



Revista Iberoamericana de Educación
Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Netzahualcoyotl-Netzahual, Miguel-Ángel

Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica

Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. VI, núm. 15, 2015, pp. 3-25

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

.jpg, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica

Miguel-Ángel Netzahualcoyotl-Netzahual

RESUMEN

En México, las reformas educativas se han caracterizado por introducir cambios institucionales en la adopción de sistemas que miden los resultados de aprendizaje, así como en mejorar la capacidad de participación y gestión, descentralización y formación continua, entre otros. Las consecuencias de estas reformas se vuelven complejas y, en este marco, surge el interés por investigar las representaciones sociales que construyen los docentes de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), así como la identificación de sus imágenes, percepciones, opiniones, creencias, valoraciones y significados.

Palabras clave: representaciones sociales, RIEB, cultura escolar.

Miguel-Ángel Netzahualcoyotl-Netzahual

netnetma650508@gmail.com

Mexicano. Maestro en Ciencias Sociales y candidato a Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Docente de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 Tlaxcala. Temas de investigación: formación docente, estudios organizacionales, identidades, políticas públicas.



As representações sociais dos docentes sobre a Reforma Integral do Ensino Fundamental

RESUMO

No México, as reformas educativas caracterizam-se por introduzir mudanças institucionais na adoção de sistemas que medem os resultados de aprendizagem, bem como na melhora da capacidade de participação e gestão, descentralização e formação continuada, entre outros. As consequências dessas reformas se tornam complexas e, nesse âmbito, surge o interesse em investigar as representações sociais construídas pelos docentes da Reforma Integral do Ensino Fundamental, assim como a identificação das suas imagens, percepções, opiniões, crenças, valorizações e significados.

Palavras chave: representações sociais, RIEB, cultura escolar.

Social representations of professors about the Comprehensive Reform of Basic Education

ABSTRACT

In Mexico, education reforms have been characterized by the introduction of institutional changes that adopt systems to measure the learning results, improve the participation and management capacity, decentralization and continuing education, among others. The consequences of these reforms become complex and, within this context the interest emerged to investigate the social representations constructed by the professors of the Comprehensive Reform of Basic Education and the identification of their images, perceptions, opinions, beliefs, valuations and significance.

Key words: social representations, RIEB, school culture.

Recepción: 28/08/13. **Aprobación:** 30/06/14.

Introducción

Este artículo se deriva de una investigación del programa de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), que tiene como propósito conocer cuáles son las representaciones sociales que los docentes-alumnos, asistentes a los diferentes programas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 291 del estado de Tlaxcala, México, tienen sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La RIEB responde a los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, cuyo objetivo básico es elevar la calidad de la educación para que los estudiantes aumenten su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional; para ello se plantearon tres estrategias:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo en México durante el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de los docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007: 11-12).

En este escenario, a los docentes en servicio se les exigirá desarrollar competencias adicionales a las que adquirieron en su formación inicial y continua, esto responde a las nuevas formas de trabajo que propone el cambio curricular y pedagógico en educación básica, donde se pretende jugar nuevos roles, cambiar su práctica, formas de evaluación, etcétera.

Dentro de este marco, se consideran una serie de reformas que inician en 2004 con educación preescolar y educación secundaria; así mismo, en 2006 se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida; durante 2008 se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma en educación primaria, para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria; finalmente, en 2009, se buscó la articulación de la educación básica y la RIEB, entendidas desde una perspectiva que supere la concepción en la que se reduce el desarrollo curricular a una sola revisión, actualización y articulación de los planes y programas de estudio. Por lo tanto, el propósito de la RIEB es ofrecer a las niñas, niños y adolescentes del país un trayecto formativo coherente y de profundidad gradual, de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana sobre el futuro ciudadano.

Para lograr lo anterior, la RIEB plantea, de inicio, la formación docente mediante la introducción de cursos, talleres y diplomados, que permitan conocer y apropiarse de supuestos conceptuales, pedagógicos y metodológicos para su ejecución, esto, en un principio, para 1º y 6º grado de primaria, enseguida para 2º y 5º y, finalmente, para 3º y 4º grado. Lo anterior permite entender la articulación de los diferentes niveles, comprender el enfoque de la estructura de los planes y programas de estudio, así como sus características pedagógicas y estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias, por último, se busca emplear el enfoque para mejorar su práctica y metodología en la evaluación de sus alumnos.

Por ello, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio coloca, en su catálogo, cursos básicos de formación basados en competencias: currículo, pedagogía, práctica, metodología y evaluación. Es así que se observan cambios en contenidos pero no en procesos u organización, tampoco en la formación de los facilitadores o conductores, en los mecanismos de participación y evaluación, ni en



la supervisión o el control de los diferentes cursos de profesionalización o formación continua.

Para poder entender la formación continua en México se hace necesario revisar el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que reconoce la necesidad de actualizar a todos los maestros en servicio y la intención de crear instituciones en los estados donde se realice este trabajo, como por ejemplo el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). La SEP crea la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGACMS), posteriormente se cambia a Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), sin embargo, surgen otros pendientes en este campo, como los contenidos de los cursos, que resultan más cargados a la teoría que a la práctica; la preparación de los conductores-facilitadores, el nuevo enfoque por competencias, bajar la información en cascada, actualizar el catálogo de cursos que respondan a las necesidades locales de los docentes y, finalmente, la gobernanza para su implementación.

Por otro lado, la RIEB, como constructo social, cobra diferentes conceptualizaciones, se entretienen las creencias, significados, conflictos, negociaciones, narrativas y representaciones sociales de los diferentes actores que involucra la reforma. De esta manera, las reformas y los reformadores han dejado de lado la cultura de las organizaciones escolares. Esto tiene una relación directa con el ámbito administrativo, pedagógico, político y curricular que propone la RIEB, además de los avances y retrocesos de cada sistema educativo. Dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM) existe una cultura escolar, como origen de los procesos de institucionalización de la educación “moderna” en los Estados modernos; dentro de este sistema se encuentra, en cada centro escolar, un sinnúmero de pautas de conducta, como prácticas educativas particulares, sistemas de comunicación y ejercicio de poder y liderazgo, todas ancladas en las historias de cada organización escolar.

En este sentido, la cultura construye una realidad particular con normas, pautas, inercias, rutinas, ritos y rituales, mitos, percepciones y representaciones que comparten los actores en su vida cotidiana, es decir, la cultura y el conjunto de representaciones sociales direccionan las prácticas educativas y se vuelven un referente para el trabajo docente.

Por lo tanto, la RIEB, desde sus orígenes, se torna compleja por los procesos sociales, políticos y culturales, que constituyen un aspecto clave para permear las acciones de todas y cada una de las reformas educativas en las últimas dos décadas del siglo XX y principios del XXI.

La Reforma Integral de la Educación Básica: contexto y problemática de investigación

En México, durante las dos últimas décadas, los escenarios han cambiado cuantitativa y cualitativamente, en lo político, económico, social y cultural, a través de la industrialización progresiva, urbanización acelerada, movilidad geográfica, cambio de los tipos de familia, ampliación de los medios masivos de comunicación, otras formas de organización de la comunidad y la sociedad civil, así como en la participación en la educación, a través de una mayor cobertura educativa en todos los niveles, reformas económicas y educativas; esto se observa con el cambio de régimen político, a partir la caída del partido en el poder por setenta años, y un tratado de libre comercio con el norte y países de Sudamérica.

En la década de los noventa, México inicia una profunda transformación: se plantean una serie de reformas en casi todos los ámbitos. De este modo, se pasó a un estadio moderno en busca de crecer económicamente y consolidar la democracia, es así que se apuesta a tener más y mejores estudiantes, practicar el respeto a los derechos humanos y ejercer una educación para todos de manera equitativa e igualitaria y de calidad, para ello se propone llevar a cabo un conjunto de cambios “estructurales” en el

campo educativo: una reforma educativa que incluya la secundaria obligatoria, cambios curriculares, formación docente y maestros mejor capacitados, a través de una profesionalización que impacte en su práctica. Sin embargo, a casi dos décadas, los resultados son desalentadores. La reforma de 1993 arroja resultados preocupantes, de acuerdo con las últimas evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), los programas de formación docente no reflejan los objetivos trazados, ni carrera magisterial, escalafón, entre otros.

Podemos observar cómo la década de los noventa estuvo marcada con las reformas a los sistemas educativos por entidades financieras como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), UNICEF y CEPAL, en el marco de la lógica del neoliberalismo (López y Flores, 2006: 7). De modo que las reformas educativas de la última década del siglo XX son de corte neoliberal, planteadas por las instancias de poder internacional y nacional, como respuesta a los problemas de calidad de los sistemas educativos de la región.

Los cambios no sólo vienen a partir de la demanda y las necesidades internas de cada país, sino que se acompañan de presiones externas por organismos internacionales, que tienen que ver con la educación y la economía, y que dictan o recomiendan la dirección y conceptualización de las políticas públicas en áreas sociales y económicas. Éstos se basan en una serie de diagnósticos, a partir de la medición y comparación de resultados entre los países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo, estableciendo parámetros que deben ir cumpliendo de acuerdo con las exigencias que establece cada organismo.

En este sentido, las reformas educativas se han abordado desde varias dimensiones, generalmente predominando las cuestiones de política educativa, organización escolar, perspectivas ideológicas, políticas y, últimamente, desde lo económico, como la

formación de capital humano para el mercado globalizado. Entonces, las reformas educativas como actos de gobiernos, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar políticas de 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, 2001: 21). Así, se propuso como solución transformar las estructuras y la organización de los sistemas educativos mediante la libre competencia del mercado, conformándose los nuevos principios que estructuran un orden educativo y que reconocen en la economía la actividad a la que deben subordinarse el resto de las acciones que se desenvuelven en el seno de la sociedad (Tiramonti, 1998: 76).

Estamos frente a un nuevo paradigma (actualmente en crisis), donde no podemos negar la relación de las reformas educativas, por ejemplo, con el cambio del papel del Estado interventor, la inserción plena al mercado, la privatización de la educación en todos sus niveles y una clara vinculación con el empresariado, la cosificación de la cultura y la educación, o el trabajo como capital humano. Es así que las actuales propuestas de reforma de la enseñanza y de la formación del profesorado se plantean como una acción directamente relacionada con problemas económicos (Popkewitz, 1994: 126). De esta forma, comienzan movimientos de ajuste en los procesos de trabajo, con la implementación de nuevas tecnologías y la demanda de más servicios que impacten al sector terciario, exigiendo una mayor flexibilidad del trabajador en cuanto a su capacidad de solución de problemas a las diferentes situaciones y necesidades que demanda la industria.

Por otro lado, existen numerosas perspectivas hacia la RIEB, entre ellas se encuentra la de Boutin y Julien (2010), quienes observan límites, tales como el riesgo de desarrollar en los estudiantes una concepción pragmática del aprendizaje, como si los conocimientos fueran objetos materiales que pudieran meterse en el bolsillo; o la limitación del papel del profesor al de planificador e instructor,



restringiéndolo solamente a aquello que puede ser observable e implícitamente medible.

El concepto de reforma educativa tiene una serie de significados diversos, dependiendo de la finalidad u orientación política y pedagógica, se trata de implementar una serie de programas y proyectos como una especie de provocación al funcionamiento "normal" del sistema, que da oportunidad de hacer evidente su realidad y su dinámica (Gimeno, 1997: 25-26). Incluso, se habla de reforma cuando se quiere acomodar la enseñanza a las demandas del mercado laboral, cuando se plantea un cambio de estructura, se implementa la descentralización y se incorporan nuevos contenidos y tecnologías. Así, se pretenden mejorar los estilos pedagógicos dominantes, realizar cambios en los procedimientos de gestión, en la metodología para enseñar y aprender las formas de evaluación, incrementar la calidad de los alumnos y docentes y, a su vez, se imprime una sensación de movimiento y expectativa de mejora e innovación.

El concepto de reforma tiene un significado ambiguo que cada uno de los grupos de académicos y políticos utiliza para fines indistintos: para Gimeno (2006: 31-33) es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora de algo y que lo transforma en una versión superada, aunque también agrega otra perspectiva, si las reformas consisten en el desarrollo de programas planificados, quiere decir que tienen que arrancar por un motivo, como el impulso de conquistar lo que no se tiene, superar las deficiencias detectadas o mejorar lo presente. Para ello, no basta con decretarlas o justificarlas con un buen diagnóstico, como un acto de poder político del régimen vigente, ni colocar un decálogo de buenas intenciones.

Cultura escolar y reforma educativa

La reforma ha dejado de lado la parte de la cultura escolar, que tiene una relación directa con el ámbito administrativo, pedagógico, político y curricular que propone la RIEB y su relación con los avances y

retrocesos de cada sistema educativo. De este modo, se parte de que se genere una cultura para cada región, zona, municipio, centro educativo; volviéndose un fenómeno complejo. La complejidad, de acuerdo con Etkin (2006: 28), es la coexistencia de orden y desorden, razón y sinrazón, armonías y disonancias. Hay en estas relaciones fuerzas que están operando en un sentido complementario, pero también divergente o indiferente, a partir de intercambios en ambientes inciertos y cambiantes.

En este sentido, el cambio cultural no se crea por decreto político o por acuerdos cupulares; va más allá de la burocratización (Giddens, 2000: 381), de un todo coherente, lógico y racional, bien planificado; también se construyen consensos y acuerdos, coexisten visiones del tipo de escuela y educación requerida y, sobre todo, la forma en cómo lograrlo. Desde esta perspectiva, Popkewitz (1994) parte de la tesis de que las reformas educativas resulten como una práctica de la escolarización, y se opone a la idea, en general aceptada, de que las escuelas son organizaciones articuladas de modo flexible, en las que la política de reforma constituye un rito independiente de la práctica.

Mélich (1996) señala a la cultura como el entramado de estructuras significativas, entonces, hablar de cultura implica identificar un conjunto de símbolos, representaciones e imágenes, sentidos y significados; es decir, la construcción social que se genera en la vida cotidiana de los diferentes actores. De esta manera, Gimeno (2006: 38) afirma que la cultura no se inventa a partir de un acto fundacional de creación, no surge por generación espontánea, uniforme y homogénea, sino como una amalgama compleja y contradictoria, es un "río-arcoíris" con varias tonalidades que van fluyendo en su recorrido, no se sustituye una por otra a partir de implementar una reforma en un momento determinado.

Entonces, encontramos un conjunto de visiones y versiones del cómo se construye socialmente una nueva reforma; se encuentran inmersos códigos,

creencias, mitos, ritos y rituales, valores, símbolos, metáforas, acciones e identidades, que cumplen una función de brújula o de orientación como aquella capacidad que posee la cultura para establecer relaciones significativas entre los elementos del ambiente: personas, instituciones y acontecimientos. La cultura es una totalidad compleja hecha de normas, hábitos, reportorios de acción y de representación, que están constituidas por prácticas y creencias relativas al cuerpo, salud, educación, etcétera (Warner, 2002: 17-19); éstas van construyendo sentido a cada una de las acciones de los diferentes individuos que comparten espacios relacionales cara a cara o de otros medios, para intercambiar una serie de significados, subjetividades que se internalizan, sedimentan e institucionalizan (Berger y Luckmann, 2003 y Mélich, 1996).

La teoría de las representaciones sociales: algunas aproximaciones

Las representaciones sociales, como enfoque teórico, han sufrido cambios en los últimos 30 años y han ganado espacios importantes dentro del campo de las ciencias sociales, porque incorporan elementos, tales como el lenguaje y la cognición, establecidos como dimensiones básicas de la cultura y vida cotidiana. Permite analizar cómo determinado grupo social “ve”, “interpreta” o “da sentido” a una zona de sus vivencias individuales y colectivas. Desde esta perspectiva, la teoría se orienta a comprender y explicar el pensamiento de sentido común al destacar su carácter social, ya que está vinculada como una sociología de la vida cotidiana o una teoría de la cultura (Rodríguez, 2007: 157). En este sentido, el enfoque de las representaciones sociales acentúa la parte simbólica que cumple un papel importante para construir la realidad social del sujeto, grupo y colectivo.

De acuerdo con Moscovici (1979: 16), toda representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas; conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes

y de lenguaje, porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. En-carada en forma pasiva, se capta como el reflejo en la conciencia individual o colectiva de un objeto; un haz de ideas, exteriores a ella.

El trabajo de Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, agrega otros elementos al concepto de las representaciones sociales, como el papel de las mismas, que es dar forma a lo que proviene del exterior, y es más un asunto de individuos y de grupos que de objetos, de actos y situaciones, constituidos por medio y en el transcurso de miradas de interacciones sociales. Es cierto que reproduce, pero esta reproducción implica un reentramado de las estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de valores, las nociones y las reglas con las que, en lo sucesivo, se solidariza. Por lo demás, lo externo nunca resulta acabado ni unívoco: otorga mucha libertad de movimiento a la actividad mental que se esfuerza para captarlo. Así, se aprovecha el lenguaje para cercarlo, arrastrarlo en el flujo de sus asociaciones, investirlo de sus metáforas y proyectarlo en su verdadero espacio, que es simbólico.

Por eso, una representación habla, así como muestra; comunica, así como expresa. Después de todo, produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles. Es decir, la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1979: 17).

Es importante estudiar las representaciones sociales porque, para comprender cómo la gente actúa en su vida, hay que vislumbrar cuál es el significado que le otorga a su mundo cotidiano. Ése es el problema de la construcción de su realidad social, que viene de una producción colectiva y personal, a partir de la experiencia, para ver cuál es el sentido que le da a su universo de vida (Esparza, 2003: 132).



De este modo, permite acercar todos los sentidos que están orientando la vida y es un concepto clave para entender la relación con la actividad y los procesos cognitivos de tipo social. Las representaciones sociales albergan un gran volumen de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, costumbres, modas, sentimientos, creencias, miedos, entre tantas y tan diversas cosas que nos permiten vivir (Vergara, 2008: 64).

Denise Jodelet (2008: 474) define las representaciones como una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Así, las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal; en tanto que tales, presentan características específicas en el nivel de organización de los contenidos, en las operaciones mentales y la lógica. Cuando se abordan estas representaciones, Piña (2004) expone que uno de los consensos resulta en que son construcciones sociales; condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad. Y cuando se menciona lo social, se implica un doble significado: a) como elaboración compartida con las personas cercanas y los contemporáneos, b) como significado de una acción, un acontecimiento o un bien cultural.

Son construcciones sociales porque, al ser compartidas, tienen un significado social, son algo más complejo que una simple opinión, y tienen, por lo mismo, uno o más significados para quienes las expresan. Es una compleja elaboración social lógicamente estructurada en y a través de la interacción cara a cara con los miembros de aquellos grupos que nos proveen una identidad social y le dan sentido a nuestro mundo de vida (Banchs, Agudo y Astorga, 2007: 63). Así, proponen conocer, entre otras cosas, lo que piensa la gente y cómo llegan a esos

pensamientos, la manera en que los individuos colectivamente van construyendo su realidad y cómo, al hacerlo, se construyen a sí mismos.

De igual manera, las representaciones constituyen principios generativos de tomas de postura, inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y organización de los procesos simbólicos implicados en esas relaciones; permiten, a su vez, que los sujetos sociales aprehendan los acontecimientos de la vida diaria, los cuales tienen base en las experiencias, informaciones y conocimientos, así como en modelos de pensamiento que se reciben o transmiten por medio de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 2008).

Por otro lado, los elementos constitutivos de una representación social surgen a partir de dos procesos: la objetivación y el anclaje. Moscovici (1979: 75) indica que estos procesos explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social. El primero pone en evidencia cómo está compuesta la representación social, es decir, los elementos que resumen o caracterizan el objeto que ella aprehende, transformándola en un nuevo pensamiento. Este proceso de objetivación permite a una colectividad o conjunto social edificar un saber común sobre la base de los intercambios y de las opiniones compartidas (Valencia, 2007: 60). El segundo consiste en su enraizamiento en el espacio social para utilizarlo cotidianamente, es decir, en el anclaje se dota al objeto de raíces en la representación y en la imagen (objetivada) del individuo, con una proyección (del objeto de la representación) eminentemente social; testimonia lo social con un sentido unificado, donde la utilidad que porta concierne tanto al objeto como al contexto social donde se produce. Así, que este proceso testifica cómo se efectúa la construcción de una representación social con relación a los valores, las creencias y los conocimientos preexistentes, propios del grupo social de donde ha salido el sujeto. Se trata de un proceso concerniente a echar raíces o enraizar la información-objeto-imagen-representación,

recientemente objetivada por los individuos, a partir de su campo de conocimientos adquiridos, permitiendo al mismo tiempo la articulación mental y afectiva de lo nuevo con lo antiguo (Valencia, 2007: 64).

Por lo tanto, la teoría de las representaciones sociales permite un marco conceptual y una metodología para recuperar los significados que tienen los docentes acerca de la reforma educativa por competencias en educación básica, y así dar cuenta de sus perspectivas y construcciones sobre los procesos e implicaciones de la reforma. Esto para comprender el sentido de sus acciones y reacciones en la coyuntura, así como el sentido y significados de los actores bajo este escenario.

Estrategia metodológica utilizada

Existen tres líneas de investigación de las representaciones sociales: por un lado, la escuela clásica establecida por Moscovici (1979), y que siguen Jodellet (1986), Banchs (2000) y Vergara (2008), quienes enfatizan el aspecto constituyente sobre el constituido, así, recurren al uso de técnicas cualitativas, como la entrevista en profundidad y el análisis de contenido. También se encuentra la escuela desarrollada por Abric (2004), que se centra en los procesos cognitivos, y se conoce como el enfoque estructural de las representaciones sociales; se apoya en las técnicas experimentales o de corte cuantitativo. Por último, viene la escuela sociológica, cuyo máximo exponente es Willem Doise (Doise *et al.*, 2005), que se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

Las dos primeras escuelas se conducen a partir de los aspectos procesual y estructural; de modo que las representaciones sociales son de pensamiento constituyente y constituido, es decir, configuran y producen una serie de efectos específicos, pero también construyen el objeto del cual son una representación, por lo que este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación (Ibáñez, 2001).

La escuela de Abric (2004) coloca los métodos interrogativos (procesual) como aquellos que consisten

en recoger una expresión de los individuos, que afectan al objeto de representación en un estudio, de forma verbal o figurativa.

La metodología que se emplea para esta investigación es básicamente de corte cualitativo (procesual), de este modo se recurre a la entrevista semiestructurada como uno de los métodos interrogativos para la recolección del contenido de las representaciones sociales de los docentes hacia la RIEB. El enfoque procesual se apoya en los postulados del paradigma cualitativo, interesándose por el análisis de las interacciones sociales y procesos socioculturales. La palabra proceso se refiere a la parte constituyente de las representaciones sociales y no al elemento constituido (núcleo); así como al movimiento, a lo social y a lo dinámico de la representación. Tiene un abordaje hermenéutico, porque su propósito fundamental es reconocer los significados, los sentidos, la cultura de un grupo o comunidad, inmersos en una sociedad y en la historia; de esta manera, lo macro y lo micro no se encuentran disociados, sino vinculados de forma estrecha.

Se establece que el individuo tiene un pensamiento y, dentro de éste, representaciones compartidas con las personas de una época, pero también representaciones singularizadas en su propia comunidad y su grupo; el ser humano es un productor de sentidos, por ello el mundo social histórico es también un mundo simbólico; el lenguaje es clara muestra de esto, porque sin lenguaje no hay vida humana (Piña, 2004: 44).

Finalmente, el enfoque procesual pone su atención en el examen de la actividad de reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las representaciones, y considera el espacio de interacción como su objeto de estudio. Desde el punto de vista epistemológico, ontológico y metodológico, el enfoque procesual se caracteriza por considerar que, para acceder al conocimiento de las representaciones sociales, se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentido, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados y



del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo (Vergara, 2008: 63).

La entrevista semiestructurada se aplicó a diez docentes-alumnos de la UPN 291 del estado de Tlaxcala, de los cuales ocho fueron de la maestría en Educación y dos de la licenciatura en Educación. El guión utilizado tuvo seis núcleos temáticos:

el primero acerca de la RIEB; el segundo sobre los cursos de actualización para implementar la RIEB; el tercero acerca de los obstáculos para implementar la RIEB; el cuarto incluye los cambios de la práctica docente ante la RIEB; el quinto la calidad educativa del SEM y su relación con la RIEB, y, finalmente, el sexto abarca el futuro de la RIEB.

Tabla 1. Docentes que participaron en las entrevistas

<i>Docente</i>	<i>Edad (años)</i>	<i>Experiencia docente (años)</i>	<i>Formación inicial</i>	<i>Código</i>
1	26	4	Licenciatura en educación primaria	D: 1
2	32	9	Licenciatura en educación primaria	D: 2
3	26	5	Licenciatura en educación primaria	D: 3
4	41	18	Licenciatura en educación primaria	D: 4
5	32	10	Licenciatura en educación primaria	D: 5
6	24	3	Licenciatura en educación preescolar	D: 6
7	41	12	Licenciatura en ciencia naturales	D: 7
8		14	Licenciatura en educación física y Licenciatura en educación artística	D: 8
9	30	8	Licenciatura en educación primaria	D: 9
10	31	10	Licenciatura en educación preescolar	D: 10

Para el análisis de las entrevistas se inicia con la transcripción de las grabaciones, como una traducción de un modo narrativo, es decir, del discurso oral al escrito. En un segundo momento se emplea la codificación y se buscan los enunciados más importantes para construir una serie de categorías que den continuidad al análisis; posteriormente, se utilizan para éste, por un lado, la condensación del significado, que implica un resumen de los significados expresados en formulaciones más breves; enseguida, se utiliza el análisis del discurso, el cual se centra en cómo son creados los efectos de veracidad dentro de los discursos, que no son verdaderos ni falsos (Kvale, 2011: 140). Por ello, los testimonios presentados son citas literales, fieles al lenguaje habitual de los entrevistados.

Dentro de las representaciones sociales es posible identificar contenidos o significados hegemónicos, emancipados y polémicos, es así que se retoma la propuesta que hace Rodríguez (2007: 176-179): 1) las representaciones hegemónicas, uniformes o coercitivas tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas; 2) los contenidos emancipados (o también podrían llamarse normativos o grupales) se refieren a las creencias y valores que sostienen grupos sociales específicos, compartidas en la escala del grupo social en un momento dado; 3) los contenidos polémicos son discutidos abiertamente dentro de un grupo social, se asumen con cargas de relativismo, generando dudas, críticas o particularización de significados.

Asimismo, se utiliza el apoyo del modelo que propone Rodríguez (2007: 181-183) para implementar algunos indicadores discursivos que identifiquen el carácter central o periférico de un contenido representacional: a) las metáforas, que constituyen una vía importante para determinar el valor simbólico y valor asociativo de una experiencia, por ejemplo, el amor; b) las repeticiones y otros énfasis, ya que pueden considerarse como indicadores del valor de expresión de una idea, creencia o imagen; c) el lenguaje explícito de causalidad, el cual constituye

elementos del discurso que permiten identificar argumentos y razonamientos, así como el uso de pronombres personales que ayuda a identificar la posición del hablante en la enunciación; d) las citas sociales, o dicho de otra manera, las fuentes de autoridad que los autores refieren o citan para respaldar sus creencias o acciones; e) las asociaciones emocionales son un indicador cualitativo de centralidad, que consiste en identificar la carga emocional con que se manifiesta una creencia, se narra un acontecimiento o se reacciona frente a una acción.

Un acercamiento a las representaciones sociales de la RIEB de los alumnos docentes de la UPN 291 de Tlaxcala

Los resultados se presentan en torno a los distintos contenidos, imágenes, valoraciones, creencias y significados que los docentes otorgan a la RIEB; como una primera aproximación a los múltiples matices que le impregnan a la reforma educativa, es decir, se podrán mirar las distintas tonalidades y detalles que los actores entrevistados presentan de una cuestión compleja.

Reforma Integral de la Educación Básica

El primer apartado da cuenta de las diferentes imágenes y valoraciones que se presentan sobre la RIEB, a partir de los testimonios que colocan varios elementos, como los objetivos de la política educativa, los cambios en su rol, entre otros.

Para mí, la RIEB es un nuevo programa que pretende alcanzar nuevas metas, hacer cambios en la educación, que se constituye y se relaciona con el plan y programas anteriores, porque también pretende que los alumnos utilicen los conocimientos para la vida diaria, ahora quizá de forma distinta porque marcan las competencias. Antes no se marcaban (D: 1).



Concibo [que] a la RIEB le falta enfatizar, aterrizar sobre qué nos está proyectando. La RIEB es un modelo que nos debe dar calidad educativa. El maestro y el alumno deben mejorar, se tienen que adaptar, que ver esas competencias para poderlas llevar a la vida cotidiana, es bueno ese propósito, ese objetivo, pero falta aterrizar en cuestión teórica porque nos está faltando conocerla, adentrarse más en ella para entender los campos que nos puede ofrecer (D: 8).

Es un cambio en cuestión de la estructura del programa educativo y se pretende que se enlace la educación inicial-preescolar, que vaya en una secuencia con primaria y con secundaria, que vayan hacia el mismo camino, que sigan la misma trayectoria (D: 2).

Consiste en articular a toda la educación básica, que anteriormente estaba descentralizada. Cada nivel iba por separado y no había una continuidad tanto de preescolar a primaria y de primaria a secundaria, entonces, precisamente, la articulación de estos tres niveles en lo que se tienen que enseñar un perfil de egreso único en los estudiantes, en este sentido, que se tenga una continuidad desde preescolar a secundaria (D: 5).

Los contenidos centrales que aparecen son: el cambio del modelo educativo y la continuidad y articulación en el nivel básico, la calidad educativa y el uso de conocimientos y competencias para la vida cotidiana. Por otro lado, los testimonios encuentran una relación de la RIEB y los cambios económicos y políticos a nivel internacional.

La reforma va muy enfocada a las competencias, entonces lo que se busca es insertar a los alumnos al ámbito laboral en las situaciones socioeconómicas globales que permean a todas las sociedades, nos ha mencionado mucho de esa desarticulación que había en este contexto latinoamericano de la reforma y, bueno, lo que nos manejaron es que se tienen que alinear en este sentido toda esta región, y se busca de alguna manera que todos vayan caminando hasta que estén alineados (D: 5).

Creo que la realidad es que hay un trasfondo político de intereses a nivel internacional, por obtener recursos y cumplir con ciertas estadísticas o datos que le permitan acceder al país a esos recursos. Por otro lado, está que lo que intentan unificar es el lenguaje de nivel básico, y empiezan con preescolar, se saltan a secundaria y dejan al último la primaria, es esa cuestión de las reformas, pero todo se enfoca a que hablemos de aprendizajes esperados, de estándares; y creo que lo que ellos pretenden es tener un mismo sistema de medición, más que permitir el desarrollo pleno de los individuos, de alumnos que sean competentes, creo que a los docentes nos utilizan, o utilizan nuestro trabajo para disfrazar números, para aportar números, y medir algo que a veces no existe (D: 9).

Los docentes tienen la imagen de que la RIEB responde a una coyuntura, lo que implica contenidos polémicos, por la crítica que hacen a los objetivos de la reforma. También se detectan contenidos emancipados o normativos, por las creencias que mantienen acerca de cubrir requisitos que exige el mundo globalizado, es decir, los docentes miran cambios internos por la falta de calidad educativa, sin embargo, hay influencia o presión externa. En este sentido, aseveran que la reforma es una respuesta a las propuestas que hacen los organismos internacionales hacia los países con baja calidad educativa, como el caso de México.

Se vienen generando, debido a nuestro tiempo, a la globalización que estamos viviendo, entonces también detrás de este programa educativo tenemos organizaciones como la OCDE y más instituciones que le exigen a un país que mejore en educación, entonces estas reformas y las pasadas [son] para que los individuos que viven en un país tengan las herramientas de trabajo (D: 3).

Es una reforma integral a la educación básica que surge a partir de ciertos organismos internacionales como la UNESCO y otros. Parte de

la fundamentación es que el país debe estar al nivel que otros países, no nada más en educación, sino en todas las áreas de desarrollo (D: 5).

Las reformas educativas, desde Viñao (2006), son esfuerzos planificados para cambiar las escuelas con el fin de corregir problemas sociales y educativos percibidos, también son intentos de transformación o cambio educativo, generados e impulsados desde los poderes públicos. Hablar de reforma evoca progreso, transformación para mejorar, avanzar e innovar. Toda reforma se plantea como movimiento y cambio hacia algo mejor. En este sentido, Popkewitz (1994: 127) asevera que la relación entre la economía y escolarización no supone una correspondencia biunívoca; es el producto de sutiles tensiones que surgen al interrelacionarse la cultura, el trabajo y la política.

Las imágenes hegemónicas que tienen los docentes sobre los cambios que plantea la RIEB, son el resultado de causas internas y externas de cada país, que se alimentan de conocimientos de primera y segunda mano, es decir, desde los corrillos hasta pasar por la información que encuentran en los cursos de actualización, donde se construyen los procesos de objetivación y anclaje; esto es mostrado por la jerga que utilizan para describir y entender el estado actual de la reforma. Finalmente, las representaciones de cambio no necesariamente significan mejora y progreso, el que lo sean o no depende de varios elementos que van desde lo estructural e institucional, hasta lo cultural del sistema educativo mexicano.

Rol docente y RIEB: el compromiso

Existe una relación entre la reforma y los cambios de las funciones que desempeñan los docentes en varias dimensiones: pedagógica, de evaluación y administrativa. Así, el rol de los docentes está cambiando, ya que tienen la percepción de mayor exigencia y compromiso para su profesión:

El papel del docente es mayor, se le va a exigir más

a estos maestros que no traen esta formación, y que están oyendo hablar de reformas, y que no tienen ni idea (D: 5).

La posición que se debe tomar es de compromiso, responsabilidad y de reflexión, que el maestro sea el ejemplo, no para que los alumnos le copien al maestro, sino para que él sea el mediador en una situación de clase, que él sepa manejar esas situaciones, identifique qué es lo que tiene, con que está trabajando, para qué también, aparte de planear, sepa qué va a evaluar, para que al evaluar también sepa que está llevando a cabo esos objetivos, esos aprendizajes esperados que están planteados desde el inicio, entonces el maestro sí le da un papel muy importante y muy interesante, el cual, para poder enseñar competencias, él también debe tener competencias docentes, entonces no puedo enseñar algo que no tengo (D: 4).

El compromiso es una de las imágenes simbólicas que se encuentran de manera explícita e implícita en varios de los testimonios, donde tienen claridad sobre el compromiso social con sus estudiantes y comunidad, esto va más allá de las obligaciones institucionales, ya que le agregan un significado y sentido a su profesión.

Otras valoraciones demuestran el cambio en su rol, como guías, gestores, facilitadores, acompañantes, dinámicos, participativos, a través de la parte metodológica y de la evaluación de su práctica:

Guiando a los alumnos para que ellos mismos vayan descubriendo el conocimiento, vayan sacando estrategias, ellos mismos vayan formulando su reflexión y la analicen, aquí el maestro es un guía, ya no es tanto “eso se hace así”, el método o la receta que debe de seguir, el alumno ya debe buscar métodos, estrategias para poder obtener resultados; y lo importante, que para mí es favorable, que ya no evaluamos solamente el producto, sino el proceso que lleva todo ese producto. Es una evaluación más completa, más fundamentada (D: 1).



De hecho, ahora el papel del docente [cambia], tenemos que ser gestores. Gestores de ese aprendizaje, de esa interacción, de esa relación con padres de familia, y que la educación es, de hecho, tripartita: padres, alumnos y docentes [...] Nosotros como docentes debemos ser más activos y más dinámicos (D: 2).

Se puede observar que se encuentran convencidos de la demanda que pide la RIEB y atribuyen significados internalizados desde su formación inicial. De igual manera, la misión y vocación como imagen simbólica de la profesión docente y como un apostolado, han sido ancladas por varias generaciones y reproducidas por las nuevas generaciones de docentes en su formación inicial y continua.

El papel del docente es transformar, guiar, conducir por este enfoque de competencias, ya no sólo ser emisor, darle al alumno y decir “es esto, es el contenido”, sino de guiarlo, de orientarlo. Esta reforma pretende esta transformación donde no sólo el alumno reciba conocimientos, sino que participe y pueda trabajar para el aprendizaje (D: 8).

Donde sí se ven resultados es porque el maestro es comprometido, es dedicado, llega media hora antes, se va media hora después, porque el maestro asiste a sus cursos de capacitación, inmiscuye a los padres de familia, lleva el seguimiento de sus alumnos, le puede decir [de] tal niño cómo está, cómo ha avanzado, qué ha hecho, es dónde se ven los resultados; soy reiterativo, es lo que muchos han dicho: es la actitud de los maestros (D: 5).

Es así que el compromiso es el núcleo central y hegemónico de la representación, así mismo, el elemento simbólico que los docentes otorgan a su profesión les permite dar coherencia, sentido y significado a su trabajo, antes y durante las nuevas acciones que exige la RIEB.

RIEB y “miedo” al cambio

Una de las representaciones nucleares que tienen los docentes sobre la reforma es el cambio, lo que se encuentra presente a lo largo de la investigación, no obstante, se encontró resistencia, incertidumbre y miedo a las demandas que exige la RIEB, sobre todo de aquellos que tienen más años de trabajo y están a punto de jubilarse.

Qué pasó con este cambio de la reforma, muchos le tuvieron miedo al cambio. Qué hicieron los maestros cuando les dijeron “ahora una competencia tienes que desarrollar”, es la de las TIC. Qué hicieron las personas adultas, esa resistencia y miedo las hizo decir: “soy una persona adulta, yo ya no”, y esa resistencia y ese cambio de la reforma llevaron al maestro a jubilarse o dejarle la plaza a sus hijos, retirarse, y en la escuela donde estoy hay muchos jóvenes, personas adultas hay pocas, precisamente porque se resistieron a ese cambio (D: 8).

Por flojera, pereza, no querer salir del salón siquiera, no querer que los niños vayan a un parque, no querer que los niños tracen en el patio de la escuela un plano cartesiano, no querer involucrarse en desarrollo y entrar a las TIC [...] porque hay muchos maestros que ya tendrían que estar jubilados y se niegan a hacerlo, por diferentes causas: unos están esperando que sus hijos salgan de una normal para dejarles el lugar, otros [...] dicen “si me salgo me muero, porque es mi vida, mi vida es la escuela”, pero confunden lo que es, ya los niños necesitan más acción, más movimiento, subir, bajar, correr, hacer competencias (D: 2).

El trabajo docente es un aspecto central de la política educativa. En el marco de la RIEB, se exige llevar a cabo cambios metodológicos y de evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, esto genera un mayor impacto para aquellos docentes con más años de trabajo y que están a dos o tres años de la jubilación; se observa en ellos un conflicto hacia su actual

práctica y los ajustes que les solicita la reforma, sin embargo, esto también les ocurre a los más jóvenes, como se muestra en la narrativa.

En mi trabajo, en mi función, lo que he encontrado ha sido resistencia de todos, tanto de maestros como de directores. Yo trabajo con directores y algunos se resisten al cambio, no les gusta que algo nuevo se les proponga, porque no es imponer, es proponer, en los cursos se aplican, pero nos damos cuenta que en el trabajo no se aplica lo que se da, se siguen con su forma de trabajo de antes y su respuesta es: “yo ya sé cómo dar mi clase y a mí eso no me sirve”, se quedan atrapados en el pasado, da resultados, no es malo, pero no es lo que se está planteando, entonces vuelvo a lo mismo: la resistencia de los maestros (D: 4).

Al inicio, las reformas imprimen incertidumbre, desconcierto, preguntas y cierto “miedo”, ya que es algo que no se conoce; para el docente representa un rompimiento con su actual *status quo*, con sus estructuras, sus referentes y formas de hacer su trabajo. Como consecuencia, se genera una resistencia en algunas de las acciones para la implementación la RIEB.

Calidad del sistema educativo mexicano y la RIEB

La relación entre la RIEB y la calidad educativa es el principal argumento de los planificadores para llevar a cabo la reforma: en este sentido, aparecen el contexto, la cultura y lo institucional como elementos nucleares de la representación, es decir, los docentes constituyen imágenes, valoraciones, creencias y justificaciones sobre su trabajo hasta llegar a racionalizarla como “verdad” para explicar su actual situación.

Creo que los reformadores deberán sentarse a considerar muchos aspectos culturales de nuestro país, nuestra demografía. Es una parte importante, decía

Carlos Ornelas u otro autor, la demografía no es la misma, la RIEB ha sido generalizada, ahí va para todos y chútensela maestros, alumnos y padres de familia; espérate, resulta que aquí, en Veracruz y en Tlaxcala, no tenemos la misma ideología, la misma cultura, no es el mismo contexto, no tenemos la misma economía. Las políticas de otros países son diferentes y fueron adoptadas por nuestros reformadores, con lo que hacen no van a decir que con esta reforma vamos a tener alumnos excelentes, falta más enfatizar en otros aspectos: culturales, políticos, sociales; cómo está nuestra sociedad constituida para poder decir: “ahí te va esta reforma”. Sí, espérate, ya viste cómo estamos, hay mucha pobreza, grupos étnicos desprotegidos, hay mucha desigualdad, cómo vas a mandar una reforma y dices “con esto mejorará la calidad educativa” (D: 8).

De acuerdo con Piña (2004), las representaciones sociales son una forma de conocimiento de sentido común, no es un conocimiento resultante de la elaboración conceptual, sino que significa que un concepto puede asimilarse, desmenuzarse y rescatarse sólo lo necesario para la conversación. La globalización, la competencia, la competitividad, el neoliberalismo, la democracia, el aprendizaje significativo, la excelencia académica, la calidad educativa, entre otros, son algunos ejemplos de conceptos que son parte de la vida cotidiana del docente; son expresiones apartadas de los especialistas, donde las experiencias pueden diferir de acuerdo con posiciones valorativas. Lo anterior se observa en los siguientes testimonios:

Mejorará siempre y cuando el maestro también desarrolle sus competencias, porque no sé si conoce o ha escuchado hablar de la investigadora Patricia Frola, ella nos habla de esas competencias docentes, qué tengo que hacer yo maestro para desarrollar las competencias en los niños. Primero tengo que ser competente, desarrollar esas habilidades, esas competencias, para desarrollarlas en mis alumnos, y



entre esas competencias están: dominio del currículo, de los temas, es decir, científico (D: 4).

Yo creo que sí porque tiene otra visión, tiene otras cosas, pero depende de la educación tripartita: de padres, alumnos y maestros, si alguno de éstos empieza a flaquear no vamos a lograr nada. Como antes he dicho, son buenos cambios pero todavía no podemos ver esos resultados, yo creo que para ver buenos resultados se necesita un poquito más de tiempo (D: 1).

Los mitos son parte de las representaciones sociales, son una forma de apropiación de saberes, creencias, instrumentos y espacios, de este modo dan cuenta de los objetivos de un programa educativo. Estos mitos se justifican y fundamentan por los especialistas, por universidades, ciertos intelectuales y los facilitadores, de este modo son constructores de representaciones, es decir, tienen la misión de racionalizarlos, de manera que cumplan el objetivo para el cual fueron diseñados. Es así que la calidad educativa es un ejemplo claro del porqué y para qué de la RIEB:

No, definitivamente no, creo que lo que está mejorando es en cuestión de administración, de arrojar más datos estadísticos, de medir sujetos en cuestión de variables, indicadores para medir de manera cuantitativa a sujetos (D: 9).

Yo creo que es muy poca esa calidad, debido a esa actitud de nosotros, que no le damos la importancia, como que no estamos dando el ancho para llegar a hacer esto de las competencias que maneja la RIEB, porque, como le mencionaba, los cursos son muy pobres y los que llegan a tomar cursos y los que no, siguen en la misma situación, entonces no considero que se dé un gran paso con respecto a la RIEB (D: 10).

Los docentes se apropian de un mundo social y cultural particular a partir de sus actividades cotidianas dentro de un grupo: familia, comunidad, centro

de trabajo, grupo de pares, etcétera, así incorporan saberes, expresiones, imágenes, lenguajes, que vienen de su vida cotidiana y evidentemente laboral. Para Gimeno (1997: 33), uno de los rasgos estructurales de las reformas educativas actuales es su justificación por la búsqueda de una mejor calidad, las reformas por la calidad de la enseñanza concitan los más diversos intereses, hasta el punto de fusionar y confundir, en esa aspiración, propósitos opuestos y contradictorios, esto es otra muestra de cómo el lenguaje de la reforma logra el refuerzo de un consenso social ante una realidad ambivalente, ocultando el conflicto.

Calidad educativa y el docente como "chivo expiatorio"

Los docentes reciben duras críticas del fracaso o éxito de las reformas educativas, de su calidad, formación de alumnos poco competentes, de los bajos resultados de las pruebas ENLACE y PISA; dentro de este imaginario, los docentes tienen una representación con contenido polémico que los está colocando como centro o problema principal de los males del sistema educativo mexicano.

Para muchos, dice Ornelas (2012), hoy los maestros no merecen respeto ni consideración, son reprobados. Las marchas, paros locos o escuelas cerradas por cualquier motivo, abonan al desprestigio de una profesión que disfrutó de reputación y autoridad moral. Asimismo, se les culpa de los bajos resultados en todo tipo de exámenes estandarizados y del desasosiego que hay en las escuelas:

Yo agregaría que así como nos contemplan a nosotros los maestros que ahorita somos protagonistas de esta reforma, que también sean consideradas y evaluadas las personas que las hacen, y las personas que están dentro de esas políticas públicas, porque dicen: "ahí te va maestro", si no eres buen maestro, si no sales bien, oyes esa crítica, hacen esa crítica con una dimensión muy sarcástica, dicen: "el

maestro qué está haciendo, con una calificación de 5.8 qué le está enseñando a sus alumnos”. Pero no sólo es el maestro, atrás de él están quienes hacen las reformas, quienes hacen las políticas públicas, quienes retoman esos modelos de otros países para llevarlos a cabo, quienes manejan la economía: hay empresarios, está Televisa, están otras empresas trasnacionales que dicen: “queremos que aquí se evidencien a los maestros que están mal, aquí los maestros son de baja calidad” (D: 8).

Cuando se asevera que los docentes son los “únicos” responsables de la situación actual que vive el SEM, en realidad se maneja una posición simplista frente a un problema complejo. Los mismos docentes tienen una representación con contenido polémico, porque el contexto es importante, como las condiciones sociales y económicas de cada región. Podríamos agregar la parte estructural desde la perspectiva de Bourdieu: las estructuras son estructurantes, es decir, la cultura y origen social de cada sector es importante para toda la vida académica, social y laboral de los sujetos y del grupo a que pertenecen.

Uno de los mitos del sistema educativo mexicano es que: mejores profesores es igual a más calidad educativa, para desmitificar el problema podríamos lanzar algunas preguntas: ¿cuál es la calidad de los programas de televisión? O ¿cuál es la calidad de los recursos o infraestructura?, inclusive cuestionar si hay igualdad de oportunidades para todos los sectores o ¿cuáles son las reformas sociales?

RIEB y resultados de las pruebas ENLACE y PISA

Los testimonios de los entrevistados muestran que sí se desea cambiar la forma de trabajo, es decir, se buscan mejores aprendizajes e incluso evaluar bajo el modelo por competencias, etcétera; así mismo, se está trabajando para tener mejores calificaciones en las pruebas ENLACE y PISA. Pero, por un lado, la presión de resultados es igual a estímulo económico,

en segundo lugar, los instrumentos en su aplicación se encuentran “viciados”, se busca tener mejores resultados por el medio que sea. La pregunta sería: ¿dónde quedan el aprendizaje y las competencias?, esto se vuelve una situación compleja, como se muestra en los siguientes testimonios:

Probablemente sí, pero viene otro punto con el que chocamos, porque ahora estamos tan preocupados con los resultados, porque también vienen estímulos a los maestros, a los directores, estímulos a todas las personas si logramos los resultados, vamos a buscar [más] el estímulo que el aprendizaje, porque estamos preparando alumnos para la prueba, no que sean útiles para la vida, porque si vemos que el examen ENLACE viene con mucho texto y mucha pregunta y hay escuelas que destinan tiempo para contestar examen ENLACE y esperan resultados de ese tipo (D: 1).

Vería una mejoría no en los exámenes de PISA y ENLACE, tal vez un poco pero no llenarse de expectativas, de que si están en 50% llegar a 100%: va a ser gradual, tal vez se aumente un 10%, aunque es mucho, donde sí veo un cambio es en la manera de actuar del individuo (D: 3).

Sí, pero eso es otra cosa, porque ENLACE está viciado, siendo honesta, y es triste admitirlo porque no son legítimos los resultados, porque tengo compañeros que incluso consiguen las claves de los exámenes, entonces es un delito y lamentablemente se hace y salen mejor. Es que se filtra la información, y al momento de que ya se empieza a ir por acá y por allá, se dan estos vicios. ¿Por qué?, porque hay un recurso económico para los maestros que tengan un buen aprovechamiento en ENLACE. Entonces qué pasa, les dan un estímulo económico y muchos se van en el interés de y a como sea. Se aprenden esto de memoria, realmente no se puede medir así. Siento que no es una medida real, sí se puede mejorar y sí es buena la reforma (E.D: 2).

La RIEB va construyendo otros escenarios e



imaginarios, como: no importa el medio sino el fin. La cultura de la “tranza” justifica los medios para obtener mejores resultados. Las representaciones sociales de las pruebas PISA y ENLACE son de poca credibilidad, no cumplen el cometido; ya que los docentes están más preocupados por el estímulo económico.

Lo hemos visto, estamos en el lugar 25 en la prueba PISA, la UNESCO dice “México está mal”, académicamente los chavos no comprenden el español, en matemáticas no tienen razonamiento matemático, creo como anteriormente lo he dicho, así vengan mil reformas, pero si no están contemplados esos aspectos de nada sirve, que así puedan venir más instrumentos para poder medir la capacidad del niño si no son contemplados esos aspectos: culturales, sociales, políticos; de nada sirve implementar más instrumentos y llevarlos a cabo, porque entonces serían instrumentos ficticios (D: 8).

Si nos enfocamos en el desarrollo de competencias real, no; pero si lo que la reforma pretende es dar números, sí. Desde el enfoque de números lo que entendemos es dar al alumno las repuestas en los exámenes y desde ese sentido enfocarnos a las cuestiones de procedimientos y de desarrollo de comprensión lectora, nada más en ese sentido (D: 9).

Otras de las representaciones ancladas que aparece sobre las pruebas ENLACE y PISA son, por un lado, que están descontextualizadas a la diversidad y heterogeneidad de estudiantes que se encuentran a lo largo y ancho de país; también responden a la presión de organismos internacionales como la OCDE y, finalmente, existe desacreditación de la prueba ENLACE por la cantidad de maniobras poco claras a fin de obtener mejores resultados, por lo tanto, la confiabilidad y credibilidad es baja.

Obstáculos para implementar la RIEB

En este apartado se muestran los obstáculos de la RIEB, a partir de las imágenes y las representaciones sociales que los docentes construyen dentro de los espacios de relación en su vida cotidiana; de este modo, los docentes se apropiaron de ese mundo en particular, así como de los instrumentos y saberes del mismo, producidos socialmente, es decir, pasan por los procesos de objetivación y anclaje.

El discurso muestra que algunos de los principales obstáculos de la RIEB, por un lado, es el tiempo para aplicar las actividades, enseguida vienen las evaluaciones que hacen apresurar el abordaje de los contenidos, sin embargo, el principal obstáculo es el propio docente, cuando muestra resistencia a los cambios de trabajo, como a la metodología, formación y actualización, es decir, no puede desanclarse de su pasado enraizado, producto de sus prácticas cotidianas por cinco, diez o más de 20 años de servicio.

La RIEB piensa que todos los niños están en un nivel “acá” y de ahí se va a partir, pero no está basándose en la necesidad de un grupo, de una comunidad, de un estado, es totalmente distinto lo que nos pide trabajar. Llega un momento que digo: “libro te guardo dos semanas porque tengo que trabajar con mis niños los renglones”, dónde viene en la RIEB que diga ubicar a los niños en espacio-tiempo para que cuando hagan sus letras no se salgan de los cuadros, no se vayan hacia abajo, no me hagan las letras grandes, porque hay niños que cuando escriben su nombre lo hacen en dos cuadros, y luego hacen grandes, chiquitas, etcétera, porque están en un proceso, pero eso no lo maneja la RIEB (D: 1).

El tiempo es un factor importante, generalmente se está en contra de que se salga más tarde, pero yo soy la persona menos indicada para decir

“sí, deberían salir más tarde”, pero es que los grados de 4° 5° y 6° abarcan mayor tiempo por cuestión de asignaturas, están manejando seis asignaturas base, más educación física y artística, aparte inglés (D: 2).

Las expresiones que emiten los entrevistados agregan una imagen cotidiana del docente, como cuando asiste a cursos de actualización, donde su expectativa es encontrar soluciones prácticas a las dificultades particulares de su trabajo en aula, esperan un receptor que concentre opciones de posibles soluciones para cuando se necesite un “bote de basura”.

Para empezar, tener bien presente el para qué quiero enseñar lo que enseñó, porque a veces ni siquiera tenemos bien presente lo de los aprendizajes esperados, la competencia o lo que el alumno tiene que aplicar en la vida cotidiana. De lo que más se adolece, porque venimos enseñando como comúnmente lo hemos hecho, se adolece de tener claro qué me está marcando la RIEB, para qué son estos conocimientos que estoy brindando o compartiendo con el alumno, para que se queden en el aula, o para qué son. Le digo, muchos enseñamos de la misma manera, se queda ahí, se dicen que no debemos enseñar de manera aislada, sin embargo, al final caemos en lo mismo por más que uno quiera tratar de abarcar lo que maneja la RIEB (D: 10).

Por otro lado, se encuentra la imagen simbólica del docente como agente de cambio, esto es claro en la narrativa. Contrariamente, otros siguen enseñando igual o su práctica no cambia a pesar de los cursos de actualización para implementar la RIEB. Es así que se rectifica que, desde sus representaciones, el docente, de forma paradójica, es uno de los principales obstáculos para la reforma.

Futuro de la RIEB: ¿fracaso anunciado?

La representación de la RIEB, como una construcción social, incluye imágenes y anhelos de la

comunidad docente, ya que lo social tiene un doble significado: a) como elaboración compartida junto con las personas cercanas y los contemporáneos, y b) como significado de una acción, un acontecimiento o bien cultural (Piña, 2004: 32). De este modo, las representaciones sociales, como elaboraciones complejas, se expresan en sentido lógico con apego a la perspectiva del actor, mantienen una estructura y se exponen con convicción; es decir, pueden quedarse en el plano de la apariencia de los fenómenos. Incluso, es fácil que no resistan el examen escrupuloso de un analista, pero eso no le resta importancia frente a la representación que edifican los miembros de un grupo o comunidad.

Dos de las imágenes señaladas de las representaciones sociales hegemónicas que encuentra la investigación son: 1) que el docente se coloca como eje del cambio y 2) existe compromiso a través de un decálogo de buenas intenciones, como se expresa en los siguientes testimonios:

Pues se va a ir en pique si no se trabaja, no es mala, yo lo considero así, tampoco descubrir el hilo negro, pero depende de ese compromiso docente, mientras el maestro no quiera trabajar, no lo va a lograr, lógico, a lo mejor es algo nuevo y se teme, pero pues hay que hacerlo, ya está [...] Entonces, si no vemos las bondades y virtudes que tiene y explotarla, estamos igual, entonces esa reforma se va a ir hacia abajo, porque no nos estamos dando la oportunidad de ponerla en práctica, es un proceso que sí es de trabajo. Superar la apatía hacia la reforma, el decir que es lo mismo, pero lo de arriba, abajo y lo de abajo, arriba, no es lo mismo, implica más compromiso del docente, implica ese entusiasmo del docente por querer trabajar, explotar al máximo los recursos que nos rodean y permitir que el niño se apropie realmente de lo que estamos trabajando. Entonces, considero que parte importante es precisamente el maestro, si el maestro no quiere aceptarlos, si el maestro se niega a aceptar la reforma, no va a dar esos resultados ni a



corto, ni a mediano ni a largo plazo y lamentablemente es lo que se está viviendo (D: 2).

Que todos estemos en la misma sintonía, que todos sepamos lo que es, que padres de familia sepan qué estamos haciendo como maestros, que el gobierno sepa sus funciones, no nada más de fiscalizar; que las instituciones encargadas de cursos tomen en cuenta lo que debe ser para mejorar un curso de dos semanas, aprovechar tiempos. Entonces, pienso que ese problema es de raíz, porque todos tenemos errores: maestros, gobierno, porque es un pilotaje, estamos en proceso, entonces para mí, el factor importante para lograrlo es el entendimiento (D: 3).

Con las narraciones que tienen los docentes, se muestra una imagen en la que existe un compromiso social y personal, de este modo, se tiene la esperanza de que va a funcionar. Por otro lado, también se incluye a todos los actores involucrados, donde cada uno debe cumplir con su rol, a partir de una cuestión estructural o de raíz para el “éxito” de la RIEB.

Pues ojalá y el gobierno entrante, digo ojalá porque apenas hubo una modificación en el mes de agosto a la reforma con esos acuerdos, metiendo otra competencia y pusieron otra dimensión: la diversidad cultural, hicieron esa modificación pero no nada más es modificar, y ahora le falta esto y ponle, sino esperar en cuestión prospectiva, esperar a que veamos resultados y cambiar muchas formas de trabajar. Yo lo digo desde reformadores, quienes llevan esas políticas públicas, esperar un poco, ser más paulatino, para ver qué funcionó o qué no funcionó, yo creo que es una reforma que tiene poco tiempo y que en poco tiempo no se han visto resultados como tal, habría que esperar en este proceso de cambio de gobierno, pues considere que tenga más tiempo, ojalá no diga:

“sabes qué, ahora viene otra reforma, porque ésta no es la adecuada para este país”, habría que esperar lo que se espera de estos políticos para decir: “no nos gusta esto, ya quita lo del inglés”. No se trata como ahora, en agosto nos faltan esas competencias, anéxalas, sí pero es un proceso paulatino, lo vamos a ir discerniendo, llevándolo a la práctica, yo considero que va a ser a largo plazo (D: 8).

Tiende a reformarse pronto, no sé con el nuevo gobierno, por lo que se ha visualizado, gobierno tras gobierno trae sus propias reformas, entonces, siento que está a un paso de que la vuelvan a cambiar o a reformar (D: 10).

El futuro de la RIEB, permanecer una década, década y media, y meter otra propuesta, porque desafortunadamente así es, tanto se ha criticado el tradicionalismo, y dos mil años de tradicionalismo tuvieron efectos como sea, a pesar de cambios organizacionales, de que eran para algunos cuantos, pero funcionaban de cierta manera (D: 5).

Queda claro que la RIEB es una reforma inacabada, se siguen agregando adecuaciones de tipo administrativo y político, por ejemplo, para el cambio de gobierno y regreso del régimen priista se han vuelto a hacer adecuaciones, sobre todo de carácter político y de evaluación hacia los docentes. Sin embargo, para inicios del año 2014, la Secretaría de Educación Pública anuncia la muerte de la RIEB, porque el modelo es obsoleto, por ello se inicia una serie de foros a lo largo y ancho del país para construir un nuevo modelo educativo (la reforma de la reforma-contrarreforma). Lo anterior responde a demandas internas y externas: en las primeras se observa, aparentemente, que va dirigido a golpear a los sindicatos y sus líderes; en la segunda es evidente la presión que ejercen las organizaciones internacionales, sobre todo la OCDE y las

recomendaciones que hace a los gobiernos panistas (2000-2012); es claro que se están cumpliendo casi al pie de la letra y como receta para implementar cambios en política educativa.

Partiendo de las representaciones sociales que los docentes tienen sobre el éxito o fracaso de la RIEB, estamos en la construcción de una fachada, lejos de alcanzar cambios estructurales a las “deficiencias” que detectan los planeadores; por lo tanto, hay que revisar la parte de la cultura y específicamente la cultura escolar y de los docentes, padres, autoridades y los grupos implicados. En este sentido, el SEM permite entender su complejidad desde un subsistema cultural, como resultado de un proceso histórico, que es la suma y síntesis de acciones, saberes, creencias, modos de realizar el trabajo docente, formas de relacionarse y comunicarse, códigos y, obviamente, las representaciones sociales que guían las acciones cotidianas de los sujetos.

En definitiva, vienen contingencias no previstas e incertidumbre para la segunda década del siglo XXI y el actual gobierno de Enrique Peña Nieto. Entonces, las ideas vigentes de la RIEB, por un lado, de mejora, calidad, cambio, progreso y avance, asociadas al éxito; por otro, paradójicamente, de resistencia, estancamiento y retroceso, relacionados con el fracaso, no sólo son cuestión de connotaciones mentales o semánticas, para ver resultados positivos y negativos o relativos, sino de procesos y relaciones complejas en la parte política, económica, social-estructural, cultural y de las representaciones sociales que tienen los docentes y que fueron mostrados en el presente ejercicio.

A manera de cierre

Las representaciones son construcciones sociales, son una amalgama de imágenes de algo o alguien, de una situación, hecho social, coyuntura política o económica, problema o necesidad, anhelos de un sujeto, grupos, comunidad y sociedad; es una abstracción que se localiza en la mente, pero a su vez es

narrativa, metafórica, simbólica y significativa a los acontecimientos de la vida cotidiana de los sujetos y sus actuaciones en los diferentes escenarios que les toca vivir. Las representaciones son sociales porque se construyen en el colectivo, en las relaciones cara a cara, a través del lenguaje en sus diferentes modalidades y/o manifestaciones, son una manera de interpretar el mundo y, en consecuencia, inclina las actuaciones del sujeto y colectivo.

Las representaciones sociales que construyen los docentes de la RIEB son diversas: polémicas, críticas, emotivas, simbólicas, míticas y causalistas; reveladas por la cantidad de contenidos, imágenes, percepciones, creencias, significados y sentidos que tienen de su trabajo. De esta manera, permite entender continuidades, innovaciones, cambios y mejoras a su práctica docente. Es así que las representaciones posibilitan la comprensión de cómo se adaptan las reformas educativas a una realidad construida, cómo y por qué algunas propuestas son incorporadas rápidamente y cómo a otras se ofrece una resistencia: resultado de los modos de hacer que se han sedimentado a lo largo de formación inicial y continua, dando como resultado una o varias culturas escolares. Sin embargo, los docentes reconocen la influencia que ejerce la reforma a determinadas formas de trabajo, como en lo metodológico, la evaluación, el observar a los sujetos intervenidos de manera distinta o el rol de mediador-gestor-facilitador del aprendizaje.

Asimismo, se observan continuidades y cambios, evolución y resistencias, compromisos e indiferencias, coacción institucional y metainstitucional, que condicionan el relativo éxito o fracaso de una política educativa. Lo anterior configura una serie de representaciones y una cultura para cada reforma educativa, económica y política que implementa el régimen en turno.

Finalmente, los docentes elaboran y redefinen sus representaciones sociales hacia las últimas reformas educativas, con ello sustentan y orientan sus acciones, los significados y sentidos a su vida laboral



cotidiana, a sus creencias, opiniones, percepciones y comportamientos. Así, van construyendo nuevas maneras de mirar y entender los cambios que plantea la RIEB, como la resistencia, el compromiso, la vocación, la superación personal, mejorar su práctica, etcétera. Se afianzan elementos simbólicos que

definen el quehacer y ser docente, es decir, aquellos elementos que dotan de identidad como resultado de las relaciones cara a cara dentro de las organizaciones y estructuras del sistema educativo, dando como resultado una cultura particular para cada centro educativo. ■

Referencias

- Abric, Jean-Claude (2004), *Prácticas sociales y representaciones sociales*, México, Ediciones Coyoacán.
- Banchs, María, Álvaro Agudo y Lislie Astorga (2007), “Imaginarios, representaciones y memoria social”, en Angela Arruda y de Martha Alba (coords.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales*, España, Anthropos/ Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 47-95.
- Banchs, María (2000), “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, en *Paper on social representation. Textes sur les représentations sociales*, vol. 9, pp. 3.1-3.15.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, (2003), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bruner, Jerome (2009), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, España, Alianza Editorial.
- Boutin, Gérald y Louise Julien (2010), “Los límites del enfoque por competencias”, en *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, México, núm. 178, marzo, pp. 20-24.
- Díaz, Ángel y Catalina Inclán (2001), “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril 2001, Río de Janeiro, OEI, pp. 17-41, en línea: <http://www.rieoei.org/index.php> [consulta: junio de 2009]
- Doise, Willen, Alain Clémence y Fabio Lorenzi- Cioldi (2005), *Representaciones sociales y análisis de datos*, México, Instituto Mora.
- Etkin, Jorge (2006), *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, Buenos Aires, Ediciones Granica.
- Giddens, Anthony (2000), *Sociología*, España, Alianza Editorial.
- Gimeno, Sacristán (1997), *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Argentina, Lugar Editorial.
- Gimeno, Sacristán (2006), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata.
- Ibañez, Tomás (2001), *Psicología social construccionista*, México, Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, Denise (2008), “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en Serge Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*, España, Paidós, pp. 469-494.
- Kvale, Steinar (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, España, Morata.
- López, Susana y Marcelo Flores (2006), “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, Universidad Autónoma de Baja California-Ensenada, año/vol.8, número 1, pp. 1-15, en línea: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie> [consulta: abril de 2009]
- Mélich, Joan-Carles (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*, España, Paidós.
- Moliner, Pascal (2007), “La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales”, en Tania Rodríguez y María de Lourdes García (coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 137-155.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Argentina, Editorial Huelmul.
- Ornelas, Carlos (2012), “Maestros: culpables o víctimas”, en *Educación 2001. Revista de educación moderna para una*

- sociedad democrática*, México, núm. 204, mayo, pp. 4-6.
- Piña, Juan Manuel (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos", en Juan Manuel Piña (coord.), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU, UNAM, pp.15-54.
- Popkewitz, Thomas S. (1994), *Sociología política de las reformas educativa*, Madrid, Morata.
- Rodríguez, Tania (2007), "Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales", en Tania Rodríguez y María de Lourdes García (coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 157-188.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP.
- Tiramonti, Guillermina (1998), "Regulación social y reforma educativa", en Alejandra Birgin, et al. (comps.), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencia*, Argentina, Troquel Educación, pp. 73-80.
- Valencia, Silvia (2007), "Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales", en Tania Rodríguez y María de Lourdes García (coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 51-88.
- Vergara, María del Carmen (2008), "La naturaleza de las representaciones sociales", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Colombia, Universidad de Manizales, año/vol. 6, número 001, enero-junio, pp. 55-80, en línea: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana> [consulta: mayo de 2009]
- Viñao, Antonio (2006), "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condiciones, limitaciones, posibilidades", en Sacristán Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, España, Morata, pp. 43-60.
- Viñao, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, España, Morata.
- Wagner, Wolfgang, Nicky Hayes y Fátima Flores (eds.) (2011), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, España, Anthropos.
- Warnier, Jean-Pierre (2002), *La mundialización de la cultura*, España, Gedisa Editorial.

Cómo citar este artículo:

Netzahualcoyotl-Netzahual, Miguel-Ángel (2015), "Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 15, pp. 3-25, <http://ries.universia.net/article/view/1049/representaciones-sociales-docentes-reforma-integral-educacion-basica> [consulta: fecha de última consulta].