

EL PILOTEO DE LA REFORMA CURRICULAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS ACTORES.

Jesús Bernardo Miranda Esquer¹

Dr. José María García Garduño²

mirandaesquer72@hotmail.com

Resumen

En el presente reporte de investigación se recupera un estudio de caso sobre el piloteo de la reforma curricular en educación primaria realizado el ciclo escolar anterior en las escuelas primarias de todo el país.

Se retoma en el estudio, un método de estudio de caso (Stake, 1997) con un diseño de investigación de corte fenomenológico.

Dentro de los resultados se puede destacar la falta de planeación de dicho piloteo, así como la incertidumbre que los actores estudiados vivieron durante la implementación de dicho piloteo. Se recupera el malestar docente de algunos miembros del colectivo, y los efectos desfavorables de la reforma sobre los liderazgos en juego.

Entre las conclusiones se presentan las siguientes: se improvisó el piloteo de la reforma curricular, falta una preparación profesional adecuada para los puestos directivos y la incertidumbre debilita el liderazgo.

Introducción

El ciclo escolar 2008-2009 se inició con sorpresas para algunos docentes de educación primaria: algunas escuelas serían piloto, de la reforma curricular en educación primaria impulsada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), que entraría el próximo ciclo escolar a todas las instituciones de este nivel.

¹ Director General de la revista electrónica RED-IES Coordinador de Planeación e Investigación Educativa de UPN 26-B. Red de Investigación Educativa en Sonora (REDIES). Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Universidad del Valle de México/ITSON.

² Universidad Autónoma de la Ciudad de México

A nivel federal se piloteó la propuesta en 5000 escuelas, mientras que a nivel estatal en 92. Dentro del sector 7, se incorporaron únicamente 5 instituciones. El caso, es una escuela primaria estatal urbana, “Adolfo López Mateos” ubicada en Sonora; donde la directora y los profesores se enteraron a inicio del ciclo escolar que su escuela sería piloto. La escuela se integra por 1 directora, 9 docentes y 1 intendente. Este piloteo se realizó en el primer ciclo (1° y 2°) y tercer ciclo (5° y 6°).

Objetivos del estudio

1. Describir el caso seleccionado desde la perspectiva de los distintos actores.
2. Reflexionar teóricamente los elementos del caso.

Método

El método de investigación es el conocido como método de caso (Stake, 1997), el diseño de investigación es de tipo fenomenológico (Schwartz y Jacobs, 1987). Las técnicas de investigación fueron la entrevista, en dos modalidades: en profundidad y semiestructurada, y grabación de una sesión de trabajo sobre la reforma con la jefa de sector, la supervisora, la directora y los profesores de la escuela piloto. Los sujetos fueron cuatro: la jefa de sector, la directora y dos profesores. Las técnicas de análisis empleadas fueron: inducción analítica y análisis tipológico (Goetz y LeCompte, 1987).

Resultados

Se presentan enseguida los resultados de la investigación.

Entre la improvisación y la incertidumbre

En palabras de la jefa de sector, este proceso de piloteo consiste en la puesta a prueba en el aula de los nuevos planes y programas de estudio, siendo los objetivos del piloto: contar con información para poder realizar ajustes a los programas y orientar el diseño de los materiales, así como diseñar cursos de actualización (ST1/161008).

Al interior de la escuela estudiada, se generó un ambiente de incertidumbre entre los miembros del colectivo docente, por lo que se realizaron algunas visitas por parte de la jefa de sector, como lo informa la directora:

“Ya tenemos algunas visitas de la Jefa de Sector. En una ocasión vino y reunió a los maestros aquí, para decirles lo mismo que yo les dije” (E1/120908).

A pesar de este acompañamiento, la información ha bajado poco. La jefa de sector decía en una reunión de trabajo: “sé que llegó un librito... sé que llegó un librito... pero no lo he visto...” (ST1/161008), ante la pregunta de una directora sobre un material que ella tenía y estaba revisando, sin ser parte del piloteo de la propuesta curricular.

Esta falta de preparación, de los responsables de operacionalizar el piloteo, ha ocasionado algunos desencuentros, como la directora relata enseguida:

“Por otra parte, la supervisora, no tomó el curso donde estuvimos la Jefa de Sector, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de la supervisión y yo; así que sabe todavía menos que yo. La otra vez me habló para decirme que reuniera al personal por que iba a informar... y le pregunté y quién va a informar... y que me dice que ella... pues la verdad me salí de la reunión con los maestros, porque me desesperó” (E1/120908).

Otra profesora, sobre este *acompañamiento* comentaba:

“Mira... la supervisora vino un día... y nos platicó lo mismo de la directora, después vino la jefa de sector y nos viene a decir lo mismo de la directora... todos sabemos lo mismo de la directora. Los ATP no saben más que yo... o sea nada... esas han sido las reuniones...” (E2/180908).

A partir de esta dinámica, en el proceso de reforma, se han generado percepciones al respecto, como la que enseguida se expone:

“Una desorganización total, un desconcierto, ansiedad... una incertidumbre”. Un maestra con 26 años de servicio, quien ha vivido algunas reformas, durante el ejercicio de su práctica docente comentaba: “Nos sentimos como conejillos de indias”, no sabemos qué hacer. Soy maestra con 26 años de servicio y nunca había sentido tan fuerte el cambio y la desorientación. Ya ves en el 93, se cambió de los libros aquellos viejitos a estos de ahora, pero cuando se nos dijo viene el cambio... venían los libros de todos... hubo materiales y programas... ahora no hay nada” (E2/180908).

Las descripciones anteriores por los participantes coinciden en que este proceso de piloteo del nuevo curriculum, ha sido improvisado. La estructura de la SEP,

preparó a los acompañantes del piloteo de la nueva propuesta curricular, de la misma forma que a los ejecutores de dicha propuesta. Dentro del mesosistema – jefatura y supervisión-, la información se ha constreñido a que la escuela era piloto. No se presentó personal que expusiera el enfoque de Educación Basado en Competencias (EBC), que viene siendo la parte medular de la reforma curricular.

Malestar docente y liderazgo

En palabras de la directora, después de una reunión de información con la supervisora, sobre la reforma, los docentes le dijeron: “(...) ahora sí ya estamos más enredados que antes” (E1/120908).

Tal situación, lo expone una profesora en la siguiente cita de entrevista:

“Si... pero mira, la Supervisora vino a decirnos que eramos escuela piloto, que luego venían gente preparada en ese asunto” (E2/180908).

La Jefa de Sector, programó otra reunión más, en el Aula de Medios de la escuela. Dentro de los asistentes, estuvieron: supervisora, asesores técnicos pedagógicos, directores de la zona escolar, personal docente y directivo de la escuela piloto. La exposición de la jefa de sector, se centró en explicar algunas diapositivas que están en la página de la SEP.

Una profesora le dijo, que se sentían muy presionados, por que no querían quedar mal como escuela. La Jefa de Sector, le comentó que para eso estaban ella y la supervisora para acompañarlos. Al salir de la reunión, la misma profesora comentó: “fue lo mismo de las otras visitas, ahora trajo diapositivas” (E2/201008).

El impacto de la reforma ha trastocado las prácticas docentes de las profesoras. Siendo mitad de septiembre, y no habían planeado, debido a que el programa indicativo que les entregaron, no coincidía con los libros de texto de los alumnos, de tal forma que la profesora de quinto grado, trabaja con el libro historia de sexto grado, y viceversa, la profesora de sexto grado, utiliza el libro de quinto grado. La directora, al respecto, comenta: “Ha sido muy desorganizado, nos dieron un programa, pero muy confuso porque no dicen cómo le vamos a hacer” (E3/190908).

Pero de igual forma, la jornada escolar, se ha modificado: incrementándose una hora la salida de clases. Una profesora entrevistada, describe esta situación:

“Ahora salgo a la 1:30, porque la hora de inglés es extraclase. A mi quién me dijo, quién me avisó. Nadie. Yo me imagino que para hacer un piloto, se deben planear las cosas, se debe consultar; pero a nosotros no nos tomaron en cuenta, ni nos preguntaron si queríamos entrar a las escuelas piloto” (E3/190908).

El malestar docente, generado dentro de este contexto cargado de incertidumbre, a partir de la imposición de una reforma desconocida, ha tambaleado la integración y dominio de la directora. La siguiente cita de entrevista, delinea lo antes comentado:

“Mire maestro, usted ya sabe, debemos tener mucha voluntad para esto, y aquí no todos tenemos las mismas ganas e iniciativa. Pues le voy a decir la verdad, espero no me eche de cabeza, aquí falta un líder. El líder debe ser la directora ¿qué no? Yo no estoy contenta, ni estoy de acuerdo. Ahí ando toda mortificada” (E3/190908).

Posteriormente a los hechos relatados, se citó a una reunión de trabajo, con autoridades de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), en el Centro de Maestros. Los profesores y la directora, asistieron a dicha reunión, por un tiempo de cuatro días. Las sesiones se habían programado trabajarlas de 8:00 am a 4:00 pm., pero al final de cuentas trabajaron de 8:00 am. A 1:00 pm.

Después de esa visita, el personal directivo y docente de la escuela estudiada, han entendido de mejor manera la dirección y sentido de la reforma. Al cuestionarle a la directora, sobre cómo había estado las reuniones de trabajo, comentaba que estas personas sí estaban muy preparadas y sabían de qué se trataba el nuevo enfoque (E1/301008).

Otra profesora comentaba: “Hasta qué entendí lo que quieren que hagamos” (E3/291008). Si bien es cierto que habían prometido los nuevos materiales para antes de que iniciara octubre, a la fecha –mediados de dicho mes-, solamente llegó el libro para la asignatura de ética.

Sin embargo, los profesores han comenzado a realizar las planeaciones, y los docentes del segundo ciclo (3° y 4°), han decidido comenzar a planear desde el enfoque de competencias, a pesar de que ellos entrarían hasta el otro ciclo

escolar. La jefa de sector había dicho en una reunión de trabajo con directivos y personal de la escuela piloto “profesores lo que han hecho... hasta hoy... no sirve... estamos en el enfoque de competencias”... (ST1/161008), los maestros se miraron entre sí. Una maestra comentaría en su entrevista: “O sea que he trabajado mal del 93 al 2008 y hasta ahora me lo dicen” (E2/201008).

Discusión de resultados

En el caso estudiado, se perdió el sentido de la reforma en el interior del mesosistema –jefatura de sector y supervisión escolar-, a partir de una cultura del individualismo (Hargreaves, A. 1998) donde las jerarquías se acentúan. A partir de esta perspectiva individualista y retomando a Hall, R. (1996), la reforma curricular de educación primaria apareció centralizada, debido a que a partir de la entrada al mesosistema, los actores no tomaron decisiones, ni cuestionaron las decisiones de los estratos superiores de la jerarquía.

Ante la implementación del piloto, los docentes piensan que los encargados de acompañar el proceso no están preparados para brindar dicho acompañamiento. Algunas decisiones eran necesarias. Informar el rumbo de la reforma, los elementos centrales de la educación basada en competencias, las características de los materiales, la forma de planear, las metas organizacionales y el rol de cada quien para el alcance de dichas metas. Los responsables de informar y acompañar el rumbo del piloteo eran el jefe de sector, la supervisora, los asesores técnicos pedagógicos y la directora de la escuela piloto.

Desde la micropolítica, el dominio y la integración de la escuela piloto, se escapó de las manos de la jefa de sector, supervisora y directora, a partir de que no conocían el rumbo de la reforma: el conocimiento es poder, diría Foucault. Por lo tanto no pudieron cumplir con el papel del líder según Ball (1994): aclarar la visión y misión de la escuela al colegio docente.

Sin embargo, al ser poseedores del poder que les confiere la administración escolar –el poder legal, según Weber-, han reunido de manera atropellada a los

docentes, para informarles lo cual ha resultado contraproducente, debido a que la autoridad legal se ha visto disminuida.

Desde la posición teórica de Boulding (1964) citado por Hall, R. (1996), tenemos lo siguiente:

- a. Las partes involucradas son los elementos de cada nivel jerárquico de la estructura, actuando como caja de resonancia: los maestros con la directora, la directora con la supervisora y esta última, con la jefa de sector. El conflicto vibra a lo largo de la estructura organizacional.
- b. El campo del conflicto, el cual se traduce en pérdida o ganancia de poder.
- c. La dinámica del conflicto, en este caso se movió de los profesores de grupo, hacia la parte superior de la organización –siendo el límite la jefatura de sector-. Al tratar de escalar otro nivel, los comisionados de la Secretaría de Educación y Cultura, informaron más a fondo sobre el enfoque de Educación Basada en Competencias, y el conflicto se diluyó. La dirección fue entonces, de abajo hacia arriba.
- d. Entonces queda clara la solución del conflicto: una vez que los docentes son informados, por personas más expertas, la naturaleza del conflicto se dirime. Foucault afirmaba: el conocimiento es poder.

El piloteo de la reforma curricular, ha dejado en evidencia la existencia de vacíos de poder al interior de la organización, debido a la fragilidad organizacional de la escuela de educación básica.

Katz y Kahn (1978) citados por Hall, R. (1996) exponen seis factores para la resistencia al cambio:

- a. La sobredeterminación de las organizaciones. En el caso estudiado, la escuela se ha creado para mantener *el status quo*, por lo que a nadie se le obliga a innovar (Carbonell, J. 2002). Desde esta tesis planteada por Carbonell, la escuela se inclina siempre hacia el conservadurismo pedagógico en contra de

la innovación. Los colectivos docentes, presentan resistencia a realizar las cosas de manera distinta.

- b. La noción de determinismo organizacional. Los niveles medios de la estructura (jefatura y supervisión), conciben el cambio dentro de las fronteras del nivel más bajo de la estructura: los profesores deben cambiar, no nosotros. Esa visión corto placista, no permite observar que el cambio en una parte de la estructura, tiende a modificar la estructura misma.
- c. Las prácticas inerciales, han sido la mayor tentación, para no movilizarse hacia la renovación pedagógica: es mejor hacer lo mismo que he hecho siempre, que intentar hacer las cosas desde una nueva perspectiva.
- d. La amenaza a grupos ocupacionales
- e. La amenaza que representa hacia el poder –la autocracia admitida de nuestros líderes-.
- f. La amenaza a los privilegios y recompensas de los actores subordinados.

Un factor importante a considerar era la cultura escolar de la institución designada como piloto. Se debió partir de lo que la escuela hacía, para tender un puente entre el estado actual de la escuela y el tipo ideal de escuela desde la perspectiva de la reforma. Las condiciones de base del centro de trabajo, debieron aprovecharse –no descalificarse-. Esas resistencias al cambio, encuentran su punto crítico cuando se apuesta al cambio por el cambio (Fullan y Stiegelbauer, S. 1997).

En este caso, quedó demostrado que si bien es cierto, los directores, supervisores y jefe de sector tienen autoridad y poder legales, ninguno mostró elementos de liderazgo (Hall, R. 1996). La autocracia admitida que detentan (Ball, 1994) se cuestiona por los actores, y los sujetos en más de una ocasión ven la reforma como una “arbitrariedad cultural” (Bourdieu, P. y Passeron, J. 2001). Jefa de Sector, Supervisora y Directora, son actores que han obstaculizado la implementación de este proceso de reforma curricular en educación primaria.

Urge profesionalizar los cuerpos directivos de educación básica, debido a que la operacionalización de las propuestas académicas, inicia en ese nivel de la estructura.

Respecto a la correlación de fuerzas al interior de la organización, se explica desde la posición teórica de la micropolítica. Existen dos tipos de sujetos: los que detentan el poder –jefatura, supervisión y dirección- y se manejan de manera autárquica. Mientras que por la otra parte, están los profesores (actores de tipo activistas). Los depositarios del poder legal de la organización, presentan la reforma como “obligada” y con poca disposición para dialogar con los usuarios de la misma. Por otra parte los profesores activistas, se oponen discretamente a la implementación de la reforma. Cuando aparecen en la escena, miembros de niveles superiores de la jerarquía, restituyen el poder legal de los niveles medios, y la escuela vuelve a su curso normal.

Los obstáculos principales para el piloteo de la reforma, han sido los integrantes del mesosistema (jefatura y supervisión), debido a que no se informaron lo suficiente para sensibilizar a los profesores en la necesidad del cambio educativo.

Lo central del conflicto, se plantea en dos dimensiones. En lo general: la falta de profesionalización en los puestos directivos, y en lo particular: el desconocimiento de la propuesta académica de esta reforma curricular.

Las posiciones conflictivas se han superado a partir de la intervención de miembros de una jerarquía mayor.

El liderazgo estaba muy suelto. En ocasiones lo ejercía uno de los maestros activistas, frente a la directora y supervisora. En otras ocasiones, la directora frente a sus superiores. Cuando intervienen los miembros de otro nivel jerárquico, retoman el liderazgo.

En este estudio de caso, se presentaron conflictos interpersonales. Los maestros se inconformaban con la directora. La directora dejaba en una reunión en su escuela, a la supervisora. La directora y los maestros, no estaban de acuerdo con

la jefa de sector. Los maestros se criticaban entre ellos, la falta de compromisos con el cambio educativo, de algunos compañeros.

Conclusiones

A partir de los datos presentados, se puede concluir lo siguiente:

El piloteo de la reforma en educación primaria ha fallado en dos direcciones: a. la planeación e implementación del proceso, toda vez que no se tomaron en cuenta los contextos institucionales de las escuelas seleccionadas (Elliott, J. 1990, 1991; Stenhouse, 1991; Mckernan, J. 2002 y Latorre, 2005), y b. la falta de profesionalización en los mandos medios de la estructura organizacional.

El compromiso con la reforma se ha hecho posible cuando personal de la SEC, han reunido a las escuelas piloto por tres días y han entregado programas indicativos, han explicado el nuevo enfoque del programa, así como la forma de trabajo en el aula. La preparación académica ha sido un elemento coyuntural en la resolución del conflicto.

Una vez que los mandos altos de la estructura controlan la situación: el caos imperante comienza a ceder, los poderes legales se admiten, se recupera la visión jerárquica de la estructura. La autocracia se re-admite, la subordinación se hace efectiva; a la vez que se oculta, dentro de los rituales de la vida cotidiana.

La institucionalización se fortalece. Lo evidente se hace cotidiano. Lo cotidiano se vuelve invisible.

Referencias.

Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan.* Buenos

Aires: Ed. Papers Editores.

Aguerrondo, I., Lugo, M., Rossi, M. y Tadei, P. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo planifican las escuelas*

que innovan. Buenos Aires: Ed. Papers Editores.

Aguerrondo, I., Lugo, M., Pogr , P., Rossi, M. y Tadei, P. (2002). La escuela del futuro I. *Qué hacen las*

escuelas que innovan. Buenos Aires: Ed. Papers Editores.

Ball, S. (1994). La micropolítica en la escuela. Barceola: Ed. Morata.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. Madrid: Ed. Popular.

Carbonell, J. (2002). La aventura de innovar: el cambio en la escuela. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

_____ (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

Fullan, M. y Stiegelberg, S. (1997). El cambio educativo. México: Ed. Trillas.

Goetz, y LeCompte, (1987). Diseño etnográfico en educación.

Hall, R. (1996). Organizaciones. Estructura, procesos y resultados. México: Prentice Hall.

Hargreaves, A. (1998). Profesorado y postmodernidad. Madrid: Morata.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Barcelona: Ed. Gr o.

Mckernan, J. (2002). Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata.

Schwartz y Jacobs (). Sociología Cualitativa.

Stake, (). El estudio de caso.

Stenhouse, L. (1991). La investigación como la base de la enseñanza. Madrid: Morata.