

Reforma curricular en primaria y experiencias de gestión. Apuntes para un debate¹

M. en C. Cuauhtémoc Guerrero Araiza²

Introducción

A 15 años de la reforma curricular en educación primaria, la administración educativa federal en el marco de las atribuciones que le confiere la Ley General de Educación, el Plan Sectorial 2007 - 2012 y el acuerdo institucional denominado "Alianza para la Educación", impulsa una renovación del plan y programas de estudio, basado en un enfoque por competencias. El año escolar 2008 – 2009 es el periodo de pilotaje de los programas de estudio y de las propuestas de libros de texto en 5 000 escuelas en los grados de 1º, 2º, 5º y 6º, con 3º y 4º en 2009 – 2010, y la generalización total 2010 - 2011.

Toda acción de reforma curricular despierta siempre expectativas e inquietudes entre distintos agentes interesados en la educación, pues las iniciativas afectan a un preciado bien público: el de la educación básica de nuestro país. Por ello, a pesar de que se está en una fase de pilotaje, y dado que se puede acceder en la página web de la Secretaría de Educación Pública a los múltiples materiales curriculares de la reforma, es posible y conveniente comentar, a manera de primeras reflexiones, el alcance de las iniciativas impulsadas por la SEP.

Comentarios como los de estas notas u otros, son necesarios para construir estrategias sólidas que ayuden a la mejora de los procesos de enseñanza en las escuelas públicas, dado que, desde mi punto de vista, la actual propuesta curricular no está tomando en cuenta procesos relacionados con la gestión

¹ Publicado en *Educando para educar*, revista de la División de Estudios de Posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Año 9, Febrero de 2009, Número 18.

² Maestro en Ciencias egresado del DIE-CINVESTAV-IPN, académico de la UPN Unidad Ajusco, consultor de Innovación y Asesoría Educativa A.C.

institucional, factor que ha incidido en el fracaso de experiencias anteriores. Es posible que se repita la historia.

El recorrido que propongo para analizar los alcances de la propuesta curricular inicia con una breve recapitulación sobre la relación de calidad con el enfoque por competencias y los puntos de encuentro de estas perspectivas con el Plan y programas del 93 a punto de ser abandonado. En seguida describo algunos procesos que dificultaron la aplicación del Plan del 93 y que persisten en el funcionamiento cotidiano de las escuelas y de la administración, por lo que ante un nuevo Plan y programas, parecido en lo sustancial al anterior, existe el mismo escenario, para finalmente revisar algunas ausencias en las definiciones de la política educativa que anuncian de ya, una tortuosa nueva experiencia curricular.

Aprender de las experiencias pasadas, se ha dicho permanentemente, ayuda a no reiterar los mismos errores. Estas notas pretenden contribuir a la construcción de un debate, no efectuado, que más allá del currículo por necesidad debe implicar a la institución en su conjunto.

Calidad, competencias y satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje

Es ampliamente reconocido que las preocupaciones por la calidad de la educación cobraron fuerza en nuestro país con la federalización educativa. Una vez que se alcanzó una cobertura casi universal de la educación primaria, el gran reto del sistema educativo ha consistido en tratar de alcanzar una educación que responda a las grandes necesidades de la sociedad de nuestro tiempo, cada vez más compleja y dinámica donde el conocimiento, como insumo de la riqueza, necesita del mejoramiento de la enseñanza que se imparte en los servicios educativos.

Si bien los elementos del concepto de calidad educativa pueden ser reconocidos en diversas dimensiones de la realidad escolar (por ejemplo los factores asociados a la organización y funcionamiento de las escuelas), existe consenso en privilegiar la noción de calidad en los procesos de aprendizaje dentro de las aulas, de tal forma

que el logro educativo de los alumnos es el indicador de calidad por excelencia, entendiendo por "logro" el desarrollo de conocimientos, habilidades cognitivas, valores y actitudes para que los jóvenes puedan incorporarse plenamente a la sociedad, con un sólido desarrollo individual al mismo tiempo que con una fuerte conciencia de su papel en el mejoramiento social y del entorno natural (Schmelkes 2000) (Reich 1993).

Delors, en un ya célebre documento (1994; 91), señala que formación de los individuos implica cuatro pilares educativos, "cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores".

Para alcanzar aprendizajes de este tipo es conveniente desarrollar las potencialidades de los alumnos, enfrentándolos a desafíos cognitivos, que a su vez, para ser significativos, deben atender a problemas relevantes de nuestro mundo. Esto es posible en una escuela para la vida, aquella que coloca a los alumnos frente a los enigmas de la existencia en el mundo social y natural, a través de la promoción de aprendizajes concretos, funcionales, apoyándose en metodologías investigativas. Estos principios, contenidos más contenidos menos, forman parte de las pedagogías activas.

El enfoque por competencias forma parte de este horizonte de reflexión. Tiene su origen en las tradiciones de formación del mundo empresarial, que comparten un propósito muy claro y concreto el de la capacitación de los integrantes de las empresas, para que estos puedan responder de manera práctica y funcional a los desafíos y demandas de sus usuarios y mercados que atienden.

Las competencias como modelo curricular están transitando del mundo empresarial al sector educativo, en la medida de que uno de los grandes propósitos de la propia educación es la formación para el trabajo. Lo que no es extraño, ya Casanova (2004) comenta que esto ha sucedido en la historia de los sistemas, por ejemplo las aportaciones de la llamada “administración científica” de Taylor y Fayol que fueron adoptadas a lo largo de la primera parte del siglo pasado en los sistemas educativos, impactando las formas de organización de la escuela (alumnos organizados por edades, conocimiento fragmentado en asignaturas atendiendo a una división del conocimiento parecida a la división del trabajo, evaluación del desempeño).

Si en México es con la reforma en preescolar y de la educación secundaria, de 2004 y 2006, respectivamente, cuando se comienza a introducir un curriculum organizado bajo un enfoque por competencias, este modelo ya era objeto de interés en las naciones anglosajonas y en la Unión Europea. Bolívar (2008; 56 y 57) nos recuerda que en el año 2000 se reunió el Consejo Europeo en la ciudad de Lisboa, y determinaron la llama *Estrategia de Lisboa* con el fin de convertir a Europa en una economía basada en el conocimiento, con crecimiento sostenible, mejores empleos y mayor cohesión social. Para ello decidieron renovar sus modelos curriculares centrándolos en el desarrollo de competencias.

Digamos, que en este sentido, nuestro país participa de esta tendencia educativa potencialmente favorecedora de una educación para la vida. ¿Pero, qué tan novedosa es la propuesta en el plano curricular? Responder a esta pregunta es muy importante porque cualquier nuevo cambio curricular produce las más de las veces, preocupación, confusión, desdén y de no lograrse claridad sobre lo que aporta la propuesta, simplemente puede quedarse en el tintero al no concretarse en las prácticas cotidianas de los maestros mexicanos.

Veamos antes que nada la noción de competencia. Recuperemos la definición que da el Plan y programas de estudio de la escuela secundaria (SEP 2006; 11):

“Una competencia implica un saber hacer (habilidades), con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)” ... “Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimientos o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales”. La competencia como movilizaciones de saberes se hace presente en la resolución de situaciones problemáticas simples o complejas de la vida, de ahí la importancia de su desarrollo en la escuela al orientar el aprendizaje a la resolución de problemas.

Este concepto básico de competencia es compartido por distintos especialistas y programas educativos. Así Perrenaud (2004) indica que: “Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquestan tales recursos (...) esta movilización sólo resulta pertinente en situación” mientras que el Proyecto Eurydice de la Unión Europea señala como competencia “Capacidad de aplicar los conocimientos y las destrezas adquiridas en los centros educativos a situaciones de la vida real”. (Bolívar 2008) Como se puede observar, la noción de competencia es un paso en la tendencia de largo aliento de orientar los procedimientos de enseñanza hacia el desarrollo de situaciones de aprendizaje lo más cercanas a los problemas de la vida, en la medida de que un conocimiento construido sobre este soporte, así como las habilidades y las actitudes que le acompañan serían significativos y relevantes para los sujetos. Decimos de largo aliento porque a la enseñanza “bancaria” se han opuesto desde múltiples experiencias diversas corrientes educativas que han experimentado metodologías que sitúan la enseñanza como un medio para propiciar aprendizaje de la vida y para la vida. Estamos pensando por ejemplo, en la obra de Freinet, Dewey,

Montesori, Freire, Piaget y muchos otros grandes maestros, pedagogos, filósofos e investigadores educativos.

El Plan y programas de estudio de primarias de 1993 a diferencia del enfoque por competencias, se erigió sobre el horizonte de discusión denominado "Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje" y que fue parte de los consensos construidos en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia. Desde este horizonte, a principios de la última década del siglo pasado, en México se definieron un Plan y programas con un enfoque pedagógico que comparte la finalidad educativa del modelo por competencias. Los cuatro propósitos de la escuela primaria en este programa señalan que los alumnos:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

El primer propósito se expresó en un manejo del español destacando su carácter funcional, para la vida, y en el caso de las matemáticas en el fortalecimiento de las habilidades para la resolución de problemas. Por otra parte como se puede observar en los cuatro propósitos antes señalados, al mencionarse "habilidades intelectuales", "conocimientos" y "actitudes", en una perspectiva de aplicación, el currículo se acerca a la referencia de competencia antes comentada en su triada

de "saber", "saber hacer" y "hacer", es decir los tres elementos pero movilizados en situación como dice Perrenaud.

¿Qué de nuevo implica entonces el programa por competencias? Un énfasis sobre una propuesta educativa centrada en una educación para la vida, pero que, en términos de análisis, no representa una superación sustancial o un relevo imprescindible del enfoque educativo de 1993.

Hace falta una explicitación institucional de los motivos del cambio curricular más allá de la necesidad de vincular la educación básica. En todo caso, las evaluaciones externas nacionales e internacionales año tras año nos indican estancamiento frente a naciones de menor desarrollo económico que el nuestro, Cuba por ejemplo, pero con gran eficiencia en sus sistemas educativos. Algo está sucediendo y ¿es el currículum el problema? Probablemente sí, pero no es el único factor existente que influye en el actual estado de cosas. Desconocer los múltiples factores que inciden en una mala aplicación del programa nos puede ayudar a entrever los peligros que enfrentará el nuevo currículum.

Gestión institucional y gestión escolar, notas de un desencuentro institucional

En un encuentro de formación sostenido con supervisores de educación primaria, tendiente a desarrollar sus capacidades de asesoría, seguimiento y evaluaciones en apoyo de directores y maestros, se promovió la elaboración de registros de observación y bitácoras de los encuentros sostenidos en reuniones de Consejo Técnico Escolar. A continuación transcribo fragmentos de una interacción de maestros y directora alrededor del tema de la planeación:

11:19

Dir- Como último punto es la planeación, es importante rescatar las estrategias y los materiales que se pueden utilizar en esta semana, alguien quiere comentar sobre su experiencia de planeación semanal (tienen una planeación con los siguientes apartados: asignatura, componente apartado propósito, contenidos, actividades y estrategias, recursos, evaluación)

M1- Para hacer una buena planeación necesitamos tiempo y tener a la mano todos los materiales ficheros, libros, y haciéndolo así nos faltaría tiempo para todas las actividades

M2- Esta planeación me es útil porque ahí están plasmadas las fichas y las adecuaciones

...

M3- Yo veo que a mí me falta tiempo, para todas las actividades y que mi hijo tiene múltiples actividades en la primaria, pero les dejan de tarea las actividades del libro de texto ¿hasta dónde está permitido hacer eso?

M4- Si yo tampoco termino dejo dos de tarea

DIR- Recuerden que no podemos cargar con tareas que después no podamos revisar.

M4- A mis sobrinas les dejaron 2 lecciones completas del libro, porque iba a ver revisión, me dí cuenta porque me pidió ayuda y ante la observación que hice me mandó decir el maestro que no me metiera con su trabajo.

M3- La maestra dice que va a ver supervisión y que por eso deja lo de los libros

DIR- Hay que ser honestas pues que no alcanza el tiempo en las aulas para todas las actividades

M5- Si hago mi planeación, pero no la termino, me quedan pendientes actividades y en la semana tengo que iniciar de nuevo con las actividades pendientes de la semana anterior.

M2- Si pero por las evaluaciones, salir a ensayar, no nos permiten terminar con lo planeado.

M1- bueno, pero debemos de escoger las actividades más importantes, relacionar con otras actividades para sacar adelante la planeación y sobre todo al grupo ³

Los registros tendieron a mostrar situaciones problemáticas que dejaban ver las preocupaciones de los maestros en las escuelas y a identificar factores adicionales al currículo que incidían en una aplicación inapropiada del mismo.

³ Registros de observación de reuniones de Consejo Técnico de Escuela. Archivos de Innovación y Asesoría Educativa, A.C.

La literatura educativa ha señalado reiteradamente que los cambios y la mejora educativa está asociada a las formas de organización y funcionamiento de las escuelas, esto es a los procesos de gestión escolar e institucional que se generan alrededor de la actividad pedagógica. (Antúnez 1993), Bolívar (2001), Ezpeleta (2004) Las mismas acciones de política educativa han puesto la mira en promover cambios organizativos en las escuelas, pero lo han hecho como si las escuelas fuesen unidades organizacionales aisladas de la administración y de las dinámicas político institucionales. Se ha hecho un esfuerzo considerable de capacitación de maestros para orientar hacia una cultura organizacional distinta, pero no han cambiado los dispositivos de poder que demandan las tareas reales que maestros y directivos deben cumplir.

Si bien el programa de 1993 en su propia definición se planteó como un documento muy operativo con una "formulación suficientemente precisa de propósitos y contenidos, que evite el detalle exagerado y la rigidez" para otorgar al maestro "un mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas, en la combinación de contenidos de distintas asignaturas y en la utilización de recursos para la enseñanza que le brindan la comunidad y la región", esta declaración prometedora y significativa para una educación más versátil y creativa, se hace añicos en las reflexiones expresadas por los maestros en el registro antes visto.

Influyen en ello, claro los factores de gestión y organización escolar. La respuesta de un maestro "no se meta con mi trabajo" ante la reclamación de una profesora, es un síntoma de la ausencia de comunicación entre los maestros. Las escuelas siguen siendo espacios de poca comunicación profesional entre docentes, carecen de metas comunes, sin optimización del tiempo para dedicarlo a la enseñanza, sin pautas de evaluación de las metas instaladas. Una escuela donde cada maestro ve como asunto privado la enseñanza difícilmente puede tener un clima organizacional donde fecunden las nuevas iniciativas del currículum. Recuérdese

que la innovación no es un asunto de individuos sino de colectivos escolares. (Bolivar 2001)

Ahora bien, no todo depende de los maestros, las afirmaciones realizadas por lo propios profesores con respecto a la ausencia de tiempo para atender a todos los contenidos educativos del plan y programas de estudio, permiten ver la presencia de orientaciones institucionales que bajo criterios distintos al del Plan y programas, rompen en los hechos con las mismas directrices institucionales. Si los documentos curriculares convocan a la selección y vinculación de contenidos, la "revisión" del llenado de libros por la supervisión, mandata a los profesores a la realización de una conducta contrarias al currículo oficial. El libro de texto se convierte en el programa efectivo y en el indicador por excelencia de cumplimiento profesional.

A esta perspectiva definida desde los mandos medios de la administración se suman las políticas de evaluación externa que transfieren a las escuelas la responsabilidad por los resultados educativos. En este tenor, la evaluación de ENLACE está generando prácticas que limitan la aplicación del currículum. Se pierde de vista que como evaluación externa, ENLACE es una fotografía del avance educativo que *sólo* sirve para "tomar el pulso" educativo y alrededor del cual identificar los múltiples factores que inciden en los resultados, para de ahí construir políticas de apoyo a la escuela.

El uso actual que se le está dando a dicha evaluación rompe con este enfoque. Actualmente la institución educativa está mandando el mensaje de que esta evaluación identifica el logro efectivo de los alumnos, independientemente de las particularidades regionales tan diversas en un país tan extenso y desigual como el nuestro. En todo caso, se le está adjudicando a los maestros la responsabilidad única por los resultados como si fuesen operadores en ambientes ascépticos, libres de las influencias institucionales, y aún más, se les está exigiendo que modifiquen los resultados en poco tiempo para evitar la censura institucional mejorando los puntos porcentuales en cada aplicación. En los hechos las autoridades educativas

suprimen los programas en función de los contenidos específicos que están evaluando.

La gramática de la escuela se impone. La demanda institucional, con una perspectiva chata sobre la evaluación, rompe con la necesidad de una educación creativa y flexible, la enunciada y necesitada en el ¡Plan y programas de 1993! Como se puede observar el problema no es exclusivamente del curriculum y el enfoque por competencias enfrentará estas dinámicas más aún cuando requiere trastocar la enseñanza disciplinar, mediante estrategias didácticas de inversión en tiempo, articulación de contenidos, rompimiento de fronteras de las asignaturas mediante la integración y vinculación de conocimientos. Para que un enfoque por competencias tenga éxito más allá del diseño curricular se requiere propiciar cambios en los procesos y mandatos de la administración educativa.

Problemas de diseño, problemas de estrategia institucional

Para concluir sólo un botón de muestra que aumenta la preocupación por las iniciativas en marcha. El referido al diseño curricular. Los materiales con la nueva organización curricular que ya se pueden consultar en la página web de la SEP, apuntan a que los problemas del Plan 93 no serán superados fácilmente. Una comparación entre varios de sus documentos muestra que una de las estrategias fundamentales de dicho Plan, a saber, la realización de Proyectos, como estrategia de ***articulación*** de contenidos no se encuentra claramente enunciada y cambia dependiendo de cada una de las asignaturas que la refiere, de tal manera que pareciera que cada asignatura tiene que desarrollar ***su propio*** proyecto, lo que implica un absurdo, dado que es un mismo maestro que al trabajar con varias asignaturas tendría que realizar esfuerzos de integración al modo como lo hace el profesor de multigrado que no solo trabaja con distintas asignaturas sino también con alumnos de distintas edades.

La saturación que sienten los profesores en las aulas difícilmente será modificada más aún cuando el programa integra una asignatura más, la de inglés, sin ampliar

el tiempo destinado a la enseñanza en la escuela, solo redistribuyéndolo con la disminución del mismo para otras asignaturas. Al parecer aquel adagio de “todo cabe en un jarrito sabiéndolo acomodar” es el fundamento pedagógico de la actual administración educativa, lo que es falso y limitante para una educación realmente significativa.

Perspectivas a futuro

Es poco probable que se presenten modificaciones en una perspectiva de mejora. Se percibe una gran insensibilidad y un débil proyecto en la administración educativa. En ese horizonte la reflexión y la construcción de redes educativas interesadas en el fortalecimiento de la escuela pública, pueden ser la fuente para identificar junto con los maestros lo realmente imprescindible del currículo y señalar la necesidad de cambios en la gestión institucional, como condición para una mejor calidad de la educación.

SLP, enero de 2009

Bibliografía

Antúnez, Serafín (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE – HORSORI. Capítulos 1, 2 y 3

Bolívar, Antonio (2001). “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento”. En *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Jesús Domingo Segovia compilador. Madrid: Octaedro. (También se encuentra en *Asesoramiento al centro educativo*, SEP – Biblioteca para la Actualización del Maestro)

Bolívar, Antonio (2008). “Competencias básicas”, en *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Casanova, Ma. Antonia (2004) *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

Delors, Jaques (1994): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO.

Ezepeleta, Justa (2004). “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma”, en *Revista de Investigación Educativa*, COMIE, IPE, UNESCO. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP – GRAO.

Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara.

Sylvia Schmelkes (2000) “Reforma curricular Necesidades sociales en México” en *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*. SEP, México,