

El grupo focal en la investigación educativa: una experiencia con profesoras de educación básica.

María de los Ángeles Bello Olano

Resumen.

El presente estudio es de tipo exploratorio. Es un acercamiento al tema de la Reforma Educativa de 2013 en México. Este trabajo es pertinente para comprender las condiciones de implementación de las iniciativas de cambio en los espacios escolares, y cómo se ve reflejado en la labor pedagógica de los maestros de educación básica, así como el papel que tiene el directivo ante estos cambios. El trabajo se presenta a través de un grupo de discusión, utilizando la metodología del grupo focal. Se inicia planteando un panorama sobre la Reforma Educativa en los últimos 15 años y sus repercusiones en el ámbito educativo. Posteriormente se presentan los rasgos metodológicos del estudio; y en un tercer apartado, el análisis a las ideas y comentarios de las docentes participantes en esta investigación. El estudio muestra cómo las maestras se han apropiado del discurso de la Reforma actual y cómo lo instituyen en las acciones de trabajo y por lo tanto, le encuentran posibilidades y beneficios; y, por otro lado, se observa la resistencia que tensa su quehacer pedagógico.

Palabras clave: Grupo focal, Reforma Educativa, labor docente, norma, control.

Abstract.

This article is an exploratory approach to the Educative Reformation 2013 in Mexico. This study is pertinent to understand the conditions of implementation of the initiatives of schools spaces and how it is reflected in the pedagogical work of the teachers of basic education. The work is based in focus group. The analysis begins with a panorama on the Educative Reformation during last the 15 years stressing the characteristics and their repercussions in the educative scope. Later the methodologic characteristics of the study appear and in a third section the analysis presents the ideas and commentaries of the participants in this investigation; we identified how the teachers have themselves appropriate the speech of the present Reformation and how they institute it in the work actions and therefore, find possibilities and benefits in spite of the proposed changes; on the other hand, the resistance and elements that tighten his work in schools.

Key words: Focal group, the Educative Reformation, educational Work, Norm, Control.

La reforma educativa.

Nuestro análisis sobre las repercusiones que tiene la Reforma Educativa 2013 en el trabajo pedagógico de los maestros de educación básica y el papel del directivo en la institución, demandó

una revisión de las discusiones sobre los procesos de carácter pedagógico que han tenido las reformas en los últimos 15 años. Por ello es pertinente plantear algunas consideraciones de tal revisión que permitan ubicar a éstas en el marco de los procesos de cambio a nivel nacional en México, como una fuente de interpretaciones para el trabajo educativo, y las implicaciones que contienen¹.

Estudios sobre los procesos de las Reformas son recurrentes en diferentes partes del mundo; una de las preocupaciones más comunes que plantean los especialistas en el tema, así como de las autoridades responsables de la operación de los sistemas educativos, es identificar la efectividad de los cambios propuestos a través de los planes y programas de estudio. En el caso del sector gubernamental, es también común la inquietud por saber si los procesos docentes activan con fidelidad las nuevas disposiciones: si han variado las formas de tratamiento de los nuevos contenidos, y si se han renovado los procesos didácticos y de evaluación. También circulan las inquietudes sobre el impacto de las Reformas en los aprendizajes de los estudiantes, en los niveles de desempeño y, recientemente, también en los resultados logrados en las evaluaciones estandarizadas (Torres, 2000; Zorrilla, 2001; Loyo, 2002; Krawczyk, 2002; Ross, 2003; Olivera, 2012).

En 2002 se firmó el Compromiso Social por la Calidad Educativa; allí se establecieron los lineamientos para la transformación y evaluación del sistema educativo, de esta manera por medio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)², Se imponen pruebas estandarizadas a nivel nacional, sin considerar los contextos socioeconómicos y culturales de los alumnos, ni los ritmos diferenciados del aprendizaje, y en los cuales sólo importaba el resultado y no el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes . (López, 2014).

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), se da de manera paulatina implementada en el 2004-2011, la cual determinó cambios tanto en los planes de estudio, los objetivos de la educación y la manera de impartir conocimientos en los niveles de preescolar (2004), secundaria (2006) y primaria (2009) Esta nueva Reforma trajo consigo lineamientos que interpelan en el trabajo del maestro dentro y fuera del aula, de carácter pedagógico, organización, (normas), administrativa y la rendición de cuentas (sanciones). Esta reforma curricular, basada en el enfoque por competencias³, profundizó la crisis educativa reduciendo el proceso de enseñanza- aprendizaje a sólo resultados medibles y cuantificables, fortaleciendo la enseñanza de habilidades y competencias funcionales para las exigencias empresariales, dejando de lado el aprendizaje significativo,

¹ Es importante señalar que Enrique Peña Nieto, actual Presidente de México no es el autor de esta reforma, sino únicamente el operador. La reforma educativa ha sido impuesta en México por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), porque esta reforma fue uno de sus compromisos para llegar a la Presidencia.

² En 2002 se crea el INEE, organismo público descentralizado de carácter técnico que apoya la función de la evaluación del sistema Educativo Nacional

³ El enfoque por competencias está orientado al desarrollo de habilidades y destrezas, a fin de preparar a los alumnos para la vida y el trabajo, pretendiendo formar seres acríticos, adiestrados en operaciones básicas, eficientes, productivos y competitivos, etiquetándolos como productos de calidad, ofrecidos según los estándares internacionales de acuerdo con los resultados obtenidos. Se regresa al método conductista, en donde la enseñanza es dogmática al transmitir un conjunto de conocimientos y valores de la clase dominante dados a los alumnos como verdades absolutas.

constructivo y autónomo, basado en una formación integral, crítica y transformadora, vinculada a la realidad social (Treviño y Vadillo, 2014).

Así, la Reforma Educativa del 2013 representa la culminación de acuerdos, alianzas, compromisos y pactos entre los poderes fácticos, nacionales e internacionales, que se fueron configurando durante los últimos cuatro sexenios ⁴y en donde por primera vez el discurso de la OCDE, del BM y de organizaciones como Mexicanos Primero se ha introducido en los artículos 3^oy 73 de la Constitución.

Uno de los antecedentes que llevó a estas modificaciones fue el Pacto por México, que promueve una educación de calidad y con equidad, en la cual se impulsa solo una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos, 1) aumentar la calidad de la educación básica y que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA, 2) aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior, y 3) que el Estado recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (La jornada, 25/05/13).

Los alcances que se propuso el Pacto por México fueron elevar la calidad educativa, con el objetivo de que el Estado la garantice con base en el máximo logro académico de los educandos; para ello se planteó, readecuar o consolidar los siguientes aspectos: los materiales y métodos educativos, sustentados en un enfoque por competencias⁶; la organización escolar, con un mayor control y vigilancia político-burocrático-administrativa; la infraestructura educativa, readecuándola a las necesidades óptimas de gestión educativa; la selección de los docentes y directivos idóneos será con base en su eficiencia, eficacia y productividad, eliminando a aquellos que no lo

⁴ Las políticas educativas aplicadas por los gobiernos neoliberales (PRI/PAN), con la colaboración del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), dirigido por Elba Esther Gordillo durante cuatro sexenios, tuvieron un trasfondo político-electoral utilizando como moneda de cambio al mejor postor, nunca estuvieron dirigidas a la mejora educativa ni a una evaluación de los resultados. En forma deliberada y constante se redujo el presupuesto educativo. Su intención real era favorecer a los grupos económicos y conservadores de la derecha nacional e internacional, a partir del desmantelamiento y privatización de la educación pública. (López, 2014)

⁵ En el artículo 3^o. Constitucional, con esta reforma se incluye: la calidad en la educación, la evaluación obligatoria, los concursos de oposición para ingresos, promociones, reconocimientos y permanencia, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y autonomía del INEE, así como la conformación de la Junta de Gobierno del mismo. En el Artículo 73 Fracción XXV se agrega el Servicio Profesional Docente. En los Transitorios se incluye el proceso de elección de las ternas para integrar la Junta de Gobierno del INEE, el Sistema de Información y Gestión Educativa, el censo de escuelas, maestros y alumnos; la evaluación del desempeño docente, así como la formación, actualización, capacitación y superación profesional. También se introduce la autonomía de gestión de las escuelas, continuar con las escuelas de tiempo completo de 6 y 8 horas y los alimentos saludables. (López, 2014).

⁶ Este término se implementó en la Reforma de 2009, basadas en el enfoque por competencias, profundizado la crisis educativa reduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a sólo resultados medibles y cuantificables, fortaleciendo la enseñanza de habilidades y competencias funcionales para las exigencias empresariales, dejando de lado el aprendizaje significativo, constructivo y autónomo, basado en una formación integral, crítica y transformadora, vinculada a la realidad social.(Treviño,2014).

son.(SEP,2013).Pero dentro de los diferentes lineamientos, dicha calidad educativa no está definida y no se establece el proceso educativo que la hará posible.

Estos aspectos mencionados, modificaron la organización escolar y las relaciones de trabajo; aumentando el control y las exigencias en lo laboral y profesional, al intensificar la labor frente a grupo, con el fin de aumentar la productividad en término de resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas y de los cuales depende la contratación o despido de los maestros, profundizando aún más la precariedad en el trabajo docente.

Ello repercutió directamente en lo pedagógico, porque no contiene en sí una Reforma Educativa ni un planteamiento integral de la educación y del sistema educativo nacional, así como de los fundamentos filosóficos y pedagógicos. Es en realidad un proyecto deshumanizante y antieducativo. Todo está, como ya se mencionó, en función de los resultados de la evaluación estandarizada. (Treviño y Vadillo, 2014).

Metodología.

En este trabajo la perspectiva analítica fue de carácter cualitativo, ya que ésta tiene un proceso descriptivo e inductivo, desde este posicionamiento, se tiende a representar la realidad estudiada en todos sus niveles de significación social, intentando sacar sentido “de” o interpretar, los fenómenos de acuerdo con la significación que tienen las personas implicadas y cuya unidad de análisis sea la significación de las interpretaciones subjetivas que se construyen en el contexto social (Taylor y Bodgan, 1987).

Es decir, en el caso de nuestro trabajo fue tratar de entender las significaciones presentes en su hacer diario de las maestras y cómo están expresadas por las docentes, así como algunos mecanismos de resistencia que pudieran permitir llevar a cabo su trabajo en la escuela.

Respecto a las herramientas metodológicas, el soporte físico para la construcción de los datos, fue el grupo focal⁷ método de investigación cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semi-estructuradas realizadas a grupos homogéneos. Centrado en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, en un espacio de tiempo relativamente corto (Martínez, 1998). El objetivo fundamental del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o en todo caso, bien fundamentada por los miembros del grupo.

El grupo focal de discusión es “focal” porque centra su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la

⁷ Las dos técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa son la observación participativa y las entrevistas en profundidad. Los grupos focales poseen elementos de ambas técnicas, y, aunque mantienen su unicidad y distinción como método de investigación, son como “un modo de oír a la gente y aprender de ella” (Morgan, 1998: 9). Los participantes en los mismos encuentran la experiencia más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales.

contrastación de las opiniones de sus miembros. Para el desarrollo de este trabajo se instrumentó una guía, previamente diseñadas y en algunos casos, se utilizan distintos recursos para facilitar el surgimiento de la información.

En nuestro caso el grupo focal, sirvió para conocer la postura y actitud pedagógica que tiene el colectivo escolar desde un proceso reflexivo, interactivo y relacional, sobre cómo conciben las normas y las sanciones, que enfrentan bajo la actual Reforma Educativa 2013 y el papel que tiene el director.

Las ventajas que nos proporcionó esta herramienta y que señala Ausubel, (1993), es que el ambiente de grupo puede proporcionar una atmósfera de seguridad, en la cual los participantes no se sientan presionados para responder cada una de las preguntas formuladas, pudiendo de este modo expresarse de una manera espontánea⁸.

Esta técnica fue aplicada en dos sesiones con un grupo de docentes en servicio - estudiantes del séptimo semestre de la Maestría en Educación Básica (MEB), en la Universidad Pedagógica Nacional en Puebla. Se establecieron dos reuniones con una duración de 2.30 horas. Véase tabla uno.

**Tabla 1.
Muestra.**

Fecha del grupo focal	Días 7 y 14 de Noviembre 2015			
Lugar del grupo focal	Universidad Pedagógica Puebla			
Número y tipo de participantes.	5 maestras de educación básica			
	Nivel	Sistema	Años de servicio	Tipo de institución
	Preescolar	Oficial	14	Rural
	Preescolar	Oficial	01	Rural
	Primaria	Oficial	10	Urbana
	Primaria	Oficial	07	Urbana
	Primaria	Oficial	05	Urbana
Nombre del Moderador.	María de los Ángeles Bello Olano.			

Característica de la muestra.

Las características de la muestra para conformar el grupo focal fue: la antigüedad en la docencia, 3 docentes con promedio de 1 a 7 años de servicio(B,D ,E) y , (A,C) 2 maestras con 14 y 10 a años de

⁸ Este método permite que los resultados se encuentran disponibles con mayor rapidez para los miembros del proyecto, debido a que se genera en un período de tiempo corto una amplia gama de información, la técnica promueve un proceso de comunicación colaborativa con los beneficiarios del proyecto y hace que el personal del mismo mejore sus habilidades para comunicarse (Martínez, 1998).

servicio⁹, para poder hacer un estudio comparativo sobre lo que conocen sobre las Reformas educativas, cómo han vivido las diferentes transformaciones y saber si identifican cambios en la última Reforma educativa y cómo afecta su forma de trabajo, otro aspecto fue la experiencia laboral, que permite ver como se apropian e interpretan los cambios curriculares que le dan sentido a su trabajo en el aula, y saber que estrategias pedagógicas adoptan para enfrentan la práctica educativa ante la nueva normatividad.

Otro elemento que se tomó en cuenta, fue su trayectoria laboral. Tres de ellas antes de trabajar en el sistema oficial (A, D, E) prestaron su servicio para el sistema educativo privado, que consideramos importante, porque ayuda a entender cómo se viven las normas en cada sistema educativo y que sentido le dan; otro elemento a considerar, fue el medio donde se ubica la institución, 3 maestras ejercen actualmente en el medio urbano (C,D,E) y solo 2 en el rural.(A,B); este elemento nos proporcionar datos sobre las características de la comunidad escolar y como favorece o conflictúa el trabajo con los alumnos, ante la nueva Reforma.

Preguntas formuladas para la discusión:

Primera reunión:

- ¿Ha cambiado su trabajo pedagógico durante el tiempo que lleva en servicio?
- ¿Cuáles han sido las transformaciones que plantea la Reforma Educativa y cómo han afectado su trabajo en la escuela?
- ¿Cómo les ayuda la preparación académica y la experiencia laboral para tomar decisiones en su trabajo?
- ¿Qué hace para responder a las necesidades que tienen sus alumnos, y cómo están relacionadas con la normatividad curricular y la institución escolar?

Segunda reunión.

¿Cómo ha sido el papel del director- líder antes y después de la Reforma Educativa?

- ¿Qué apoyo recibe de la dirección para su trabajo en el aula?

A) El trabajo pedagógico de las docentes:

Toda propuesta de cambio ofrece nuevos elementos significativos a los sujetos educativos, quienes deben recibirlos y ponerlos en marcha desde sus marcos interpretativos y de actuación; algunos de esos elementos son compatibles con estructuras vigentes, pero otros estarán en conflicto, y este choque de referentes influye en el devenir de su trabajo pedagógico. Por ejemplo, las participantes en esta investigación han construido elementos específicos sobre los procesos de enseñanza y

⁹ Con el referente de que, a tres docentes que ahora trabajan en el sistema oficial, por lo menos un año o más prestaron sus servicios en el sistema privado; es decir, antes de adquirir la plaza. (A, D, E).

aprendizaje, sobre el papel que tienen en el contexto de su condición social e institucional, y también han heredado modelos de pensamiento más o menos explícitos.

Sobre esta base, que hace referencia a la trayectoria laboral y profesional de cada docente, opera el proceso de maneras de pensar y actual frente a la Reforma actual. Aquí es pertinente recordar que, en un contexto de reforma, las significaciones, las estructuras y las identidades vigentes están expuestas a un tipo de tensión que las hace particularmente susceptibles de modificación.

“ Mi labor ha cambiado mucho, porque antes tenía más libertad para trabajar en mi aula, y para realizar mis planeaciones, conforme a las necesidades del niño, pero ahora a cada rato te quieren controlar, decir cómo debes planear, y que todo vaya en relación a la estrategia global, pero, aunque ésta sea de toda la escuela, no quiere decir que responda a las necesidades de mi alumno pero si no lo hago como me la exigen, me arriesgo a tener una llamada de atención o sanción por escrito”

(C).

“No existe una autonomía de gestión como te quieren hacer creer en los documentos que te dan a revisar en los consejos técnicos, la escuela es una institución, que depende de otra más grande, por lo que su forma de organización y función no es autónoma” (A).

Estas afirmaciones son importantes porque señalan que la institución es el resultado de una práctica colectiva, como refiere Kaes(2004:655). “La institución es un colectivo instituido, organizado y legislado en el campo de las relaciones sociales”. Además de que hay una jerarquía, un encuadre de la tarea en términos de poder, donde opera la norma, es decir, la forma y estilo de control: “qué, a quién y cómo se controla que nos hablaría de la amplitud y cómo penetra este control”,(Fernández, 1994:24) .

“Antes ibas con gusto a la escuela, porque las formas de trabajar no estaban tan vigiladas, eran más a los intereses del niño y tu comunidad, hoy todo se ha complejizado y te exigen mucha documentación ya no hay tiempo para revisar los contenidos, preparar material y organizar tus tiempos todo te lo controlan”. (D).

“Yo tengo familiares maestros y antes recuerdo que trabajaban de otra manera porque no tenías tantos alumnos a tu cargo, tenían tiempo para preparar material y tener vida propia, ahora todo el tiempo estamos haciendo documentación, principalmente fuera del horario de clases”. (E).

Estos comentarios, tienen que ver con el tiempo en el servicio porque expresan la forma como perciben los cambios educativos, que se han venido dando en las instituciones a través del tiempo, vinculado algunas ideas, que la labor está bajo las normas y sanciones, que impiden un buen ejercicio de la práctica que responda a las necesidades educativas, porque hay angustia y temor por parte del docente. En los comentarios de la maestra las normas que se establecen tienen mucho que ver con el control: “La organización ya ésta establecida: “te hablan de una ruta de mejora que aparentemente, construyes, pero te limita la normalidad mínima¹⁰. Son parámetros de los que no podemos salirnos”. (C).

¹⁰ La normalidad mínima, es un término que se deriva de lo “normal” que es un concepto relativo que varía de acuerdo a la cultura, contexto e inclusive el tiempo histórico, que parten del funcionamiento esperado de un plantel educativo; lo normal mínimamente es que todas las escuelas brinden el servicio educativo los días

Uno de los grandes aspectos que han modificado la organización escolar y las relaciones de trabajo; aumentando el control y las exigencias en lo laboral y profesional, al intensificar la labor frente a grupo, con el fin de aumentar la productividad en término de resultados obtenidos, son las pruebas estandarizadas y de los cuales depende la contratación o despido de los maestros, profundizando aún más la precariedad en el trabajo docente

“La escuela donde trabajo está en el centro de zona y antes todos querían llegar ahí, por la cercanía, pero a principio del curso escolar se dio a conocer que salimos muy mal, en el examen PLANEA, ahora es focalizada y tiene seguimiento por el sector y la supervisora, te exigen mucho, sin tener en cuenta que no es fácil trabajar porque tenemos muchos alumnos y además faltan mucho a clases”. (D).

“Si, parecería que ahora tu trabajo vale por los resultados que sacan solo tus alumnos, todo lo que hagas en el aula no cuenta, te exhiben en los consejos técnicos, yo.... por ser la maestra de sexto, me señalaron por los resultados de

PLANEA como si dependiera solo de una sola persona, y no tuviera que ver que la mayoría de los niños son de una colonia de paracaidistas y sus padres son analfabetas” (E).

En la Reforma actual se ha intensificado el trabajo frente a grupo, con el fin de aumentar la productividad en término de resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. Porque los resultados académicos tienen que ver con la rendición de cuentas y van relacionados con los señalamientos hacia el maestro idóneo o el mal maestro, de dichos productos depende la estabilidad laboral de los docentes. (López, 2014)

Otro de los elementos que fue importante para entender cómo se vive la práctica docente se dejó ver en dos momentos: uno, aceptar como algo natural la Reforma, por tener experiencia en instituciones privadas donde los reglamentos y las normas juegan un papel primordial para mantener el empleo; y, dos las maestras que siempre han prestado su servicio en el sistema oficial.

“Trabajé en una escuela particular y ahí me exigían más, por eso aquí no se me hace pesado, sé que lo administrativo es para mantenerme ocupada. Cada rato te llena de trabajo, pero, no quiero tener problemas con la directora, porque a mí me costó mucho obtener mi plaza” [Además esta maestra agrega] “Yo no tengo mucha experiencia en la docencia, hay cosas que no me parecen, pero como me costó tanto obtener mi plaza, mejor trato de cumplir con todo, aunque a veces dé más tiempo del establecido, con tal de no perder mi trabajo”. (B).

“El trabajo es difícil de esta forma, así me pasó cuando trabajé en particulares y luego me tuve que adaptar, porque los trabajos están escasos” (E).

En otras palabras, los comentarios de las maestras equivalen a que violar los marcos que establecen las instituciones, desviarse de ellas contestarlas críticamente, acarrea el riesgo del castigo externo

establecidos en el calendario escolar, todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días laborables, todos los maestros deberán iniciar puntualmente sus actividades, todos los alumnos deberán asistir a todas las clases, todos los materiales para el estudio deberán estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente, todo el tiempo escolar se ocupará fundamentalmente en actividades de aprendizaje y estas lograrán que todos los alumnos participen en el trabajo en clase consolidando su dominio de la lectura, escritura y las matemáticas de acuerdo a su grado educativo. (SEP, 2013).

e interno de la autoridad (Fernández, 2009). Por otro lado, “El poder que se da en la institución hace que los sujetos vayan asimilando los contenidos establecidos y van configurando su cuerpo de ideas y representaciones subjetivas conforme al interés del grupo hegemónicos (Apple, 2008).

“La reforma actual no es educativa, es laboral, y eso nos afecta mucho, porque todo depende de los resultados que obtienes tus alumnos, todo te evalúan a mí ya no me sorprende porque esto yo lo viví antes en la escuela particular, de eso dependía tu contratación cada año” (D).

Estos comentarios permiten entender las presiones que vivieron las maestras antes de ingresar al sistema oficial las cuales las ven como algo natural y se adaptan fácilmente; pero por otro lado, el sujeto sufre porque mantiene el temor de poder perder el trabajo o ser sancionado.

Vemos cómo las docentes reflejan lo que Fernández (2009), llama conjunto de imágenes de alto contenido emocional que expresan la síntesis de la experiencia con las características anteriores y se acompañan de la sensación de estar en un orden normal”. Y esto les permite adaptarse fácilmente. Asimismo, en esta experiencia docente, encontramos que el poco tiempo en el servicio y no tener bases construidas en otras reformas educativas, no les permite comparar y establecer diferencias, así ven la dinámica y forma de trabajo como algo necesario y se adaptan fácilmente. Por otro lado, la experiencia docente de las maestras del sistema oficial ante la norma y la sanción: hacen críticas, pero solo como una forma de resistirse ante ésta,

“Yo me apoyo de los padres de familia, para que no se queden los niños más tarde”

(E).

“Sabes que eso que quieren que hagas en el aula, no te va a funcionar por las características de tus alumnos; aunque todos hacemos la estrategia global¹¹, yo en el salón hago lo que de veras te va a apoyar, porque debes tener decisiones, aunque a la hora de rendir cuentas vuelvas a caer en el círculo vicioso de todos”

(A).

Vemos aquí como los maestros buscan formas para enfrentar lo establecido, siguiendo a Remedí, (2004). encontramos que “lo instituido tiene quiebres, huecos”, ver que no está todo cerrado y en esos huecos en esos espacios puede haber formas de cambio, y es en esa situación donde surge lo instituyente”

Hubo elementos sobre lo curricular y los contenidos escolares, que también se relacionan con la experiencia y la preparación de las docentes, aunque este último rasgo no se había tomado en cuenta para este estudio¹².

¹¹ Las Estrategias Globales de Mejora Escolar son herramientas con las que el director y el colectivo docente, en ejercicio de su autonomía de gestión, organizan actividades de la escuela para atender las prioridades educativas del plantel en forma integral, consecuentes

¹² Dos de los maestros señalan: “En esta Reforma, quieren entretenerse con tanta documentación, no les interesa lo educativo, todo es simulación, sino no te pedirían tantas cosas, y te apoyaran, dándote un acompañamiento pedagógico no de fiscalización.... Eso te estresa”. (A)” “Deberíamos empezar por criticar la

Aunque el modelo pedagógico de la reforma está sustentado en el enfoque de formación basada en competencias, que trataría de superar la llamada fragmentación educativa, buscando articular conocimientos, habilidades y actitudes en el proceso formativo, no ha demostrado ser significativo, tanto en el trabajo de los maestros como de los alumnos, ya que dejó a un lado el aprendizaje significativo, constructivo y autónomo, basado en una formación integral, crítica y transformadora, vinculada a la realidad social (Cruz, 2011).

“La preparación impacta, tienes de donde sostenerte, comprendes mejor lo que te están pidiendo y ser más crítico, esto te da confianza y en el proceso desechan lo que te afecta. Sin que el director te pueda debatir” (A).

“Cuando trabajas en equipo, todos los maestros buscamos formas para hacer menos pesadas, las cosas, recurrimos a lo que sabemos y que no te pueden cuestionar, porque si no lo haces de esta manera caer en crisis de tanto que te piden” (D).

Analizas como están fundamentados los programas y te das cuenta que hay fines políticos en el discurso de la RIEB, y aunque cambien los términos los fines siempre son los mismo, la productividad (A).

Los términos cambiaron, pero te das cuenta que el contenido actual busca el mismo fin, y sabes que esto no producirás grandes cambios (B) con las metas y objetivos establecidos en su Ruta de Mejora Escolar. En ellas define la manera en que participan los maestros, los alumnos y los padres de familia; y establecen la mejor forma de aprovechar los recursos materiales y financieros de los que dispone (SEP, 2011).

Esto del trabajo por competencias, ha sido muy complejo para llevarlo al aula, no es fácil para el alumno, él tiene otras necesidades individuales y donde queda entonces la creatividad (C).

B) El papel del directivo.

En el discurso de la Reforma Educativa en vigencia, se establece que debe haber un cambio en el papel del directivo, ya que este ha tenido un papel de simple administrador, limitándose a transmitir órdenes y reglas, debido a la poca autoridad y falta de apoyo dejando fuera su papel de líder pedagógico. “Los directores no han sido considerados como líderes potenciales ni agentes facilitadores del cambio” (SEP, 2013).

Sin embargo, es a partir de las reformas educativas, que se hace énfasis en la necesidad de que las escuelas tengan una mayor autonomía y capacidad de respuesta a las múltiples demandas, especialmente a niveles locales. Por ello, se ha sugerido que la toma de decisiones se realice en la comunidad, lo que permitiría a los directores encabezar los esfuerzos de mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en sus escuelas.

No obstante, en la mayoría de las reformas de América Latina no hay una referencia explícita a cómo redefinir la función de los directores; ni se explican cómo serán implementadas las estrategias o

curricula escolar, los contenidos tienen un gran vacío, estos dejaron atrás lo creativo y lo humanista, hay pocos elementos para que el niño razone, todo se tiene que resolver el equipo y crear habilidades que lo lleven a producir, no digo que esté todo mal, pero sabemos que hay intereses del Estado”. (C).

proyectos necesarios para convertirlos en líderes del cambio, ni tampoco quién deberá encabezarlas (Borden , 2014).

Una de las razones puede ser que aún no se les ve como líderes, la otra es que no cuentan con la suficiente capacitación técnico-pedagógica e ignoran la importancia de su función, o quizá no hayan recibido el apoyo suficiente para poder encabezar el proceso de cambio en sus escuelas.

“Cuando [el director] hace las visitas en el aula, en lugar de hacer sugerencias y un acompañamiento pedagógico, lleva una hoja de observación y te marca cuestiones más de tipo administrativo, se centra más en los documentos que debes tener, registro de asistencia, nómina y otras cosas..... te hace firmar la hoja sin anotarte sugerencias” (B).

Es importante comentar que esta separación ha sido tradicional entre el docente y el directivo, esto provoca que el liderazgo académico resulte poco factible de alcanzar, pero también esto se debe a que los directores de las escuelas, no suelen recibir ningún tipo de formación específica que los capacite para enfrentar las exigencias de su función, más bien aprenden con la práctica. (Zorrilla,2006)

“A mi escuela van muchos niños que son paracaidistas y el director cuestiona: cómo estamos en la ciudad y los alumnos salen muy bajos, cómo han tenido de Estudios e Investigación Educativa mejores resultados niños de la sierra”. Él es nuevo y no conoce a la comunidad y te dice: “que lo que pasa es que están buscando motivos para no trabajar” (E).

La directora te dice: “la norma no es para discutirse es para cumplirse, porque así le dice a ella la supervisora” (C).

Este comentario es importante porque vemos como las acciones de esta directora no dependen sólo de sus características profesionales;“sino que están muy relacionada con los propósitos e intereses que desde siempre ha exigido el sistema educativo mexicano”(Zorrilla, 2006:16)

Él te dice a cada rato “Cuando tengan algún problema con los padres de familia, no les puedo dar la razón siempre, porque yo también debo cuidar mi lugar, o ante la sanción, no vamos los dos”, no entiendes como se volvió tu enemigo (D).

Se advierte que la preocupación del director como mediador y ejecutor es validar lo normativo a través de la imposición de ideas y consignas sobre el trabajo de los maestros.

El director ejerce el poder a través de la autoridad que le da el sistema de manera formal, a través de la organización y la estructura del mismo trabajo que se lleva en la escuela. De esta manera como refiere Soria (2004:56), "un individuo o unidad (en este caso el director) en una organización tiene una fuente de poder como sería una posición oficial donde ejerce éste de manera autoritaria". En este caso la función del director es reforzar el discurso de la SEP, asumiendo el poder, para marcar la diferencia entre el líder y el subordinado. Y tratando de llevar al colectivo docente a apropiarse de términos y lineamientos precisos.

Yo, tengo dos años en esta escuela, y cuando llegué los maestros me comentaron que el director nunca hacia visitas al aula, porque siempre estaba llenando formatos, porque la escuela siempre ha estado en proyectos escolares, pero que era lo mismo, porque te obligaban en SEP, a estar en uno

o dos programas, y él te cargaba el trabajo a ti, pero su trabajo también era pesado; porque todo era requisitado y con firmas” (E).

“Pareciera que el procedimiento es desgastante para él, ya que todo lo que es proyecto de escuela debe ir debidamente firmado y con evidencias económicas, que son las que parece que más valen en lugar de las necesidades pedagógicas de la escuela” (B).

Las cuestiones administrativas son un reto para los directores y maestros porque tampoco en este aspecto ha sido capacitado, el desgaste emocional que implica cubrir los requisitos para el ingreso, así como la rendición de cuentas.

Comentarios finales.

El propósito de este artículo ha sido presentar una discusión sobre la Reforma 2013 desde el ángulo de los procesos de significación; para las maestras, exploramos los testimonios proporcionados por un grupo de profesoras de educación básica, a través del grupo focal. Con esta técnica tratamos de que los componentes que integran el dispositivo de la Reforma educativa 2013 en vigor y el conjunto de normas que conlleva, parecen estar interpelando fuertemente el trabajo pedagógico. Aquí se muestra cómo se construye una suerte de efecto de realidad que les permite repensar las prácticas educativas, hacer diferenciaciones entre el pasado y el presente, así como nuevas proyecciones que afecta fuertemente la labor educativa.

En el ejercicio encontramos que las docentes comparten ideas y representaciones frente a la reforma, aunque no son simétricas entre sí porque tuvo mucho que ver la antigüedad, la experiencia laboral y el sistema educativo en el que trabajaron y trabajan.

A partir de las categorías que posibilitaron el análisis, se logró ver que las docentes perciben a la escuela como ese espacio complejo, donde el trabajo está controlado a través del currículum oficial y con los lineamientos instaurados por el Estado. En este sentido se pudo reconocer a la escuela como ese lugar en que se condensan, articulan y tensan la política y lo político hallándose ellas en una relación paradójica en la acción.

Una de las primeras reflexiones a que se llegó en el grupo, es que la norma limita, pero en parte es necesaria para mantener su trabajo, y se reflejó por parte de las docentes una manera de aceptación mutua. Entender que la norma está instituida dentro del trabajo de tal manera que el faltar a ella, ser contestatario, lleva a la sanción tanto interna como externa de las diferentes autoridades. Cuando hubo puntos de crítica hacia las normas y sanciones de la Reforma educativa, no fueron planteamientos claros para generar y construir nuevas propuestas de trabajo, sino como una forma de evadir la sanción.

Otro elemento que concluyó el grupo focal, es que ante las sanciones que ejerce la norma se encuentran impedidas a actuar libremente y proponer formas de trabajo, diferentes para cada una de las instituciones y a las necesidades de los alumnos.

Un elemento clave para establecer la norma ha sido el papel que la Reforma le ha dado a los directivos de las instituciones, que dejaron de gestionar y apoyar las acciones pedagógicas de la escuela, para ser fiscalizadores de las normas impuestas por la SEP. Así, el carácter de líder

pedagógico, por parte del director, no se alcanza debido a las responsabilidades y presiones que el sistema le otorga para presionar el trabajo de los maestros.

Bibliografía.

Apple Michael (2008). Política cultura y educación, Morata, Madrid. Ausubel, David (1980). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México, Trillas.

Borden, Allison M. (2014). "Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del cambio o sujetos a cambio?", en Proyecto de formación en gestión y administración educacional a directores de áreas educativas, reporte inédito del "Encuentro con directores de áreas educativas", Asunción.

Cruz Vadillo, Rodolfo (2011). Re-territorialización de la RIEB 2009: una reforma regional en perspectiva, documento, Programa de Especialidad en Investigación Educativa, México, Universidad Pedagógica Veracruzana.

Fernández Lidia (2009). "Aportes al diseño de un modelo de análisis", en Fernández L. Instituciones educativas: dinámica institucionales en situaciones críticas, Paidós, Buenos Aires.

Fernández Lidia (1994). "Aportes al diseño de un modelo de análisis y componentes constitutivos de las instituciones educativas", en Fernández L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Buenos Aires.

Kaes, René (1992). "Realidad psíquica y sufrimiento en Psicoanálisis", en La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico, Paidós, Buenos Aires. Krawczyk, Nora (2002). "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. VII, núm. 16.

López Aguilar, Martha de Jesús, (2014). "Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación", en El cotidiano, núm. 179, mayo-junio, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco Distrito Federal.

Loyo, Aurora (2002). "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio", en Revista Mexicana de Sociología, vol. LXIV, núm. 3, México, UNAM.

Martínez, M., (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación.

Manual teórico práctico, México, Trillas.

Morgan, D.L (1998). Grupos Focales en la Investigación Cualitativa, Newbury Park, EE. UU, Sage.

Ocampo, S. "En Guerrero no procede la reforma educativa", en La Jornada, 25/03/13.

Olivera Rivera, Eduardo (2012). "La reforma educacional chilena. Impacto en las aptitudes de estudiantes de educación pública", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. XVII, núm. 52.

Remedí, E (2004). "La intervención educativa". Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa. UPN, México.

Roos Christine (2003). "Education Reform and the Limits of Discourse: Reread in collaborative revision of a composition program's textbook", *College Composition and Communication*, vol. LV, núm. 2, en: <http://www.jstor.org/stable/3594219> (consulta: 10 de octubre de 2016). SEP (2011), *Reforma integral de Educación Básica, México*.

SEP (2013), *Reforma educativa en México, 2012-2013*.

Soria, E. (2004). "Genealogía y poder: invención de la memoria y ascenso social en la España moderna", en *Revista de historia moderna*, núm. 30, Madrid.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*, Paidós, Buenos Aires.

Treviño Ronzón, E., Cruz Vadillo R (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, México, IISUE-UNAM.

Torres, Rosa María (2000). "Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en Antonio Luis Cárdenas, Abel Rodríguez Céspedes y Rosa María Torres (coords.), *El maestro, protagonista del cambio educativo*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/Cooperativa Editorial del Magisterio.

Zorrilla, Margarita (2001). "La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación", en *Sinéctica*, núm. 18, México.

Zorrilla, Margarita y Pérez Martínez, Guadalupe (2006). "Los Directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México REICE", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. IV, núm. 4.