

La reforma educativa y sus diferencias con innovación, cambio, moda y mejora

NORMA RESÉNDIZ *

UNA REFORMA IMPACTA A LA EDUCACIÓN; SIN EMBARGO, UNA DEPENDE DE LA OTRA, POR LO QUE SE GENERAN CIERTAS TENSIONES.

¿Es lo mismo una reforma que una innovación? Una reforma se considera un cambio formal a una estructura superficial o externa; por su parte, la innovación es un cambio de carácter restringido y cualitativo de prácticas vigentes. Las reformas tienen su origen en el aparato político-gubernamental, mientras que las innovaciones suelen generarse desde instancias de base como centros, grupos académicos, asociaciones profesionales e iniciativas individuales. Ahora bien, en el contexto educativo, ¿cuál es el impacto de cada una de ellas y qué otros elementos tenemos para diferenciarlas?

Is a reform the same as an innovation? We have already mentioned that a reform is considered a formal change to a superficial or external structure, and that when we speak of 'innovation' we refer to a change of a restricted and qualitative nature in current practices. Reforms originate in the governmental political apparatus, while innovations are usually generated from grassroots levels such as centers, academic groups, professional associations and individual initiatives. However, in the educational context, what is the impact of each of them and what other elements do we have to differentiate them?

*Estudiante del Doctorado en Educación, con énfasis en política educativa y gestión escolar. Investigadora independiente. Universidad Intercontinental, México. Contacto: n.nelidarm@gmail.com

Aproximación a la noción de reforma educativa

Cuando se pregunta qué sucede en las escuelas al implementar una *reforma*, la respuesta más inmediata es que hay cambios, indicios de que ésta se aplica en los planteles escolares. Se espera que los maestros propicien aprendizajes de una manera distinta y que los alumnos realicen actividades interesantes y retadoras. También se anhela que directivos y maestros sean líderes académicos, que innoven y trabajen en colaboración. De manera general, se busca el impacto y los resultados que den cuenta de una transformación.

Sin embargo, identificar la incidencia de una política educativa de este tipo es más complejo que sólo señalar modificaciones. Cualquiera que observe cómo se desarrolla una reforma en los planteles escolares pronto se dará cuenta de que los cambios prometidos tardan mucho tiempo en realizarse (si se realizan) y de que conllevan un esfuerzo continuo y sostenido. Además, dadas las múltiples y simultáneas acciones que se desarrollan en las escuelas, si se da un cambio, es difícilmente atribuible a la reforma, cual si fuera independiente de la cotidianidad escolar.

Los cambios prometidos tardan mucho tiempo en realizarse

Por ejemplo, si se sabe que algún centro escolar tuvo una alteración en las prácticas docentes, ¿es posible atribuir esto sólo a determinada política educativa? Si algunos maestros propician que los alumnos participen más en clase, ¿se debe exclusivamente a la reforma o tendrá que ver con la labor continua de profesores y directivos? ¿Esos maestros estarían de acuerdo con que la reforma modificó radicalmente sus prácticas?

Es entonces cuando se advierte la dificultad de identificar una causa (reforma) y un efecto (cambios en las escuelas) atribuible,

con seguridad, a la primera.¹ También hay que resistirse a la idea de que quienes conforman la comunidad escolar son “aplicadores” y responden a una reforma sin más, donde directivos, maestros y alumnos reciben indicaciones, las llevan al pie de la letra y obtienen los resultados esperados. El cambio no se da por decreto (Fullan, 2002), pero aun reconociendo esto, tiene que haber algún cambio atribuible a la reforma, si no, ¿cuál es su intención?

¿Qué es una reforma educativa?

Una reforma no siempre significa lo mismo en el tiempo ni en el espacio, depende de la tradición educativa de cada país, incluso, de lo que se entienda de ella en diferentes contextos. *Reforma* “es una palabra cuyo significado cambia según se sitúe en las transformaciones sufridas por la enseñanza, la formación del profesorado, las ciencias de la educación y la teoría del currículo [...] No existe ningún significado ni definición esencial” (Popkewitz, 2000: 14). Sin embargo, se entiende como una política implementada por el Estado y sustentada jurídicamente. “Las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos ya sea de los gobiernos centrales o estatales” (Viñao, 2006: 43).



En una reforma educativa se esperan profundos cambios reflejados en el aula.
Foto: Depositphotos

*“Las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo”:
Antonio Viñao*

Por su parte, Ruiz (2002) plantea que una reforma refiere a cambios formales, además de que es una modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructura u organización del sistema que suele tener un origen político/gubernamental. Es planificada a nivel central y externo a las escuelas; se organiza con

¹ Esto se relaciona con la falacia del olvido de alternativas que describe Santos Guerra (2000: 54). Dicha falacia “hace caer en frecuentes falsedades. Por el hecho de que los sucesos A y B estén correlacionados, no se sigue que A sea causa de B ni que B sea causa de A; algún otro hecho podría ser la causa de ambos. Estas explicaciones alternativas podrían ser olvidadas si se acepta la primera de las explicaciones que vengan a la mente o aquella que uno esté interesado en probar”.

la intención de introducir cambios justificados desde diversas perspectivas (técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas), y supone una alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes.

“Cuando se habla de reforma se entiende que se está hablando de cambio. Al hablar de reforma curricular se entiende que se hace referencia a un cambio educativo”: Mario Díaz

Las reformas educativas tienen en común los elementos anteriores, pero es necesario distinguir que no todas son del mismo tipo. Viñao (2006) las caracteriza según los aspectos o ámbitos del sistema educativo que pretendan cambiar. Las reformas *estructurales* modifican niveles, etapas o ciclos, como la de 1993, cuando se declaró obligatoria la educación secundaria.² Las *curriculares* están destinadas a actualizar los contenidos, la enseñanza y la evaluación; por ejemplo, la de 2006 en la educación secundaria mexicana. Las *organizativas* van dirigidas a reestructurar las escuelas; al igual que la de 1937, cuando se incorporaron los consejos técnicos en las secundarias. Las *político-administrativas* se enfocan en la manera de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos; semejante a las acciones desprendidas del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de 1992. Pero, independientemente del tipo de reforma, cualquiera supone cierto “cambio”.

“Cuando se habla de reforma se entiende que se está hablando de cambio. Al hablar de reforma curricular se entiende que se hace referencia a un cambio educativo en sentido positivo, es decir, un cambio que pretende una mejora orientada a superar cierta problemática que afecta principalmente a la práctica docente” (Dirección General de Escuelas Preparatorias, Universidad Autónoma de Sinaloa, cit. por Díaz, 2007: 68).

² Además de la obligatoriedad de la educación secundaria, en 1993 se dieron cambios relacionados con la gestión escolar, el federalismo educativo, la capacitación y los programas de estudio, así como en la administración de los recursos financieros y la organización interna de la Secretaría de Educación Pública; por ejemplo, antes la Subsecretaría encargada de la educación básica se denominaba *elemental*. En ese sentido, la reforma de 1993 fue una reforma curricular, pero también estructural, organizativa y político-administrativa.

Aunque la noción *cambio* no es transparente, tiene diversos significados; generalmente, refiere a la modificación de un estado previo existente, ya sea de la práctica docente, un material o un plan de estudios. Sin embargo, decir que algo se transformó indica poco; es necesario distinguir el alcance de esta alteración y su contenido. En el ámbito educativo es posible identificar dos niveles de cambio educativo,³ uno superficial y otro profundo⁴ (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007).



Existen dos niveles de cambio en educación: superficial y profundo.
Foto: Depositphotos

Cuando se expresa “todo cambia para que siga igual”, se alude a una modificación superficial. Por ejemplo, se alteran algunas formas de impartir la clase, pero el papel del maestro, del alumno y el uso que se da a los materiales es el mismo; varían

³ Según Rodríguez Romero (2000), existen dos representaciones distintas del cambio educativo, con fundamentos, metáforas y límites conceptuales diferentes. Una de ellas es la “representación del cambio educativo en movimiento”, en la cual el cambio tiene un carácter fluido y dinámico, donde se combinan acontecimientos, pausas y aceleraciones, y se liga con la idea de progreso. La segunda forma es “la representación de la dinámica estabilidad-cambio”, en la cual se percibe la vulnerabilidad de las reformas frente a la conservación de los patrones organizativos básicos de las instituciones educativas; en otras palabras, esta representación trata de explicar el mantenimiento de las prácticas de la escolarización, a pesar de las reformas o intentos de innovación. La principal noción en este caso es la “gramática escolar”.

⁴ Fullan (2007) también trata el cambio, pero desde otra perspectiva. Él plantea que éste puede ser objetivo o subjetivo. Es objetivo cuando se altera la práctica en tres dimensiones: uso de los materiales, enfoques didácticos y creencias o suposiciones pedagógicas. Es subjetivo cuando hay una implicación personal, afectiva y profesional en el cambio.

los propósitos en el papel, pero las clases continúan iguales, o se explican las prácticas antiguas con lenguajes novedosos. En estos casos, se trata de una mudanza trivial, que no transforma sustancialmente las creencias y representaciones sobre la escolaridad ni los modos de hacer.

Por otro lado, si se habla de una modificación de las suposiciones y significados subyacentes acerca de cómo aprenden niños y adolescentes, de cómo enseñan los maestros, de la naturaleza del conocimiento (cómo se organizan las asignaturas, cuál es el conocimiento relevante, entre otros) y de las escuelas en tanto lugares de trabajo, se trata de un cambio profundo, lo cual pocas veces sucede.

“Las suposiciones sobre la naturaleza del conocimiento y el papel del individuo en la sociedad forman parte de la vida cotidiana de la institución e influyen sobre la forma en que los docentes interpretan su papel como tal y en la manera en que los niños interpretan su papel como estudiantes. Estas suposiciones subyacentes raras veces son examinadas o desafiadas; se dan por sentadas en la escolarización” (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007: 24).

Al plantear la existencia de un cambio en las escuelas, no siempre se habla del mismo nivel de profundidad. En la reforma educativa de 1993 se desarrollaron las prácticas docentes según las necesidades básicas de aprendizaje, el aprendizaje significativo y el aprender a aprender. En la reforma de la educación secundaria de 2006 se explicaron dichas prácticas a partir de las competencias y el aprender para la vida; aunque, en realidad, se trató de una alteración superficial.⁵ Al parecer,

⁵ En relación con la noción de cambio, también conviene hacer otra distinción. En ocasiones se llega a confundir el cambio con las teorías que lo analizan o las que recomiendan cómo llevarlo a cabo.

la reforma se implementó sólo cuando se utilizó su lenguaje. Esto recuerda que cada propuesta educativa deja tras de sí huellas de su existencia y los conceptos que propuso: “Las reformas recurrentes irán dejando su rastro en el lenguaje técnico pedagógico en forma de conceptos clave, teorías y esquemas de acción [...] son referencias concretas con las que se identifica a la reforma como un movimiento singular en su tiempo” (Gimeno, 2006: 28).

Así, en los centros escolares coexisten nociones diversas, desde los objetivos (reforma educativa de 1974): la atención a lo básico, el aprendizaje permanente, las necesidades básicas de aprendizaje (reforma de 1993) y las competencias, el trabajo por proyectos y el perfil de egreso de la educación básica (reforma de 2006), el ingreso, permanencia y promoción de los docentes (2013) y la inclusión de la educación de excelencia (2019). De ahí la importancia de considerar que en las escuelas no sólo está presente la reforma inmediata anterior, su lenguaje y concepciones, sino también otros lenguajes, otros conceptos, otras visiones de la enseñanza, de los



alumnos y del currículo. En las escuelas no existe un discurso uniforme y totalitario ni una reforma viene a desbancar a otra; antes bien, prácticas y significados se imbrican. Una metáfora que proporciona Octavio Paz ayuda a entender mejor lo anterior: “A veces, como las pirámides precortesianas que ocultan casi siempre otras, en una sola ciudad o en una sola alma, se mezclan y superponen nociones y sensibilidades enemigas o distantes” (Paz, 1982: 11).

En los centros educativos una reforma no desbanca a la anterior, sino que se mezclan sus prácticas y sus conceptos.
Foto: Depositphotos

En ese sentido, Ruiz (2002), quien a su vez retoma a Escudero, distingue entre las teorías *del* cambio y las teorías *para* el cambio. En las primeras se encuentran aquellas en las que el cambio es un contenido o materia de estudio. Las teorías *para* el cambio, por otra parte, plantean recomendaciones, procesos o ideas para realizarlo. En general, han transitado por varios momentos, desde las estrategias de arriba-abajo, centradas en las innovaciones y el significado, hasta plantear la necesidad de desarrollar capacidades de aprendizaje tanto internas, como externas (Fullan, 2002).



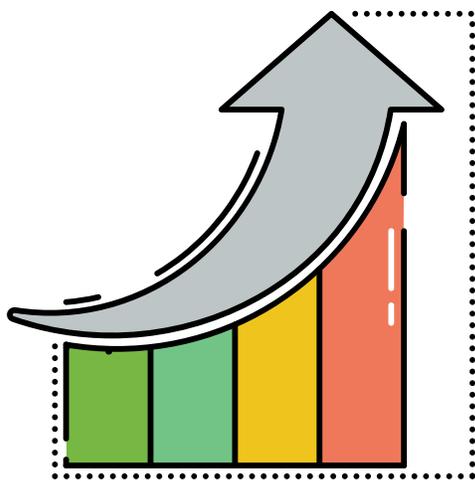
Una reforma apunta a un cambio educativo a gran escala, impulsado por el Estado y planificado con una intención de mejora.
Foto: Depositphotos

Volviendo al tema del cambio y aun distinguiendo entre una modificación superficial y otra profunda, cabría decir, de la mano de Popkewitz (2000), que se discute mucho sobre el

cambio, pero poco se expresa acerca de su contenido. Se alude a él como algo positivo de por sí, sin clarificar su sustancia; se aborda de manera general, en el deber ser, desde el precepto, lo normativo, la recomendación o la obviedad. Pero lo importante no es lo general, sino lo concreto (Camps, 1996), analizar qué propone una reforma particular en las escuelas. Es preciso identificar cuál es el contenido del cambio y su propósito, a fin de reconocer hacia dónde dirigir los esfuerzos personales y colectivos. Es importante distinguir qué se pide a los maestros; de qué manera ellos y otros actores educativos entienden el cambio, lo desarrollan o critican.

Es preciso identificar cuál es el contenido del cambio y su propósito, a fin de reconocer hacia dónde dirigir los esfuerzos

Lo dicho hasta aquí proporciona referentes clave sobre lo que se entenderá por reforma en los siguientes apartados. En primer lugar, una reforma apunta a un cambio educativo a gran escala, impulsado por el Estado y planificado con una intención de mejora. Un segundo aspecto es que puede suponer modificaciones superficiales cuando sólo se cambia el lenguaje, no las prácticas, concepciones ni creencias sobre la escolaridad, la enseñanza, el aprendizaje y el currículo; esto depende de la manera como se desarrolle la reforma en los planteles, de su contenido y de que los maestros se asuman o no como partícipes y actores. También en las escuelas coexisten diferentes lenguajes, concepciones y prácticas heredadas de propuestas anteriores. El siguiente paso es identificar las diferencias entre reforma, innovación y mejora, lo cual permitirá acotar el tema de estudio.



IMPROVEMENT

Los rasgos de las escuelas eficaces son el enfoque participativo, la visión y los objetivos compartidos, ambiente colaborativo, enseñanza y aprendizaje. Foto: Depositphotos

Diferencias entre reforma, mejora e innovación

La noción de *mejora* refiere, por lo menos, a dos cuestiones: *a)* algo que es bueno, adecuado; un juicio valorativo en el cual se compara la situación anterior con la resultante en función de las metas planteadas, donde lo hecho es más valioso que lo anterior (Ruiz, 2002: 38) y *b)* corriente de “mejora educativa”.

Esta corriente surgió del movimiento Escuelas Eficaces y Eficacia Escolar, el cual “quiere demostrar que, bajo ciertas condiciones, existen centros escolares que marcan diferencias en los resultados conseguidos por los alumnos, frente a los centros inefectivos” (Ruiz, 2002: 20).

En este contexto, Mortimore, Sammons y Hillman (1998) indican algunos rasgos de las escuelas eficaces: liderazgo profesional, firme y dirigido con un enfoque participativo, visión y objetivos compartidos, ambiente de trabajo colaborativo, enseñanza y aprendizaje como centros de la actividad escolar, enseñanza con propósitos, seguimiento de avances y una organización para el aprendizaje, entre otros.

Sin embargo, Rea y Weiner (2001: 31-32) sostienen que el “movimiento de Escuelas Eficaces como regulador del mercado de la educación es la antítesis de la delegación de poderes que dice ofrecer”. Los estudios de tal movimiento han sido útiles desde el punto de vista político, pues “permiten traspasar a otro la responsabilidad de cualquier deficiencia del sistema escolar: al profesor y los formadores del profesorado [...] y al débil liderazgo de los directores”, lo que refuerza el sentimiento de culpa de estos últimos y de los maestros.

A este movimiento que prevaleció en los setenta le siguió el de Mejora de la escuela, que “con un enfoque más amplio de la mejora de la educación pretende generar condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización, acentuando la labor del trabajo conjunto” (Bolívar, 2002: 10).

En dichos movimientos, que surgieron de la necesidad de modificar las escuelas, se utilizan dos términos: *innovación* y *mejora*, que se dife-

“Bajo ciertas condiciones, existen centros escolares que marcan diferencias en los resultados conseguidos por los alumnos”: Carlos Ruiz

rencian entre sí y con el de *reforma*. Una innovación es un cambio a nivel local —en una o varias escuelas—, que no abarca todo el sistema; quienes lo propician tienen un compromiso moral de por medio, tal es el caso de los proyectos para abatir la reprobación o mejorar la comprensión lectora. Una reforma tiene un carácter más amplio, abarca todo el sistema o gran parte de él, y es impulsada por el gobierno estatal o nacional; por tanto, es una política pública destinada a generar una cultura académica que fundamente nuevas prácticas y actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura (Díaz, 2007).

Una reforma tiene un carácter más amplio, abarca todo el sistema o gran parte de él y es impulsada por el gobierno estatal o nacional

No obstante, tanto la reforma como la innovación tienen en común la intención de proponer transformaciones que alteren un estado previo existente y mejoras, aunque, como dice Bolívar, “pueden darse reformas que no impliquen cambios, y cambios que valorativamente no pueden ser calificados de mejora” (2002: 38). Así, la idea de mejora supone algo valioso y positivo, una situación que se considera más adecuada y estimable que la anterior.

La relación entre reforma, novedad y moda

Una idea usual en torno a una reforma es que ésta supone cambios que pueden verse desde diferentes perspectivas; por ejemplo, identificar primero las divergencias entre un nuevo plan de estudios y el anterior, es decir, hay un antes y un después; sin embargo, ¿qué sucede si una reforma propone mejorar, ahondar o reforzar ideas anteriores relacionadas con los contenidos, el aprendizaje o la enseñanza? ¿De qué manera hay que interpretar la continuación y la actualización de planteamientos previos? ¿Qué pasa si se sugiere hacer más de lo que se hace, aunque de modo más eficientemente y con información más actual?

Muchas ideas de propuestas actuales tienen una larga data, como aprender a lo largo de la vida.
Foto: Depositphotos



Al respecto, ayuda tener un ejemplo concreto. Si se trata de desarrollar la capacidad para aprender, vincular la escuela con la vida o que la escuela primaria y la secundaria se articulen entre sí y tengan planteamientos congruentes, no se dudaría en afirmar que éstos no son, literalmente, cambios; más bien, son ideas que se fortalecen, resignifican o sustentan con mayor profundidad para que cumplan sus propósitos.

Lo anterior nos recuerda que una reforma retoma supuestos e intenciones que se mantienen en el tiempo, lo cual no es negativo. Si se trata de evitar el rezago, hacer que todos los adolescentes asistan a la escuela, aprendan en ella o se mejoren las prácticas docentes, son ideas que bien valen la pena.

Una reforma retoma supuestos e intenciones que se mantienen en el tiempo

Entonces, es posible afirmar que una reforma aporta elementos recientes y actualizados, a la vez que resignifica planteamientos previos. Muchas ideas de propuestas actuales tienen una larga data, como aprender a lo largo de la vida, el aprendizaje permanente o la integralidad.

Una reforma aporta elementos recientes y actualizados

Lo que sucede es que, dentro de una reforma, ideas antes separadas y con orígenes distintos arman un conjunto y establecen relaciones entre sí, lo que lleva a significar los planteamientos previos de otra manera. Al ubicar las ideas en un contexto distinto, se transforman.

Lo mismo pasa con algunos de los problemas que pretende atender una reforma. Varios de ellos no le pertenecen en exclusividad, sino que también han estado presentes en otros momentos, aunque, en cada uno, significados de manera particular.

Por ejemplo, la educación secundaria mexicana cuenta con cuestionamientos añejos que tienen que ver con disyuntivas



presentes en el nivel a lo largo de su historia: una escuela para la mayoría de la población o para una élite; una escuela con formación para el trabajo o la continuación de estudios, o una vinculada con la primaria o la preparatoria (Sandoval, 2001). Se trata de disyuntivas que, además de configurar prácticas y tradiciones, se expresan en problemas de diversos tipos: curriculares, organizativos y relativos a la docencia y al aprendizaje de los alumnos.⁶

Una reforma educativa las ideas y las prácticas arman un conjunto y establecen relaciones entre sí. Foto: Depositphotos

⁶ El currículo de educación secundaria ha presentado problemas recurrentes: sobrecarga curricular, fragmentación del conocimiento; inadecuada dosificación de contenidos; superficialidad; énfasis en el saber especializado de las disciplinas, los contenidos informativos y la memorización, y ruptura entre los enfoques de enseñanza expresados en los programas y los libros de texto (Sandoval, 2001). Asimismo, la organización y el funcionamiento escolares presentan varias dificultades, entre ellas: las escuelas no funcionan como una unidad educativa; imposibilidad de trabajar por academias y dar seguimiento a los alumnos; sobrecarga de alumnos y grupos para los maestros (Zorrilla, M. [2004]. La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-23. Quiroz, R. [2007]. La Reforma de la Educación Secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación

Un ejemplo de lo anterior es el desempeño de los alumnos, donde existen problemas sobre procesos de diferenciación y desigualdad; cobertura, deserción, reprobación y eficiencia terminal; “lo más grave es que la mayoría de los mexicanos de 15 años escolarizados carece de las competencias mínimas para lograr una vida mejor e incorporarse exitosamente al mercado productivo” (Ducoing, 2007: 8).

“La mayoría de los mexicanos escolarizados de 15 años carece de las competencias mínimas para lograr una vida mejor”: Patricia Ducoing

Si eso no fuera suficiente, se añaden nuevos desafíos por afrontar en el nivel: “de una escuela para algunos hacia una para todos; de una escuela selectiva hacia una equitativa; de una escuela para estudiantes a una para adolescentes; de una escuela homogénea a una heterogénea; de una escuela sin sentido a una escuela con sentidos” (Ducoing, 2007: 16).

Por ello, este nivel educativo “se configura como el más problemático entre los que conforman la educación obligatoria o básica” (Ducoing, 2007: 3). Así, muchos de los problemas que pretende atender una reforma ni otros propios del momento histórico en que se desarrolla una propuesta educativa le son exclusivos. De ahí que

reforma no es sinónimo de “novedad” ni de moda, aunque eso no anula que incorpore alternativas recientes o planteamientos más profundos sobre la escolaridad.



La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda.
Foto: Depositphotos

Educativa); reducción del tiempo para la enseñanza por suspensiones, ausencias de docentes, actividades extracurriculares, etcétera; falta de una cultura de evaluación; ambiente de vigilancia y control hacia los alumnos; función directiva centrada en asuntos administrativos, y la relación con las familias se limita a asuntos de cooperación financiera (Educación Básica y Normal [2004]. *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria*. México: Educación Básica y Normal).

En consecuencia, es necesario evitar este sinónimo, pues, como señala Delia Lerner, ese símil es riesgoso.

Las reformas educativas [...] suelen tropezar con fuertes resistencias. La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar “innovaciones” que no siempre están claramente fundamentadas. Como suele ocurrir con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso sobre lo anterior, sino simplemente porque son novedades. [...] Transformarla [la reforma] en una moda podría ser una manera de aniquilarla, de reducirla a los elementos asimilables por el sistema escolar sin que éste se viera obligado a operar modificación alguna sobre sí mismo (2006: 18).

En última instancia, no hay que olvidar que lo que interesa no es qué tan nuevos son los planteamientos de una reforma, sino si son pertinentes, necesarios y justos para los alumnos, maestros y escuelas.

Conclusiones

Conviene tener presente que una reforma no es sólo la modificación de documentos curriculares, el plan y los programas de estudio, pues esto sólo indica alteraciones formales. Una reforma también supone un modo de llegada e instalación en las escuelas, a pesar de que no existe demasiada información al respecto.

Aun así, se sabe que en las escuelas las reformas se viven de manera distinta de lo planteado. Los planteles educativos responden a otras demandas y actividades, desde los concursos, ceremonias, proyectos, festividades y eventos de diversos tipos, hasta hacer que las cosas funcionen y se lleven a cabo de manera cotidiana.

Directivos, maestros, alumnos, madres y padres de familia, a partir de sus experiencias y conocimientos de lo que saben hacer y de lo que aprenden día a día en los planteles.
Foto: Depositphotos





Hay que descartar la imagen de que, al llegar una reforma a las escuelas, lo hace sobre un terreno inactivo, sujeto a la inercia.
Foto: Depositphotos

Hay que descartar la imagen de que, al llegar una reforma a las escuelas, lo hace sobre un terreno inactivo, sujeto a la inercia, que será impulsado por dicha reforma. En las escuelas pasan muchas cosas, menos pasividad y quietud.

Al llegar una reforma a las escuelas, los maestros la moldean y le dan un sentido propio; por ello, no es raro que algunos la perciban igual a una anterior, que para otros resulte incomprensible, que unos más la ignoren, o bien, que sea un incentivo para su trabajo. Los puntos de partida son múltiples, por tanto, también los de llegada. Esto, aunado a los contextos en que una propuesta curricular se lleva a cabo, amplía las posibilidades de interpretación; si se considera, además, a los alumnos, sus familias, la organización y el funcionamiento de los planteles y el clima escolar, la comunicación y las relaciones de trabajo, los resultados son diversos.

*Al llegar una reforma a las escuelas,
los maestros la moldean y le dan un sentido propio*

Esta amalgama de escenarios, situaciones e intermediarios vuelve compleja la relación escuela-reforma, porque no se da de manera aislada, sino que está imbricada con otros procesos. La opinión y experiencia de un maestro o director, sobre todo en cuanto a la reforma, no es neutra ni está colocada fuera de contexto; se relaciona con otros factores y procesos presentes en las escuelas y el sistema educativo, en general (recursos, capacitación, experiencia profesional, dotación de materiales, política educativa, problemas laborales).

Al conjuntar escuela y reforma, se relacionan lógicas distintas que se juegan en tiempos diferentes; por un lado, las reformas pretenden ser aceleradas, esperan cambios más o menos rápidos (en

algunos años), suponen una buena dosis de actividades, una actuación y prácticas distintas de los integrantes de la comunidad escolar.

En cambio, las escuelas se mueven a otro ritmo, tienen un calendario propio (el escolar), así como una lógica de organización, roles aprendidos por directivos, maestros y alumnos a lo largo de muchos años y heredados por quienes les antecedieron, y cuentan con un cúmulo de normativas que plantean tareas administrativas y actividades diversas que también se deben cumplir (plan anual de trabajo, procesos de inscripción, de bajas, de altas, reprobación, comisiones, concursos, programas, proyectos, actividades deportivas) y una *gramática escolar*.⁷ Se trata de acciones que no siempre coinciden con la lógica de reforma, la respaldan, son congruentes con ella o permiten su comprensión cabal. Sin embargo, en este ritmo es donde tal política educativa pretende instalarse, y en las escuelas no necesariamente es una prioridad.

Las escuelas tienen una cultura propia, lenguajes y prácticas, con formas de ser y hacer que no son inmutables, pero tampoco flexibles como para responder de manera inmediata y acorde con lo que plantea una propuesta curricular.



Por naturaleza, las reformas son parciales; además, sus procesos de implementación son complejos. Foto: Depositphotos

*Las escuelas tienen una cultura propia, lenguajes y prácticas,
con formas de ser y hacer*

Sin embargo, las reformas tampoco se amoldan a las escuelas y no llegan ni pueden atender todo lo que supone la modificación profunda de la cultura escolar; por naturaleza, las reformas son parciales, tocan uno o varios elementos de los planteles educativos, además, sus procesos de implementación son complejos.

⁷ La *gramática escolar* refiere a la estabilidad que se observa en las escuelas, como la organización del tiempo y del espacio, la manera en que los docentes califican a los alumnos, entre otros. Ésta persiste porque permite que los maestros cumplan sus tareas de manera predecible y de acuerdo con lo esperado, ayuda a ahorrar trabajo y organiza deberes complejos; además, dicha manera de concebir la escuela es vista socialmente como la "auténtica". Por ello, estas características "casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son [las escuelas]" (Tyack, D. y Cuban, L. [2000]. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica).

Entre escuela y reforma hay un encuentro (o desencuentro); directivos, maestros, alumnos, madres y padres de familia, a partir de sus experiencias y conocimientos de lo que saben hacer y de lo que aprenden día a día en los planteles, de sus prioridades y condiciones, moldean y ponen en acción la reforma en una situación específica.

Así, al ver la relación escuela-reforma, se reconoce que ésta depende de ambas partes y de su paradoja. Entonces, en dicha relación hay una tensión permanente entre lo existente y lo planeado (Gimeno, 2006), de lo cual surgen los dilemas de la práctica docente.

Referencias

- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 8 (2), 43-57.
- Díaz, M. (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En Rita Angulo y Bertha Orozco, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 7-36.
- Educación Básica y Normal (2004). *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria*. México: Educación Básica y Normal.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 293-314.
- Gimeno, J. (2006): La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. *Itinerarios Educativos*, 1 (4), 126-130.
- Lerner, D. (2006). Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. *Pasado y futuro del verbo leer*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Mortimore, P., Sammons, P y Hillman, J. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública
- Paz, O. (1982). *El laberinto de la soledad; Postdata; Vuelta a "El laberinto de la soledad"*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, 23 (90), 5-33.
- , Tabachnik, R. y Wehlage, G. (2007). El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio. Barcelona: Pomares, Universidad de Colima.
- Quiroz, R. (2007). La Reforma de la Educación Secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Rea, J. y Weiner, G. (2001). Las culturas de pulpa y redención cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales. En Gaby Tomlinson, Roger Slee y Gaby Weiner (coords.) *Localización: ¿Eficacia para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2), 23-46.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: Centro Integral para el Desarrollo de la Equidad de Género.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (5) 83-102.
- Santos, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica.
- Viñao A. (2006). Educación para todos: ¿engaño o derecho social? *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 94-9.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-23.