



Revista de Investigación Educativa 22

enero-junio, 2016 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria

Dra. Dulce Cabrera Hernández

Docente

Universidad autónoma de Chiapas, México

dulcemariacabrera@gmail.com

Mtro. Rodolfo Cruz Vadillo

Profesor-Investigador

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

rodolfoc@hotmail.com

En este artículo se expone un análisis sobre las representaciones que construyen docentes en torno al significante “reforma educativa” en el contexto de la educación básica, se presenta como ámbito de estudio la Escuela Primaria Colegio Cristóbal Colón en el estado de Veracruz, México, durante el ciclo escolar 2010-2011. Las preguntas centrales de esta investigación giran en torno a los significados construidos por las docentes respecto del término “reforma educativa” en la institución mencionada. En este abordaje se exponen los recursos procedentes de la teoría de las representaciones sociales, además de las dos categorías intermedias construidas en esta investigación: la primera se denomina reforma regional en perspectiva; la segunda, efecto de cambio y progreso. En este sentido la investigación permite conocer que las docentes significaron la interpelación de la RIEB 2009 como un llamado a la modificación de sus estrategias didácticas, identificando la reforma educativa como cambio curricular.

Palabras clave: Reforma educativa; política educativa; currículo.

Recibido: 28 de julio de 2015 | **Aceptado:** 06 de noviembre de 2015

This article presents an analysis of the representations that teachers make about one term “educational reform” in the context of the basic education, in the Elementary School Crisóstomo Colón in the state of Veracruz, Mexico; during the 2010-2011 school year. The core questions of this research are looking for the meanings given to the term “education reform” by the teachers in that institution. In this approach we take resources from the Theory of the Social Representations adding two mezzo categories created in this research: the first is called regional reform in perspective; the second is the effect of change and progress. In that direction this research allows to know that the teachers taken the interpellation from de RIEB as a request to modify their teaching strategies, they identified the educational reform as curriculum change.

Keywords: Educational Reform; educational policy; curriculum.

Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria

Presentación

Al cierre de la primera década del siglo XX, los docentes de la educación básica, tanto del sector público como del privado, se encontraban en un contexto de cambios y reformas, desde su creación, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009) aspira a transformar el desarrollo de los egresados y las prácticas docentes, no se conforma con el desarrollo curricular, sino que intenta (al menos a nivel enunciativo) articular diversos factores:

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

En esta investigación se observó que las docentes entrevistadas sí reconocen algunos de los factores mencionados en la cita anterior, empero, continúan acentuando

el cambio curricular. En esa dirección, este artículo explora las significaciones de la reforma a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (RS), acotando la unidad de análisis a la Escuela Primaria Cristóbal Colón, en el puerto de Veracruz, México. En este documento se observa cómo los lineamientos de la reforma educativa que obedecen a un conjunto de disposiciones y orientaciones expresadas a partir de organismos políticos y legislativos (*policy*), son resignificados como los cambios curriculares y corresponden a las modificaciones que los sujetos realizan en las prácticas (*policing*) a partir del un proceso de interrelación.

Emplazamiento teórico¹

En este apartado se incorporan los recursos teóricos que permiten conocer y analizar las representaciones de los docentes respecto de la RIEB 2009, en la primera parte se abordan referentes conceptuales sobre las RS, posteriormente se problematiza sobre la reforma escolar (Popkewitz, Tabachnik & Whelage, 2007). En este proceso de investigación surgieron dos herramientas intermedias que permitieron dar cuenta de cómo las docentes se relacionan con la reforma; en ese sentido, se abordó el proceso de interrelación desde las categorías: a) reforma regional en perspectiva y b) efecto de cambio y progreso.

Representaciones sociales

Para aproximarse a las RS se recurre a diversos investigadores (Abric, 1993; Arruda & de Alba, 2007; Jodelet, 2008; Piña & Cuevas, 2004) reconociendo su potencial para comprender ciertas ideas o creencias de los sujetos en un contexto determinado. A partir de estos autores, las RS se van forjando gracias a los intercambios simbólicos e imaginarios que se presentan en cualquier sociedad, reconociendo la parte procesual, histórica y comunicativa como característica predominante en su formación. Serge Moscovici fue el creador del concepto de representaciones sociales y menciona que

1. Un emplazamiento teórico permite la construcción de una plataforma de intelección en la que se articulan los siguientes elementos: un posicionamiento óntico-ontológico, un posicionamiento epistemológico y uno metodológico; en este último, la teoría y la mirada del sujeto son dos elementos centrales que inciden en la construcción de un objeto de conocimiento (Cabrera & Carbajal, 2012).

“son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (Moscovici, 1979, p. 27). Las representaciones funcionan como ejes que articulan al mundo de vida con aquellos objetos representados por los sujetos.

En la investigación que se presenta, se identificó que las docentes construyen sus representaciones sobre la reforma educativa a partir de sus procesos cotidianos en la escuela, en su relación con los medios de comunicación, autoridades educativas, en su comunicación con otros profesores, etcétera. Éstas conllevan en su interior diversos símbolos sobre lo que la reforma educativa puede ser.

Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. Para Moscovici (1979) “la representación social es un *corpus* de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (p. 18). Estas relaciones también se construyen al interior de las instituciones educativas, pues en ellas se da una serie de intercambios de ideas, concepciones, significaciones y representaciones que han devenido a partir de las historias de vida de los agentes educativos; dentro de ese bagaje se encuentran aquellas ideas y creencias acerca de lo que implica educar y cuál es el papel del docente en ese proceso.

Además de lo expresado, cabe agregar que esas construcciones de sentido se dan en la interacción; cada sujeto representa su realidad de forma distinta, dotándola de maneras diversas que devienen de un constructo personal enmarcado por un lugar de enunciación, un espacio geopolítico y forman parte de lo que Cabrera y Carbajal (2012) denominan emplazamiento analítico. El planteamiento epistemológico de la teoría de las RS considera a un sujeto que aprende a través de su intercambio de creencias, mitos e ideas, las cuales son construidas en la intersubjetividad y hacen inteligible la realidad física y social; esas representaciones no son estáticas, cambian de acuerdo con el contexto y sus características históricas, dotan al sujeto de nuevas significaciones y continúan modificando sus marcos interpretativos y conceptuales.

Reforma educativa

La firma de acuerdos internacionales,² forma parte de la política (*policy*) mundial dominante que dirige tanto la inversión como los recursos disponibles para los países en vías de desarrollo, ubicados “estratégicamente” en Latinoamérica. Autores como Maldonado (2005) sugieren que desde la manufactura hasta la implementación de las políticas intervienen actores o comunidades epistémicas que representan diversos intereses. A partir de ciertos acuerdos se plantean los rumbos posibles para estos países; no sólo se orienta su política económica, también se analizan las tendencias en materia educativa. En los años recientes se observa que en un escenario de cumbres mundiales³ la educación ha sido un factor estratégico; por ejemplo, la Cumbre de las Américas II (Santiago de Chile, abril de 1996), fue parteaguas para llegar a acuerdos significativos en materia de acceso y permanencia en la educación. Sin embargo, en el estudio de las políticas no sólo destacan los momentos relacionados con su diseño, implementación y evaluación (Flores, 2008).

Los trabajos más recientes han dado cuenta de diversos procesos de administración y gestión de las prácticas sociales que fincan expectativas sobre las acciones del usuario o destinatario de la misma. Santizo (2011) menciona que el modelo de redes de política ayuda a identificar un nivel macro (en donde se subrayan los procesos de gobierno y las relaciones entre el Estado y la sociedad); el meso (donde analizan las negociaciones entre diversos agentes e instituciones intermedios de la operación política) y el micro, en donde interesa la conducta de los actores. En este nivel se observan las RS de los docentes, tomando como premisa que los lineamientos establecidos en las reformas no tienen el mismo significado o representación para los diferentes actores del sistema educativo.

Para abordar el problema planteado, los significados del término “reforma educativa” para los docentes de la Escuela Primaria Cristóbal Colón, durante el ciclo 2010-

2. Acuerdos como el de la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990); los trabajos de la “Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo xxi” presidida por Jacques Delors (1996); el “Foro Mundial sobre la Educación” celebrado en Dakar (2000), además de las recomendaciones explícitas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

3. Pueden consultarse las Cumbres de Guadalajara (1991), Madrid (1992), Salvador de Bahía (1993), Cartagena de Indias (1994), San Carlos de Bariloche (1995), Santiago (1996), Isla Margarita (1997) y Oporto (1998).

2011, se revisaron los trabajos de Barba (2010), López y Tinajero (2009), Martín (1998), Rodríguez y Salgado (2009) y Torres y Granados (2008), que permiten reflexionar sobre las reconfiguraciones de la práctica docente y sus representaciones en los espacios escolares, a partir de las reformas educativas. Al respecto se recupera lo que Popkewitz, Tabachnik y Whelage (2007) han llamado “La era de la reforma escolar”.

En tanto que política racional de intervención, la reforma es un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del Estado. En este sentido, política («policy») y acción política («policing») son conceptos epistemológicamente relacionados. Acción política, en su origen francés y alemán, se refiere a las técnicas específicas mediante las que el gobierno, en el marco del Estado, permite a los individuos ser útiles a la sociedad. (Foucault, 1988, p. 154 citado en Popkewitz, 1994, p. 106)

La cita previa ayuda a entender lo que se observa actualmente en el contexto mexicano; las reformas encabezadas por el Estado proponen un conjunto de procedimientos u ordenamientos sobre la educación, particularmente en el nivel básico que depende directamente de la Secretaría de Educación Pública, e incluyen diversos mecanismos de disciplinamiento —en sentido foucaultiano— que organizan y administran la ocupación del espacio escolar, los tiempos y funciones de los profesores y personal técnico; además intenta gobernar los cuerpos, hacerlos dóciles, de acuerdo con las orientaciones técnicas e ideológicas a través del currículo.

En el nivel micro, expuesto por Santizo (2011), es posible ver que en la práctica docente se encuentran las disposiciones de la política educativa (*policy*) con las acciones políticas (*policing*). La RIEB (como *policy*) se confronta con las RS de las docentes (como *policing*), esto se explica porque las representaciones e interacciones que las docentes adjudican a la reforma son el resultado de una adecuación del ordenamiento estatal que produce una directriz de gobierno subjetiva. Entonces, es pertinente cuestionarse ¿qué es lo que pasa cuando los contenidos de la reforma educativa (*policy*) son resignificados y modificados en las RS (*policing*) por los actores que se consideran como destinatarios?

Es aquí donde tiene más importancia la figura del docente como sujeto que modifica y contextualiza lo que a nivel abstracto le presenta el Estado; las RS muestran que la respuesta de los sujetos no se vincula de manera directa y contundente con el mandato de la política (*policy*), sino de las interacciones y de las prácticas docentes (*policing*). En ese sentido se observará que en las RS de las docentes sólo se considera el cambio curricular. Lo anterior se mostrará a partir de la interacción a la reforma escolar:

[Ésta] consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. (Buenfil, 1993, pp. 18-19)

La respuesta identificatoria a la reforma no se da tal y como se espera desde la racionalidad de la política. Si bien se reconoce que subsiste cierta lógica en donde “unos grupos se organizan y disputan con otros [...] expresando sus valores y defendiendo sus intereses en la escuela pública” (Tyak & Cuban, 2001, p. 22), hace falta ver cómo se producen las interpelaciones de la reforma en los docentes de una escuela en particular; esto implica la conjugación de muchos elementos: algunos siguen explícitamente el flujo de la tendencia global, otros se introducen en el currículo y en los programas educativos; se interviene la parte psicopedagógica, la filosofía, los principios, los códigos axiológicos, las racionalidades, las concepciones y las relaciones onto-epistémicas de los sujetos educativos. Esta argamasa alimenta acciones políticas (*policing*) frente a la reforma (*policy*).

El análisis de la interpelación se desplegó en dos categorías de análisis intermedio: *reforma regional en perspectiva*, con ella se plantea que cada sujeto interpreta su realidad de acuerdo con sus marcos referenciales y conceptuales, por lo cual no es posible hablar de “la reforma” (aludiendo a la RIEB 2009), sino de varias reformas educativas que afectan los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza y a los profesores que las implementan, entre otros. En este caso, es conveniente describir las características históricas y particulares que se presentan en el Colegio Cristóbal Colón en su sección primaria, tratando de rescatar las lógicas de razonamiento y subjetividades que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje, e identificar aquellos elementos que juegan un papel central en la significación que las docentes construyen alrededor de la RIEB 2009.

El análisis sobre las RS de la reforma educativa condujo a otra categoría intermedia *efecto de cambio y progreso*, retomada de una categoría que utiliza Foucault (1992) llamada efecto de realidad, para señalar que las representaciones de las docentes creen en la mejora en su práctica docente, consideran las transformaciones educativas de manera positiva y observan muy poco sus contradicciones.

Contexto escolar

A lo largo de la primera década del siglo XX se identifican diversos lineamientos de política educativa que intentan cumplir con los siguientes objetivos: lograr mejoras en los sistemas escolares y enfrentar problemas centrales como el acceso, la equidad, la calidad, la gestión efectiva, el financiamiento y la autonomía. Díaz Barriga e Inclán (2001) mencionó que:

Los últimos quince años del siglo XX se caracterizan por el establecimiento de un conjunto de reformas educativas que tienen una serie de metas comunes, entre las que podemos mencionar: lograr una mayor equidad en el acceso a la educación; mejorar la calidad del servicio ofrecido, así como de sus resultados; establecer un conjunto de sistemas que tiendan a informar a los usuarios (estudiantes, padres de familia y sociedad) de los resultados de la educación; revisar los contenidos que se integran al currículo y en algunos casos a los libros de texto; en menor medida se busca incorporar los aportes de la psicología del aprendizaje (generalmente los vinculados con las llamadas ciencias cognitivas) a las orientaciones para el trabajo docente. (s/p)

Díaz Barriga no sólo analiza las orientaciones de la reforma, además se interroga por qué los docentes no son los actores principales en estos movimientos y por qué puede existir rechazo por parte de ellos. Estas preguntas anteceden a la investigación que se ha realizado con docentes del Colegio Cristóbal Colón; ponen el acento en las orientaciones “generales” de la reforma (*policy*) a partir de la búsqueda por la calidad y equidad —entre otras— sin observar a los sujetos involucrados y su contexto (*policing*). En ese sentido, se ha planteado una reforma integral centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de México en el siglo XXI (SEP, 2011), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.⁴

El Programa Sectorial de Educación planteó “elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para

4. Es interesante observar las finalidades de las reformas en los niveles preescolar (2004): “La reforma curricular de la educación preescolar tiene como finalidad contribuir a la transformación y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de las concepciones que las sustentan” (SEP, 2010, p. 27). Por su parte, en el ciclo de secundaria se pretende asegurar a los jóvenes (cuya edad oscila entre 12 y 15 años) “una formación pertinente y de calidad que les permita ingresar al sistema de educación media superior” (SEP, 2010, p. 29).

tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007, p. 11), y se suma al proyecto de articulación de la educación básica. Con esos antecedentes la RIEB 2009 pretende que el tránsito por el nivel básico sea continuo, formativo y de calidad, con los siguientes objetivos:

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al logro nacional. Los criterios de mejora a la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y su enseñanza y recursos didácticos. Un rubro que se atenderá es la modernización y mantenimientos de la infraestructura educativa, así como lograr una mayor articulación entre los tipos y niveles y dentro de cada uno de ellos. (SEP, 2009)

Para lograr el desarrollo de competencias, según la SEP, se destaca la necesidad del uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma; se enfatizan temas relacionados con la actualización de los programas de estudio y sus vínculos con la capacitación docente. A partir de estos enunciados la política intenta interpelar a los docentes hacia la mejora educativa en las instituciones escolares.

La escuela donde se realizó esta investigación es una institución privada de inspiración cristiana,⁵ creada en 1944 y cuenta con sección primaria desde esa misma fecha. A pesar de que la educación tradicional se considera superada y de que ya se han promulgado diversas reformas educativas (las dos más recientes fueron: el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica en 1993⁶ y en 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación),⁷ en esta escuela aún se identifican diná-

5. La institución, cuenta con una plantilla, en su sección primaria, de 24 docentes titulares, tres coordinadoras académicas, una directora, tres docentes de Educación Física, seis en el área de inglés y dos de música.

6. Así, en 1992, la decisión política de reformar la educación se estructuró en tres líneas: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos —que se ha traducido en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica y la formación de maestros más importante de la segunda mitad del siglo veinte—, y la revaloración de la función magisterial en la cual destaca el “Programa de carrera magisterial” como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros (Zorrilla, 2002, p. 5).

7. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que en 1992 celebraron el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ha sido punto de referencia

micas que no corresponden a las propuestas pedagógicas y políticas más recientes. Por ejemplo, en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, se trabaja un “Sistema Personalizado” (Faure, 2011)⁸ donde se fortalece el binomio disciplina-aprendizaje.⁹ Aunque esto debía abolirse de la escuela, al menos en lo que dicta la penúltima reforma (1993), en este colegio se seguía considerando al examen como instrumento de medición.

Las prácticas pedagógicas identificadas en el Colegio Cristóbal Colón se afianzaron en la memorización de conceptos vinculados a los exámenes; su persistencia forma parte del tejido de las RS construidas por las docentes en torno a lo que deben ser la educación, el aprendizaje y la enseñanza. En tal escenario, después de aproximadamente 30 años, arribó la RIEB 2009, cuyo carácter restrictivo y obligatorio exige repensar las estrategias y concepciones sobre la educación.

En esta investigación se pudo reconocer que las docentes fueron interpeladas por la reforma en el terreno didáctico-curricular que concierne a sus prácticas de intervención; ahora es momento de explicar las RS desde su lugar de enunciación. En este sentido, cabe mencionar que las prácticas pedagógicas solían estar mediadas por un método personalizado, donde el alumno era el protagonista pero trabajaba de forma individual; sólo cabía el silencio, aspecto que las profesoras apreciaban y procuraban en todo momento; las acciones estaban centradas en la resolución de ejercicios indicados en el libro de texto, por ejemplo; la columna vertebral que guiaba los procesos de enseñanza y aprendizaje era el contenido. Sin embargo, con la llegada de la RIEB 2009 se introdujo un giro importante en esa dinámica y en los recorridos didácticos a los cuales estaban acostumbrados; la RIEB demanda centrarse en la competencia, no sólo en ver temas, sino identificar que se cumplan los aprendizajes esperados.

de la transformación educativa de los últimos tres lustros. Mediante este acuerdo se establecieron tres grandes líneas de política educativa: la profesionalización y evaluación de los profesores e instituciones educativas, la reorganización del sistema y la reformulación de los planes y contenidos de los materiales educativos (Amador, 2011).

8. El sistema de educación personalizada está basado en una visión holística de la persona y de sus necesidades sociales y culturales. Las metodologías y lecciones no pueden ser separadas del todo de este fundamento psicológico y filosófico. Sin embargo, con creatividad se pueden adaptar ciertos aspectos del sistema de educación personalizada (EP) para incorporarlos en proyectos educativos de otro estilo.

9. En lo que respecta a la disciplina, ésta era central; a los alumnos se les exigía el silencio como requisito para trabajar, además el no estar parados para que, de esta manera, pudieran concentrarse y aprender mejor.

En este contexto, la interpellación de la reforma como cambio curricular fue evidente; las docentes confrontaron sus prácticas vigentes con los nuevos lineamientos en tareas relacionadas con la planificación y en el aprendizaje, ya que las prácticas educativas previas a la reforma se basaban en el contenido. Los cursos de actualización anuales estaban orientados a que las docentes llevaran a cabo el método personalizado de manera fiel y homogénea, lo más significativo en el papel de las docentes consistía en revisar los trabajos y asesorar a los alumnos. Es así como esta reforma modificó sustancialmente la dinámica e impactó las propias representaciones docentes en torno al acto de aprender.

Procedimientos de investigación

En esta sección se presentan los criterios de selección de informantes, el análisis del proceso de interpellación mediante dos categorías intermedias: reforma regional en perspectiva y efecto de cambio y progreso. En cada una se ofrecen los testimonios y cuadros analíticos que permitieron arribar a las representaciones prevalentes en las entrevistadas.

Selección de informantes y técnicas de acopio de datos

Como ya se comentó, este artículo expone el resultado de una investigación que analizó las RS de docentes de educación primaria sobre la RIEB 2009 a partir de los procesos de interpellación. En esta sección corresponde presentar los procedimientos metodológicos: en este estudio cualitativo participaron seis informantes clave del Colegio Cristóbal Colón, ubicado en el puerto de Veracruz, durante el ciclo escolar 2010-2011; la recopilación de datos se realizó mediante entrevistas y un grupo focal.

Se realizaron entrevistas para que los participantes expresaran sus experiencias. En primer lugar se hizo una prueba piloto, con docentes de educación primaria en diferentes escuelas de Veracruz, que es un contexto cercano al de la investigación; gracias a esto se pudo observar la viabilidad de esta técnica para recuperar información valiosa. La guía de entrevista constó de doce ítems, los cuales se formularon con el fin de conocer las representaciones de las docentes en torno a la RIEB 2009. Otra técnica que se utilizó para recolectar la información fueron los grupos focales. Se realizó un grupo con seis docentes de la escuela primaria Cristóbal Colón, uno de cada grado. El

grupo focal se realizó en dos sesiones;¹⁰ cabe mencionar que éstas giraron en torno a los temas planteados en la entrevista, además se hicieron registros anecdóticos para poder contrastar y triangular la información recabada.

El primer criterio de selección de informantes fue que su preparación profesional mínima correspondiera al grado de licenciatura en educación o áreas afines.¹¹ En el momento de realizar la investigación se efectuaba la capacitación por parte de la SEP mediante un diplomado por competencias. Considerando esas condiciones como un factor que podría incidir en las representaciones de las docentes y los procesos de interrelación, se determinó elegir a docentes que hubieran terminado el diplomado (dos), así como otros (dos) docentes que estuvieran en el proceso de capacitación aún sin concluir y finalmente otros (dos) que no lo hubieran recibido. Esta selección se realizó porque era necesario reconocer las RS que estaban ya cristalizadas, pensando que existe un núcleo duro de la representación que entra en contacto con la reforma educativa. En la Tabla 1 pueden observarse algunas características de los informantes:

Tabla 1. Caracterización de las docentes

Nombre	Licenciatura	Años de servicio	Capacitación en la reforma	Sexo
MN. Entrevista 1	Pedagogía	18	Dos sesiones del Diplomado por competencias	Femenino
MS. Entrevista 2	Educación	19	Diplomado por competencias finalizado	Femenino
MM. Entrevista 3	Ciencias de la Educación	23	Diplomado por competencias finalizado	Femenino
ML. Entrevista 4	Educación Primaria	5	Dos sesiones del Diplomado por competencias	Femenino
MC. Entrevista 5	Educación Primaria	12	No ha recibido ningún curso	Femenino
MG. Entrevista 6	Educación Primaria	20	No ha recibido ningún curso	Femenino

Fuente: Elaboración propia.

10. Cada sesión duró una hora, el espacio para efectuar dichas actividades fue el Colegio Cristóbal Colón.

11. Cabe decir que la institución cuenta con una plantilla de 24 docentes encargados de grupo y seis en el área de inglés.

Las seis profesoras tenían como experiencia laboral entre cinco y 23 años, lo que permite inferir que, a excepción de una, cinco de ellas ya habían tenido contacto con alguna reforma educativa (la de 2009 es la más reciente). Cabe mencionar que dicha selección se realizó para contrastar las RS de las participantes; interesa saber cómo fueron interpeladas por la reforma, aun cuando ellas no tuvieran “conocimientos” y referencias explícitas emanadas de los lineamientos oficiales.

Con esta selección se intentaba visibilizar los argumentos de las docentes para analizar cómo a pesar de no tener información clara sobre la RIEB 2009, ya había un imaginario que hacía referencia a la reforma. Es decir, a pesar de que podría existir cierto nivel de desconocimiento (al menos en las docentes que no asistían al diplomado o aquella que participaba por primera vez en una reforma educativa) y a la escasa práctica áulica vinculada con las competencias, de entrada, la reforma era un hecho. Con lo anterior se exploraba la posibilidad de que las representaciones de las docentes ya aludieran a la reforma. En el grupo focal se abordaron dos dimensiones de análisis: a) los conocimientos de las docentes respecto del contenido de la reforma y su operación y, b) la interpelación que las docentes tienen con la RIEB 2009.

Análisis de datos y categorías intermedias

Si bien, el contexto actual de las docentes se vincula con la RIEB 2009, los testimonios dieron cuenta de que en la interpelación se entrecruzan diversos procesos y políticas educativas previas, que también fueron definidas como reforma (particularmente las de 1993 y 2008), también se reconocieron ciertas líneas de acción que al articularse con las RS dan paso a formas de significación particular que pueden considerarse como acciones políticas (*policing*) de los docentes, debido a que se produce una reforma en perspectiva, que puede ser acorde o no al contenido expresado en los lineamientos políticos.

En la investigación se identificó que las RS construidas por los docentes alrededor del significante “reforma” fueron positivas en el sentido que implican cambios favorables (*efecto de cambio y progreso*), aunque se observaron animadversiones por el desconocimiento o por la ruptura de paradigmas ya sedimentados. Por ejemplo, las RS de las docentes entrevistadas asociaron la reforma a un cambio radical en el ámbito curricular, cuestionaron sus representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el papel del docente a partir de la reforma.

El análisis sobre la interpellación de la reforma se realizó con dos categorías, *reforma regional en perspectiva y efecto de cambio y progreso*, interrogándose ¿desde qué lugar u horizonte de enunciación han sido construidos los discursos de las docentes sobre la reforma educativa?

Al responder la interrogante se identificó que no existe “una Reforma” sino diversas “reformas”; la lógica que subyace es la de entender al docente como un sujeto, cuya historicidad se encuentra atravesada por racionalidades determinadas. En este sentido, se pudo observar cómo en el Colegio Cristóbal Colón, la reforma se concretó en el concepto de competencia, aunque los testimonios no muestran con claridad cómo se simboliza este ambiguo significante.

Aunque el trabajo aborda la RIEB 2009, los datos encontrados muestran una serie de representaciones “positivas” que circulan en torno a las reformas educativas previas. No cabe duda que estos significantes poseen una fuerte carga simbólica; por ejemplo, en varios comentarios las docentes señalan que “ahora el alumno sería activo en su aprendizaje”, aspecto ya retomado por el Plan de estudios 1993 con su fundamento constructivista. También se encontraron testimonios donde las docentes expresan que los alumnos “ahora son más libres y participativos”, sin embargo, esta consideración no es novedosa. Tampoco existe novedad al señalar que la evaluación es formativa y que no sólo se debe tomar en cuenta la prueba; esa idea ya se había expresado desde reformas anteriores a la RIEB 2009. Las entrevistas mostraron que incluso antes de tener un conocimiento de fondo o dato concreto, las docentes asociaron la reforma a un imaginario de plenitud sin que aparezcan saltos, ausencias ni borramientos.

Además se les cuestionó sobre lo que para ellas significaba una “reforma educativa”, sin hacer referencia a la RIEB 2009. En su respuesta se evidenció la fuerte carga significativa que este término posee al ser un elemento que articula simbólicamente una fuerte idea de progreso, calidad y avance en materia educativa. El siguiente testimonio ilustra lo anterior:

MM: Bueno, para mí, eh... una reforma es hacer cambios en... en cuestión de la educación, en cuestión de las actividades, de la planeaciones, y siendo una reforma educativa va a buscar un beneficio para los niños que estamos formando.

Para la maestra MM pareciera que la reforma se concentra en las planeaciones didácticas; en su testimonio no se identifican aspectos que hagan referencia a la articulación de la educación básica, pierde de vista las nuevas lógicas de razonamiento que debería implicar para ella el trabajar bajo el enfoque manejado en la RIEB. Lo anterior intenta

ilustrar las RS que poseen las docentes sobre el significado de una reforma educativa, dotándola de elementos ideales que siempre van dirigidos hacia el progreso, la mejora, el cambio positivo; en los testimonios se pueden rastrear ideas en donde se considera como un sinónimo de una reforma propositiva, adecuada y correcta.

Reforma regional en perspectiva

Como se mencionó en los apartados previos, las RS de la reforma educativa se construyen a partir de las relaciones de los sujetos con sus entornos y prácticas educativas (por lo tanto, se inscriben en el terreno del *policing*), también se señaló que las docentes responden de manera heterogénea a un llamado o interpellación de la reforma educativa. La categoría *reforma regional en perspectiva* es un constructo utilizado para expresar ciertas respuestas interpellatorias de las docentes. Es importante mencionar que esta categoría retoma las ideas de Fuentes (2006), quien, desde una mirada discursiva, propone la existencia de hegemonías regionales:

[Esta idea] pretende dar cuenta de una forma de ordenación, históricamente situada, de un determinado espacio discursivo, en el cual predomina la fluidez significante; de tal manera que los niveles de sedimentación son débiles y como contraparte la contingencia predomina sobre las posibilidades de ordenación de dicho ámbito discursivo. (p. 247)

La lógica anterior aplicada al ámbito de la RIEB 2009, se presenta como *reforma regional en perspectiva*; las docentes enuncian diversas representaciones de la RIEB cuyos puntuales no sólo dependen de las demandas explícitas de los planes de estudio, también se encuentran asociadas a las experiencias escolares previas que se han implementado en el Colegio Cristóbal Colón. En ese sentido, esta categoría alude al *diferimiento*¹² de los significados construidos, ya que la fluidez en el tiempo y el espacio afecta las RS de las docentes respecto de la RIEB 2009 en la escuela; por tanto, no se puede hablar de una sola reforma, sino de diversas reformas regionales. Además, las representaciones dependen directamente de la interpellación de la reforma a las docentes. El trabajo con esta categoría, se realizó a partir de dos preguntas:

12. Por diferimiento se alude al proceso de asignación de un sentido predominante a un significante, el cual no permanece fijo de una vez y para siempre. Esta ocupación del significante se realiza por relaciones de sustitución y contigüidad. Es decir, este proceso de diferimiento ocurre cuando existen procesos de condensaciones y desplazamientos por los cuales un significante puede articularse con otros integrando una cadena discursiva mediante un mecanismo de inclusión-exclusión del sentido (Cabrera, 2011).

- a. ¿Cuáles son los cambios más significativos que expresa la RIEB que impactan directamente el trabajo docente?, y
- b. ¿Cuáles han sido las acciones que se ha necesitado implementar para poder adoptar el modelo por competencias de la RIEB 2009 en la Escuela Primaria Cristóbal Colón del Puerto de Veracruz?

Las respuestas obtenidas fueron diversas, a modo de síntesis, en la Tabla 2 se ofrecen los siguientes testimonios recuperados de las entrevistas para dar cuenta del énfasis en los cambios curriculares identificados por las docentes.

Tabla 2. Cuadro de categorías: Reforma regional en perspectiva

Categoría	Interpelación: A partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconoce en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone		
Sub-categoría	Reforma regional en perspectiva: ordenación, históricamente situada, de un determinado espacio discursivo; los niveles de sedimentación son débiles y como contraparte la contingencia predomina sobre las posibilidades de ordenación		
	Testimonio	Procesos identificados	R. S.
MM: Bueno, para mí, eh... una reforma es hacer cambios en... en cuestión de la educación, en cuestión de las actividades, de la planeaciones, y siendo una reforma educativa va a buscar un beneficio para los niños que estamos formando.			
MS: Ok, definitivamente cambiar el plan de trabajo lo teníamos a lo mejor de alguna forma muy... digamos, muy pasivo, pues, ¿no?	<ul style="list-style-type: none"> • Modificaciones institucionales (normativas) a partir de la reforma 	Planeación	
MS: Yo creo que actualmente el niño debe ser totalmente activo, totalmente activo en todos los... en todos los sentidos, en todos los aspectos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios pedagógicos y didácticos producto de la reforma 		
MM: Eh, en el sistema que llevamos aquí en el Cristóbal Colón, este [eh] plan, en la planeación, se ha ido cambiando, se han hecho algunas reformas.			
MC: Bueno, se han implementado, se ha hecho un cambio en lo que es el plan, se ha cambiado también el trabajo.			

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas anteriores asocian la reforma con cambios curriculares;; una de las modificaciones identificadas por las docentes tiene relación con la planeación didáctica, que corresponde a los procesos pedagógicos pero sin observar el marco normativo de la RIEB 2009. En otros casos, la reforma pasa del ámbito normativo y se traduce como cambio o acción educativa, lo cual se remite a la *policing*, ya que implica que la docente asume acciones políticas al introducir una representación singular (aparentemente aislada) frente al mandato “integral” de la RIEB. Otra de las RS que emergió fue el cambio del papel del alumno, pues fue gracias a esta reforma como se logró.

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

Al entrevistar a las docentes se observa una referencia constante a los alumnos; en las RS se asocia la reforma con los beneficios que recibirían los niños; las docentes no se perciben en el centro de RIEB. Este punto es muy importante, porque el discurso de mejora procedente de la reforma educativa (*policy*), invita a elevar la calidad de la educación y de transformar al país; en este sentido, las docentes perciben que son convocadas a cambiar sus prácticas cotidianas y con esas RS dan sentido a su acción docente, generando cursos de la política educativa subjetivados (*policing*) que no son totalmente congruentes con la reforma.

Efecto de cambio y progreso

Esta categoría retoma lo que Foucault llamó efecto de realidad; esta lógica se refiere a la idea de cambio sustancial, innovación y progreso. Es necesario reconocer que la RIEB 2009 es un discurso que se propone como una representación legítima y hegemónica que, al diseminarse en las representaciones de las docentes, introduce una modificación en la forma en que éstas miran su realidad educativa. El efecto de cambio que introduce la reforma puede significarse como “innovación”; parece que en la reforma todo es novedoso (efecto de cambio) y que en estos momentos la educación mejora notablemente (efecto de progreso). Uno de los efectos de realidad observados consiste en fortalecer la “creencia” de que la RIEB 2009, por sí misma, es capaz de generar progreso educativo, como si esto no se debiera a la labor que el docente debe realizar al interior de las aulas. Lo paradójico radica en que se presenta a las docentes una reforma integral que introduce cambios en las directrices que organizan la educación básica (*policy*) pero que dirige su atención a los cambios en la didáctica y en las prácticas curriculares (*policing*).

Rescatando datos obtenidos del grupo focal, se cuestionó: ¿Cuáles son los cambios más significativos de la RIEB que impactan directamente el trabajo docente? Además se interrogó si la reforma presentaba una forma de trabajo óptima para que el niño aprendiera, es decir, si el proceso de enseñanza y aprendizaje que ésta plantea es el correcto para lograr el aprendizaje significativo:

ML: Mmmm... bueno, yo creo que sí, siempre y cuando se utilicen, *ora sí* que todo lo que se está estableciendo en esta reforma, ¿no?

Para las entrevistadas, la reforma, por haber sido aprobada, contiene un saber legítimo, se observa un “efecto de cambio y progreso”. Aunque en el discurso de las docentes no se observa un conocimiento profundo de la misma, ellas consideran que es apropiada en todos los aspectos, agregando que si algo falla no es porque la reforma presente debilidades, sino que las docentes no utilizan los recursos, estrategias y propuestas que ahí se plantean. Cuando se les cuestionó sobre los elementos novedosos que podían identificar en la reforma, las entrevistadas señalaron elementos que ya habían sido incorporados en la reforma de 1993 pero que a ellas les parecían innovadores:

ML: Sí hay, este... muchas cosas novedosas aparte de la evaluación, principalmente los libros que venían de una manera muy diferente, con ejercicios que el niño solo resolvía y a lo mejor el maestro no era muy participe.

La idea de progreso es preponderante, pues la reforma, se considera un avance académico en los libros de enseñanza, aunque todavía no se haya realizado un seguimiento sobre su implementación y desarrollo. En la Tabla 3 se incluyen los testimonios y los procesos identificados por las docentes; en ellos se observa a simple vista el efecto de cambio y progreso que adjudican a la reforma.

Tabla 3. Cuadro de categorías: Efecto de cambio y progreso

Categoría	Interpelación: A partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil, 1993, pp. 18-19).		
Sub-categoría	Efecto de cambio y progreso: efecto de realidad		
	Testimonio	Procesos	R. S.
MS: Yo creo que una... una de las partes novedosas, digámoslo así, es la forma de la evaluación, ¿no? Que está hablando de una evaluación continua ahora, donde tú al niño lo vas a [...] lo vas a evaluar de una forma, digámoslo así, como dice la palabra, continua, no solamente con un... con un examen escrito que de ahí vas a partir la calificación para sus [...] su boleta, ¿no? O su nota, sino a través de una evaluación continua como lo marca la RIEB, con... con el uso de portafolios, de... de proyectos, de evidencias, sobre todo de que... de que él participa, hace y deshace dentro de su aula y fuera del aula, ¿no?, con lo que aprendes.			
MM: Sí, realmente sí hay cosas novedosas en cuestión de que dentro del aula el niño, eh... ya no va a estar, eh... copiando en el pizarrón, o copiando una lección, sino que el mismo libro lo va llevar y las competencias, que plantea la reforma, eh... hace que el niño sea un niño activo, eh... trabaje en equipo, sepa colaborar con sus compañeros, trabajar, escuchar opiniones, es un niño más abierto, más independiente, eh... se va haciendo más responsable de lo que hace.		<ul style="list-style-type: none"> • Creencias de innovación y dinamismo • Cambios significativos que llevan a la calidad educativa en el trabajo áulico 	Mejora
ML: Sí hay, este... muchas cosas novedosas aparte de la evaluación, principalmente los libros que venían de una manera muy diferente, con ejercicios que el niño solo resolvía y a lo mejor el maestro no era muy partícipe.			
ML: Mmmm... bueno, yo creo que sí, siempre y cuando se utilicen, <i>ora sí</i> que todo lo que se está estableciendo en esta reforma, ¿no?			
MN: La RIEB 2009 es, pues, un sistema que se encarga de mejorar la educación en este sentido el en cuestiones del... mejoramiento académico para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.			
ML: Bueno yo sé que es para mejorar, este, o para ayudar a los, a los niños a desarrollar sus habilidades, ¿no? Es un... pues ahora sí que es una nueva reforma que nos ayudará a eso, a ellos, despertando las capacidades que los niños tienen, que no, que muchas veces no sabes o en... o en la manera en que se ha estado trabajando, antes no sabíamos cómo desarrollarlas.			

Fuente: Elaboración propia.

En los testimonios se identifica un “efecto de cambio y progreso”, pareciera que la promulgación de la reforma automáticamente introduce un cambio en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, cuando se cuestiona si en la escuela se está llevando a cabo la reforma, se reitera la falta de acciones encaminadas hacia este objetivo.

MM: Aquí en el colegio apenas está empezando, o sea, empezó con la evaluación y se está haciendo, bueno, se puso en marcha pero se van a hacer cambios o que todavía no se lleva a cabo la reforma, estamos empezando a hacerlo.

Las RS de las docentes no son totalmente coherentes: si bien se reconoce la necesidad de cambiar su práctica habitual, al momento de reflexionar sobre la escuela ellas *creen* que esto va a suceder en el futuro —cuando se realice la reforma.

En los testimonios de las docentes se identificó que no se cuenta con conocimientos profundos sobre la RIEB 2009 o que no se trabaja con ella, sin embargo, no deja de ejercer un efecto de mejora, aparentemente las docentes alcanzan logros educativos por el hecho de reconocer la existencia de la reforma. En este sentido, se producen acciones políticas (*policing*) que intentan responder al lineamiento oficial (*policy*). No obstante, las maestras no han podido evidenciar cambios, no han trabajado completamente con las estrategias que se recomiendan. Por ejemplo cuando se les cuestionó sobre si ¿creen que con el plan anterior no se retomaba nada de esto o de verdad esto es más nuevo?, una docente mencionó:

MS: No, yo creo que eso siempre ha existido, eh, lo que pasa es que le han ido cambiando los nombres, ¿no? Porque, pues, bueno, eh, de acuerdo a mi experiencia docente, que ya son algunos años (Risas), eh, yo recuerdo que sí lo había manejado, pero con otro tipo de nombres, ¿no?, Con otros títulos; sin embargo, pues, bueno, los maestros de alguna manera nos hemos ido, eh, dejando, cayendo digamos en la pasividad con los niños y no ponerlos un tanto activos, y de alguna forma ahora esta reforma o esta RIEB eso pretende, ¿no?, que de verdad nosotros los maestros nos apliquemos con los niños con los... este, con los estudiantes, para que ellos realmente se enfrenten a situaciones de... problemas cotidianos.

Por otro lado, a lo largo del discurso de las docentes entrevistadas se ve el uso de nuevos insumos lingüísticos como transversalidad, competencias, etcétera; por ejemplo se observa lo siguiente en el testimonio de MC:

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

Si bien son elementos de la reforma, tampoco son explicitados ni realizados por las docentes, dando así un efecto de cambio, que pareciera sustancial pero que no se concreta en las prácticas escolares.

Las representaciones prevalentes

A partir de los testimonios anteriores y considerando los hallazgos logrados con dos categorías intermedias, es posible analizar lo siguiente:

- a. Se observa que la reforma (SEP, 2009) interpela a las docentes, es decir, las llama a hacer frente a diversos cambios curriculares, metodológicos y didácticos, dota de nuevos insumos lingüísticos.
- b. Crea un efecto de cambio y progreso, ofrece un escenario que conduce hacia la mejora continua. Aquí el significante *reforma* se representa como ideal de plenitud.
- c. En algunos casos la respuesta a la interpelación es exitosa y logra que las docentes se identifiquen con el mandato de la RIEB, que se vincula precisamente con la formación de alumnos competentes para resolver problemas. Sin embargo, predomina una mirada tecnicista sobre el trabajo educativo, al inscribirse en el terreno didáctico-curricular.
- d. Al mismo tiempo, hay otros planos de la reforma en los que no se logra una identificación plena por parte de las docentes, ellas no realizan adecuaciones profundas a sus significaciones y concepciones en torno a lo educativo; lo anterior se corrobora con los testimonios en donde las docentes afirman que las prácticas no han cambiado. En ese sentido, las RS pueden considerarse como acciones políticas al mostrar la intervención de las docentes en la resignificación de la reforma y producir formas de gobierno subjetivas (*policing*), “reformas regionales en perspectiva”.
- e. La reforma adquiere distintos significados en cada institución; la escuela Cristóbal Colón posee una historia y costumbres sedimentadas que permean la forma de interpretar y explicar la realidad de las docentes, estos elementos entraron en contacto con la RIEB 2009, así, la producción de RS sobre la reforma es el resultado de su imbricación.
- f. Como parte de los resultados de la investigación se reconoce que las docentes representan a la reforma como un modelo educativo que trae consigo nuevos términos, metodologías, estrategias, materiales que al final se traducirán en

mejoras para los alumnos; en los testimonios únicamente aluden al modelo como parte de la política, dejando fuera la filosofía, principios y lógicas que razonamiento que subyacen en la misma.

Consideraciones finales

En este artículo se ha mencionado que los ordenamientos políticos establecidos por parte del Estado no sólo obedecen a condiciones particulares de una nación, sino que muchas veces responden a instancias y tendencias internacionales (Maldonado, 2005; Santizo, 2011). A partir de este estudio ha sido importante ponderar que muchas veces, cuando se hizo referencia a la reforma como proyecto macro, se toma al diseño de la *policy* como tarea principal; empero, al observar en el nivel micro de la política cómo los usuarios implementan dicho ordenamiento, es posible visibilizar cómo se da lugar a la *policing*. Sin duda ambas mantienen relación, pero no necesariamente presentan correspondencia.

Este ha sido uno de los planteamientos de base en la investigación, y al partir de él se ha sostenido que la RIEB como ordenamiento (*policy*), intenta producir cierto tipo de procesos educativos. Empero, a lo largo de este trabajo se ha visto cómo desde los destinatarios, las docentes de la Escuela Primaria Cristóbal Colón, también se produce una política de gobierno subjetiva (*policing*); al entrar en contacto con la reforma se procura responder a un mandato o interpellación que lejos de significarse como una reestructuración del sistema de educación básica (integral y articulado desde el preescolar hasta la secundaria) se ha representado como un cambio en los procesos didácticos. Es decir, las diversas reformas en perspectiva significadas por las docentes informantes se inscriben en el terreno de los cambios curriculares.

Las adecuaciones, reconstrucciones y posibles modificaciones introducidas por las docentes (desde el plano testimonial) no sólo son prácticas educativas, también son formas de acción política porque recrean condiciones particulares para el “cambio educativo”. Las RS de las docentes son construcciones intersubjetivas, donde los valores, lo ético, lo epistemológico y lo ontológico se tejen desde un lugar de enunciación; en ese sentido, es el contexto lo que permite que las docentes construyan una representación específica sobre la reforma. En los testimonios analizados muestran que, a pesar de las referencias a una reforma específica como la RIEB, este significante alberga múltiples RS, en donde predominan sentidos asociados al cambio curricular y a la mejora educativa.

Este trabajo indagó sobre las representaciones más significativas para las docentes, aunque se encontraron rastros de reformas previas como la de 1993, las docentes no mostraron indicios de que la propuesta política y normativa de 2009 se hubiera instalado en su contexto inmediato, produciendo inconsistencias o incongruencias en su posicionamiento docente frente a la RIEB 2009. Por un lado se observó cierta receptividad a la reforma porque “contiene” elementos nuevos (competencias) y, paradójicamente, las docentes mencionaron que las novedades de la reforma en realidad no eran inéditas, pues se relacionaban con los “cambios anteriores” (aludiendo a la reforma del 93). ¿Cómo es posible que la reforma se presente novedosa con elementos que para ellas ya eran conocidos? Las docentes entrevistadas no percibieron estas contradicciones y el proceso de identificación que se produjo por la interpelación de la reforma las invitaba a mejorar su planeación didáctica, pero no tuvo fuerza para orientarlas hacia el fin político y normativo explicitado en la RIEB 2009, que apunta hacia la calidad y a la articulación de la educación básica.

Lista de referencias

- Abric, J. (1993). *Central system, peripheral system: Roles in the dynamics of social representations*. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Abric.pdf
- Amador, J. C. (2011). La alianza por la calidad de la educación y su importancia en el quehacer legislativo. *Universa*, 3, 7-10.
- Arruda, A., & de Alba, M. (2007). *Espacios imaginarios y representaciones sociales*. México: Anthropos.
- Barba, B. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 251-275.
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Cabrera, D. (2011). *Asignaciones de sentido de la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación 1992-2002: tramas y nodos* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cabrera, D., & Carbajal, J. (2012). Emplazamiento analítico: Locus de intelección y

- subjetividad. En M. Jiménez (Coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 121-137). México: Juan Pablos.
- Delors, J. (Comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Santillana.
- Díaz Barriga, A., & Inclán C. (enero-abril, 2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Faure, P. (2011) *Educación personalizada*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ed.Personalizada%20Normalizaci%C3%B3n%20P.Faure.pdf>
- Flores, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fuentes, S. (2006). Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales. En M. A. Jiménez (Coord.), *Los usos de la teoría en investigación* (pp. 229-248). México: Plaza y Valdés/SADE.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones sociales*, 5, 32-63.
- López, G., & Tinajero, G. (octubre-diciembre, 2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218.
- Maldonado, A. (abril-junio, 2005). Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas de Educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 34(134), 107-122.
- Martín, J. (julio-diciembre, 1998). Las relaciones conflictivas en la escuela primaria en el contexto de la Reforma Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(69), 273-299.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Piña, J., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-357. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305_04.html
- Popkewitz, T., Tabachnik, R., & Whelage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa*. Barcelona: Pomares.

- Rodríguez, K., & Salgado, L. (julio-diciembre, 2009). Puntos críticos sobre la Reforma en Educación Básica y Media Superior en México. *Revista del Centro de Investigación*, 8(32), 121-134.
- Santizo C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50) 751-773. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SCo3&sub=SBB&criterio=ART50004>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2009. Primaria*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstEduBas09.pdf>
- Torres, P., & Granados, T. (2008). Impacto de la instrumentación de la reforma educativa de 1995 en la educación media tecnológica. *Perfiles Educativos*, 30(121), 7-40.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/63>

Apéndice

Guión de entrevista

¿Qué es la RIEB 2009?

¿Cuáles son los cambios más significativos de la RIEB que impactan directamente el trabajo docente?

¿Cuál es el nuevo rol del maestro en la RIEB?

¿Cuál es el nuevo rol del alumno?

¿Qué es trabajar bajo un enfoque por competencias?

¿Cree que era necesaria la reforma?

¿Le agrada que se den reformas en el plano educativo?

¿Cuáles son las debilidades que considera presenta la RIEB?

¿Cuáles son las fortalezas de la RIEB?

¿Cuáles son las mejoras que le haría a la RIEB?

¿Cuáles han sido las acciones que se han necesitado implementar para poder adoptar el modelo por competencias de la RIEB 2009 en la escuela primaria Cristóbal Colón del Puerto de Veracruz?

¿Cuál ha sido la capacitación que ha recibido para hacer frente a la RIEB?