



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESINA

**LOS CAMBIOS PARADIGMÁTICOS DE LAS REFORMAS
EDUCATIVAS 2006-2019, UNA VISIÓN DEL MAGISTERIO EN
EL NIVEL SECUNDARIA DE LA REGIÓN 1B DE ZACATECAS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Elba Patricia Méndez García

Directora:

Dra. Josefina Rodríguez González

Codirectoras:

Dra. Georgina Indira Quiñones
Dra. Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Zacatecas, Zac. a 6 de mayo del 2021

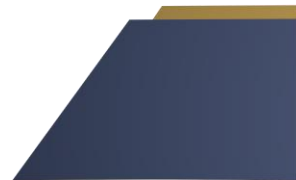
RESUMEN

La presente investigación se enfoca en indagar en qué medida el profesor y profesora de educación básica, es consciente de su práctica docente, que le permita identificar el paradigma educativo que utiliza dentro del aula y si estos elementos son un punto de partida para arropar una nueva propuesta y la adopción de los cambios establecidos en una reforma educativa. Como elementos teóricos se retoma el concepto de *paradigma* de Hernández (1998) y el de *reforma educativa*. La metodología fue un estudio de caso a 37 docentes pertenecientes a 7 escuelas secundarias de la región 1B de Zacatecas, a través de 3 instrumentos, además para contrastar la percepción del docente se aplicó un cuestionario a escolares del mismo nivel. Los resultados muestran que pese a los esfuerzos del gobierno por establecer nuevas propuestas paradigmáticas y de haber una gran necesidad de innovación didáctica en la práctica docente, las y los docentes de educación secundaria, mantienen una dinámica paradigmática tradicional.

Palabras clave: Reformas educativas, paradigma educativo, magisterio.



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



Zacatecas, Zac. a 6 de mayo del 2021.

DRA. SAMANTA DECIRÉ BERNAL AYALA
Jefa del Departamento Escolar Central de la
Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco
García Salinas” P r e s e n t

Asunto: Liberación de Tesina.

Después de haber asesorado la investigación y revisado cuidadosamente la Tesina cuyo título es “**Los cambios paradigmáticos de las reformas educativas 2006- 2019, una visión del magisterio en el nivel secundaria de la Región 1b de Zacatecas**”, que la **Lic. Elba Patricia Méndez García** presenta para obtener el grado académico de Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente, me permito comunicarle que dicho trabajo cumple con los requisitos suficientes en contenido y forma que se exigen para este tipo de investigaciones, por lo cual, otorgo mi voto para que sea defendida en el Examen de Grado correspondiente.

Sin otro particular por el momento, me despido enviándole un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Dra. Josefina Rodríguez González
Docente Investigadora

de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente

*Si las cosas cambiaran bastante de prisa
nunca habría revolución
Un conservador inteligente
siempre es un reformador.*

André Georges Malraux

*A mis hijos: Mariana, Erick y Lucia
A mi esposo: Efraín
A Dios*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
---------------------------	---

CAPÍTULO I

EL SISTEMA EDUCATIVO DEL NIVEL SECUNDARIA EN MÉXICO	20
1.1.1 Principios y objetivos generales de la educación en México	21
1.1.2 Leyes y otras normas fundamentales relativas a la educación	22
1.2 La Educación Secundaria en México	25
1.2.1 Generalidades del sistema	25
1.2.2 El Planteamiento curricular	28
1.2.3 Características cuantitativas del sistema	30
1.2.4 Contexto de la región 1B Zacatecas	32
1.3 El perfil educativo de secundaria	35
1.3.1 Perfil de egreso de la educación secundaria	35
1.3.2 Los paradigmas entre líneas.....	39
1.3.3 Administración y gestión de la Educación Básica	41

CAPÍTULO II

LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO Y SUS PARADIGMAS	46
2.1 Las Reformas Educativas en el nivel básico de México.....	47
2.1.1 Bosquejo histórico.....	47
2.1.2 Concepto de Reforma Educativa	56
2.1.3 Propuestas conceptuales sobre el cambio social aplicado a las reformas educativas.....	58
2.2 Planteamiento paradigmático de las Reformas Educativas y sus enfoques	66
2.2.1 Concepto, características y dimensiones de un paradigma educativo...	66
2.2.2. Los paradigmas educativos	69
2.2.3 Enfoques paradigmáticos de las Reformas Educativas	74

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS	85
3.1 Análisis de la muestra	86
3.1.1 El Sujeto, docentes de educación secundaria	86
3.1.2. El Contexto, región 1B de Zacatecas.....	93
3.2. Constructos del magisterio sobre las reformas educativas	94
3.2.1 El término reforma	94
3.2.2 Síntomas de la adopción	98
3.3. Identificación y consciencia del paradigma personal	106
3.3.1. La Identificación paradigmática del profesor.....	106
3.3.2. La construcción del paradigma personal	111
3.3.3. La disposición al cambio	114
3.4. El papel del estudiante en el proceso de cambio	126
3.4.1. La visión que él y la docente tiene del estudiante.....	126
3.4.2. El paradigma tecnológico y otras exigencias	135
CONCLUSIONES	139
REFERENCIAS	153
ANEXOS	157

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Pirámide de edad en México 2017	31
Gráfica 2. Una reforma educativa se nos.....	99
Gráfica 3. Una reforma educativa es... ..	101
Gráfica 4. En mi escuela, las reformas educativas.....	102
Gráfica 5. En mi escuela, las reformas educativas no han funcionado por.....	102
Gráfica 6. En mi escuela, las reformas educativas han funcionado por.....	104
Gráfica 7. Creo que las reformas educativas NO han logrado ser arropadas por los maestros por.....	105
Gráfica 8. Frecuencias en los paradigmas educativos practicados en el aula según las y los maestros frente a grupo.	107
Gráfica 9. Frecuencias en los paradigmas educativos practicados en el aula según las y los estudiantes.	109
Gráfica 10. La búsqueda en la aplicación de nuevas técnicas y dinámicas de aprendizaje.	115
Gráfica 11. La apertura en la búsqueda de escenarios distintos.....	118
Gráfica 12. La Resistencia.....	123
Gráfica 13. La dificultad, factores que obstaculizan el cambio.	125
Gráfica 14. Compromiso y falta de compromiso de las y los estudiantes.....	128
Gráfica 15. Compromiso de las y los estudiantes.....	134
Gráfica 16. El uso de las TIC´s	137

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Estructura curricular de la educación secundaria.....	30
Ilustración 2. Perfil de egreso de la educación secundaria	36
Ilustración 3. Conocimientos, habilidades y competencias	37
Ilustración 4. Las reformas educativas y sus modelos paradigmáticos.....	56
Ilustración 5. Distribución de los pupitres en el aula de clase.....	121
Ilustración 6. Compromiso de la y del estudiante.....	126

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Ubicación de escuelas secundarias Zona 1B.....	33
Mapa 2. Regiones escolares de Zacatecas	93

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Organigrama institucional estándar de una escuela secundaria.....	28
Esquema 2. Valores y aptitudes (Modelo Educativo 2018)	38
Esquema 3. Ejes medulares para el logro del perfil de egreso.....	40
Esquema 4. Gestión educativa y sus niveles de concreción.....	42
Esquema 5. Las funciones de los niveles de Gestión Educativa	44
Esquema 6. Las reformas educativas 1996-2019.....	50
Esquema 7. Modelo de Cambio Estratégico de Rowe	63
Esquema 8. Diferencias entre el paradigma tradicional y los paradigmas emergentes	74
Esquema 9. Principios fundamentales del constructivismo	76
Esquema 10. Los 7 lenguajes de la modernidad	79
Esquema 11. Ciclo Kaisen PHRA.....	81
Esquema 12. Postulados del paradigma educativo humanista	83
Esquema 13. Sustantivos sobre el término: reforma.....	94
Esquema 14. ¿Qué es un modelo educativo?.....	110
Esquema 15. Yo considero trabajar bajo el modelo.....	113
Esquema 16. Diferencias entre grupo y equipo.....	116
Esquema 17. Factores que limitan el empoderamiento de la y del estudiante	129
Esquema 18. Postulados y permanencias del paradigma tradicionalista	140
Esquema 19. La implicación holística de la calidad educativa	146
Esquema 20. La responsabilidad de las y los maestros	148
Esquema 21. Composición de un sistema	151

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadística del Sistema Educativo de Zacatecas	32
Tabla 2. Muestra de escuelas secundarias pertenecientes a la zona 1B	34
Tabla 3. Acuerdos y pactos políticos.....	51
Tabla 4. Reformas laborales.....	52
Tabla 5. Programas nacionales.....	53
Tabla 6. Reformas a planes y programas	54
Tabla 7. Modelo Interpretativo del cambio de Isabella.....	61
Tabla 8. Paradigma tradicional y paradigma conductista	71
Tabla 9. Escuelas de procedencia.....	87
Tabla 10. Género de las y los informantes.....	88
Tabla 11. Años de experiencia de las y los informantes.....	89
Tabla 12 Área laboral de las y los informantes.	90
Tabla 13. Número de grupos que atienden las y los informantes.	91
Tabla 14. Formación de las y los informantes.	92

ACRÓNIMOS

ANBEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
CNTE	Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación
CPEUM	Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos
CTE	Consejo Técnico Escolar
DOF	Diario Oficial de La Federación
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
LGE	Ley General de Educación
MGEE	Modelo de Gestión Educativa Estratégica
NNA	Niños, niñas y adolescentes
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PHRA	Planificar, Hacer, Revisar, Actuar
RES	Reforma de la Educación Secundaria
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RIES	Reforma Integral de la Educación Secundaria.
SEGOB	Secretaría de Gobernación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPEC	Secretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación
TGA	Taller General de Actualización
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología
USAER	Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular

INTRODUCCIÓN

El análisis de las reformas educativas del 2006 al 2019 fue el objeto temático de la presente investigación al fin de dilucidar el arropamiento de las propuestas paradigmáticas por el profesorado de educación secundaria del sistema privado y federalizado de la región 1b de Zacatecas.

México, en su interior experimenta un rezago educativo tan alarmante, que resulta innegable y difícil de esconder con argumentos que intentan justificar o minimizar la dimensión del problema, tal situación se ha irrigado a todas las categorías –infraestructural, curricular, organizacional, supraestructural –, aunque la mayor dificultad había sido, el no ser aceptada como un campo de problemas con identidad propia.

Situación que de alguna manera ha superado el gobierno, no sólo preocupándose del problema sino ocupándose de él, y para resarcir dicho conflicto ha lanzado en los últimos sexenios una serie de propuestas pedagógicas: - constructivismo, por competencias, y más-, vía las reformas educativas; que en la realidad no se sabe si realmente el profesorado las ha arropado. La derrota de los paradigmas pedagógicos enfrenta una verdadera crisis de identidad, como lo menciona Puiggrós en su trabajo *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*:

Esta carencia teórica ha arrojado una sintomatología que puede notarse en tres líneas consecuenciales; 1) una fragmentación de los lazos político-culturales, los objetivos de la política, de la sociedad, de la economía, de la familia, de los maestros y de las instituciones suelen no coincidir, esto hace prácticamente imposible encontrar una práctica pedagógica que satisfaga las demandas de esferas en ocasiones diametralmente opuestas; 2) la falta de solidaridad social, la educación impacta –o debiera impactar- en la formación

del individuo, y al no lograr ahora los objetivos esenciales de la educación, se está también desvirtuando la formación del joven como ciudadano; 3) otro de los síntomas de la crisis es la pérdida del sentido histórico, el deterioro profundo del aprendizaje de la historia ha impactado en la pérdida de la memoria, que incide en la formación de una juventud sin lazos culturales conscientes con su pasado y, por lo tanto, sin la perspectiva necesaria para proyectar su futuro (Puiggrös, 1990, p. 11-20)

De modo que el entender las limitantes teóricas o prácticas que obstaculizan el establecimiento de un nuevo paradigma educativo, resulta urgente.

La temporalidad que se considera dentro de la investigación va del 2006 al 2019, periodo que responde al establecimiento de las reformas educativas que han tenido una pretensión clara de dar seguimiento a una propuesta pedagógica específica, dichas reformas son:

- 2006 La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)
- 2008 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)
- 2011 La reformulación de los planes y programas a partir de la RIES en la RIEB
- 2012 La Reforma Educativa y su reformulación en el 2013
- 2017 El Nuevo Modelo Educativo
- 2018 Los Aprendizajes Clave
- 2019 La Nueva Escuela Mexicana

Retomando a fin de dar claridad los antecedentes de las reformas que se mencionan desde 1996, año en que el gobierno federal realiza avances significativos en el rubro educativo a nivel constitucional.

La problematización radica en los resultados a lograr; el planteamiento curricular de la educación secundaria muestra una gran ambición en los objetivos a

alcanzar trazados en cada una de las reformas que se han intentado implementar, dicha ambición se convierte en confusión al carecer de elementos teórico-epistemológicos, organizativo-institucionales y de infraestructura, lo que obstaculiza la aceptación de los paradigmas educativos que se proponen por parte de las y los profesores de educación básica.

A pesar de los esfuerzos del gobierno por proponer nuevas formas de trabajo, el profesorado al recibir una nueva indicación se muestra afable ante la propuesta, pero en su práctica educativa no presenta ningún cambio dentro del aula.

Así, la hipótesis que se deduce es que el profesorado en su práctica educativa muestra una negativa ante la manera coercitiva que el gobierno establece la nueva propuesta, además del desconocimiento teórico de los paradigmas educativos y la poca claridad que los maestros y maestras tienen del modelo paradigmático que ejerce en el aula, ello trae como consecuencia el no entendimiento de las propuestas que el gobierno arroja.

Ante tal situación las preguntas a seguir serían las siguientes: ¿En qué medida el profesorado es consciente de su práctica pedagógica en el aula, de tal manera que pueda identificar el paradigma educativo que implementa?, ¿Cuáles son los factores que determinen que maestros y maestras modifiquen o no su esquema paradigmático, ante la indicación del gobierno a adoptar una nueva propuesta?

La presente investigación tiene como objetivo general, indagar en qué medida el profesor y profesora de educación básica, es consciente de su práctica docente, que le permita identificar el paradigma educativo que utiliza dentro del aula,

como punto de partida para arropar una nueva propuesta que las Reformas Educativas sugieren.

Los objetivos específicos que ayudarán a cimentar el planteamiento anterior son: 1) analizar los modelos paradigmáticos que predominan destacando la visión de docentes y alumnos en las aulas de la educación secundaria, y los que las políticas gubernamentales proponen como nuevas maneras en el abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje. 2) Identificar en qué medida el profesorado es consciente del modelo paradigmático que utiliza en su praxis escolar, como punto de partida para adoptar un nuevo planteamiento.

El seguimiento de dicha investigación ayudará a determinar los mecanismos que el gobierno utiliza y por qué funcionan o no ante el profesorado, además contribuirá a detectar los elementos o factores que limitan el establecimiento de nuevas formas, dará luces respecto al actuar de las y los maestros: aspectos personales, laborales y pedagógicos ante las muestras de resistencia a modificar sus hábitos paradigmático y/o el nivel de flexibilidad que se esté dispuesto a adoptar ante nuevas formas de conducir la praxis educativa.

Para plantear el estudio de manera adecuada, se realizó el estado del arte, que permitiera conocer las tendencias de investigación, las teorías y metodologías aplicadas a estudios relacionados con los paradigmas educativos y las reformas educativas.

Teniendo siempre presente los objetivos que se persiguen con la presente investigación, la búsqueda de la información de primera mano, se realizó en la Biblioteca Central de la UAZ, fue el lugar físico de partida para la búsqueda de fuentes necesarias que sustenten la investigación, siendo el ciberespacio la otra

gran esfera; las fuentes localizadas responden a una tipología bajo tres vertientes:

1. Documentos federales propios emitidos tanto por la SEP, el Gobierno Federal y organismos alternos; 2. bibliografía especializada sobre educación y paradigmas educativos y 3. documentos en línea, haciendo uso en buscadores académicos como: Redalyc y revistas especializadas; REDDIEH, RMIE, COMIE, IZUE “Perfiles Educativos”, SOMEHIDE, FILHA en su gran mayoría artículos de investigadores especialistas, no dejando de lado ponencias y tesis.

La esfera temática giró en torno a dos ejes transversales: a) en materia educativa y b) el tratamiento de los paradigmas educativos. El corte temporal que se manejó fue de 1998 al 2019, priorizando trabajar con fuentes más recientes, no dejando de lado bibliografía que pese a su atemporalidad, resulta importante, otro criterio para el abordaje de la búsqueda de información fue la categorización espacial, partiendo de la esfera internacional con producciones de Argentina, España y por supuesto México; en el ámbito nacional, la UNAM, la Universidad de Guadalajara, la editorial Paidós y diversas revistas en línea como la RMIE y la REDDIEH y a nivel local fue donde se encuentra una gran escasez sobre dicha temática, remitiéndose a una sola producción que surge del Área de Historia de la UAZ. Las fuentes consultadas son en su totalidad en español o traducidos a este idioma por su practicidad.

Considerando así, los soportes, metodologías, país de procedencia y año de publicación, expongo a continuación los referentes obligados en materia educativa y paradigmas educativos abordando el análisis de manera espacial, comenzado en el ámbito internacional, nacional y por último, a nivel local.

Útil resulta para el presente estudio, el trabajo de Mimada y Reynoso (2006) *La Reforma de la Educación Secundaria en México*, en donde identifica a la secundaria como la pieza clave de la educación básica, no sólo como el vínculo que es, entre la primaria y la preparatoria, sino algo más complejo, profundo y delicado. La secundaria para muchos jóvenes de nuestro país es una transición que se convierte en una decisión de vida, entre insertarse a la vida laboral o continuar con la educación media superior. El documento expone las características más notables de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES – 2006), como un esfuerzo de reorientación de éste nivel, de acuerdo al contexto y sus necesidades educativas de los jóvenes de México.

Dicho análisis se aborda en tres apartados: en una primera parte, se exponen los fundamentos de la nueva estrategia, partiendo de las definiciones de la política educativa considerando el diagnóstico, los objetivos y las características fundamentales. En un segundo momento, se analiza la propuesta curricular en donde se encuentra el nuevo modelo pedagógico, así como los criterios para mejorar la calidad de sus resultados; palabras como: oportunidades, garantizar, permanencia, logro educativo, se repiten constantemente; y por último a manera de conclusiones, realiza una reflexión concienzuda sobre los intereses, visiones y expectativas del cambio; así como en las lecciones aprendidas y los retos futuros que el gobierno en materia educativa debe considerar.

Las bondades del documento es que hace esfuerzos claros de abordar el tema de la RIES –por demás polémico- de manera imparcial y sin ninguna intención de criticar o minimizar sus intentos de cambio, y reconoce el problema educativo como algo complejo que requiere de tiempo, esfuerzo institucional, compromiso

familiar y cierto desplegado social para el logro de resultados; pero, pese a destacar los esfuerzos del gobierno al considerar variables sociales, no puede, por otro lado evitar en poner en tela de debate los mecanismos de trabajo.

El trabajo a realizar deberá considerar la elaboración de un diagnóstico inicial, que nos muestre una serie de realidades concretas sobre la situación educativa de nuestro país; para tal intención el trabajo de Gómez C. (2017) *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas*, abrirá camino para el análisis de documentos oficiales como el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 y el Programa Sectorial de Educación; la revisión de tales documentos permitirá entender la necesidad de realizar cambios estructurales tanto teóricos, organizativos y pedagógicos.

La Reforma Educativa: fracturas estructurales (2018), artículo escrito del crítico y especialista Gil Antón, resulta un esfuerzo desesperado por clarificar que el problema en materia educativa es producto de un cúmulo de factores múltiples relacionados que ligan desigualdad social con la educativa, dicho fenómeno multicausal, al combinarse genera un mecanismo de exclusión inconsciente, lo que se exhibe como lamentable en todo intento estadístico de ver a la educación como un problema.

Pero, ante la falta de un diagnóstico real, es decir, al no considerarse el cúmulo de factores –infraestructura, programas, recursos, formación, organización, asesoría, etc.- que son parte de la esfera del problema, la respuesta fue la simplificación de éste, ¿Cuál? el magisterio; la reducción de los factores tenía un objetivo: el control del magisterio, ¿Cómo? Con la evaluación.

Situación que el autor critica con severidad, pero de manera concienzuda apoyándose de datos estadísticos y referencias concretas, pero que pese al esfuerzo que realiza por abordar el problema de manera objetiva e imparcial, sus reflexiones resultan demasiado pesimistas, negándole al gobierno toda capacidad de establecer empatía ante la situación laboral y pedagógica del magisterio.

Sin duda, uno de los materiales medulares para el presente trabajo, será la obra de Hernández R. (2008) *Paradigmas en psicología de la educación*, documento armado en dos grandes apartados, en el primero contextualiza histórica y epistemológicamente a la psicología de la educación como disciplina, encuadra su episteme y delimita su acción.

Partiendo que, para el abordaje en la tipología de la disciplina paradigmática se deben considerar tres núcleos: teórico conceptual, técnico instrumental y técnico práctico, en la segunda parte, Hernández R. elabora un análisis de los distintos enfoques paradigmáticos tomando como guía los siguientes aspectos: a) problemática, b) fundamentos epistemológicos, c) prescripciones metodológicas y d) proyecciones de aplicación. Poniendo en claro, que dichas contribuciones varían en su aplicación teórica, metodológica y tecnológica de las distintas dimensiones educativas.

En cuanto a paradigmas educativos se refiere; existe una serie de producciones relevantes que aportarán a nutrir la presente investigación; Beltrán (1998) elabora un arduo trabajo en su libro *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, nos expone en el capítulo 8 las líneas maestras de un nuevo paradigma estructural, refiriéndose a la instrucción cognitiva, dando una receta procedimental de los requerimientos para su práctica.

“En la nueva sociedad del conocimiento, la educación hace la diferencia”, con ésta frase Agüerrondo (1999) comienza su reflexión en torno a la sociedad que está en gestación, o dicho en términos históricos, una sociedad en transición, que ella define con palabras como: nueva ciudadanía, transformación, sociedad del conocimiento, el saber tecnológico, justifica de ésta manera, ante esta nueva forma de adquisición del conocimiento la necesidad de establecer un nuevo paradigma en las aulas: debe ahora desarrollar las competencias para enfrentar estas nuevas realidades.

El trabajo de Gadotti (2005) *Historia de las ideas pedagógicas*, muestra de manera clara y tajante una comparativa entre la educación tradicional y lo que denomina “educación nueva”, como punto de partida a una serie de reflexiones en torno a la problemática, necesidades, realidades, retos e intenciones de la educación de hoy.

Modelos Educativos, artículo que forma parte de un trabajo más amplio que comparten tres autores: Bañuelos, Sierra y Meneses (2011) es otro referente obligado para nuestro interés, en donde se enlista una rigurosa tipología de los modelos educativos más recurrentes con el propósito de resaltar las bondades del modelo educativo de competencias; pese a que el ensayo está situado en la esfera de la educación superior, da muchas luces sobre el enfoque y la aplicación de dicho paradigma.

Claro está, que este trabajo no estaría completo si no se mencionase al filósofo francés Morín que en su libro *“Los siete saberes para la educación del futuro”* (1999), partiendo de la idea de que existen siete vacíos profundos en materia del ámbito de la pedagogía docente fundamentales que son ignoradas: 1. La

ceguera del conocimiento, 2. El conocimiento pertinente, 3. Enseñar la condición humana, 4. Enseñar la identidad terrenal, 5. Enfrentar la incertidumbre, 6. Enseñar la comprensión, y 7. La ética del género humano. El paradigma de la incertidumbre de Morín, es una propuesta sistémica que raya en lo holístico; desarrollada por petición de la UNESCO que le pide dar respuesta a estos tiempos complejos

Morín (1999) destaca la importancia de la diversidad del ser humano en los procesos educativos y el destacar las individualidades como integrantes del todo; expresa lo que considera debería ser la educación del futuro con la finalidad de que aprendamos a ser más humanos y a convivir en una era en la que la tecnología y la globalización produce un temor hacia el futuro incierto.

En el ámbito local, si hablamos de educación, hay en existencia un abanico de ondas irregulares dentro del material bibliográfico, abarcando en gran parte la educación inicial, producción en su gran mayoría proveniente del Área de Psicología de nuestra casa de estudios, tanto del nivel licenciatura como del posgrado, títulos que, si bien llenan espacios importantes en la educación, para nuestro estudio, carecen de relevancia.

Sólo se encontró como material digital, el trabajo recepcional de Méndez (2018), que en un pequeño ensayo de nombre *La imposibilidad de establecer un nuevo paradigma educativo en México*, partiendo de una hojeada a los documentos de la Reforma educativa 2013 y el Modelo Educativo 2017, llevar al lector a establecerse una reflexión sobre lo difícil que le resulta a un maestro o maestra virar su práctica docente a contentillo de las disposiciones gubernamentales. Su aportación radica en el carácter pionero del tema -dentro de lo local-, además de

que muestra una preocupación real sobre la praxis escolar, que es ahora el foco de atención de las esferas organizacional, institucional y teórica de la educación.

Los ejes de la investigación del proyecto giran en torno a dos conceptos básicos: *paradigma* y *reforma educativa*, el primero funge como soporte medular de la investigación, el segundo como plataforma de la cual se deriva el primero y para referirnos a dicho concepto, se necesita de manera obligada remitirnos a Kuhn, en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* (1962/1971), que después de haberlo usado de maneras muy variadas, él mismo ve la necesidad de clarificar; en términos llanos, para Kuhn es:

Una constelación de principios que unifican a un grupo de investigadores y divulgadores de una disciplina, quienes en cierto modo adquieren un compromiso con él. La matriz tiene, por tanto, una serie de componentes que son todas las creencias, las generalizaciones, los valores, las técnicas, los tipos de problemas por investigar, las soluciones típicas, etc., alrededor de las cuales los científicos de una determinada disciplina desarrollan su participación en la producción de conocimientos (Kuhn, 1962: tomado de Hernández 2008, p. 63).

En el trabajo "*Paradigmas en psicología de la educación*" de Hernández R, curiosamente, siendo uno de los libros que más aportan en el campo educativo, analizando los modelos de aprendizaje. Hernández R., no muestra una postura clara respecto al término, lo que en la parte inicial de su trabajo es contrastar la definición de Kuhn con la de Popper y Lakatos, en donde los segundos enmarcan el concepto en una tradición racionalista y postulan que la adquisición de un modelo depende básicamente de factores o criterios endógenos o internos a lo que él llama *contexto de justificación*, postura que se contrapone con la visión de Kuhn quien le otorga mayor peso a factores de tipo sociológico y psicológico –ambos factores externos-, a lo que refiere como *contexto de descubrimiento* (Hernández, 2008, p. 61).

Aunque destaca la importancia de considerar: “las realidades propiamente educativas; al respecto, convendría estudiar las aportaciones de intervención según tres variantes: de tipo conceptual, de tipo técnico y de tipo ético e ideológico” (Hernández, 2008, p. 76).

Aguerrondo (1993), en su artículo *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*, dice que la definición de paradigma educativo, está en función de los tres niveles de análisis que funcionan como principios vertebradores y estructurales de la organización de la estructura básica de la educación: primer nivel, el político-ideológico, que se expresan como los fines y objetivos de la educación no sólo en su dimensión cognitiva sino también, valores, normas y elementos conductuales que revierten sobre la realidad escolar; un segundo nivel es el técnico-pedagógico, éste es la parte técnica de la escuela, a partir de la cual se toman decisiones concretas que permiten alcanzar los ideales del primer nivel, éste nivel se organiza partiendo de la claridad que se tenga de lo que es conocimiento, aprendizaje y su relación con el contenido, y en un tercer nivel se encuentra la parte organizacional: es la adopción de acuerdos del sistema educativo concreto en la práctica rutinaria en donde convergen la política y la cultura institucional, dentro del modelo de organización que determina en gran medida el funcionamiento en el aula.

Para Aguerrondo, el paradigma educativo es una disposición ascendente que se genera en una esfera teórica y que abraza a los modelos de supervisión, éste a su vez a la escuela a la institución y al aula como núcleo; bajo este principio se es posible, por tanto, que una nueva propuesta nacional impacte de una u otra manera en el aula.

Morín (2007), considera que un paradigma es algo mucho más complejo, él dice que son como inscripciones, como sellos que los individuos –hábese de maestros o no-, adquieren de manera cultural como parte de un grupo determinado; estos sellos, son lógicos e ideológicos, porque:

El paradigma determina inteligibilidad y sentido, es decir, el paradigma nos hace actuar, pensar y hablar con comprensibilidad y coherencia; asegura nuestro fondo básico de creencias. Lógico por cuanto determina las operaciones lógicas rectoras, e ideológico pues el paradigma es una matriz de ordenación de ideas (Marín, 2007, p. 38).

Así, la naturaleza de un paradigma para Morín, puede ser definida como la selección de categorías rectoras o conceptos fundamentales de inteligibilidad, lo que significa que el paradigma es inconsciente e irriga al pensamiento consciente. En este sentido el paradigma educativo que un maestro aplique, está en función del paradigma que haya adquirido de manera cultural y que haya moldeado su personalidad.

Por otra parte, para puntualizar el segundo eje de investigación que es el termino de *reforma educativa* vamos a tomar como referencia el trabajo de Krawczy, N. (2002), en donde establece tres dimensiones como líneas conductoras dentro de las políticas públicas al hablar de una reforma estructural en el campo educativo: la política, la financiera y la técnica.

La autora lo dice de manera muy diplomática, las reformas educativas que se han dado en nuestro país y en América Latina implica ser obedientes a lineamientos establecido o preestablecidos por dependencias ajenas (UNESCO), a cambio de recursos destinados a intereses definidos; la dimensión política asume el compromiso de cumplir dichos lineamientos, la dimensión financiera hace llegar

los recursos para el propósito comprometido se pueda realizar y el técnico prevé los mecanismos necesarios para el logro de los objetivos.

Suasnábar, C. (2017). En su trabajo, “Los ciclos de reforma educativa en América Latina”, comienza su reflexión, realizando un recorrido sobre el contexto histórico, abordado en tres momentos: la década de los sesentas, la década de los noventas y la primera década del 2000. Haciendo énfasis en la presión ejercida por medio de la evaluación no era más que la manera lógica de no ver el fracaso de las reformas educativas, viendo al docente no como un síntoma, sino como el problema, lo que conllevó como bien lo dice, *“a nivel del gobierno, en la educación se produce una superposición híbrida entre modalidades de intervención cuyo rasgo dominante es la contradictoria convivencia entre lógicas y racionalidades diferentes”* (Suasnábar, 2017, p.17).

A manera de conclusión el autor hace énfasis en dos situaciones: el momento y el agente; los momentos justos en que han sido propuestas las reformas educativas han sido en situaciones políticas coyunturales que toman al tema de la educación como, un discurso para mostrar las buenas intenciones de los políticos; y el agente, es decir, las personas que establecen o promueven las reformas educativas dentro del país, funcionarios que carecen de un vínculo teórico que traduzca las nuevas disposiciones pedagógicas, aplicándose así de manera vertical, burocrática y centralista.

Si bien, al hablar de reformas educativas destacan lo político y lo económico, el trabajo intenta mantenerse al margen de estos dos enfoques, haciendo esfuerzos en suscribirse solamente en el ámbito pedagógico, por lo que el concepto de

reforma que resulta de interés para la presente investigación está en relación al de cambio de transformación paradigmática que se ahondará en el capítulo II.

La metodología aplicada para la presente investigación se aborda bajo los lineamientos metodológicos que un estudio de caso de tipo explicativo delimita, este se suscribe a la población docente de la región 1B de Zacatecas, buscando descubrir los vínculos entre las variables –en el proceso enseñanza aprendizaje- y el fenómeno estudiado –establecimiento de nuevos paradigmas pedagógicos a través de las reformas educativas-, dotando a las relaciones observadas de suficiente racionalidad teórica y predictiva.

La investigación cualitativa de un estudio de caso hace uso del método inductivo, siguiendo una metodología en tres momentos claramente diferenciados; 1. Fase heurística o de descubrimiento, proceso de búsqueda y contrastación teórica de los elementos teóricos sustentantes de los ejes de la investigación; 2. Fase de justificación y confirmación, es aquí en donde se realiza la observación y la utilización de herramientas como la encuesta y la entrevista para luego pasar a 3. La Fase de procesamiento de resultados, realizando la triangulación entre la información, la teoría y lo observado.

Para el acercamiento a los significados que profesores y profesoras de educación básica le otorgan en su condición de enseñantes, al sentido de las acciones que se desprenden de las disposiciones gubernamentales mediante las reformas educativas, en el escenario en donde se mueven: el aula; se utilizó como herramientas de recolección de datos, la entrevista y la encuesta.

Dentro de la encuesta, se utilizaron tres instrumentos; se empleó un muestreo intencional de 37 docentes pertenecientes a 7 escuelas de la región 1B del Estado

en donde se suscribe la investigación; tomando en cuenta diferencias en cuanto a edad, antigüedad, formación profesional, funciones o materias impartidas y sexo; se aplicaron 2 instrumentos distintos a la misma muestra, el primero sobre las reformas educativas y el segundo sobre modelos educativos.

Una instrumento más fue aplicado a escolares de educación secundaria, tomando como centro de aplicación la institución en donde la que suscribe labora, Promotora de Educación A. C, conocido como Colegio del Centro, tomando a 5 grupos para su aplicación, 2 grupos de primer grado y 3 grupos de segundo, oscilando entre 16 y 22 por grupo dando un total de 110 alumnos; las características propias de la muestra responde a la tipología propia del joven adolescente, entre 13 y 14 años de edad, estudiantes regulares del sistema privado.

Ambos recursos, las entrevistas y las encuestas fueron sometidos a un análisis comprensivo con la intención de explicar las formaciones y significados pertinentes sobre dos conceptos clave: las reformas y los modelos educativos. Como parte del ejercicio de interpretación, se presenta un esfuerzo de deconstrucción de los significados en torno a la adopción de las reformas educativas en el nivel educativo de la secundaria y un esquema analítico que permite identificar algunas variables que influyen en el magisterio.

Hay que aclarar que el análisis que se presenta, está definido a partir del trabajo en unas cuantas escuelas secundarias de la región 1B del Estado de Zacatecas, por lo que no hay que negar la existencia de muchos otros significados en contextos distintos y por lo tanto de variables alternas que pueden incorporarse a la presente propuesta.

El estudio se realizó en tres apartados de acuerdo a las intenciones primarias de la investigación; en un primer capítulo que lleva por título “El sistema educativo del nivel secundaria en México se contextualiza a la Educación Secundaria como parte del Sistema Educativo Mexicano; leyes, normatividad, planteamiento curricular, haciendo un análisis más detenido en el perfil educativo y los tipos de gestión.

En un segundo capítulo de nombre “Las reformas educativas en México y sus paradigmas” se abordan dos esferas de acción: I. Las reformas educativas suscritas del 2006 al 2019, contextualizado nuestro objeto de estudio mediante un básico bosquejo histórico, aclarando el concepto de reforma, y se analizaron tres propuestas conceptuales sobre el cambio social aplicado a las reformas educativas: Las Fases de Alteración de Lewin, el Modelo Interpretativo de Isabela y el Modelo Estratégico de Rowe, con el fin de identificar los factores que dificultan el cambio.

II. El planteamiento paradigmático de las reformas educativas mediante un contraste entre la teoría y la realidad educativa de los paradigmas educativos que el gobierno ha intentado establecer en las últimas décadas: el constructivismo, las competencias, la Ruta de Mejora y el humanista, no sin antes deconstruir el término paradigma en su dimensión ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica.

Y en el tercer capítulo “Análisis de Resultados”, se realizó el despliegue de diversos procesos: comparación y contrastación de conceptos, construcción y deconstrucción de variables expuestas, medición de la claridad de las respuestas, identificar intenciones y apelaciones dentro de las opiniones vertidas, descifrar e identificar actitudes, valores y creencias en torno a las dos esferas de información:

las reformas educativas y el ejercicio de los paradigmas educativos en la praxis, expuestas tanto en las encuestas como en las entrevistas.

Los resultados nos llevan afirmar que, pese haber una gran necesidad de innovar, incluyendo nuevas estrategias didácticas y la inclusión de la tecnología en la práctica educativa; en la realidad, las y los maestros mantienen una dinámica paradigmática de tipo tradicional dentro del aula; con variantes significativas, esta es, el tradicionalismo ha sido o esta siendo moldeado por factores como: a) la desautorización del profesorado, b) una resignificación de valores sociales, c) nuevas disposiciones gubernamentales, d) las exigencias y restricciones de cada institución y e) el hecho de que el tradicionalismo como paradigma educativo funciona.

Finalmente, se enlista una serie de recomendaciones para asegurar el éxito en la implantación de una reforma educativa por parte del profesorado y que por lo tanto impacte de manera real en las y los escolares.

CAPÍTULO I

EL SISTEMA EDUCATIVO DEL NIVEL SECUNDARIA EN MÉXICO

Al hablar del Sistema Educativo en nuestro país, obliga a realizar un breve repaso a documentos como el Artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Programa Sectorial de Educación, utilizando una metodología descriptiva y analítica a través de recursos digitales e información documental. El análisis de documentos permite entender las intenciones de realizar cambios estructurales que resultan bajo este contexto una necesidad para transformar a la educación e incluir adjetivos como: calidad y competencia.

La finalidad del primer capítulo es escudriñar la composición del Sistema Educativo de nuestro país, indagar sobre las bases que definen al nivel de educación secundaria y analizar el perfil de egreso del nivel, para determinar las disposiciones paradigmáticas que sugiere el sistema.

Está estructurado en tres apartados que responden a los objetivos específicos de la investigación: en un primer momento se exponen los principios y normatividad de la educación en México, seguido de una descripción sobre las generalidades de la educación secundaria: objetivos, modalidades, organigrama, aunado a un estudio de la región 1B de Zacatecas que será el escenario de la investigación a manera de estudio de caso.

Finalmente, en un tercer momento se realiza un estudio analítico sobre el perfil de egreso, asumiendo la lista de logros esperados cuyo objetivo deseado

determina el actuar del profesorado en el aula; lo que identificamos como paradigma educativo cuyo sistema de acción está en función de factores diversos: el contexto, un buen trabajo de gestión y un currículo viable.

1.1 El Sistema Educativo en el nivel básico de México

1.1.1 Principios y objetivos generales de la educación en México

El Artículo 3º referente a la educación considerado en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que actualmente nos rige, hace énfasis en que sea dada a cada uno de los mexicanos diciendo: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias” (Secretaría de Gobernación (SEGOB), 2016, p.15) considerando de esta manera a la obligatoriedad como un principio básico de la educación.

Teniendo como antecedente la reforma juarista, la Constitución que hoy nos rige establece la laicidad como un principio fundamental: “dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa” (SEGOB, 2016, p. 15), pregonando con ello el respeto al código de creencias de la sociedad mexicana, por un lado, y el no permitir se practique o se use al sistema educativo como una plataforma de adoctrinamiento religioso de ningún tipo.

La educación impartida por el Estado será, además, de carácter integral pretendiendo desarrollar todas las facultades de ser humano, expresando esta intención de la siguiente manera: “el Estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (SEGOB, 2016, p. 17), así pues, el estado se

compromete incluir en el currículo de corte académico, programas de toda naturaleza: deportivos, culturales, socioemocionales para lograr dicho propósito.

Otro principio básico que se contempla en el Artículo 3º constitucional es el reconocimiento, conciencia y valoración a la patria bajo un discurso nacionalista que aliente a los niños, niñas y jóvenes de México a despertar no solo la consciencia de las implicaciones de la soberanía nacional, sino además despertar en ellos un profundo amor y respeto por su país: “y fomentará el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (SEGOB, 2016, p.16).

“Se establece también que toda la educación que el Estado imparta será gratuita y que éste promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior” (SEGOB, 2016, p.18) de esta forma la constitución contempla dos principios más dentro de las intenciones de la educación en nuestro país, la gratuidad, considerada con el financiamiento de libros de texto y por supuesto al cubrir de manera salarial a todo el organigrama institucional de la educación básica; y considera además la cobertura total de la formación de la persona, contemplando tener la opción de continuar los estudios hasta nivel universitario.

Así entonces, el Artículo 3º constitucional establece no sólo la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación, sino además el patriotismo, la inclusión y el carácter de integral dada con calidad.

1.1.2 Leyes y otras normas fundamentales relativas a la educación

Los ordenamientos normativos federales vigentes relativos a la educación en nuestro país responden a un despliegue de ordenamientos específicos como: a) Normas constitucionales, b) Leyes sustantivas de la educación, c) Leyes orgánicas y decretos creados por instituciones, d) La Administración pública de la educación, organización y descentralización, e) Planeación, programación y presupuestario, f) Patrimonio, g) Normatividad Laboral y h) Función pública (Castellanos, s/f, p. 3-6).

Para nuestro interés sólo vamos a detenernos en las referentes a la administración pública, organización y descentralización de la educación; así, los principales instrumentos legales que regulan al sistema educativo y establecen los fundamentos de la educación nacional son: el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (1993).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial el 5 de febrero de 1917, considera dentro de los artículos que establece en el Artículo 3º constitucional que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria (SEGOB, 2016, p.16).

Para reforzar o reafirmar su carácter de obligatoriedad y gratuidad a la educación, la constitución ha realizado reformas importantes a fin de garantizar dicho derecho, se menciona así: “el Artículo 31 constitucional que fue reformado en 1993 para establecer la obligación de los padres de enviar a sus hijos o pupilos a la escuela” (SEGOB, 2016, p.76) para que cursen los niveles de educación obligatorios, es decir, la primaria y la secundaria.

La Ley General de Educación (LGE) surge como iniciativa del Ejecutivo Federal en 1993 con el propósito de llevar a cabo un proceso de descentralización de la administración de la educación, cosa que resultó difícil, pues como lo menciona la profra. Huerta:

En aquel momento tanto el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se opusieron a que fueran los municipios quienes tomaran un papel central en la administración de las escuelas y la educación, lo cual condujo a que los alcances de la ley fueran reducidos. El Gobierno Federal mantuvo las facultades fundamentales, dejando a los estados y localidades sólo funciones marginales en el proceso educativo (2012, p 3).

Lo que condujo a que los alcances de la ley fueran reducidos, pues la federación conservó el grueso de las facultades en materia educativa, delegando a los estados y provincias sólo funciones marginales, frustrándose así su objetivo primario.

Documentos adicionales que sustentan el trabajo en materia educativa son:

1. La Ley Orgánica de la Administración Pública Federal promulgada en 1976, en su Artículo 38 establece las atribuciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las cuales son:

“I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica; [...] II.- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica; [...] III.- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos [...] XII.- Realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional, evaluar a éste y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar” (DOF, 1993, p.10).

Como podemos ver, la SEP monopoliza prácticamente todo el proceso educativo: política educativa, planeación, programación y evaluación en nuestro país; pese a los intentos de descentralización de funciones que en 1978 se planteó en términos

de reorganización a nivel administrativo, estableciendo Delegaciones Generales Estatales que tenían como objetivo precisamente eso, el delegar funciones administrativas a los estados, éste es el antecedente inmediato de la ya mencionada Ley General de Educación creada años después.

2. En el Reglamento Interno de ésta; se describen las funciones específicas del Secretario de Educación Pública, de los Subsecretarios, de las Direcciones Generales y de los Órganos Administrativos Desconcentrados de la SEP.

1.2 La Educación Secundaria en México

En México se le denomina educación secundaria al nivel educativo que atiende a los jóvenes de entre 12 y 15 años; haciendo un repaso histórico de la educación en México, la educación primaria se comienza a plantear desde los tiempos coloniales, denominada como *educación elemental*, y el polo opuesto de ésta era la educación universitaria que ya desde el siglo XVI se le atribuía cierta dignidad en la formación de personas, el nivel educativo previo a esta era la educación preparatoria que se crea a finales del siglo XIX (Zorrilla, 2004, p. 2-6).

1.2.1 Generalidades del sistema

La educación secundaria vino a fungir como un puente entre la educación elemental y la preparatoria, así a este nivel se le denominó en un primer momento “educación media básica” para distinguirla de la preparatoria como “educación media superior”. Actualmente, la educación secundaria adquiere otra connotación, nos referimos a ella como el último nivel de la educación “básica”.

En un primer momento se concibió a la educación secundaria como una educación propedéutica para el nivel universitario, esto es, fungía como la primera

parte del bachillerato, como lo propuso el doctor Casténum en el Congreso realizado en Veracruz; aunque no se logró obtener una definición de los objetivos del nivel; situación que hacía poco clara la distinción entre la educación secundaria de la preparatoria. Ante esta falta de definición, Casténum sugirió al Consejo Universitario la necesidad de establecer una clara distinción entre ambas, fue ahí en donde se le dio un giro a la educación secundaria separándola del bachillerato y concibiéndola ahora como una ampliación de la educación elemental, cuyos propósitos fuesen:

Realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante; vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás; formar hábitos de cohesión y cooperación social, así como ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriese una vocación y pudiese cultivarla (Zorrilla, 2004, p.5).

En 1923, el Consejo Universitario decide dar luz verde al proyecto de la educación secundaria institucionalizada como un nivel específico promulgado por el Secretario de Educación Pública José Vasconcelos, al poco tiempo el Prof. Sáenz crea el Departamento de Escuelas Secundarias, cuya finalidad era: “preparar a los jóvenes para adquirir una profesión y hacer accesible la educación a todas las clases sociales” (Alcivar, 2011, p. 12).

La educación secundaria es obligatoria desde 1993 y se imparte en los siguientes servicios: para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos; la secundaria se proporciona en tres años después de la educación primaria, generalmente está dirigido a jóvenes de entre 12 y 16 años de edad.

El propósito esencial del plan de estudios de la secundaria como lo menciona la SEP es la descripción que realiza sobre el Sistema Educativo Mexicano es: “Contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado

la educación primaria, mediante el fortalecimiento de los contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer” (SEP, s/f, p. 8). Para garantizar se cumpla este propósito de la educación secundaria se establecieron las siguientes prioridades:

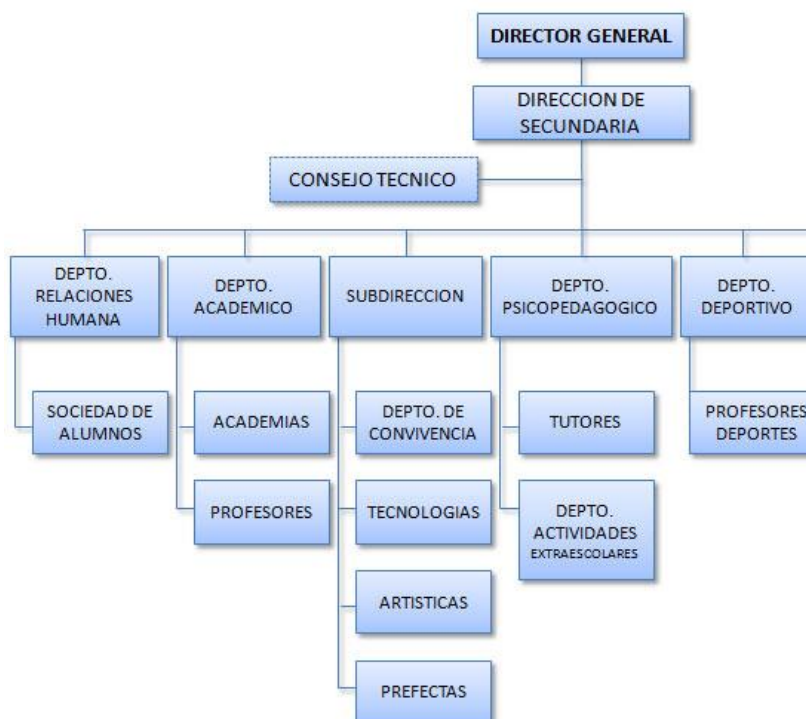
1) administrar los servicios de educación secundaria general y técnica en planteles oficiales, estatales y particulares, 2) expedir nombramientos de personal, 3) atender asuntos relacionados con el trámite, registro y control de administración, 4) supervisar y asesorar a instituciones incorporadas, 5) ejecutar programas de ciencia, tecnología y recreación, 6) establecer comunicación con jefes de departamento, 7) salvaguardar la relación laboral de los trabajadores, 8) Fomentar y facilitar la formación académica de los trabajadores, 9) Dar atención los jefes regionales, 10) colaborar en la programación de actividades. 11) Implementar acciones para simplificar actividades administrativas, 12) verificar registros, fichas y documentos (SEP, s/a, p.12).

Para tal tarea se crearon una serie de departamentos administrativos y de gestión, de la secretaría como tal, se desglosan una serie de departamentos que corresponden básicamente al número de niveles y modalidades en las que se subdivide la secundaria: subdirección de preescolar, primaria, telesecundaria, sistema federalizado, además de los departamentos especiales como Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el apoyo técnico.

Como todo sistema, cada uno de los departamentos y delegaciones creadas en torno al quehacer educativo funciona de manera efectiva pues, cada uno de los departamentos tiene una función específica, éste carácter sistémico del aparato operativo otorga autonomía a cada departamento pero a la vez responde a un orden centralizado, de tal manera que el éxito en el proceso educativo dependerá del buen funcionamiento no sólo de sus partes sino del todo.

Aunque cada institución tiene la facultad de organizar el directorio general de su escuela, los puestos y funciones no varían mucho, el ejemplo que mostramos a continuación suele sujetarse al organigrama institucional estándar:

Esquema 1. *Organigrama institucional estándar de una escuela secundaria.*



Fuente: SEDUZAC, 2013, p.14

1.2.2 El Planteamiento curricular

En cuanto al planteamiento curricular, la educación secundaria ha sufrido una evolución significativa desde su institucionalización en 1993, en el momento de su gestación el currículo giraba en torno a cinco prioridades concretas:

- I. Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita, II. Ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas, las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el planteamiento y la resolución de

problemas, III. Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que se presentan en este campo, IV. Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo, V. El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés o francés), en particular sus aspectos de uso más frecuentes en la comunicación (SEP, s/a, p 30).

Premisas que la RIES, si bien pretendió fortalecer, continuaron siendo los ejes rectores del currículo, ahora, estos ejes se han ampliado ante la visión de incidir de manera significativa en la calidad y pertinencia de los aprendizajes, Zorrilla lo manifiesta de una manera clara los objetivos que ahora se plantea el sistema:

Se busca incidir de manera significativa en la calidad y pertinencia de los aprendizajes. Se busca romper con el enfoque academicista que ha tenido desde sus orígenes. Así, el diseño del plan y programas de estudio tiene el desafío de articular de nuevas maneras un enfoque basado en competencias generales como son la comprensión lectora, las habilidades matemáticas y la transmisión de valores éticos y ciudadanos. Se busca reducir la cantidad de asignaturas 20 y aumentar el tiempo destinado a cada una de ellas (Zorrilla, 2004, p.48).

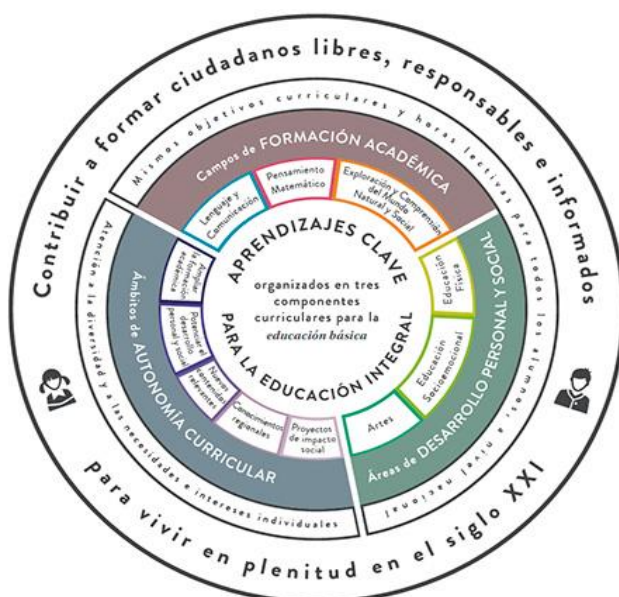
Para la elaboración del planteamiento curricular que hoy nos rige la SEP consideró las cualidades o atributos que cumplen con la función de ser categorías analíticas que sirven como propósitos tanto del diseñador como del evaluador de los programas en función, los atributos a considerar son: la relevancia, pertinencia, equidad, congruencia interna y externa y claridad (SEP, 2017).

Por otra parte, el diseño del currículo debe considerar por un lado los propósitos educativos considerados en el perfil de egreso y por el otro las exigencias de la educación media superior, así pues, para diseñar el modelo curricular que hoy nos rige tal cual se exhibe en el Nuevo Modelo Educativo (2018), se pusieron en la balanza múltiples aspectos a menudo opuestos.

En el diagrama que a continuación se expone que el Modelo Educativo 2017 llama Componentes Curriculares, representa un esquema en donde se integran los

tres ejes de formación que ahora se plantean: formación académica, desarrollo personal y social y autonomía curricular, ahí se incorpora la propuesta de Zorrilla de además de atender lo académico, habrá que atender la parte emocional del estudiante; la autonomía curricular brinda a cada institución la flexibilidad de acción necesaria para cubrir las exigencias de su contexto.

Ilustración 1. Estructura curricular de la educación secundaria



Fuente: Modelo educativo, 2017.

1.2.3 Características cuantitativas del sistema

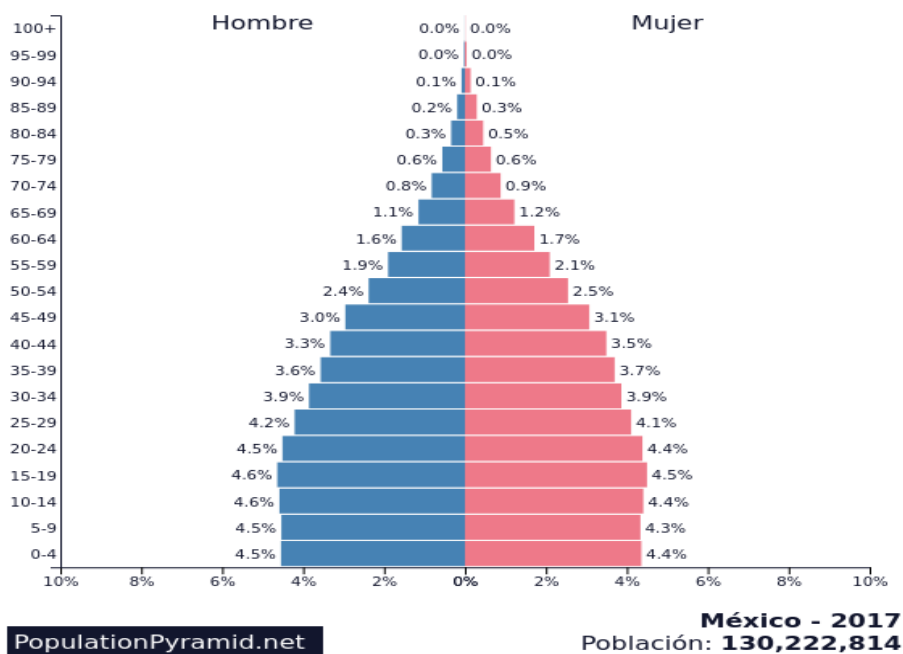
México cuenta con un poco más de 130 millones de habitantes, siendo uno de los países más extensos y poblados del mundo, con un poco más de la mitad de mujeres que de hombres, el grueso de la población es joven de menos de 30 años, lo que hace de México una nación con un gran potencial, cuyo futuro abre grandes

posibilidades de progreso; pero que también implica el gran reto, de consolidar un sistema educativo incluyente y de calidad.

Con más de 130 millones de habitantes, habrá que cuestionarse si la SEP da servicio al grueso de los jóvenes mexicanos en edad escolar, claro está que para el sistema educativo mexicano es un reto cubrir la demanda educacional del país considerando que el grueso de escolares se encuentra en la educación primaria, reduciéndose considerablemente al ingresar a la secundaria.

El sistema educativo de México es equivalente a las exigencias poblacionales del país con el apoyo de poco más de dos millones de docentes ofrece servicios educativos a más de treinta y seis millones de alumnos en todos los niveles. De éstos cerca de treinta y un millones de alumnos cursan la educación obligatoria (SEP, 2017, p. 46).

Gráfica 1. Pirámide de edad en México 2017



Fuente: SEGOB, 2017

Si hablamos de nuestra entidad, en Zacatecas cursaron en el periodo escolar pasado un aproximado de 500,000 estudiantes en los diferentes niveles educativos,

de los cuales poco menos de la quinta parte -89,599- fueron estudiantes de educación secundaria, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1. Estadística del Sistema Educativo de Zacatecas
Ciclo escolar 2016-2017

NIVEL/ MODALIDAD ESCOLARIZADA	ALUMNOS			DOCENTES	ESCUELAS
	Total	Mujeres	Hombres		
Educación Secundaria	89,599	44,176	45,423	5,845	1,149
Escuela General	29,749	832	14,917	2,386	190
Telesecundaria	36,710	17,679	19,031	2,083	885
Escuelas Técnicas	23,140	11,665	11,475	1,376	74
Sistema Público	85,186	41,954	43,232	5,216	1,099
Sistema Privado	4,413	2,222	2,191	630	50

Fuente: SPEC, 2017

1.2.4 Contexto de la región 1B Zacatecas

Con el fin de impulsar e implementar un sistema de coordinación en materia educativa, la Secretaría de Educación Pública y los integrantes de la Conferencia Nacional de Gobernadores acordaron dividir el país en cinco regiones: 1. Sur-sureste, 2. Centro, 3. Occidente, 4. Noreste y 5. Noroeste.

La zona sur-sureste, conformada por Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán; la zona centro, integrada por el Distrito Federal, el Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala. La zona occidente, conformada por Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro y Zacatecas; la zona noreste, integrada por Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas. Además de la zona noroeste, integrada por Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Durango (SEDUZAC, 2016, Noticias, 23, Dic.).

A su vez, el Estado de Zacatecas está organizado en 13 zonas, la zona a trabajar es la correspondiente a las escuelas secundarias ubicadas en su gran mayoría en

el centro de la ciudad, asignada como zona 1, ésta se subdivide en zona 1A y 1B, es en la última es en donde se centra nuestra investigación.

Las escuelas pertenecientes a la zona 1B se concentran en el área urbana de la ciudad, no siendo el total de ellas, la otra parte pertenecen a la zona 1A, aunque no de manera aleatoria, el criterio de selección que responde a esta separación está en función a su financiamiento.

Mapa 1. Ubicación de escuelas secundarias Zona 1B



Fuente: INEGI, 2020

Una gran parte de las escuelas de la región, pertenecen al sistema de financiamiento privado, mientras que el resto de las secundarias con financiamiento público son de carácter estatal, las que son denominadas como técnicas, y ofrecen en su gran mayoría un sistema general.

Tabla 2. Muestra de escuelas secundarias pertenecientes a la zona 1B

ESCUELA	CLAVE	SISTEMA	UBICACIÓN
Colegio del Centro	32PES0040O	Privado	Donato Guerra 148, Zacatecas Centro, 98000 Zacatecas,
Colegio Juana de Arco	32PES0006H	Privado	Paseo la Bufa, Marianita, Zacatecas Centro
Colegio Margil	32PES0016O	Privado	Justo Sierra 203, Zacatecas Centro
Colegio Santa Elena	32PES0108E	Privado	José López Portillo 250, Las Arboledas, 98618 Guadalupe, Zac
Liceo E.S.L. Guadalupe S. C.	32PES0074E	Privado	Héroes de Chapultepec No. 413, Lomas del Capulín, Zac.
Instituto Pedagógico Jean Piaget A.C.	32PES0069T	Privado	Cerrada de Arbotantes, Zacatecas
Centro Educativo Integrado Roberto Cabral del Hoyo	32EES0069N	Público	Terraplén, s/n, Caminera, 98000, Zacatecas.
Instituto Ana Sullivan	32PES0115O	Privado	Privada Loma Baja, Zacatecas
Colegio Federico Froebel de Zac. A.C.	32PES0073F	Privado	Insurgentes, Centro, Zac.
Unidad Académica de Secundaria (UAZ)	32EES0071B	Público	Avenida preparatoria, Zacatecas
Antonio Rosales	32EES0065R	Público	Francisco e García, Zac
Nueve de Julio	32EES0057I	Público	

Fuente: Elaboración propia, con base en SEDUZAC 2020

1. 3 El perfil educativo de secundaria

Los fines u ejes formativos de la educación secundaria ha tenido una marcada evolución; al inicio –principios del siglo pasado- la secundaria formaría al o a la joven bajo la premisa de que al término tenía dos opciones: 1) continuar los estudios a nivel universitario, ante ello, habría que integrar los conocimientos, las habilidades y los valores que permitan al o a la estudiante continuar su aprendizaje con alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela y 2) si la o el joven ya no iba a estudiar, entonces la secundaria debía de facilitar su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo.

Ahora, las intenciones han aumentado, como lo vemos en el Nuevo Modelo Educativo 2018, que dice: el nuevo plan tiene como premisa: “coadyuvar a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimular la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (Nuevo Modelo, 2018, p. 74).

Así que ahora la educación secundaria tiene el compromiso de: a) preparar a los y las jóvenes que desea seguir estudiando, b) lograr que sea competente para la vida laboral, c) formarlo o formarla como ciudadano responsable y pertinente con su sociedad y d) que valore su entorno y su patria.

1.3.1 Perfil de egreso de la educación secundaria

El perfil de egreso define el logro educativo que un estudiante ha alcanzado al término de sus estudios –en este caso de educación básica- como proceso

formativo a lo largo de 11 años considerando la educación preescolar, educación primaria en sus dos niveles y la educación secundaria. En el sistema de educación secundaria en nuestro país, los 11 criterios considerados en el perfil de egreso son:

*Ilustración 2. Perfil de egreso de la educación secundaria
(Modelo Educativo 2018)*






Fuente: SEP, 2018.

El perfil de egreso muestra el logro deseado en todos los aspectos que obtiene una persona de la educación: el desarrollo de habilidades cognitivas sin descuidar el ámbito social a fin de formar ciudadanos responsables.

Es innegable que el listado de objetivos a cumplir en un egresado de educación secundaria es algo ambicioso, pero en realidad la lista de logros no se queda ahí, pues el Modelo Educativo 2016, considera necesario para asegurar el desarrollo de las cuatro prioridades de la Educación Básica, sumar a los anteriores una serie de habilidades, conocimientos, valores y actitudes.

Ilustración 3. *Conocimientos, habilidades y competencias*
(Modelo Educativo 2016)

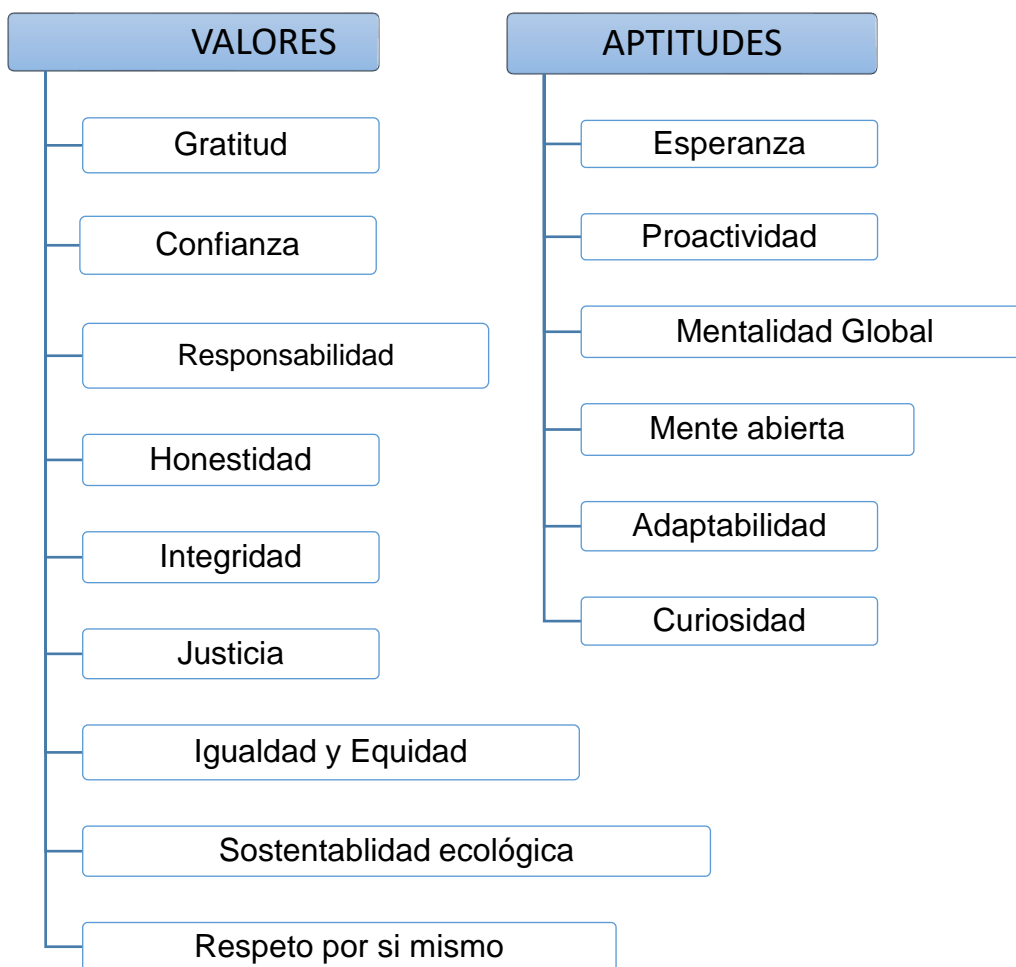
	CONOCIMIENTOS DE NATURALEZA: <ul style="list-style-type: none">• Disciplinaria• Interdisciplinaria• Práctica
	HABILIDADES: <ul style="list-style-type: none">• Cognitivas y metacognitivas• Sociales y emocionales• Físicas y prácticas
	DESARROLLO DE COMPETENCIAS: <ul style="list-style-type: none">• Resiliencia• Innovación• Sustentabilidad

Fuente: SEP, 2018.

El logro de dichos objetivos, que muestran poca claridad en tanto que lo holístico le resta posibilidad de realización, si tomamos en cuenta que las habilidades y competencias vienen heredadas y el moldearlas requiere de trabajo dirigido. En cuanto a los valores, estos son o deben ser formados desde el seno familiar o en

todo caso como parte de la educación inicial formativa, -preescolar y primaria menor-, para la educación secundaria ya debiesen estar implantados en la persona como herramientas axiológicas que le permitan hacerle frente a las vicisitudes propias de la etapa que se presenta en la secundaria.

Esquema 2. *Valores y aptitudes (Modelo Educativo 2018)*



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2018.

1.3.2 Los paradigmas entre líneas

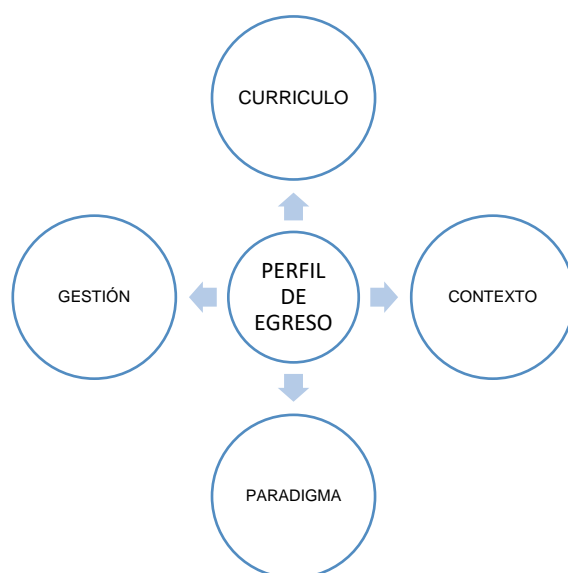
Para cumplir con los objetivos planteados, el gran problema es que, en la exposición de los compromisos adquiridos en el ámbito de las políticas públicas, se muestra el *qué* –lo que se pretende lograr- pero no el *cómo*, situación que entre líneas los mismos documentos de la SEP lo mencionan de uno u otra manera como se muestra a continuación en Los Aprendizajes Clave (2017):

Para lograr que los alumnos sean resilientes, innovadores y tengan valores que garanticen la sostenibilidad del mundo se requiere que desarrollen un conjunto de competencias. En el contexto curricular estas competencias requieren expresarse de forma que lo profesores comprendan cómo han de apoyar a los alumnos a desarrollarlas y sobre todo que puedan verificar, estudiante a estudiante, en qué medida las dominan (SEP, 2017, p.101).

Curiosamente, el concepto de competencia lo aborda no como un modelo a seguir por la o el maestro, es decir, que sugiera el paradigma de las competencias como la manera de trabajar para el logro de los objetivos, sino como una habilidad que el estudiante debe de desarrollar.

Sin considerar que para cada objetivo planteado, está implícito el paradigma a desarrollar, es decir, para que el perfil de egreso no se quede en el discurso, hay que recordar que éste responde a un trabajo transversal que debe considerar, que en el proceso educativo se ven involucradas cuatro esferas medulares correlacionadas entre sí: un currículo diseñado con base en un diagnóstico institucional, que el proceso de enseñanza aprendizaje responda al contexto, a su sociedad, el carácter axiológico de los programas, es decir, el paradigma a utilizar y por supuesto una buena gestión, esquematizando la información quedaría de la siguiente manera.

Esquema 3. *Ejes medulares para el logro del perfil de egreso*



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Se suele no dar importancia a la parte pedagógica del proceso educativo, se asume que, al mostrar los objetivos deseados, estos se van a lograr de manera natural o por añadidura, olvidando que la práctica en el aula es el corazón del proceso. Es decir, los objetivos no determinan la práctica docente sino al contrario, la práctica docente determina los objetivos y por ende los logros.

Por ello, la importancia de retomar el tema de los paradigmas, asumiéndola como una necesidad, el requisito de formar a las y los docentes teóricamente en el tema de los paradigmas educativos, que la o el docente identifique su práctica, que conozca y reconozca su manera de trabajar. El sistema educativo mexicano requiere que el profesorado, la escuela y el sistema desarrollen una cultura de la investigación y capacitación en torno a la generación de ambientes paradigmáticos institucionales.

1.3.3 Administración y gestión de la educación básica

La administración y gestión en el ámbito educativo es parte fundamental en el logro de objetivos, pero antes de señalar las características de gestión del sistema educativo de nuestro país, cabe señalar la diferencia existente entre estos dos términos, como lo menciona Chacón: “la gestión consiste en la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones mientras que la administración consiste en el logro de objetivos a través del uso de recursos técnicos, financieros y humanos” (Chacón, 2014, p.152).

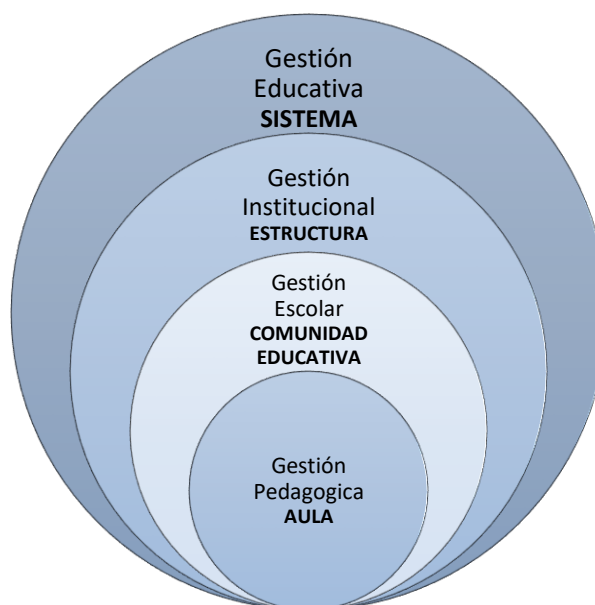
Puede haber administración sin gestión, pero no gestión sin administración, pues la gestión depende de la primera que de hecho funge como una condicionante, claro está que toda gestión está sujeta a los principios fundamentales que la institución educativa en cuestión pretenda lograr, González (2007) lo muestra de ésta manera: “la gestión se considera una labor compleja que depende mucho de la naturaleza del cambio, así como de características internas que presente el centro escolar” (citado por Chacón, 2014, p.154).

La SEP adopta para el caso de México la postura de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO) en cuanto a gestión educativa considerado en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) 2010 de la SEP en coordinación con el SNTE:

La gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar (p.56).

Para el logro de los objetivos planteados en la esfera de las pretensiones del sistema educativo mexicano, la gestión se ha clasificado en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer en el sistema: institucional, escolar y pedagógica. La categoría institucional que impacta en los otras dos categorías está organizada a su vez en cuatro ejes de acción: 1. dimensión pedagógica curricular, 2. dimensión organizativa, 3. dimensión administrativa y 4. dimensión de participación social; para entender estos niveles de concreción analizaremos el esquema 4.

Esquema 4. *Gestión educativa y sus niveles de concreción*



Fuente: SEP/SNTE, 2010.

La gestión educativa absorbe los procesos macro del sistema: “comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras” (MGEE, 2010, p. 59), en este orden de ideas, la gestión escolar otorga

una ayuda en la concreción de proyectos, además de conducir la administración sistémica de la educación.

La gestión institucional se enfoca en la manera en que cada centro escolar establece sus políticas apropiándose de una filosofía propia dando respuesta a su contexto, cultura e historia; por su parte la gestión escolar, desde una perspectiva amplia prevé el conjunto de fenómenos y procesos que suceden al interior de una comunidad escolar, define las maneras personales de hacer las cosas en una escuela.

En la gestión pedagógica es en donde se concreta la gestión educativa en su conjunto, aquí es donde se ven las formas en el que la y el docente realiza los procesos de enseñanza, “cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros” (MGEE, 2010, p 62).

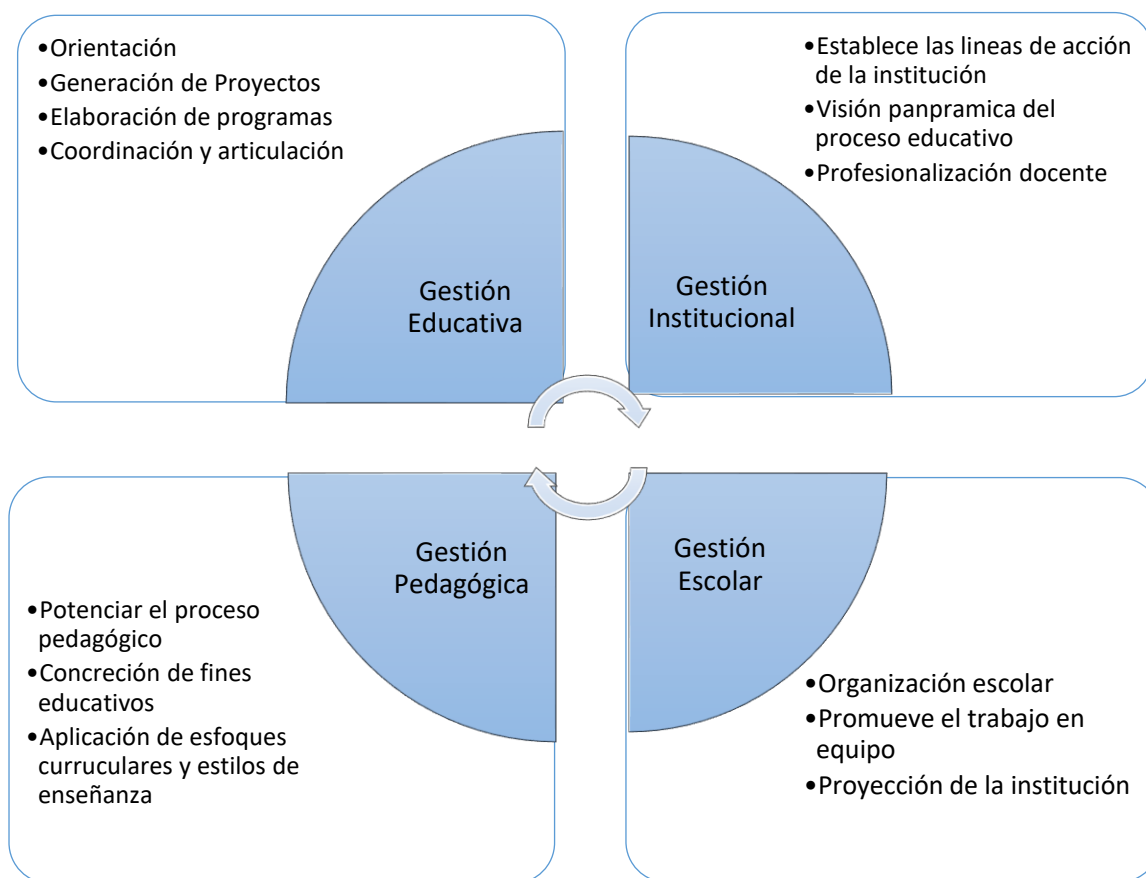
Cada nivel de concreción de la gestión escolar está relacionado de manera intrínseca, uno depende de otro, pero estos se pueden moldear de acuerdo con los intereses institucionales ya sea de la época, del gobierno en turno, de la región o incluso asumiendo su derecho a la autonomía de cada institución, como se menciona en el MGEE (2010):

La cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así, el papel de los actores escolares cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo. La misma dinámica de trabajo implica una preocupación de éstos por hacer mejor las cosas, pero no de

manera aislada, sino en conjunto con los demás miembros de la comunidad escolar (MGEE, 2010, p. 72).

La función de la gestión educativa depende del círculo en que se derive, en el esquema 5 se muestran las distintas funciones del MEGG: a) educativa, institucional, pedagógica y escolar:

Esquema 5. *Las funciones de los niveles de Gestión Educativa*



Fuente: MGEE/SEP/SNTE, 2010.

Si bien esta transversalidad de los diferentes niveles de concreción de gestión educativa hacen de la educación un quehacer sistémico, la gestión pedagógica es sin duda el corazón de dicho sistema; es aquí en donde se vincula la práctica cotidiana con los principios rectores de la educación; como lo dice Zubiría (2006):

“Está determinada por el desarrollo de teorías de la educación y de la gestión; no se trata sólo de una disciplina teórica, su contenido está influido, además, por la cotidianidad de su práctica” (citado en MGEE, 2010, p 64).

De este modo, es donde convergen, aplicado en un campo de acción, los planos de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa, como se destacará más adelante. Pese a su condición de potencializar las capacidades de todos los actores de la educación y abrir todo un abanico de posibilidades de desarrollo, la gestión pedagógica en México se encuentra aún en un proceso de construcción, de búsqueda de un paradigma que dé respuestas a la problemática educativa de nuestro contexto.

CAPÍTULO II

LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO Y SUS PARADIGMAS

La educación secundaria pese a que ha tenido un papel estratégico dentro de la educación básica en el sistema educativo de nuestro país, como en otros sistemas del mundo al fungir como punto de enlace entre la educación primaria y la educación superior, esta demarcación poco definida ha hecho que el nivel de secundaria sea desatendido en materia presupuestaria e institucional al ser tomado como un subsistema de los anteriores niveles. Miranda y Reynoso (2006) lo exponen de esta manera: “sus objetivos educativos y dinámicas de funcionamiento fueron comúnmente el eco institucional de las visiones y perspectivas aisladas y parciales con que se plantearon las políticas y acciones de la educación primaria, media superior y superior del país” (p.1427).

No fue, sino hasta 1993, en la Ley General de Educación que se delimitó el papel de la educación secundaria como un puente de consolidación, inflexión y soporte del sistema educativo nacional en su conjunto, garantizando la transición adecuada entre la población en edad escolarizada y la edad laboral (LGE, 1993). Pese a este carácter formal que la ley le otorgó, la estructura de la educación secundaria se ha modificado con mayor lentitud y no ha podido resolver las ambigüedades de este sistema conector.

En este tenor, las reformas educativas que el sistema ha planteado, han sido esfuerzos claros en la creación de oportunidades de transformación proponiendo cada vez, nuevos criterios. Dichas expectativas de cambio, establecidas en

escenarios de restricciones impuestas, han dado como resultado, la resistencia de los distintos actores del nivel educativo de secundaria.

2.1 Las Reformas Educativas en el nivel básico de México

2.1.1 Bosquejo histórico

El Artículo 3º constitucional en los tiempos carrancistas, dejaba fuera a la iglesia en materia educativa, lo que se contraponía con la premisa, también incluida en la constitución de *enseñanza libre*; contradicción que se superó en el gobierno del Gral. Álvaro Obregón (1921) con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en donde establece un sistema educativo nacionalista y unificador. Fue Plutarco Elías Calles quien antagonizó a la sociedad con la aplicación textual e intolerante del artículo 3º marcando su anticlericalismo (Trujillo, 2015).

Este primer lustro del siglo XX tuvo una notable expansión producto del periodo vasconcelista aunado al cardenismo, dándole a la educación un tinte socialista, ratificando la exclusión de las instituciones religiosas; el discurso marxista propuesto por Cárdenas resultaba imposible de sostener en una sociedad con tendencias claramente capitalista; ante ello, en 1946 Miguel Alemán Valdés eliminó el termino *socialista* de la constitución (DOF, 1946).

En la segunda mitad del siglo pasado, el sistema educativo se enfrentó a un gran reto, dar cobertura a una población que en tres décadas se había duplicado, por lo que los esfuerzos se centraron en dar cobertura a la educación básica, crear infraestructura y formar maestros, intentando cubrir la demanda de una sociedad que crecía casi 10 millones por década (INEGI (1996), citado en Trujillo, 2015, p 82).

En las décadas de 1960 y 1970, la educación pasó a ser un punto importante de las políticas públicas, varios países de América Latina incluido México, implementaron reformas educativas que conllevaban cambios estructurales orientados principalmente a universalizar la educación primaria, modernizar los planes de estudio y mejorar el sistema de formación de maestros.

En el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se dieron cambios importantes comenzado por la entrada al neoliberalismo, su política en materia educativa se abrió como un abanico de elementos decisivos: se inmiscuye la iniciativa privada creando instituciones privadas, México se inserta a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se crea el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y se establece la obligatoriedad de la educación secundaria (Trujillo, 2015).

En lo que se refiere a las reformas paradigmáticas; a nivel global se estaban gestando cambios tecnológicos importantes, lo que trajo a nuestro país una nueva manera de ver lo educativo con la palabra en boga de *modernización*, ciertamente era para el momento la promesa de desarrollo, de esta manera se propusieron; “erradicar el analfabetismo, incorporar a la educación básica la población escolar y ampliar la educación secundaria” (Suasnábar, 2017, p. 117). Cumplidos dichos objetivos, el reto en la década posterior fue la ruptura con la escuela tradicional.

Con la entrada de México a la OCDE, el gobierno de nuestro país lo arroja como su mentor, como lo expone Rodríguez, Gutiérrez y Román (2019) “el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en el aspecto educativo, organismos Internacionales como la OCDE y la UNESCO, han desempeñado un papel central como “asesoras técnicas” en el diagnóstico, diseño y ejecución de políticas,

programas y proyectos” (p. 3); a partir de ahí, las reformas adquieren otro tinte, se centran ahora en lo pedagógico, con la consigna de superar el tradicionalismo dentro de las aulas, sin dejar de lado los intereses económicos que hay de por medio, “los ajustes estructurales, se dan en el marco de los procesos de reestructuración neoliberal del Estado y la economía que incluían la apertura al comercio internacional y el fomento de la inversión extranjera” (Rodríguez, Gutiérrez y Román., 2019, p.3).

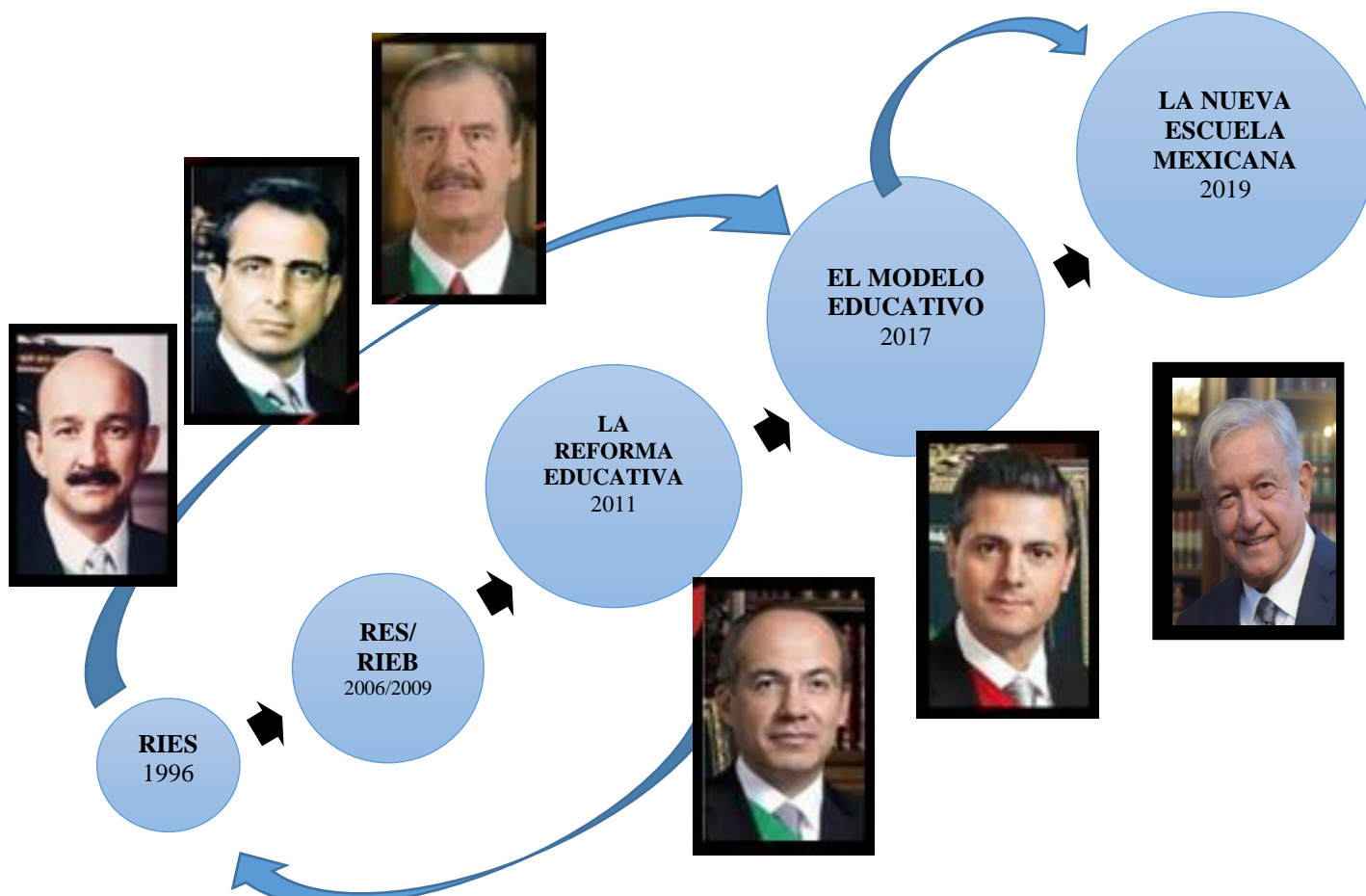
Las reformas educativas son producto de las llamadas reformas estructurales que en nuestro país han sido producto de proyectos políticos sexenales, lo que ha sido un factor de poco seguimiento en tanto que cada periodo gubernamental suele modificarse a manera de esfuerzos para cumplir con los compromisos internacionales

Las reformas estructurales son operaciones sustancialmente políticas, que están mediadas por las salidas contingentes que las élites gubernamentales proponen ante las presiones externas, las cuales confluyen de acuerdo a los intereses políticos de los participantes, siendo quienes deciden qué reformas se introducen, cuándo se ponen en marcha y cómo se concretarán (Rodríguez, Gutiérrez y Román, 2019, p.3).

Dichas reformas tomaron forma cíclica comenzando en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) en el 2006, de la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) a partir de agosto de 2008 y la reformulación de los planes y programas de secundaria a partir de la RIES en la RIEB en los primeros meses del 2011, dar seguimiento a la Reforma Educativa implementada en agosto del 2012 y reformulado al año siguiente 2013 y su complemento: el Nuevo Modelo Educativo del 2017 cuyo fundamento son los

Aprendizajes Clave que entran en marcha en agosto del 2018 y la Nueva Escuela Mexicana cuyo piloto comienza en el 2019, el esquema 6 muestra el proceso.

Esquema 6. *Las reformas educativas 1996-2019*



Fuente: Elaboración propia, 2019 a partir de: Notimex, 2018.

Si bien todas tienen que ver con el ámbito educativo, existe ciertas variantes ante los objetivos a perseguir en cada una de ellas, si observamos más a detalle las reformas educativas dadas en los últimos sexenios podemos clasificar en 4 esferas de acción:

I. Acuerdos y pactos políticos

- II. Reformas laborales
- III. Reformas a planes y programas
- IV. Programas nacionales

Tabla 3. Acuerdos y pactos políticos

Año	Nombre o título	Fines u objetivos	Observaciones
1992	Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica” (ANMEB)	Promovió la descentralización educativa	transfirió la administración de recursos humanos, técnicos y materiales de la educación básica a las entidades federativas
1993	Reforma al artículo 3º constitucional	Es promulgada la Ley General de Educación (LGE).	
2002	“Compromiso Social para la Calidad de la Educación”	No implicó un pacto real de cambio, pero sí generó legitimidad discursiva entre autoridades gubernamentales y sindicales.	Negociación dada entre el gobierno presidencial del presidente Vicente Fox y el SNTE.
2012	“Pacto por México”	Encaminada a lograr una educación de calidad.	Pactado entre el entonces presidente Enrique Peña Nieto y las principales esferas políticas en donde se anunció la intención de realizar una reforma educativa.

Fuente: Elaboración propia, con base en Martínez (2001) & García (2019)

Tabla 4. Reformas laborales

Año	Nombre o título	Fines u objetivos	Observaciones
2008	"Alianza por la Calidad de la Educación"	Entre el gobierno federal y el SNTE, que sirvió de base para la evaluación universal de maestros	Contemplo cursos de oposición para el ingreso y promoción de maestros directivos y supervisores.
2009	Instalación de la comisión evaluadora: "órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista" (OEIF).	Con la finalidad de garantizar la imparcialidad, transparencia e igualdad de oportunidades a los profesores y profesoras que concursaran.	Con ella, la SEP compartió con el SNTE la facultad que le otorgaba la LGE sobre la evaluación de las y los docentes.
2013	Reforma Educativa 2013	Toma los principios de la "Alianza por la calidad y la Educación" del 2008.	Se agrega el proceso de evaluación para la permanencia estableciéndolo en el artículo 3º constitucional

Fuente: Elaboración propia, con base en Martínez (2001) & García (2019)

Como podemos ver, los acuerdos políticos y las reformas laborales circulan en el plano de la político-administrativo, los acuerdos y pactos políticos que el gobierno adquiere con otras esferas de poder tanto nacionales como internacionales van encaminados a lograr una legitimidad discursiva en torno a la preocupación y esfuerzos que el gobierno posee por la educación de nuestro país.

Las reformas laborales abordan los lineamientos administrativo-laborales de los trabajadores de la educación: plazas, concurso, horas, generando un dialogo inconsistente entre el gobierno y el SNTE en donde el primero reclama resultados - en ocasiones de manera coercitiva- y el segundo sus derechos. Ambos rubros son mecanismos de acción hacia afuera.

Tabla 5. Programas nacionales

Año	Nombre o titulo	Fines u objetivos	Observaciones
2001	“Programa Nacional de Educación 2001-2006”	Se propone realizar una evaluación integral del currículo de los tras niveles de educación básica, con la intención de ubicar las modificaciones que hubieran de hacerse	Estudio que sirvió de base para el proyecto de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) 200
2013	“Programa Escuelas de Calidad” (PEC)	Creado con la finalidad de otorgar recursos económicos a las escuelas que concursen y sean seleccionadas.	En el aspecto pedagógico se les proporcionó mayor flexibilidad en el currículo.

Fuente: Elaboración propia, con base en Martínez (2001) & García (2019)

Tabla 6. Reformas a planes y programas

Año	Nombre o título	Fines u objetivos	Observaciones
1993	Reforma de planes y programas de estudios de educación primaria y secundaria	La nueva propuesta curricular vuelve a la estructura por asignaturas que anteriormente se agrupaban en los grandes campos de las ciencias naturales y las ciencias sociales; además de incluir contenido transversal orientado a desarrollar actitudes y valores.	La primaria y la secundaria se vuelven parte del ciclo obligatorio. En el aspecto pedagógico hubo mayor autonomía para que el docente flexibilizara el currículo dentro del aula. Tomó auge el enfoque por competencias.
2006	Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)	Con la intención de lograr la articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que la anteceden, para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas y formas de organización.	Incluía modificaciones en el currículo y la estructura organizativa de este nivel, pero el SNTE se opuso porque disminuía el número de horas a las y los profesores al modificar el esquema de organización temática.
2009	Reforma de Educación Secundaria (RES)	Se continúa la intención de articular todos los niveles de educación básica para establecer un perfil de egreso común mediante la renovación de estructuras curriculares y prácticas educativas	Reforma a los planes y programas de estudio en preescolar, primaria y secundaria que se plasmaron en el “Plan de Estudios 2011”.
2016	“Modelo Educativo” 2016.	Con el fin de que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse integralmente.	Renovación curricular que tuvo su antecedente en la reforma al artículo 3º constitucional en 1913, la cual reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional.
2017	“Nuevo Modelo Educativo” 2017	Se implanta el enfoque de los “Aprendizajes clave y la autonomía curricular”	Las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo constituyen el corazón del modelo. Se sustituyen los talleres por los llamados <i>clubes</i> .
2019-2020	Nueva Escuela Mexicana		Aun sin haberse consolidado el Nuevo Modelo Educativo

Fuente: Elaboración propia, con base en Martínez (2001) & García (2019)

Mientras que las otras dos esferas: las reformas al currículo y los programas nacionales son acciones que impactan o pretenden aterrizar en la práctica, es decir son mecanismos de acción hacia adentro; nuevas propuestas paradigmáticas, modificaciones al artículo 3º, cambios en las planeaciones, nuevas actitudes hacia las y los estudiantes, uso de espacios alternos, supervisión y más.

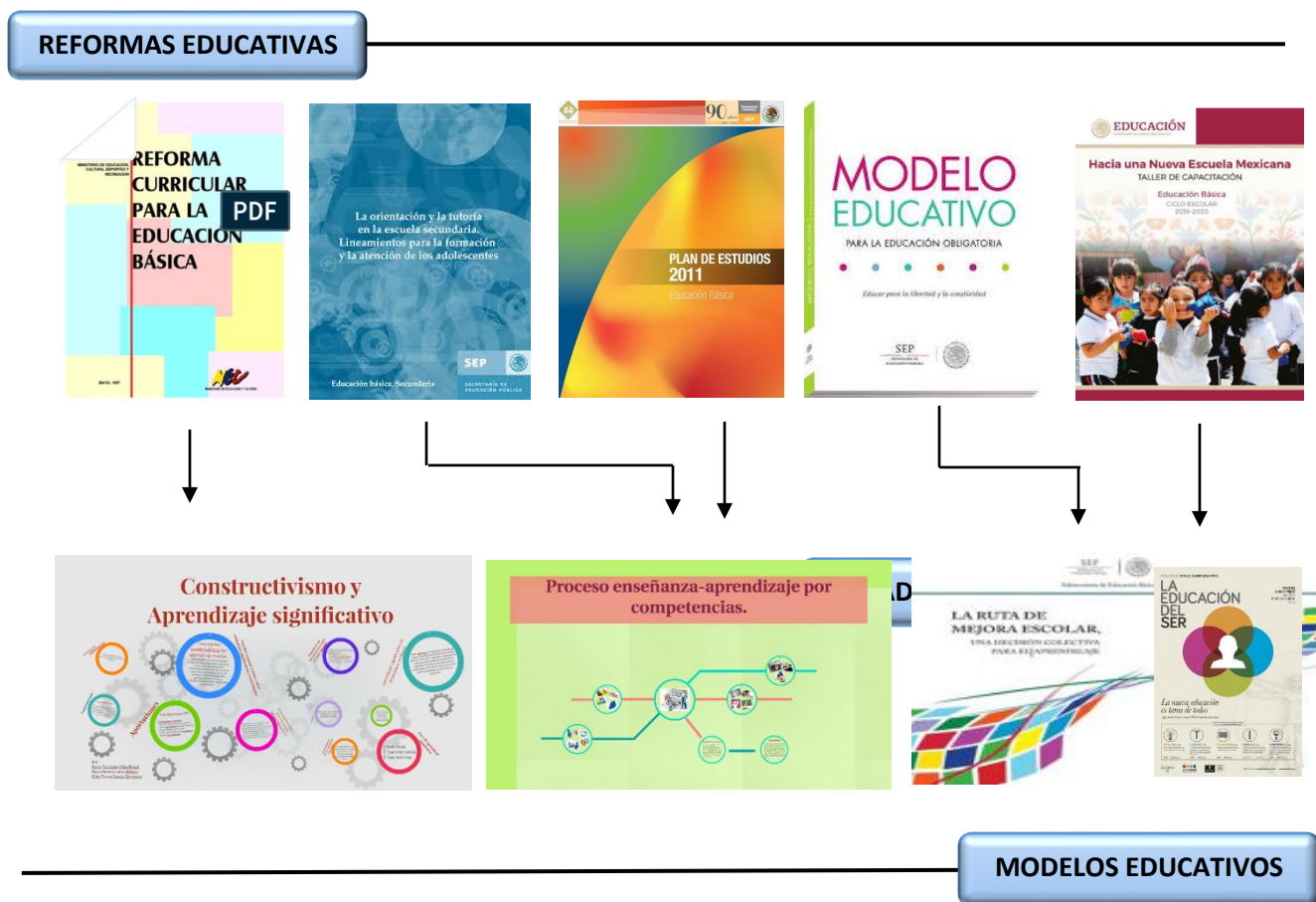
Ambas reformas, tanto la laboral como la académica suelen confundirse al no ser delimitadas en su acción al momento de ser expuestas a la comunidad escolar, aunque fuesen concebidas con intenciones claras. Los objetivos de las reformas laborales suelen ser: 1. Promover el mantenimiento de los empleos, por medio de la evaluación, 2. Reconocer el derecho de las y los trabajadores a la formación y actualización, e 3. Incrementar las oportunidades vía la promoción vertical.

La confusión está en que, pese a sus diferencias de acción, la intención gubernamental es la misma, ofrecer una educación de calidad a la comunidad escolar y para ello considera modificar ambos mecanismos de acción; las reformas dadas en un gobierno u otro lo determina la concepción que se tienen de la educación en ese momento, su problemática y sus necesidades.

Dejando de lado el rubro de lo político y centrando la atención en el intento de implementación de modelos paradigmáticos, como lo fueron: el constructivismo, el modelo por competencias, la llamada Ruta de Mejora Escolar, y el ahora regreso de las competencias y el humanismo propuesto por éste último momento; no queda claro el impacto de dichos modelos de manera real en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues al parecer ha sido difícil erradicar el modelo tradicionalista hoy

en día, las intenciones han quedado sólo en el discurso; los documentos que teorizan dichas reformas se muestran en la siguiente ilustración.

Ilustración 4. *Las reformas educativas y sus modelos paradigmáticos*



Fuente: Elaboración propia, 2019,

2.1.2 Concepto de reforma educativa

En este sentido habrá que puntualizar el concepto, si bien el término reforma nos remite a un cambio según el significado estricto de la palabra; “una reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta con el objetivo de mejorar, enmendar, actualizar o innovar algo” (Ferrater, s/f, p. 562)

En el mismo tenor hay que considerar que una reforma no se presenta como un cambio radical y acelerado, pues este es el caso de una revolución, una reforma

es una transformación gradual de un sistema estructural o institucional; en el caso del establecimiento de las reformas educativas en nuestro país, se establecen esperando ver cambios rápidos, fructíferos y con resultados claros, situación que resulta irrealizable y que se traduce por fracaso, y lejos que dar seguimiento o realizar un acto reflexivo se procede a establecer otro cambio.

Una reforma en términos llanos “se plantea como solución para modificar algo que se considera que debe ser corregido, bien porque no funciona o está errado, bien porque resulta insatisfactorio o no se adapta a las nuevas realidades” (Ferrater, s/f, p. 566). En México, la primera premisa suele darse por hecho sin tener un fundamento claro, es decir, se asume que debe ser corregido porque no funcionó, sin llevar a cabo un estudio del porqué no funcionó, las reformas educativas en nuestro país han carecido de manera histórica de un diagnóstico claro; y la adecuación a las nuevas realidades ha resultado por demás complicado, siendo un país geográficamente extenso y culturalmente diverso, esta adecuación a los distintos contextos ha sido prácticamente imposible.

Otra condición del concepto de reforma es la *innovación*, vista ésta como “una acción de cambio que supone una novedad /.../ la innovación se acostumbra a asociar con la idea de progreso y búsqueda de nuevos métodos, partiendo de los conocimientos que le anteceden a fin de mejorar algo que ya existe” (Abbagnano, 1961, p. 2350). La innovación en términos técnicos es una condición que suele utilizarse más en las ciencias duras que en lo social, la innovación en el caso de una reforma social es más aplicable en lo local, a nivel macro resulta más complicado por el nivel de consenso que el término requiere.

Para cubrir la condición de la *innovación* en los procesos sociales se sustituye por el de *cambio*, en este caso como lo menciona Suasnábar, el cambio educativo alude a las transformaciones que acontecen en distintas dimensiones de la educación formal: sistema, instituciones y aula; el cambio en las reformas educativas es una premisa que en algunos rubros no se alcanza a dilucidar, pues lo sistémico, lo institucional, lo administrativo, lo técnico e incluso lo pedagógico continúan en la práctica, sosteniendo la misma dinámica, la innovación -en caso de haberla- se queda en el discurso, dicha situación Suasnábar lo expone de esta manera:

La noción de reforma educativa debe distinguirse analíticamente del concepto de *innovación* que permite a proyectos que procura introducir modificaciones a nivel micro o local, y del concepto de cambio educativo que elude a las transformaciones que acontecen en distintas dimensiones de la educación formal: sistema, instituciones y aula. Así, los cambios pueden ser causados por reformas o innovaciones, pero también pueden acontecer independientemente de éstos, por dinámicas internas y externas de los sistemas educativos (Suasnábar, 2017, p. 118).

Como lo dice el autor, los cambios dados en los centros educativos tanto de manera positiva o no tan exitosa, suelen suceder pese a las reformas gubernamentales, tal situación nos conduce a la siguiente interrogante: ¿Qué condicionantes son necesarias para el logro de un cambio social? ¿Cuál es el mecanismo más adecuado para la implementación de una reforma educativa?

2.1.3 Propuestas conceptuales sobre el cambio social aplicado a las reformas educativas

Fases de alteración de Lewin y el modelo de interpretación de Isabella

Para describir el proceso de un cambio entre dos subsistemas, Lewin, identifica la existencia de tres fases. La primera la llama *el descongelamiento* del sistema o lo que podemos llamar del *statu quo*, consiste en motivar y aislar a los individuos o el grupo, reorganizándolos de tal modo que vean la necesidad de cambio, en esta fase se busca nulificar o desacreditar el paradigma anterior para que la aceptación al cambio en este caso al paradigma que la nueva reforma sugiere sea aceptado con mayor facilidad; la segunda fase es el *movimiento*, ésta tiene tres mecanismos de acción; la identificación, internalización y la sumisión, el autor las describe de esta manera:

La *identificación* ocurre cuando el cambio suscitado por la influencia de modelos o ejemplos que sugieren nuevos patrones de conducta. Por su parte, la *internalización* supone la asimilación de pautas novedosas bajo la influencia de requerimientos de supervivencia que no dejan opción al sistema (...) y la *sumisión* ocurre cuando el cambio se impone merced a una directriz vertical o a un acto autoritario y por lo tanto al margen de las necesidades sentidas del sistema (Lewin, citado por Roth, 2000, p. 9).

Podemos decir, que dentro de estos tres mecanismos de implantación de una reforma al sistema educativo en nuestro país, la *internalización* sería la clave para que se diese un cambio real, es decir, que el y la docente vieran de manera convencida la necesidad del cambio, pero el gobierno suele apostarle a la *identificación* proponiendo un nuevo modelo paradigmático esperando que el y la maestra simplemente lo adopten; lamentablemente, por todos es sabido que también se ha recurrido al tercer mecanismo, la *sumisión*, impuesta de manera autoritaria utilizando a la evaluación a manera de represión. A la fecha el cambio no se ha dado como sistema.

La tercera fase que menciona Lewin es el *recongelamiento*, es una etapa de reforzamiento, cuando el gobierno decide continuar con el proceso, necesita supervisarlos para que el cambio paradigmático permanezca, ahí es donde el maestro decide no tomar el cambio, cae de manera inteligente e intencionada en la *simulación*, pese a los aparentes esfuerzos de la Secretaría de convencer al profesorado que el nuevo modelo es el adecuado, mediante recursos normativos e incentivos.

Hay que considerar que las sugerencias de cambio, en ocasiones son tomadas por las y los trabajadores de la educación como una intromisión a su labor, a su manera de enseñar, al sugerir otra manera de trabajar no sólo están cuestionando su método sino también su compromiso, y por ende, sus resultados, por ello resulta delicado su aplicación. Isabella (1990, citada en Roth 2000) elaboró un modelo basándose en la propuesta de Lewin para interpretar los sucesos que operan en el contexto laboral durante un proceso de cambio.

Para la autora es muy necesario que se dé una *etapa de anticipación*, antes de proponer la innovación se requiere de preparar en este caso a los maestros y maestras para minimizar un posible desconcierto como se suele tomar un cambio sin previo aviso, luego se pasa a un segundo momento que es la *etapa de confirmación* en donde se imparte de manera teórica el nuevo modelo; en esta fase el y la docente deben llegar al convencimiento de que el cambio es necesario. Situación por demás alejada de nuestra realidad en el caso de las reformas educativas en el país, la fase de anticipación simplemente no se daba, aunque dentro del magisterio se experimentara cierta incertidumbre al final de cada sexenio por la memoria histórica que nos marcaba esa posibilidad; no fue sino hasta el

presente gobierno, con Andrés Manuel López Obrador, que él mismo anticipó un cambio en materia educativa pero no por interés social sino meramente política.

La tercera fase del modelo de Isabella es la *etapa de culminación* del proceso, en donde el profesorado racionaliza el nuevo modelo mediante un acto de internalización, de apropiación, de reflexión y justificación del cambio, en esta fase el profesor y profesora están preparados para una sana conversión de su praxis; condiciones por demás alejados de nuestra realidad, la etapa de culminación no llega a concretarse, quizá porque las anteriores tampoco se dan de manera real. Por último, viene la *etapa de las secuelas*, que es la valoración del cambio, que, de hecho, al final, el resultado es predecible de manera no muy positiva, en tanto que el cambio es claramente fallido; la tabla 7 muestra dichas etapas.

Tabla 7. Modelo Interpretativo del cambio de Isabella

ETAPA INTERPRETATIVA	ANTICIPACIÓN	CONFIRMACIÓN	CULMINACIÓN	SECUELAS
Realidad construida	Diseminación de información y observaciones	Explicaciones, referencias a acontecimientos similares	Dobles exposiciones, símbolos	Consecuencia: fuerzas y debilidades
Tarea interpretativa	Reunión	Normalización	Reconstrucción	Evaluación
Marco de referencia dominante	En proceso	Convencional	Enmendado	Evaluativo

Fuente: Roth, 2000, p 10

Modelo de Cambio Estratégico de Rowe

¿Habrá alguna manera de saber, en qué medida una reforma gubernamental pueda tener éxito o no? En el caso de las reformas educativas en nuestro país, a partir del año de 1993, que fue un año en donde confluyen dos sucesos destacados, por una parte, se institucionaliza el nivel de secundaria como una obligatoriedad y por otra se inicia una inquietud pedagógica por superar el modelo tradicionalista, bajo esta premisa se inauguró también una tendencia cíclica de probar nuevos modelos pedagógicos en cada sexenio; han pasado así, 6 propuestas que no han dado los frutos deseados.

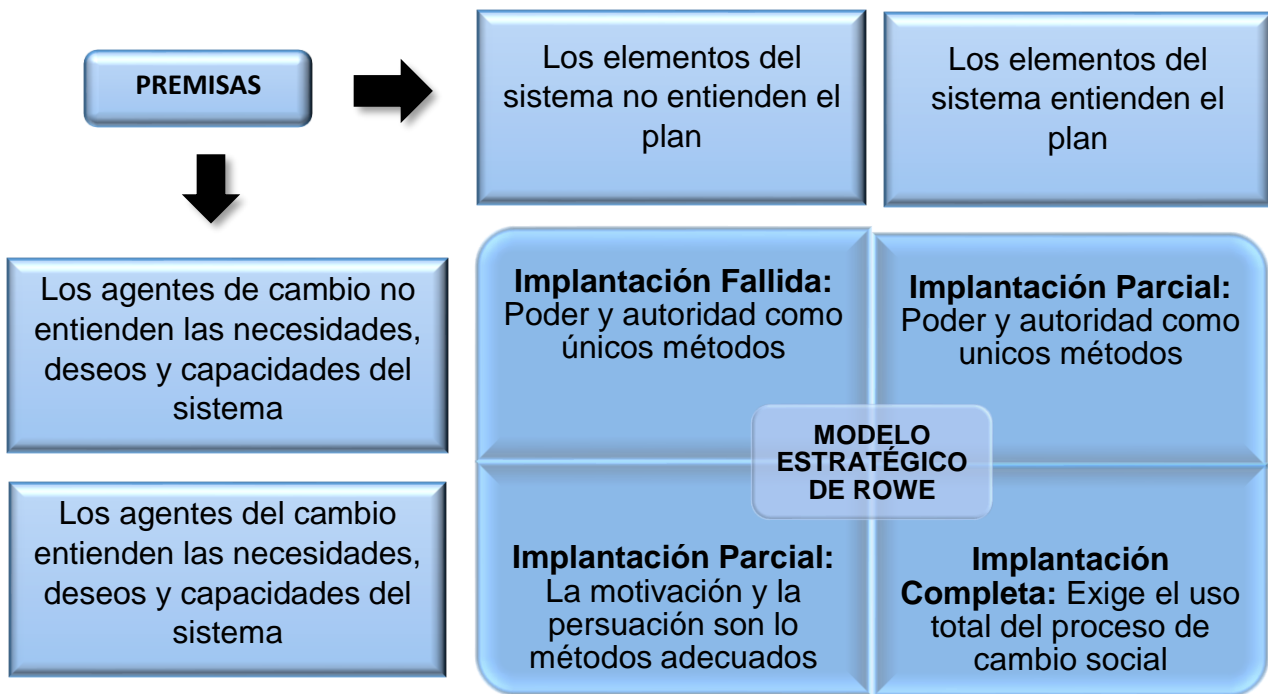
Ante ello la interrogante, si la reforma anterior no fue arropada por el profesorado, o no se lograron los objetivos deseados, ¿quién dice que la nueva propuesta se vaya a lograr? Entonces, si la tendencia nos dice que existe una cierta dificultad en el arropamiento de una reforma educativa por parte del magisterio, ¿por qué el siguiente gobierno vuelve con una nueva propuesta con la misma mecánica que la anterior?

En todo caso ¿qué determina el éxito o el fracaso en la implantación de una disposición gubernamental? Para responder a esta pregunta Rowe elaboró un mapa en donde establece como condición, la necesidad de que ambas partes –la SEP o gobierno, que es el agente de cambio, y el magisterio como el sistema cliente- establezcan un acuerdo sobre las metas que se deben cumplir (Rowe y Cols, citado por Roth, 2000, p.12); así, Rowe analiza la lógica situacional mediante un esquema de cuadrantes en donde destaca como premisas eje el entendimiento de las necesidades, deseos y capacidades por parte de quien pretende instaurar la

reforma, en este caso la SEP, y la segunda premisa es el entendimiento de los agentes de cambio, es decir el magisterio.

El tipo de relación entre estos dos agentes, entre quien establece el cambio y quien lo recibe viene a ser una condicionante fundamental para el buen funcionamiento del proceso de implantación, no sólo el mantener una comunicación horizontal clara, sino además empatar los objetivos e intereses con base en las necesidades propia del contexto. De manera esquemática las variables del proceso serían así:

Esquema 7. *Modelo de Cambio Estratégico de Rowe*



Fuente: Roth, 2000, p13.

El modelo muestra cuatro tipos de relaciones que pueden darse entre agente de cambio y el sistema organizacional, dichas relaciones se establecen a partir de qué

tan bien entienden ambas partes los deseos, metas, objetivos y tareas del modelo propuesto; Rowe explica las posibles relaciones del modelo:

Nótese que en el *primer cuadrante* (implantación completa), se caracteriza por destacar las condiciones óptimas para iniciar un proceso de cambio, existe elevada comprensión sobre necesidades y planes por parte los elementos del proceso. El *segundo cuadrante* (implantación parcial), se caracteriza por una moderada comprensión de la situación, si bien el sistema entiende el plan de cambio, los agentes que lo promueven no se hacen cargo de las necesidades. El *tercer cuadrante* (implantación fallida) expresa deficiencias en el grado de comprensión de los procesos básicos del cambio, no se entiende el plan y la necesidad de ello, existen muy pocas condiciones para soportar el cambio. Finalmente, el *cuarto cuadrante* (implantación parcial), reproduce los resultados del segundo cuadrante, pero en este caso el problema se suscita debido a la falta de entendimiento de la propuesta de cambio (Rowe & Cols, citados por Roth, 2000, pp.12 -13).

El Modelo Estratégico de Rowe nos muestra de manera clara el por qué las reformas educativas que el gobierno ha implementado, no han logrado los objetivos deseados, quedándose lamentablemente en el tercer cuadrante, es decir, en implementaciones fallidas, como lo dice Rowe, han existido en cada caso deficiencias en el grado de comprensión de los procesos básicos para dar el cambio; el profesorado no tiene claro el plan ni la necesidades de éste, así pues, no se cumplen las condiciones que soporten el cambio de modelo paradigmático que la SEP sugiere.

Por otra parte, al analizar el proceso de aplicación de las reformas educativas en nuestro país habrá que considerar que dentro del sistema educativo existen tres niveles de acción como la plantea Santizo (2011), los que justifica de la siguiente manera:

“dentro de modelos de redes de política, se identifica un nivel *macro*, en donde se subyacen los procesos de gobierno y las relaciones entre Estado y Sociedad; el *meso*, es donde se analizan las negociaciones entre diversos agentes e instituciones intermedios en la operación política; y el *micro*, en donde interesa la conducta de los actores” (Santizo, 2011, p 18).

Con ello entendemos lo que se observa en el contexto educativo, las reformas educativas proponen un conjunto de procedimientos u ordenamientos tanto pedagógicos como institucionales que incluyen de manera sutil, diversos mecanismos de disciplinamiento que organizan y administran la dinámica escolar incluyendo las funciones y tiempos de las y los profesores a través del currículo.

En el nivel micro, se observa que la práctica educativa, hay una falta de entendimiento entre *lo instituido* -lo que está pautado al interior de una institución que crea formas legítimas a través de reglas, costumbres y tradiciones- y *lo instituyente* -que son las disposiciones gubernamentales- confrontación que se desarrolla en la esfera de lo inconsciente.

Las reformas educativas -lo instituyente- se confronta con la práctica docente -lo instituido-; esto se explica porque las representaciones e interpretaciones que las y los maestros adjudican a la reforma como una adecuación de su constructo sobre educación a una nueva directriz del gobierno totalmente subjetiva.

La y el docente como agente de cambio contextualiza lo que a nivel abstracto le presenta el Estado, tomando para sí, solo lo que lo instituido le promulgue, que en muchos de los casos se reduce a los cambios en los programas y el currículo, dejando de lado todo lo que implica un cambio real de su paradigma; la representación psicopedagógica de sí: su filosofía, principios, códigos axiológicos, racionalidades, concepciones y las relaciones onto epistémicas de los sujetos educativos, esto es, “lo instituido -el statu quo- absorbe rápidamente a lo instituyente -la reforma-“ (Cabrera, 2016, p. 8).

2.2 Planteamiento paradigmático de las Reformas Educativas y sus enfoques

Exitosas o no, las reformas educativas tienen una preocupación clara, el discurso que se repite en cada caso es una inquietud en común, *eleva la calidad educativa*, hacer que el y la estudiante de secundaria desarrolle la capacidad de construir su propio aprendizaje, superar la dinámica de ser sólo receptor de conocimiento y pasar a formar parte dinámica de su formación.

Como lo vemos en el primer capítulo del presente trabajo, el perfil de egreso del nivel básico se ha modificado siendo cada vez más exigente, quizá el discurso que se persigue es simplemente mostrar al profesorado la necesidad de darle un giro a su práctica docente, a fin de mostrarle al joven la necesidad de formar parte de su aprendizaje y con ello desarrollar sus habilidades. Las reformas educativas – exceptuando la de 2013, que tuvo un tinte laboral- han tenido esa intención.

Reto nada fácil si consideramos que el invitar cambiar al profesorado de manera de trabajar, no sólo es buscar una didáctica distinta, sino modificar todo el código de creencias que cada uno tienen en torno a la educación, ello le implica transformar sus hábitos, modificar valores, afectar patrones de conducta, reorientar intereses, etc., que configuran su manera de verse, de ver al y a la estudiante y ver la educación, un cambio paradigmático en estos términos no resulta fácil.

2.2.1 Concepto, características y dimensiones de un paradigma educativo

Para entender dicha dificultad debemos de clarificar el concepto, el término paradigma fue usado por primera vez por Kuhn en su libro “La estructura de las revoluciones científicas”, publicado en 1962 en donde lo presenta de esta manera:

Una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos (...) incluye un cuerpo explícito de creencias, teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica (...) es la fuente de los métodos, problemas y normas de solución aceptados por cualquier comunidad científica (Kuhn citado por Rodríguez, 2005, p. 8).

De Kuhn en adelante el concepto de paradigma ha tomado diversos significados, pero en términos generales, dentro de la educación, paradigma es la forma de ver, entender y actuar el proceso educativo, es un conjunto de creencias y actitudes comunes asociadas a dicha concepción, de la cual deriva una práctica metodológica determinada que va en relación a la concepción y modo de interpretar la realidad educativa desde una dimensión ontológica y epistemológica implícita de manera casi inconsciente en cada maestro y maestra.

El profesorado adopta de manera natural y en el ámbito de lo inconsciente, su propio paradigma y experimenta con él recogiendo información a través de una gran variedad de procedimientos, técnicas e instrumentos en busca de respuestas a su realidad educativa; desde la dimensión epistemológica que aborda la forma de adquirir el conocimiento, la ontológica que muestra el grado de estructuración de las formas y la dimensión metodológica que busca los métodos a emplear para dar respuesta a cierta problemática.

El paradigma está, por encima de la conciencia de éste; como un sello el paradigma es inherente a la persona, esta simbiosis de la persona y su modelo Marín lo explica de una manera clara:

Nuestro marco perceptivo, nuestro marco mental, de pensamiento, de actuación y de lenguaje siempre se da como un trasfondo inadvertido, como una red de supuestos, como una red de valores y de valoraciones intangibles (...) es un organizador, siempre virtual, el paradigma es formulado en cuanto tal, no existe más que en sus manifestaciones (Marín, 2007, p. 39).

Dice Morín un paradigma organiza una cosmovisión, pero no se debe restringir a su rol de enfoque teórico-metodológico, sino que éste debe transformarse en una herramienta de crítica y cuestionamiento de su propia racionalidad y fundamentos, pues estamos insertos en un contexto complejo:

Los paradigmas son, siguiendo a Holton, ideas fuerza obsesivas que determinan una concepción del mundo. O siguiendo a Maruyama, son visiones de mundo o mentalidad. Por ello, un paradigma controla no sólo las ideas y las teorías, sino también el campo cognoscitivo, intelectual y cultural donde nacen y se reproducen esas ideas. Dicho de otra manera, el paradigma depende del conjunto de instancias cerebrales, espirituales, computantes, cogitantes, lógicas, lingüísticas, teóricas, culturales y sociales e históricas que de él dependen; dependes de las actuaciones que dependen de él (Morín, 1992, p.236)

Un paradigma es pues, una visión del mundo, es una creencia hondamente implantada y además respaldada por su contexto, no es sólo una manera particular de vivir, sino de vivir y actuar conforme a valores, pensamientos y verdades que la sociedad o comunidad educativa aprobó por muchos años; la manera de trabajar yace bajo estos supuestos contruidos como lo mejor, lo correcto, lo que funciona y no por el paradigma, éste se refugia en la evidencia ocultándose a sí mismo, es por ello que muchos maestros y maestras no reconocen su paradigma personal.

Así, un paradigma no se puede invalidar, falsear o destruir puesto que es parte de una ideología, el paradigma educativo que cada maestro y maestra practican en el aula es parte de un marco interpretativo que está eximido de la falsación o la verificación en tanto que él o ella, no ve la necesidad de ser cuestionado, no se puede decir que el tradicionalismo sea errado en tanto que para él/ella los objetivos se cumplen.

2.2.2. Los paradigmas educativos

El tener presente las particularidades de los paradigmas que las reformas educativas han intentado establecer en el sistema educativo de nuestro país como alternativas viables para lograr desarrollar en las y los jóvenes una formación integral y de calidad, supone indagar con claridad las pretensiones gubernamentales por un lado y por el otro la viabilidad de su aplicación dentro de su contexto real.

La sociedad actual dinámica y cambiante, en donde la tecnología impera y, con ello nuevas formas de transmisión de la información y nuevas visiones, exige hoy encontrar diferentes formas de educar, las y los jóvenes de hoy requieren hacer frente a situaciones que nuestra realidad exige.

El modelo del profesorado que suelta la lección a sus alumnas y alumnos y luego examina bajo un examen estándar ha caducado. La educación tradicional entendida como una acumulación de conocimientos ya no cumple con las exigencias del tiempo, hoy se busca instruir a personas creativas, capaces de adaptarse a nuevas situaciones flexibles, hoy requerimos de otros modelos. El mundo se está transformando mientras que el sistema educativo no ha variado en su esencia como lo expone Kindsein (2007) en una entrevista:

El sistema educativo que tenemos hoy y que ha seguido invariable desde hace años se puede resumir de la siguiente manera: un profesor entra en clase y habla. Los alumnos, como mucho toman apuntes y como no pueden recordar lo que se les dijo, les hacen exámenes. Pero poco después de hacer los exámenes lo olvidan todo (...) los colegios no deberían existir (Kindsein citado por Larrañaga, 2012, p. 8).

El paradigma tradicional tiene como base la idea de que el alumno debe integrarse lo más rápido posible al mundo, por lo que le resulta urgente la absorción de los

conocimientos y el mecanismo de repetición asegura el proceso; uno de sus principios teóricos plantea que “educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección. Por ello, se considera a la y el maestro como el guía y mediador entre los modelos y los escolares, quien debe imitar y adaptarse a dichas pautas” (Gentile, 2019, p.3).

Los primeros vestigios de la escuela tradicional se encuentra en las antiguas escuelas medievales, cuando el conocimiento era restringido al sector religioso, en donde, además de transmitir los preceptos cristianos: la disciplina y el orden, impuestos con rigurosidad, era parte de la formación de la persona; poco después fue la iglesia la que comenzó la instrucción de menores con la enseñanza de la escritura y la lectura organizada por grupos de edad; en todos los niveles se castigaba fuertemente la falta de disciplina o de moral; la separación del mundo, impartiendo las clases en un salón cerrado y la constante vigilancia, se convirtieron en fuertes principios pedagógicos.

Durante el renacimiento y posteriormente con la revolución industrial, la educación se convirtió en un bien comercial, por lo que deja de ser monopolio de la iglesia, y el Estado toma el control; con los aportes de John Amos Comenius, el dedicar gran cantidad de tiempo era importante, así como otorgarle un papel clave a la y el maestro en el proceso enseñanza aprendizaje. Conforme la industria crecía la demanda educativa se hacía urgente, los gobiernos vieron en el método pedagógico tradicional una forma de hacer masiva la educación.

Se consolidan entonces los ideales educativos: el estatismo, la gratuidad y el laicismo; la educación tradicional pasa a ser el modelo de referencia cuya

metodología busca que el estudiante reproduzca el conocimiento impartido; hace uso de la pedagogía de la trasmisión en donde existe una total dependencia del profesorado, las clases suelen ser expositivas, de carácter oral y transmite grandes cantidades de información.

Tabla 8. Paradigma tradicional y paradigma conductista

	TRADICIONALISMO	CONDUCTISMO
REPRESENTANTES	<ul style="list-style-type: none"> - San Ignacio de Loyola - John Amos Comenius - Wolfgang Ratichius 	<ul style="list-style-type: none"> - Skinner - Pavlov - Watson
PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Su finalidad es la conservación del orden de cosas por ello se exige disciplina y obediencia. - La escuela es un esfuerzo por imponer a la y el joven modos de ver, de pensar y de actuar reclamados por su comunidad, al igual que debe aprender normas que culturalmente necesita la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que el estudio adecuado de la psicología no está en la mente sino en la conducta humana objetiva y observable. - Basado en los estudios de aprendizaje mediante condicionamiento.
PARADIGMA PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> - Hecho para formar en niñas y niños actitudes de sumisión, obediencia y cumplimiento. - Da énfasis en la trasmisión de información en la memoria de la y el alumno, concebido éste como receptáculo y depositario del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los conocimientos de la y del estudiante son meras acumulaciones de relaciones y asociaciones entre estímulos y respuestas con alguna organización estructural. - Se basa en consecuencias positivas (reforzamiento) y en procedimientos de control aversivo (castigo).
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> - La y el estudiante es una tabla rasa que recibe desde el exterior los conocimientos y normas acumuladas por la cultura. El rol del maestro es protagónico y su basa en a trasmisión del conocimiento y de las normas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un modelo por objetivos que tiende a sistematizar, medir, manipular, prever, clasificar y proyectar cómo se va a comportar la y el alumno después de la instrucción. - Las estrategias de enseñanza parten de objetivos, los contenidos se imparten empleando un método transmisionista, la evaluación sigue siendo memorística y cuantitativa

Fuente: Elaboración propia, con base en Rodríguez (2013)

Importante es, no confundir el tradicionalismo con el conductismo; si bien, en ambos el magiscentismo es un punto focal en el proceso enseñanza aprendizaje, y comparten gran parte de su metodología, existen diferencias teóricas profundas que en la tabla anterior se exponen:

La selección, estandarización y la organización de los contenidos corre por cuenta de la y del maestro, quien discrimina la información de lo que considera útil o beneficiosa para los estudiantes; la dinámica de la clase y el éxito de ésta, depende por completo de la habilidad que tenga la o el profesor, el repaso tienen un papel clave, entendido como repetición exacta de lo que dijo la o el maestro, el único instrumento para medir los aprendizajes es el examen que es de carácter sumativo (Rodríguez, 2013).

Si bien, el tradicionalismo y el conductismo poseen diferencias teóricas sustanciales en la práctica se pueden confundir, pues una o un maestro tradicional puede hacer uso de mecanismos de condicionamiento y una o un maestro conductista toma la batuta de la praxis de manera tradicionalista, aun así, no todas y todos los profesores tradicionalistas son necesariamente conductistas, ni todas y todos los maestros conductistas son tradicionalistas en tanto que los mecanismos del reforzamiento pueden ser aplicados a cualquier paradigma educativo.

Pero, ya que el paradigma tradicional era o es, el que se practicaba o se practica y puede o no hacer uso del conductismo, ambos comparten una serie de postulados considerados desventajas del paradigma tradicional:

- No estimula la participación, la creatividad, la curiosidad o la iniciativa.
- Se asimilan grandes cantidades de información considerando la afectividad.

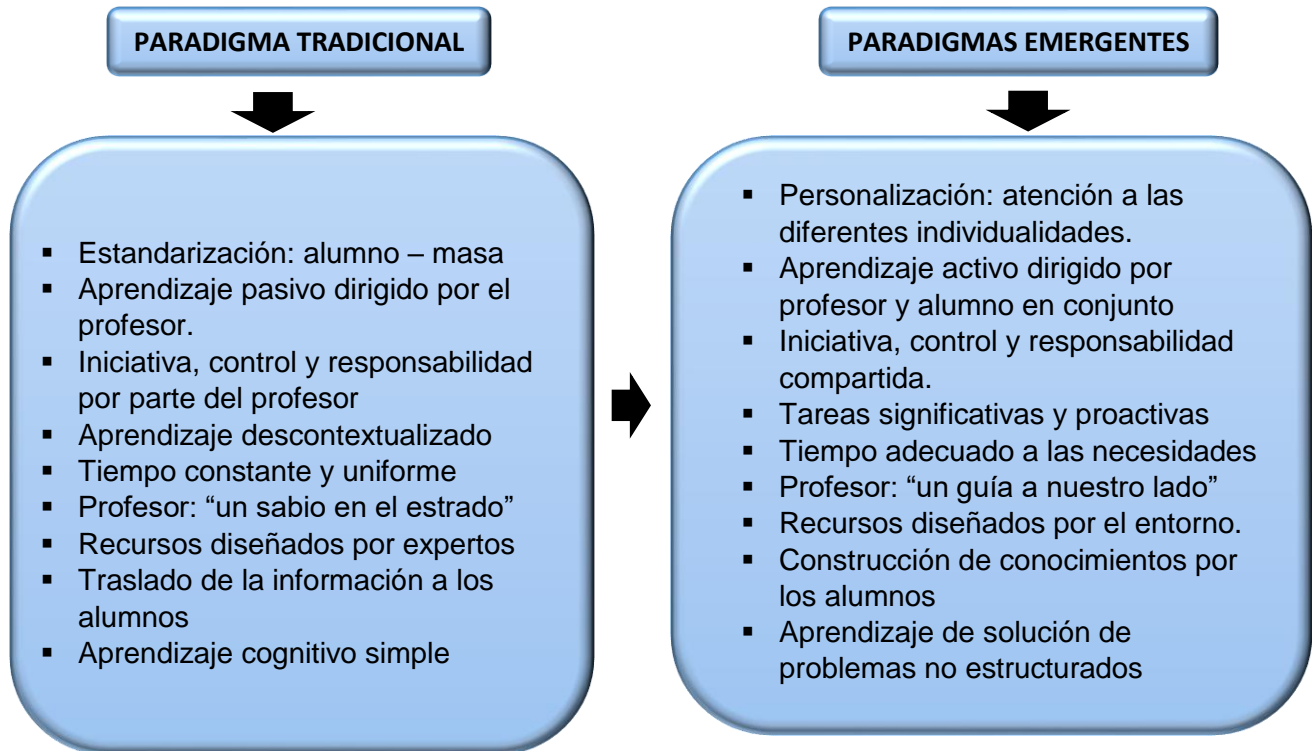
- No suele existir convivencia entre la teoría y la práctica.
- Promueve la pasividad del alumno y la falta de actitud crítica.
- Se centra solamente en la memorización de información y no tanto en la comprensión de esta.
- Los métodos de evaluación generan frustración y estrés en los alumnos.
- La memorización de datos no suele ser ventajosa para el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentarse al mundo real.

Se han dado cambios sustanciales en el mundo, somos parte de un tiempo envuelto de innovaciones tecnológicas, trabajo especializado, globalización, redes sociales, explosión demográfica, problemas sociales y ecológicos realmente preocupantes, ante este contexto nuestro principal protagonista en el proceso educativo ha cambiado, no sólo su manera de aprender sino la intención de ésta, el estudio para el joven de hoy no es una solución para su futuro lleno de incertidumbre y duda; hoy en día el estudio no garantiza un buen trabajo ni la solución a sus necesidades y problemas, por lo que el desinterés que los jóvenes muestran no es sino miedo.

El reto de la y del profesor no es el cambiar su estructura educativa para recuperar el interés de la y del joven, los maestros y maestras deben y tienen que cambiar para crear en las y los estudiantes la resiliencia suficiente para que enfrente estos tiempos de cambio, se requiere sea crítico, reflexivo, que dé solución a los problemas de su entorno, que contribuya a su sociedad.

Por ello, la urgente necesidad de modificar el proceso educativo, hay que superar la tradición mediante los paradigmas emergentes que nos ofrecen otro proceso como lo vemos en el siguiente esquema.

Esquema 8. Diferencias entre el paradigma tradicional y los paradigmas emergentes



Fuente: Elaboración propia, 2020.

2.2.3 Enfoques paradigmáticos de las Reformas Educativas

Para situarnos en la intencionalidad de las reformas educativas que en los últimos sexenios se han aplicado, es una obligación mencionar el origen de las disposiciones gubernamentales para entender las políticas públicas en materia educativa.

Recordemos que con el ingreso de México a la era global, establece un acuerdo con la OCDE y con ello acepta las disposiciones de la ONU quien remite la comisión a la UNESCO, que asume la consigna de otorgar asesoramiento a nuestro país junto con varios países de Latinoamérica, lo que hace que compartamos un

origen teórico común en el establecimiento de nuevos paradigmas educativos, como lo es “La educación encierra un tesoro” de Jaques Delors (1996), “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” de Edgar Morín (2003) y de Ana Foréz (2008) “Descubrir la neuro didáctica, aprender desde, en y para la vida”; textos clave en la formulación y conducción de paradigmas emergentes en países que pidieron la tutela de estos organismos.

El constructivismo establecido por la Reforma de la Educación Secundaria

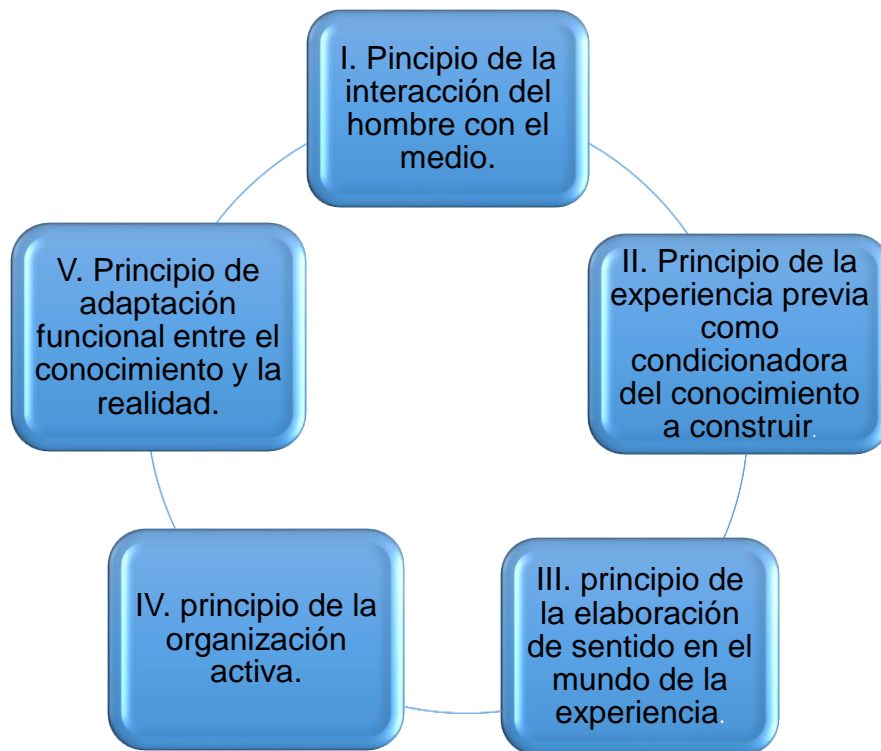
-RES- (1993)

Dentro del constructivismo educativo se pueden identificar cuatro corrientes; evolucionismo intelectual, desarrollo intelectual, desarrollo de habilidades cognitivas y constructivismo social. Dentro del discurso la Reforma de la Educación Secundaria (RES) se puede identificar que se tomó a la corriente evolucionista o desarrollista para ser aplicada en el sistema educativo mexicano, la indicación era estimular a la y el estudiante para que sea; “un ser activo que interactúa con el ambiente y de esa manera desarrolla sus capacidades para comprender el mundo en que vive”, (Flores citado por Araya y Alfaro, 2007 p.16), es este sentido, las y los maestras adquieren otra función, el de estimular al estudiantado a ser agentes activos en el proceso de aprendizaje, incentivar la investigación, la expresión, la reflexión y el análisis de los proceso físicos y sociales y que se apropien del conocimiento que se generó en el proceso.

Bajo esta dinámica, los contenidos del currículo son sólo un medio, postulados intrínsecos de Piaget, quien argumentaba que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve, “el individuo al actuar sobre la realidad va construyendo las propiedades de ésta, al

mismo tiempo que estructura su propia mente” (Araya y Alfaro, 2007 p.23); la educación bajo este enfoque, es un proceso dinámico en donde, tanto las y los profesores como las y los estudiante son sujetos activos, los segundos como receptores y constructores de información y los primeros como guías de este proceso Los principios fundamentales del constructivismo de manera esquemática son:

Esquema 9. *Principios fundamentales del constructivismo*



Fuente: Elaboración propia 2019, a partir de Araya y Alfaro, 2007.

El constructivismo en México se fundamentó con uno de sus ejes rectores que es la transversalidad, trabajar varias asignaturas en equipo alrededor de un tema central que en algún punto – el ciclo del agua en biología, aguas continentales en geografía, método de ebullición en introducción a la química haciendo equipo con el de cartel

en español y el de proporcionalidad en matemáticas- ésta intención resultó un terrible fracaso, los temas no empataban y las notas de los libros “*éste tema se puede vincular con*” era insuficiente; pese a los esfuerzos de la Secretaría que al segundo año de la propuesta los libros de texto fueron replanteados haciendo un esfuerzo por empatar los temas, en la praxis fue imposible.

Otra de las grandes premisas constructivistas que es que la o el estudiante sea el constructor de su propio conocimiento y que la maestro o el maestro asuma el rol de guía, tampoco funcionó, las y los estudiantes estaban habituados a ser guiados, dirigidos, conducidos, eran estudiantes receptores extremadamente pasivos, en un intento por cambiar ésta dinámica, la o el joven simplemente no sabía cómo; no sabían investigar, no tenían claridad al exponer sus ideas, no poseían argumentos suficientes para defender su postura, de hecho ni siquiera tenían una postura propia.

Ante tal situación, la o el maestro optó por asumir nuevamente la batuta, la dinámica escolar estaba demasiado arraigado el tradicionalismo y el conductismo, donde la o el maestro es el protagonista y por comodidad las y los estudiantes preferían seguir así, pese a que a algunos no les gustase el dictado y el mecanismo tradicional estaban instalados en un estado de *confort*.

El paradigma de las competencias

La corriente constructivista conocida como desarrollo de habilidades, fungió como puente de anclaje a la reforma que le precedió en el 2011, el paradigma educativo conocido como *por competencias*, dicha corriente plantea que lo más relevante en el proceso de aprendizaje es:

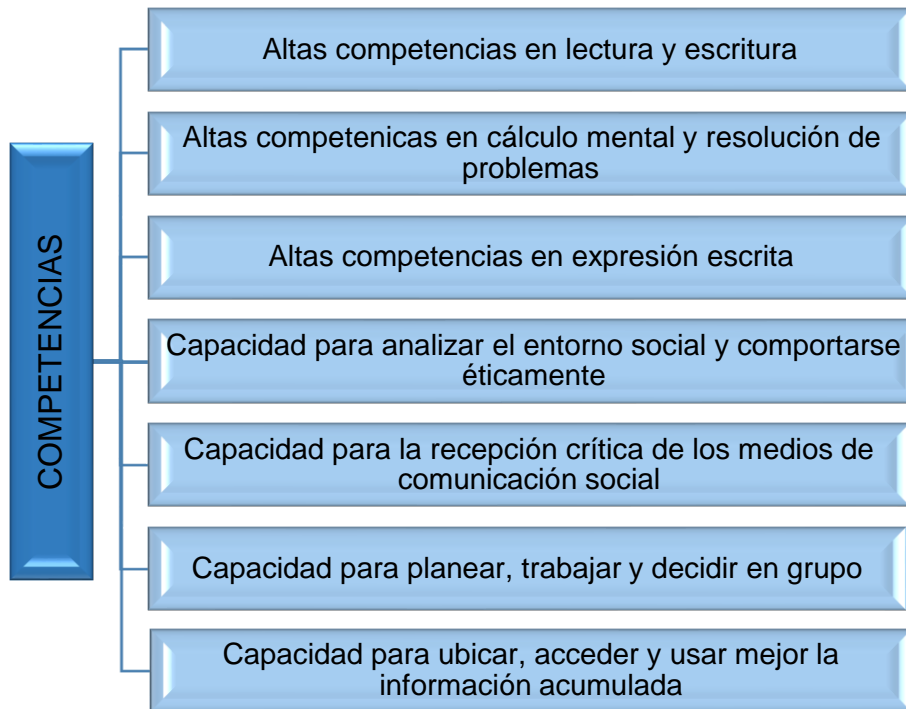
El desarrollo de habilidades y no los contenidos. La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades para observar, clasificar, analizar, deducir y evaluar, prescindiendo de los contenidos, de modo que una vez alcanzadas estas capacidades pueden ser aplicadas a cualquier tópico (Araya y Alfaro, 2007, p. 17)

La llegada de las competencias al sistema educativo mexicano trajo consigo en un primer momento una confusión; el término *competencias* no era claro, para unos “*competencia*” era sinónimo de *competir*, así la indicación se asumió como el promover dentro del grupo escolar un ambiente de competitividad, de competencia, estimular a las y los jóvenes a competir entre ellos con el afán de lograr ser mejor que los demás. Para otros, competencia era el desarrollar en las y los estudiantes ciertas habilidades para la vida, *lo que implicaba el ser competente para*.

De igual manera, la realidad superó a la intención, por un lado, las y los jóvenes no querían trabajar de más y por el otro, las y los maestros ante la exigencia de resultados claros vía los exámenes nacionales estandarizados impuestos por el gobierno, la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) ejercía en el magisterio presión, por lo que volvió a tomar el control y con ello el magistrocentrismo tradicional.

El paradigma de las competencias que para algunos fue otro gran híbrido en tanto que son modelos económicos adaptados a la educación como los sostiene Gadotti, tiene sus bondades; las competencias, es una de las llamadas pedagogías no directivas, cuya pretensión es resolver los problemas educativos y sociales a través de la *liberación del ser* en la o el joven, dejándolo realizar su naturaleza humana de manera libre y así desarrollar sus capacidades (Gadotti, 1993, p. 340), capacidades que se traducen en competencias y que la UNESCO los enlistó de la siguiente manera:

Esquema 10. Los 7 lenguajes de la modernidad



Fuente: Elaboración propia a partir de Aguerro (1999)

El mecanismo de implementación de ambas reformas fue el mismo, se abre un espacio en las primeras semanas del ciclo escolar donde se capacita al profesorado con cursos regionales que en ese momento eran llamados Talleres Generales de Actualización (TGA), en donde, mediante un cuadernillo se describía de manera simple la indicación, con videos en donde ilustraban las bondades de la nueva manera de trabajar, ejemplos poco claros con el mínimo de fundamentos teóricos; uno o dos semanas debían bastar para lograr el cambio, sin seguimiento, sin asesoría, sin supervisión.

La Ruta de Mejora

La ruta de mejora, que cabe aclarar no es un paradigma educativo sino un método laboral se estableció en nuestro país como un modelo educativo, el cual cambió la

dinámica en su aplicación; en el calendario escolar se destinaron ocho días del ciclo escolar para dar seguimiento y asegurar la implantación del nuevo modelo, se creó con este fin el Consejo Técnico Escolar (CTE) en cada escuela; la Ruta de Mejora Escolar es una estrategia no escolar sino empresarial basada en el modelo económico japonés de nombre “Método Kaizen”.

La filosofía Kaizen es simple y clara, Kaizen significa mejoramiento, se basa en el principio de que todo ser humano tiene el instinto de superarse, ya sea nuestra vida en el trabajo, vida social o familia, nuestro contexto merece ser mejorado considerando que pasamos una tercera parte de nuestra vida en el trabajo, este debe ser cada día mejor para sentirnos satisfechos a nivel personal. El modelo Kaizen se basa en no pasar un día sin que se haya hecho alguna clase de mejora. La percepción japonesa de la administración tiene dos componentes principales: el mantenimiento y el mejoramiento.

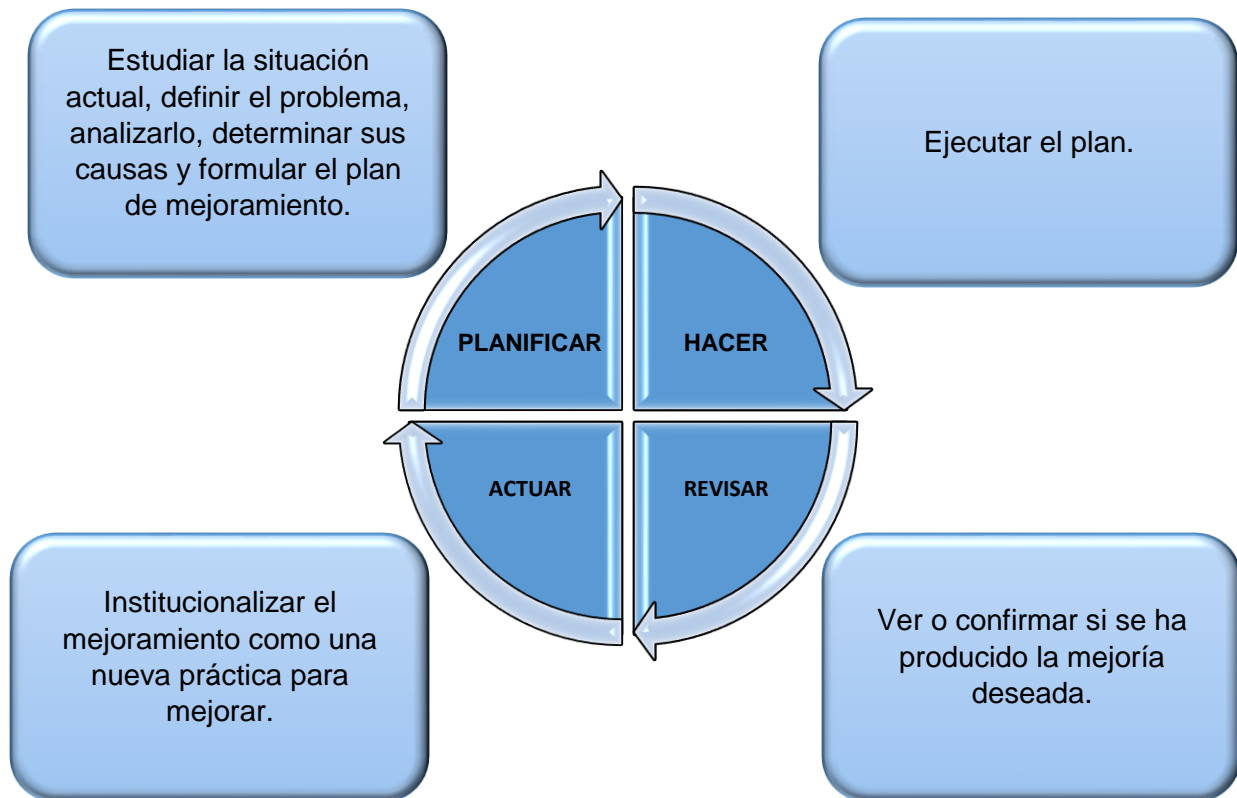
El mantenimiento se refiere a las actividades dirigidas a mantener los estándares mediante entrenamiento y disciplina. El mejoramiento se refiere a mejorar los estándares actuales. El mejoramiento Kaizen significa pequeñas mejoras realizadas en el statu quo del sistema, supone un progreso gradual, lento y a menudo invisible, con efectos que se sienten a largo plazo (Masaaki, 1998, p 9).

El método Kaizen aplicado al sistema educativo lo hizo partiendo de manera fiel a esta filosofía, el mensaje fue el mismo: *lograr una mejora continua*, de manera paradigmática la propuesta era continuar intentando trabajar con el constructivismo para el logro de un aprendizaje significativo y con las competencias basadas en los ya recitados cuatro pilares de la educación; el modelo Kaizen centró su atención en los resultados del profesor, a fin de que éste reflexionara sobre su actuar y buscara

las herramientas y estrategias que lo llevaran a mejorar sus resultados aplicando el ciclo Kaizen PHRA (Planificar – Hacer – Revisar – Actuar).

El ciclo PHRA se adaptó a las necesidades y exigencias que el gobierno creía eran necesarias para abatir los problemas más urgentes de la educación de nuestro país; rezago escolar y mejorar la calidad; el ciclo se estableció con base en los cinco periodos de evaluación del año escolar que coincidían al finalizar cada bloque de contenidos, los resultados se debían graficar y analizar a fin de visualizar la problemática, modificar la praxis y prever resultados más óptimos; la consigna era hacer lo necesario para el logro de los objetivos; como se muestra en el esquema 11.

Esquema 11. *Ciclo Kaisen PHRA*



Fuente: Elaboración propia 2019, a partir de Masaaki, (1998)

El profesorado no lo entendió de esta manera y la Ruta de Mejora se tradujo solamente en más trabajo y presión, el reporte de resultados a manera de gráficas y las fichas de seguimiento escolar no lograron los objetivos deseados que era que la y el maestro al ver sus resultados hiciese un acto de introspección sobre su práctica docente y ver la necesidad de probar otras estrategias didácticas; ante esta falta de entendimiento la y el profesor sólo se sintió más agobiado y señalado bajo un contexto de presión que la reforma del presidente Peña Nieto había establecido, además, la evaluación como forma de presión. La Ruta de Mejora como modelo educativo-administrativo fusionado con las competencias y el constructivismo resultó en un híbrido que sólo confundió al magisterio.

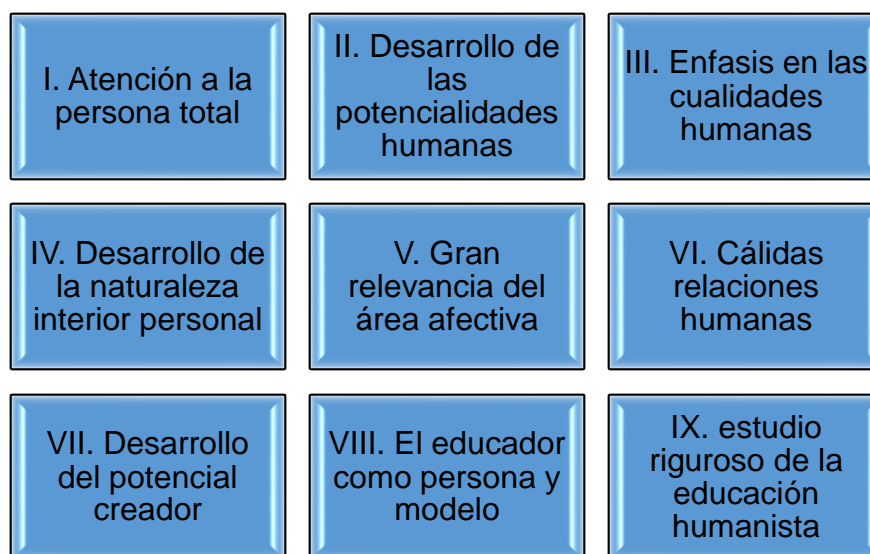
El paradigma Humanista del Nuevo Modelo educativo y la Escuela Mexicana

De los paradigmas que se han intentado aplicar a lo largo de los últimos 30 años en México, el humanismo es quizás, el que más se contrapone a la educación tradicional, pues mientras ésta limita la creatividad de la y las estudiantes en tanto que se le dice que hacer y cómo hacerlo, el humanismo considera que la y el docente debe confiar en las capacidades de las y los jóvenes para aprender y “saber” que desean aprender; “creando un clima de aceptación y confianza en el aula y como efecto de ésta aceptación incondicional, la y el alumno logrará desarrollar su autoconfianza y sus potencialidades” (Arias, s/f, parr. 22).

El paradigma humanista parte de la premisa de que todo ser humano tiene de manera intrínseca el impulso a la autorrealización, dotado de creatividad, confianza y libertad, la escuela debiese darle la apertura y flexibilidad para promover que las y los estudiantes exploren a fin conseguir aprendizajes vivenciales con

sentido; la y el maestro tiene como meta la autorrealización de la y del joven, desarrollando la individualidad y el potencial de cada una y uno; como lo menciona González (2006): “supone la comprensión de los alumnos como entes individuales, cuya singularidad debe ser respetada y potenciada, apreciarlos como seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer” (González, 2006, citado por Advincula, 2014, p. 43). Dicha filosofía educativa se reduce en los postulados que se muestran en el esquema 12, que definen el paradigma humanista.

Esquema 12. *Postulados del paradigma educativo humanista*



Fuente: Elaboración propia, 2019, a partir de Advincula (2014)

De las características anteriores habrá que enfatizar sobre la necesidad del estudio del paradigma humanista, pues éste se suele confundir con el ser humanitario o recurrir a la humanidad, el profesorado tiene la obligación de clarificar de manera teórica el término; como lo dice Martínez (2004):

La educación humanista se centra en el alumno para generar todos los elementos necesarios que permitan que las experiencias de aprendizaje se conviertan en situaciones auto gratificantes, motivadoras que propicien un desarrollo afectivo al mismo tiempo que generan procesos de reflexión,

análisis y creatividad, enriquecidos por relaciones humanas de respeto y confianza. Sin dejar de lado la consideración y las influencias socioculturales y creando situaciones que favorezcan el desarrollo de actitudes sociales positivas y los valores humanos (Martínez, 2004, citado por Arias, s/f, parr. 34).

Enfatizó la gravedad en la falta de instrucción sobre paradigmas educativos al profesorado en la coyuntura de la implementación de una nueva propuesta, pues ello reduce las probabilidades de éxito pese a las bondades de los paradigmas sugeridos; El Nuevo Modelo Educativo del 2017, es quien sugiere recurrir al sistema humanista de la siguiente manera:

Desde el enfoque humanista, las educaciones tienen la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad (Nuevo Modelo Educativo, 2017, p. 59).

Ratificado en el Nuevo Modelo de la Nueva Escuela Mexicana, expuesto en los *14 Principios Pedagógicos* cuyo eslogan posee entre líneas la filosofía humanista: *educar para la libertad y la creatividad* (SEP, 2019, p. 22), la nueva propuesta sólo se lee entre líneas al carecer en ambos documentos de principios teóricos pedagógicos claros.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para ver en qué medida las y los maestras están conscientes de su paradigma educativo personal se aplicó, como primer instrumento, una encuesta tipo falso verdadero de 42 enunciados (ver anexo 2), en donde se muestran formas y características claras de los paradigmas que en las reformas educativas se han pretendido establecer: el constructivismo, el Modelo Kaisen, por competencias y el humanismo, además de los paradigmas que se pretenden superar: el tradicionalismo y el conductismo. Por otro lado, se incluyeron reactivos sobre diversos rubros como: la utilización de las TIC, la visión que la y el maestro tienen sobre la y el estudiante, el papel de las madres y padres de familia, el financiamiento, el tipo de relación con la y el estudiante y el apoyo institucional; elementos que mostraron cómo influyen en la y el maestro.

Un segundo instrumento fue un pequeño ejercicio aplicado a escolares de secundaria (ver anexo 3) a fin de identificar qué paradigma practican las y los maestros dentro del aula según su visión, y contrastar los resultados que las y los profesores vierten en el primer instrumento con respecto a su práctica docente.

Como tercera herramienta, se aplicó una encuesta más sobre las reformas educativas de opción múltiple (ver anexo 1), a fin de procesar los resultados de manera clara, concreta y gráfica, en este instrumento se incluyeron preguntas abiertas como ¿Qué es un modelo educativo? ¿Qué es una reforma educativa? ¿Cuál es el modelo educativo que consideras ejercer? A fin de no encuadrar al

encuestado en respuesta preestablecidas y darle libertad de expresión sobre los dos rubros que interesa.

3.1 Análisis de la muestra

3.1.1 El sujeto, docentes de educación secundaria

se empleó un muestreo intencional de 37 docentes pertenecientes a 7 escuelas de la región 1B del Estado en donde se suscribe la investigación; tomando en cuenta diferencias en cuanto a edad, antigüedad, formación profesional, funciones o materias impartidas y sexo; se aplicaron 2 instrumentos distintos a la misma muestra, el primero sobre las reformas educativas y el segundo sobre modelos educativos.

Ambos recursos, las entrevistas y las encuestas fueron sometidos a un análisis comprensivo con la intención de explicar las formaciones y significados pertinentes sobre dos conceptos clave: las reformas y los modelos educativos.

La naturaleza de los sujetos que sustentan la presente investigación representa un muestreo referencial de maestros y maestras en servicio de educación básica, cuya procedencia se especifica en la siguiente tabla en donde se desglosa el número de encuestados por escuela, la clave asignada a cada uno de ellos, el sistema al que pertenecer y la dirección de cada centro de trabajo.

Tabla 9. Escuelas de procedencia

ESCUELA	No.	CLAVE	MODALIDAD	DOMICILIO
Esc. Secundaria Colegio del Centro	4	I17F3, I1M5, I2F15, I12F19,	Sist. Privado	Donato Guerra 148, Zacatecas Centro,
Esc. Secundaria Técnica No. 3	5	I11F1, I2F16, I5F23, I9F31, I15F32.	Sist. Público Técnica	Pedro Ruiz González, 98019 Zacatecas, Zac
Centro Educativo Integrado “Roberto Cabral del Hoyo”	6	I23M2, I1M13, I9F18, I2F21, I7M24, I16M30,	Sist. Público Federalizado	Terraplén Sn, Caminera, 98000 Zacatecas, Zac.
Esc. Secundaria Colegio “Juana de Arco”	5	I17F4, I14M17, I12M27, I3F6, I20F37.	Sist. Privado	Paseo la Bufa, Marianita, Zacatecas Centro,
Esc. Secundaria Colegio “Liceo de Guadalupe	8	I12F9, I2F14, I37M20, I3M26, I10M28, I6F34, I12F36, I9M29.	Sist. Privado	Calz. Héroes de Chapultepec No. 413, Zona A, Lomas del Capulín, 98050 Zac.
Unidad Académica Secundaria, UAZ.	6	I18F10, I3F11 I15F32, I6F34, I5M22, I5F25.	Sist. Público	Preparatoria 238, Cd Universitaria, 98068 Zacatecas, Zac
Instituto Ana Sullivan, Zacatecas	3	I3M7, I1M8, I2F12.	Sist. Privado	Privada Loma Baja 101 Fracc. La Loma, 98066, Zacatecas.

Fuente: Elaboración propia, 2020

Otros elementos que se consideraron para tipificar a las y los sujetos encuestados fueron: el sexo, los años en servicio, el área en la que laboran y número de grupos que atiende; variables que ayudarán a determinar o detectar fluctuaciones en los resultados.

Se encuestó a una muestra de 16 profesores y a 21 profesoras en servicio, mostrando una diferencia significativa de número de mujeres trabajadoras de la educación básica al de varones; que podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla 10. *Género de las y los informantes*

RUBRO	VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo	Masculino	16	47
	Femenino	21	53

Fuente: Elaboración propia, 2020

Hoy en día, lejos de ser el sexo femenino una limitante para laborar en la educación, los elementos distintivos del género –organización, paciencia, responsabilidad- superan a las limitantes –maternidad, hogar, matrimonio- Como lo menciona uno de los compañeros *“las mujeres son más inteligentes y responsables, además su sentido maternal las hace ser más pacientes y las hace establecer una mejor empatía con los estudiantes”* (46GGPH25); quizás sea, ésta condición innata de las mujeres que ahora sobrepasan el número de trabajadoras al hablar de la educación básica.

Por otro lado, para identificar con mayor facilidad los años de antigüedad laboral dentro del conjunto de encuestados (ver tabla 6), se organizó por rangos de 5 años, de esta manera se aprecia que el 41% se trata de población joven en

relación al resto, que se encuentra en un rango de 1 a 5 años de labor, como se puede apreciar en la tabla siguiente

Tabla 11. *Años de experiencia de las y los informantes*

RUBRO	VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Años de experiencia:	1 – 5 años:	15	41
	6 – 10 años:	8	22
	10 – 15 años:	7	19
	16 – 20 años:	4	11
	21 – 25 años:	2	5
	25 - + años:	1	3

Fuente: Elaboración propia, 2020

Otra población significativa de entre los 6 y los 15 años de servicio, jóvenes, pero más experimentados; en el resto de la muestra, las y los profesores con mayor antigüedad van disminuyendo, siendo solo 4 docentes con más de 16 años de servicio, 2 de más de 20 años y sólo 1 candidato a jubilación con 32 años laborando. En general hablamos de un muestreo de población muy variada: joven, fuerte, con experiencia, y además población juiciosa que obra de manera concienzuda y responsable.

En cuanto al área en que laboran, se consideraron las 5 academias establecidas por la Secretaría: Ciencias, Sociales, Lenguas, Talleres y Deportiva; los participantes en la muestra responde sobre todo a las dos primeras; la Academia de Ciencias en donde se involucra a las matemáticas, ciencias con énfasis en Biología, Ciencias con énfasis en Física y Ciencias con énfasis en Química y sus

correspondientes laboratorios; dentro de la Academia de las Ciencias Sociales se considera: Historia Universal, Historia de México, Geografía, Formación Cívica y Ética; los resultados de manera específica se desglosan en la tabla 12.

Tabla 12. *Área laboral de las y los informantes*

RUBRO	VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Área:	Sociales:	9	24
	Ciencias:	9	24
	Lenguas:	3	8
	Taller:	2	5
	Deportes:	1	3
	Otro:	3	8

Fuente: Elaboración propia, 2020

En la tabla anterior, se exponen de manera clara las concentraciones en estas dos áreas, considerando que se realizó el muestreo de manera aleatoria, resulta interesante el resultado que podemos apreciar.

Otra variable a considerar fue el número de grupos que atiende en su práctica cotidiana, elemento fundamental que puede dar luces sobre la intención del gobierno a modificar su modelo educativo, que como lo muestran los resultados en la tabla 8 existe un número considerable de maestras y maestros que trabajan con hasta 9 grupos; que si bien, analizando con más detenimiento los cuestionarios, los maestros y maestras con una gran cantidad de estudiantes responden al área de Talleres, que al tener pocas horas clase por semana, pueden cubrir una cantidad mayor de población escolar, veamos esta situación en la siguiente tabla.

Tabla 13. *Número de grupos que atienden las y los informantes*

RUBRO	VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No. de grupos que atiende.	1 grupo:	-	-
	2 – 3 grupos:	6	24
	4 – 5 grupos:	6	24
	6 – 7 grupos:	3	12
	8 – 9 grupos:	9	36
	10 + grupos	1	4

Fuente: Elaboración propia, 2020

Al observar la relación de los grupos que se atiende por docente podemos entender en un momento dado por qué la y el maestro decide continuar con el tradicionalismo, pues es relativamente más sencillo mantener el control para poder avanzar en el programa y cumplir con el currículo establecido por la Secretaría, no es lo mismo atender a dos grupos ya sea porque posee la y el maestro pocas horas base a tener 7 u 8 grupos, como lo vemos en la tabla 8, 52% de los encuestados atiende a un estimado de 6 grupos o más, lo que implicaría con seguridad tener tiempo completo y un tiempo completo ante aula es demandante.

Por último, se consideró la formación de las y los encuestados, cuyo resultado se inclina hacia dos rubros: quienes poseen formación normalista que pudiese pensar que se concentran en la educación preescolar y primaria, pero en secundaria laboran egresados de la denominada Normal Superior cuya formación lo hace de manera especializada atendiendo a las asignaturas que el gobierno establece. Los datos en este rubro se muestran en la tabla 9 a continuación.

Tabla 14. *Formación de las y los informantes*

RUBRO	VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Formación	Normalista	12	32
	Universitario	21	57
	Educación Especial	2	5
	Otro	2	5

Fuente: Elaboración propia, 2020

Y los que tienen una formación profesional universitaria que son ubicados dependiendo del área de estudio de la que egresan: un literato en español, un abogado dando civismo, un ingeniero puede dirigir matemáticas y física, etc.; al parecer, éstos últimos van ganando terreno sobre todo en el sistema particular, por alguna razón las empresas privadas prefieren contratar a personal universitario siendo estrictos en el perfil de las asignaturas a impartir.

Se encuentra dentro de la muestra una minoría, de igual manera se subdivide en dos, los especialistas en educación especial creado para atender el programa USAER centrando su atención en escolares con rezago, habrá que ver si estas y estos especialistas al trabajar con grupos pequeños ofrecen una dinámica distinta a la de las y los profesores responsables de grupos más numerosos; otra minoría son los que no especificaron su formación, a sea por no poder responder o por un descuido.

Esta variable puede ser significativa al momento de analizar la información considerando que, al hablar de paradigmas educativos, los y las maestras con formación normalista cuentan con un sustento teórico sobre el tema, mientras que la y el profesor universitario carece por completo de ello.

3.1.2. El Contexto, región 1B de Zacatecas

Pese a que existen profundas lagunas informativas sobre las especificaciones administrativas, escolares y de gestión a nivel Secretaría y delegacional, podemos simplemente solo generalidades o que dificulta entender con claridad la función organizativa del Sistema Educativo del Estado de Zacatecas,

El Estado de Zacatecas para su organización y administración está dividido en 13 regiones educativas: Zacatecas, Fresnillo, Jalpa, Tlaltenango, Río Grande, Concepción del Oro, Pinos, Jerez, Loreto, Guadalupe y sombrero; catalogadas estas como de jurisdicción estatal y bajo el sistema federalizado son: Zacatecas, Fresnillo, Jalpa, Tlaltenango, Río Grande, Concepción del oro, Pinos, Jerez, Loreto, Guadalupe y Sombrero, en el siguiente mapa se muestran la subdivisión estatal.

Mapa 2. *Regiones escolares de Zacatecas*



Fuente: INEGI, 2007.

La región 1B tienen su sede en oficinas no gubernamentales en donde se concentra solo una pequeña parte administrativa de la región, compartiendo funciones con otras instancias.

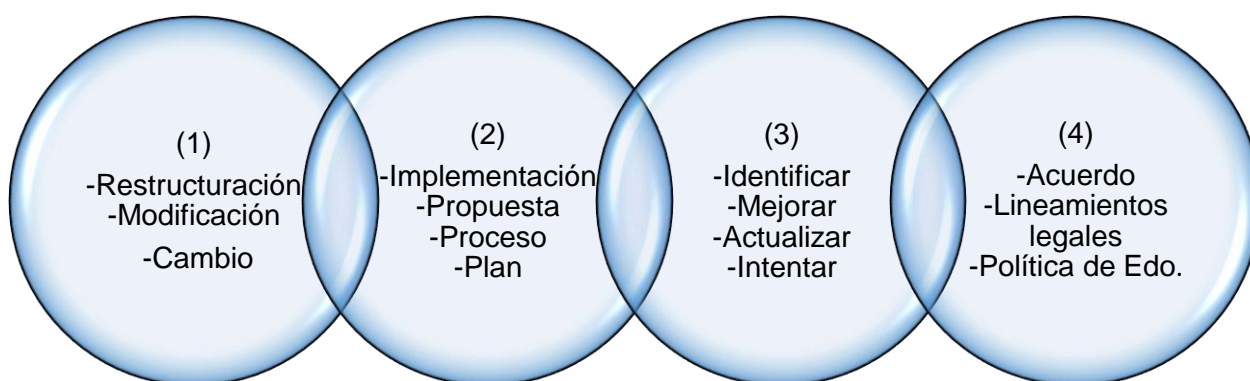
3.2. Constructos del magisterio sobre las reformas educativas

3.2.1 El término reforma

Para este análisis, comenzaremos con una pregunta obvia ¿Qué es una reforma educativa? Como asumimos en el capítulo II, el término reforma se plantea como un *cambio social*, que puede o no estar acompañado por el de *innovación*, pudiéndose aplicar en la esfera de las tecnologías y el dinamismo implícito en las nuevas propuestas por su carácter de novedad.

En este sentido, todos las y los docentes relacionan el concepto con la primera tipología, el de cambio, aunque surgen otros términos en la encuesta que se aplicó para identificar la precisión, con ambigüedad o poca definición las y los docentes reciben del gobierno o directivo la propuesta de reforma; si leemos con detenimiento los sustantivos que las y los maestros nos dan, podemos agrupar en líneas de acción, la concepción que se tiene con respecto a la intención de las reformas educativas, como vemos en el siguiente esquema.

Esquema 13. *Sustantivos sobre el término: reforma*



Fuente: Elaboración propia, 2020

En la primera esfera vemos que el profesorado asume que una reforma conlleva a una reestructuración del sistema, identifica quizás de manera obvia, con un cambio;

en el segundo grupo de palabras, se hace alusión al mecanismo de recepción, unos lo toman como una propuesta, para otros es un proceso y hay quien lo recibe como un plan. En el tercer conjunto, se asoma entre líneas la intención: identificar, mejorar, actualizar; como lo dice una de los compañeros, “*es intentar acomodar o rediseñar la enseñanza-aprendizaje*” (I16M30), uno más opina que es, “*Identificar lo que es mejor*” (I23M2), las y los docentes asumen que hay una intención clara del gobierno con respecto a la educación; y en el cuarto apartado, toda intención se desconecta de manera fría al referirse a las reformas como simples acuerdos gubernamentales.

Hay que recalcar que la gran mayoría de los enunciados (ver anexo 1), hace énfasis en el primer apartado; para el magisterio las reformas educativas conllevan una modificación; pero ¿qué es lo que cambia?, las y los docentes opinan que:

- | | |
|---------------------------|-----------------------------------|
| 1. El sistema educativo | 4. Leyes o normas de la educación |
| 2. Las políticas públicas | 5. La práctica educativa |
| 3. Los modelos educativos | 6. Los planes y programas |

Como vemos, lo que se modifica, aunque parece tener un amplio abanico de elementos involucrados en el cambio, el punto 1 y 3 son por mucho, los más frecuentes, las y los maestros opinan que es el sistema y la práctica docente vía los modelos educativos lo que sufre el cambio; pese a que el término *sistema educativo*, tiene un carácter holístico que lo incluye todo, queda claro que para el magisterio reformar el “*sistema*” es una reestructuración necesaria para impactar de manera inductiva en el aula, como opina uno de ellos, “*es una modificación o actualización del sistema educativo en el país con la intención de mejora*” (I1M13).

De aquí se desprende otra pregunta ¿Quién? ¿Quién propone el cambio? ¿De quién viene la indicación? En respuesta a ello, las y los profesores comentan que: a) “*autoridades educativas sin experiencia en el campo educativo*” (15M22), b) “*que impone el Estado*” (12F16), c) “*aprobada por senadores y diputados*” (19F18), d) “*tomando en cuenta a todos los actores y la forma que participarán*” (11M5), e) “*políticos y representantes del sector educativo*” (117F3), f) “*autoridades educativas en el nivel federal*” (112M27).

Como vemos, a los sujetos les asignaron un adjetivo calificativo, “*sin experiencia en el campo educativo*”, mostrando cierta desconfianza por los creadores o funcionarios involucrados; otros refieren su inconformidad en la manera en que se plantea “*que impone el Estado*”, aunque hay que mencionar que dentro del grupo también hay quien considera que son tomados en cuenta a todas las figuras educativas, el grueso de las y los encuestados opina que es el Estado el autor de la implementación de una reforma. Si revisamos brevemente la bibliografía sobre las reformas educativas, como Rodríguez, Gutiérrez y Román (2019) refieren:

En la consumación de las reformas educativas distintos actores como los sindicatos, la sociedad civil, los centros académicos, las universidades y los especialistas, son agentes claves en el diseño y la conducción de las reformas, desplazando o conviviendo con las burocracias y los técnicos tradicionales de los Ministerios de Educación (Torres, 2000), para validar procesos y aplicarlos en el sistema educativo. De todos los anteriores, los sindicatos de maestros son los que tienen mayor visibilidad e importancia, por el amplio poder político que poseen empleándolo para defender los intereses de sus agremiados (Kaufman & Nelson, 2005) o en las cúpulas de poder (Rodríguez, Gutiérrez y Román, 2019, p 2).

Interesante es ver varias de las figuras involucradas que refieren los teóricos, las y los maestros ni siquiera los mencionan, como es el caso de los sindicatos, la

sociedad civil y los centros académicos como universidades y especialistas; otorgándole todo el crédito al gobierno y, por ende, toda la responsabilidad.

¿Para qué? ¿Cuál es el objetivo de una reforma? En respuesta a la pregunta, existe un consenso entre las y los encuestados, inclinando las expectativas del gobierno de manera positiva, en este sentido, se repiten de manera frecuente dos ideas que muestran la intención: “*mejorar*”, se mejora la práctica educativa, las condiciones de la enseñanza, los modelos educativos; en general, se mejora el proceso enseñanza-aprendizaje, según nuestras encuestadas y encuestados; la otra oración mencionada reiteradamente es alusivo a la “*calidad educativa*”, aunque también hay enunciados que se salen de éstas premisas como son:

- “*Para transformar las prácticas y culturas educativas*” (I3F11).
- “*Cuya finalidad es la actualización de los modelos educativos a las necesidades contemporáneas*” (I18F10).
- “*Tienen como propósito asentar las condiciones epistemológicas, culturales y sociales con miras a dar respuesta a las necesidades e ideales del Estado*” (I3M7).
- “*Busca dar solución a las problemáticas que eventualmente se presentan en la labor educativa*” (I7M24).

Exceptuando la primera, que hace una crítica al Estado sugiriendo que las reformas son sólo para complacer las exigencias del gobierno, las demás mantienen su carácter optimista respecto a los propósitos de las reformas educativas. En este sentido Rodríguez, Gutiérrez y Román (2019) explican:

Para armonizar el sector educativo con el resto de políticas públicas dirigidas al cambio estructural y vinculadas con la reforma del aparato del Estado (López & Flores, 2006), las cuales, están estrechamente ligadas a las políticas

de crecimiento económico... Crisis económica y endeudamiento, son factores que impulsan al fondo Monetario Internacional a generar nuevas estrategias para restablecer el rumbo de la economía mundial con una serie de reformas económicas y políticas en los distintos sectores, entre ellos el educativo (Rodríguez, Gutiérrez y Román, 2019, pp. 1-2).

El optimismo mostrado por las y los maestros, como lo vemos en la cita es producto del desconocimiento o poco conocimiento sobre el trasfondo de las reformas educativas como parte de las denominadas reformas estructurales.

Respecto al cómo se realizan las reformas educativas, son pocas las respuestas que integran esta variable, solamente podemos identificar que se repite en las ideas planteadas en el qué; los pocos enunciados que podemos detectar son: *“a través de nuevas propuestas curriculares, laborales y de condiciones para el servicio”* (I11F1), uno más menciona el trabajo de supervisión y la labor del CTE, *“donde se revisan aspectos que hay que corregir o actualizar”* (I12F19) y otro encuestado ve como mecanismo, la modificación del Artículo 3º y 73º constitucional (I2F21).

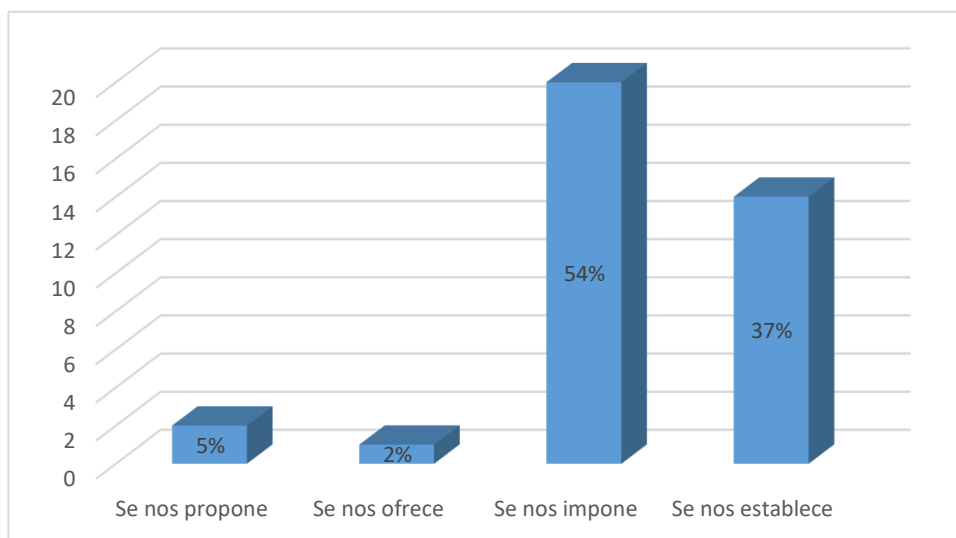
Podemos inferir en este análisis de la significación del término “reforma educativa”, que, para el colectivo docente, es una modificación al sistema educativo cuya finalidad es el logro de una mejora y/o elevar la calidad educativa de los Niños, niñas y adolescentes (NNA). El grueso del magisterio posee una idea clara y optimista sobre las reformas educativas pese a no identificar los mecanismos de ésta.

3.2.2 Síntomas de la adopción

En cuanto a la manera de recibir una reforma educativa, la y el docente lo asume como una imposición, en los resultados de la encuesta realizada al personal

educativo de educación básica, existe una diferencia enorme entre los que consideran que una reforma educativa se nos impone, el 54% coincide al respecto; por encima de las otras opciones que sugieren se establecen -37%-, proponen -5%- o sugieren, sólo un 2% lo considera así, como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 2. Una reforma educativa se nos...



Fuente: Elaboración propia, 2020

Haciendo complicada la implantación, entendida esta como, “*el proceso dinámico a través del cual una instancia introduce una innovación en la comunidad con intenciones de promover un cambio, todo cambio tiene como premisa fundamental el ver la innovación como una necesidad de éste*” (Roth, 2000, p. 14), dicha necesidad puede venir de dos frentes:

1. Como una necesidad personal, es decir, que venga del profesor; en este caso el cambio se presenta como una búsqueda de nuevas formas que no necesariamente concuerda con el paradigma propuesto sino como una adecuación o prueba de otro modelo paradigmático que la y el profesor

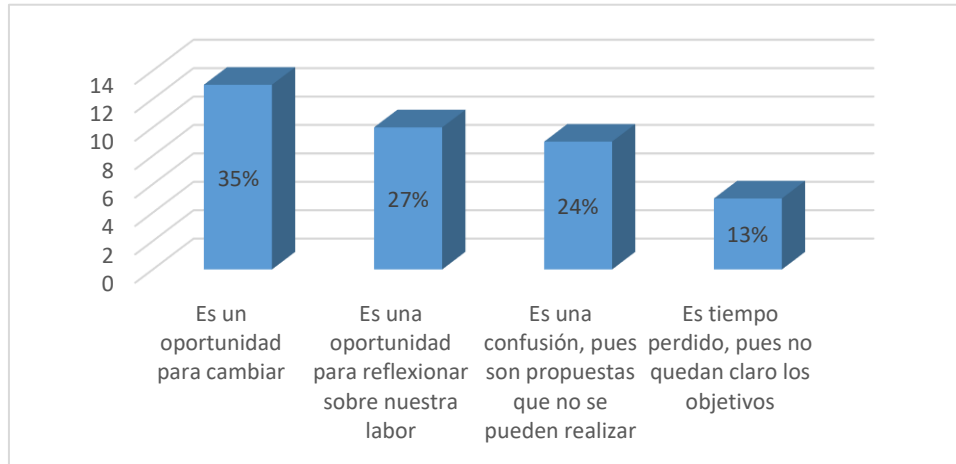
considere adecuado a su asignatura, su contexto social e institucional y su personalidad o su manera de concebir la educación.

2. Otro, frente que muestra una necesidad sería mediante el convencimiento externo de un modelo que él vea que funciona no importando la fuente de donde él se base; un documental, un congreso, o un compañero; el intentarlo tiene como condicionante el que él crea que puede funcionar dentro de sus intereses (Roth, 2000).

Pero al tomar una propuesta paradigmática como una imposición, aunque sea una sugerencia prometedora, difícilmente lo va a arropar, pues para ello, la y el maestro no sólo deberá entender claramente los principios, teóricos y metodológicos de esta, sino que debe ser convencido primeramente de la necesidad de un cambio y segundo, de que este cambio va a funcionar dentro de su práctica, pues es ella o él quien debe tener el control del proceso educativo: enseñanza-aprendizaje.

Pese a que el profesorado toma estas disposiciones gubernamentales como una oportunidad para cambiar, 35% coincide en esta idea y 27% de las y los docentes considera es una oportunidad para reflexionar sobre la labor, por encima de una reflexión que conduce a una confusión -24%-, y otros dudando de su realización, 13% las considera como un tiempo perdido, como se ve en la siguiente gráfica.

Gráfica 3. Una reforma educativa es...



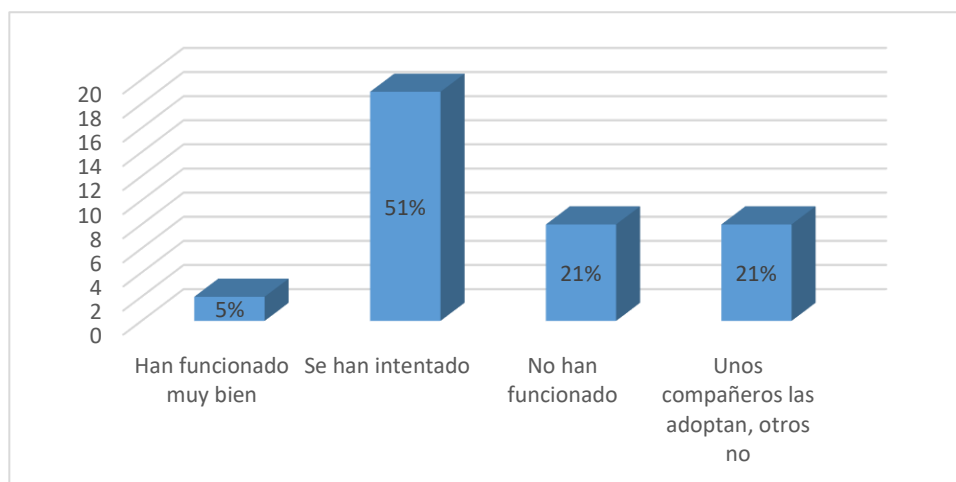
FUENTE: Elaboración propia, 2020

Si se observa con detenimiento los resultados, pareciera haber cierta contradicción entre estas dos cuestiones, por un lado, la o el docente ve a las reformas educativas como una oportunidad para trabajar de manera diferente, pero por otro lado, lo asume como una imposición, lo que nos lleva a pensar si es obediente o no a las nuevas propuestas; pareciera que el profesorado aprovecha el establecimiento de las reformas educativas como una oportunidad para realizar modificaciones en su práctica, pero de acuerdo a sus intereses, a su visión y a su necesidad de manera paralela a los requerimientos de la Secretaría, reduciéndose para el docente a exigencias administrativas –gráficas, tablas, informes-, sin conectar éstos con una teoría paradigmática nueva.

En cuanto al funcionamiento de las reformas en las escuelas, la apreciación de las y los docentes es que sólo han quedado en el intento, 51% de los encuestados lo consideran así; y otros más supone, 21% de ellos, que algunos de las y los compañeros las adoptan y otros no, en este sentido queda claro que la adopción de las reformas educativas no ha impactado en el magisterio pues 21% de las y los

docentes encuestados coinciden en que no han funcionado, dándole un voto de confianza a la propuesta sólo 5% de éstos, como se muestra en la gráfica.

Gráfica 4. *En mi escuela, las reformas educativas...*



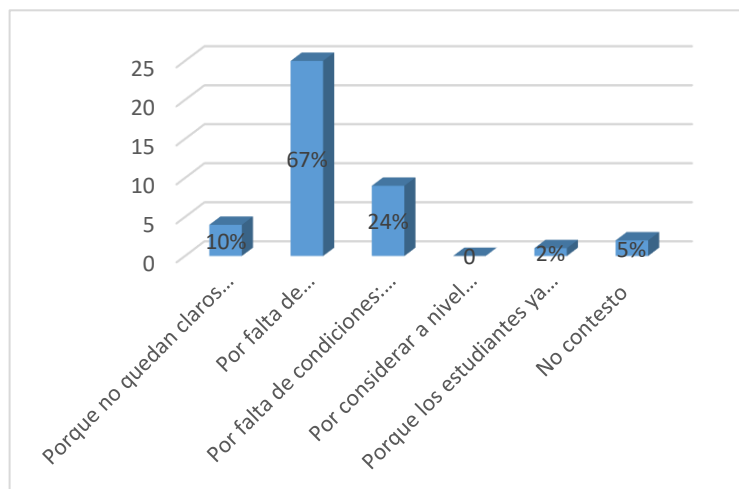
FUENTE: Elaboración propia, 2020

Pese a que las y los docentes no son categóricos, en el nulo funcionamiento de las reformas, se les cuestionó en caso de ser la situación ¿cuál sería la razón?, los factores a considerar son los siguientes:

Gráfica 5. *En mi escuela. las reformas educativas no han funcionado por...*

En mi escuela las reformas educativas NO han funcionado por...

- Porque no quedan claros los mecanismos ni los objetivos.
- Por falta de asesoramiento, instrucción y seguimiento.
- Por falta de condiciones: infraestructura, material, etc.
- Por considerar a nivel personal no hay necesidad de cambiar.
- Porque los estudiantes ya están demasiado habituados a trabajar de cierta manera.
- No contesto.



FUENTE: Elaboración propia, 2020.

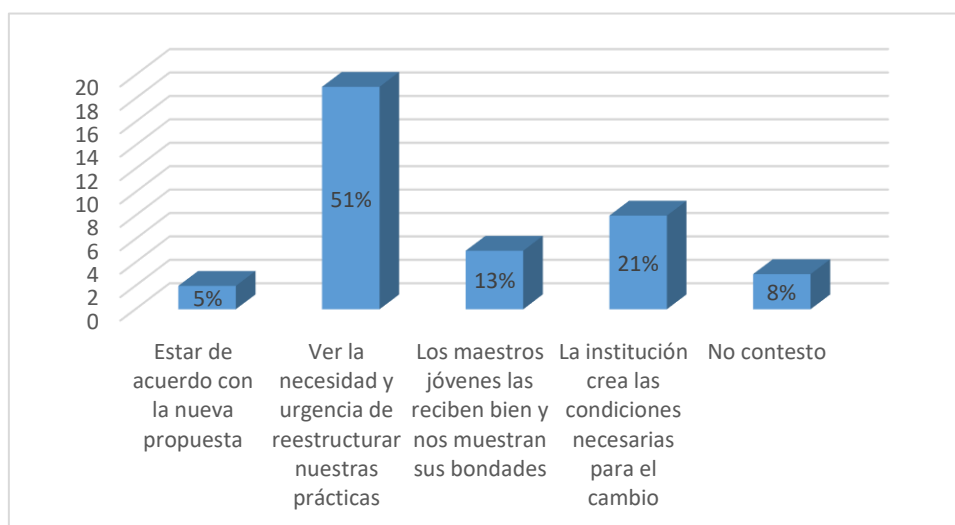
La falta de asesoramiento, instrucción y seguimiento, es el primer reclamo de los y las docentes por mucho, -67%-, queda claro que este factor por las experiencias previas, la instrucción ha sido precaria o no suficiente para virar de modelo educativo; por encima de la claridad de los objetivos -10%-, lo que nos muestra que existe una apertura en la adopción de nuevas propuestas, pero el asesoramiento es fundamental.

Otro factor decisivo es la parte económica contextual, 24% considera no tener éxito por falta de infraestructura y material adecuada para la implantación de una nueva propuesta. En este sentido, el magisterio pide congruencia, antes de incluir en el cuadernillo, el uso de las tecnologías como parte fundamental del nuevo modelo, habrá primero que asegurarse se cuente con la infraestructura necesaria: centro de cómputo, internet, proyector en las aulas, pizarras inteligentes, etc., de lo contrario, la opción que queda, es aceptar el discurso y continuar con lo habitual en la práctica.

Otros factores que pudiese pensarse son fundamentales de considerar como la falta de disposición personal al cambio y el papel que juegan los estudiantes obtuvieron resultados muy bajos, un 0% y un 2% respectivamente, lo que nos obliga a centrar nuestra atención en las disposiciones, modos y formas gubernamentales, de naturaleza administrativa o necesidades personales.

En el caso de lograr implantarse ¿Qué elementos lo facilitarían? Las y los docentes con un 51% de coincidencia, expresan ante todo la necesidad de reestructurar su práctica, aceptan de manera inconsciente estar en un estado de crisis pedagógica, inmersos en un mundo descontextualizado.

Gráfica 6. *En mi escuela, las reformas educativas han funcionado por...*



Fuente: Elaboración propia, 2020

Todo a su alrededor está cambiando de manera acelerada: estructuras políticas, sociales, familiares, revolución tecnológica, lo que ha llevado a un cambio de mentalidad, de visión, ante tal situación la y él docente se encuentra abrumado, lo que le lleva a una constante búsqueda inconsciente de herramientas didácticas, sobre todo los jóvenes maestros son los que con mayor facilidad intentan adoptar una nueva propuesta, 13% lo ve de esta forma.

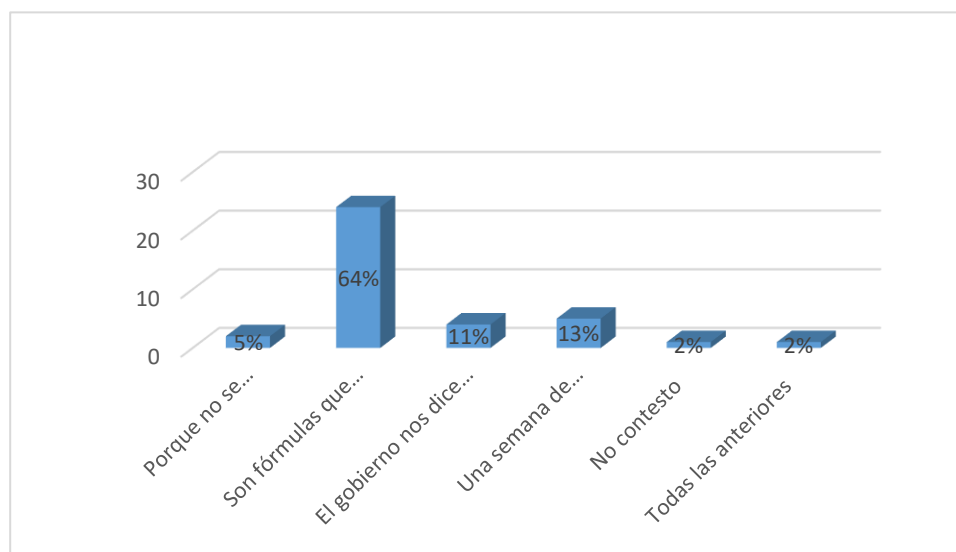
El 21% de los encuestados expresa que la institución es otro factor decisivo para poder asumir un cambio; por otra parte, es interesante ver que estar de acuerdo con los objetivos de la propuesta no es relevante para el profesorado, pues sólo 5% lo asume como importante, denota esta situación una cierta sumisión, quizás sea una cierta costumbre o resignación al ver que cada cambio de gobierno se está presentando estas disposiciones.

Por otra parte, al cuestionarles el por qué no son arropadas las reformas educativas ya no de manera institucional sino a nivel personal, salta casi a manera de reclamo por el número de frecuencia la falta de contextualización, al coincidir

64% de las y los encuestados en que *“son fórmulas que dieron resultado en otros contextos, pero no se considera nuestra realidad educativa”*, las y los profesores consideran que es importante elaborar un diagnóstico y una adecuación al contexto; un análisis previo de los factores que inciden en el problema o en lo que se espera lograr, pero no se realizan estudios para ver cuál es el problema a resolver: rezago, infraestructura, reprobación, cobertura, calidad, ni se realizan consensos para determinar lo que se quiere lograr –cobertura, inclusión, trabajo con tecnologías, conciencia ecológica, inclusión de padres de familia; al parecer todo es problema, haciendo a las reformas cada vez más ambiciosas y cada vez más irrealizables.

Otro problema con la descontextualización es el tamaño y diversidad de nuestro país, pues hablamos de que cada región posee características particulares y, por ende, problemas y necesidades propias; si hablamos de reformas educativas imponer la estandarización es cometer suicidio. En la gráfica 7 se ve esta necesidad.

Gráfica 7. *Creo que las reformas educativas NO han logrado ser arropadas por los maestros por...*



Fuente: Elaboración propia, 2020

Habría que resaltar que la idea de ser fórmulas extranjeras quedó muy por encima de otras situaciones que el profesorado había considerado importantes como la capacitación que sólo tuvo un eco del 13% y la forma impositiva del gobierno con 11%. Ahora bien, en charlas informales de grupos de maestras y maestros, hay quienes consideran que es un conjunto de factores los que impiden que establezcan de manera favorable las reformas educativas, en la encuesta esta variable de que lo asuman como un problema multifactorial no se mostró, pues sólo 2% de las y los encuestados lo refiere.

3.3. Identificación y consciencia del paradigma personal

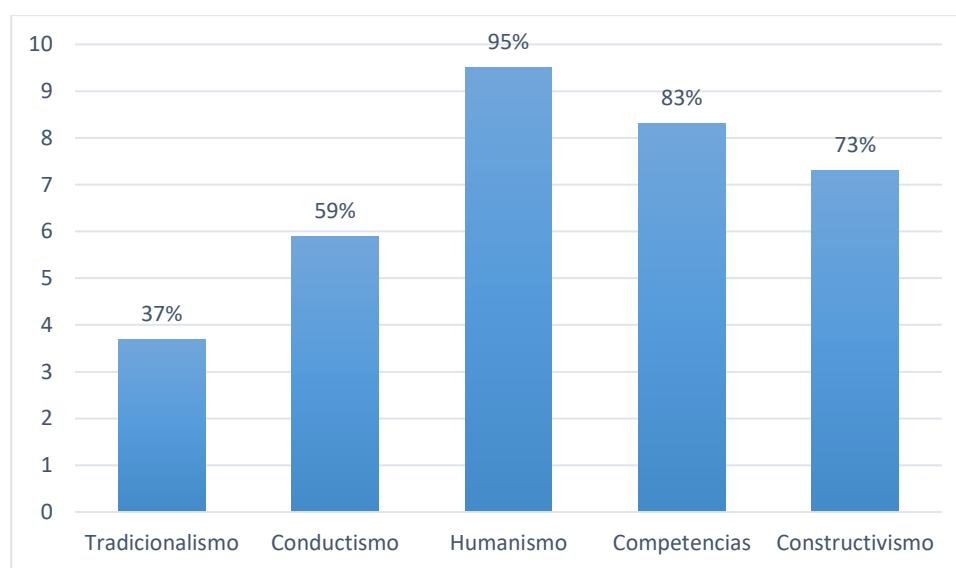
3.3.1. La Identificación paradigmática de la y el profesor

Ya se ha comentado lo difícil que resulta ser consciente del paradigma que se ejerce como docente; pues para ello se requiere tener un conocimiento claro de la tipología característica de éstos, por un lado, y por el otro, saber identificarlos y aplicarlos en la práctica.

En la encuesta que se aplicó a profesores y profesoras de educación básica en servicio para ver qué paradigma consideran ejercer; los resultados fueron muy interesantes, se aplicó un cuestionario tipo falso/verdadero (ver anexo 2) en donde se expusieron en enunciados claros las características más sobresalientes de los paradigmas que las reformas educativas han propuesto: el constructivismo, las competencias y el humanismo; además del tradicionalismo y el conductismo que se pretenden erradicar; la intención de dicha encuesta es identificar cuáles son los modelos educativos con los que los y las maestras consideran trabajar frente a aula.

Cabe señalar que dentro del instrumento se señalaron a más de un modelo practicado, el cuestionario está diseñado para que el cuerpo docente exponga de manera indirecta en qué medida coincide con los lineamientos sustentantes de los modelos, por lo que al final, cada docente mostró en una u otra medida ejercer cada uno de ellos, los resultados los podemos apreciar en la gráfica 8.

Gráfica 8. *Frecuencias en los paradigmas educativos practicados en el aula según las y los maestros frente a grupo*



Fuente: Elaboración propia, 2020

Como se muestra, las y los docentes consideraron ejercer los modelos educativos que son parte de las llamadas nuevas pedagogías, estando el humanismo a la cabeza con 95%, seguido del modelo por competencias con 83% de frecuencia y el constructivismo con 73%; con ello la y el maestro considera obrar bajo las nuevas propuestas educativas.

El conductismo queda por debajo de estas alternativas con 59% y el modelo tradicionalista con tan solo 37% de frecuencia. A ojos de extraterrestre pareciera que la práctica educativa va avanzando en nuestro país; ante tales resultados se

recurrió a los estudiantes para corroborar esta percepción que la y el maestro tiene de sí, mediante un instrumento breve (ver anexo 3).

Se tomó una muestra de 5 grupos de escolares de entre 16 a 22 estudiantes dando un universo de 110 alumnas y alumnos; se les explicó de manera clara las características de los distintos paradigmas, asegurándose que los pudieran identificar según la práctica, en el siguiente recuadro se muestra la tipología expuesta a los escolares:

- ✓ Un maestro **tradicional** es el que conduce la clase, expone el tema, elige las actividades a realizar, dirige el trabajo dentro del aula, establece los materiales –libro, etc-.
- ✓ Un maestro **constructivista** es el que deja que tu conduzcas tu aprendizaje: tu investigas, tu expones, tu construyes, él solo modera, guía,
- ✓ Un maestro **por competencias** es el que identifica tus habilidades, capacidades, gustos, sabe las actividades que realizas y en base a ello te asigna el trabajo.
- ✓ Un maestro **conductista** es el que trabaja mediante estímulos –pueden salir 10 min. antes, les doy un punto, vamos a una excursión-, y castigos –no salen si no terminan, les bajo un punto, se quedan en el recreo, etc-.
- ✓ Un maestro **humanista** es el que se acerca a ti, te pregunta cómo estás, conoce tus problemas, sabe que te gusta, que prácticas, entiende y respeta tu manera de ser.
- ✓ Un maestro **Kaisen** (Ruta de Mejora) es el que se preocupa por los rezagados, se dirige a ellos, los acompaña todo el tiempo, los asesora, trabaja con ellos por la tarde, cita a sus papás, etc., no quiere tener reprobados.

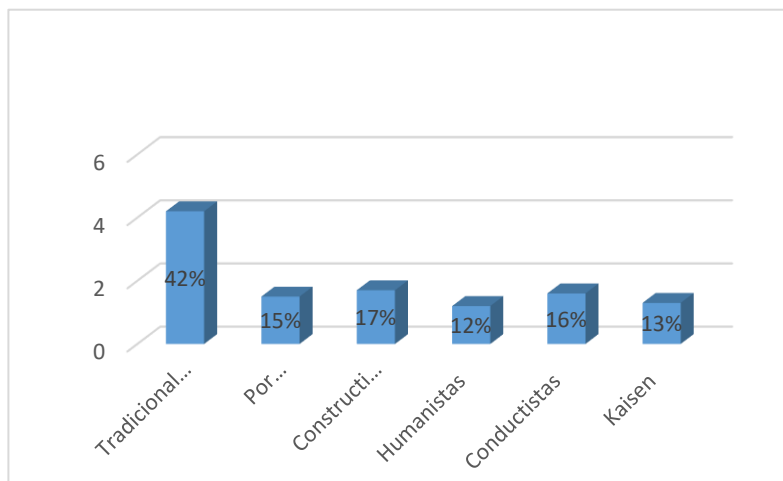
Se les pidió que haciendo una reflexión anotaran cuántos de sus maestros trabajan bajo el modelo de las competencias, de manera constructivista, de forma tradicionalista, etc.

El resultado es claro, el tradicionalismo continúa siendo el paradigma más utilizado dentro del aula con 42% de referencias de los escolares, incluso al momento de realizar el ejercicio, las y los chicos entre murmullos decían: *“No, pues en ese caso... todos son tradicionalistas”*; luego reflexionaban sobre los demás y partiendo de la conducta o actitud de cada maestra o maestro le asignaban otro modelo, en este sentido habrá que ver qué modelo domina en la o el maestro para

descartar al tradicionalismo como paradigma predominante. La gráfica 9 muestra dichas frecuencias.

Gráfica 9. Frecuencias en los paradigmas educativos practicados en el aula según las y los estudiantes

MODELO EDUCATIVO	FRECUENCIA	
	No.	%
1. Tradicionalistas	467	42
2. Por Competencias	165	15
3. Constructivistas	196	17
4. Humanistas	138	12
5. Conductistas	184	16
6. Kaisen	153	13



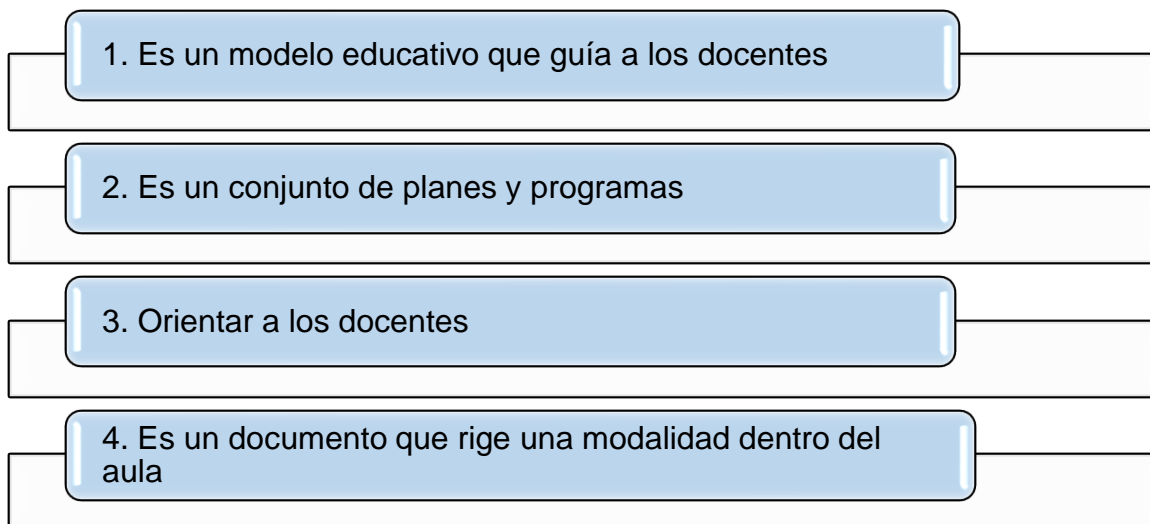
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Nuevamente la respuesta es clara, el tradicionalismo es aún, el basamento no solo metodológico del y la docente sino axiológico, se ejerce como una necesidad, *“el orden es un recurso necesario para poder trabajar bien e intentar cosas nuevas”* (38JALM18), al intentar cosas nuevas, la o el profesor lo asume con la intención de involucrarse en nuevos paradigmas, pero ¿realmente se logran?

Esto nos lleva a cuestionar ¿Qué tanto la y el docente identifican su paradigma personal? ¿Saben qué es un paradigma educativo? ¿Pueden identificar los elementos sustentantes de un paradigma en su práctica educativa? ¿Obrarán de manera consiente, trabajando de manera intencional sobre un modelo específico? Para indagar al respecto, se aplicó un tercer instrumento en donde se

expuso esta interrogante de manera abierta, ¿Qué es un modelo educativo? (ver anexo 1); la respuesta mostró distintos matices, como se observa en el esquema.

Esquema 14. ¿Qué es un modelo educativo?



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Del universo de respuestas que se obtuvo de la interrogante, las frecuencias se pueden categorizar en estos cuatro enunciados o esferas que estriba entre: 1. teórico, 2. gubernamental, 3. institucional y 4. metodológico; pero dentro de estos rubros podemos decir que de manera general las y los maestros identifican el término con la práctica áulica.

Cabe mencionar que se identificó una notoria diferencia en el tipo de respuesta, por un lado, las y los maestros con formación normalista giraban en torno a lo teórico y lo pedagógico, mientras que las y los profesores con formación universitaria su respuesta se quedaba en el plano de lo metodológico, institucional y lo meramente gubernamental, claramente la formación pedagógica de la y el maestro normalista hace la diferencia en la contextualización del término.

3.3.2. La construcción del paradigma personal

Pero ¿será suficiente el tener una idea del término para ubicar el modelo con el que se trabaja? Quizás sí, pero identificarse como tal no necesariamente trae como consecuencia el reconocerse o aceptarse como tradicionalista o conductista según sea el caso, al parecer es mejor creer ser como el sistema espera que sea.

El contraste de resultados entre la percepción que la o el maestro tiene de sí y la percepción que la y el estudiante tiene de la o el maestro, muestra la confusión de identidad que la y el profesor posee de su práctica, confusión o desconexión entre cómo creo ser como docente y cómo realmente soy.

Esta falsa identidad, la y el docente la arropa o la justifica al ser obediente al sistema: *“yo entrego todo, como me lo piden”* (46GGPH25); *“Hoy les puse una actividad que el libro sugiere, con el 1 “A” resultó muy bien pero con los demás grupos no tanto”* (45MRLG20); al cumplir con los requerimientos que el sistema le pide, la y el maestro se considera parte del cambio que el gobierno establece a través de las reformas educativas, sin cuestionarse si realmente sus buenas intenciones le conducen a una formación sobre una nueva forma de trabajar, incluso sin verificar si los objetivos gubernamentales se cumplen.

Haciendo un análisis más detallado de la muestra, los maestros y maestras con pocos años de experiencia –entre 1 y 5 años-, que se puede asumir se trata de una nueva generación de docentes jóvenes, estos se percibían como más innovadores, obteniendo porcentajes altos en los nuevos modelos –constructivismo, por competencias e humanismo-, y realmente existe un grupo considerable de

maestros y maestras que se esfuerzan por darle un giro a su clase, buscan actividades diferentes, aplican distintas dinámicas, intentan involucrar a la y el estudiante en pequeñas investigaciones, elaboran maquetas, realizan muestras de trabajos, trabajan en equipo, etc.

Sin caer en cuenta de que todas estas actividades tienen un hilo conductor, que es la dirección de la o el maestro, y por ende, se está hablando no de constructivismo sino de tradicionalismo, pues pese a intentar trabajar con recursos alternos: dinámicas y actividades, la o el estudiante solo es obediente a la indicación, es decir, la actividad sigue siendo conducida por la y el profesor, sin lograr empoderar al escolar de tal forma que sea el, quien protagonice la actividad, bajo este esquema seguimos hablando de tradicionalismo.

Al cuestionar a las y los maestros de educación básica en servicio con el enunciado: *Yo considero trabajar bajo el modelo...*, de manera abierta para no limitar o encasillar la respuesta; fue alentador que de las y los encuestados sólo 4 personas mostraron respuestas que no corresponde a un modelo educativo.

Resulta interesante observar en el listado de modelos educativos de las y los profesores de educación básica del Estado, omitieron por completo el tradicionalismo, salvo 3 docentes que se asumieron como conductistas, el modelo que según los jóvenes prevalece, dentro del colectivo ni siquiera fue mencionado, situación por demás sobresaliente, el hecho de no asumirse como protagonista de la clase, superando –al parecer- el modelo tradicionalista. (Ver esquema 15), las opciones del resto de los y las maestras se exponen a continuación:

Esquema 15. *Yo considero trabajar bajo el modelo...*

Yo considero trabajar con el modelo...	Constructivista	8	Yo considero trabajar con el modelo...	Educativo	1
	Competencias	8		Plan 2011	1
	Socioconstructivista	1		Pedagógico	1
	Cognitivo	1		Nueva Escuela Mexicana	1
	Humanista	8			
	Conductista	3		Según el grupo	2

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Como salta a la vista, en la primera columna los paradigmas que con mayor frecuencia dicen ser practicados por las y los docentes nuevamente son: el constructivista, por competencias y el humanista, muy por encima del resto, habrá que ver, en un posterior análisis si realmente la maestra y el maestro de educación básica conoce a detalle los elementos sustentantes de estos paradigmas para poder asumirse como practicante dentro del aula.

En la segunda columna aparecen opciones que se desconectan del concepto del paradigma educativo, mostrando una pequeña confusión sobre el término, o sobre la indicación, asumiendo la manera de trabajar, el seguimiento del Plan Educativo vigente, como el modelo que sustenta el trabajo en el aula.

Cabe destacar que 2 de las y los compañeros encuestados asumieron la dificultad que conlleva la aplicación paradigmática de un modelo, considerando que éste depende de igual manera del grupo en cuestión, que con base a mi experiencia esto es absolutamente lógico, pues el comportamiento del grupo muchas de las

veces que lo que modula la manera de trabajar o de comportarse de la y/o el profesor.

3.3.3. La disposición al cambio

Para ver la disposición de las y los maestros a trabajar de manera distinta, se consideraron cuatro factores: 1. La búsqueda en la aplicación de nuevas técnicas y dinámicas de aprendizaje, 2. La apertura en la búsqueda de escenarios distintos y diferentes disposiciones dentro de la clase, y, por otra parte, la 3. La resistencia a modificar los mecanismos de la clase, y 4. La dificultad, asumida como situaciones adversas que obstaculizan o no contribuyen a que la y el profesor trabaje de manera distinta.

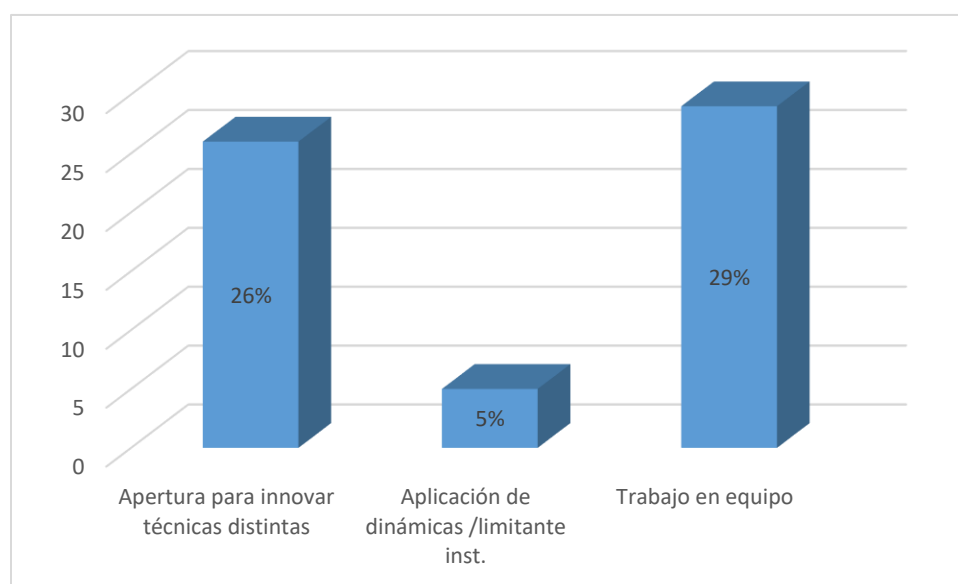
Las y los docentes se muestran afables en su disposición a trabajar de manera abierta y dinámica; en este sentido, habrá que considerar qué entendemos como “trabajar de manera dinámica”, para dar claridad a la intensión, nos referimos a...

1. *La búsqueda en la aplicación de nuevas técnicas y dinámicas de aprendizaje.* La búsqueda de nuevas alternativas de enseñanza aprendizaje es hoy, no una opción sino un recurso necesario ante la caracterización que tiene la o el estudiante, los cuales presenta: cultura *light* o ligera, la realización del trabajo con el menor esfuerzo, el desinterés, la apatía, la distracción, etc.; ello obliga a la búsqueda de recursos que hagan más atractiva la labor educativa.

En la encuesta se consideraron tres alternativas de aplicación de nuevas técnicas: a) la apertura para innovar mediante la aplicación de técnicas distintas, rubro que obtuvo un alto porcentaje en los encuestados con 26%, b) el hecho de

que la institución vea a las nuevas dinámicas como descontrol y no permita la apertura, situación que los compañeros no vieron como limitante el tener sólo 5% de frecuencia y c) el trabajo en equipo entre los pares, considerado fundamental como alternativa de aprendizaje, el cual los maestro y maestras encuestadas coinciden en un 29% que es importante. En la siguiente gráfica se muestran los resultados.

Gráfica 10. *La búsqueda en la aplicación de nuevas técnicas y dinámicas de aprendizaje*



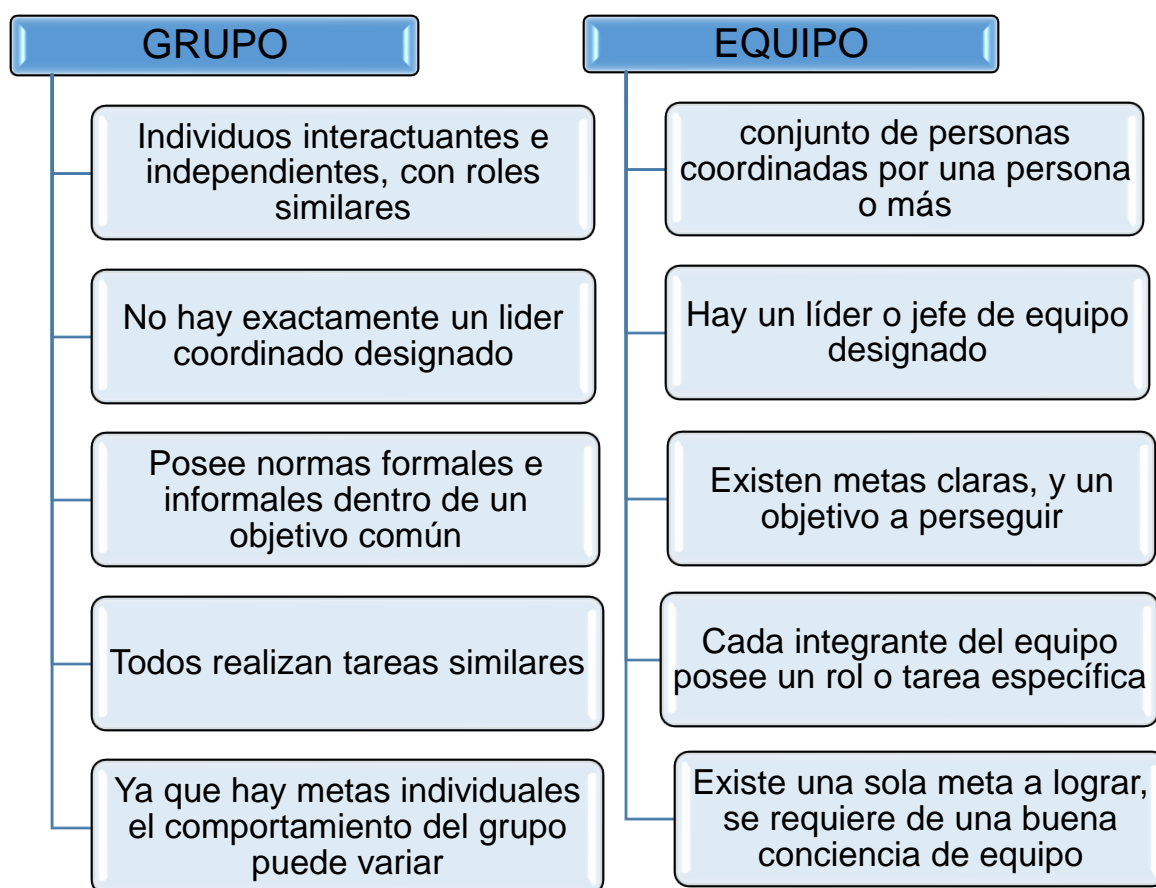
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Aunque habrá que ver si esta búsqueda de nuevas formas de enseñanza es parte de una disposición real de cambio, de probar nuevas alternativas pedagógicas o responde a un acto desesperado ante la apatía y desinterés de la y el estudiante que prefiere ver a la escuela como un espacio de socialización y no de aprendizaje. El trabajo en equipo parece ser una alternativa viable para el logro de los objetivos escolares; “fomenta la búsqueda de ideas, aumenta el compromiso entre pares, los objetivos colectivos se asumen por encima de los individuales, genera colaboración,

confianza y solidaridad entre los compañeros, facilita la delegación de autoridad, permite el desarrollo de habilidades multifuncionales, etc” (Socorro, 2017, p 8),

Las bondades del trabajo en equipo son muchas, pero esta dinámica se suele confundir con la formación de pequeños grupos; los y las docentes solemos no distinguir el concepto de equipo y el de grupo. Veamos las diferencias de ambos conceptos en la ilustración.

Esquema 16. *Diferencias entre grupo y equipo*



Fuente: Elaboración propia a partir de (Socorro, 2017)

Mientras el llamado trabajo en equipo no siga los lineamientos de lo que es un equipo, difícilmente se podrán lograr los objetivos planteados por las nuevas pedagogías. Los y las maestras solemos recurrir al trabajo en grupos asumido como

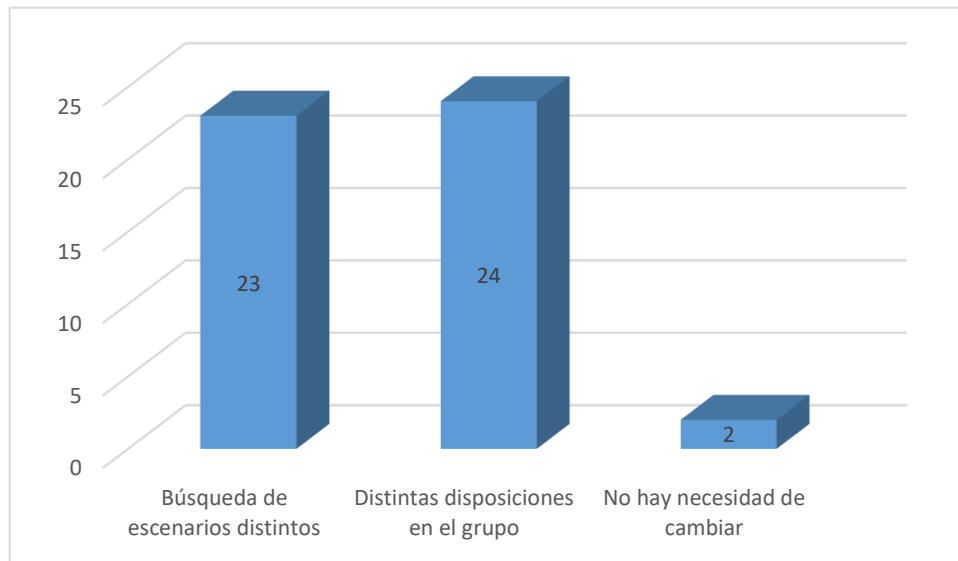
un equipo, solo con la intención de variar la dinámica de trabajo, en todo caso no se es un o una docente constructivista, sigue siendo tradicionalismo en tanto que la dirección de la actividad recae en la y el profesor.

Se incluyó dentro de las variables sobre la búsqueda de alternativas pedagógicas un enunciado que nos mostrara en qué medida la institución funciona como limitante o como facilitadora en la intención de los y las docentes de aplicar nuevas formas de trabajo, vemos con optimismo que los resultados en este sentido muestran apertura.

2. *La apertura en la búsqueda de escenarios distintos y diferentes disposiciones dentro de la clase.* La apertura, para el desarrollo o intento de nuevas maneras, se requiere no sólo de ver la necesidad de intentar cosas nuevas, se requiere además de cierta honestidad para reconocer que los mecanismos dinámicos que anteriormente funcionaban bien o que cubrían mínimamente con los objetivos que la Secretaría y la institución obligaban, ahora no son suficientes.

Logrando ese reconocimiento personal, la y el maestro desarrollan la suficiente apertura para recibir, escuchar e incluso buscar otras formas de enseñanza. La gráfica 11 muestra los rubros que se contemplaron dentro de las y los maestros de educación básica, con la intención de detectar que tanta apertura poseen para cambiar su dinámica de trabajo y que al momento de recibir una indicación pedagógica ajena a su práctica, haya un mejor recibimiento de la propuesta:

Gráfica 11. *La apertura en la búsqueda de escenarios distintos*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Para analizar la apertura del profesorado, se consideró el interés que tiene éste en buscar escenarios distintos con actividades extra aula y extra muros. En este sentido 23 de los 37 de las y los encuestados se mostraron optimistas y dispuestos, y 24 de ellas y ellos sugieren que es igualmente importante intentar distintas disposiciones de las butacas dentro del aula, y sólo 2 compañeros aseguran no tener necesidad de cambiar

Las propuestas paradigmáticas que han llegado a nuestro país, requieren de una gran apertura por parte no sólo de la y el profesor sino de todas las figuras involucradas en la educación: directivos, administrativos, padres de familia e incluso personal de apoyo y supervisores; trabajar bajo el paradigma constructivista –por ejemplo-, el entorno juega un papel importante, como lo mencionan los teóricos:

Una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas, ésta puede lograrse por medio de

actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido (Serrano, 2011, p. 9).

La búsqueda de escenarios distintos es fundamental, nos referimos con ello a salir, superar la idea de que el aula es el único escenario de aprendizaje, abriéndose un abanico de opciones para trabajar: canchas, jardines, pasillos y todo rincón alternativo que la escuela nos permita, claro está que las actividades extra aula se abren de manera infinita: museos, zonas arqueológicas, asumiendo que el salir de excursión también conlleva un aprendizaje; necesidad que Díaz Barriga (2013) lo dice en estos términos:

El aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Díaz-Barriga, 2003, p. 4).

En este sentido, se incluyó dentro de la encuesta dos reactivos que mostrarán la apertura de maestros y maestras a buscar escenarios distintos; como ya lo vimos, el resultado fue positivo, 23 docentes de un total de 37 se asumieron con la suficiente apertura para adaptar la práctica docente en lugares alternos al aula; aunque queda la interrogante ¿será ésta una realidad?, ¿en qué grado la dinámica escolar ha experimentado cierto dinamismo?, indagando con las y los chicos, ellos opinan que no.

Solo para corroborar si esta dinámica se ha mostrado hacia el exterior, se les preguntó a dos de las empresas que ofrecen servicios turísticos en nuestra ciudad, para ver si ha existido una afluencia en los servicios escolares; el Sr. Alberto directivo de la compañía "Turibus" y al Sr. Christian Hernández responsable de la compañía "Divierte"; ambos coinciden en que a raíz de la ola de inseguridad que

sufrió la ciudad de Zacatecas, las excursiones escolares a museos, teatros, parques, zonas arqueológicas, pueblos mágicos y demás se han reducido notoriamente.

Situación que podemos atribuir a varios factores: a) la inseguridad antes mencionada, considerando que el sacar de la escuela a un grupo de escolares conlleva una gran responsabilidad que debe asumir el profesor a cargo; b) los lineamientos de los museos y otros espacios que restringen la naturaleza inquieta de los jóvenes, y c) el consecuente poco respeto que los escolares muestran ante las obras de arte, espacios cerrados, césped y eventos; la incipiente búsqueda de escenarios extra aula ha traído como consecuencia que las y los jóvenes en términos generales carezcan de cultura que les permita apreciar, valorar y respetar espacios alternos. Situación que debe asumirse no como una limitante sino como un reto pues son innegables las bondades de lo que se denomina aprendizaje situado, para tal meta Díaz Barriga comenta:

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real) pueden mejorarse considerablemente a través de dos dimensiones:

a) Dimensión: Relevancia cultural. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes.

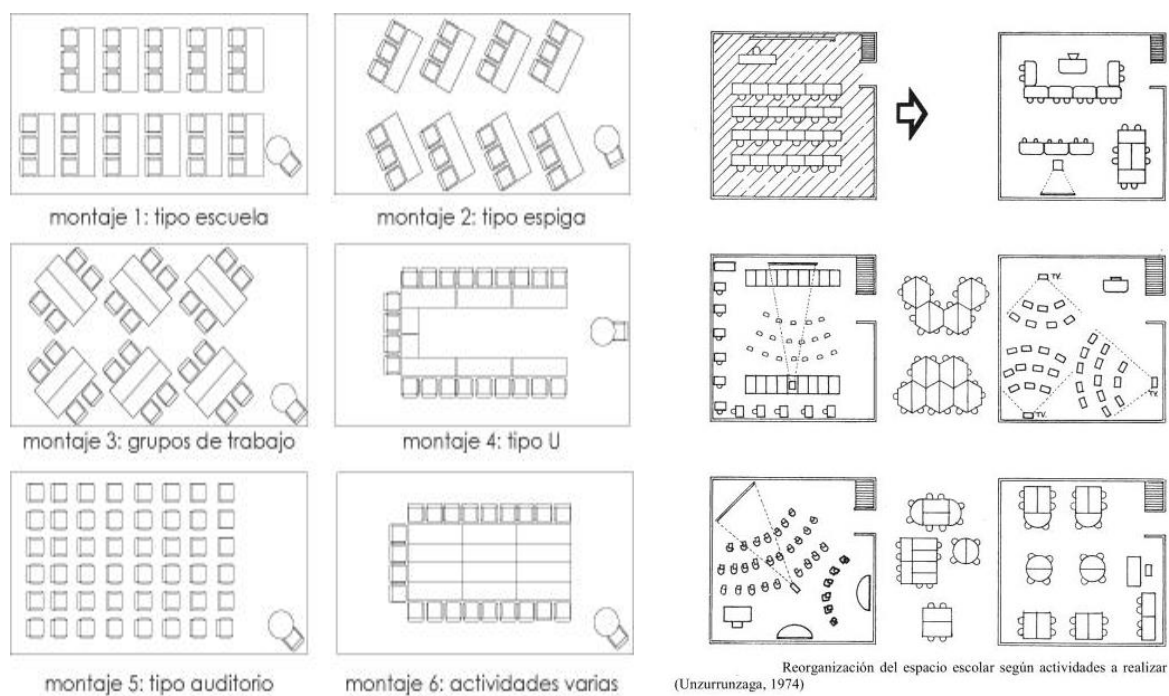
b) Dimensión: Actividad Social. Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado (Díaz-Barriga, 2003, p. 5).

Otro rubro que requiere de una gran apertura por parte de la y del profesor es la disposición de las butacas o sillas de trabajo dentro del aula; el orden por filas hacia el pizarrón es el acomodo que plantea el tradicionalismo mostrando a la y el maestro

como el protagonista del proceso enseñanza – aprendizaje; existe una gran cantidad de alternativas dentro del aula según el ejercicio o dinámica a emplear.

Como se puede ver en la ilustración 5, existe una gran cantidad de opciones en el acomodo de las butacas, y de hecho las propuestas paradigmáticas como el constructivismo requiere de espacios y de disposiciones diferentes dentro del aula, que permitan que las y los estudiantes se empoderen y asuman un papel más participativo, como la muestra la siguiente ilustración.

Ilustración 5. *Distribución de los pupitres en el aula de clase*



Fuente: Herrera (2009).

Muchas de las ocasiones la limitante en la apertura y búsqueda de nuevas formas es la escuela, la política institucional o la dirección en turno que asume hacer bien su labor, observando cierto orden y, además, aún se tiene la idea de que un buen profesor o profesora es aquel que tiene “el control del grupo”, imagen no sólo

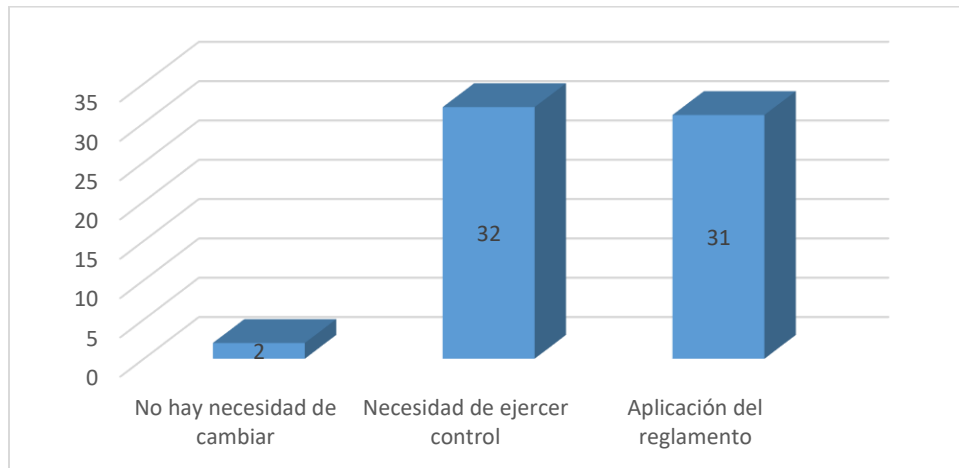
del cuerpo administrativo y directivo sino también de los estudiantes, padres de familia e incluso el personal de apoyo.

3. *La resistencia a modificar los mecanismos de la clase.* otra variable a abordar es la resistencia que puede mostrarse de forma oculta, el *control del grupo* es una manera de camuflaje o de justificación en la aplicación del tradicionalismo; para medir o detectar en qué medida la o el profesor asume como importante el control, se incluyeron reactivos que muestran a la institución o escuela como una limitante en la aplicación de nuevas formas de trabajo, las y los maestros encuestados coinciden en que en realidad los directivos consideran de igual manera una necesidad probar nuevas alternativas, en este sentido, la y el docente estiman tener la libertad de actuar bajo su criterio sin sentirse limitado, observado o reprimido.

Por otra parte, en cuanto a tener el control dentro del aula, la y el profesor lo toman como un requisito indispensable para poder conducir la clase; esperan ver en la y el escolar apego en las normas internas del aula e institucionales, es decir, que la o el joven obre con autocontrol. En la siguiente gráfica se muestra lo importante que es para las y los maestros el control en el grupo (32 maestros de 37) y la aplicación del reglamento (31 de 37), no como una resistencia al cambio, sino como generador de un ambiente propicio para trabajar.

Sin darse cuenta que el control y la aplicación del reglamento es el principio básico del tradicionalismo, en tanto que empodera a la y al maestro y reprime a la y el estudiante, el llamado magiscentrismo está en el consciente o en el inconsciente de las y los maestros de manera vigente.

Gráfica 12. *La Resistencia*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

A las y los jóvenes les gusta trabajar en el piso, un estudiante de segundo grado dice *“nos cansamos de la butaca y nos sentimos como apachurrados, en el suelo tenemos más espacio, descansamos, trabajamos con los compañeros hasta como que nos relaja”* (II2DM15), una niña escuchando la conversación comenta *“imagínese éste salón sin butacas, sin escritorio, sin casilleros, con una gran alfombra pachoncita o tapetes de fomy, mesas grandes bajitas, tú te sientas en el suelo o en cojines... mmm me cae que así trabajamos mejor”* (II1AM15).

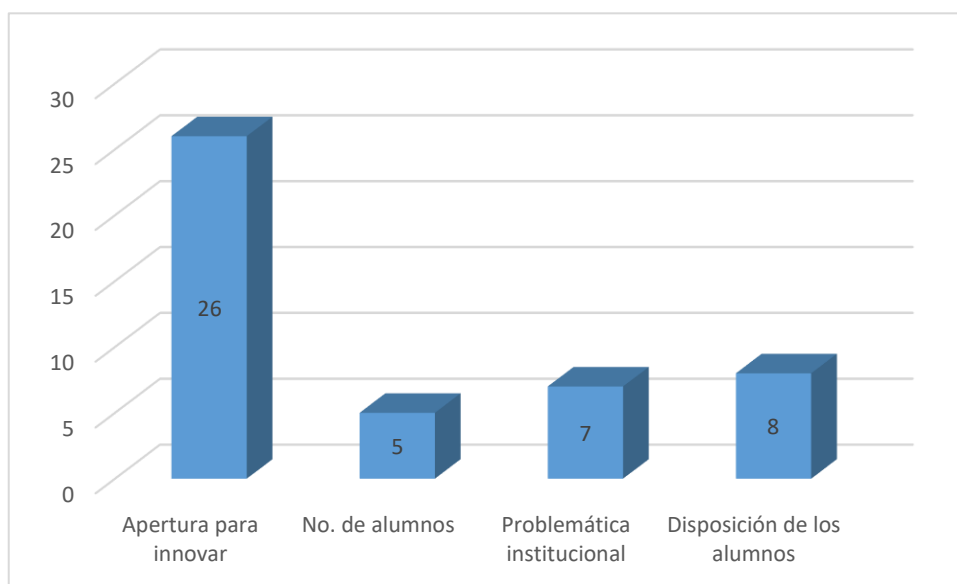
Lo que las y los chicos describen son las llamadas *ludotecas* que se introdujeron en la década de los 60's sobre todo en la educación preescolar, para el caso de secundaria son consideradas más como un distractor que un apoyo; lo que nos lleva a la interrogante ¿las ludotecas distraen a las y los escolares o las y los maestros no sabe conducir a las y los estudiantes en una ludoteca? Como ya vimos para la y el maestro es importante tener el control y la alineación de las butacas le facilitan el orden, regresando así al tradicionalismo.

4. *La dificultad, asumida como situaciones adversas que obstaculizan o no contribuyen a que el profesor trabaje de manera distinta.* Resulta interesante ver que las variables que se incluyeron en la encuesta como factores que dificultarían el cambio, obtuvieron frecuencias mínimas; se asumía por charlas informales en las reuniones de maestras y maestros que esto era una limitante, sobre todo en el sistema público el hecho de que el estudiantado es numeroso, teniendo en muchos de los casos hasta 45 estudiantes por aula; la atención y recepción de contenidos de clase disminuye, por el ambiente distractor que lo envuelve; además, el mantener el control del grupo y/o realizar ciertas dinámicas o actividades, no resultan fácil, pese a ello, sólo 5 de los y las profesoras ven ésta situación como dificultad para llevar a cabo un cambio de paradigma.

Otro factor de dificultad que sugiere la encuesta es el costumbrismo en los esquemas, es decir, cuando la chica o el chico está habituado a ciertos procesos o formas, como el estar en orden, tener las butacas en cierta disposición, trabajar en espacios determinados con roles asignados, el escolar llega a asumir que ese estado de cosas es lo correcto

De tal manera, que cuando una o un profesor intenta algo distinto, como salir a las canchas a leer un cuento; la o el estudiante, ante éste carácter de novedad se distrae más de lo usual, no porque no tenga la capacidad de concentración o atención en escenarios distintos, sino porque no está habituado a ello; ante esta distracción de las y los jóvenes, la o el profesor opta por regresar a la práctica habitual; pese a que quizás muchas y muchos profesores pasaron por ello, no consideran el hecho como una dificultad, como se puede apreciar en la gráfica 13.

Gráfica 13. *La dificultad, factores que obstaculizan el cambio*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

La disposición o falta de ella de las y los estudiantes, es otro factor que puede limitar la intención al cambio de prácticas didácticas innovadoras, la o el joven puede boicotear los intentos de la y el profesor de ofrecer dinámicas alternas, al menos 8 de las y los encuestados, lo expresa, como se muestra en el siguiente testimonio, *“yo simplemente no puedo, la reforma nos dice que el estudiante construya su propio conocimiento, que busque encontrar el resultado... pero, están bien acostumbrados a que uno les explique, ellos ni siquiera lo intentan”* (46GGPH25).

Lo que nos lleva a sugerir que, así como la o el maestro requiere de capacitación e instrucción sobre modelos educativos, así también la o el estudiante debe saber cuál es su papel dentro de una nueva propuesta. Aunque esta falta de disposición de las y los jóvenes puede dificultar los procesos, el docente considera no tener tanta relevancia.

3.4. El papel de la y del estudiante en el proceso de cambio

3.4.1. La visión que la y el docente tiene del estudiantado

La y el estudiante es parte fundamental del proceso educativo y como todo proceso comunicativo debe de haber retroalimentación y para ello, tan importante es el emisor –la y el maestro generador del mensaje-, como el receptor – la y el alumno quien recibe a información; cuando una y un maestro emplea una dinámica diferente, el éxito de ésta, muchas de las veces dependen más de la disposición de la y del alumno que de la conducción de la y el profesor –he ahí que en ocasiones funciona con un grupo y con otro no-.

El cómo vea la y el maestro a la y el estudiante, tanto de manera individual como en grupo, es fundamental a la hora de aplicar nuevas formas de trabajo. En la encuesta aplicada a profesoras y profesores de educación básica se incluyó esta necesidad, en tanto que la o el estudiante es o debe ser un agente activo en el proceso educativo; los rubros a considerar tanto de manera positiva como negativa fueron:

Ilustración 6. *Compromiso de la y del estudiante*



1. Responsables e interesados
2. Investigan, hacen buen uso de las tics
3. Interesados y creativos.

1. No saben trabajar de manera distinta.
2. No tienen iniciativa
3. Son apático,s y desinteresados
4. No hacen la tarea



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Abordando el aspecto negativo, la queja que más hizo eco dentro de las y los docentes con respecto al desempeño de las y los escolares fue la apatía y desinterés, coincidiendo 28 de los 37 maestros encuestados; la socialización entre pares y el celular le van ganando terreno a cualquier tema que se le ofrezca;

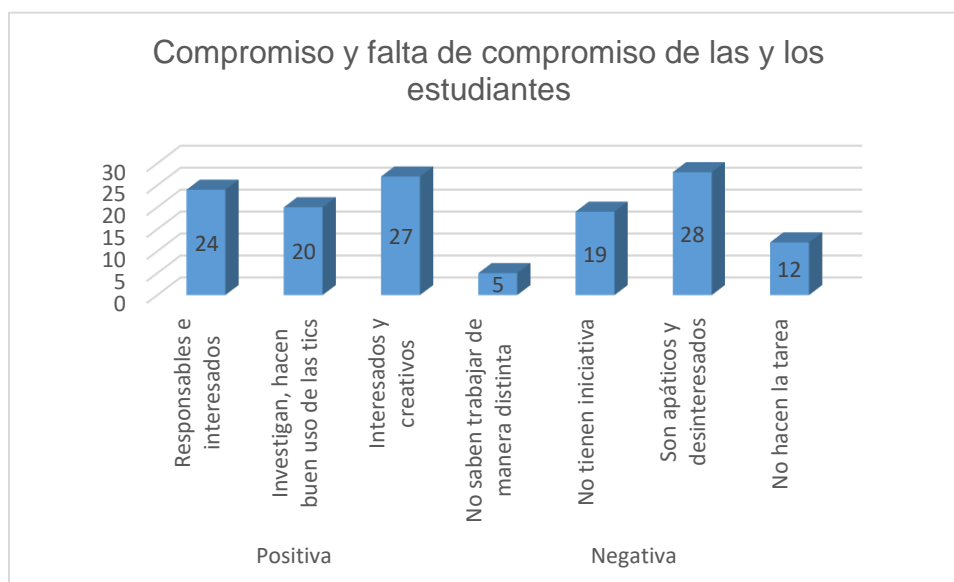
Messing (2009) comenta:

Una definición de la apatía es la falta de interés producida por la convicción de que no se conseguirá nada favorable para la sobrevivencia o para tratar de llegar a ser más o mejor que otros y que uno mismo. De esta forma, las características académicas y laborales del mundo actual han afectado profundamente a los jóvenes, quienes manifiestan desmotivación, insatisfacción y apatía (Messing, 2009, p. 328)

Cabe recalcar que este rubro estuvo por encima de otros factores que de igual manera son decisivos en el proceso educativo como: a) la falta de iniciativa y acción participativa dentro del aula que influye directamente en el éxito o no de la clase, siendo la mitad de los encuestados -19- los que reflejan esta actitud, b) la falta de responsabilidad, opinando 12 docentes que la labor hecha en casa, es decir la tarea, pareciera ya una práctica en desuso, y c) sólo 5 maestros dice que los chicos no saben trabajar de manera distinta.

En este sentido habrá que analizar de qué depende, este desinterés de las y los jóvenes hacia el estudio, a la escuela como institución, a la figura de la o del profesor, a los temas propuestos, a la didáctica empleada, o situaciones ajenas, que él y la docente desconocen, de manera gráfica los resultados se muestran a continuación.

Gráfica 14. *Compromiso y falta de compromiso de las y los estudiantes*



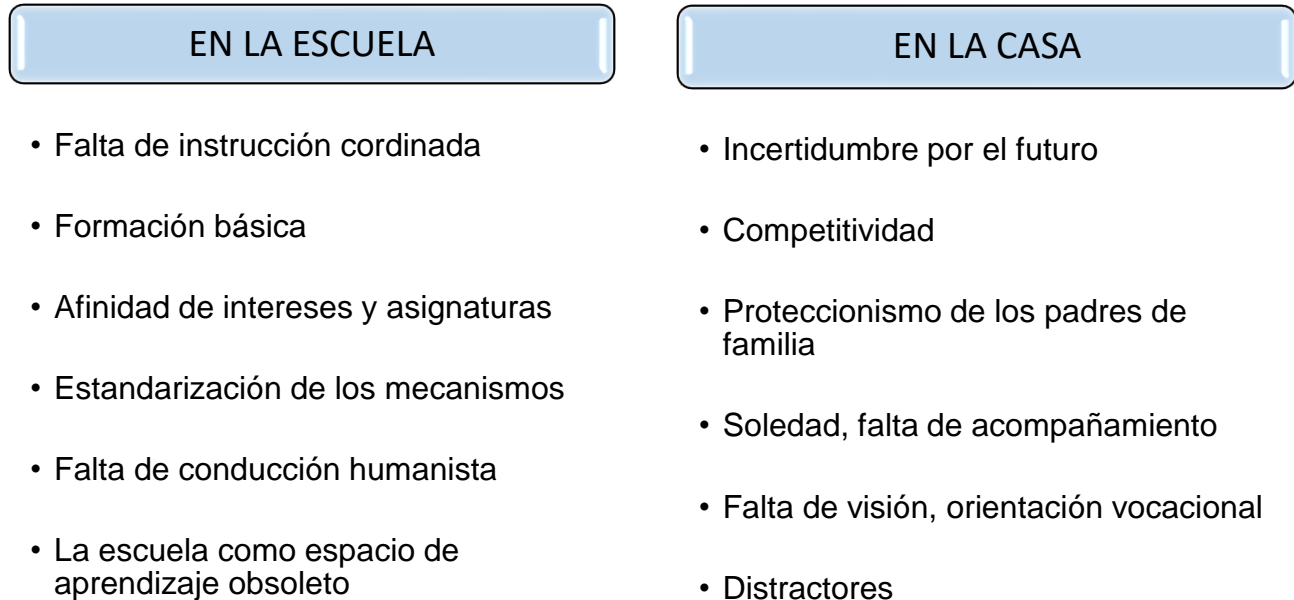
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Lo que es cierto es el hecho de que hay una necesidad urgente el hacer de la escuela un entorno cómodo en donde la y el joven desee estar, como lo manifiesta Monereo (2007) en la siguiente frase:

Hay que crear un “entorno poderoso de aprendizaje” eficaz es fundamental: a) tratar de conectar las demandas y tareas escolares con metas y proyectos personales del alumno y b) invitarles a ampliar y extender su repertorio de guiones para alcanzar dichas metas (Monereo, 2007, p. 508).

¿Qué es lo que hace que el estudiante no asuma su papel de aprendiz, de manera consiente y responsable? El y la estudiante adquiere hoy otra sintomatología que no presentaba hace apenas unos años, la y el joven de hoy se muestra cada vez más apático y poco participe en las labores escolares, tal conducta tiene un fundamento: su contexto. Con base a un cúmulo de experiencia que a lo largo de 20 años de servicio se han podido detectar mediante la observación de conductas de las y los estudiantes de secundaria, y por testimonio de compañeras y compañeros maestros de educación básica, se puede puntualizar como factores que limitan el empoderamiento del estudiante los siguientes:

Esquema 17. Factores que limitan el empoderamiento de la y del estudiante



Fuente: Elaboración propia, 2020.

En la escuela:

1. *Falta de instrucción coordinada*: para que una reforma funcione, el total del colectivo docente debiese trabajar bajo el mismo tenor de tal manera que la y el estudiante logre ver, a fuerza de repetición de una manera u otra, que existe una nueva disposición, si unos lo intentan y otros no, el objetivo de la reforma sólo confundirá al escolar no asumiendo su papel, y con el tiempo tanto la y el maestro como la y el estudiante regresarán a lo habitual.
2. *Formación básica*: los modelos paradigmáticos que se han intentado implantar en nuestro país, requieren de tiempo antes de ver algún resultado, pues se requiere de una formación del escolar desde un nivel básico para que logre entender la dinámica de este y entienda cuál es su papel, el

constructivismo -por ejemplo- pregona a un escolar capaz de construir su propio aprendizaje: que investigue, lea, exponga, identifique, seleccione, reflexione, analice, etc.

Pero para ello, se necesita que sepa hacerlo, nuestros escolares habituados a ser conducidos no saben llevar a cabo estos procesos y no pueden aprenderlo en un corto plazo, se requiere de instrucción, seguimiento, asesoramiento, acompañamiento, se requiere tiempo para su formación; y el profesorado lo sabe, *“es que no saben encontrar un resultado por si solos, y lo más grave es que ni siquiera lo intentan”* (55VHPG31).

3. *Afinidad de intereses y asignaturas*: suelen decir las y los chicos, *“no soy bueno en las matemáticas”* (II2BM8) o *“a mí, no me gusta la historia”* (II2DF13), toda persona tiene gustos concretos que suelen no ser considerados, a la y el maestro simplemente le gusta que “todos” las y los chicos estén atentos y trabajando, cuando para algunos los 50 minutos de clase representa una verdadera tortura, su distracción o apatía se puede deber a que simplemente no le gusta esa materia.
4. *Estandarización de los mecanismos*: el punto anterior, se agrava al establecer mecanismos estandarizados, no sólo en el proceso de evaluación –un solo examen- sino prácticamente todo el proceso, en todas las materias, todos exigen todo para todos: un mismo proyecto, reporte, ensayo de un tema elegido por el profesor, la lectura del libro que sugiere el programa, las mismas ecuaciones, reporte de laboratorio, antología, maqueta, etc.; no se realizan lo que conocemos como “adecuaciones curriculares”, con base a las

afinidades, capacidades y habilidades de las y los estudiantes, lo que el modelo por competencias postula:

Dado que las competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individual. Se requiere para su impulso desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos, lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje, el área más significativa de su inteligencia y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan, a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador (García, 2011, p 4-5).

El maestro no ha encontrado la manera de realizarlo, a lo que llamamos adecuaciones curriculares suelen ser actividades paralelas como festivales u otro evento; o bien, cuando se trata de un o una estudiante con capacidades diferentes, fuera de ello, seguimos bajo estándares todo el tiempo.

5. *Falta de conducción humanista:* el humanismo como sinónimo de individualidad, se ve castrado, inhibido, negado por la estandarización de los procesos escolares; la y el profesor, ya sea por falta de tiempo o intención, no tienen el acercamiento suficiente para conocer la individualidad de la y del joven: sus gustos, aficiones, problemas, visión, sueños, ideología, y demás; al punto que despierte el reconocimiento y el respeto por la y el joven, sino al contrario, la y el profesor suele preocuparse más por el respeto que la o el joven le otorgue a ella o a él.
6. *La escuela como espacio de conocimiento obsoleto:* sabemos que la y el joven aprende tanto dentro de la escuela como fuera de ella, pero de todos los espacios alternos: cancha, gimnasio, academia, club, casa; la escuela es el espacio reconocido como formal de aprendizaje y lamentablemente el más

aburrido, en donde en vez de otorgar libertad, reprime; en donde la palabra mágica es “no”; no hables, no grites, no corras, no juegues, no, no, no; la escuela de todos los escenarios de aprendizaje, es el lugar en donde menos se siente cómodo, salvo porque ahí puede ver con regularidad y frecuencia a sus compañeras y compañeros.

Fuera de la escuela, la y el joven tiene aún más razones para no ver sentido al estudio; si escudriñamos la producción bibliográfica para indagar al respecto, nos encontramos estudios de corte psicológico que atribuyen la falta de seguimiento escolar, no tanto a una apatía intrínseca de la y del joven, sino más bien a factores de tipo económico; habrá que considerar en este sentido que el presente estudio está suscrito a la región centro de la ciudad en donde el factor económico no es una limitante prioritaria; si bien en nuestro alumnado existen muchas carencias, éstas son de otro tipo, la lista que se presenta es resultado de charlas informales de jóvenes que vierten sus inquietudes y preocupaciones, por lo que se puede deducir que fuera de la escuela, las y os jóvenes poseen:

1. *Incertidumbre por el futuro*: Inseguridad, sobrepoblación, escases de agua, violencia, calentamiento global, corrupción y más, son parte de nuestro contexto, la y el joven sabe de manera inconsciente que esta inestabilidad global impactará en su futuro, lo que le genera incertidumbre; no sabe, realmente no sabe qué va a pasar en un futuro.
2. *Competitividad*: hace algunos años, se estudiaba para ser mejor, para tener un trabajo mejor, había de manera implícita esa promesa que el esfuerzo a su trabajo podía recompensar; hoy en día la y el joven sabe que el estudio no le va a garantizar un buen trabajo, se requiere de mucha

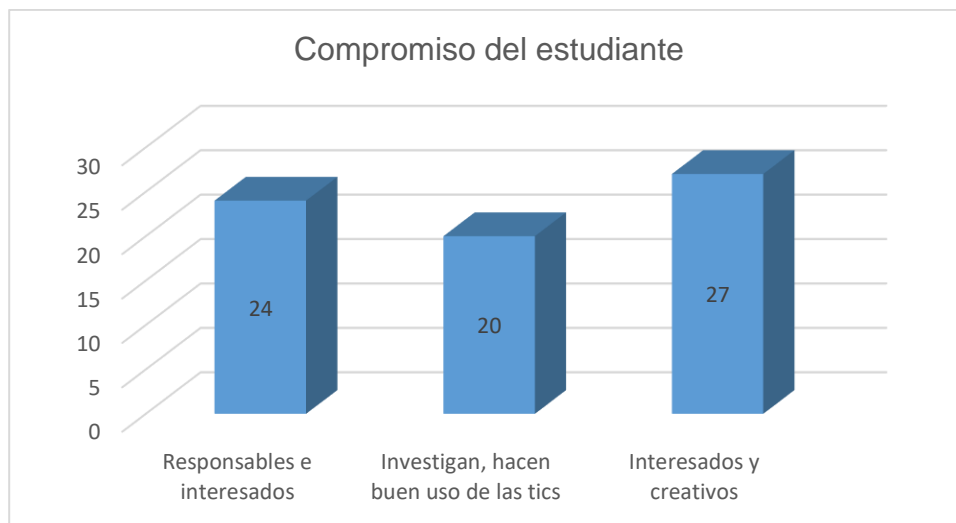
preparación –posgrados, idiomas, habilidades-, para poder competir por algo que la y el chico desea, ahora el estudio no es suficiente, se requiere ahora de oportunidades, de relaciones sociales y/o de suerte.

3. *Proteccionismo de las madres y padres de Familia:* Quizás por la incertidumbre que perciben, quizás por el sentimiento de culpa por su ausencia, quizás por las innovaciones tecnológicas que han cambiado la vida cotidiana o por otros factores, es innegable que las madres y padres de familia de hoy, sienten una necesidad inconsciente de proveerles lo necesario en lo cotidiano y su futuro. Preocupación que las y los estudiantes notan y como consecuencia no sienten de manera momentánea el para qué estudiar.
4. *Falta de visión: formación vocacional;* las y los jóvenes carecen –sin generalizar- de un proyecto de vida, no se cuestionan lo que van a realizar en un futuro, esto hace que no vean a la educación secundaria como una condicionante, un paso para el logro de sus objetivos de vida, ahora se ve con mayor frecuencia esta confusión en las y los jóvenes, una falta de conciencia vocacional, considerando que se genera desde temprana edad en la familia, existe ahora cierta falta de acompañamiento que lo intenta cubrir la escuela en ocasiones tarde.
5. *Distractores:* Así como los adultos vivimos con cierta rapidez, entre el trabajo, las responsabilidades, la casa, el tráfico, etc., que nos generan estrés; de igual manera, las y los jóvenes se encuentran inmersos es una gama de actividades a la que se han sumado una serie de recursos tecnológicos que parecieran funcionar como alicientes para no caer en el

mismo pánico que sufren los adultos, a su vez, los envuelve como un una burbuja que los encapsula en su propia realidad, un mundo alterno con su propio lenguaje y códigos contruidos por ellas y ellos, en donde la imagen y recursos visuales han suplido a los demás sentidos.

Ahora bien, habrá que puntualizar si los aspectos anteriores son determinantes en la conducta del escolar de manera solo momentánea, es decir, de la adolescencia y que con la madurez biológica sea superado; en tal caso, lo que vemos como un problema es en realidad un reto que a la educación secundaria le toca sobrellevar.

Gráfica 15. *Compromiso de las y los estudiantes*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Con base en el análisis de la problemática del escolar, se pudiese pensar que la visión que el magisterio tienen de la y del joven, es simplemente negativa frente a las responsabilidades que la escuela le establece, pero en la encuesta hecha al profesorado, manifiestan no considerarle un problema, la mayoría tiene una visión optimista con respecto a las y los escolares como podemos sustraer de la gráfica

14, los aspectos positivos obtuvieron un puntaje por encima de los negativos; 27 de 37 maestros opina que sin interesados y creativos, 24 los considera responsables y 30 dice que hacen buen uso de las TIC's como el investigar.

3.4.2. El paradigma tecnológico y otras exigencias

Videos, música, redes sociales, fiestas, self`s, audífonos, celular, Facebook, Instagram, son como su ropa, partes esenciales de la cotidianeidad de la y del joven, en el mundo de las y los estudiantes de hoy, dinámico y tecnológico, el estudio está ausente, y las formas didácticas de la escuela son todavía incompatibles con estos elementos, la y el maestro los ve como distractores, pues son incompatibles con los lineamientos institucionales, ya que, ni la y el maestro ni la y el joven han encontrado la manera de integrarlos a la vida escolar.

La integración de la tecnología a la educación, es hoy no una necesidad sino una urgencia, en tanto que la brecha generacional entre estudiantes y profesores se manifiesta, justo ahí, en la disparidad de competencias que los dos agentes de la educación poseen, con clara desventaja para el profesorado.

Si bien, la muestra de profesores y profesoras encuestados reconoce las bondades del internet no sólo como herramienta de investigación sino además como una ventana que ofrece infinidad de posibilidades; la tecnología permitiría experiencias interactivas estimulantes, se puede investigar, jugar, explorar, aprender y más aún, se daría un giro hacia una didáctica centrada en los intereses de la y del alumno, situación que, de manera callada, reclama.

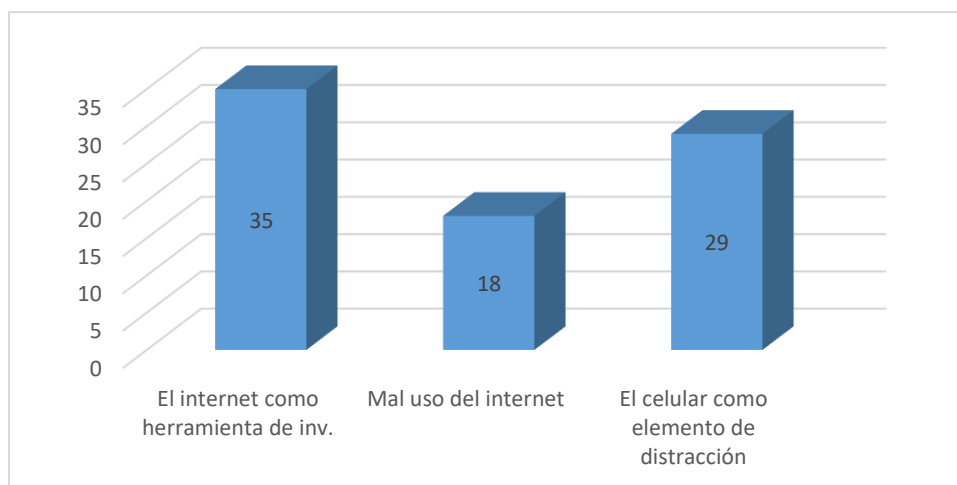
El uso de las tecnologías ha estado en la agenda de prácticamente todas las reformas establecidas en los últimos sexenios de nuestro país y a la fecha, la integración de ésta a las aulas ha sido muy poca, claro está que al inicio o por las condiciones económicas de muchas regiones la cobertura en infraestructura es limitada lo que ha servido como justificación para todos.

En éste sentido, Díaz-Barriga, comenta que para mostrar la complejidad de la incorporación de las TIC al aula, se requiere de cumplir con tres dominios interactivos asociados: 1) El profesor en su papel de innovador: el nivel de competencia de los profesores en el uso de las tecnologías y el empleo estratégico de éstas, que para ello se requiere de compatibilidad entre sus creencias y el enfoque pedagógico, 2) La naturaleza de la innovación misma, ello incluye el concepto de innovación de la cultura escolar –creencias, valores, prácticas, recursos y costumbres- que suelen estar por encima de la intensión del profesor, y 3) El contexto en que tiene lugar la innovación, es decir , los factores que contribuyen o no a la innovación: infraestructura, políticas y procesos facilitadores (Díaz-Barriga, 2008, pp. 5-8).

El logro de la interacción de estas tres dimensiones requiere de un cambio de paradigma encaminado al uso de las tecnologías, que si bien, las y los maestros se muestran afables, convencidos de su necesidad, pareciera haber en el inconsciente de profesorado un temor a la innovación, claro está que mucho depende de las edades fluctuantes dentro del magisterio, pues es notorio ver que las y los profesores con más años de servicio manifiestan cierta resistencia a la innovación, mientras que los maestros jóvenes se ven más cómodos con la idea.

Los resultados de la encuesta mostraron a grandes rasgos la intención de utilizar herramientas tecnológicas como apoyo didáctico, aunque por otro lado y de hecho parecerá una contradicción, visualizan al celular como una distracción y no como un apoyo considerando que muchos de ellos tienen el internet en sus manos, veamos esta situación de manera gráfica.

Gráfica 16. *El uso de las TIC's*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Ya sea temor, incertidumbre, optimismo, resistencia u oportunidad, como quiera que vea las y los maestros a la tecnología, no puede simplemente cerrar los ojos y hacer como que no está, pues se aloja en lo cotidiano de las y los jóvenes que piden de manera desesperada su inclusión en la educación.

Además, habrá que aceptar que las y los jóvenes están modificando su manera de aprender, están desarrollando una plasticidad cerebral que les hace retener la información de manera diferente: la imagen, la música, el movimiento, son ahora los mecanismos cognitivos con lo que logran la retención, la vinculación entre el objeto y el concepto, el profesorado independientemente de las disposiciones

gubernamentales o institucionales deberá incursionar en el uso de las tecnologías para no quedar en lo obsoleto.

CONCLUSIONES

Con todos los elementos anteriores podemos afirmar que, el innovar ahora no es una opción, el integrar la tecnología, el pensar en nuevas formas didácticas se ha convertido para el magisterio en una carrera contra el tiempo.

La respuesta a la pregunta ¿La o el maestro ha cambiado su práctica docente al interior de las aulas? Es sí, de manera natural u obligada de manera consciente o inconsciente por el contexto temporal en el que se ve inmerso; la y el estudiante, la madre y el padre de familia, la sociedad ha cambiado y con ello el proceso educativo también.

Las y los maestros han cambiado, pero bajo su criterio, su entendimiento, sus principios, y sus intereses; no por las reformas educativas, no por disposiciones del gobierno o la Secretaría, no por indicaciones de sus directivos; sino que se ha visto obligado a modificar su práctica por el contexto.

¿Cuál ha sido el cambio? El profesorado no adoptó el constructivismo propuesto en la reforma de 1996, no arropó las competencias del 2006, no entendió la intención de la Ruta de Mejora del 2011 y menos aún el híbrido del Nuevo Modelo del 2012, ahora, está tratando de entender del modelo humanista que nos sugiere la Nueva Escuela Mexicana.

El cambio está, en la gestación de un nuevo paradigma, un modelo constituido con elementos de la fórmula antigua del tradicionalismo, moldeado con los elementos que al magisterio se le permite adoptar en su práctica; el paradigma educativo que las y los profesores de educación básica están construyendo, es un “*nuevo tradicionalismo*”; los elementos constitutivos esenciales del tradicionalismo

continúan vigentes, pero están siendo redefinidos por los distintos factores que inciden en él.

Esquema 18. Postulados y permanencias del paradigma tradicionalista

POSTULADOS DEL PARADIGMA	PERMANENCIAS DEL
TRADICIONALISTA	PARADIGMA TRADICIONALISTA
La figura del profesor como centro del proceso E - A (Magiscentrismo)	Permanece el maestro siendo el centro en el proceso E- A.
El papel del estudiante: pasivo, receptor en el proceso E – A.	Permanece, no se ha logrado la participación activa del escolar.
El papel del maestro: con gran autoridad,	La autoridad del profesor se ha limitado, disminuido.
El proceso de la información: memorística.	Se ha intentado el análisis y la reflexión con éxito relativo.
El libro como herramienta de trabajo por excelencia.	Permanece, por disposiciones institucionales.
Evaluación sumativa, mediante el examen.	Permanece, agregando otros elementos de evaluación.
El aula como espacio de aprendizaje.	Permanece, es difícil cambiar de escenario
Disposición de butacas dentro del aula de manera alineada	Desarrollo de dinámicas alternas pero continúa prevaleciendo.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Analizando de manera muy breve la tipología distintiva del modelo tradicionalista y haciendo una comparación con las prácticas actuales dentro del aula, podemos ver

por un lado que el tradicionalismo aún sigue vigente y por otro lado los matices que han hecho de éste, una práctica nueva; en el siguiente esquema se muestra esta premisa.

La observación detenida del esquema anterior nos muestra en qué medida el tradicionalismo permanece como modelo educativo vigente dentro del aula hoy en día, pese a los esfuerzos del gobierno y la Secretaría de Educación en modificar las prácticas pedagógicas con sanas pretensiones.

Ante esta permanencia en los postulados definitorios del llamado paradigma tradicionalista podemos describir ahora al agente del nuevo tradicionalismo: *El nuevo maestro tradicionalista* asume el control de la clase, monitorea la actividad escolar, selecciona y define el tipo de información, elige las actividades a realizar, evalúa de manera sumativa utilizando el examen y otras herramientas, intenta promover la reflexión sin mucho éxito recayendo en proceso memorístico, está en una constante búsqueda de alternativas didácticas que le ayuden a obtener la atención del escolar.

Pero, ¿qué es lo que modeló al nuevo profesor?, con base en opiniones vertidas por las y los entrevistados, al análisis concienzudo de las encuestas y a un proceso de observación participante a lo largo de 20 años en la docencia, se puede inferir la multiplicidad de factores que modelaron la conducta de las y los maestros, dentro de los que podemos mencionar de manera concluyente son:

1. *La desautorización paulatina* por la que ha pasado la y el profesor, han hecho que no ejerza su autoridad dentro y fuera del aula, si bien, la autoridad ejercida por la y el maestro tradicional de hace algunos años era extremista, al punto de la agresión física y emocional; lo que llevó a los nuevos padres de familia, a

limitar tal exceso; acto que acarreó el empoderamiento de la y del estudiante y la desautorización del profesorado.

La madre y el padre de familia apoya a su hijo e hija, ya no a la o al maestro; las madres o padres que están al pendiente de la labor escolar de la y del estudiante, lo están en relación a su hijo e hija, preguntan, lo apoyan, lo respaldan, pero ya no del lado de las y los profesores como anteriormente se daba, la comunión que existía entre la y el maestro y la y el padre de familia se ha roto. Esta situación ha cambiado de manera significativa la dinámica escolar, pues ha traído como consecuencia la desautorización de la y el maestro frente a sus escolares, directivos y sociedad.

2. La resignificación de los valores: Habrá que aclarar que esta actitud descuidada o proteccionista de las y los padres de familia está en el ámbito de lo inconsciente, pues todo padre se asume responsable y amoroso de sus hijos, los padres de familia son bien intencionados; el nuevo dinamismo de las familias es producto de un cambio de estructuras económicas, sociales y culturales que ha impactado en la resignificación de valores.

Como el concepto responsabilidad, -para poner un ejemplo-, anteriormente ser una madre o padre responsable, era hacerlos responsables para que en un futuro ellas y ellos puedan cubrir sus necesidades alimentarias y emocionales; ser madre o padre responsable ahora, es cubrir sus necesidades alimentarias, psicológicas y emocionales –que lo tenga todo, que estén bien y se sientan bien-; la responsabilidad debe entenderse, desde la perspectiva de una persona que ejecuta un acto libre, como la necesidad en la que se encuentra la persona de

hacerse cargo de las consecuencias de sus actos; principio básico que las y los jóvenes de hoy no ven necesario, para eso están sus madres y sus padres.

Este ejemplo de resignificación no está exento en el impacto de otros valores fundamentales que regulan el buen funcionamiento de la sociedad e instituciones como la honestidad y el respeto; esta modificación de conductas ha repercutido en la dinámica y rendimiento de los escolares.

3. *Nuevas disposiciones gubernamentales*, dentro de las reformas establecidas por el gobierno han generado una serie estatutos que limitan la práctica del profesorado, como el acuerdo 648 que establece la no reprobación de los estudiantes de educación básica emitido el 12 de agosto del 2012; o el Acuerdo de Convivencia Escolar, que regula el acercamiento entre las figuras educativas.

4. *Las exigencias y restricciones institucionales*, el magisterio se encuentra inmerso en una serie de contradicciones tanto gubernamentales, institucionales, sociales y culturales. Por un lado, se le pide que tenga el control pero que sea afable, se le sugiere adoptar nuevas formas pero no se le otorga libertad de acción; se le exige calidad en los procesos `pero sin reprobarnos; se le propone el uso de las TIC sin herramientas; se le invita a la actualización sin otorgarle facilidades ni recursos; se le solicita ampliar la manera de evaluar a la y al chico se le somete a una prueba estandarizada para evaluar su desempeño; se le pide tener acercamiento y comprensión hacia el alumnado y a su vez lo restringe.

5. *Las bondades del tradicionalismo*, por último, pese a las críticas vertidas al modelo tradicional, en la realidad escolar el paradigma funciona, se sustenta en la dinámica de la trasmisión y recepción de los conocimientos por medio de la memorización como mecanismo de afianzamiento y comprobación del aprendizaje

por medio de la repetición, lo que aseguraba la retención de un cúmulo significativo de información.

La figura de la y el profesor realmente tradicionalista además de ser autoritaria también es paternalista, obra de manera bien intencionada, conoce a sus estudiantes, se preocupaba por ellos, aunque no expresa sus emociones de manera física, funge como un tutor que brinda a las y los jóvenes apoyo y guía tanto pedagógica como emocional.

Además de ser un profesionista preparado, academicista e intelectual, ante el carácter expositivo de la clase, la y el maestro se veía obligado a prepararse de manera constante, siendo un ávido lector y receptor constante de información de su materia lo que lo formaba en un erudito en el campo académico al que pertenecía, y para transmitir los conocimientos, se requiere de atención por parte de los escolares, lo que aseguraba con lineamientos disciplinarios dentro del aula, que no eran vistos como represión, sino como parte de la educación que recibía la y el joven.

En este sentido, no podemos negar las bondades que el paradigma tradicional posee, como: a) posibilita la trasmisión de conocimientos a un gran número de personas con pocos recursos, b) genera disciplina, c) no requiere de un proceso de adaptación al sistema de enseñanza, d) favorece los procesos de memoria, e) exige al profesor gran preparación y dominio de la materia, f) establece una relación directa entre el profesorado con las y los escolares.

La suma de dichas circunstancias ha hecho que las y los maestros opten por retornar al modelo cada vez que se intenta algo distinto, pues el tema de la

disciplina, en el nivel secundaria es una condición necesaria para el mínimo logro de los objetivos curriculares.

Así entonces, se concluye que la identidad construida del profesorado arropado bajo un *nuevo modelo tradicionalista*, no es otra cosa que una adaptación a su entorno, es una respuesta a las necesidades, peticiones y exigencias que se le hacen, en una especie de metalenguaje no explícito de lo que se espera obrar hoy dentro del aula.

Por otra parte, se concluye que otro de los grandes problemas en la implementación de las reformas educativas ha sido la confusión de quien funge como el *agente de cambio*, los gobiernos han centrado sus esfuerzos en dar a conocer el nuevo modelo paradigmático, lo explican, lo teorizan, lo ejemplifican, sugieren actividades, etc.; el modelo educativo propuesto pasa a ser el protagonista -el sujeto- del cambio, mientras que la y el docente que es en quien recae el cambio, es tratado como el objeto a cambiar.

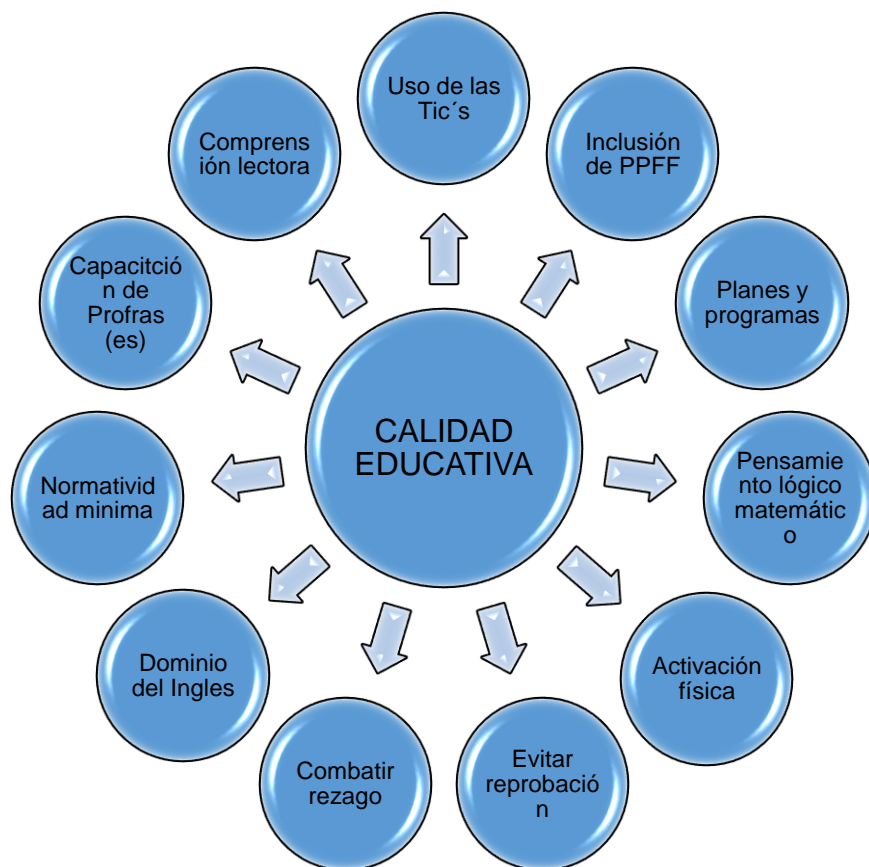
Cuando en realidad es, o debiese ser a la inversa, el profesorado es el agente de cambio en tanto que es quien se espera se logre la transformación, la y el profesor es quien debe de cambiar sus hábitos, valores, patrones de conducta, reorientar sus intereses, y más; por tanto, el gobierno debiese centrar su atención en el convencimiento y motivación de éste, para que se logre el cambio esperado.

¿Qué implica tomar al maestro como agente de cambio? El asumir a la y el docente como *sujeto* y no como *objeto*, conlleva conocer su sistema de valores, su comportamiento y visión con respecto a la educación para de ahí partir hacia una reflexión: respeto, reconocimiento y estímulo, cuando la y el docente esté dispuesto

a cambiar el modelo paradigmático propuesto, va a ser más fácil de asimilarlo, de entenderlo y de aplicarlo en el aula.

Además, se concluye con base en la opinión de la gran mayoría de las y los profesores, que uno de los problemas de las reformas educativas es la falta de diagnóstico, ante esta falta de cultura de un análisis previo, no se tiene referencia de lo que hay que diagnosticar, qué se requiere saber o analizar antes de implantar un cambio o modificación de estructuras; para cambiar algo se requiere saber con precisión que se necesita cambiar, como se muestra en el siguiente esquema, se tiende a ver todo como un problema y todo es susceptible de cambio.

Esquema 19. *La implicación holística de la calidad educativa*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

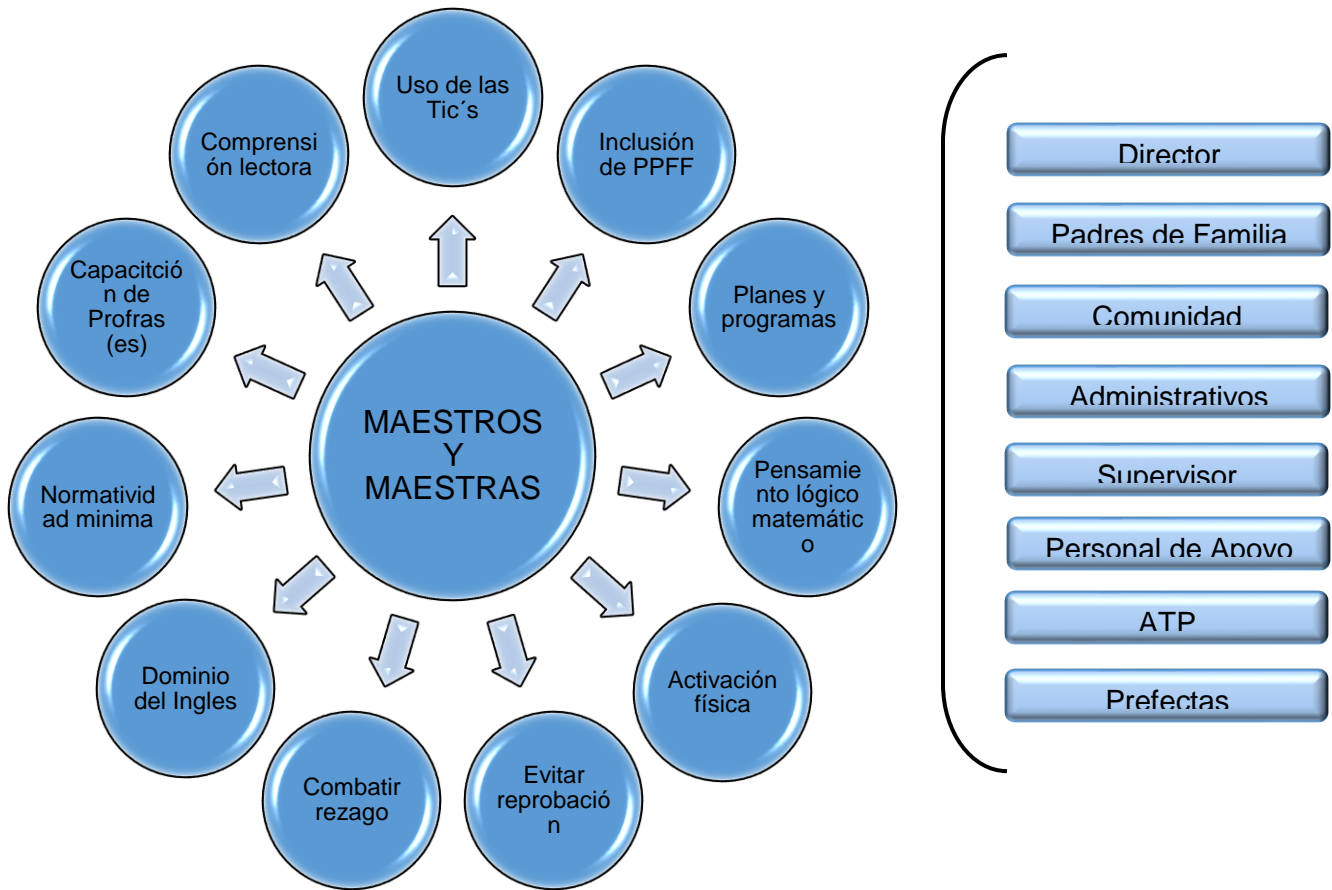
Para lograr la calidad educativa que se pretende, se requiere de trabajar en todos los rubros anteriores, pero al hacerlo de manera simultánea –como lo sugieren las reformas educativas- se convierte en algo irrealizable, pues todo proceso requiere un tiempo, lo ideal sería centrar los esfuerzos, recursos –financieros, humanos, técnicos- en un solo aspecto y luego medir los logros, para posteriormente trabajar en la prioridad siguiente.

En nuestro país, cada rubro -producto de cambio-, se toma como estrategia, no como proceso, ello se debe a que los objetivos planteados, o son poco claros o demasiado ambiciosos: “*mejorar la calidad educativa*”, como se ha planteado en las dos últimas reformas: El Modelo Educativo (2012) y La Nueva Escuela Mexicana (2017) que para lograrlo se requiere de modificar todo el sistema educativo y más.

He aquí la importancia de realizar un estudio previo a la elaboración de una reforma, la pregunta es ¿Qué se requiere cambiar para lograr los objetivos que se persiguen? “lograr una educación de calidad”, “combatir el rezago”, “trabajar con las TIC”, “evitar la reprobación”, “incluir la participación de los padres de familia”, etc., el objetivo está determinado por la necesidad, a partir de esta, se diseñan las estrategias y acciones para el logro de los objetivos, considerando los tiempos, espacios, agentes y las condiciones a realizar.

Dentro de la falta de diagnóstico es igualmente confuso el agente de cambio, pues se espera que las y los docentes sean los protagonistas en los procesos deslindando a las demás figuras educativas que de igual manera pueden contribuir, veamos en el siguiente esquema las responsabilidades que les son otorgadas a las y los profesores.

Esquema 20. La responsabilidad de las y los maestros



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Así entonces, el diagnóstico o estudio previo debiese estar dirigido a la figura de él y la maestra en tanto que es de quien se espera el cambio; en tal caso, al analizar al magisterio como el agente de cambio, debiese considerarse: sus habilidades, valores, circunstancias, tiempos, el proceso de información que se va a utilizar, los posibles mecanismos de resistencia al cambio, establecer de manera clara los roles de las figuras educativas involucradas y establecer cuáles serán los beneficios del cambio.

Con base en este análisis, concluimos que, el procesamiento poco claro de la información, en muchos de los casos se distorsiona el mensaje, y el objetivo, la intención, la visión y la misión que la o el receptor plantea en un primer momento de manera teórica; por lo tanto la respuesta no es la esperada por esta distorsión que sufre, el mensaje deriva en una desconexión o falta de conexión entre el receptor –organismos internacionales, gobierno, secretaría, directivos-, el mensaje –los lineamientos de la Reforma y/o el Modelo Educativo- y a quién va dirigido –el profesorado-.

Partiendo del presente análisis y de las voces del magisterio, abiertos a nuevos dispositivos pedagógicos, que responde pertinentemente a sus requerimientos sociales y educativos; el nuevo maestro tradicionalista requiere ser guiado, moldeado, dejando atrás a la escuela de ayer y hacerle frente a los retos, exigencias y necesidades de este momento de complejas transiciones individuales y sociales que están configurando nuevas identidades. Ante ello, me permito elaborar las siguientes sugerencias.

- I. Habrá que considerar que la teoría poco empata con la práctica, pues la reforma suele establecerse de manera vertical, sin considerar las realidades áulicas, una reforma educativa podría funcionar mejor si fuese de abajo hacia arriba, es decir que surja como necesidad de las realidades particulares, no de las esferas del gobierno.
- II. Se sugiere que para que la intención comunicativa de las reformas educativas funcione, todos los elementos referenciales del proceso de comunicación deben compartir el mismo código, compartir un metalenguaje, que consiste en hablar en torno a las mismas metas y

objetivos, precisar los conceptos y definir el sentido de éstos. La comunicación es un acto de transmisión de mensajes, en la cual, la Secretaría realiza un papel activo y el oyente adopta un papel pasivo, recesivo; para que el proceso de comunicación adquiriera una significación, ambos debiesen ser activos, establecer un diálogo.

- III. En el proceso de enseñanza-aprendizaje son dos los protagonistas involucrados: el que enseña –el maestro- y el que aprende – el estudiante-; en este binomio, el equilibrio debe ser justo para que pueda funcionar los procesos y se logren los objetivos; el estudiante de educación secundaria tiene el nivel cognitivo suficiente para sumir su labor de manera responsable.

Las reformas educativas centran su energía en sólo el primer agente: supervisión, capacitación, instrucción, material, observación, etc., está dirigido por completo al docente, dejando de lado al estudiante, sin ver que también éste requiere ser instruido, capacitado.

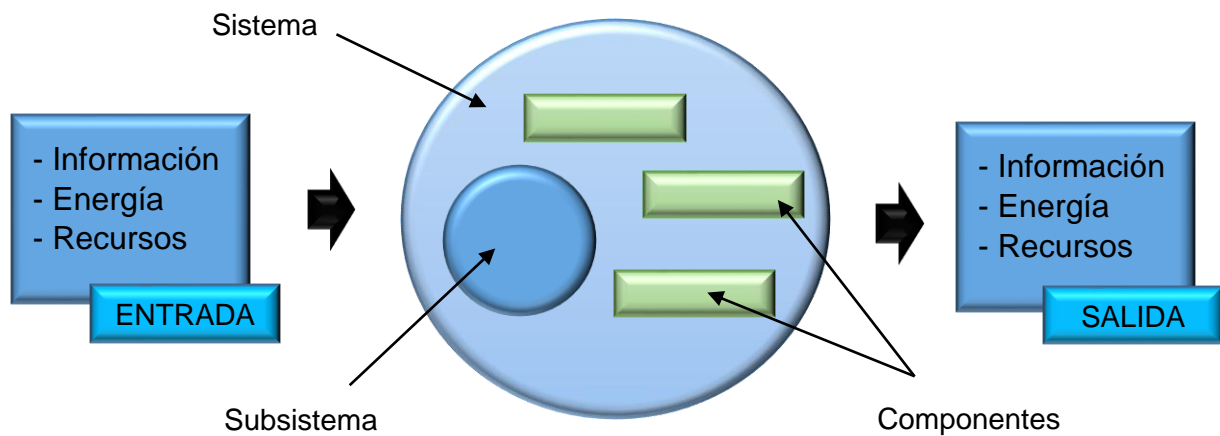
Cada paradigma educativo que el gobierno sugiere, marcan una nueva manera de abordar los contenidos, y si la capacitación al maestro es insuficiente, la capacitación al estudiante es nula, se olvida que éste también tiene que entender cuál es su papel dentro del proceso en el paradigma educativo propuesto.

- IV. Desmitificar el espacio aprendizaje restringido a la escuela, el joven debe ser consciente de que se aprende en todo momento en todo lugar, la toma de conciencia de sí es una urgencia para el profesorado,

en tanto que el joven no se vea como aprendiz, difícilmente va a transformar la información en conocimiento.

- V. Se sugiere en la implementación de una reforma educativa, el involucrar a todas las partes de las que está compuesto el Sistema Educativo de México, si el sistema, que en este caso recae en la figura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los elementos organizados interactúan entre sí para el logro de los objetivos planteados; el éxito o no de la implantación de una reforma, puede entenderse o justificarse con el bien o mal funcionamiento de las partes o del todo sistémico, ya sea que la propuesta paradigmática se haya generado dentro o fuera del sistema. Veamos en el siguiente esquema cómo está compuesto un sistema.

Esquema 21. *Composición de un sistema*



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Un requisito sistémico es la organización e intención de los componentes para el logro de los objetivos establecidos, como lo

vimos en el primer capítulo, la investigación del Sistema Educativo de México es un todo complejo con un gran número de delegaciones y modalidades subsistémicas, y estos a su vez lo integran una serie de figuras educativas que debiesen sumarse a los objetivos que la reforma plantea.

Considero que las partes del todo no son niveles de acción en donde uno se come al otro, sino esferas de un mismo nivel que deben interrelacionarse entre sí para compartir la información –códigos, funciones-, que, si bien cada figura tiene su propia función y frontera, cada uno conoce y reconoce la actividad de la otra en tanto que sistema es.

Para la implantación de una reforma, el sistema funge como una asociación que debiese funcionar mediante una comunicación horizontal y no vertical, es decir, nivelar la función de cada parte para así hablar el mismo lenguaje y regirse con base a los mismos códigos de acción.

“El problema persistirá si se mide igual a los desiguales, si se aplican contenidos universales para distintos contextos, si el presupuesto destinado a las labores educativas no se aumenta, si permanecen escuelas con los mínimos elementos en infraestructura, si se apuesta más a la evaluación docente que a la formación, sin duda, la discusión y el análisis sigue abierto entre la capacidad y efectividad que han tenido las reformas educativas”.

Rodríguez, Gutiérrez y Román, 2019.

REFERENCIAS

- Abbnano, N. (1961) *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Advincula, L. (2014), Paradigma sociodidáctico y sus aplicaciones, en: *Rev. Psicol. Ered.* Núm 9
- Aguerrondo, I. (1999) El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI, OEI. Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa. Argentina.
- Alcivar, A (2011), Reformas educativas en secundaria, en *Historia de la Educación Secundaria en México*, recuperado de: <file:///C:/Users/Erick%20Leonardo/Documents/Docum.%20Paty/Educación%20Secundaria/Historia%20de%20la%20educación%20secundaria%20Alcivar%20R..htm>
- Araya, V. & Alfaro, M. (2007), Constructivismo, orígenes y Perspectivas, en: *Laurus*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, Vol. 13, Núm. 24, pp 76-92.
- Arias G. (s/f), *Implicaciones del paradigma humanista en la Educación*, Sistema de Universidad Virtual, recuperado de: <http://www.uaeh.edu.mx/virtual>.
- Castellanos, H. (s/f) El marco normativo de la educación pública en México, *Anuies*. No 62. Recuperado el 1 febrero 2019 de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista62_S1A3ES.pdf.
- Chacón, L. (2014) Gestión Educativa del Siglo XXI, bajo el paradigma emergente de la complejidad: *Revista Omnia*, Venezuela, Vol. 20, No. 2, pp. 150-161.
- Diario Oficial de la Federación, (1946), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de diputados.
- Diario Oficial de la Federación (1993) *Ley General de Educación*, Cámara de diputados.
- Díaz-Barriga, A. (2003). Cognición situada y estratégica para el aprendizaje significativo. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 2.
- Díaz-Barriga, A. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? En: *Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 30.
- Ferrater, J. (s/f) *Diccionario de Filosofía*, Ed. Sudamericana Montecasino, Tomo II (L-Z)
- Gadotti, M. (1993), *Historia de las ideas pedagógicas*, Fondo de Cultura Económica, México.

- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad, en: Revista Electrónica "*Actualidades Investigativas en Educación*", vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre.
- Gentile, M. (2019). Escuela tradicional: características, metodología, ventajas, desventajas. Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/escuela-tradicional/>
- González, S. (2008). *Lenguaje y comunicación*, s/ed.
- Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Ed. Paidós.
- Herrera, C. (2009). Distribución de los pupitres en el aula de clase, Pedagogiva
- Huerta, C. (2012). Ley general de Educación y centralismo político, ITAM, *Revista de Educación y Cultura AZ*, recuperado el 29 ene 2019 de <http://www.educacionyculturaaz.com/ley-general-de-educacion-y-centralismo-politico/>
- Jakobson, R. (1956). *Fundamentals of language*, FCE. México.
- Larrañaga, A (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje*, Universidad Internacional de la Rioja UNIR.
- Marín, L. (2007). La noción de paradigma, en *Signo y Pensamiento*, Redalyc, Vol. XXVI, Núm. 50, pp. 34 - 45.
- Masaaki, I. (1998). *Kaizen: La clave de la Ventaja Competitiva Japonesa*, Compañía Editorial Continental, S.A. de C.V.
- Messing, C. (2009). Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Buenos Aires: Noveduc.
- Miranda, F. & Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm.31, pp. 1427-1420.
- Monereo, C. (2007). *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, el self y de las emociones*. En: Revista de Investigación Psicoeducativa No. 13, Vol. 5, pp. 497-534.
- Morín, E. (1992). *El Método IV: Las ideas*, Vol. 4, Madrid, Cátedra.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*, Ed. Santillana/UNESCO.

- Nieto, D. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. Implementación de políticas educativas en México*, Investigación OCDE p. 29-43.
- Rodríguez, C. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista, en *Presencia Universitaria*, Año. 3, Núm. 5.
- Rodríguez, G. (2005). *La Investigación Acción Educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?*, Desarrollo de Capacidades en Investigación y Evaluación DOXA, Perú.
- Rodríguez, J. Gutiérrez, N. & Román, Á. (2019). Origen y funciones de las reformas estructurales a la educación. Un análisis en América latina. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Enero-julio. Número 20. Publicación bianual. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: www.filha.com.mx. ISSN: 2594-0449.
- Roth, E. (2000). El cambio social comunitario, análisis de la influencia de los factores de implantación y asimilación sobre la aceptación de las innovaciones en contextos comunitarios de Bolivia, en *Revista Latinoamericana de psicología*, 32, 1.
- Secretaría de Gobernación (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art 3.
- Secretaría de Educación Zacatecas, SEDUZAC, (2013). *Manual de Organización de la Secretaría de Educación*, SEP. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas, Tomo CXXIII, Núm. 91
- Secretaría de Gobernación, SEGOB, (2015). Consejo Nacional de Población, *Proyecciones de Población 2010-2050. Población estimada a mitad de año*, México.
- Secretaría de Educación Pública SEP, (1993). Artículo 3o. Constitucional SEP/CONAFE. México.
- _____ (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral, plan y programas de estudio para la educación básica, Secretaría de Educación Pública, México.
- _____ (2017). Nuevo Modelo Educativo.
- _____ (2019). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.
- _____ (s/a). *La Estructura del Sistema Educativo Mexicano*, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, México.
- _____ (2016). El Modelo Educativo 2016, *Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México. Secretaría de Educación Pública.

- SEP/SNTE, (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica, *Programa de Escuelas de Calidad*, México.
- Serrano, J. & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado el 12 abr 2020 de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>.
- Socorro, A (2017). *Diferencias entre grupo y equipo, desarrollo y comportamiento organizacional*, Academia.
- Secretaria de Planeación, Evaluación y Coordinación, SPEC, (2017). Estadísticas del Sistema Educativo Zacatecas (2016-1017), SPEC/SEP, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Recuperado de: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_32ZAC.pdf.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990, 2000, en *Revista Española de Educación Comparada*, Núm. 30, pp. 112-135.
- Trujillo, J. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013), en J.A. Trujillo Holguín, P. Rubio Molina y J.L. García, Leos (coords), *Desarrollo Profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92), Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R."
- Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, (2019). La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, UNAM; *Revista Perseo*. México, Catedra Solana. Recuperado de: (29ene2019) <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México, al filo de su reforma, *Revista Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* REICE, Vol. 2, Núm. 1, p. 0.

ANEXOS

ANEXO 1

Instrumento aplicado a 37 maestras y maestros de educación básica sobre las reformas educativas –secundaria-, a fin de: a) identificar el constructo del término reforma alojado en el discurso de las y los profesores, b) identificar el éxito en la implantación de las reformas educativas en distintos centros escolares, c) sustraer oponiones referentes a las reformas educativas: su intensión y mecanismo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
Unidad Académica de Docencia Superior



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

INSTRUMENTO No. 1

ENCUESTA SOBRE REFORMAS EDUCATIVAS APLICADA A PROFESORES Y PROFESORAS EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ZACATECAS

DATOS GENERALES			
Género:	M: _____	Años de Experiencia: _____	No. de grupos que atiende: _____
	F: _____		
Nivel: _____	Área académica: _____	Formación: _____	

INSTRUCCIONES: Contesta brevemente las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es un modelo educativo?
2. ¿Qué es una Reforma Educativa?

INSTRUCCIONES: De las opciones que se te dan, subraya la que consideres acerca de las reformas educativas.

1. Una reforma educativa...
a) Se nos propone b) Se nos ofrece c) Se nos impone d) Se nos establece
2. Creo que una reforma educativa...
a) Es una oportunidad para cambiar
b) Es una oportunidad para reflexionar sobre nuestra labor
c) Es una confusión pues son propuestas que no se pueden realizar
d) Es tiempo perdido pues no quedan claro los objetivos
3. Los modelos pedagógicos que se nos han propuesto con las reformas educativas han sido: (puedes subrayar más de uno).

a) Constructivismo b) Tradicionalismo c) La Ruta de Mejora d) Sociocultural
e) Humanismo f) Competencias g) Conductismo h)
Cognitivo

4. Yo considero trabajar bajo el modelo... _____

5. La propuesta de “La Nueva Escuela Mexicana”, nos sugiere trabajar con...
a) El constructivismo b) El humanismo c) Las competencias d) La inclusión

6. En mi escuela, las reformas educativas...
a) Han funcionado muy bien c) No han funcionado
b) Se han intentado d) Unos compañeros las adoptan, otros no

7. En mi escuela las reformas educativas NO han funcionado por...
a) Porque no queda claro los mecanismos ni los objetivos
b) Por falta de asesoramiento, instrucción y seguimiento
c) Por la falta de condiciones: infraestructura, material, etc.
d) Por considerar a nivel personal no hay necesidad de cambiar
e) Porque los estudiantes ya están demasiado habituados a trabajar de cierta manera.

8. En mi escuela, las reformas educativas han funcionado por...
a) Estar de acuerdo con la nueva propuesta
b) Ver la necesidad y urgencia de reestructurar nuestras prácticas
c) Los maestros jóvenes las reciben bien y nos muestran sus bondades
d) La institución crea las condiciones necesarias para el cambio

9. ¿Qué tipo de persona consideras es la pretensión del gobierno, en el joven al salir de la educación básica?
a) Sea crítico y reflexivo, capaz de tomar decisiones propias.
b) Salga preparado para insertarse a la vida laboral, cualquiera que sea su oportunidad.
c) Sea sensible a las problemáticas de su comunidad y actúe con pertinencia.
d) Valore su cultura y desarrolle una conciencia ecológica que le permita actuar pensando en el futuro de la humanidad.

10. Creo que las reformas educativas no logran ser arropadas por los maestros por..
a) Porque no se adecuan al contexto socio
b) Son fórmulas que dieron resultado en otros contextos pero que no consideran nuestra realidad educativa.
c) El gobierno nos dice que hay que cambiar nuestra forma de trabajar, pero no nos dice porque o de qué manera.
d) Una semana de capacitación sobre una nueva forma resulta absolutamente insuficiente, los objetivos no quedan claros, se requiere capacitación y seguimiento.

OTRO:

ANEXO 3

Instrumento aplicado a una muestra de 110 escolares repartidos en 5 grupos de educación básica –secundaria-, 3 grupos de segundo y 2 de primer grado; a fin de identificar los paradigmas educativos practicados por los y las docentes dentro del aula.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
Francisco Javier Salinas
Unidad Académica de Docencia Superior

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



INSTRUMENTO No. 3

ENCUESTA SOBRE MODELOS EDUCATIVOS APLICADOS A ESCOLARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ZACATECAS

INSTRUCCIONES:

I. Lee con atención como son los distintos tipos de modelos educativos

- ✓ Un maestro **tradicional** es el que conduce la clase, expone el tema, elige las actividades a realizar, dirige el trabajo dentro del aula, establece los materiales –libro, etc-.
- ✓ Un maestro **constructivista** es el que deja que tu conduzcas tu aprendizaje: tu investigas, tu expones, tu construyes, él solo modera, guía,
- ✓ Un maestro **por competencias** es el que identifica tus habilidades, capacidades, gustos, sabe las actividades que realizas y en base a ello te asigna el trabajo.
- ✓ Un maestro **conductista** es el que trabaja mediante estímulos –pueden salir 10 min. antes, les doy un punto, vamos a una excursión-, y castigos –no salen si no terminan, les bajo un punto, se quedan en el recreo, etc-.
- ✓ Un maestro **humanista** es el que se acerca a ti, te pregunta cómo estás, conoce tus problemas, sabe que te gusta, que prácticas, entiende y respeta tu manera de ser.
- ✓ Un maestro **Kaisen** es el que se preocupa por los rezagados, se dirige a ellos, los acompaña todo el tiempo, los asesora, trabaja con ellos por la tarde, cita a sus papás, etc., no quiere tener reprobados.

II. En base a lo anterior, piensa en tus maestros y maestras y anota en la línea, cuántos de ellos son tradicionalistas, cuántos son constructivistas, cuántos son humanistas, etc.

- Tradicionalistas: _____ Constructivistas: _____
- Por Competencias: _____ - Conductistas: _____
- Humanistas: _____ - Kaisen: _____

ANEXO 4

Instrumento aplicado a 1 maestra y 4 maestros de educación básica –secundaria- sobre las reformas y modelos educativos a fin de: a) identificar el constructo del término reforma alojado en el discurso de las y los profesores, b) identificar el éxito en la implantación de las reformas y modelos educativos en distintos centros escolares, c) sustraer opiniones referentes a las reformas educativas: su intensión y mecanismos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Francisco Javier Salinas

Unidad Académica de Docencia Superior

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



INSTRUMENTO No. 4

ENTREVISTA SOBRE LAS REFORMAS EDUCATIVAS APLICADAS A PROFESORAS EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ZACATECAS

DATOS GENERALES

Nombre completo:

Formación:

Centro educativo en donde labora:

Puesto que desempeña:

Experiencia laboral:

Currículo In situ:

PREGUNTAS GUÍA

1. ¿Qué es una reforma educativa?
2. Una reforma educativa..... ¿Por qué considera que así es?
a) Se nos propone b) Se nos ofrece c) Se nos impone d) Se nos establece
3. Creo que una reforma educativa... ¿Por qué?
a) Es una oportunidad para cambiar

- b) Es una oportunidad para reflexionar sobre nuestra labor
 - c) Es una confusión pues son propuestas que no se pueden realizar
 - d) Es tiempo perdido pues no quedan claro los objetivos
4. En mi escuela, las reformas educativas... ¿A qué crees que se deba?
- a) Han funcionado muy bien
 - b) Se han intentado
 - c) No han funcionado
 - d) Unos compañeros las adoptan, otros no
5. ¿Qué se requerirá para una reforma educativa sea exitosa?
6. ¿Cuáles serán las intenciones del gobierno al implementar una reforma educativa?
7. ¿Cuáles serán los factores que impiden o facilitan una reforma educativa?
8. ¿La preocupación del gobierno sobre la calidad educativa será real?
9. ¿Qué tipo de persona consideras que es la pretensión del gobierno formar?
10. ¿Porque crees que las reformas educativas NO logran ser arropadas por los maestros?
11. ¿Qué tan difícil o fácil será para el maestro cambiar su manera de trabajar?

INSTRUMENTO 4 / PARTICULARIDADES DE LOS ENTREVISTADOS (2)

ENTREVISTA SOBRE LAS REFORMAS EDUCATIVAS APLICADAS A PROFESORAS EN SERVICIO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ZACATECAS

Los maestros entrevistados fueron 5 cuyas particularidades se describen a continuación:

46GGPH25 Profesor titular de las asignaturas del área de ciencias sociales: Geografía de México y del mundo de primer grado y de Historia de México de tercer grado, de doble tiempo completo; turno matutino, en la Escuela Secundaria Federal No. 3 “Emiliano Zapata” con domicilio en Pedro Ruiz González, 98019 Zacatecas, Zac. y tiempo completo turno vespertino en la escuela secundaria Técnica 34 “Francisco Tenamaxtle”, con domicilio en calle Jesús Reyes Heróles, Tecnológica, 98099 Zacatecas, Zac

49EGJ14 Profesor, titular de las asignaturas de Ciencias –énfasis en Física- de segundo grado y Matemáticas de tercer grado, con una experiencia laboral de 14 años frente a grupo en dos instituciones educativas privadas: Instituto Edison A.C., con domicilio en Risco 12, Cañada de la Bufa, 98619 Guadalupe, Zac., y en Promotora de Educación A. C. conocido como Colegio del Centro, con domicilio en Donato Guerra 148, Zacatecas Centro, 98000 Zacatecas, Zac.

45MRLG20 Coordinadora del nivel secundaria y preparatoria de la Escuela Privada “Liceo de Guadalupe”, titular de la asignatura de Historia de México de tercer grado de secundaria, con domicilio en Calzada Héroes de Chapultepec No. 413, Zona A, Lomas del Capulín, 98050 Zacatecas, Zac., docente con 20 años de experiencia frente a grupo.

38JALM18 Profesor de Artes –Música- de todos los grados del nivel secundaria del Colegio Juana de Arco con domicilio en Paseo la Bufa, Marianita, Zacatecas Centro, 98060 Zacatecas, Zac, con una experiencia laboral de 18 años de servicio, laborando de manera temporal en el área de Español.

55VHPG31 Miembro de la mesa directiva del Centro Educativo Integrado “Roberto Cabral del Hoyo” con domicilio en Terraplén Sn, Caminera, 98000 Zacatecas, Zac. con una experiencia laboral de 20 años como titular en el área de Ciencias –énfasis en Química- de tercer grado y 11 como directivo en diferentes planteles escolares de educación secundaria.