

Carlos Guzmán, Jesús (coord.); Arreola Rico, R. L.; Martínez Solares, O. J. y Solís Vanegas, I. (2012). *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*, Ciudad de México: Graó, 256 pp.

LA TAREA DOCENTE EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA*

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

He aquí una obra cuyo cometido principal es arrojar luz a la tarea docente de enseñar las competencias que propone la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México. El complejo entramado del tema de la educación basada en competencias acaparó la cuarta parte de la producción en el tema de innovaciones curriculares en la década pasada en México, según se reporta en el reciente estado de conocimiento de la investigación curricular auspiciado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Y no es para menos, pues en el actual contexto de *internacionalización* (Pinar, 2003, 2014) o de *mundialización* (Roegiers, 2007) de los estudios curriculares y de las tendencias que dictan el qué, cómo y para qué de las reformas educativas, el asunto del currículo, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje tiene como eje a las competencias. Es innegable que en muchos países del orbe las reformas educativas de las dos últimas décadas han propiciado una fuerte reestructuración de la función docente, la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas así como de los enfoques de rendición de cuentas, competencias y valoración del desempeño. A pesar de esta fuerte tendencia globalizadora de las reformas curriculares, diversos autores encuentran que no hay como tal –al menos no al presente– un panorama “totalizador” pero sí la manifestación de tensiones importantes en el marco de tendencias comunes, que se expresan en cada país de distinta manera.

Frida Díaz Barriga Arceo es investigadora en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Avenida Universidad 3004, Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, México, DF. CE: fdba@unam.mx

* Texto leído en la presentación del libro en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara el 6 de diciembre de 2013.

En lo relativo a las competencias, en primera instancia se ha evidenciado la polisemia del término, y la proliferación de una visión reduccionista de las mismas, donde se entiende a la competencia como un sistema técnico de conductas observables prescritas, con pretensiones de universalidad y neutralidad o como resultado de análisis funcionales de tareas que, cuando se han intentado llevar a la escuela, terminan siendo la sumatoria de conocimientos declarativos, más contenidos procedimentales y actitudes. Desde perspectivas críticas pero versadas en el tema, como la de la filósofa y docente de estudiantes con capacidades diferentes, Angélique del Rey (2012:11) apunta: “las competencias corresponden a un modelo globalizado, una suerte de ‘Coca-Cola’ educativa que se impone a través de la influencia de organismos internacionales no necesariamente especializados en educación”. Mientras que por otro lado, y en alusión a una concepción distinta de las competencias, afincada en una perspectiva holística y socio-cultural, el reconocido autor español César Coll (2007) destaca el que se hable de la funcionalidad del conocimiento, de la posibilidad de integrar y poner en acción saberes y capacidades, del gran peso que se otorga al contexto social y cultural, así como a la necesidad de formar aprendices competentes para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y poder adquirir capacidades metacognitivas para el aprendizaje autónomo y autodirigido.

Un gran reto es hacer coincidir la lógica del currículo por competencias con la estructura unidisciplinar y jerárquica de las asignaturas en torno a las que se siguen organizando las mallas curriculares actuales, donde las competencias operan como una suerte de “injertos” sobrepuestos en los contenidos disciplinares que se desprenden de la añeja lógica positivista del currículo. Para los docentes y sus estudiantes sigue resultando difícil lograr las miradas multidisciplinares enfocadas a dinamizar el conocimiento en torno a situaciones reales de relevancia personal o científica como pregona este enfoque.

También quiero apuntar, con base en estudios realizados en algunos países de la Comunidad Europea sobre la educación por competencias en las reformas educativas en el nivel superior (Mulder, Weigel y Collins, 2007), que por los menos en esas latitudes al fin se han dado cuenta de que el abordaje de las competencias tiene que hacerse desde una perspectiva de cambio sistémico, con un enfoque holístico o sociocultural, situado en contexto y focalizado en la construcción de conocimiento complejo en torno a situaciones problema, proyectos, casos, tareas generativas, entre otros. Un

gran error ha sido el que exista una sobre dependencia en la estandarización de competencias y en su medición descontextualizada, mientras que el potencial de este tipo de modelo reside en las posibilidades de adaptación al contexto donde se desarrollan y a su evaluación en situación.

También ha resultado un error responsabilizar al docente –en solitario y a su suerte– del éxito de la implantación de los modelos educativos por competencias así como de otras innovaciones que se asocian a éstos. Ello puede interpretarse como un reconocimiento a la importancia de la tarea docente, al papel protagónico del profesor en la mediación del encuentro del estudiante con el conocimiento, en su potencial como agente educativo. Sin embargo, esta labor de artífice principal del cambio educativo, que parte de dejar en las manos del docente a título personal la tarea de concretar el cambio didáctico en el aula, ha devenido en una carencia de acompañamiento y formación, en un traslado más bien mecánico de las innovaciones y sin condiciones apropiadas de soporte e infraestructura, a espacios de enseñanza que, en sí mismos, no han cambiado y que por lo mismo se resisten a aceptar el cambio (Díaz Barriga, 2010, 2012).

Dicho lo anterior, celebro la publicación de esta obra compilada que, como bien dice su prologuista, Antoni Zabala, parte de la audacia de un sistema educativo que pretende desarrollar competencias para la vida, a sabiendas de que el sistema no está preparado para ello. A su juicio, el reto del desarrollo de las competencias es metodológico y reside en las escuelas mismas. En esa dirección, Zabala afirma que este libro “nos permite conocer las claves del desarrollo curricular y nos ofrece criterios para su gestión en los centros y en el aula” (p. 14) con el valor añadido de que los autores de los distintos capítulos saben que ello debe hacerse de manera rigurosa y sistemática, mediante la reflexión y el análisis de la práctica, la atención a la diversidad, el apoyo debido a los profesores, mediante la evaluación continua para la mejora.

En todos los capítulos encuentro que estas ideas permean las propuestas de sus autores, quienes seguramente han enfrentado por sí mismos el reto de enseñar por competencias y diseñar planeaciones didácticas *ad hoc* (tal como lo ejemplifica atinadamente Jesús Carlos Guzmán en el capítulo 4) o bien construir y resignificar metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aprendizaje servicio en comunidad, el análisis de casos o la evaluación por competencias (lo que se ilustra en los capítulos 5 y 6 de Roxana Lilian Arreola Rico). Al leer estos tres capítulos

no me quedó la menor duda del porqué del éxito que ha tenido este libro desde su aparición, pues de una manera ágil, amena y comprensible, pero no exenta de rigor y fundamentos, se ilustra precisamente el *cómo* de las competencias en la lógica que plantea la Reforma Integral de la Educación Básica, buscando siempre que el lector reflexione en torno a su contexto y necesidades, de manera que pueda construir situaciones didácticas pertinentes y ajustadas. Diversos autores reconocen que esta es una tarea central, en la que los docentes requieren ser autores y no meros aplicadores del cambio, y que lo primero en que se tienen que sentir competentes es en la posibilidad de re-crear situaciones didácticas, tareas generativas, situaciones de aprendizaje complejo, actividades orientadas a adquirir y movilizar conocimientos en relación con problemas en contextos reales (Tardif, 2008 [2003]; Roegiers, 2007).

En la literatura especializada en torno al tema del cómo concretar las innovaciones en el aula, se habla de la importancia de proveer al docente de ejemplos de buena práctica, de modelos exitosos donde se puedan analizar los alcances y las restricciones de las propuestas educativas, para permitir espacios de posibilidad, sin caer en la tónica de los “productos milagro” que tanto daño hacen en la educación. Este cometido se logra en este libro en el capítulo 7, donde hay una serie de ejemplos de planeación didáctica por competencias en el marco de la RIEB, que inciden en la educación preescolar, primaria y secundaria. Resulta interesante la estructura de estos planes didácticos, pues consideran la delimitación de las competencias y los criterios de ejecución, así como la secuencia de los aprendizajes esperados, una serie de propuestas de instrumentación didáctica y, en algunos casos, ejemplos de rúbricas de evaluación y pautas para la valoración de actitudes.

Pero resulta evidente que los autores no esperan ni quieren que los lectores apliquen mecánicamente estas propuestas, porque reiteradamente afirman que los docentes no son simplemente aplicadores de planes y programas, sino que tienen que convertirse en actores del cambio a través de entender su contexto y a sus estudiantes y, en función de ello, comprometerse a fondo en los procesos institucionales. Es así que los capítulos donde se da la pauta a ubicar su posicionamiento como actores en la RIEB resultan de gran valor. Permítanme decir que después de leerlos quedé convencida de que los autores de los mismos, Irene Solís (capítulo 1), Óscar Juan Martínez (capítulo 2) y Roxana Lilian Arreola (capítulo 3) han tenido el buen tino de “rescatar

lo rescatable” de la RIEB y, más allá de las múltiples críticas que se pueden hacer a esta reforma, han intentado plasmar aquellos elementos centrados en los procesos de educabilidad, desarrollo y bienestar de los educandos así como en la necesidad de transformar las escuelas. Los autores recuperan atinadamente la idea de los distintos niveles de concreción y sitúan a los docentes en su espacio de posibilidad: la resignificación colectiva en su comunidad educativa de un proyecto curricular institucional, atendiendo a los procesos de gestión del cambio y planeación educativa. Destaco, asimismo, que de manera breve plantean al lector una serie de críticas y malentendidos del modelo de competencias, que espero puedan ampliar en ediciones futuras, dado que actualmente está surgiendo literatura específica que da cuenta de las concepciones, resistencias y experiencias, tanto positivas como negativas, que advierten docentes, estudiantes y directivos de las escuelas mexicanas respecto al tema de competencias. También espero que en una ulterior edición dediquen un capítulo o sección al tema de la formación en competencias, atendiendo a los mecanismos probados para formar al docente para ello, pero también a lo que antes he mencionado, las competencias para aprender por competencias que hay que fomentar en los estudiantes.

Felicito a todos los autores, Irene, Óscar Juan, Roxana Lilian, María Cecilia, Magali, María Luisa, Ramón Omar. Pero especialmente a Jesús Carlos Guzmán, coordinador de este libro, apreciado colega y amigo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, por haber tenido la sensibilidad de atender a una necesidad sentida: acercar de manera sensata y viable el discurso y la metodología de las competencias a los actores de la educación básica que enfrentan la RIEB y que en no pocas ocasiones han sentido la falta de acompañamiento en su labor. No es para menos, pues desde que lo conozco, hace ya varias décadas, siempre se ha atrevido, contra viento y marea, a realizar empresas que para los demás parecen imposibles, pero él sabe llevar a buen puerto. Enhorabuena.

Referencias

- Coll, C. (2007). “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 34-39.
- Del Rey, A. (2012) *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*, Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2010). “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (México: Universia/IISUE-UNAM), vol. 1, núm.

- 1, pp. 37-57. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>
- Díaz Barriga, F. (2012). "Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (México: Universia/IISUE-UNAM), vol. 3, núm. 7, pp. 24-40. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229>
- Mulder, M.; Weigel, T. y Collins, K. (2007). "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis", *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 59, núm. 1, pp. 67-88.
- Pinar, W. F. (ed.) (2003). *International Handbook of Curriculum Research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W.F. (ed.) (2014). *International Handbook of Curriculum Research*, 2ª ed., Nueva York: Routledge.
- Roegiers, X. (2007). "Curricular reforms guide Schools: but, where to?", *Prospects*, vol. 37, núm. 2, pp. 155-186.
- Tardif, J. (2008) [2003]. "Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (España, Universidad de Granada), vol. 7, núms. 1-2. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf> (artículo original: "Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre", publicado en 2003 en *Pedagogie Collegiale*, vol. 16, núm. 3).

Texto recibido: 4 de diciembre de 2013

Aceptado: 4 de febrero de 2013