

Representaciones sociales de la reforma de educación básica

La visión de los directivos

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA*

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

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

Palabras clave

Reforma educativa
Representación social
Directores
Supervisores
Competencias

Keywords

Educational reform
Social representation
Managers
Supervisors
Competencies

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

Download English Version:

<https://daneshyari.com/en/article/369775>

Download Persian Version:

<https://daneshyari.com/article/369775>

[Daneshyari.com](https://daneshyari.com)