

## **La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y su huella en los docentes de primaria.**

Irma Leticia Maldonado Rosas.

### **Resumen.**

En México, durante la década pasada se puso en marcha una reforma educativa denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual determinó modificaciones tanto en los planes de estudio como en los objetivos de la educación y en la propuesta pedagógica en preescolar, primaria y secundaria. Con ello se ha impulsado, entre otras cosas, la actualización de los profesores, con el objetivo de introducir dicha reforma en el aula. Los cambios realizados se han ido convirtiendo en un ejercicio cotidiano para el maestro, quien hace uso de los contenidos de los planes y programas de estudio a través de su propia interpretación. Bajo este contexto esta investigación es cualitativa basada en el grupo focal. Los hallazgos encontrados son que las docentes hacen uso de un discurso aprendido de la RIEB, pero sin una reflexión crítica a pesar de los avatares que esta propuesta conlleva.

Palabras clave: reforma educativa, enseñanza, cambios curriculares, estrategias.

### **Abstract**

In Mexico, during the last decade an educative reform denominated: Integral Reformation of Basic Education (RIEB), which has determined modifications in the curricula like in the objectives of the education; also in the way to distribute knowledge in preschool, primary and secondary. This reform has impelled, among other things, the update of the professors, with the objective to introduce this reform in the classroom. The changes have been become a daily exercise for the teacher, who makes use of the contents in the plans and training programs through his own interpretation, in specific with new approach and to the way of how to teach them. Under this context this research is qualitative with the focal group. The found findings are that the teachers make use the speech of the RIEB, but without an own reflection on it, in spite of the ups and downs that this entails.

Key words: Educative reformation, education curriculum, changes, strategies.

### **Introducción.**

Las reformas educativas impuestas desde los años ochenta en México, se han centrado en aspectos como la calidad, la equidad y la cobertura del sistema. Desde 1990 a la fecha, el punto central ha sido en torno a la efectividad, el impulso de las tecnologías y el desarrollo de las competencias. Estas últimas, tienen como núcleo la escuela y la calidad de los aprendizajes.

En esta perspectiva, “Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según su desempeño y se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas está orientado por la calidad de la educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, el currículo y los sistemas de evaluación” (Martinic, 2001:18).

Durante los años noventa, como ya se señaló, se pusieron en marcha reformas a la educación las cuales fueron tendientes en primera instancia hacia la mejora de la calidad educativa; posteriormente, en el 2004 la ruta que la política educativa siguió fue hacia el desarrollo de las competencias. Particularmente en 2009 y en el nivel de primaria se instaura la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con un enfoque por competencias establecido con cierto apresuramiento traducido en falta de claridad en lo conceptual, lo metodológico y lo técnico (Díaz, 2016). Esto, es visto por los docentes como algo externo y que requiere de su apropiación.

En las reformas educativas el currículum<sup>1</sup> ocupa un lugar central dentro de los planes y programas de estudio, porque es mediante la construcción curricular que la institución plasma su concepción de educación y de esta manera, esta permite la previsión de las cosas que se harán para lograr el modelo de individuo que se pretende formar a través de la escuela.

Desde esta perspectiva, este estudio de carácter cualitativo, tiene como objetivo recuperar y analizar las concepciones de un grupo de maestras sobre la RIEB así como la forma cómo la enfrentan cotidianamente en sus aulas.

### **Características de la investigación.**

La perspectiva analítica de este estudio es de tipo cualitativo; debido a la naturaleza social del tema investigado y a que los sujetos y el entorno fueron considerados como un todo. Por otro lado, el enfoque permitió recoger datos descriptivos mediante las ideas de los sujetos de investigación, en este caso del grupo de maestros quienes durante dos sesiones compartieron sus experiencias en torno al tema de la RIEB.

Por otra parte, el enfoque permitió la interacción entre las docentes y la investigadora en un ambiente propicio, que quedó conformado como afirman Kesselman, et al, (2007) como un proceso dialéctico entre la práctica y la teoría, lo que representan algo así como la preparación del momento teórico para la elaboración de los conceptos básicos. El actuar de las docentes bajo esta perspectiva fue natural y no intrusivo (Taylor y Bodgan, 1994).

---

<sup>1</sup> El currículum se entiende aquí en el contexto en el que se impone; es decir, los contenidos que establecen las políticas curriculares están condicionados por factores económicos, políticos y administrativos del momento histórico en que se encuentre. El sistema curricular es un mecanismo de control de la eficacia de la escuela para un modelo de desarrollo presente en la sociedad. Para el control de la educación como aparato ideológico, el currículum es regulado por poderes políticos y administrativos, (Sacristán, 1991); supeditados tanto al contexto económico como a los señalamientos de los organismos internacionales (Cfr. Sánchez, 2001).

La investigación está basada en el grupo focal. El grupo focal es una herramienta muy útil para la investigación y consiste en la participación libre de los involucrados sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas. Esta técnica fue utilizada durante los días 7 y 14 de diciembre de 2015, con un grupo de docentes-estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Puebla. Las docentes participantes son maestras frente a grupo de nivel primaria, quienes trabajan en distintas escuelas del estado (véase cuadro 1). Las categorías utilizadas para la discusión fueron: concepción de RIEB y formas de trabajar dicha reforma. Estos rangos permitieron analizar cuál es la interpelación<sup>2</sup> que las nuevas disposiciones curriculares tienen en los docentes y cómo le dan sentido al enfrentar los cambios.

**Cuadro 1.**  
**Características de las docentes**

Docente	Escolaridad	Lugar donde estudió	Años de servicio	Tipo de nombramiento	Sistema de pertenencia
A	Licenciatura en educación primaria	BINE*	21 (10 en particular y 11 en oficial)	Base	Oficial (Primaria indígena)
B	Licenciatura en Educación	UPN, Puebla	18	Contrato	Particular (Primaria)
C	Licenciatura en educación	UPN, Puebla	16	Contrato	Oficial (Primaria)
D	Licenciatura en educación	UPN, Puebla	11 (6 en particular y 5 en oficial)	Base	Oficial (primaria)
E	Licenciatura en Psicología educativa	UPN, Puebla.	4	Base	Particular (Primaria)
F	Licenciatura en educación básica con especialidad en español	Normal superior del estado de Puebla	4	Contrato	Particular (secundaria)

Fuente: elaboración propia a partir de datos de las maestras.

\*Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla.

Para llevar a cabo la investigación hubo dos reuniones los días sábado y durante dos horas y media se discutieron aspectos como las definiciones de reforma y el tiempo real dentro del aula de clase;

<sup>2</sup> La interpelación en este trabajo proviene de la definición de Althusser (1977), que la entiende como ese proceso mediante el cual el individuo se reconoce como sujeto pero en relación a un objeto de saber que lo determina de alguna manera reconociéndose en él y apropiándose del mismo.

de éstas se generaron otros aspectos como las exigencias administrativas, el sistema al que pertenecen las escuelas (oficial o particular) y el tiempo en el aula.<sup>3</sup>

Las maestras perciben los cambios educativos y se apropian de conceptos como reforma laboral y evaluación, entre otros, pero, en la práctica, ellas viven los cambios bajo diversas circunstancias. En estas declaraciones de las docentes se notan estos movimientos antagónicos a los que se refiere Käes (2004) cuando señala que dentro de la institución se desarrollan por un lado, el deseo instituyente e innovador y, por otro, el orden instituido contra el que choca. Las maestras perciben que no hay claridad en los preceptos marcados dentro de la RIEB y conciben que desde sus aulas pueden modificar esos señalamientos.

Sin embargo, las narraciones de las maestras que cuentan su propia vida presentan su interioridad con lo cual afirman el carácter universal del relato. En esta perspectiva, por ejemplo, la narración es "... un espacio de autorreflexión decisivo que afianza al individualismo como uno de los rasgos típicos de occidente" (Barthes, citado por Arfuch, 2007).

### **Algunos planteamientos sobre la RIEB.**

En un contexto de profundas transformaciones económicas, políticas y sociales en los sistemas educativos, se puede observar que estos cambios tienen como referentes las propuestas del discurso educativo internacional, orientado e impulsado por las agencias internacionales de financiamiento. Una reforma educativa desde la retórica oficial se entiende como un cambio que opera en pro de mejoras al sistema educativo. Esto explica también que los cambios se pueden considerar como innovaciones, hasta cierto punto "naturales" sobre todo en los países que están sujetos a las directrices de los organismos internacionales como: el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); entre otros. Sin embargo, la crisis educativa se ha profundizado, afectando de manera negativa a la población mexicana en edad de estudiar, (López, 2013).

Las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país (Díaz e Inclán, 2000).

En México, desde hace tres décadas se han puesto en marcha cambios a la educación que incluyeron modificaciones en los planes de estudio, en los objetivos de éstos y en las propuestas didácticas; esto, por supuesto, requiere modificaciones en la forma de trabajo de los docentes, quienes se han visto interpelados por dichas transformaciones.

En 2009, el gobierno federal puso en marcha la RIEB para el nivel de primaria, la cual tiene sus bases en la anterior reforma de 1993, pero los cambios que presenta ésta, a nivel curricular, es el Enfoque

---

<sup>3</sup> Es importante señalar que una de las preocupaciones de los maestros se orienta hacia la evaluación a la docencia, proceso que asocian con el control y la coacción por parte de las autoridades educativas.

Curricular Basado en Competencias (ECBC)<sup>4</sup> y la evaluación<sup>5</sup>. La RIEB, por lo tanto exige del docente una innovación en dos direcciones: una, la planificación del trabajo educativo; y, dos, la evaluación de los aprendizajes. Por otra parte, frente a las prácticas preexistentes, la RIEB implica una importante participación del profesor en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares (Ruíz, 2012). El marco normativo diseñado expresamente para la RIEB en el que, entre otros aspectos, se fijan los perfiles de desempeño docente, los cuales incorporan competencias docentes.

Estos cambios que implican modificaciones en la labor del profesor y de la apropiación de un dominio conceptual así como de nuevas prácticas en el aula, interpelan de muchas formas a los maestros quienes deberán asumir otras concepciones con respecto al ser docente.

Por otro lado, una búsqueda bibliográfica sobre las investigaciones que se han realizado acerca de las reformas educativas en general y el ECBC en particular se encuentran análisis que abordan, desde distintas perspectivas este fenómeno. Los estudios revisados son de tipo cualitativo y dan cuenta de este fenómeno desde diversas perspectivas. Sin embargo, coinciden en la complejidad del trabajo del profesor ante las modificaciones derivadas de la RIEB. Algunos aluden al enfoque de las competencias y otros abordan el sentido que los docentes dan a las innovaciones educativas.

Los estudios muestran un abigarramiento que implica el proceso de enseñanza, el desempeño y la evaluación del docente como indicadores de la reforma educativa (Fortoul, 2014). Por otra parte, otros estudios, discuten el papel de los profesores como “ejecutores” de las disposiciones establecidas por los mandatos oficiales, derivados de las propuestas de los organismos internacionales y sus directrices pues los docentes, muchas veces, conocen los conceptos básicos implicados en una reforma educativa, pero carecen del conocimiento para implementar estrategias (García y Villalobos, 2012). También se plantean los desafíos que enfrenta el docente en servicio en el momento en que se instaura la reforma curricular, y la necesidad de reconceptualizar su labor profesional y modificar sus creencias y sus prácticas en función de los nuevos planteamientos (Ruíz, 2012).

Otras investigaciones abordan las principales acciones de formación continua que se desarrollan en México para apoyar la implementación de la RIEB en el nivel de educación primaria. Por otra parte, estos estudios desarrollan las principales características de la RIEB mediante análisis documental

---

<sup>4</sup> Según Coll (2009), la adopción generalizada de los Enfoques Curriculares Basados en Competencias (ECBC), responde en buena medida a la convicción de que son una vía adecuada para abordar los desafíos más importantes que enfrenta la educación escolar en la actualidad, especialmente los derivados del desvanecimiento o la pérdida relativa del sentido del aprendizaje escolar. Los ECBC pueden ser efectivamente un buen instrumento para afrontar estos desafíos, pero que en general no lo son porque la mayoría de las veces reflejan una comprensión empobrecida y confusa del concepto de competencia y son tributarios de unos planteamientos de corte tecnocrático, supuestamente asépticos, que desprecian o ignoran la dimensión ideológica y ética de la educación.

<sup>5</sup> Respecto a la evaluación de los aprendizajes, según la reforma oficial, ésta es considerada como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; sin embargo, señala la SEP: “... el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen” (SEP, 2011: 35).

señalan que las reformas curriculares implican que los maestros adquieran nuevos aprendizajes y una nueva concepción de la construcción del conocimiento, (Fortoul, 2014).

En otros estudios, se argumenta que la RIEB ha sido “altamente efectiva” al interpelar al profesorado sobre las posibilidades y beneficios de los cambios propuestos; sin embargo, también señalan que tal proceso no se ha dado sin contradicciones. Se percibe la importancia de que las significaciones docentes son pertinentes para comprender las condiciones de implementación de las iniciativas de cambio en los espacios escolares (Treviño y Cruz, 2014).

Otros análisis dan cuenta de la existencia de otros elementos que subyacen a una reforma educativa como los nexos posibles entre las políticas educativas y la configuración de subjetividades. En este sentido se afirman que los fenómenos educativos actuales restringen la política a un tema más de gestión y de administración que a un real conocimiento sobre las finalidades y el sentido de la educación (Flores y Sobrero, 2011).

Se puede observar que las preocupaciones señaladas están en torno a la interpelación de los cambios establecidos hacia el profesor en su práctica diaria y en su conformación subjetiva como docente de una nueva reforma. Lo que se observa, sin embargo, es el papel protagónico del docente en la RIEB desde diferentes ángulos en los cuales está inmerso.

### **La RIEB, un campo de significación para el docente.**

En una reforma curricular coinciden elementos técnicos, políticos y culturales, los que en su vinculación dan un sello a la misma (Díaz, 2016). Dichos elementos y la misma realidad compleja del sistema educativo, demanda de los docentes diversos procesos de apropiación y acomodación de sus prácticas didácticas; impactando de distintas maneras la percepción de los mismos. De esta forma, se presume que los maestros de educación primaria asumen parcialmente desde su experiencia profesional los avatares de la RIEB.

En esta perspectiva los docentes tienen su propia concepción sobre lo que significa el término reforma educativa, basada ésta en su formación y desempeño profesional. Al respecto las maestras en estudio conciben la RIEB como un hecho político:

“La reforma educativa tiene que mirarse como un hecho político. Hay muchas cuestiones de desajustes provenientes de la reforma que responsabilizan a los docentes. Tiene más tintes de reforma laboral que de educativa”... “La reforma educativa es sinónimo de imposición...nosotros como país imitador, copiamos modas y modelos educativos” (diálogo entre docentes: E y F).

Sin embargo, no existe claridad total en el concepto pues se muestran confundidas y afirman que es complejo el decir qué significa la reforma, sin embargo saben que la forma de trabajo requerida ya no es la misma y que son objeto de la mirada de las autoridades educativas, quienes esperan tener más “calidad” traducida en resultados.

“Es complicado dar una definición de lo que es la reforma educativa o lo que pretende la RIEB a través de decretos que se van dando...” “Estamos en una constante observación y evaluación para los fines de mejorar la calidad en la educación. Hablamos más de reforma política que de reforma

educativa, es decir, lo que quiere el gobierno que enseñemos, no lo que necesitan los alumnos”. .  
“Es más un discurso político para esta calidad educativa” (diálogo entre docentes: B, E y F).

Como se puede apreciar las maestras tornan sus concepciones basándose en la retórica que circula en los diversos medios de comunicación como son las redes sociales y los periódicos. Por otro lado, también se observa que las docentes toman de su realidad cotidiana esas concepciones sobre la reforma pues dicen que se les exige “hacer un trabajo mandado por el gobierno” sin tomar en cuenta las necesidades reales de los alumnos, las cuales perciben en su práctica cotidiana. Por otra parte, se interpreta que las profesoras al no dominar por completo los objetivos que persigue la RIEB, sienten que el trabajo que realizan es ajeno a ellas.

“No hay capacitación para los docentes cuando nos mandan un nuevo programa o una evaluación”.  
“La reforma educativa es sinónimo de imposición. Nuestro país no quiere la calidad educativa, solo quiere que estemos estancados”, “Pasan muchas cosas en esta reforma y tendríamos que analizar desde que punto la miro yo, pues es al docente a quien le adjudican toda la responsabilidad. Lo único que queda hacer como docentes es luchar desde nuestras aulas porque no hay otro remedio...” (Diálogo entre docentes: B, E y F).

Existe una necesidad de derivar propuestas de trabajo para el aula de los postulados de la reforma: competencias, aprendizajes esperados, temas transversales, trabajo por proyectos, entre otros cuya construcción real queda solamente en manos de las profesoras. Así entonces, la apropiación, la comparación de ideas pedagógicas, la introducción de nuevos conceptos e incertidumbres son elementos entremezclados en su ser docente que se expresa de diversa manera (Díaz, 2016)<sup>6</sup>.

Las significaciones que las docentes tienen sobre lo que subyace a la RIEB, no se constriñen solo a la forma verbal o psíquica, sino que funcionan como redes —también llamadas estructuras, sistemas o campos de significación— que implican experiencias, objetos materiales y espacios físicos; por ello, no se reducen sólo a conceptos, ni se limitan al lenguaje (Treviño y Cruz, 2013). Derivado de ello, existe una re-significación resultado de las interacciones e intercambios colectivos y tienen fuentes diversas, objetivándose en distintos espacios y materiales<sup>7</sup>.

Cuando se trata de poner en marcha reformas a la educación, generalmente se concibe el proceso como una secuencia lineal de adopción e institucionalización donde los docentes son considerados como personas que responden pasivamente a los mandatos de los mandos burocráticos.

---

<sup>6</sup> En un diálogo otras maestras señalan: “Nosotros como país “imitador” de modas o de modelos educativos no vamos en concreto lo que la sociedad necesita. El país no quiere la “calidad educativa” lo que quiere es [...] someternos [...] a obedecer órdenes por ejemplo cuando nos indica que habrá que aprobar a todos los alumnos aunque sea con una mínima calificación, no importando si aprendió o no. Por lo que encontramos a un estudiante con título pero andando por la vida casi con orejas de burro” (diálogo entre docentes: B y F).

<sup>7</sup> En este sentido, una preocupación central se observa en este diálogo: “El excesivo trabajo administrativo es otra razón por la que, difícilmente, se puede llevar a buen término la reforma educativa por parte de los docentes. Tal vez se puede realizar dentro del aula pero hay otro inconveniente que es el tiempo real dentro de ella, se reduce el tiempo de clase, porque las exigencias administrativas son muchas. Lo anterior resulta una contradicción porque desde hace dos años la reforma señaló que se iban a disminuir las tareas administrativas para atender más al grupo pero no fue así” (discusión en grupo de docentes: A, B, C y F).

Sin embargo, el proceso de reforma de arriba hacia abajo, no considera que los educadores son agentes activos que pueden actuar de maneras diversas frente a los cambios. Estos pueden impulsar cambios, resistirlos o subvertirlos, (Datnow et al citado por López y Tinajero, 2009)

“Se tiene la capacidad de hacer una reforma, a pesar de que muchos maestros somos criticados por manifestarnos o por no cumplir, pero yo creo que no es así porque cuando a los maestros se nos da una orden nos dedicamos a cumplirla, es decir, hay disposición y actitud para hacerlo. Sufrimos de la crisis del conocimiento porque aunque sé lo que tengo que hacer, me siento impedida laboralmente para modificarlo. Una buena manera de iniciar una reforma educativa sería empezando por darle una identidad al docente y ocupándose sobre su preparación, asignándole únicamente las tareas pedagógicas y no administrativas” (opiniones del grupo docente: A, B, C y F).

### **Perspectivas de los docentes y “aplicación” de la reforma.**

Como ya se señaló cuando se ponen en marcha reformas curriculares, estas son asumidas por los docentes de diversas maneras; en primer lugar, en virtud de saberse responsables del aprendizaje de sus alumnos; y, en segundo lugar, como “ejecutores” de las modificaciones establecidas por las autoridades educativas.

Sin embargo, los fundamentos de tales cambios no siempre son comprendidos sobre todo si se alude a la existencia de cambios en la metodología didáctica, cuando la generalidad de las reformas no se han preocupado por ellos; porque responden a objetos de carácter económico y si a esto se le agrega la medición de la “calidad educativa” a través de evaluaciones estandarizadas al docente se le deja la responsabilidad garantizar la eficiencia en los resultados. De esta manera los maestros se ven ante una realidad que les demanda asumir la reforma de cualquier forma como exigencia institucional. Al respecto, las maestras afirman:

“Respecto a los aprendizajes esperados y competencias y en cuanto a la planeación, cuando no analizamos el porqué de las cosas nos quedamos como técnicos, no profundizamos en los cambios. ...Qué hace uno como docente con las exigencias de los padres, del director y del supervisor... por ejemplo cuando los alumnos empiezan a leer a ellos no les interesa cómo le hagamos, ni si ha habido modificaciones curriculares ni de ninguna índole, simplemente quieren que en determinado tiempo ya lean los niños y esto es una presión...Uno busca la manera de sacar adelante el trabajo. Yo soy tradicionalista con lo de las silabas pero utilizo mucho material... Nosotros elaboramos la planeación basándonos en muchos libros pero no reparamos en el uso de estrategias y la aplicación. ... si comparamos la práctica docente notamos que no es la misma de otra maestra y menos si no hay aplicabilidad de las estrategias” (Diálogo entre maestros: A, D y E).

Los docentes no comparten las tesis centrales de la RIEB. Ellas pueden responder a tal cosmovisión, pero no comparten una reforma que parte de otros presupuestos. Se resisten a ello, y su resistencia se expresa en negar todo elemento de bondad al planteamiento que se formula. Se ha documentado que el maestro dentro de la institución escolar desarrolla su labor con más énfasis en lo administrativo y social que en lo técnico-pedagógico. Esta tendencia está más acentuada en el área rural que en la urbana-marginal, (Díaz e Inclán, 2000).



“No hay capacitación para el docente solo para los supervisores; capacitan a otros y no a los que están frente al grupo... Al docente le dicen planea pero no le dan las herramientas necesarias, sin embargo si al docente se le cuestiona sobre lo que hace, lo puede decir y aunque no vaya de acuerdo (sic) a lo que escribe en la planeación” (Diálogo entre maestros: A, D y F).

Una vez que la reforma se encuentra establecida surge una especie de desesperación en los responsables del sistema por identificar que los docentes no asumen las reformas, no se convierten en elementos activos de ellas, sino por el contrario en muchas ocasiones las rechazan en su fuero íntimo, actúan externamente como si fueran a operar a partir de ellas, pero en la realidad las ignoran, y en ocasiones en los hechos las contradicen (Díaz e Inclán, 2000). Los maestros se apropian de la reforma desde su propia perspectiva y la afrontan utilizando sus propios saberes derivados de su preparación inicial, de su experiencia y de lo que toman de la cultura escolar.

“A los maestros les interesa que los niños aprendan a leer y escribir y dejan de lado los aprendizajes esperados y las competencias, solo lo escriben cuando se les solicitan... Hay que buscar una forma de que los alumnos aprendan y que demuestren el aprendizaje esperado pero hay grupos que si responden pero otros son apáticos... yo animo al alumno. El alumno va a llegar al aprendizaje esperado pero lo difícil son los tiempos” (Diálogo entre docentes: B, D, E y F).

Por otro lado, los maestros están preocupados por su propia preparación, derivada ésta de las innovaciones establecidas por el sistema educativo. La reforma actual ubica como primer objeto la calidad de la educación vinculada a un proceso de evaluación pero no solo del alumno sino también del docente. A propósito de esto las maestras expresan su inquietud:

...La información no llega a los docentes y si llega lo hace como teléfono descompuesto... a quien capacitan es al supervisor pero ellos no lo imparten a los docentes... los maestros tienen que investigar solos, consultando las redes sociales... (Opinión de una docente durante la sesión grupal: F)

Finalmente, puede decirse que la apropiación que los docentes hacen de la reforma va orientándose hacia aspectos que les preocupa como el discurso curricular, la concepción de la propia innovación y la práctica en el aula; sin embargo estas preocupaciones de los docentes van en torno a las exigencias establecidas más que a sus propias preocupaciones.

## **Conclusiones.**

Las reformas educativas, a través del curriculum señalan la visión previa sobre la concepción de educación mediante diversos elementos que indican que tipo de individuo requiere la sociedad, por lo cual son los docentes, como sujetos sociales, quienes no pueden desvincularse de las cuestiones básicas del conocimiento social. Por una parte, “por las circunstancias de que ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto; y por otra, porque, a pesar de la importancia de éstos, existen dificultades para comprender la complejidad de los mismos, quienes van subjetivándose ante dichos requerimientos” (Zemelman, 2010), en este caso de las disposiciones de la RIEB.

Las concepciones que las docentes tienen sobre la reforma educativa muestran la forma en cómo se han ido apropiando de un discurso repetido continuamente como es el que la reforma es un cambio laboral y no educativo; las docentes mencionan en su diálogo y dejan ver la huella que han dejado los cambios educativos en su propia identidad profesional, como afirma Arfuch (2005:27), “la narrativa analiza ajustadamente ese vaivén incesante entre el tiempo de la narración y el tiempo de la vida. Contar una historia no es entonces simplemente un intento de atrapar la referencialidad de algo "sucesido", acunado como huella en la memoria, sino que es constitutivo de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un "ahora" que cobra sentido un pasado” y un presente que ellas están enfrentando.

La apropiación que las profesoras hacen de lo que es la reforma y de lo que implica para ellas, tiene relación con lo que afirma Foucault, (citado por Möller, 2012), cuando alude a que existen criterios que son conocidos y seguros (más o menos) como el sistema lingüístico al que pertenecen y la identidad del sujeto que los ha articulado. En este caso las maestras orientan esa apropiación hacia aspectos que les preocupa como el trabajo en el aula y las demandas que les concierne a ellas.

### **Bibliografía.**

Althusser, Louis, (1977), “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” en Posiciones. . México, Grijalbo.

Arfuch, Leonor, (2007), El espacio biográfico, Buenos Aires, FCE.

Arfuch, Leonor, et al (comp.) (2005), “Problemáticas de la identidad” en Identidades. Sujetos y subjetividades, Buenos Aires, Prometeo.

Coll, Cesar, (2009) “Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar”, Conferencia Magistral, COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 21-25 de septiembre.

Coraggio, José Luis, (1995), “Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿Sentido oculto o percepción?”, Ponencia presentada en el Seminario O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil, Sao Paulo, 28-30 junio.

Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinoza (2000), “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, CLACSO, México.

Díaz Barriga, Ángel (coord.), (2016), La reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes, México, UNAM, ISSUE.

Flores, Luis y Viviana Sobrero, (2011) “Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo”, Revista Estudios Pedagógicos XXXVII, núm. 2, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fortoul, Oliver Bertha, (2014), “La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros”, en Perfiles educativos, vol. XXXVI, núm. 143 México.

García Casanova, María Guadalupe y Villalobos Torres Elvia M., (2012), "La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XLII, núm. 1, México.

Kaës, René, (2004), "La noción de espacio institucional. Su complejidad", en Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos, Recuperado de [www.apdeba.org/revista-psicoanalisis-digital/](http://www.apdeba.org/revista-psicoanalisis-digital/) Kesselman, Hernán, Pavlovsky Eduardo y Luis Frydlewsky (2007), Las escenas temidas del coordinador de grupos, Buenos Aires, Galerna. Krawczyk Nora, (2002), "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", Revista Mexicana de Investigación Educativa septiembre-diciembre vol. VII, núm. 16, México.

López, Aguilar Martha de Jesús (2013), "Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación", en El Cotidiano, 179 mayo-junio, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México

López Bonilla, Guadalupe y Tinajero Villavicencio, Guadalupe, (2009) "Los docentes ante la reforma del bachillerato" en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. XIV, núm. 43 México.

Martinic, Sergio, (2001) "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las Reformas Educativas en América Latina", en Revista iberoamericana de educación, núm. 27.

Möller, Claudia (2012), "Entre Foucault y Chartier: hacia la construcción del concepto de apropiación", recuperado de [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/foucault-chartier-construccion-concepto-apropiacion/id/55965113.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/foucault-chartier-construccion-concepto-apropiacion/id/55965113.html)

Ruiz Cuéllar, Guadalupe, (2012) "La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente", en <http://www.aufop.com>

Taylor y Bodgan (1994), Introducción a los métodos cualitativos de investigación, México, Paidós.

Treviño, Ronzón Ernesto y Cruz, Vadillo Rodolfo, (2014), "La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. Análisis desde el ángulo de la significación", en Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 144, IISUE-UNAM.

Sacristán, José Gimeno, (1991), El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata.

Sánchez Cerón, Manuel (2001) "Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXI, núm. 4, México.

SEP, (2011), Programa de estudio, Guía para el maestro. Educación básica, primaria, México.

Zelman Merino, Hugo, (2010), "La problemática de las alternativas Sujeto y subjetividad: como construcción posible", en Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. IX, núm. 27.