó los libros de textos, los programas de estudio disponibles para los profesores, las guías articuladoras y los materiales del diplomado de capacitación de docentes, entre otros (SEP, 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; 2011a; 2011b; 2011c). En estos documentos analizamos las significaciones a través de su objetivación en el vocabulario, los conceptos clave, las propuestas, las indicaciones y los “llamados al profesorado” para implementar la reforma.

En un segundo momento metodológico abordamos las significaciones docentes. Se trabajó con seis profesoras en servicio, primero a través de la técnica de entrevista semi-estructurada, y luego a través de la técnica de grupo focal. Consideramos que dichas decisiones y herramientas fueron adecuadas para

los propósitos y alcances del estudio (Rubin y Rubin, 1995; Schostak, 2002; Schmidt, 2008). La entrevista constó de doce preguntas organizadas por temas; se buscaba explorar las significaciones, por ejemplo, en términos del conocimiento acerca de la RIEB, de su identificación con la propuesta y de sus experiencias de capacitación, entre otros aspectos. Algunas de las preguntas fueron: ¿qué es para usted la RIEB? ¿Cuáles son los cambios más significativos de la RIEB que impactan directamente el trabajo docente? ¿Cuál es el rol del maestro y del alumno en ella? ¿Qué acciones se han implementado para adoptar el modelo por competencias de la RIEB 2009 en la escuela?

Después de la entrevista se tuvieron dos sesiones de grupo focal con una duración de una hora cada una, que giraron en torno a los cuestionamientos y respuestas desplegadas en las entrevistas. El propósito ahora era precisar y, en su caso, profundizar en las respuestas escuchando a las docentes en el escenario más abierto de la interacción grupal, pertinente en un estudio como el nuestro.⁴ Ahora bien, en este artículo se recupera sólo una parte de la información recabada y analizada; haremos referencia a los materiales básicos de la RIEB y, como adelantamos, nos centraremos en analizar extractos específicos de los testimonios orales.

Como era de esperarse, las decisiones metodológicas permitieron iluminar algunos aspectos y obscurecieron otros; por ejemplo, permitieron centrar la atención en el proceso de significación en el plano de los documentos oficiales y en el decir de los sujetos. Pero dado que deliberadamente pusimos el acento en el eje sincrónico, sacrificamos —no ignoramos— el análisis detallado en el eje diacrónico, es decir, la historización de significaciones; esa misma limitación está presente en este escrito.

4 De manera complementaria se llevaron registros anecdóticos para referenciar y contrastar la información recabada. Tanto el referente documental como el referente testimonial implicaron la sistematización de unidades de información y la construcción de categorías analíticas, a través de etiquetamientos y de la identificación de unidades significantes de convergencia y ruptura.

Sobre la población participante en el estudio y su contexto

La investigación se realizó en una escuela primaria particular, ubicada en la zona urbana de la ciudad de Veracruz. La elegimos porque se tenía acceso directo a ella a través de gestiones previas y porque las referencias contextuales indicaban que dicho centro escolar contaba con una “buena reputación” académica entre los padres de familia, el vecindario y otras escuelas. Esto permitía suponer una condición institucional a favor de una nueva reforma orientada, según términos oficiales, a la mejora educativa.

La plantilla del centro escolar es de 24 docentes encargados de grupo y seis en el área de inglés. Desde el punto de vista de la gestión del desempeño, en esta primaria se ha trabajado tradicionalmente con base en planeaciones didácticas rigurosamente supervisadas por los directivos, tanto en su diseño como en su ejecución; se conmina a los estudiantes a que desarrollen su actividad en silencio y sentados, y se muestra un interés particular por mantener articulado el binomio disciplina-aprendizaje.

Conviene señalar, quizá apresuradamente, que las visitas a la escuela dejaron ver que la forma de trabajo se ha mantenido constante desde hace más de 15 años, no obstante las diversas reformas diseñadas a nivel nacional. Por ejemplo, al parecer los procesos de enseñanza y aprendizaje siguen una dinámica fuertemente marcada por la transcripción y memorización de información. También destaca la gran cantidad de contenidos abordados por docentes y estudiantes adicionales al currículo básico marcado por la SEP. Esta impronta deriva, en buena medida, de la visión que la dirección del

centro tiene del proceso escolar y que pudimos registrar en entrevistas, diálogos informales y observaciones que no analizaremos aquí. Es pertinente señalar también que, como en casi toda escuela particular, la permanencia del profesorado está sujeta a su desempeño; sus contrataciones se renuevan anualmente según las revisiones de su trabajo, lo que tiene un impacto en su hacer cotidiano, y suponemos que también en su decir. Haremos una referencia puntual a esto en la sección de análisis.

Como dijimos, se trabajó con seis docentes, todas mujeres, con formación de licenciatura en el área de la educación y cuya experiencia era adecuada para los propósitos del estudio, al ubicarse entre los cinco y 23 años de ejercicio profesional. Inicialmente se pensó entrevistar sólo a quienes estuvieran implementando la RIEB y recibiendo el diplomado de capacitación que para estos efectos estaba ofreciendo la Secretaría de Educación Pública (SEP). Después se amplió el espectro para incluir a una profesora de cada grado, pensando que sería relevante registrar sus expectativas al estar por iniciar sus trabajos con la reforma.⁵ Al momento de realizar el estudio las docentes de primero y sexto ya habían tomado el diplomado de la RIEB y las de segundo y quinto lo estaban recibiendo; estas cuatro profesoras ya implementaban el nuevo currículo, mientras que las de tercero y cuarto estaban por iniciar tal proceso, pero estaban familiarizadas con él a través de conversaciones con sus compañeras y de la revisión de materiales educativos.

El trabajo de campo se realizó en los meses de abril y mayo del 2011. Claramente, las docentes enfrentaron el gran reto de hablar de la reforma mientras aprendían de ella.

⁵ La decisión de incluir a docentes que ya habían tomado la capacitación, así como a otras que no la habían tomado, tuvo como propósito establecer diferencias y parecidos en sus significaciones, pero los testimonios recuperados no permitieron lograr esto con detalle. Por otro lado, variables como los años de servicio sí se hacen visibles en su discurso, según mostraremos, y aunque no las establecimos como criterios de análisis, se hará referencia tangencial a algunas de ellas.

Tabla 1. Información de las docentes participantes en el estudio

Formación inicial	Años como docente	Grado que imparte	Identificador	Diplomado para la RIEB	Trabaja con la RIEB
Licenciada en Educación	19	Sexto grado	MS	Concluido	Sí
Licenciada en Pedagogía	18	Quinto grado	MN	En curso	Sí
Licenciada en Ciencias de la educación	23	Cuarto grado	MM	No	No
Licenciada en Educación primaria	20	Tercer grado	MG	No	No
Licenciada en Educación primaria	5	Segundo grado	ML	En curso	Sí
Licenciada en Educación primaria	12	Primer grado	MC	Concluido	Sí

Fuente: elaboración propia.

Además de los alcances y las limitaciones ya planteadas, debemos explicitar dos asuntos más antes de continuar. Primeramente, no fue interés del estudio, ni de esta exposición, establecer la pertinencia, los alcances y la consistencia interna de la propuesta de reforma. Tampoco, explorar el dominio que las docentes tenían de ella, o la correspondencia entre su decir y sus acciones; si bien éstos son temas muy importantes, nuestro interés estaba en las construcciones significantes. En segundo lugar, en correspondencia con la perspectiva de análisis adoptada, es importante señalar que nuestra indagatoria —y en particular esta exposición— ponen acento en el análisis de la significación desde una mirada global, lo que no permite el análisis particularizado de los individuos, de sus historias y trayectorias. Sin duda tal enfoque sería interesante, pero requeriría un emplazamiento y tratamiento de información diferente al que nos interesa ahora.

RASGOS SOCIOPOLÍTICOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

Nuestra discusión sobre cómo los profesores significan —y representan— la RIEB demandó una revisión de las discusiones temáticas

sobre los procesos de reforma escolar, así como del carácter y de la trayectoria política de la RIEB. Aunque no es posible entrar de lleno en el análisis realizado, es pertinente plantear algunas consideraciones de tal revisión que permitan ubicar la reforma en el marco de los procesos de cambio a nivel global y nacional, y como una fuente de significados particulares.

Los cambios educativos en México pueden y deben entenderse en el marco de procesos más amplios que, si bien no determinan unidireccionalmente los procesos y las decisiones locales, tienen resonancia en ellas. Tener esto presente es pertinente, pues los estudios sobre la reforma escolar deben permitir conectar diferentes planos o niveles de análisis para evitar explicaciones aisladas o deterministas.

Las reformas constituyen un tema sumamente importante por el peso, los recursos y las expectativas que generan. En el amplio estado de conocimiento en este campo se ha mostrado que en países de América Latina, la historia reciente en materia de diseño e instrumentación de reformas ha experimentado desfases entre las condiciones del entorno y los contenidos de las mismas, así como entre sus propósitos y las condiciones políticas e

institucionales de instrumentación. Ya se ha documentado lo difícil que resulta construir la agenda política para el cambio, así como la importancia de identificar a los actores políticos que intervienen en ella. Sabemos también que las reformas dejan al descubierto conflictos, desniveles en la operación y en la comprensión, zonas de resistencia y expectativas asimétricas frente al cambio (Gajardo, 1999; Loyo, 2002; Miranda y Reynoso, 2006; Fuentes y Cruz, 2010). Partimos de reconocer esta gran base de conocimiento para avanzar en nuestra propia preocupación.

LA EDUCACIÓN DE MÉXICO EN LA ÉPOCA DE LAS REFORMAS ESCOLARES

La reforma escolar del 2009 en México es un proceso educativo y político, pero también un momento sociocultural de rasgos complejos. En este sentido, si tomamos como referencia el conjunto de cambios educativos que han ocurrido en gran parte del mundo desde mediados de la década de 1990 podemos afirmar que vivimos en lo que Popkewitz (2000; 2008) ha denominado como la *era de la reforma escolar*: una época donde la educación es objeto de constantes revisiones que desde diferentes parámetros se proponen encauzarla siguiendo lógicas y estilos de pensamiento de diferente procedencia, pero articulados por un sistema de razón eminentemente moderno.

Las reformas de nuestra época emergen en la intersección —a veces accidental— de elementos sociales, culturales, económicos, políticos y científicos. Por ejemplo, la exacerbación de procesos de crisis económica —donde se incrementa el desempleo y cambian las condiciones de productividad, o de competitividad— en un contexto de fuerte desarrollo científico o tecnológico, crea las condiciones para discutir acerca de nuevas habilidades, competencias y certificaciones;

de la pertinencia de los perfiles y, en el sentido más amplio, acerca de la formación ofrecida por las instancias escolares a través del currículo y los procesos pedagógicos. Por supuesto, aquí también tienen peso las condiciones políticas, laborales, gremiales y hasta de seguridad pública de cada país.⁶

Algo particular de nuestra época —y de las reformas escolares en ella desplegadas— es que apelan a la importancia de la disposición y uso creciente de conocimientos, y de conocimiento acerca del conocimiento (Treviño, 2010a). Los nuevos saberes en diversas áreas forman parte de las discusiones acerca de la educación; al mismo tiempo, parece haber más conocimiento sobre el conocimiento —sobre su producción y uso—; también acerca de cómo pensamos y aprendemos, y esto produce ideas acerca de cómo el currículo y el conjunto de la experiencia escolar deben cambiar, de cómo se deben modificar los contenidos, la interacción, la evaluación, la certificación, el papel del profesorado y la concepción del estudiante.

Según Popkewitz (2008) las reformas actuales no pueden entenderse sin el doble juego de las esperanzas y los miedos, pues echan mano de narrativas de salvación, de promesas de felicidad como alternativas al fracaso. Por ejemplo, cuando se conforma como cambio curricular —con nuevos objetivos, contenidos, perfiles de egreso—, las reformas, con todos sus componentes materiales y conceptuales, prometen acercar nuevos y mejores elementos a los actores escolares, y al hacerlo, también prometen ponernos al resguardo de la amenaza del atraso, de la ignorancia, de la falta de competitividad. Esta sencilla operación es un gran instrumento regulador de los discursos de cambio contemporáneos, pues simplifica temporalmente el espacio político y articula diversos componentes de conocimiento, éticos, procedimentales y técnicos,

6 Problemas de salud en la población joven, violencia social o escolar, crisis medio ambientales, entre otros, pueden llevar a debates y desencadenar acciones sobre la formación ciudadana y crear condiciones para introducir cambios en, por ejemplo, la *formación cívica*.

que atienden a diferentes dimensiones de lo educativo mientras refuerza sus lazos con otros ámbitos del entorno social.

Un rasgo más de los actuales procesos de reforma es que tienen lugar en la época de las comparaciones globales. Diversos instrumentos como el examen del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o sus equivalentes nacionales, buscan documentar y comparar los sistemas educativos de diferentes países; han sido posibles hacia la última parte del siglo XX y han marcado pautas de racionalización y acción dominantes en lo que va del siglo XXI, tanto en términos de políticas como de concepción del proceso educativo. No podemos aquí discutir las virtudes o limitaciones de este tipo de evaluaciones, pero es clara su presencia e influencia en los procesos de cambio en países con circunstancias contextuales muy diversas.⁷

Ahora bien, las reformas educativas, además de proyectos educativos y culturales, son políticas que operan como dispositivos de regulación social; se procesan como cursos de acción para administrar tiempos, interacciones e incentivos a través de la puesta en escena de diferentes componentes y directrices. Como ya adelantamos, en un esquema básico, las reformas actuales recurren a la identificación de riesgos y amenazas frente a las cuales se presentan propuestas de acción, promesas e incentivos. Al mismo tiempo, como políticas, y al estar atadas a una estructura institucional y jurídica, las reformas conducen a los sujetos a través de mecanismos, por lo general blandos, como la invitación, la persuasión, los incentivos materiales o simbólicos, y sólo en algunos casos, a través de medios punitivos.

Esta forma en que las políticas educativas contemporáneas funcionan, más en términos de incentivos, de ofertas, pero sin abandonar del todo el ejercicio del poder, puede entenderse como ejercicio de gubernamentalidad (Miller y Rose, 2008); un intento de influir el campo de acción de los sujetos que presupone la existencia de espacios de libertad para el ejercicio de la decisión, pero que no se da al margen de tensiones y disputas (Foucault, 1999). Esto tiene implicaciones para el tipo de explicación que nos interesa plantear acerca de la RIEB como propuesta político-educativa cargada de significados que está siendo resignificada en los centros escolares; pues si bien la reforma “invita” a los actores a sumarse a ella, su llegada a las aulas no está sometida a negociación, sino que se devela en la tensión de la obligación y la persuasión para concretar el cambio. Discutiremos esto en términos de procesos de significación.

LA RIEB: LA PROPUESTA Y LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

México inauguró su actual ciclo de reformas educativas en la primera parte del siglo XXI: en preescolar se inició en 2004, en secundaria en 2006, la reforma de bachillerato en 2008 y la de educación primaria en la transición entre 2008 y 2009. En realidad, las fechas son sólo referenciales, pues las reformas no inician el día que se anuncian o se publican formalmente; antes de ello hay procesos de discusión, negociación, cabildeo, etapas de diseño, y una vez iniciadas, entran en momentos de implementación y consolidación.

La propuesta general de la RIEB

Según la propuesta de la SEP, uno de los objetivos y retos principales de la RIEB 2009 es conectar los tres niveles de la educación básica

⁷ Durante más de una década, países como los que integran la OCDE se han orientado a diagnosticar sus sistemas educativos y, derivado de ello, se han propuesto iniciativas de cambio que incluyen ámbitos como la contratación y promoción del profesorado, el uso de tecnología en los procesos educativos, el cambio en las estrategias de evaluación, y nuevas formas de relación entre la escuela y su entorno.

—el preescolar, la primaria y la secundaria— para configurar un ciclo formativo con propósitos comunes, y prácticas pedagógicas y formas de organización articuladas, para evitar la común fragmentación y falta de continuidad vivida en la experiencia formativa de la educación básica. Es imposible resumir los componentes de la Reforma, pero tocaremos los relevantes para nuestra discusión.

Nuestro análisis de su configuración político-discursiva mostró lo siguiente: la RIEB recupera el sentido del Programa Sectorial de Educación 2007 al señalar que se busca elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Se presenta así una *reforma integral* centrada en la adopción de un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias que, según la misma argumentación oficial, responda a las necesidades de México en el siglo XXI (SEP, 2007; SEP, 2010d).⁸

...el espíritu de la Reforma no sólo destaca el énfasis en su articulación, ni se reduce al desarrollo curricular, sino a una visión más amplia, con condiciones y factores que hacen posible que los egresados alcancen estándares de desempeño: competencias, conocimientos, actitudes y valores que se apoyan en el currículo, las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos (SEP, 2009: 27).

Desde el punto de vista de nuestro estudio, observamos en la reforma una condensación y proyección de concepciones específicas acerca de la educación presente y por venir de México: de orientación desarrollista

y nacionalista, con un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias educativas y enmarcadas en una perspectiva de *necesidades* para el siglo XXI.

Encontramos que la noción de *calidad* se reafirma en el marco significativo de la reforma a través de una operación doble: por un lado, marca una forma de continuidad con más de tres sexenios de políticas orientadas precisamente a elevar la calidad educativa; por otro, marca variaciones, pues la *calidad*, ese deseado rasgo, se pretende articular ahora con significantes como *integralidad*, *estándares de desempeño* y *formación basada en competencias*.

El componente discursivo de las “necesidades”, presente en diferentes documentos de política, aporta un significado político-social de *urgencia* de la RIEB. Entre las necesidades a que se hace referencia en los documentos de programación educativa y de la reforma misma están, en el plano más general: el desarrollo tecnológico, la competitividad económica y la integración global; en el plano más específico: la renovación del proceso educativo, la mejora del funcionamiento del centro escolar, de la relación entre la escuela y su entorno, entre otros.

En esta línea, la RIEB muestra huellas explícitas de las recomendaciones de organizaciones como la OCDE (SEP, 2009); opera entonces como una interfase entre el entorno nacional y el entorno global basada en un *sistema de razón moderno* (Popkewitz, 2008; Treviño, 2010a) en los términos señalados en los dos párrafos anteriores (con orientación a la calidad, la integración, la competitividad y el desarrollo tecnológico).⁹

La forma en que la RIEB se presenta al profesorado reitera lo anterior pues, en parte

8 Otros eventos forman parte del contexto de la reforma; por ejemplo, en mayo de 2008 el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación, que señalaba la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica para formar ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial (Gobierno de México/SNTE, 2009).

9 Según los documentos de la RIEB, los criterios de mejora de la calidad se aplicarán a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y su enseñanza y a los recursos didácticos. También se promete modernizar y mantener en condiciones adecuadas la infraestructura educativa y la gestión escolar.

importante de los documentos para desarrollar la capacitación, se inicia con una mirada global para respaldar los propósitos educativos de los nuevos planes de estudio, con la finalidad de que los docentes encuentren coherencia entre su labor cotidiana y los fines más generales de la educación en México (SEP, 2009; 2010b; 2011a).

El modelo pedagógico de la reforma está sustentado en el enfoque de formación basada en competencias, que trataría de superar la llamada *fragmentación* educativa, buscando articular conocimientos, habilidades y actitudes en el proceso formativo.¹⁰ Las competencias a desarrollar en el marco de la RIEB son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia, competencias para la vida en sociedad (SEP, 2011c: 38). Éstas se desarrollarían a través de *campos formativos*, que serían el eje de la organización curricular de toda la educación básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. Los campos atraviesan los planes de estudio, desde el preescolar hasta la secundaria. Las asignaturas a través de las cuales se abordan los campos y se desarrollan las competencias varían en cada nivel educativo, pero su enfoque y articulación proponen un mismo tratamiento pedagógico y didáctico.

La tarea del profesorado frente a este complejo dispositivo objetivado en libros, guías y formatos, es reconocer la naturaleza disciplinar de los campos formativos y realizar la construcción de los enfoques que articulen la intervención: seleccionar y diseñar constructos didácticos que permitan el despliegue, la

movilización y la valoración de habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes en los estudiantes.¹¹ Se pretende que elaboren e implementen métodos, técnicas e instrumentos desde una lógica de razonamiento donde el centro sea el estudiante y el desarrollo de sus *competencias para la vida* —este último es, por cierto, un controvertido significativo de amplia circulación que conecta a la RIEB con diversas iniciativas de cambio a nivel global—.

La reforma, en tanto proceso de producción significativa, interpela, invita, convoca a los docentes a reconocerse, a identificarse con ella, a ser sujetos de ese discurso (Treviño, 2010b). A través de sus múltiples recursos se propone un nuevo contexto de trabajo que implica el ajuste a diversas concepciones previas. En relación a las ideas planteadas en apartados precedentes, podemos describir el conjunto de componentes de la RIEB como un amplio dispositivo que en diferentes niveles intenta ordenar y regular, gubernamentalizar, la vida escolar y la idea de educación misma. No sólo se trata de una diversidad de instrumentos y recursos disponibles, sino de una matriz de contenidos significantes que ofrece cursos de acción, aspiraciones e imágenes específicas a través de las cuales la reforma toma vida y se objetiva en la discusión y en la interacción (Foucault, 1991).

A través de tal dispositivo se pretende activar un proceso de producción significativa fundamental, de resignificación del sujeto docente, del estudiante, del padre de familia y del proceso educativo. En el plano escolar, las orientaciones de la reforma interactúan con las significaciones que los propios sujetos, como los docentes, ya han construido acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de

10 La bibliografía disponible sobre las *competencias en la educación* es amplia, y los ángulos de discusión acerca de su pertinencia son sumamente diversos, pero no podemos entrar en tal revisión aquí; algunos de los numerosos textos disponibles para informar las posiciones al respecto son los de Perrenoud (1999), Rychen y Hersch (2004), Tobón (2004) y Ruiz (2010).

11 La principal estrategia de capacitación del profesorado frente a la RIEB fue el diseño y puesta en marcha de un diplomado que incluía la familiarización con el contexto global de la reforma y con la nueva propuesta curricular. El diseño del diplomado y de su estrategia de implementación corrió a cargo de especialistas de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Secretaría de Educación Pública.

sí mismos. Entonces, ¿cuál es el resultado de esta interacción? En el marco figurativo que constituyen las ideas recién expuestas, a continuación presentamos el análisis de algunas significaciones docentes.

LA REFORMA COMO FUENTE DE PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN

El trabajo con las docentes fue rico; encontramos que, en efecto, la RIEB se ha colocado como un referente central para ellas; sin embargo, es un objeto complejo que detona significaciones tanto afines como disímiles. Mostraremos algunas de las más relevantes.

Reforma significa mejora

Reiteramos que las participantes en la investigación habían sido profesoras con varios años de experiencia en el aula de educación básica, y que al momento de ser entrevistadas ya estaban interactuando con la reforma. A la pregunta detonadora ¿qué es la RIEB?, registramos respuestas del siguiente orden:

MN: la RIEB 2009 es... pues un sistema que se encarga de... mejorar la educación, en este sentido... en cuestiones de... mejoramiento académico... para lograr mejores resultados... en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

ML: bueno, yo sé que es para mejorar... o para ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades ¿no? Es un... pues ahora sí que es una nueva reforma que nos ayudará a eso... a ellos despertando las capacidades que los niños tienen que muchas veces no sabes o en... la manera que se ha estado trabajando antes no sabíamos cómo desarrollarlas.

MC: es el cambio que se está dando... sobre la educación, actualmente porque llevamos una... muy tradicionalista, entonces actualmente tratamos de que los niños por sí solos aprendan su conocimiento.

En nuestro análisis identificamos diversidad de respuestas, cada una con un énfasis específico, pero es claro que la RIEB ha interpelado afirmativamente a las docentes. Los testimonios muestran titubeos que indican lo difícil de conceptualizar y enunciar la naturaleza de la RIEB, pero esto se resuelve echando mano de elementos disponibles en el campo de significación del sujeto enunciante. Como elementos que articulan las expresiones identificamos las nociones de “cambio” y “mejora”: en el campo simbólico de las participantes en esta investigación, la RIEB significa cambiar para mejorar.

Estos testimonios muestran también un componente de temporalidad introducido a través de términos como *antes*, *ahora*, *actualmente*; la reforma opera como marcador de tiempo en la significación del trabajo educativo: permite explicar lo que estaba mal y lo que ahora ya se podrá hacer mejor.

En otro plano, se muestran referencias a la reforma como oportunidad para dejar atrás la *ignorancia*, *desarrollar capacidades*, *mejorar resultados*, desplazar el *tradicionalismo*. Los “alumnos” se ubican como los principales referentes de las respuestas: la reforma *es para ellos*, y los docentes se ubican en otro nivel enunciativo.

Reforma significa nueva planeación

Para incursionar en las implicaciones de la RIEB en la forma en que significan el trabajo docente se recurrió a cuestionamientos como ¿cuáles son los cambios más significativos en la RIEB que impactan directamente su trabajo docente? Las docentes entrevistadas proporcionaron respuestas como las siguientes:

MS: ok, definitivamente cambiar el plan de trabajo lo teníamos a lo mejor de alguna forma muy... digamos, muy pasivo pues ¿no?

MM: eh... en el sistema que llevamos aquí en el Cristóbal Colón este... plan en la planeación se ha ido cambiando, se han hecho algunas reformas.

MC: bueno, se han implementado, se ha hecho un cambio en lo que es el plan; se ha cambiado también el trabajo.

En diferentes apartados de nuestra exposición apuntamos que el contexto es fundamental para comprender la forma en que los actores educativos significan la reforma. Así, es importante entender las respuestas del profesorado en el contexto de una escuela particular que tiende a preservar formas de trabajo que ahora experimentan un cambio. Las entrevistadas, *mientras hablan, experimentan y ordenan su aprendizaje* sobre la reforma; mientras se ven ante el reto de implementarla en sus aulas, deben hablarnos de ella. Encontramos en estos testimonios que la reforma ha significado cambios en la forma de realizar el proceso de planeación; ésta se revela como superficie de articulación de significaciones frente a la RIEB.

Como anotamos en el apartado sobre la población participante en el estudio y su contexto, en esta escuela la planeación es fundamental: es supervisada en su momento de diseño y de ejecución; condensa y orienta tiempos y acciones, y en gran medida, las concepciones locales compartidas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. En un entorno como éste, en el discurso del profesorado, la reforma puede entenderse como la *representación compartida de una oportunidad* de modificar la forma de planear, con implicaciones para la forma de desarrollar el trabajo que, para una de las entrevistadas, antes era “muy pasivo”.

La planeación en el marco de la RIEB activa otras operaciones en su imaginario docente. Desde su lugar de enunciación, desde su marco de experiencia, los cambios implican la llegada de la *coevaluación* y la *autoevaluación* en el aula y una recolocación del examen; así como incursionar en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, y en la activación de la transversalidad.

MN: pues... ya hay una coevaluación, hay una autoevaluación, no nada más se trata de aplicar el examen por escrito sino que dentro del aula también... los niños pues... a la hora de estar exponiendo algún trabajo pues también surjan comentarios a través de cómo se está trabajando algún tema.

MC: ...bueno ahorita lo que se trata de que los niños por la... a través de las competencias y a través de la transversalidad... de las materias que esto ayude a que tengan un mejor aprendizaje.

MS: bueno, el trabajar con un enfoque de competencia es poder aplicar habilidades, destrezas este... aptitudes, de actitudes del niño donde él pueda aplicarlas de alguna manera para resolver mejor... problemas cotidianos.

Tomando como referencia la propuesta plasmada en los documentos de la SEP, las respuestas también dejan ver una articulación todavía frágil de los elementos y de la forma en que se desplegarían en el aula. Esto lo podemos inferir a partir de la forma en que se articulan los términos, en particular en el primer y tercer testimonio; y por la manera en que se usa el vocablo *aplicación*, también en el tercer testimonio, por parte de la maestra de sexto grado. Por otra parte, lo sabemos porque a lo largo de las conversaciones con nuestras entrevistadas, éstas se colocaron insistentemente en un marco figurativo de *posibilidad*; no generaban sus afirmaciones desde lo que “estaban haciendo”, desde lo que “estaban experimentando de manera empírica” con la RIEB, sino desde lo que ésta postula. Esta operación discursiva es puerta de entrada para indagar en procesos como la constitución identitaria, que desafortunadamente no podemos tocar aquí.

Reforma: resignificación del niño

Uno de los aspectos más interesantes de nuestro trabajo tuvo lugar en el ámbito de la *representación del estudiante*. Encontramos que la reforma proporciona material para recrear la representación del niño: quién debe ser, cómo debe desempeñarse, cómo puede llegar a ser.

MC: los niños anteriormente, pues eran más bien dirigidos y por lo tanto les costaba trabajo... opinar, que en un futuro a lo mejor... todo tenía que estar dirigido... los trabajos y no les decía por decir algo el patrón tal cosa y ellos no lo hacían solamente lo que les decía y en la actualidad todos los niños por sí solos pueden desarrollarse y no necesitan estar dirigidos y por lo tanto pueden realizar un mejor trabajo.

MM: que ya no debe de ser una educación tradicional, que el niño tiene que ser libre, construir su conocimiento, ser más responsable en las cosas que hace, que aprenda a decidir, que aprenda a dar su opinión, que sean niños más abiertos... Un niño que construya su conocimiento, que desarrolle sus habilidades, que sea independiente, que... que sea creativo.

MS: yo creo que actualmente el niño debe ser totalmente activo, totalmente activo en todos los... en todos los sentidos, en todos los aspectos.

Los niños anteriormente, antes de la reforma, eran “dirigidos”, y eso los limitaba; los niños de antes tenían un futuro programable, pero ahora, en el nuevo *contexto y futuro* de la reforma los niños sí pueden desarrollarse (antes no). Ahora sí pueden ser libres, independientes, creativos, y estas nuevas características los hacen mejores.

En estos testimonios la narración presupone una temporalidad pasada a la que hay que escapar para imaginar un nuevo futuro, con un niño pleno. El primer testimonio habla de un pasado y un futuro oscuros; el segundo habla de un deber ser negativo, calificado de “tradicional”, y de inmediato presenta un horizonte, un futuro promisorio, deseable, una suerte de *imaginario* que se expande, con un niño *independiente, creativo, abierto, libre, que da su opinión, que construye su conocimiento*. El tercer testimonio totaliza el imaginario: *totalmente activo, en todos los sentidos, en todos los aspectos*.

La reforma ha permitido a las docentes pensar así, *construir y en gran medida partir este tipo de “nuevas representaciones del niño”*. Por supuesto, no sostenemos que la RIEB por sí sola logró este efecto. Si bien es un dispositivo complejo, que al parecer interpela positivamente, para lograr estos efectos requiere un terreno fértil, un sujeto que con cierta trayectoria y en cierto contexto, responda al llamado. Este parece ser el caso de las profesoras que participaron en esta investigación.¹²

La reforma es nominal, la nominación también es recurrencia

Cerraremos esta parte de nuestra exposición con una idea sobre la relación entre el nuevo marco referencial de la reforma y su interacción con otras representaciones también vigentes y visibles en parte del profesorado. En los testimonios hemos observado el uso del vocabulario de la RIEB: *coevaluación y autoevaluación; competencias y transversalidad, habilidades, destrezas, aptitudes, resolver problemas* y más. Durante la investigación, siguiendo a Popkewitz (1997), se nombró a este proceso de apropiación y uso de los términos como el momento de la *reforma nominal*, en

¹² Esta “nueva forma” de representar al niño es socialmente compartida en las participantes del estudio. Las enunciaci-ones convergen aquí, pero por supuesto, estamos conscientes que habría mucho más que decir y analizar de las condiciones que contextual e históricamente hacen posible esta convergencia en este momento, con estos sujetos en particular; desafortunadamente no podemos entrar en ese nivel de detalle en este escrito.

el cual “nuevas palabras” comienzan a formar parte del repertorio simbólico del profesorado y dan paso a la construcción de marcos para la inserción del sujeto en un amplio proceso de resignificación.

En esta exposición no hemos hablado de la *reforma nominal*, sino más bien de cómo ésta, y cómo este vocabulario —que no son palabras que designan elementos cualesquiera— se articulan con referentes disponibles en un contexto específico hasta construir imaginarios en expansión; y también hemos hablado de cómo las docentes participantes en la investigación parecen responder afirmativamente al llamado de la reforma, convirtiéndose de alguna forma en sujetos de ella.

Pero aquí debemos hacer referencia a otro proceso que también consideramos clave para comprender cómo opera la reforma en el plano de la significación. El discurso del profesorado mostró la convivencia de elementos que sin ser lógicamente convergentes, conectan componentes disímiles formando figuras paradójicas. El ejemplo más evidente de esto ha surgido al indagar en los rasgos novedosos de la reforma; durante el tránsito de las entrevistas, aunque las docentes le asignan un valor positivo, también se pronunciaron sobre su “falta de originalidad”. Según ellas, lo que plantea la RIEB no es del todo nuevo; sus términos son contundentes:

MG: en mis años de Normal y es lo mismo y es exactamente lo que nosotros aprendimos dentro de lo que es la licenciatura...

MS: no, yo creo que eso siempre ha existido... lo que pasa es que le han ido cambiando los nombres ¿no?

Deliberadamente hemos seleccionado dos enunciaciones que consideramos de circulación regular en los ámbitos docentes para preguntarnos ¿qué hace posible que las docentes, mientras identifican elementos de novedad, mientras hablan de las grandes posibilidades

que abre la RIEB, puedan afirmar que es lo mismo que *siempre ha existido*? ¿Qué estatus le otorgamos a estos testimonios? ¿Indican “falta de comprensión”? ¿Señalan deficiencias en el profesorado? ¿Son sólo ideas generales, de sentido común, sin ningún valor ulterior?

Hay mucho que decir al respecto; sostene-mos de entrada que este tipo de afirmaciones no pueden ser desechadas del análisis, sino que deben formar parte de él, pues son constitutivas del proceso de implementación de la RIEB. Por principio de cuentas, y desde donde observamos el proceso, su convivencia con otras ideas es posible porque las sentencias sobre la falta de originalidad de las reformas, en un país como México, forman parte del conjunto de representaciones disponibles y en gran medida sedimentadas por efecto de su uso en el espacio cotidiano.

Para decirlo en términos simples, la reforma tiene “mala fama” en México; los profesores, en particular los más experimentados, hablan de ellas, las representan como: “hechas en el escritorio”, “ignorantes de las necesidades del maestro, de la realidad del aula”, “lo mismo con otros nombres”. Estas significaciones se presentan con insistencia, emergen con recurrencia, pasan de generación en generación, de tal forma y con tal fuerza que constituyen un elemento referencial inescapable en el diálogo y la interacción cotidiana que convive con todo elemento más o menos nuevo, más o menos sofisticado.

Más que mostrar incongruencia o deficiencia en el profesorado —éste es un punto que tal vez se podría argumentar, pero no desde el emplazamiento de esta exposición— estas significaciones nos recuerdan qué tipo de elementos representacionales —simbólicamente contruidos y empíricamente soportados— estructuran los dominios de la profesión docente en México.

Por otro lado, es sustancial reconocer que varios de los elementos discursivos en la reforma, como las “nuevas” concepciones acerca de los *estudiantes*, del *aprendizaje*, de la

evaluación, del desarrollo de competencias, han estado presentes también en la discusión educativa desde hace varios años; forman parte de debates que hoy tienen más de dos décadas. Por supuesto, si bien han estado presentes, no han emergido necesariamente articuladas como en esta reforma en particular.

Así, es posible que las docentes, las más experimentadas y las más jóvenes, hayan leído o escuchado de ellas, que hayan discutido acerca de ellas, inclusive que las hayan intentado utilizar. Se presupone, entonces, familiaridad que posibilita la producción de este discurso. Para algunas de ellas la reforma inaugura un nuevo tipo de conversación, de emplazamiento educativo, pero no se edifica en un terreno virgen, no hay un nuevo comienzo. Esta compleja y contradictoria convivencia de novedad/familiaridad es uno de los retos menos visibles de la reforma pero que tiene implicaciones potenciales directas para sus resultados al constituir zonas de indistinción conceptual y procedimental.

Es también claro que estos testimonios tienen efecto sobre nuestras primeras argumentaciones en este artículo, pero no las descartan o cancelan, las revisten de un aire de advertencia sobre lo complejo de la vida docente. Analíticamente hablando, debemos recordar que el campo educativo y los procesos de significación no se caracterizan por la falta de “incoherencia” o por la ausencia de “contradicciones”; por el contrario, estos elementos son constitutivos de él, y esta característica es extensiva a los procesos de reforma escolar.

CONSIDERACIONES DE CIERRE

El propósito de este escrito ha sido presentar una discusión sobre la RIEB 2009 desde el ángulo de los procesos de significación; para ello, exploramos algunos de sus rasgos más relevantes en tanto propuesta educativa, social y política, y después exploramos los testimonios proporcionados por un grupo de profesoras de una escuela primaria que

se encontraba en los momentos iniciales del gran reto de implementarla.

A través del ejercicio mostramos que la reforma —los componentes que integran el dispositivo de la RIEB— está logrando incidir activamente en el campo de pensamiento de las docentes participantes en este estudio; parece estarlas interpelando exitosamente, organizando una parte de sus significaciones y representaciones. Por ejemplo, ven en ella una posibilidad de cambio para la mejora; también registramos una suerte de reforma nominal que proporciona elementos para construir nuevas representaciones sobre el trabajo docente, sobre el estudiante y sobre el proceso educativo mismo. Aquí se construye una suerte de *efecto de realidad* que les permite repensar las prácticas educativas, hacer diferenciaciones entre el pasado y el presente, así como nuevas proyecciones.

En el ejercicio encontramos que las docentes comparten significaciones y representaciones frente a la reforma, aunque no son simétricas entre sí. Llamamos la atención sobre cómo en el discurso docente conviven la novedad con la familiaridad. Señalamos que ciertos rasgos en las formas de trabajo del centro escolar, más la sedimentación de ideas compartidas en el campo docente, permiten explicar por qué varios elementos de la RIEB resultan novedosos; pero también dijimos que algunos de esos elementos no son en realidad “nuevos” para las entrevistadas, lo que plantea desafíos puntuales para la implementación de la reforma.

Desde el punto de vista teórico metodológico, por su orientación hacia el estudio de los significados, éste es un ejercicio limitado por varios flancos: no entramos de lleno al análisis de los componentes de la RIEB; tampoco discutimos las implicaciones pedagógicas del enfoque por competencias. No realizamos ejercicios de contrastación ni pudimos profundizar en la red de relaciones e interacciones entre docentes en el espacio escolar. Sin embargo, sí encontramos que

la significación puede ser una herramienta analítica útil, al permitir desmontar ideas, conceptos y representaciones para avanzar explicaciones sobre cómo los profesores resignifican su quehacer como sujetos de una

reforma mientras ésta es recibida en el contexto escolar. Y sostenemos que este tipo de discusión es pertinente para enriquecer los estudios sobre estos importantes procesos, en México y en otras latitudes.

REFERENCIAS

- COCHRAN-Smith, Marilyn y Mary Kim Fries (2001), "Sticks, Stones, and Ideology: The discourse of reform in teacher education", *Educational Researcher*, vol. 30, núm. 8, pp. 3-15.
- CRUZ Vadillo, Rodolfo (2011), *Re-territorialización de la RIEB 2009: una reforma regional en perspectiva*, documento recepcional, Programa de Especialidad en Investigación Educativa, México, Universidad Pedagógica Veracruzana.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- FOUCAULT, Michel (1991), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós.
- FUENTES, Silvia y Ofelia Cruz Pineda (coord.) (2010), *Identidades políticas y educativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- GAJARDO, Marcela (1999), *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Documento de trabajo núm. 15, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa sectorial de educación*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009), *Reforma integral de la educación básica. Diplomado para maestros de primaria: 1° y 6° grados, Módulo 1: Elementos básicos*, México, SEP/UNAM.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010a), *Formación cívica y ética. Libro para el docente*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010b), *Reforma integral de la educación básica. Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5° grados (Módulos 1 y 2)*, México, SEP/UNAM.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010c), *Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia (2° y 3° grados)*, México, SEP, UNAM.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010d), *Acuerdo número 540 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a), *Reforma integral de la educación básica. Diplomado para maestros de primaria: 3° y 4° grados (Módulo 1)*, México, SEP/UNAM.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b), *Plan de estudios 2011 de educación básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011c), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, México, SEP.
- Gobierno de México/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2009), *Alianza por la calidad de la educación*, México, Gobierno de México/SNTE.
- HILL, Jane y Judith Irvine (eds.) (1993), *Responsibility and Evidence in Oral Discourse* (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language), Nueva York, Cambridge University Press.
- KRAWCZYK, Nora (2002), "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 627-663.
- LOYO Brambila, Aurora (2002), "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, pp. 37-62.
- MILLER, Peter y Nicholas Rose (2008), *Governing the Present: Administering economic, social and personal life*, Cambridge, Polity Press.
- MIRANDA López, Francisco y Rebeca Reynoso Angulo (2006), "La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1427-1450.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- OLIVERA Rivera, Eduardo (2012), "La reforma educacional chilena. Impacto en las aptitudes de estudiantes de educación pública", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 191-216.
- PERRENOUD, Phillipe (1999), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó.

- PIÑA Osorio, Juan Manuel y Yazmin Cuevas Cajiga (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México", *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 105-106, pp. 102-124.
- POPKWITZ, Thomas (1997), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- POPKWITZ, Thomas (2000), "Partnerships, the Social Pact and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective", en Barry Franklin, Marianne Bloch y Thomas Popkewitz (eds.), *Educational Partnerships and the State: The paradoxes of governing schools, children and families*, Nueva York, Palgrave, pp. 27-54.
- POPKWITZ, Thomas (2008), *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*, Nueva York, Routledge.
- ROSS, Christine (2003), "Education Reform and the Limits of Discourse: Rereading collaborative revision of a composition program's textbook", *College Composition and Communication*, vol. 55, núm. 2, pp. 302-329, en: <http://www.jstor.org/stable/3594219> (consulta: 13 de enero de 2013).
- RUBIN, Herbert e Irene Rubin (1995), *Qualitative Interviewing: The art of hearing data*, Thousand Oaks, Sage.
- RUIZ Iglesias, Magalys (2010), *El concepto de competencias desde la complejidad*, México, Trillas.
- RYCHEN, Simone y Laura Hersh (2004), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE.
- SCHMIDT, Vivien (2008), "Discursive Institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse", *Annual Review of Political Science*, vol. 11, pp. 303-326.
- SCHOSTAK, John (2002), *Understanding, Designing, and Conducting Qualitative Research in Education*, Buckingham, Open University Press.
- TOBÓN, Sergio (2004), *Formación basada en competencias*, Bogotá, Ecoe.
- TORFING, Jacob (1998), "Un repaso al análisis de discurso", en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.), *Debates políticos contemporáneos*, México, Plaza y Valdés, pp. 31-53.
- TORRES, Rosa María (2000), "Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en Antonio Luis Cárdenas, Abel Rodríguez Céspedes y Rosa María Torres (coords.), *El maestro, protagonista del cambio educativo*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/Cooperativa Editorial del Magisterio, pp. 161-312.
- TREVIÑO Ronzón, Ernesto (2010a), *La educación superior frente al advenimiento de la sociedad del conocimiento. Configuración discursiva y efectos políticos de las propuestas de cambio de tres organizaciones internacionales y dos actores nacionales en la transición del siglo XX al siglo XXI*, Tesis de Doctorado, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN-CINVESTAV)-Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- TREVIÑO Ronzón, Ernesto (2010b), "Los procesos de transformación en la Universidad Veracruzana desde el punto de vista de los sujetos universitarios. Entre la matriz de racionalización y la matriz de subjetivación", en Silvia Fuentes y Ofelia Cruz (coords.), *Identidades y políticas educativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 161-180.
- ZIZEK, Slavoj (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.
- ZORRILLA, Margarita (2001), "La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación", *Sinéctica*, núm. 18, pp. 11-23.