

Valoración docente de las reformas educativas

Ivonne Balderas Gutiérrez
ivonn_e@hotmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Reforma curricular en el marco de las políticas globales

Resumen

Este trabajo presenta la percepción de docentes sobre las reformas educativas. Las reformas educativas son parte de las políticas educativas que se diseñan con la finalidad de cambiar aspectos que conforman el sistema educativo, en aras de mejorar la calidad de la educación impartida en el país. Los docentes expresaron la forma en que han vivido distintas reformas educativas y cómo han adecuado la práctica docente a los requerimientos de la reforma en turno.

Palabras clave: Docentes, Reformas educativas, Sistema educativo, Políticas educativas.

Introducción

Cuando se da la oportunidad para que los docentes expresen sus opiniones y percepciones de los temas relacionados con la práctica cotidiana en el aula, expresan un conjunto de vivencias y experiencias que de otra manera no sería posible conocer. Si esas opiniones fueran escuchadas por los responsables del diseño de las políticas educativas y de las reformas educativas, sería enriquecedor para el ámbito educativo ya que los docentes tienen una apreciación y valoración de las reformas educativas basada en sus experiencias docentes. Las reformas educativas no pueden comprenderse sin otros elementos fundamentales del ámbito educativo con los cuales están imbricados. Se coincide con Guevara, Muñoz, Arizmendi y Romo (2007) en que deben considerarse tanto las políticas educativas como el sistema educativo.

Las políticas educativas englobadas en políticas públicas, entendidas éstas como acciones planteadas por el Estado para atender demandas sociales, como el caso concreto de las políticas educativas centradas en la atención de asuntos de la educación. El sistema educativo

está conformado por los aspectos de la educación: acceso a la educación, programas, contenidos, evaluación, formación docente inicial y continua, infraestructura, gestión de las escuelas, así como la planeación y organización de las actividades relacionadas con la educación. A partir de lo anterior se proponen reformas educativas con la finalidad de elevar la calidad educativa.

El análisis que se presenta en este trabajo es parte de una investigación más amplia sobre construcción de identidad de docentes de nivel medio superior y formación técnica. A partir de la revisión de diversas investigaciones se encontró que un tema central en el establecimiento de dichas reformas cuya finalidad es atender problemas educativos y mejorar el nivel educativo, es la formación docente. Así, se dejan de atender la multiplicidad de factores que intervienen para que la educación impartida sea de calidad y se centra la mirada en el ejercicio docente. Es decir, se responsabiliza a los docentes de los resultados educativos.

Los docentes, al momento en que se plantean reformas educativas enfrentan variadas exigencias por lo que deben reconfigurar su identidad para enfrentar y atender los requerimientos del nuevo enfoque educativo que se desea impulsar (Bolívar, 2006 y Bolívar, Fernández y Molina, 2005). No siempre reciben la formación oportuna para estar en correspondencia con los planteamientos de la reforma en turno, por lo tanto, el objetivo de este trabajo es exponer la valoración de docentes acerca de las reformas educativas que han vivido.

Metodología

La investigación realizada fue de tipo cualitativo (Flick, 2014a, 2014b; Gibbs, 2012 y Taylor y Bodgan, 1986). Se recurrió al método biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, Fernández y Molina 2005; Giménez, 1997; Pujadas, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1999 y Sabariego, Massot y Dorio, 2012) ya que permite la narración por parte del sujeto de las vivencias y relaciones en un entorno, así como las valoraciones sobre el contexto y sobre sí mismo. Se obtuvieron relatos de vida (Álvarez y Porta, 2012 y Pujadas, 1992), mediante entrevistas narrativas y semi-estructuradas (Kvale, 2011) con base en el guion de entrevista elaborado con base en la fundamentación teórica del estudio y la revisión de investigaciones sobre identidad docente (Bolívar et al., 2005; Mielles, Henríquez, y Sánchez, 2009). El análisis de la información se realizó con el empleo de un programa de análisis por computadora (Cisneros,

2011) para un manejo detallado de la información, lo cual contribuyó a la interpretación de la información para entender y comprender el significado de las acciones y vivencias de los docentes.

Se entrevistaron a cinco docentes de nivel medio superior con formación profesional. Esos docentes se caracterizan porque la docencia no es su profesión de origen, por lo que se han formado como docentes en la institución educativa en el propio ejercicio docente. Una categoría del guion de entrevista empleado fue la de *imagen de sí como profesional de la educación*, el propósito de dicha categoría fue comprender la forma en que los docentes se perciben así mismos en su práctica diaria. Dado que se ubicó en la investigación documental que las reformas educativas inciden en la construcción de la identidad docente, como parte de esta categoría se indagó en las entrevistas sobre la opinión del docente de las reformas educativas y la influencia de las reformas educativas en la realización de su trabajo. La referencia a los docentes se realiza por la letra C, de caso, seguida por un número.

El docente ante las reformas educativas

Los docentes refieren que, a pesar de las transformaciones en el enfoque pedagógico planteados en las reformas, la práctica docente se realiza sin cambios, como ocurrió por ejemplo con la reforma de 2003, en esa reforma cambiaron denominaciones de aspectos didácticos, sin embargo, al no estar actualizados siguen impartiendo clases de la misma manera sin cambios.

Las reformas educativas han sido valiosas, porque han, por lo menos, han tenido el cuidado de fundamentarlas en teorías, en corrientes del aprendizaje o del... podríamos decirlo también psico-pedagógicas y humanistas. Pero digamos que es el disfraz porque en la práctica, de materias pasa a asignaturas, de materias a módulos y actualmente se trabaja con módulos. Pero la dinámica de desarrollar clases pareciera ser que es algo similar o se reproduce, yo así lo veo, de manera consciente o inconsciente, la típica clase tradicional (C1).

En el caso de estos docentes, las reformas educativas las denominan *modelo*, empleando ambos términos indistintamente refiriéndolos como sinónimos.

Cuando se cambia el modelo que estaba el modelo 97, entonces se cambia el 2000 y en ese nuevo programa ya viene otra currícula (C3).

Debido a que en la institución educativa se imparte formación profesional y su origen se ubica en la capacitación para el trabajo, se considera que, a finales de la década de los ochenta,

en la institución se contaba con el equipo apropiado para la formación de los alumnos. En aquellos momentos algunos estudiantes provenían de las empresas, trabajaban en áreas afines a la formación impartida por la institución, situación que actualmente ha cambiado a partir de las reformas implementadas para ofrecer además de la formación técnica, formación bachiller.

Se ofrecían carreras cortas de dos años. En ese entonces estaba la carrera de textil, que, en su momento, la nave estaba equipada con maquinaria textilera que los empresarios de la industria textil donaron. Eran muy buenas máquinas y los jóvenes que se formaban en esa carrera terminal fueron altamente productivos y altamente demandados en el sector laboral y fueron muy bien pagados (C3).

En el caso de los docentes, se relató que anteriormente la institución los apoyaba con bibliografía para impartir las materias asignadas, se contaba con antologías. Con la reforma de 1998 se publicaron libros de cada materia editados conjuntamente por la institución educativa, la Secretaría de Educación Pública y editorial Limusa. Ese material se podía adquirir en librerías a precios accesibles; eran libros de texto que estaban disponibles en las bibliotecas de los planteles educativos.

Con la reforma de 1998 se implementó la formación de bachillerato la cual primeramente fue opcional. Los alumnos interesados debían inscribirse para cursar nueve materias para obtener el certificado de bachiller e ingresar a los estudios de nivel superior. Ante la demanda de esa opción, al año siguiente se instituyó la formación bachiller de manera obligatoria, señalándose que se consolidó en el año 2001.

Pero antes no se llevaba la formación de bachillerato, no eran exclusivamente carreras técnicas, y entonces como carreras técnicas empezaban desde el primer semestre con una carrera técnica (C3).

No era bachiller, el bachiller se empieza implementar en el 2001 y era opcional, no era obligatorio entonces, quien quería continuar con la universidad se inscribía a las materias opcionales que les daba la posibilidad de continuar con la universidad (C1).

Vamos a traer maestros que están en las empresas, los traemos para que ellos terminen de avalar sus conocimientos de estas personas. Pero llega a transformarse que después, ya no preparan a trabajadores, sino ya chicos que se van a insertar al campo laboral (C5).

A partir de esa reforma los egresados recibieron el título de técnico para incorporarse al mercado laboral y certificado de bachiller para continuar con la formación universitaria. Esa doble formación repercutió en el trabajo de los docentes por el incremento de actividades y requerimientos.

Las exigencias vienen siendo cada día más, que tienes que cumplir con un plan de sesión, que tienes que cumplir con esto y se le empieza a exigir más al maestro y el trabajo crece (C5).

Se refirió la participación de los docentes para el diseño de la reforma del año 2003, fue una experiencia única pues no había ocurrido con anterioridad, ni ocurrió posteriormente. En concordancia, para implementar esa reforma, la institución impartió capacitación previa a su ejecución; situación que tampoco ocurrió en la siguiente reforma de 2008 para impartir en enfoque por competencias a través de módulos.

Había mesas de trabajo y sí consideraban las aportaciones que hacían los maestros, si recuerdo que fue un grupo, uno de cada área a las oficinas centrales. Se iba el docente para que revisaran la currícula primero y a ver qué es lo que podían aportar y creo que fue a nivel nacional. Pero las otras reformas no, nada más llegaron (C3).

Es una reforma muy interesante pero que al final otra vez como todo, lo primero que tenían que hacer antes de entrar la reforma, capacitarnos (C4).

Pero qué pasa cuando viene la reforma y te exigen competencias y desarrollen. Estaba iniciando una reforma que desconocíamos completamente y porque sabíamos que después sobre eso te iban a evaluar (C1).

Se considera que la reforma de 2008 se diseñó como un modelo de gestión, de administración y de organización de las escuelas, por lo tanto, los cambios debían incluir: infraestructura, dirección, procesos internos de administración y formación docente para facilitar la transición entre subsistemas lo cual no sucedió.

Te das cuenta, que el modelo decía que era un cambio para mejorar la calidad educativa, donde se capacitaba a los maestros, donde se capacitaba a los directivos, a los administrativos, donde iba a cambiar la infraestructura, donde había un mejor presupuesto, un cambio de época (C3).

La reforma de 2008 pues entra con que va a ser lo mejor para nuestros estudiantes, pero cómo tengo la confianza que esos alumnos desde el kínder tuvieron la misma formación para llegar a integrarse a esa nueva reforma (C4).

En el caso de los planes y programas de estudio, los docentes no los conocieron al inicio del curso, los conocieron con posterioridad por lo que tuvieron que iniciar clases desconociendo los temas que debían abordar. A pesar del cambio de planes de estudios, se continuó trabajando juntamente con el plan de estudios de 2003.

También cambió la forma de evaluar, de exámenes a rúbricas, aspecto que incrementó el trabajo del docente. Aunado a lo anterior, el docente debió adaptarse para impartir clases en correspondencia con dicho enfoque, pero con sus propios recursos. Se describió que se implementó sin un incremento de recursos, de manera similar que el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato sin resolver las limitantes institucionales.

Igual, cada reforma más trabajo al maestro, rúbricas, las competencias, transversales, genéricas, desarróllalas en los alumnos (C4).

Algunos programas de estudio fueron modificados cada año. Dicha situación no se notificaba oportunamente a los docentes por lo que existieron casos en que un docente impartía clases con el programa anterior. En cuanto a la bibliografía, se relató que los libros existentes correspondieron inicialmente a las materias de primer semestre y la publicación estuvo a cargo de editoriales de reciente creación por lo que se vendían a precios elevados. Pocos de esos textos llegaron a las bibliotecas de las escuelas y, en caso de que existieran, los docentes lo desconocían.

Consideraciones generales de las reformas

Las situaciones descritas colocan en desventaja a los docentes ante las reformas educativas. De forma individual atienden la resolución de dificultades producto de las reformas educativas. Se considera que las reformas se erigen sobre los docentes. Existe desconocimiento hasta su implementación la cual se realiza sin capacitación y, por lo tanto, con dificultades.

Pero cuando viene la reforma del 2008, dices, ah caray es otro mundo, otra cosa sí me cambia, veo esa situación, pero eso a qué me lleva, yo aprendí la otra reforma y yo la aplicaba como yo al aprendí, entonces tuve una escuela, mi propia escuela de aprendizaje y de esa misma manera enseñó (C5).

Además, se considera que las reformas educativas son elaboradas por personal administrativo, de manera centralizada, alejados del contexto y de la “realidad educativa” (C3). El empleo de esa expresión se ubica como una representación de los docentes para referirse a las vivencias en el espacio escolar en relación con el contexto, el tipo de alumnos, la infraestructura y las relaciones establecidas entre los diferentes actores. Es posible asemejarla, aunque acotada al ámbito educativo y al espacio escolar particular, al término de realidad o suprema realidad de Berger y Luckmann (1991).

Las reformas no se construyen sobre la experiencia vivida para enriquecerlas, sino que se considera que es partir de “modelos extranjeros” (C2), o como “novedad” (C3), por lo que cuando se implementan aún no se entienden ni se concretan y suele suceder que se da paso a la siguiente reforma. A pesar de las reformas implementadas, no se han logrado cambios educativos sustanciales ni se ha elevado la calidad educativa.

Es como toda reforma. Llega alguien, la implanta, pero a medias. Los resultados nunca se ven y entonces ¿qué educación tenemos en el país? Si todos esos cambios de reforma eran para mejorar ¿por qué nuestra educación no ha mejorado? ¿Por qué no estamos al nivel de otros países? y no estoy hablando países de Europa y cómo se ha tomado el ejemplo. Que aparte es otro problema que tenemos con las reformas, son copia de otros países, adaptaciones que se hacen en nuestro país. Pero entonces ¿por qué no hemos avanzado si supuestamente cada reforma es para mejorar? (C4).

Las reformas también implican transformaciones de perfiles de alumnos y docentes, así como de planes y programas de estudio. Por tal situación, el docente, de forma semejante a lo descrito, readecua su identidad profesional a partir de sus conocimientos y experiencias para ejecutar la reforma directamente sin capacitación previa, ni la comprensión del nuevo enfoque educativo que conlleva. Lo anterior requiere tiempo de adaptación del cual no se dispone por la premura institucional para implementarla, por lo que, inmediatamente, se deben impartir clases de las nuevas materias.

Para cualquier reforma, se necesita tiempo, información y capacitación (C3).

Las reformas son parte del discurso retórico gubernamental planteado para señalar avances educativos y, en consecuencia, beneficiar a la sociedad (Freytes, 2001). En este caso, cuando el docente refiere a las reformas educativas, lo hacen a partir de aspectos estructurales, tanto el político como el económico. Respecto al primero, las consideran reformas políticas más que educativas, ya que, generalmente, son sexenales lo que impide su consolidación. En el aspecto económico se plantea que, aunque se realicen reformas y se implementen, los egresados no logran incorporarse al mercado laboral, lo que excede el trabajo, desempeño y dedicación de los docentes en el aula.

Me ha costado mucho trabajo estas reformas y yo siento que están mal hechas, honestamente desde el punto de vista burocrático, del político que quiere quedar bien (C3).

Y lo más triste, aunque hoy digan una reforma y mañana otra, lo triste es que cuando los alumnos salen, siguen sin conseguir trabajo (C4).

Se contrasta la concepción de la formación con la reforma de 1998. En esos momentos, a los alumnos se les impartía un curso propedéutico de introducción a la carrera para que conocieran la importancia de los estudios a cursar lo cual, con las reformas posteriores, dejó de realizarse.

Había un curso propedéutico, antes de iniciar el semestre. El curso de aproximadamente tres semanas, cosa que hoy se ha perdido. Creo que eso fue un factor clave para que los muchachos se tomaran en serio su papel, como... pues con el compromiso que iban a tener y se familiarizaran, creo yo con mayor información (C1).

Conclusión

El docente afronta las exigencias de la reforma correspondiente, se informa, se forma, dispone de tiempo y recursos para mejorar su desempeño. Esto resulta complicado ante las carencias y dificultades que no son atendidas oportunamente ni resueltas de manera definitiva por la institución educativa. A partir de lo expuesto, se encuentra que las reformas se imponen e improvisan. Esta situación es característica de la forma de implementar las políticas educativas en el país, ya que el contexto nacional se caracteriza por su falta de consenso, es decir, se carecen de prácticas que involucren a los distintos actores educativos en aras de proponer mejoras educativas.

Referencias

- Álvarez, Z. y Porta L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista Educación*. Año 3, Nº4. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87/0. Consultado el 23/04/19.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Revista Forum: Qualitative Social Research*. Volume 6, No. 1, Art. 12, Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/516/1116>. Consultado el 14/05/2019.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. España: Ediciones Aljibe.
- Cisneros, E. (2011). *Análisis de datos cualitativos asistido por computadora*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Ed. Porrúa.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Revista Psykhe*. Vol.17, Nº 1. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004. Consultado el 04/03/2019.
- Flick, U. (2014a). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Flick, U. (2014b). *El diseño de la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.

- Freytes, A. (2001). Desafíos a la identidad profesional de los docentes: la implementación del 3º ciclo en la provincia de Buenos Aires. *Aset*. Disponible en: <https://www.aset.org.ar/congresos/5/AUTOR.HTM>. Consultado el 12/03/19.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista de la Frontera Norte*. Volumen 9. Número, 18. Disponible en: <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>. Consultado el 03/03/2019
- Guevara, G., Muñoz, C., Arizmendi, R. y Romo, A. (2007). Un diagnóstico global. En Guevara, N. (comp.). *La catástrofe silenciosa*. (pp. 31-96). México: Fondo de Cultura Económica
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Mieles, M., Henríquez, I. y Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*. v.12 n.1. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411512005>. Consultado el 18/03/2019.
- Pujadas, M. J. (1992). *La historia de vida como método de investigación social*. España: Siglo XXI - CIES
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Sabariago, M., Massot, I., y Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (ccord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 329-366). España: La Muralla.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.