

Representaciones sociales de la reforma de educación básica

La visión de los directivos

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA*

En 2009 en México inició la Reforma Integral de la Educación Básica Primaria (RIEB 2009), que incorporó el enfoque por competencias. El propósito de este artículo es identificar e interpretar las representaciones sociales que tienen los directivos escolares (director escolar, supervisor de zona y jefe de sector) sobre la reforma. Es necesario contemplar la visión de estos actores dado que son parte central del discurso de la política educativa y quienes dan un seguimiento de primera mano a las reformas educativas. Con el apoyo teórico de las representaciones sociales y la metodología cualitativa, se diseñó una entrevista semiestructurada. Se entrevistó a trece directivos del Distrito Federal y Chihuahua. El análisis de las entrevistas se realizó con la propuesta de análisis argumentativo de la lógica natural. Se encontraron dos representaciones sociales: la primera proyecta a la Reforma como un cambio favorable, mientras que la segunda expresa desconcierto hacia la RIEB.

In 2009, Mexico embarked on a Comprehensive Reform of Basic Elementary Education (Spanish acronym RIEB 2009), which incorporated a competency based approach. The purpose of this article is to identify and interpret the social representations school managers (school principal, zone supervisor, and sector manager) have in relation to the reform. It is necessary to examine the perspective of such stakeholders, because they are a central part of the discourse on educational policy and have first-hand experience with the implementation of educational reforms. With the theoretical support of social representations and qualitative methodology, we designed a semi-structured interview. We interviewed thirteen managers in the Federal District and Chihuahua. Our analysis of the interviews applied the proposal of argumentative analysis of natural logic. We found two social representations: the first portrays the reform as a positive change, whereas the second expresses uncertainty regarding the RIEB.

Palabras clave

Reforma educativa
Representación social
Directores
Supervisores
Competencias

Keywords

Educational reform
Social representation
Managers
Supervisors
Competencies

Recepción: 18 de junio de 2013 | Aceptación: 12 de agosto de 2013

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Línea de investigación: representaciones sociales y educación. Publicaciones recientes: (2011), "Representaciones sociales en la prensa: aportaciones teóricas metodológicas", *Sinéctica*, núm. 36, pp. 33-51; (2011), "Organismos y procesos de certificación de calidad de la educación superior privada en México", *Revista Calidad de la Educación*, núm. 35, pp. 231-254. CE: yazcuevas@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos, de manera cíclica, diseñan e instrumentan reformas con el propósito de ofrecer formación oportuna y pertinente a las necesidades económicas, sociales y culturales de su país. De acuerdo con Popkewitz (2000: 25) son “un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional”. Una reforma educativa se constituye de cambios globales en el ámbito jurídico, la organización del sistema escolar, el modelo de escolarización y, sobre todo, en la práctica educativa. Esto último se refleja en el modelo pedagógico y el plan de estudios, ya que es donde se dictan pautas de escolarización que intentan trastocar la práctica educativa en la escuela.

La crítica más dura de los especialistas a las reformas educativas (Viñao, 2006; Pérez Gómez, 2000) es que se plantean como una ruptura entre el trabajo educativo hecho en el pasado y las acciones de escolarización futuras. En consecuencia, se piensa que los maestros y directivos escolares remplazarán de manera automática sus prácticas por nuevas, las cuales serán acordes al discurso de la reforma.

Sin embargo, Viñao (2006) señala que los reformadores y los docentes tienen visiones distintas. En efecto, los primeros enfocan sus acciones hacia la actividad de diseñar planes y programas con el propósito de uniformar las prácticas educativas, y parten del supuesto de que tanto los maestros como los directivos ejecutarán al pie de la letra tales reformas. Por su parte, maestros y directivos tienen “desconfianza hacia las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están como ellos en el trabajo, o sea, en el aula” (Viñao, 2006: 95). Así, los actores educativos consideran que los

modelos de escolarización surgidos de los reformadores son irreales e impracticables.

Evidentemente, las reformas trastocan las prácticas educativas, pero en el orden de lo particular, donde los actores establecen estrategias y tácticas para cumplir con los productos, plazos y actividades que demandan las metas de tales reformas. Por eso la implementación de una reforma, su aceptación o rechazo reside en marcos locales de sentido (Pérez Gómez, 2000); es decir, en las interpretaciones que los actores educativos hacen de ésta. Una reforma se encuentra mediada por los significados que los maestros y directivos escolares le asignan y conceden; así, las normas y reglas que la sustentan, el plan de estudio y los programas de curso de cualquier reforma educativa adquieren sentido cuando los actores las llevan, en mayor o menor medida, a su práctica educativa.

Durante el año 2009, México inició la Reforma Integral de la Educación Básica Primaria (RIEB 2009), uno de cuyos rasgos más importantes fue que el plan de estudio y los programas de asignatura se organizaron bajo el enfoque por competencias.¹ Algunos estudios (Cuevas, 2011; Miranda y Garduño, 2010) indican que los maestros tienen dificultades en la aplicación de la RIEB 2009, ya que el plan de estudio presenta una visión muy somera sobre la noción de competencias y no expone de manera detallada la operación de este enfoque pedagógico. Cada uno de los programas tiene una estructura distinta (ámbitos, ejes temáticos, ejes de enseñanza-aprendizaje, temas, competencias) y su organización mezcla el enfoque por competencias y el enfoque constructivista. Todo ello ha obstaculizado las tareas que el docente desarrolla día con día en el salón de clases, como la planeación didáctica, las actividades de aprendizaje y la evaluación.

¹ Para Durand y Chouinard (2006), el enfoque por competencias considera que el aprendizaje de los alumnos debe sustentarse a partir de su realidad, por lo cual, tanto la escuela como los maestros necesitan diseñar situaciones didácticas que consideren problemas que tengan sentido para los alumnos.

Esta investigación² considera la importancia que tiene el directivo escolar en una reforma educativa, ya que le corresponde conocer el plan, los programas de curso y los materiales didácticos con la intención de analizar sus cualidades y debilidades pedagógicas. Con ello ofrecerá un soporte a los docentes, para que éstos incorporen los principios de la reforma a su práctica escolar. Sobre todo, el directivo necesita crear espacios de reflexión donde los docentes compartan experiencias y saberes con sus colegas y encuentren soluciones a los problemas educativos que surgen con la aplicación del plan, los programas de estudio y los materiales educativos. Si bien para los directivos el trabajo con los maestros es cotidiano, con una reforma esta relación se convierte en primordial, ya que es la vía por la cual se instrumentan las políticas y programas educativos.

El directivo, más allá de ser un instrumentador de reformas y administrador de recursos, es un mediador entre las exigencias de sus superiores y las demandas e inquietudes que emanan de la práctica cotidiana de los maestros. Estudios como el de Garduño *et al.* (2010), Pont *et al.* (2009) y Zorrilla y Pérez (2006) se han encargado de explicar la importancia que tiene el directivo escolar en el establecimiento de una reforma educativa, ya que si un directivo no está de acuerdo con la reforma y no se identifica con sus propósitos, es poco probable que trabaje con sus docentes los nuevos enfoques, lineamientos y orientaciones curriculares. Así, una reforma depende, en gran medida, de las representaciones y valoraciones que tiene el directivo sobre la misma. Es en función de éstas que orientará el trabajo, lo facilitará o lo dificultará.

El propósito de este artículo es indagar sobre los sentidos que tiene la RIEB 2009 para los directivos escolares y las acciones que se emprenden para su aplicación. En este trabajo no

se discute la validez de la RIEB, ni se tiene la intención de valorar los conocimientos y acciones que establecen los directores, supervisores y jefes de sector, sino que se pretende conocer y comprender las representaciones sociales que construyen estos actores al respecto, en razón de que tales representaciones orientan las prácticas educativas que tienen injerencia en el trabajo del docente y en el aprendizaje de los alumnos.

Está organizado en cuatro apartados: en el primero se abordan los referentes conceptuales que dirigen el trabajo, a saber, los directivos escolares y la teoría de las representaciones sociales; en el segundo se expone el procedimiento metodológico que se siguió para identificar las representaciones sociales de los directivos escolares sobre la RIEB; en el tercero se dan a conocer los hallazgos; y en el último se discuten los resultados.

DIRECTIVOS ESCOLARES Y REPRESENTACIONES SOCIALES

En educación primaria el directivo escolar (director de escuela, supervisor de zona o jefe de sector escolar) es una figura central que tiene la función de promover y gestionar diferentes recursos (financieros, humanos, políticos), con el propósito de garantizar el aprendizaje de los alumnos. Generalmente se le asocia con un administrador que sólo se encarga de cuestiones de carácter burocrático para que la escuela cumpla sus compromisos en tiempo y forma; no obstante, el trabajo sustantivo del directivo se concreta en resolver problemas de todo orden (pedagógicos, financieros y logísticos) (Barrère, 2006). Para Pozner (1997), el directivo escolar tiene la responsabilidad de garantizar que las políticas educativas, los planes y los programas de estudio se apliquen y adecúen al contexto y particularidades de la escuela. Así, su papel va más allá de un simple

2 El artículo deriva de una investigación más amplia titulada "Representaciones sociales de la RIEB: la visión de los directivos", la cual formó parte de los trabajos del diseño del Diplomado para Docentes de Primaria dentro de la RIEB 2009 y del Seminario de Didáctica, ambos desarrollados en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

instrumentador de políticas y administrador de recursos: al ser la escuela un espacio en el que confluyen diversos actores educativos con una cultura escolar determinada, el director despliega estrategias pedagógicas particulares y congruentes con el contexto social y escolar para que dicha institución pueda cumplir sus funciones. En consecuencia, su trabajo se vuelve complejo.

Un directivo se encuentra condicionado por cuestiones sociales, culturales, pedagógicas, formativas y administrativas, las cuales inciden en su concepción de la educación y del sistema educativo. En relación con estos aspectos el directivo valora las interacciones, políticas o reformas que le dictan sus superiores y establece dispositivos de acción en la escuela que son coherentes con sus representaciones, creencias e ideas. En suma, un directivo no aplica las políticas y reformas educativas de manera lineal; por el contrario, su práctica educativa está condicionada por su contexto social, su formación y experiencia. En este sentido, Coulon advierte que

...hay que considerar a los hechos sociales, no como objetos, sino como realizaciones prácticas. Entre una regla, una instrucción, una norma social y su aplicación por parte de los individuos se abre un campo inmenso de contingencias, engendrado por la práctica, que nunca consiste en una mera aplicación o en una simple imitación de los modelos preestablecidos (1995: 18).

Un actor, en este caso el directivo escolar, tiene formas de pensar y sentir que marcan e influyen sus prácticas cotidianas. De acuerdo con Weber (2002), el actor asigna un significado a sus acciones, las cuales son sociales en la medida en que toman en consideración a los otros. El actor efectúa prácticas en relación con su rol, contexto y cultura. Las acciones sociales están concatenadas al pensamiento y parecer de los otros, de la sociedad. Para Coulon (1995), es fundamental analizar los

procedimientos que generan los actores ante un hecho o situación determinada en su vida cotidiana para otorgarles significados. Las instituciones educativas son espacios donde confluyen los actores cuyos significados han sido elaborados y compartidos socialmente; no obstante, el actor escolar en todo momento se enfrenta a situaciones que cuestionan sus esquemas de pensamiento, de tal suerte que interpreta y comprende estas nuevas situaciones y establece pautas en consecuencia. Estas acciones tienen una relación profunda con la elaboración y asignación de los significados: la acción del actor depende del sentido que tiene para él determinada situación. De ahí la necesidad de conocer los significados o visiones que tiene el sujeto con respecto a una situación, objeto o persona para comprender sus acciones.

Para conocer los significados y orientaciones que tienen los directivos escolares sobre la RIEB, en este artículo se recupera la teoría de las representaciones sociales, la cual ofrece un acercamiento a las mediaciones que realizan los actores entre las grandes estructuras (políticas, reformas, etc.) y las prácticas que se dan en el día a día. Específicamente, la teoría de las representaciones sociales se interesa por el estudio de las personas en su vida cotidiana y, sobre todo, en conocer las nociones que emplean para entender la realidad social.

Una representación es sobre algo, un objeto que puede ser humano, social, ideal o material y que lo produce alguien, es decir, un actor; a esto se le conoce como el objeto de representación social: no hay representación sin objeto (Jodelet, 1989). Las representaciones sociales surgen de la necesidad de convertir lo extraño en familiar (Farr, 1986), ya que la atención del actor es captada por hechos insólitos, incongruentes o inusuales que se presentan en su vida cotidiana, lo que obliga a explicarlos. Las personas comienzan a relacionar ese suceso extraño con conocimientos de sentido común para asignar significados familiares. Para Jodelet (1989), la representación conlleva

un proceso de simbolización, ya que al interpretar el objeto de representación el sujeto le asigna determinados significados. Dicha significación es el resultado de un proceso cognitivo y social.³ Sin embargo, la particularidad de la representación social es que la significación es definida por la pertenencia social y la participación cultural del actor.

Las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos pertenecientes al pensamiento de sentido común que permiten que el actor comprenda e interprete la realidad (Moscovici, 2003). Las condiciones sociales e históricas son una fuente indispensable para la conformación de representaciones sociales; es por ello que cuando se presenta un suceso o persona ajena al sujeto, éste lo trata de comprender e interpretar a partir de su acervo de conocimiento. Las representaciones sociales son productos socioculturales (Ibáñez, 2001), porque los contenidos y los significados de las mismas emanan de la sociedad y dan a conocer las características de esta última. Es así que representamos con nuestra particularidad y desde el lugar que ocupamos en el mundo donde intervienen la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento de sentido común. Las representaciones sociales, al asignar un significado al objeto de representación, orientan las acciones que ejerce el actor. Autores como Abric (2001) argumentan que las representaciones sociales determinan las prácticas; por su parte, Jodelet (1986) apunta que las representaciones sociales no son una reproducción lineal de lo que acontece en la sociedad, sino que son sistemas de interpretación que se rigen por la relación del ser humano con el mundo y los otros.

De acuerdo con Moscovici (1979), las representaciones se conforman por tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud. Con respecto a la *información*, dicho autor establece que “se relaciona con la organización de conocimientos

que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979: 45). En la sociedad circulan numerosas informaciones sobre diferentes asuntos por medio de la prensa, las revistas y los libros de divulgación científica, de forma que la comunicación cotidiana tiene un cúmulo de conocimientos acerca de diferentes situaciones de la realidad. Esta dimensión comprende la selección que hace el actor de una parte de la información que está disponible sobre el objeto de representación. Al respecto, es importante considerar que cada grupo accede a la información de diferentes maneras y sólo recupera lo que considera relevante. Según Moscovici, el *campo de representación* “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (1979: 46). El campo de representación comprende los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos, como juicios, aserciones, tipologías, creencias y elementos culturales (Jodelet, 1989); tales elementos se ordenan y jerarquizan de acuerdo con el contenido de la representación. La *actitud*, para Moscovici, “acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación” (1979: 47); es una expresión evaluativa en relación con el objeto de representación lo que provoca un conjunto de reacciones emocionales. Es decir, a partir de la información que tiene el grupo, y de los significados que le son atribuidos al objeto de representación social, se adoptan posturas y se ejercen acciones.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Dado el objetivo de este artículo se optó por una metodología apegada al enfoque cualitativo, lo cual contribuye a tener una aproximación a las maneras de actuar y de pensar de los actores (Jodelet, 2003), y permite estudiar

3 Para Abric (2001), el componente cognitivo supone a un sujeto activo que está sometido a reglas de los procesos mentales. El componente social se conforma de las condiciones en que la representación se elabora o trasmite.

con detalle las situaciones en las que se encuentran. En otras palabras, la metodología cualitativa se interesa por el conocimiento y las prácticas que despliegan los actores en situaciones particulares, de manera que resulta fundamental considerar los puntos de vista del actor para comprender sus significados e interacciones, los cuales derivan de los contextos en los que están situados. La investigación cualitativa se caracteriza por presentar una descripción que pretende profundizar en el significado que elaboran los actores sobre los acontecimientos que les son trascendentes.

El procedimiento metodológico constó de tres fases:

- La primera fue la recolección de testimonios de directivos acerca de la RIEB mediante una entrevista semiestructurada para captar las interacciones verbales, lugar donde se plasman las representaciones sociales (Grize, 1993). Para Gutiérrez y Piña (2008: 36-37) “el sujeto interrogado, en la gran mayoría de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras”. La entrevista se organizó en cuatro secciones, a saber: trayectoria profesional, información acerca de la reforma, campo de representación de la RIEB 2009 y actitud con respecto a la misma. Sobre la trayectoria se contemplaron preguntas sobre la formación académica del directivo, su antigüedad como docente y como directivo. En relación a la información, se indagó acerca de los aspectos, datos y conocimientos de la RIEB 2009 que son relevantes y trascendentes para ellos. La sección de campo de representación se conformó por preguntas acerca de los significados que el directivo ha elaborado con respecto a la reforma. Por último, el apartado de actitud se constituyó por preguntas encaminadas a

conocer la toma de posición del directivo en relación a la RIEB 2009.

- A estos informantes se les designó como directivos escolares, término que incluye a directores escolares (responsables de una escuela), supervisores escolares (responsables de un grupo de escuelas) y jefes de sector (responsables de una zona escolar). Todos ellos tienen la función de dirigir y encaminar una serie de acciones con los maestros de primaria para que se aplique una reforma educativa.

Uno de los aspectos más difíciles a los que se enfrentan los investigadores educativos es la entrada al campo. Sin duda la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene un cierto hermetismo hacia la realización de estudios de campo en sus aulas y escuelas, lo que significó un reto para el desarrollo de este estudio. Tomando esto en cuenta, se evitó que el contacto con los directivos se realizara a través de alguna autoridad de la SEP, dado que podía influir en el contenido de la entrevista; se prefirió contactar a los informantes a través de personas cercanas. En consecuencia, los criterios de selección que se consideraron fueron: ser directivo y tener interés en ser entrevistados. Se realizaron 13 entrevistas a ocho directores de escuela, dos supervisores y tres jefes de sector escolar, en dos ciudades de la república: Chihuahua (ciudad del norte del país) y Distrito Federal (capital del país). Se eligieron estas dos ciudades con el fin de tener información de directivos de la capital de país y de otra ciudad de la república.

- La tercera fase consistió en el análisis y redacción de los resultados. La interpretación de las entrevistas es una lectura del discurso de los actores que hay que desmadejar con minuciosidad para develar, en este caso, las

representaciones sociales. Un suceso, una palabra o una acción del actor pueden parecer pasajeros, pero al ser interpretados y relacionados con base en el contexto pueden aportar elementos esenciales a la investigación. Así, la interpretación consistió en tratar de tener entrada al mundo de los significados de los actores (Geertz, 2005). Para el análisis de las representaciones sociales a través de la información vertida en las entrevistas se eligió la propuesta de análisis argumentativo de Grize (1993). Este autor explica que en todo discurso hablado o escrito existe una argumentación, dado que el enunciador tiene la intención de modificar la opinión, la actitud e incluso el comportamiento del destinatario del discurso; a través de estas argumentaciones se expresan las representaciones sociales.

Grize (1996) recomienda efectuar una serie de operaciones para analizar el discurso argumentativo mediante las cuales se analizan los enunciados que conforman el discurso y se identifican sus características; pero aunque este autor propone varias operaciones, se recuperó el planteamiento de Gutiérrez (2006), quien sugiere identificar las operaciones de la clase objeto, las de apropiación y las de implicación valorativa, dado que permiten la interpretación de las representaciones sociales. Las operaciones constitutivas de la clase objeto ayudan a identificar

el tema central del discurso y sus ingredientes; las operaciones de apropiación son la vía para ubicar los argumentos que expresan los actores para dar credibilidad a su discurso, y al mismo tiempo, estas operaciones aportan elementos para indagar acerca del contenido y las fuentes que constituyen el campo de información de la representación social; por su parte, las operaciones de proyección valorativa ayudan al reconocimiento de enunciados evaluativos, apreciativos y comparativos con respecto al objeto de representación social y permiten atisbar algunos elementos del campo de actitud, esto es, la postura que se toma en relación al objeto de representación social. Todas las entrevistas fueron analizadas a partir de las tres dimensiones de las representaciones sociales: información, campo de representación social y actitud.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA RIEB

En el análisis de las entrevistas se detectaron dos representaciones sociales acerca de la RIEB: la primera (presente en nueve directivos) se caracteriza por proyectar a la reforma como un cambio favorable; y la segunda expresa desconcierto hacia ésta, dado que, a juicio de cuatro directivos, es una imposición de las políticas internacionales de corte neoliberal (Cuadro 1). A continuación se presenta el análisis a estas dos representaciones sociales.

Cuadro 1. Representaciones sociales de directivos acerca de la RIEB

Dimensiones	La reforma como cambio favorable	La RIEB como imposición
Campo de representación	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad de modificar el sistema de enseñanza • Cambio favorable 	<ul style="list-style-type: none"> • La RIEB es conflicto, enredo • Formar alumnos como mano de obra calificada para elevar la producción
Campo de información	<ul style="list-style-type: none"> • La RIEB recupera la dimensión pedagógica de la función directiva • El enfoque por competencias que sustenta la RIEB reconoce la importancia del alumno en el proceso educativo • El método de proyectos, la evaluación formativa y el portafolio de evidencias permiten superar la formación tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> • La RIEB proviene de las recomendaciones internacionales • En la elaboración de la RIEB no se contempló la experiencia de docentes y directivos • Las autoridades educativas plantean una reforma alejada de la escuela
Actitud	<ul style="list-style-type: none"> • La RIEB tiene cualidades importantes para el proceso formativo • La reforma es positiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconfianza hacia la RIEB • Actitud desfavorable

Fuente: elaboración propia.

La reforma como un cambio favorable

De los 13 directivos entrevistados, nueve tienen una representación social optimista de la reforma. Para comprender esta representación es indispensable tener presentes algunas características de su trayectoria profesional: de los nueve directivos, cuatro son directores de escuela primaria, una directora de Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), dos supervisores y dos jefes de sector escolar. Seis directivos cursaron la Normal básica y se formaron como maestros frente a grupo cuando la educación Normal no tenía el nivel de licenciatura y posteriormente continuaron estudios en la educación superior; dos cursaron la Normal superior y cuatro cuentan con licenciaturas en educación especial, educación, psicología educativa y administración. Los entrevistados que conforman este grupo tienen el título de licenciados, la gran mayoría con una orientación profesional en la educación (psicología educativa, educación primaria, educación especial). Dos directivos obtuvieron el grado de maestría y

cuatro más cursaron estudios de posgrado en el área de administración y gestión escolar. Todos tuvieron una experiencia considerable como maestros frente a grupo, que va de los siete hasta los 26 años; sólo un jefe de sector estuvo únicamente tres años a cargo de un grupo. Los directores de escuela tienen una experiencia en el puesto que oscila entre cuatro y 12 años. De los dos supervisores hay un novel, con ocho meses, y otro con una trayectoria consolidada de 14. Los jefes de sector tienen el mismo número de años en el puesto; no obstante, uno de ellos cuenta con mayor antigüedad en la función directiva como director de escuela y supervisor (Cuadro 2). En las entrevistas todos señalaron que tomaron los diferentes diplomados y cursos que ofreció la SEP para conocer la RIEB 2009; los dos supervisores y los dos jefes de sector fueron formadores en tales diplomados. Sólo la directora de USAER reportó que no asistió a la actualización, dado que la Secretaría no consideró en los procesos de actualización y capacitación a estos directivos.

Cuadro 2. Directivos con una representación social positiva de la RIEB

Clave	Formación	Antigüedad docente (años)	Antigüedad en el puesto directivo
CHD03	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Normal superior (ciencias sociales) 	15	10 años
CHD04	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Normal superior (español) • Maestría en gestión educativa 	26	7 años
DFD05	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en administración de empresas, Universidad Autónoma Metropolitana • Estudios de maestría en administración (universidad privada) 	20	12 años
DFD06	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 	15	4 años
DFDU02	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada en Psicología por la UNAM 	7	5 años
CHS01	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en educación • Licenciatura en educación especial • Estudios de maestría en gestión educativa por la Universidad Pedagógica Nacional 	12	2 años, director 8 meses, supervisor
CHS02	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en educación 	7	14 años, supervisor
DFJ02	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en educación especial • Maestría en administración educativa (universidad privada) 	11	14 años, directora 9 meses, supervisora 3 años, jefa de sector
CHJ03	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en educación • Licenciado en derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua • Estudios de maestría en gestión escolar por la Universidad Pedagógica Nacional 	3	7 años, director 3 años, jefe de sector

DF: Distrito Federal; CH: Chihuahua.

Fuente: elaboración propia.

La representación social de estos directivos acerca de la RIEB se articula en torno a un contenido central: cambio favorable. Con respecto al campo de representación para este grupo, la reforma 2009 tiene un significado de renovación escolar con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Sobre todo, estos directivos consideran que la reforma recupera y atiende el papel protagónico que tiene el alumno en la escuela y en el proceso educativo. Los testimonios permiten identificar los contenidos del campo de representación:

Para mí representa un parteaguas... porque el papel del alumno es otro, ya que se le escucha, o se le va a empezar a escuchar (CHD04).

Representa para mí el volver la cara hacia donde se me había olvidado voltear, el pensar en los niños (DFD05).

En estos fragmentos se puede ver que la imagen que poseen los directivos sobre la RIEB está sedimentada en el tránsito de un alumno

pasivo a un alumno activo. El sentido de “par-teaguas” y “voltar la mirada” presupone que para ellos, antes de la RIEB 2009 el alumno era concebido como un sujeto receptor de conocimientos e informaciones, y que la responsabilidad formativa recaía en el maestro, como figura central que organizaba y dosificaba los contenidos curriculares; siendo así, no se prestaba atención a las dudas e intereses particulares de los alumnos. El ingrediente que es relevante en esta representación es el reconocimiento de que, según los entrevistados, la RIEB le da al alumno el papel de protagonista y constructor activo de su aprendizaje escolar. El sentido de la RIEB como cambio está asociado a mejorar la educación:

Representa una gran oportunidad de mejorar la calidad de vida de los mexicanos (DFJ02).

Creo que, en términos generales, como está planteada teóricamente esta reforma, nos ofrece la oportunidad de mejorar no solamente lo que se refiere al sector educativo, sino a largo plazo, modificar y transformar el sector productivo (CHS02).

En estos testimonios se enuncia que la RIEB representa una posibilidad de brindar una formación adecuada que permitirá elevar el nivel educativo y que incidirá en los procesos productivos del país, lo cual expresa que esta reforma representa, para los directivos, la oportunidad de modificar el sistema de enseñanza. El planteamiento teórico al que se refiere el segundo testimonio es el enfoque por competencias, una parte del cual está influido por la concepción productiva de la educación (*input-output*); es decir, hay una relación directa entre lo que se invierte en la escuela y los conocimientos que dominan los alumnos (Morlaix, 2009). Bajo esta premisa, la escuela debe formar a ciudadanos que respondan y se adapten a los procesos productivos que demanda el mercado de trabajo; de ahí que para

este directivo el enfoque por competencias generará una mejora en el sector productivo.

Para comprender esta imagen se requiere identificar el campo de información, el cual se conforma de los conocimientos y datos sobre el objeto de representación que son importantes para los actores. Así, los entrevistados expresaron algunas informaciones en relación con el enfoque por competencias:

Es una buena aportación porque definitivamente los contenidos curriculares parcializados no estaban funcionando. Entonces, este enfoque nos permite integrar todo lo que el niño sabe (DFD06).

A mí se me hizo un cambio muy radical y bueno... La forma de trabajar el proyecto me encantó porque los niños empezaron a investigar, empezaron a ser no nada más alumnos pasivos: eran activos (CHD03).

Lo que me gustó mucho es la manera de llevar la evaluación, porque el maestro, tradicionalmente, se concretaba a lo que era el examen. Ahora no, los maestros llevan su portafolio de evidencias y se hacen más responsables. O sea, ya no nada más se evaluaba el conocimiento, se evalúan los procesos (CHD03).

El campo de información de esta representación está constituido por algunos aspectos pedagógicos que los entrevistados atribuyen al enfoque por competencias. En el discurso de la RIEB 2009, este enfoque es presentado como novedoso, bajo el argumento de que el alumno es la persona más importante del proceso educativo. Esto se puede constatar en la siguiente cita del Plan de Estudios 2009 de educación primaria: “el centro de intervención educativa y el referente fundamental de todos los aspectos del desarrollo lo constituyen los alumnos” (SEP, 2009: 28). Cabe aclarar que ésta es una tesis que han venido sosteniendo diferentes teorías pedagógicas,

como la *escuela nueva*, con más de 100 años de existencia, que han centrado y organizado sus propuestas en el alumno; lo que los directores sostienen es que es trascendental que se reconozca el papel activo que tienen los alumnos en el proceso formativo.

Los directivos apuntan que la reforma es favorable en razón de que permite una formación globalizadora; es decir, que no se tocan conocimientos aislados en asignaturas, sino que el aprendizaje se aborda de manera general y se contemplan simultáneamente elementos de diferentes materias. Otro aspecto que consideran importante es el método por proyectos, el cual consiste en que, a partir de un tema de interés de los alumnos, se realice una búsqueda sistematizada de información para conocer más al respecto y al mismo tiempo cubrir los contenidos del curso. En las entrevistas se pudo ver que para los directivos este método es la vía de transición entre el modelo educativo tradicional, que seguía la escuela antes de la RIEB, y el actual, que tiene como punto central el interés del alumno.

Los directivos se han acercado al método de proyectos a través de los libros de texto gratuito de español, que están organizados de este modo; sin embargo, dado que tanto Kilpatrick (F. Díaz-Barriga, 2006) como Dewey (2004) lo desarrollaron, probablemente los directivos ya habían tenido contacto con él durante su formación como maestros, pero no fue sino hasta la reforma de 2009 que se transformó en un elemento importante para la práctica educativa.

Además del método de proyectos, los directivos rescatan otros elementos del enfoque por competencias, específicamente la evaluación formativa y la recolección de evidencias de evaluación a través del portafolio. Con respecto a la primera, los entrevistados manifestaron que con esta reforma lo que interesa conocer son los procesos de aprendizaje del alumno, y no solamente certificar el aprendizaje mediante una calificación, lo que en la reforma se considera como evaluación

continua. De esto último se deriva el segundo elemento, el portafolio de evidencias, que los directivos entienden como una acumulación de trabajos del alumno durante un periodo, el cual permite valorar el proceso de aprendizaje. No obstante, tanto la evaluación continua como el portafolio son procesos e instrumentos más complejos de lo que señalan los entrevistados; en una representación social los actores seleccionan y descontextualizan ciertos elementos del objeto de representación y posteriormente los incorporan a su propio universo y los relacionan con otros elementos significativos (Jodelet, 1986). En resumen, para los directivos la información sustancial sobre la RIEB está conformada por el enfoque globalizador, el método de proyectos, la evaluación formativa y el portafolio de evidencias, en el entendido de que esto permitirá superar una formación tradicional y enciclopédica que ofrecía anteriormente la educación primaria.

Con respecto a la actitud que tienen los directivos hacia la reforma, ésta es positiva. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

Creo que la propuesta es buena (DFD05).

Me parece positiva... El respetar los ritmos de aprendizaje del niño, ese nivel de competencia curricular (DFDU02).

Los directivos señalan que la RIEB tiene cualidades importantes para el proceso formativo que ofrece la escuela, basándose en un aspecto de orden pedagógico que es nodal para ellos: el papel central y activo que ocupa el alumno. Como se ha señalado, cualquier reforma se compone de modificaciones jurídicas, pedagógico-curriculares y administrativas. La RIEB 2009 no fue la excepción, ya que se establecieron modificaciones sustanciales como la articulación entre niveles (preescolar, primaria y secundaria), el perfil de egreso de la educación básica, el reconocimiento de la multiculturalidad, la evaluación de los

alumnos y la evaluación a los maestros. Con todo, para los entrevistados el elemento trascendental —y que caracteriza a esta representación social— es el papel activo del alumno en su aprendizaje.

Esta actitud se fortalece porque el método de proyectos resulta aplicable y útil en la escuela, lo cual, como puede verse en los siguientes testimonios, es satisfactorio:

Lo que ha ayudado mucho es trabajar por proyectos, donde se involucra absolutamente todo el personal. Me comentaban, por ejemplo, de un proyecto donde toda la escuela, todo el colectivo iba a participar en una actividad de arte culinario. Entonces se involucraron a los padres de familia y fue un éxito (CHS01).

Lo que ha favorecido es, de alguna manera, trabajar en conjunto, a generar un proyecto de la escuela. Luego, cada grupo genera su proyecto y se interrelaciona con el de la escuela (CHJ02).

Como se mencionó, la RIEB es valorada favorablemente gracias al método de proyectos, ya que éste no sólo permite que los alumnos aprendan de manera activa y de acuerdo con sus intereses, sino que en el desarrollo de proyectos se involucra a los maestros y padres de familia. Los entrevistados le dan un valor significativo a la reforma, porque beneficia a la escuela y su relación con la comunidad en que se encuentra inserta. En este sentido, tal parece que los directivos confieren un valor positivo a la RIEB porque permite establecer relaciones horizontales con los padres de familia a fin de trabajar por una causa común: el propósito que se traza en cada uno de los proyectos. La RIEB, entonces, logra conciliar una relación que siempre ha sido un tanto difícil para la escuela, la de los maestros y los padres de familia. El método de proyectos se transforma, así, en uno de los atributos de la reforma.

Esta actitud se fortalece por su utilidad en la escuela, lo cual, como hemos dicho, es satisfactorio para los directivos. Con respecto a su utilidad se reproducen algunos testimonios:

La reforma ha venido a incidir y a influir positivamente en el rol del jefe de sector, del supervisor y del director, porque se les ha concientizado acerca de la importancia de su función (CHS01).

Nosotros hacemos lo urgente y no lo importante. Hay ocasiones en que me doy cuenta de que le exijo a las escuelas papelería, cuando lo que tendría que estar exigiendo es la parte pedagógica. Entonces, me acuerdo y digo: eso déjenselo al secretario de la escuela y tú supervisor, y tú director, vamos a trabajar la parte pedagógica (DFDJ02).

En estos testimonios se observa la tensión entre las dimensiones administrativa y pedagógica de los cargos directivos, pues el trabajo administrativo de la escuela consume mucho de su tiempo y por consiguiente relegan la dimensión pedagógica, que para ellos es trascendental. La representación social de los directivos sobre la RIEB se cristaliza en un aspecto esencial de la función directiva: brindar apoyo pedagógico-curricular, el cual, al parecer, tenían olvidado. Los actores entrevistados consideran que la RIEB demanda de ellos una mayor atención al trabajo con los maestros, con los planes y programas de estudio, con el desarrollo de proyectos. Para Barrère (2006: 108) “los directivos son hoy en día los encargados de organizar un conjunto de dispositivos que encarnan la pedagogía de la motivación y el compromiso, para suscitar el compromiso de los maestros”.

De esta manera, los directivos entrevistados orientan sus acciones hacia el involucramiento con los maestros para trabajar la RIEB de manera conjunta, y es en esta relación donde se atisba el cambio del papel directivo. Como se desprende de las entrevistas, los

directivos han establecido una serie de actividades para apoyar a los maestros que tienen a su cargo, lo que ha implicado un acercamiento con ellos y su presencia en los salones de clase:

Entro al salón de clase y le digo [al maestro]: “ésta es la planeación; ¿en qué vas?” (CHD04).

Entro a ver el tema, y cuando veo que están trabajando pregunto qué les falta (CHD03).

Vemos la necesidad de que se creen grupos de estudio o redes entre los docentes, para que puedan compartir información y su experiencia (CHJ03).

El desarrollo de proyectos constituye una actividad adicional a las funciones de los directivos —proveer a los maestros de los materiales necesarios para la consecución de sus objetivos— lo que implica que realicen gestiones y negociaciones dentro y fuera de la escuela. El enfoque que sustenta la RIEB, de acuerdo con los testimonios, ha conseguido que los directivos desplacen su actividad de escritorio por la de un trabajo de seguimiento a los proyectos que desarrollan los maestros con sus grupos. Esto ha llevado a que los entrevistados contemplen la necesidad de contar con información sobre el enfoque por competencias y, sobre todo, a generar espacios colegiados para que los maestros compartan experiencias.

En los testimonios se revela el cambio de la figura del directivo debido a la RIEB y, sobre todo, un acercamiento con los docentes y los alumnos:

Estoy en un proceso de cambio. O sea, me tocó pasar de una escuela tradicional a una nueva forma de enseñar. Me gustó, me emocionó y quise que lo vivieran mis maestros (CHD03).

En este testimonio identificamos un contenido central de la representación social que tienen los directivos sobre la RIEB: la noción de una nueva forma de enseñar, el desplazamiento del sistema tradicional de enseñanza, la consideración del alumno como un ser activo en el proceso de aprendizaje. Gutiérrez *et al.*, (2012: 32) apuntan que “Las emociones experimentadas en situaciones colectivas (intersubjetivas) interactivas promueven el desarrollo de representaciones”, y, en efecto, las representaciones sociales están concatenadas con las emociones. En el fragmento anterior se expresa una actitud favorable a la RIEB detonada por la emoción que le despertó al directivo el enfoque por competencias y el convencimiento de la importancia de compartirlo con los docentes que tiene a su cargo.

La RIEB como una imposición

Cuatro directivos entrevistados manifestaron una representación social que expresa su desconfianza a la RIEB 2009; de ellos dos son directores de escuela primaria, una directora de USAER y un jefe de sector. Todos son de la Ciudad de México. Tres señalaron que no cursaron los diplomados de formación sobre la reforma, de manera que sólo un director acudió a la actualización al respecto. Dos directores tienen la Normal básica, uno la Normal superior en el área de Historia y uno la licenciatura en Psicología. Los directores que tienen la Normal básica también tienen el título de licenciatura en Educación y en Economía, respectivamente. De estos directivos ninguno tiene el grado de maestro o estudios de posgrado. La experiencia como maestros frente a grupo es significativa, pues oscila entre 13 y 22 años; es decir, estos directivos cuentan con un conocimiento profundo del trabajo docente y refieren una experiencia considerable en su puesto directivo actual, que va de los cinco a los 16 años.

Cuadro 3. Directivos con una representación social de desconcierto hacia la RIEB

Clave	Formación	Antigüedad docente	Antigüedad en el puesto directivo
DFD01	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en Educación 	22 años	5 años
DFDirector02	<ul style="list-style-type: none"> • Normal básica • Licenciatura en Economía por la UNAM 	15 años	6 años
DFDU01	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Psicología por la UNAM 	10 años	16 años
DFJ01	<ul style="list-style-type: none"> • Normal superior (Historia) 	13 años como maestro de secundaria	3 años como director de primaria 6 como supervisor 12 años como jefe de sector

Fuente: elaboración propia.

En relación al campo de representación, los directivos resaltaron que la RIEB era consecuencia de las políticas internacionales y, por ende, es vista como una imposición:

Esta reforma representa un intento por tratar de insertar a nuestro país dentro de un esquema de productividad... Trata de introducir a los niños desde muy pequeños en el mundo laboral de un obrero (DFD02).

Si yo analizara [la RIEB 2009] desde el punto de vista materialista, podría pasar como un modelo tecnocrático. Porque, al parecer, lo que se quiere producir es mano de obra barata y calificada (DFJ01).

En estos dos testimonios los directivos convergen en señalar que la RIEB 2009 reduce la educación primaria a satisfacer las demandas del mercado laboral, y lo único que pretende es formar a los alumnos para que se inserten al trabajo como mano de obra calificada, lo que desplaza una formación integral y la suplanta por una capacitación laboral carente de pensamiento crítico y creativo. Probablemente esto sea consecuencia de que el término *competencia* procede del ámbito empresarial (Denyer *et al.*, 2007), donde el cumplimiento y el desempeño de tareas concretas determinan la capacitación que

los trabajadores reciben a fin de obtener una mayor productividad. Para los entrevistados la competencia laboral ha sido trasladada a la escuela, y cuando se habla de *competencias* se asocia con una formación para el trabajo con la intención de elevar la productividad. Cabe destacar que los directivos que expresan esta representación tienen, además de su formación como maestros, licenciaturas en el área de las ciencias sociales (Economía e Historia), lo que se refleja en sus argumentos al hacer referencia a nociones tales como “esquema de productividad”, “desde el punto de vista materialista”. Señalan a la RIEB como problemática:

Para mí la RIEB es conflicto, enredo, no claridad (DFD01).

Entender lo que hay dentro del verdadero enfoque es un rollo [dilema], la verdad. O sea, podría decirse que estamos haciendo un híbrido de reforma y no estamos creando nuestra propia reforma (DFDU01).

Para ellos, el enfoque pedagógico de la RIEB 2009 ha representado un problema por dos causas: la dificultad para comprender tal enfoque y para su puesta en marcha. Esta confusión deriva de lo que ya han señalado los especialistas (Sacristán, 2009; A. Díaz-Barriga, 2006): la palabra *competencias* puede

entenderse como una habilidad, un objetivo o un estándar. Para los directivos esto dificulta que el enfoque sea llevado al aula por los maestros; sobre todo, afirman que la RIEB dicta una serie de actividades que son el reflejo de la política pública del gobierno, la cual no considera el contexto escolar. Así, la reforma es vista como una mezcla entre lo que sustenta la política educativa y lo que entienden los maestros. Esto obliga a explicar el campo de información de esta representación, es decir, con qué conocimientos cuentan los directivos sobre la RIEB:

El gobierno, con respecto a la RIEB, no ha tomado las estrategias adecuadas para que realmente todos vayamos a la par. Todos tendríamos que tener la misma formación (DFDU01).

¿Una semana para que el maestro conozca la RIEB? Yo digo que es muy complejo, o soy muy pesimista (DFJS01).

Este grupo de directivos argumenta que no ha tenido una formación adecuada sobre la RIEB, en razón de que la actualización fue compleja. Este proceso se dio a partir de tres diplomados, cada uno de los cuales atendió a grados particulares (diplomado 1 a primero y sexto grados, diplomado 2 a segundo y quinto grados, diplomado 3 a tercer y cuarto grados) que se impartieron en diferentes momentos (a lo largo de los años 2009, 2010 y 2011). Esto provocó que muchos maestros no consiguieran un lugar en los diplomados debido a que el grado que tenían a su cargo no correspondía con el grado que en ese momento se impartía. Por ejemplo, un profesor de segundo grado no se incorporó al proceso de actualización porque el diplomado estaba dirigido a profesores de primero y sexto grado. Otro aspecto a tener en cuenta es que estos diplomados fueron diseñados para maestros frente a grupo, de manera que no se consideró a los directivos ni a los maestros de USAER en el proceso de

actualización; es por ello que pocos directivos conocen la RIEB 2009. Por último, otro de los elementos que desconcierta a los entrevistados es el tiempo que se destinó para que los maestros conocieran la RIEB y dominaran el enfoque por competencias, ya que a sus ojos, fue poco.

Una información que está sedimentada en esta representación social consiste en que los procesos de construcción de las reformas educativas no contemplan la experiencia del docente. Los directivos apuntan:

No estoy en contra de la reforma. Lo que siempre he dicho es ¿por qué no escuchamos al maestro? O sea [las autoridades] ahora quieren que haga, ahora no quieren que haga. Entonces, se tendrá que encontrar un punto medular en donde finalmente el maestro también tome decisiones (DFDU01).

¿Cuál es la percepción que tienen las autoridades y los estudiosos de gabinete? Si ya se estableció en cuatro grados la RIEB, y faltan dos, en cuanto se pongan en práctica al fin del ciclo escolar pues ya está en marcha la RIEB. Pero en la realidad no, ésa es la situación que nos mueve mucho (DFJ01).

En estos dos testimonios se pone de manifiesto que, tanto para la elaboración de la RIEB como para su aplicación, no se incluyó a los docentes ni la experiencia de los directivos. Los testimonios apelan al supuesto de que las autoridades educativas y los especialistas plantean reformas alejadas de la escuela. El calificativo “estudiosos de gabinete” hace referencia a que los especialistas diseñaron la RIEB en un laboratorio y que, por lo tanto, operarlo en la escuela es difícil debido a que se elaboró al margen de la realidad del aula, de los alumnos y los maestros. En otras palabras, las autoridades sólo implican a maestros y directivos para instrumentar de manera mecánica esta reforma. En opinión de los directivos

entrevistados, no se puede aplicar una reforma de manera lineal, y demandan un espacio donde sean escuchados y se considere su experiencia. Como ya se había mencionado, de acuerdo con Viñao (2006), reformadores, docentes y directivos tienen puntos de vista diferentes: por un lado, los primeros presentan propuestas con una tendencia a uniformar y centralizar las prácticas educativas, partiendo del supuesto de que directivos y profesores ejecutarán al pie de la letra la reforma. Al respecto, la siguiente cita es ilustrativa: “Los reformadores tienen un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen, o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que ordenan o proponen” (Viñao, 2006: 91). Los reformadores, al tratar de organizar una reforma educativa que abarque a todas las escuelas y regiones de un país, convierten su propuesta en reglas inflexibles y rígidas que dejan de lado la cultura escolar que tiene lugar en la vida cotidiana.

Por otro lado, docentes y directivos ven con recelo las reformas educativas ya que las consideran artificiales e impracticables (Viñao, 2006). El trabajo de estos actores educativos se caracteriza por resolver y dar curso a las exigencias cotidianas e inmediatas que requiere el proceso educativo (planear la clase, desarrollar actividades extraescolares, efectuar gestiones administrativas, atender a alumnos y padres de familia); así, cuando a éstos se les presenta una reforma, suelen tenerle desconfianza porque las propuestas y sugerencias realizadas por los reformadores, “estudiosos de gabinete”, no consideran las actividades que realizan en el día a día.

En los testimonios hasta ahora analizados se encontró que los entrevistados asumen una actitud desfavorable hacia la RIEB debido a que la entienden como un modelo impuesto por la política internacional, que no pretende formar alumnos, sino mano de obra. A pesar de ello, su función como directivos los obliga a acatar las instrucciones provenientes de la

SEP, así que trabajan con la RIEB, pero de forma peculiar. Los siguientes testimonios son una muestra:

Aquí el gran secreto es que las cosas de la escuela se deciden de forma colegiada. Es decir, hay que hacer de lado las políticas del Banco Mundial. Entonces, las cosas se deciden de manera colegiada... Si salen bien es producto del esfuerzo, del trabajo de todos. Y si no salen, bueno, pues tendremos que hacer una autocrítica y decir qué nos falló y seguir adelante (DFD02).

Lo que he tratado de hacer en las juntas es ir bajando un poquito la información de la reforma (DFD01).

Los directivos y docentes pueden discutir aspectos pedagógicos en los consejos técnicos (que se realizan una vez por mes), donde se toman decisiones y se comunican las instrucciones de la SEP. En uno de los testimonios el directivo indica que la escuela decide si lleva a cabo o no la reforma educativa, o si se le hacen modificaciones. Así, la aplicación de la reforma pasa a un segundo plano y el elemento principal es la comunión entre maestros y directivo. El segundo testimonio también apunta a que la reforma se trata en el consejo técnico; la diferencia estriba en que el directivo reconoce que el enfoque por competencias es difícil de comprender para los maestros y por eso se les presenta información al respecto, pero de una manera accesible. El siguiente testimonio aborda otra actitud hacia la RIEB:

Trato de convencer a los maestros que vayan a capacitarse, que apliquen la RIEB, porque es un requerimiento de la SEP (DFD01).

Evidentemente la RIEB es considerada una obligación que se necesita cumplir, pero que no tiene la aceptación de este entrevistado. El directivo en cuestión invita a que se trabaje con los lineamientos de la reforma, pero ésta

no necesariamente tiene que llevarse a cabo. El hecho de que la RIEB tenga tal halo de desconfianza ocasiona que los directivos no diseñen ni instrumenten actividades de apoyo pedagógico para que los maestros trabajen con el plan y los programas de estudio, y que generen pocas actividades donde se aplique la RIEB (reuniones informativas e invitaciones a utilizar el enfoque por competencias). En los testimonios del grupo de directivos que no aceptan la RIEB, no se encontró evidencia de que diseñen y emprendan estrategias de apoyo pedagógico dirigidas a los docentes. Al no establecer estrategias de acción, estos directivos asumen de manera implícita un rechazo a la reforma.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Actualmente los directivos escolares son parte central del discurso de la política educativa, dado que son los actores que pueden dar un seguimiento de primera mano a las reformas educativas. De acuerdo con Valencia (2009), los directores, supervisores y jefes de sector se encargan de ejercer el control sobre los docentes en la aplicación de las políticas educativas; ello explica el reconocimiento tácito al liderazgo que ejercen en la promoción y aplicación de las reformas educativas. Es importante, por lo tanto, reconocer al directivo escolar como un actor que elabora representaciones sociales respecto de su trabajo escolar, y las repercusiones de éstas en la práctica educativa.

En el análisis de los resultados de este estudio se halló que un grupo de directivos tiene una representación social favorable a la RIEB, principalmente porque consideran que ésta recupera la dimensión pedagógica de su función directiva. Estos actores enfatizan la importancia que tal reforma le da al papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje, lo que puede generar un cambio para alcanzar la educación básica que se necesita. Esta aprobación conlleva un apoyo a los docentes y directores que tienen a su cargo, con el fin de dotarlos de conocimiento para una

adecuada ejecución de la reforma. En suma, están convencidos de la importancia de los principios pedagógicos que sustenta la RIEB. En este grupo se observa una correspondencia entre la representación social favorable y la orientación de acciones que emprenden los entrevistados. No obstante lo anterior, los directivos reconocen que sus funciones tienden a concentrarse en aspectos de carácter administrativo, lo cual genera duda con respecto a la relevancia del trabajo pedagógico que realizan. En el análisis de las entrevistas se identificó que estos directivos no tienen conocimientos profundos sobre la RIEB y el enfoque pedagógico, como consecuencia de una inexistente estrategia de formación y actualización *ex profeso*; los conocimientos que posee este grupo se deben a su trabajo individual de búsqueda de información y análisis de la RIEB. Uno de los aspectos que destaca de este grupo de directivos es que más de la mitad tiene estudios de maestría en gestión y que participó en la actualización de la RIEB que impartió la SEP. Tal vez estos directivos cuentan con mayores recursos intelectuales sobre gestión escolar, lo que les permite discutir la RIEB y concebir estrategias de apoyo y seguimiento para trabajar con los docentes.

La segunda representación social evidencia el tajante rechazo a la reforma por parte de algunos directivos debido a que consideran que proviene de las recomendaciones internacionales y que, por tanto, su aplicación no es pertinente en la escuela mexicana. Para ellos, estos defectos son consecuencia de que no se considera al directivo y ni al docente en el diseño y elaboración de la reforma. Los integrantes de este pequeño grupo de directivos destacan que no tuvieron información ni formación para conocer y dominar la RIEB 2009, como causa de estrategias de actualización y capacitación débiles; de ello deriva que sus acciones de trabajo con los maestros para que conozcan y apliquen la reforma sean muy vagas (invitar, presentar información). A diferencia del grupo que comparte una

representación favorable de la reforma, estos directivos cuentan con formación de licenciatura, y ninguno tiene estudios en gestión educativa o administración escolar, lo que posiblemente ocasiona una carencia de los conocimientos necesarios para desarrollar estrategias de trabajo colegiado con los docentes.

Estas dos representaciones revelan que el nivel de aprobación que tiene una reforma educativa en los directivos influye en su aplicación. Cada directivo desarrolla actividades de trabajo pertinentes de acuerdo con su función y experiencia. Trabajar de manera colaborativa con los maestros, o simplemente proporcionar información, son acciones que derivan de la representación social de cada directivo. Para Moscovici y Hewstone (1986) las representaciones sociales son construidas por los grupos que no son expertos en un tema, de suerte que son elaboraciones de sentido común. Un directivo, de acuerdo a su función, tendría que ser un conocedor de la reforma educativa; sin embargo, lo que revela el análisis es que existe poco dominio de la RIEB entre quienes ocupan cargos directivos en la estructura escolar. Este es un problema complejo que, más que pretender señalar culpables, revela la ausencia de políticas

y programas en la selección y formación de los directivos escolares. Un dato notable es que en México, los requisitos para ocupar un puesto en la dirección escolar son de carácter administrativo (por ejemplo, la antigüedad); no hay, hasta el momento, criterios y mecanismos profesionales de selección, como podría ser un concurso de oposición (Zorrilla y Pérez, 2006).

Por tanto, es imprescindible que las autoridades educativas diseñen acciones de selección, formación para el puesto y formación continua de los directivos escolares. Esta formación debe considerar que un directivo escolar requiere dominio acerca tanto de conocimientos administrativos y procedimientos jurídicos como de los saberes pedagógicos que le permitirán generar un trabajo colaborativo con los maestros en su práctica docente. Además, es fundamental que en cualquier reforma educativa se organicen procesos de formación diferenciados para maestros y directivos, ya que un cambio en el enfoque pedagógico, y por lo tanto, en la modificación de planes y programas de estudio, demanda que los directivos tengan un conocimiento profundo para, posteriormente, trabajar con los maestros.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean-Claude (2001), "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.
- BARRÈRE, Anne (2006), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, París, Presses Universitaires de France.
- COULON, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.
- CUEVAS, Yazmín (2011), "La reforma de la educación básica primaria 2009: análisis del plan de estudios basado en competencias", en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (CD), México, UNAM/COMIE.
- DENYER, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubecq (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2006), "Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGrawHill.
- DEWEY, John (2004), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- DURAND, Michelline y Roch Chouinard (2006), *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, Québec, Hurtubise.

- FARR, Robert (1986), "Las representaciones sociales", en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 495-506.
- GARDUÑO, José María, Charles Slater y Gema López (2010), "El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1051-1073.
- GEERTZ, Clifford (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GIMENO Sacristán, José (2009), "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 15-58.
- Gobierno de México-SEP (2009), *Programas de estudios 2009. Educación primaria*, México, SEP.
- GRIZE, Jean-Blaise (1993), "Logique naturelle et représentations sociales", *Papers on Social Representations*, vol. 2, núm. 3, en: http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Grize.pdf (consulta: 15 de enero de 2013).
- GRIZE, Jean-Blaise (1996), *Logique naturelle et communications*, París, Press Universitaires de France.
- GUTIÉRREZ, Silvia (2006), "Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva", *Versión*, núm. 17, pp. 231-256.
- GUTIÉRREZ, Silvia, Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña (2012), "Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos", en Olivia Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México, UNAM-IISUE, pp. 11-52.
- GUTIÉRREZ, Silvia y Juan Manuel Piña (2008), "Representaciones sociales: teoría y métodos", en Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel Piña (coords.), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika, pp. 13-48.
- IBÁÑEZ, Tomás (2001), "Representaciones sociales, teoría y método", en Tomás Ibáñez (coord.), *Psicología social construccionista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 159-216.
- JODELET, Denis (1986), "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en Serge Moscovici (coord.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- JODELET, Denise (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, París, Presses Universitaires de France, pp. 47-78.
- JODELET, Denise (2003), "Aperçus sur les méthodologies qualitatives", en Serge Moscovici y Fabrice Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, París, Press Universitaires de France, pp. 139-162.
- MIRANDA, Jesús y José María Garduño (2010), "El pilotaje de la reforma curricular en educación primaria: una aproximación desde los actores", en *Observatorio ciudadano de la educación*, México, en: http://www.observatorio.org/colaboraciones/indice_completo.html (consulta: 30 de marzo de 2013).
- MORLAIX, Sophie (2009), *Compétence des élèves et dynamique des apprentissages*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- MOSCOVICI, Serge (2003), "Notas hacia una descripción de la representación social", *Psicología Social*, vol. 1, núm. 2, pp. 67-118.
- MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone (1986), "De la ciencia al sentido común", en Serge Moscovici (coord.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 649-710.
- PÉREZ Gómez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PONT, Baetriz, Debora Nusche y Hunter Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, vol. 1: *Política y práctica*, México, OCDE.
- POPKWITZ, Thomas (2000), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- POZNER, Pilar (1997), *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique.
- VALENCIA, Ana Cecilia (2009), "La razón narrativa frente a la política pública: una lección desde las subjetividades", *Sinéctica*, núm. 33, en: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=474_la_razon_narrativa_frente_a_la_politica_publica_una_leccion_desde_las_subjetividades (consulta: 3 de febrero de 2013).
- VIÑAO, Antonio (2006), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.
- WEBER, Max (2002), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ZORRILLA, Margarita y Guadalupe Pérez (2006), "Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México", *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 113-127.