

*Los fines de la educación en el siglo XXI,
El modelo educativo 2016 y la Propuesta
curricular para la educación obligatoria 2016*

Comentarios del Instituto Nacional
para la Evaluación de la Educación



Índice

3	Presentación
6	Análisis de la propuesta
	Sobre el “para qué”
7	Educación obligatoria
14	Educación básica
15	Educación media superior
16	Desafíos del diseño curricular para la implementación en educación básica y educación media superior
17	Sobre el “qué”
18	Educación obligatoria
20	Educación básica
27	Educación media superior
30	Desafíos del diseño curricular para la implementación en educación básica y educación media superior
32	Sobre el “cómo”
34	Educación obligatoria
41	Educación básica
48	Educación media superior
53	Desafíos del diseño curricular para la implementación en educación básica y educación media superior
58	Un acercamiento a la mirada de los actores escolares. Opiniones de docentes y directivos en torno a los documentos curriculares
59	Acerca del conocimiento de los documentos
60	Las opiniones de los actores educativos
61	Actores de preescolar
65	Las opiniones de los actores de educación preescolar y primaria indígena
68	Las opiniones de los actores de educación primaria
73	Las opiniones de los actores de educación secundaria
76	Las opiniones de los actores de educación media superior
78	Consideraciones finales
82	Referencias

Presentación

El artículo 3º constitucional, así como el 12 y el 48 de la Ley General de Educación (LGE) señalan que el Ejecutivo Federal es el responsable de determinar los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal en toda la república. En el caso de la educación media superior (EMS), el artículo 12, fracción IX bis, de la referida ley señala que se tendrá que coordinar un sistema de EMS a nivel nacional que establezca un marco curricular común para este tipo educativo, con respeto al federalismo, la autonomía universitaria y la diversidad educativa. Para cumplir con esta responsabilidad, habrán de considerarse “las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia [...] así como aquellas que en su caso formule el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación” (LGE, artículo 48).

Por otro lado, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su artículo 2º, establece que debe favorecerse la educación bilingüe e intercultural. También se señala que se deben “definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.” Asimismo, el artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) exige a las autoridades educativas garantizar que los estudiantes indígenas reciban una educación obligatoria (EO) bilingüe e intercultural, y asegurar que niños, niñas y adolescentes puedan usar su lengua en la escuela. Para eso, también obliga a las autoridades educativas a asignar profesores que hablen y escriban la lengua local y que estén familiarizados con la cultura de los estudiantes (artículo 13, fracción VI). La LGE es congruente con lo anterior al establecer que “los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (artículo 7, párrafo IV).

Por su parte, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes señala que las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, deben establecer las condiciones necesarias para fortalecer la calidad de la educación, tales como la relevancia y la pertinencia del currículo (artículo 57, fracción IV), así como la prestación de servicios en condiciones de normalidad mínima, entendida ésta como el conjunto de condiciones indispensables que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro del aprendizaje de los educandos (artículo 57, fracción VIII).

A partir del marco normativo anterior y de la estrategia de consulta nacional a la que convocó la SEP respecto de los documentos *El modelo educativo 2016* y la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presenta a continuación las ideas y reflexiones que surgieron de la revisión de ta-

les documentos para ofrecer, además de la postura institucional, un texto que incluye los matices derivados del trabajo de análisis que llevaron a cabo las distintas unidades que lo conforman.

El Instituto considera importante generar información de utilidad para distintos públicos, pero también que sus procesos se vean nutridos por la participación de actores escolares, toda vez que son ellos quienes se encuentran inmersos en la realidad educativa a la que se dirigen las acciones de diversas autoridades. Por ello, se incluye un apartado donde, a partir de un ejercicio de naturaleza cualitativa, se recuperan las voces de los actores que en los próximos meses y años tendrán la responsabilidad de implementar los documentos que se deriven de la Propuesta curricular.

Proceso metodológico y organización del texto

El presente documento se conforma por dos grandes apartados: el primero —“Análisis de la propuesta”— se derivó de los procesos de revisión que realizaron los equipos de las distintas áreas del Instituto, especialmente los de la Unidad de Normatividad y Política Educativa, la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación, la Coordinación de Direcciones del INEE en las entidades federativas a partir de las aportaciones de cada una de las oficinas en los estados, y la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. En el interior de cada unidad y dirección se llevaron a cabo ejercicios de revisión documental de *Los Fines de la educación en el siglo XXI*, *El modelo educativo 2016* y la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*.

En este primer apartado la información se presenta de acuerdo con los parámetros que organizan los documentos analizados, es decir, por el *para qué*, el *qué* y el *cómo* de la educación (SEP, 2016c, p.36). Dichos parámetros cobran precisión según el documento revisado y el nivel educativo, por lo que se presentan comentarios que refieren a la EO en su conjunto, a la educación básica (EB), y a la EMS, así como las implicaciones en la operación o la puesta en marcha de dicho parámetro.

El segundo apartado —“Un acercamiento a la mirada de los actores escolares. Opiniones de docentes y directivos en torno a los documentos curriculares”— se encuentra conformado por las opiniones de docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos (ATP) de la EO. Dichas opiniones fueron recuperadas mediante entrevistas y grupos de enfoque realizados por los equipos de las Direcciones del INEE (DINEE) en las entidades. Este apartado presenta, además de información de contexto acerca de los participantes, sus opiniones agrupadas por nivel educativo.

Como ya se anticipó, la revisión se llevó a cabo a partir de tres orientaciones puntuales: comentarios a los documentos, implicaciones para la implementación de la nueva Propuesta curricular, y principales implicaciones que se derivan para el INEE a partir de estos documentos. Aquí se presentan solamente los resultados de las dos primeras, con la intención de ofrecer a la Secretaría de Educación Pública (SEP) retroalimentación en los procesos de reestructura o ajuste de los documentos que está por iniciar, pero también en la previsión de las condiciones necesarias para su próxima implementación.

Los comentarios que se incluyen parten de identificar aspectos de consistencia entre los planteamientos que aparecen en los documentos, o bien, entre éstos y las características de la realidad en la que tendrán que ponerse en práctica, es decir, de relevancia y pertinencia. Se señala también, cuando es el caso, la necesidad de clarificar o explicitar ideas, conceptos o nociones que aparecen planteados en alguno o en todos los documentos, pero cuya sola enunciación no es suficiente para la comprensión de lo expresado. Finalmente, en algunos casos se incorporan sugerencias para su consideración, especialmente cuando se ponga en marcha el proceso de implementación de los documentos que se deriven de esta consulta.

Análisis de la propuesta

Sobre el “para qué”

Un componente fundamental de cualquier proyecto educativo lo constituyen las finalidades educativas que se traducen en intenciones, metas o propósitos de un determinado trayecto formativo, y que se expresan en diferentes documentos oficiales. El presente apartado refiere al análisis de las finalidades educativas que se pretende alcanzar en la educación obligatoria (EO) y que se presentan en varias secciones de los tres documentos. Cabe señalar que también se analizan aquellos apartados que presentan las *ideas fuerza*, que fundamentan el “para qué” de una formación obligatoria y su relación con otros componentes curriculares.

El cuadro 1 presenta los apartados que permitieron realizar dicho análisis.

Cuadro 1

Documentos	Apartados del documento asociados al para qué
<i>Los fines de la educación en el siglo XXI</i>	<p>El principal objetivo de la Reforma Educativa</p> <p>El artículo 3° de la Constitución</p> <p>Los mexicanos que queremos formar</p> <p>Logros esperados al término de cada nivel educativo</p>
<i>El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa</i>	<p>Introducción</p> <p>Los fines de la educación</p> <p>El planteamiento curricular</p> <p>Inclusión y equidad</p>
<i>Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016</i>	<p>La educación obligatoria de México</p> <p>¿Por qué es necesario reformar la educación obligatoria?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general del currículo de la educación obligatoria • La vigencia del humanismo y sus valores • Los desafíos de la sociedad del conocimiento • Las oportunidades desde las ciencias de la educación <p>El currículo de la educación básica</p> <p>Nueva organización curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué se aprende? Los fines • ¿Cómo y con quién se aprende? La pedagogía • La naturaleza de los aprendizajes <p>Los contenidos de la educación básica</p> <p>Tres componentes curriculares</p>



Documentos	Apartados del documento asociados al para qué
<i>Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016</i>	<p>El currículo del nivel medio superior El currículo, la expresión del proyecto educativo y del ciudadano que queremos formar en la educación media superior</p>
	<p>Antecedentes: La reforma integral de la educación media superior (RIEMS) El currículo de la educación media superior en un entorno de diversidad institucional</p>
	<p>Revisión y adecuación curricular ante los retos de la Reforma Educativa en la EMS Revisión y adecuación del proceso de implementación del enfoque por competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • El perfil de egreso de la EMS • Perfil de egreso de la educación media superior

Educación obligatoria

Los fundamentos filosóficos, sociales y psicopedagógicos que dan sentido a las finalidades educativas

En el documento *Propuesta curricular* los fundamentos de la EO se encuentran principalmente en los apartados sobre la “Vigencia del humanismo y sus valores”, “Los desafíos de la sociedad del conocimiento” y “Las oportunidades desde las ciencias de la educación” (SEP, 2016). De la información que se presenta en dichos documentos, un aspecto que sobresale refiere al artículo 3º constitucional, que sustenta la necesidad de una formación humanística planteada desde la legalidad; sin embargo, es necesario explicitar y profundizar más sobre los fundamentos sociales de la EO, considerando también que la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en su artículo 58, añade fines a la educación.

En consecuencia, el modelo requiere ser fortalecido en su fundamentación teórica y conceptual, por lo que se sugiere:

- Sobre los fines planteados convendría definir primero el tipo de sociedad que se desea para contrastar con el tipo de ciudadano que pretendemos formar, tal como se expresa en el modelo educativo.
- Hacer referencia al enfoque filosófico que sustenta el pensamiento humanista al que se hace alusión a lo largo de los tres documentos.
- Poner mucho mayor énfasis en los principios constitucionales e históricos, destacando entre ellos los relativos a una educación democrática, laica, gratuita, nacional, obligatoria y orientada a mejorar la convivencia humana.
- Ampliar la narrativa y hacer más explícita la idea del derecho a la educación, el interés superior de la niñez y la construcción ciudadana, aspectos clave de la política educativa.
- Revisar el concepto de calidad educativa que se recupera en el Modelo considerando su congruencia con la definición que establece la Constitución.

- Hacer explícitas las características y condiciones del contexto mexicano y las escuelas a las cuales el Modelo pretende atender.
- Establecer distinciones claras entre lo que implican la diversificación y el acceso a la información, y la construcción del conocimiento, los cuales conforman el apartado de “Los desafíos del conocimiento”.

Sobre “Las oportunidades desde las ciencias de la educación”, también cabe mencionar que sólo se presentan perspectivas desde la psicología cognitiva y las neurociencias en educación, por lo que se sugiere que se consideren otros campos o disciplinas científicas como la sociología, la antropología o la pedagogía, que también aportan a la educación. Asimismo, el título ofrece una idea vaga de lo que se presenta en el apartado, por lo que se sugiere ser más específico en él o incluir otros ámbitos del saber que respalden la práctica educativa. En este sentido, se considera que el apartado es fundamental, porque contiene la perspectiva para mirar el aprendizaje de los alumnos con referencia a las intenciones educativas de todo el proyecto formativo; sin embargo, se observa que no existe un posicionamiento teórico sobre el constructo de aprendizaje, y se presentan diversos enfoques sobre qué es, cómo se construye y cómo se promueve en la escuela. No es posible, entonces, reconocer una perspectiva definida y congruente sobre el aprendizaje en los distintos niveles de la EO.

Esta falta de congruencia entre diferentes perspectivas de aprendizaje en gran medida da origen a tensiones en las finalidades educativas de los diferentes niveles de la EO.

Sentido de la obligatoriedad

Las intenciones educativas expresadas en los tres documentos (SEP, 2016a, b, c) muestran múltiples maneras de expresar el sentido de la EO que en ocasiones se complementan; sin embargo, para una mayor claridad y articulación en su comprensión, es importante explicitar lo que significa e implica la EO, pues de ello se derivan muchos otros elementos de política educativa (Gimeno, 2010). En este sentido, las intenciones educativas deben estar en sintonía con ese posicionamiento, lo cual puede facilitar la congruencia y la consistencia en la concreción de otros componentes curriculares.

El modelo educativo tiene el enorme reto de presentar una mayor definición y articulación de la EO y sus diversos niveles educativos como un sistema que pueda rendir cuentas. Son notables las diferencias conceptuales y de enfoque entre la educación básica (EB) y la educación media superior (EMS); ello muestra la fuerza que tienen todavía las tradiciones, los imaginarios y las culturas sobre los distintos niveles educativos. Por lo tanto, es indispensable colocar dentro de la agenda que las propuestas curriculares relativas a preescolar, primaria, secundaria y EMS, con la gran diversidad de esta última, estén articuladas en un principio a partir de sus finalidades. Lo anterior implica un trabajo conjunto entre las autoridades educativas, los actores involucrados y la sociedad civil.

Inclusión y equidad

En general, el planteamiento filosófico y pedagógico del modelo es relevante en términos de los principios y valores que invoca, los enfoques que propone y el reconocimiento y la recuperación de lo que se ha hecho; especialmente con el acento puesto en la inclusión

y la equidad. Es alentador el hecho de que se explicita que la inclusión es un principio general y no una modalidad aplicable exclusivamente a personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad. Se encuentra que este discurso está intencionalmente alineado con los planteamientos de la Educación para Todos y el enfoque de inclusión educativa que ha postulado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); sin embargo, precisamente por las fuertes implicaciones de dicho enfoque se echa en falta una referencia a lo que *El modelo educativo 2016* plantea a propósito de los servicios educativos creados para cumplir con una función compensatoria y atender a las poblaciones más vulnerables (como la educación comunitaria).

Por otro lado, se aprecian diferencias entre lo que dicen *El modelo* y la *Propuesta curricular* respecto de la inclusión; en el primero, este principio se limita a las poblaciones indígenas y afrodescendientes y a escuelas multigrado, pero, en la segunda, se reduce aún más. El enfoque intercultural se menciona sólo en un par de páginas: en relación con la EMS una, y con grupos indígenas la otra.

Con respecto a los pueblos indígenas, es importante recordar que poseen derechos establecidos en normas nacionales e internacionales que los protegen en tanto hablantes de una lengua propia (originaria) y pertenecientes a una etnia. Entre las normas internacionales relativas a los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas se encuentra el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Éste señala que: “siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena” (artículo 28).

El artículo 28 del mismo Convenio dice que: “deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país”. El artículo 29 especifica que: “un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional”.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su artículo 2º establece que hay que favorecer la educación bilingüe e intercultural. También señala que se deben “definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas”.

Otras normas nacionales ofrecen elementos sobre los programas educativos para la población indígena. El artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP) exige a las autoridades educativas garantizar que los estudiantes indígenas reciban una EO bilingüe e intercultural, y asegurar que los niños, niñas y adolescentes puedan usar su lengua en la escuela. Para eso, también obliga a las autoridades educativas a asignar profesores que hablen y escriban la lengua local y que estén familiarizados con la cultura de los estudiantes indígenas (artículo 13, fracción VI). La Ley General de Educación (LGE) es congruente con lo anterior al establecer que “los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria (EO) en su propia lengua y español” (artículo 7º, párrafo IV).

Desde esta perspectiva normativa, el modelo educativo representa un avance en el reconocimiento explícito del derecho de los pueblos indígenas a una educación pertinente, pues las disposiciones relativas a su educación están en el centro de la propuesta.

Sin embargo, a fin de cumplir cabalmente con lo que la ley mandata, debe desarrollarse propiamente un modelo de educación bilingüe apropiado para la población indígena y que sea congruente con el currículo nacional. Ese modelo debe abarcar todo el currículo y no restringirse al espacio abierto por la autonomía curricular para el caso de la EB. El modelo también definirá cómo el español y la lengua indígena serán tanto objeto de estudio como vehículo de enseñanza y de aprendizaje. La propuesta actual en la EB no es clara al respecto, lo cual es indispensable si se busca hacer efectivo el derecho de la población indígena a una educación bilingüe. Lo contenido en la propuesta no permite identificar el desarrollo ulterior de un modelo de educación bilingüe para la población indígena; la introducción de asignaturas resulta insuficiente como un primer paso para atender a las finalidades.

El diseño de este modelo debe realizarse en consulta con las comunidades indígenas. Sin este elemento, ningún modelo más o menos desarrollado cumplirá con lo establecido en la Constitución. Tal consulta debe hacerse a nivel de pueblos indígenas y de comunidades concretas.

Para la EMS —como parte de la EO— queda como tarea pendiente cumplir con el mandato de la LGE respecto al acceso a la educación en la propia lengua y en español, lo cual deberá explicitarse desde el diseño curricular y tendrá que concretarse en la oferta que otorga este nivel educativo.

Se considera un acierto que la actitud intercultural sea parte de los perfiles de egreso de EB y EMS, pues, aunque en las propuestas anteriores no estaba del todo ausente, en ésta tiene mayor presencia, es decir, este modelo le da mayor visibilidad. Sin embargo, pese a su presencia en los perfiles de egreso de ambos niveles, no se reconoce mayor desarrollo de la noción en el resto de los elementos que integran la propuesta curricular. Para el caso de EMS se dice que el currículo debe “ser social y culturalmente pertinente e impulsar, bajo un enfoque intercultural, estrategias, programas y actividades curriculares y la organización de actividades colaborativas y de vinculación con la comunidad” (SEP, 2016b, p. 46). Igual que en la EB, al ser parte del perfil de egreso, el concepto de interculturalidad adoptado habría de ser explicitado en los documentos y deberían desarrollarse los propósitos, la dosificación de los contenidos y las actividades pertinentes para promoverlo desde el preescolar hasta la EMS.

Además de que no se aclara la noción de interculturalidad, el uso que se hace del término da a entender que se concibe como un enfoque dirigido exclusivamente a la población indígena. Por ejemplo, “también se debe favorecer el acceso y permanencia de estudiantes indígenas a servicios de calidad con enfoque intercultural” (SEP, 2016b, p. 67). El enfoque intercultural, en cualquiera de sus acepciones, debe ir dirigido a la población en general, no sólo a la indígena.

Los logros esperados en la educación

Los logros al término de cada nivel educativo, que se expresan en el documento *Los fines de la educación en el siglo XXI*, no presentan una secuenciación clara en los alcances que obtendrán los alumnos en su paso por cada trayecto formativo, debido a que la diferencia entre éstos no parece responder a una lógica de progresión cognitiva o es muy difícil distinguirla. Por ejemplo, para la educación secundaria se expresa que al término de la misma (el estudiante) “se comunica en español y en su lengua materna con eficacia oralmente y por escrito, con múltiples propósitos y en contextos diversos”; para la EMS se señala que “Argumenta con eficacia y se expresa en español y en su lengua materna con claridad, de forma oral y escrita” (SEP, 2016a). En ambos ejemplos es difícil observar el alcance en cada nivel educativo; podría interpretarse que la diferencia cognitiva está en “se comunica” y “argumenta”, y en este sentido no es claro si el comunicarse excluye la argumentación, ya que en el mismo logro más adelante se menciona que “con múltiples propósitos y en contextos diversos” (SEP, 2016a).

También se observa que existe dificultad para situar ciertos logros en ámbitos específicos; por ejemplo, en secundaria, en el ámbito de desarrollo físico y emocional, un logro refiere: “y tiene una orientación vocacional”, y cabe preguntar si este logro se alcanza sólo con el aprendizaje que es atribuible a este ámbito y que, en el caso de ser finito y completo, se logra en este nivel, o si también están involucrados conocimientos de otros ámbitos que le permiten al alumno reconocer sus aptitudes y habilidades, es decir, lo sitúan en un proceso que forma parte del trayecto educativo y que no necesariamente termina en la secundaria. En este sentido, al agrupar los logros por ámbitos se corre el riesgo de enviar el mensaje de que son compromisos de ciertos campos formativos, lo cual parcializa el conocimiento y genera responsabilidad en algunas áreas (que desde su concepción no concurren hacia unas finalidades comunes) en que se organiza el currículo.

Para que toda la comunidad educativa y los actores sociales interesados comprendan estos logros esperados, es importante dar mayor claridad a la manera en que se expresan, así como al avance que obtienen los alumnos en su desarrollo personal y social al concluir determinado nivel educativo, de tal manera que se observe la importancia de cada trayecto formativo. Es necesario atender la precisión y la gradualidad en los logros esperados al término de cada nivel educativo cuidando que entre cada uno exista una congruencia pedagógica para garantizar su articulación e integralidad.

Un aspecto que llama la atención es que estos logros como declaración de principales intenciones de la EO no se vuelven a retomar en *El modelo educativo* ni en *Propuesta curricular*, de tal manera que no se puede establecer si estos grandes fines son los referentes que organizan las actuaciones del sistema educativo. Tampoco es posible identificar cómo se van concretando de manera más específica en las intenciones educativas que se presentan en los otros documentos, ni cuál es la relación que existe con los diferentes componentes del currículo.

La expresión de finalidades generales de naturaleza distinta en la educación

Las finalidades que se enuncian en *Los fines de la educación del siglo XXI*, en *El modelo educativo 2016* y en *Propuesta curricular* son de naturaleza distinta. Esto puede observarse en los siguientes ejemplos:

En *Los fines de la educación* se presenta como objetivo de la Reforma Educativa “que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad e incluyente”; más adelante se hace referencia a que el propósito de la EB y la EMS es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados (SEP, 2016a).

En el segundo caso existe un apartado sobre los fines de la educación (SEP, 2016b, p. 14) y otro relativo a “Inclusión y equidad” (SEP, 2016b, p. 64); en este último se mencionan como “principios básicos y generales que conduzcan al funcionamiento educativo”, y, a pesar de que se enuncian algunas líneas de política que deben seguirse para atender estos principios, el hecho de que no sea clara cuál es su naturaleza ni, por tanto, su función puede conllevar a que no se traduzcan en políticas públicas y prácticas de los docentes y las escuelas. En ese sentido, es vital reconocer cuál será la función de estos principios y de qué manera concreta éstos se traducirán en todas las dimensiones de lo planteado como parte de la Reforma Educativa.

Por otro lado, en el último documento mencionado se enuncian finalidades en diferentes apartados, sin embargo, no se presentan de manera que el lector pueda identificar cómo se articulan entre sí de acuerdo con su nivel de concreción.

En el apartado “Objetivo general del currículo de la educación obligatoria” se hace una referencia al objetivo de la Reforma Educativa y al artículo 3º constitucional, que sirven como base o antecedente de las cuatro competencias para la vida a desarrollar en la EO, pero el vínculo o la derivación de los primeros elementos con las competencias no queda clara.

Es importante estructurar este entramado de finalidades estableciendo diferentes niveles de concreción para orientar la actuación de los agentes educativos de acuerdo con sus funciones; establecer una diferencia entre aquellas finalidades de carácter normativo que rigen al sistema educativo, las de política educativa y las de formación para los sujetos que están en la escuela, y, además, buscar una articulación clara entre estos tipos de finalidades diferentes.

Coherencia entre los perfiles de egreso

En relación con los perfiles de egreso de la EB y la EMS, se observa que, si bien comparten algunas finalidades expresadas en sus rasgos, no todos se corresponden, y en ocasiones se agrupan o nombran de diversa manera para expresar lo mismo; no presentan una gradualidad que denote los logros que se alcanzan en los trayectos formativos a los que aluden dichos perfiles de egreso, o bien se presentan ciertos rasgos de mayor complejidad cognitiva o socioemocional para la EB que para la EMS. Por ejemplo, en la EB un rasgo refiere a que se “comunica con confianza y eficacia”; y en la EMS se propone: “se comunica con eficacia” (SEP, 2016b, pp. 38, 286); podría interpretarse que como en la EB se desarrolla la confianza para expresarse, ya no es necesario que ello forme parte del rasgo deseable en la EMS.

De esta manera, es necesario que los dos perfiles de egreso se articulen desde a) un posicionamiento sobre el aprendizaje y su construcción, b) los aprendizajes que se quieren lograr en los alumnos, y c) la forma para hacerlo (competencias, conocimientos, capacidades, habilidades) en una expresión común de los rasgos del perfil de egreso y de su progresión para su logro al término de la EO.

Las finalidades en niveles de concreción intermedios

En *Propuesta curricular* (SEP, 2016c) se identifica la ausencia de finalidades educativas para cada uno de los niveles que conforman la EO. No basta con establecer un perfil de egreso para EB y uno para la EMS: es importante plantear propósitos específicos para cada nivel educativo, ya que éstos son un referente no sólo para las prácticas de enseñanza, sino también para los procesos de formación docente o los materiales educativos particulares de cada nivel.

Tensiones entre las finalidades de la educación básica y la educación media superior

En la propuesta curricular para EMS cada campo disciplinar expresa sus intenciones formativas en términos de competencias. Si bien esto es consistente con los planteamientos que subyacen en la propuesta para este nivel educativo —los cuales aluden a un enfoque por competencias—, también representa una inconsistencia con lo que se plantea para la EB, cuyas finalidades de los campos formativos no están expresada explícitamente en términos de competencias. Para lograr una propuesta curricular que articule ambos niveles de la EO, es importante atender a los fundamentos que orientan la construcción y la declaración de las intenciones para cada campo o área de formación.

Si bien, tanto en EB como en EMS se mantiene el enfoque por competencias, éste sólo se enuncia en el último caso; es necesario hacerlo explícito en EB y clarificar cómo se le entiende. Llama la atención que, cuando se habla de las cuatro competencias clave de carácter general, sólo tres de ellas (aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a ser) se refieran a la EB, y la de “aprender a hacer” se circunscriba a la EMS (pensada en términos de competencias técnicas y profesionales específicas).

Las intenciones educativas expresadas en *El modelo educativo* y *Propuesta curricular*, y reflejadas en los perfiles de egreso y propósitos de los distintos campos de formación, plantean para los niveles de la EO metas muy loables y aspiracionales. Son loables porque es casi imposible negar que son propósitos que se esperan ampliamente de la EO para que los estudiantes los alcancen. Sin embargo, lo anterior implica que estas aspiraciones se puedan concretar desde la propuesta curricular cuidando que se articulen de manera clara los componentes con diferentes orientaciones y las demandas de implementación de distinta índole. La asunción de altas expectativas implica que no se ignoren aspectos elementales de las múltiples realidades educativas, y además que se disponga de diversas estructuras curriculares institucionales que permitan establecer las condiciones propicias y los apoyos pertinentes para que se puedan alcanzar.

Estas intenciones sobre la formación de los sujetos son consistentes con los planteamientos de otros sistemas educativos y de organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO; incluso rescatan aspectos importantes de propuestas curriculares anteriores implementadas en el país que denotan cierta continuidad en el discurso pedagógico. Sin embargo, la renovación que se plantea tendría que atender al contexto mexicano actual y fundamentarse considerando la experiencia previa en materia de reformas curriculares.

Educación básica

Coherencia de las finalidades con las competencias para la vida

Cuando se plantea el objetivo general de la EO se indica que para la EB se desarrollarán tres competencias para la vida: la de aprender a aprender, que se relaciona con la autonomía para el aprendizaje, y las de aprender a ser y aprender a convivir, relacionadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales (SEP, 2016c, p. 22). Por lo tanto, cuando se revisa el apartado de los fines de la EB, se espera que éstos se delimiten bajo las tres competencias mencionadas. Sin embargo, en la descripción (SEP, 2016c, p. 36) se refieren aspectos de participación activa en la “vida económica y política de México,” logro desarrollo laboral y, nuevamente, “participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico” (SEP, 2016c, p. 37), aspectos relacionados con la cuarta competencia. Este apartado debe delimitarse mejor a partir de competencias expresadas, e incluso mostrar la relación directa con ellas para que sea más claro de dónde se desprenden los fines de la EB sin repetir información que ya se haya referido en los apartados de la EO.

En relación con lo anterior, habría que repensar que, como finalidad educativa, el aprender a hacer no se puede postergar a la EMS, pues debe ser parte de un proceso educativo que inicia desde las primeras interacciones y se desarrolla a lo largo de los años escolares y de toda la vida.

Si se observan las cuatro competencias para la vida como objetivos generales de la EO, éstas tendrían que orientar las finalidades en niveles intermedios o inferiores de concreción; bajo este planteamiento se observa lo siguiente:

Se indica que los tres campos formativos que componen el primer componente de la propuesta curricular, “Aprendizajes clave,” aportan especialmente al desarrollo de la “capacidad de aprender a aprender” (SEP, 2016c, p. 65), mientras las áreas del segundo componente, que refiere al desarrollo personal y social, se relacionan con las “capacidades de aprender a ser y aprender a convivir” (SEP, 2016c, p. 155). En principio, se advierte que se evita utilizar el término *competencias*, aunque en los apartados generales ya se había empleado. De esta manera, se manifiesta cierta relación de las tres competencias con los dos primeros componentes, pero en el relativo a la autonomía curricular dicha relación no es explícita. Este tercer componente “se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas específicas de cada educando” (SEP, 2016c, p. 183). Para ello, se proponen cinco ámbitos: el par inicial retoma los dos primeros

componentes, y a partir de ahí se desarrollan tres competencias para la vida, pero sin mencionar cuál es el objetivo de los tres ámbitos restantes y qué competencias desarrollarán.

Esta carencia de finalidades o de relación con las competencias para la vida cobra relevancia cuando se revisan los temas que aparecen como ejemplos en cada ámbito. En el tercero, “Nuevos contenidos relevantes”, hay una diversidad de ideas sin que logre identificarse qué las estructura. Si se toman como referencia las competencias para la vida, parece que se relacionan más con la de aprender a aprender, es decir, parecen conocimientos más asociados con las asignaturas que con las áreas de desarrollo. En el ámbito de “Conocimiento de contenidos regionales y locales” se nota una mezcla más heterogénea relacionada con las tres competencias planteadas para EB; lo mismo sucede con el último ámbito.

Los rasgos del perfil de egreso orientados a determinados espacios curriculares

Se identifican rasgos que pueden vincularse directamente con espacios curriculares específicos. En el primero se menciona el español; en el segundo, los problemas matemáticos; en el sexto, los “fenómenos del mundo natural y social”; en el séptimo, desarrollo artístico y creatividad, y en el octavo, “formación ética”. Los rasgos noveno y décimo quedan abiertos sin denotar en qué áreas se promoverán, lo que podría llevar a suponer que las asignaturas son responsables de un rasgo específico, y a perder la visión integral de que todos los componentes curriculares deben abonar al logro del perfil de egreso.

Educación media superior

Un perfil de egreso básico para una formación en educación media superior

Un cuestionamiento importante para la EMS como último trayecto de la EO es el referido al perfil de egreso, en el cual no se observan rasgos diferenciados o su progresión con respecto a la EB; es decir, en la EMS se presentan rasgos básicos que pudieron ser alcanzados en niveles precedentes; por otro lado, queda el cuestionamiento de si estos rasgos son los deseables para continuar los estudios superiores o para incorporarse a la vida productiva.

La concreción de finalidades y las competencias educativas

Los planteamientos para la EMS tienen el gran reto de alinear una serie de finalidades que no se concretan ni se vuelven a retomar; por ejemplo, el logro esperado de *Los fines de la educación en el siglo XXI* dice: “Argumenta con eficacia y se expresa en español y en su lengua materna” (SEP, 2016a), sin embargo, la expresión de la lengua materna no se observa en ningún otro nivel de concreción de las finalidades educativas, como podría ocurrir en el perfil de egreso (SEP, 2016c, p. 286, 287).

Asimismo, se requiere articular los diferentes niveles de concreción de estas finalidades educativas que se observan en los logros esperados, el perfil de egreso, los diferentes tipos de competencias y las competencias disciplinares de los campos formativos. El reto

es sostener la conceptualización que se tiene del término *competencias* a lo largo del diseño curricular, y lograr su operatividad en los siguientes niveles de concreción. Así, en *Propuesta curricular* se dice que “el MCC establece una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y extendidas” (SEP, 2016c, p. 265), y posteriormente se describen las competencias disciplinares como un “conjunto de conocimientos fundamentales [...] Son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (SEP, 2016c, p. 266). Por su parte, “Las competencias profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse con éxito en su vida laboral [...] Describen una actividad que se realiza en un campo específico del quehacer laboral y su definición se realiza desde la lógica del trabajo, apoyada en las distintas normas profesionales” (SEP, 2016c, p. 269). Como puede observarse, las competencias se entienden como desempeños terminales, conocimientos fundamentales, habilidades y actitudes, y actividad en un campo específico.

Sirvan los siguientes ejemplos como muestra de las distintas formas de conceptualizar el término *competencia*: en el campo formativo de Matemáticas una competencia disciplinar básica es “formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques” (SEP, 2016c, p. 303); en ciencias sociales: “Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación” (SEP, 2016c, p. 323), mientras que en Ciencias Experimentales “aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana”.

Desafíos del diseño curricular para la implementación en educación básica y educación media superior

La falta de claridad y consistencia en la presentación de diferentes enfoques sobre el proceso de aprendizaje, los sujetos cognoscentes y los aportantes de dicho proceso impactará en la práctica de aula, ya que estos elementos orientan el trabajo de los docentes, y en este sentido dicha imprecisión puede dar lugar a diferentes interpretaciones y actuaciones que no necesariamente permitirán el logro de las finalidades que se pretenden.

Contar con múltiples finalidades sin perspectivas claras sobre el motivo de su implementación puede distraer a los diferentes agentes educativos; contrariamente, un propósito claro que no compita con otros facilita tanto la comprensión de los actores involucrados como su seguimiento y evaluación.

Sobre el “qué”

En el terreno de lo curricular, las respuestas que se ofrecen al qué aluden a los saberes o conocimientos que se consideran objeto de enseñanza y que, por tanto, deben ser aprendidos por los estudiantes en un determinado momento de su trayectoria escolar. Estos saberes o conocimientos usualmente son conocidos como “contenidos curriculares” y pueden referirse de distinta manera: conceptuales, procedimentales, actitudinales, valorales o como “competencias” —como una forma de englobar los otros—. Esta segunda pregunta, proveniente del diseño curricular y vista como categoría de la evaluación curricular, permite reconocer las posibles formas en cómo los contenidos curriculares pueden presentarse, así como su organización y secuenciación, y distinguir el proceso o criterios empleados para su identificación y selección.

En el cuadro 2 se muestran los elementos de los documentos publicados por la SEP que se consideraron para analizar y valorar los contenidos que se proponen para la EO.

Cuadro 2

Documentos	Apartados del documento asociados al qué
<i>Los fines de la educación en México</i>	Logros esperados al término de cada nivel educativo
<i>El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa</i>	El planteamiento curricular
	<p>La educación obligatoria de México ¿Por qué es necesario reformar la educación obligatoria?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos de la educación obligatoria • La vigencia del humanismo y sus valores • Los desafíos de la sociedad del conocimiento • La organización del documento
	<p>El currículo de la educación básica Nueva organización curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se aprende? Los contenidos
<i>Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016</i>	<p>Los contenidos de la educación básica Tres componentes curriculares Aprendizajes clave Desarrollo personal y social Autonomía curricular</p>
	<p>Revisión y adecuación curricular ante los retos de la Reforma Educativa en la EMS Revisión y adecuación del proceso de implementación del enfoque por competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de los contenidos y la forma de desarrollar y evaluar su aplicación práctica • Los campos disciplinares en el Marco Curricular Común (MCC) y las competencias disciplinares básicas • El proceso de revisión y ajuste en el MCC

A continuación, se presentan los resultados del análisis realizado a los contenidos.

Educación obligatoria

Uso de términos y denominaciones

En el cuadro que se presenta en *Los fines de la educación* denominado “Logros esperados al término de cada nivel educativo” (SEP, 2016a) se parte de ámbitos que agrupan distintos campos de conocimiento y habilidades como “Lenguaje y comunicación”, “Pensamiento crítico y reflexivo” o “Arte y cultura”. Sin embargo, estos ámbitos no se encuentran desarrollados en *Propuesta curricular* ni se retoman sus elementos; además, el concepto de ámbito se emplea de forma inconsistente entre los documentos.

En el currículo de EB, particularmente en el mapa curricular, aparece como campo formativo Lenguaje y Comunicación (SEP, 2016b, p. 67), que como ya se refirió, también es un ámbito que organiza los logros de la EO en el documento de la Carta, sin embargo, y a diferencia de éste, en el resto de los ámbitos no se logra ver una correspondencia con las asignaturas o áreas y su denominación. Por otro lado, en el mapa curricular de EB se emplea el término *ámbito* para referir a diferentes niveles de desagregación de los contenidos, tanto en el segundo componente curricular (SEP, 2016c, p. 173) como en el tercero (SEP, 2016c, p. 183).

En forma general puede observarse que aquellos saberes que los alumnos deben aprender en la escuela para el logro de las finalidades de su formación se presentan de manera inconsistente en sus denominaciones en los tres documentos oficiales, tanto en su articulación como en el interior de cada uno.

En relación con la misma información, tanto *El modelo* como en la Propuesta se hace referencia a los “contenidos educativos” presentando la misma información en su interior. Cabe preguntarse cuál es el sentido de utilizar la misma información sin avanzar en profundidad, o bien, a quién va dirigido cada documento.

Se identifica que para aludir a los contenidos que son objeto de enseñanza de las distintas asignaturas se hace referencia a “aprendizajes clave” en EB, mientras que en EMS se denominan “aprendizajes fundamentales”. Esto denota una inconsistencia en las denominaciones utilizadas para los contenidos en ambos niveles de la EO.

En *Propuesta curricular* (SEP, 2016c) se identifica una ruptura en la denominación de las áreas de formación entre los tipos de EB y EMS; mientras que en la primera se plantea el esfuerzo curricular de no aludir a “las disciplinas”; en EMS se sostiene que dicha propuesta “fortalece la organización disciplinar del conocimiento y al mismo tiempo favorece su integración inter e intra asignaturas y campos de conocimiento” (SEP, 2016c, p. 280). Esto es valioso de considerar, especialmente, cuando se tiene en mente una articulación de todos los niveles de la EO.

Se identifica que la EB se organiza en campos formativos y asignaturas, y la EMS, en asignaturas en algunos casos, y en campos disciplinares en otros, con lo cual se dificulta articular estas estructuras curriculares, ya que corresponden a sustentos pedagógicos distintos.

Los cinco campos disciplinares de la EMS (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades) coinciden, de alguna manera, con el componente curricular de EB denominado “aprendizajes clave”, conformado por asignaturas. Sin embargo, estos campos, además de tener un peso disciplinario, no son coincidentes con los otros componentes curriculares de la EB (Área de Desarrollo Personal y Social y los Ámbitos de Autonomía Curricular); no obstante, se reconoce que en EMS es importante promover la formación emocional de los estudiantes, aunque dicha intención no aparece cristalizada en los espacios curriculares que se proponen para los diferentes tipos de servicio educativo de ese nivel.

Articulación entre los contenidos de la educación básica y la educación media superior

En *El modelo educativo* (SEP, 2016b, p. 38) se plantea que hay evidencias de que el desarrollo de competencias, pensamiento complejo, conocimientos y valores plasmados en el perfil de egreso se logra superando la saturación de contenidos. Se plantea que se hará una focalización en los aprendizajes clave como aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente.

A pesar de que esta propuesta curricular trata de integrar al conjunto de la EO, no se expresa la relación entre los contenidos de la EB y los de la EMS, aun cuando es posible inferir cierta relación entre los aprendizajes clave y los campos formativos propuestos para ambos niveles. Por otro lado, así como se presentan los contenidos, no se logra identificar la secuencialidad, la progresión y la continuidad a lo largo de los niveles de la EO.

Selección de contenidos para la educación obligatoria

En la sección “Contenidos educativos” (SEP, 2016b, p. 46) se menciona que la selección de éstos se hizo por medio de la consulta a especialistas; más adelante se refiere que estos contenidos atienden las necesidades de aprendizaje para “la vida familiar y ciudadana, el aprendizaje socioemocional, el aprendizaje permanente y el ejercicio de la autonomía personal”, los cuales se agrupan en las cuatro competencias que se identifican para el trayecto de la EB y la EMS; en el mismo documento también se menciona que los contenidos son los básicos imprescindibles. Además de esa información, no se advierten otras referencias en torno al proceso seguido para la identificación y la selección de los contenidos que se definen como básicos imprescindibles, lo que dificulta la suscripción de las decisiones ahí plasmadas.

La inclusión y la equidad en los contenidos de enseñanza

En los documentos analizados se parte del reconocimiento de la heterogeneidad del país y las asimetrías sociales, por lo que se pone especial atención a los componentes de la inclusión y la equidad, así como al reconocimiento a la diversidad. Se apuesta por aceptar la necesidad de dominar la lengua materna, el español y hasta una tercera lengua como vehículos para generar interculturalidad.

Se retoma el discurso sobre la diversidad de contextos sociales, culturales y étnicos de México. Se incorpora la lengua materna en referencia a las originarias en el mapa curricular, aunque no están claros los trayectos que se seguirán en las escuelas en las que se imparta lengua originaria una vez que se concluya la educación primaria.

Otro elemento que se observa débil es el relativo al aprendizaje de la tercera lengua: inglés. Para un aprendizaje adecuado de ese idioma, no se tiene el personal capacitado, no se asignan las horas que son requeridas y no se señala con claridad cuáles son los resultados esperados de aprendizaje.

Educación básica

Los enfoques pedagógicos de los campos de formación de la EB

Se identifican diversas perspectivas teóricas que se alejan de un enfoque consistente, claro y sostenido que dé sentido al tratamiento de los contenidos de las asignaturas que componen los campos de formación de la EB.

Se observa la coexistencia de varias perspectivas sobre la enseñanza de algunos campos de formación de la EB. Como ejemplo se ofrecen los siguientes: en Lengua Materna y Literatura. Español nombra psicolingüística, sociolingüística y psicología constructivista (SEP, 2016c, p. 70). en Lengua Materna y Literatura. Lenguas originarias nombra constructivismo sociocultural, sociolingüística, psicología constructivista, saberes sobre el lenguaje y la comunicación desde la pedagogía, psicolingüística, antropología lingüística y etnolingüística, y derechos lingüísticos de los pueblos originarios y afrodescendientes, entre otros (SEP, 2016c, p. 81). En matemáticas nombra resolución de problemas, tesis interaccionista, tesis operatoria, teoría de las situaciones didácticas de Brousseau y tránsito de la aritmética al álgebra (SEP, 2016c, p. 104).

El uso indistinto de enfoques para el tratamiento de los contenidos de enseñanza de planteamientos pedagógicos se identifica al comparar los conceptos resaltados anteriormente, los cuales pueden verse como particulares teorías, disciplinas, saberes, tesis, etcétera, sobre cómo se construye y adquiere un determinado saber especializado.

La definición de los enfoques pedagógicos de educación básica

Los enfoques pedagógicos de las asignaturas y áreas de desarrollo se plantean de diversas maneras, lo que evidencia diferentes formas de concebir un enfoque desde el diseño. Lo planteado en los enfoques se podría clasificar en:

- Fundamentos basados en aportes o principios asociados a las ciencias de la educación, como los ejemplos dados en el punto anterior en torno las asignaturas de Lengua Materna y Literatura, y Matemáticas.
- Concepciones específicas de conceptos centrales de la asignatura, por ejemplo, en Lengua Extranjera. Inglés: “Se concibe al lenguaje como actividad, como sistema de prácticas sociales, tanto orales como escritas” (SEP, 2016b, p. 98).

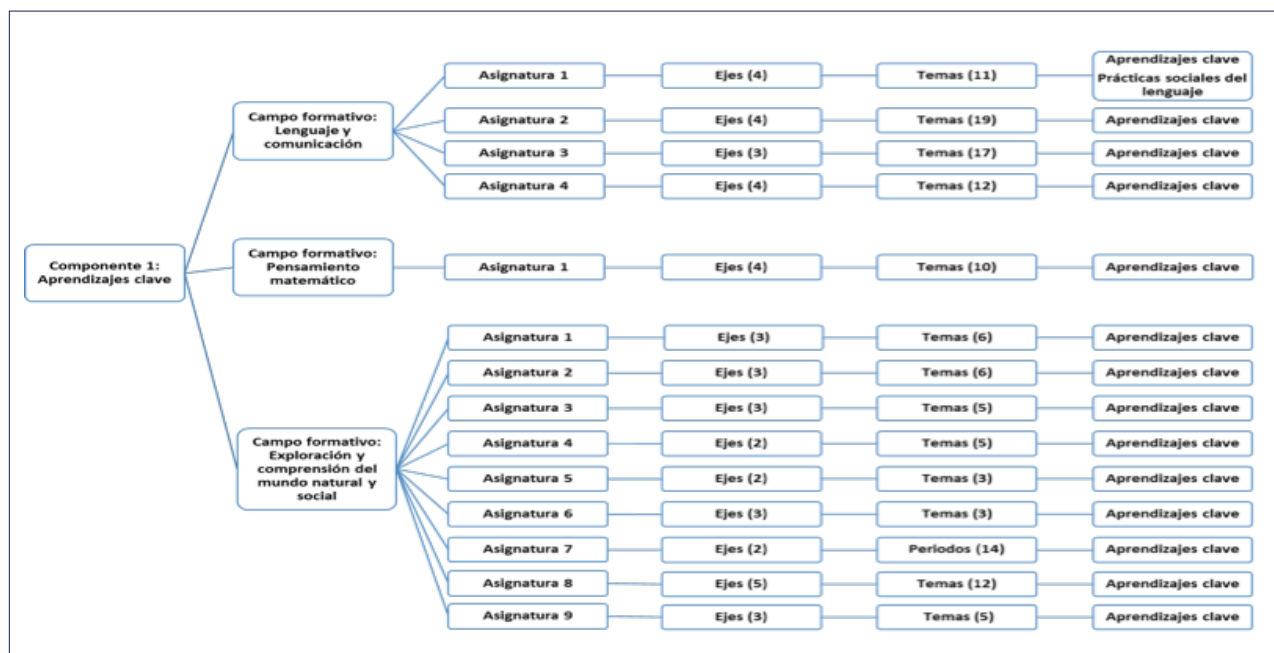
- Habilidades que promueve, propicia o fomenta; por ejemplo, en Historia: “Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración del patrimonio y la participación de múltiples actores sociales” (SEP, 2016b, p. 140).

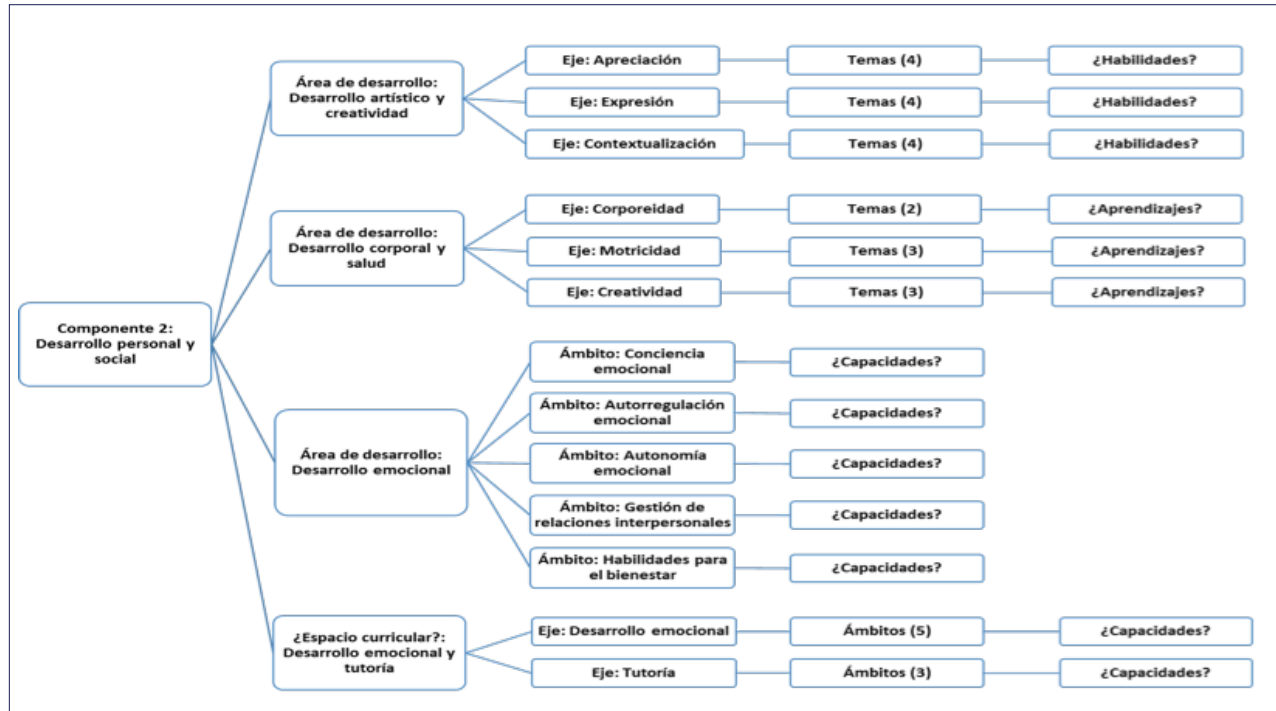
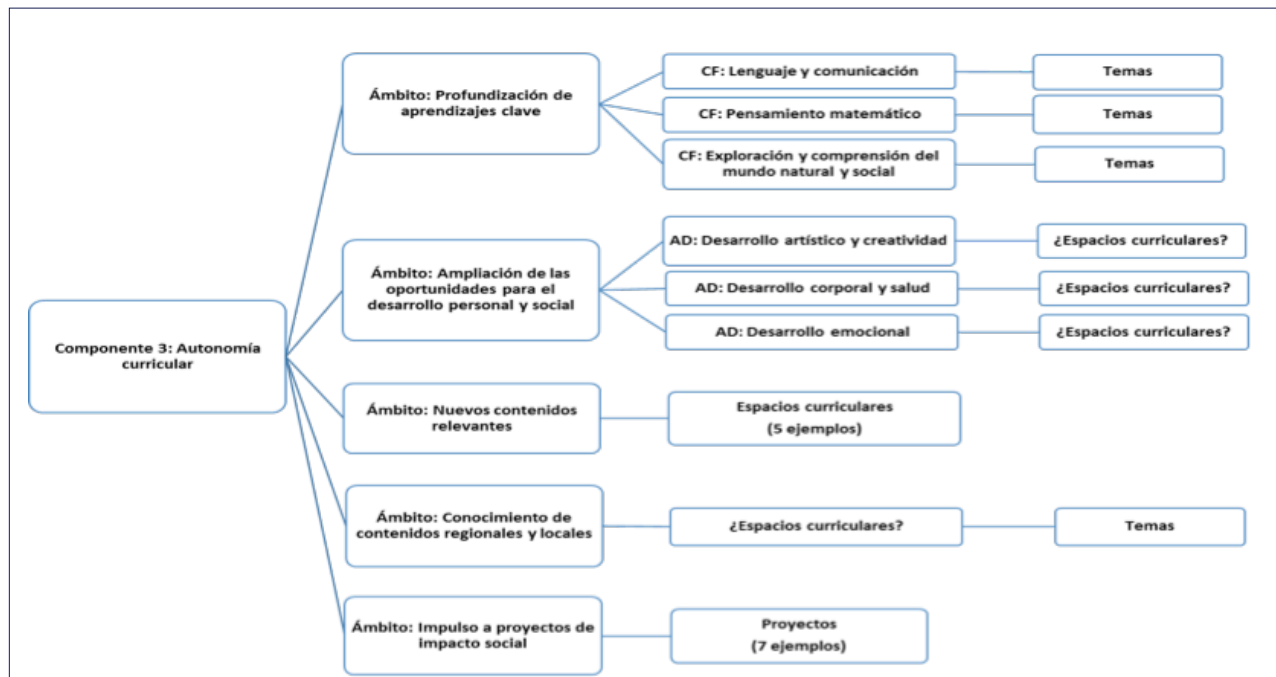
Por lo tanto, se detecta que los enfoques de las asignaturas y áreas de desarrollo se constituyen por una mezcla de los tres componentes descritos; lo heterogéneo se detecta al ver asignaturas y áreas de desarrollo que definen su enfoque basándose en tres, dos o solamente una de las descripciones anteriores. Por ejemplo, las asignaturas del campo formativo Lenguaje y Comunicación, así como la asignatura de Matemáticas definen su enfoque mediante fundamentos y concepciones, mientras que la de Ciencias Naturales y Tecnología lo hace en términos de lo que promueve. Si bien se reconoce que cada uno de los enfoques de las asignaturas son distintos, habría que dar cuenta de cómo se conceptualizan didácticamente las disciplinas. En este sentido, es importante que se incorporen y reconozcan los aportes de las didácticas específicas.

La estructura y la organización de los contenidos de educación básica

Se identifican varios conceptos usados indistintamente en la estructura de organización de contenidos, tanto en las secciones que la describen como en el interior de los campos de formación y sus asignaturas correspondientes (véanse los esquemas 1, 2 y 3). Lo anterior dificulta entender la lógica de construcción, organización y secuenciación de los contenidos de los campos de la EB. A simple vista se aprecia una propuesta sencilla y articulada, sin embargo, una mirada más profunda denota una construcción compleja e intrincada. Así, lo que se propone puede derivar en complicaciones para el proceso de apropiación por parte de los docentes: entenderla, comprenderla y darle sentido.

Esquema 1. Componente curricular “Aprendizajes clave”



Esquema 2. Componente curricular “Desarrollo personal y social”**Esquema 3.** Componente curricular “Autonomía curricular”

En los esquemas anteriores se puede observar lo siguiente:

- El primer componente tiene 5 niveles de desagregación, el segundo componente tiene 4 y 3 niveles de desagregación, y el tercer componente tiene 3 y 2 niveles de desagregación. Aunque esto no necesariamente es un problema porque depende de la naturaleza de los contenidos dentro de cada componente, es un primer aspecto de heterogeneidad y posterior complejidad.
- En la presentación de los tres componentes curriculares se indica que la denominación de los dos primeros “se refiere al tipo de contenidos que cada uno abarca” (SEP, 2016b, p. 61). Es decir, para el primer componente el tipo de contenidos es de “Aprendizajes clave”; mientras que para el segundo es de “Desarrollo personal y social”. Éste es otro aspecto de heterogeneidad.
- Los nombres de los diferentes niveles de desagregación de los contenidos no quedan claros:
 - a) El primer componente curricular es el más homogéneo, sólo se pone a consideración que en la asignatura Lengua Materna y Literatura. Español se denomina a los contenidos como “prácticas sociales del lenguaje”. En las demás asignaturas no se les nombra de alguna u otra forma.
 - b) En el segundo componente curricular se advierte el uso de los mismos conceptos para nombrar diferentes niveles de desagregación: ámbito, eje y tema. Además, como en este componente ya no hay aprendizajes clave y falta un nombre genérico explícito, el último nivel de desagregación recibe diversos nombres, tales como: capacidades humanas, capacidades o aprendizajes.
 - c) En el tercer componente curricular también se usan conceptos iguales para diferentes niveles de desagregación.
- Se advierte una omisión en el segundo componente, pues presenta tres áreas de desarrollo, pero posteriormente desarrolla cuatro. La última es “Desarrollo emocional y tutoría”.
- De acuerdo con la organización presentada, se entiende que los espacios curriculares son las asignaturas del primer componente y las áreas de desarrollo se ubican en el segundo componente; sin embargo, es menos claro a qué se le llama espacio curricular en el tercer componente, pues se advierten distintas denominaciones para los ejemplos que se ofrecen en los ámbitos que lo conforman. Por ejemplo, en “Nuevos contenidos relevantes” se refiere como espacios curriculares a los ejemplos establecidos de talleres (SEP, 2016c, p. 197), pero en “Conocimiento de contenidos regionales y locales” se dice que los ejemplos son “temáticas que se podrán tratar en los espacios curriculares” (SEP, 2016c, p. 199), lo que indica que hay un nivel de organización superior llamado espacio curricular —dentro del cual están los temas dados como ejemplo—. Es decir, los talleres o ejemplos algunas veces son los espacios curriculares, y otras, temas.

Parece indispensable, debido a la sensibilidad de este asunto, que se aclaren y ejemplifiquen la distribución de asignaturas en la estructura curricular y, sobre todo, los tiempos asignados. Las matrices que se incluyen son esquemas y se requieren esquemas más explícitos,

sobre todo para apoyar a los docentes en la organización de su trabajo cotidiano respecto a las clases, los tiempos asignados y los nuevos énfasis de los contenidos propuestos.

Se requiere revisar de manera puntual la “dosificación” que viene en los diferentes espacios curriculares como último nivel de concreción del conocimiento que presenta la propuesta curricular, justificar por qué ciertos contenidos se agrupan por “un nivel” (en preescolar), por ciclo, por grado, por etapa, incluso en una misma asignatura, por ejemplo, Lengua Extranjera. Inglés, o el nivel educativo de la primaria que se organiza en ocasiones por grado y en otras por ciclo, dependiendo de la asignatura.

También se advierte necesario argumentar la estructura que presentan los cuadros de “dosificación”, especificar si son los aprendizajes que se deben promover en la escuela, si también son los referentes para las evaluaciones, si son los logros de aprendizaje a alcanzar, y quién es el sujeto al que responden: al alumno o al maestro, es decir, a qué refieren las ideas ahí presentes. Un asunto nodal es presentar de manera clara la secuenciación de contenidos: cómo debe mirar el docente esa progresión de conocimientos, ya que no se advierte en dónde está el acento o la progresión del conocimiento entre un grado y otro. Por ejemplo, qué harán dos docentes (uno de quinto grado y otro de sexto grado) cuando en matemáticas se les solicita para el tercer ciclo “estimar, comparar y ordenar la capacidad de recipientes utilizando el litro y el mililitro” (SEP, 2016c, p. 109).

Las dimensiones de aprendizaje y los contenidos curriculares propuestos

En el apartado “Nueva organización curricular” del currículo de EB (SEP, 2017c, p. 33) se menciona que la escuela debe atender el desarrollo de la dimensión sociocognitiva y de la emocional; al dividir estas dimensiones de aprendizaje y no presentar una organización de contenidos con esta lógica, se contradice lo que en otros apartados del mismo documento se sostiene, como la idea de no separar lo cognitivo de lo afectivo: “ el currículo debe tener en cuenta cómo las emociones y la cognición se articulan para guiar el aprendizaje” (SEP, 2016c, p. 41).

La definición de los contenidos y criterios de selección

Es necesario que haya claridad respecto de cómo en esta propuesta curricular se entienden los contenidos, cuáles son los alcances en su desarrollo y cómo se relacionan con el trabajo docente y el de los estudiantes. En la medida en que se tenga clara la definición de los contenidos, el diseño de los libros de texto y otros materiales educativos, podrá ser más puntual y pedagógicamente consistente.

En la sección “¿Qué se aprende? Los contenidos” de *Propuesta curricular* (SEP, 2016c, p. 53-58) se identifica que existe cierta confusión entre “contenido”, entendido como los conjuntos de conocimiento que serán objeto de la interacción del alumno con el docente, y los materiales educativos y su dimensión didáctica, que hacen referencia a esta interacción.

Por ejemplo, se menciona que se incluirán contenidos que: “permitan al alumno ver que hay distintas maneras de construir conocimiento [...] contenidos que hagan visible las varias formas posibles de razonar dentro de una misma disciplina [...] contenidos que

ofrezcan evidencia de la relatividad del conocimiento” (SEP, 2016b, p. 56). Si bien se reconoce que cualquier conocimiento para ser enseñable debe pasar por un tratamiento didáctico previo que lo estructure en unidades desagregadas con tiempos establecidos, es importante recalcar que los contenidos no necesariamente tienen las cualidades que en el texto se mencionan, sino que éstas dependerán de las formas de trabajo de los propios docentes. Partiendo de esta idea, se sugiere que se ofrezcan criterios o guías que permitan a los docentes no sólo comprender el mecanismo de selección de los contenidos, sino también aplicarlos para que ellos mismos determinen, en los casos que sean pertinentes, su selección y organización.

Respecto al desarrollo personal y social, la propuesta promueve la enseñanza de aprendizajes en áreas no cognitivas y fomenta el desarrollo integral de la persona (social, afectivo, físico, artístico); en ese sentido presenta como novedad el énfasis en el desarrollo de su inteligencia emocional. Entre los temas que propone están: hacer deporte, tener contacto con las artes y la cultura en general, y promover la educación ambiental. Sin embargo, preocupa el poco tiempo que se destina a este componente que se enuncia como clave para la formación de los estudiantes; en el caso de educación primaria, sólo 2.5 horas semanales para las tres áreas que lo conforman.

Se identifica la promoción de dos contenidos: aquellos que claramente se vinculan con los espacios curriculares “tradicionales”, que pueden denominarse contenidos académicos o disciplinares, y que forman parte de los aprendizajes clave, y la promoción de otros que no necesariamente se asocian a una asignatura, ubicados en las áreas de desarrollo. Sin embargo, en el momento de mirar los contenidos se identifica que en la selección de los mismos el peso está en los de carácter “tradicional”, es decir, no hay equilibrio en la selección de contenidos disciplinares y los de desarrollo emocional.

El componente de “Autonomía curricular”

Debido a que la Autonomía curricular de las escuelas es uno de los ejes de mayor relevancia e innovación en la propuesta, resulta indispensable hacer más explícito el papel que jugará en el modelo educativo. No es suficientemente claro cómo y en qué términos se llevará a la práctica. A lo largo del documento se entrecruzan diversos significados al respecto: se presenta como un complemento residual de los mínimos curriculares, y se transmite la idea de que queda a las posibilidades y capacidades de cada escuela, o bien, de que tendrá que dirimirse entre cuestiones de fortalecimiento de los aprendizajes clave o atender los contenidos regionales o proyectos de alto impacto social.

Considerando que la autonomía curricular es uno de los elementos centrales en este modelo, y dado que aún no existen los lineamientos que establecerá la SEP para el diseño de los programas de estudio o para su implementación, es necesario que vayan orientados a fortalecer efectivamente la autonomía curricular y no limiten al centro escolar en su poder de decisión.

Los contenidos sobre lenguas originarias y la atención a los pueblos indígenas en la propuesta curricular

El modelo educativo representa un avance en el reconocimiento explícito del derecho de los pueblos indígenas a una educación pertinente, pues las disposiciones relativas a su educación están en el centro de la propuesta. Se debe destacar la introducción de las asignaturas Lengua Materna y Literatura. Lenguas Originarias (LMLLO) (SEP, 2016c, p. 76) y Segunda Lengua. Español (SLE) (SEP, 2016c: 90).

El espacio llamado de “autonomía curricular” (SEP, 2016c, p. 183) y el ámbito de “conocimiento de contenidos regionales y locales” (SEP, 2016c, p. 199) avanzan en la línea establecida por la Constitución. También es un acierto que, dentro del ámbito de “conocimiento de contenidos regionales y locales”, se inserte el tema “Taller de lenguas originarias” (SEP, 2016c, p. 199). El mero uso de la expresión “conocimiento de contenidos regionales”, en lugar de “saberes” como típicamente se les ha denominado es un reconocimiento a la legitimidad de aquéllos.

En el caso del campo formativo Lenguaje y Comunicación, asignatura de Lengua Materna y Literatura. Lenguas Originarias, se sugiere que su organización y planteamientos pedagógicos estén alineados a la política de atención a los pueblos indígenas que han desarrollado instituciones de gobierno como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) o el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), lo anterior en virtud de que se aprecia que el enfoque de interculturalidad queda desdibujado tanto de los propósitos como del enfoque didáctico; asimismo, no existe claridad de en qué condiciones o bajo qué criterios se optará por español o lengua originaria como la lengua materna, ya que si se sigue un criterio a partir de las características demográficas de las comunidades, se considera que muchas niñas y niños de comunidades indígenas que migran a la ciudad se quedarán sin ejercer el derecho fundamental (o humano) de recibir una educación en su lengua materna.

Los contenidos sobre lenguas originarias tienen que estar alineados a las políticas de atención a los pueblos indígenas que se han generado en el país. Es decir, deben ser congruentes en las acciones específicas de atención a dichos pueblos y no dejar de reconocer los esfuerzos que otras instituciones han venido desarrollando en los últimos años.

De acuerdo con el mapa curricular, la enseñanza del español, a diferencia de la del inglés, inicia en primaria y no en preescolar (SEP, 2016c, p. 63). Por otra parte, la asignatura de lengua indígena inicia en preescolar y termina al concluir la primaria. El aprendizaje de las lenguas, tanto del español como de la lengua indígena, se ve así limitado. Un modelo de enseñanza bilingüe debidamente sustentado orientaría esta parte del diseño curricular. En principio, lo adecuado es que ambas lenguas fueran objeto de aprendizaje a todo lo largo de la EO para cumplir con los derechos de la población indígena.

No se encontraron especificaciones para la enseñanza de la lengua y la escritura indígenas; tampoco se identificaron contenidos o actividades referentes al tema. Aunque existe la asignatura LMLLO (SEP, 2016c, p. 76), en la que se promueve el uso de las lenguas, lo que ahí se presenta no está dirigido a ello.

En el caso de la enseñanza del español, no se considera equiparable la dosificación de las asignaturas Lengua Materna y Literatura. Español (LMLE) (SEP, 2016c, p. 68) y SLE (SEP, 2016c, p. 90), esta última dirigida a población indígena. En la primera asignatura, la dosificación (SEP, 2016c, p. 70) es más amplia y más específica, y, en el caso de la segunda asignatura, la enseñanza del español como segunda lengua (SEP, 2016c, p. 93) se presenta de manera más general y reducida, por lo que los estudiantes que tienen la lengua indígena como lengua materna estarían en desventaja en cuanto al uso del español; independientemente de su trayectoria escolar, los estudiantes deberían alcanzar los mismos aprendizajes. Por eso también es cuestionable que en secundaria ya no exista la asignatura de LMLLO.

Algunos contenidos se desarrollan de manera diferente dependiendo de la asignatura. Por ejemplo, en la asignatura del LMLE, algunos temas se encuentran más desarrollados que en la asignatura de SLE, como el tema de los textos informativos, que en la primera se aborda en distintas actividades como “resumir la información de textos informativos”, “sintetizar textos informativos, acerca de procesos naturales y sociales”, “conocer y emplear formas convencionales para la producción y revisión de textos informativos que se compartan con otros” (SEP, 2016c, pp. 71-74). En la asignatura de SLE (SEP, 2016c, pp. 93-95) sólo aparece “escribir textos informativos”. En este sentido los estudiantes que hablan lengua indígena como lengua materna estarían en una evidente desventaja en cuanto a los aprendizajes, cuando deberían tener la posibilidad de acceder al dominio pleno del español.

Educación media superior

La selección de contenidos

Para la EMS en las secciones “Determinación de los contenidos y la forma de desarrollar y evaluar su aplicación práctica”, “Recomendaciones del grupo de expertos sobre el marco curricular común” y “Las competencias que establece el marco curricular común actual”, se hace un recuento del tipo de contribuciones que se recibieron como parte de los foros de consulta o por parte de los expertos consultados. Sin embargo, más allá de presentar datos totales, no hay una profundización o argumentación que permita comprender el tipo de cambios que se proponen para este nivel educativo, y tampoco existen criterios que, como se sugiere en la EB, les permitan a los docentes orientar la aplicación de estos criterios de selección a las condiciones de autonomía de gestión y del currículo de sus escuelas.

En los planteamientos en torno a los contenidos para la EMS, es importante clarificar el proceso de definición de los contenidos propuestos para este nivel; no basta con señalar que participaron especialistas, hay que explicitar también, por ejemplo, cómo y bajo qué criterios —pedagógicos, psicológicos, didácticos o disciplinares— se llevó a cabo la selección y la organización de los contenidos propuestos.

Definir claramente los criterios a partir de los cuales se construyen o definen los contenidos puede funcionar como orientación pedagógica pertinente para que los diferentes subsistemas de EMS los traduzcan en planes y programas de estudio más acordes y alineados a los planteamientos de la propuesta curricular.

En los planteamientos curriculares para la EMS se sostiene, de manera general, la intención de una formación integral de los jóvenes a fin de que puedan realizar su proyecto de vida. Sin embargo, este discurso no tiene concreción en la selección, la organización y la secuenciación de los contenidos que se proponen para los distintos campos disciplinares. Una mirada a los contenidos de enseñanza propuestos para los campos de EMS muestra el énfasis en las diferentes disciplinas y, en su lógica interna, y no en los intereses de los estudiantes.

En la selección de contenidos de los campos disciplinares de EMS hay una ruptura con los planteamientos generales en torno al “enfoque por competencias” que subyace en la retórica pedagógica de la propuesta curricular para dicho nivel educativo. El enfoque curricular basado en competencias generó, a nivel de diseño, no sólo controversias, sino también diferentes interpretaciones y aplicaciones (Coll, 2009; Denyer *et. al*, 2007). Desde 2008, con la Reforma Integral de la Educación Media Superior el enfoque curricular basado en competencias se presenta como un discurso que encuentra serias dificultades para concretarse a nivel de contenidos de enseñanza, dada la fuerte tradición disciplinar y académica que ha imperado en dicho nivel educativo.

El proceso de revisión y ajuste en el marco curricular común

En los planteamientos curriculares para EMS se establece la ruta que será necesario seguir a partir de las ideas expresadas en los campos disciplinares, para la conformación de mapas conceptuales y contenidos temáticos en las asignaturas. Sin embargo, a los subsistemas se les deja una tarea no menor, sin orientaciones suficientes para que cada uno realice sus respectivas traducciones y adecuaciones a las características de su tipo de servicio.

Se presenta una serie de recomendaciones para cada uno de los campos disciplinares; sin embargo, no se explicita si se atenderán todas, con quiénes se discutirán, en qué momento se considerarán las adicionales que derivarán de la discusión ni en qué documento(s) se reflejarán las recomendaciones.

Al inicio de la sección “Los campos disciplinares en el marco curricular común y las competencias disciplinares básicas” (SEP, 2016b, p. 301) se refiere que entre las recomendaciones recibidas para el marco curricular común se encontraba la necesidad de especificar el desarrollo gradual de las competencias disciplinares básicas y su articulación con los contenidos temáticos de las asignaturas. Sin embargo, tal ejercicio de gradualidad y de vinculación (competencia y contenidos) no se incluye como parte de los aprendizajes fundamentales para ninguno de los campos disciplinares. No se explicita tampoco si se tratará de un ejercicio que aparecerá en la versión definitiva, o si tendrá que ser competencia de los subsistemas.

Organización de los contenidos, de los aprendizajes fundamentales y de los campos disciplinares

Al inicio de la descripción de las sugerencias recibidas por parte de los especialistas para cada campo disciplinar, se anuncia que la propuesta resultante se organizará en ejes, campos y contenidos centrales. Tal organización sólo es consistente entre los campos de Matemáticas y Ciencias Experimentales, pues los de Ciencias Sociales y Humanidades

únicamente se organizan en ejes y contenidos centrales, y no se explicita a qué responde esa diferencia en la organización. Tal explicación representaría un apoyo para los subsistemas responsables de concretar el diseño curricular.

En relación con dicha organización se advierte que:

- No se hacen explícitos los planteamientos epistemológicos en torno a los aprendizajes fundamentales y su relación con los contenidos centrales que se proponen para cada campo disciplinar, de manera que no es claro si se considera a la enseñanza de los contenidos centrales como condición garante del logro de aprendizajes fundamentales, además de que no se aclara cuáles serán dichos aprendizajes.
- No se hace explícito cuál fue el mecanismo seguido para la identificación de los contenidos centrales y por qué se determinaron esos y no otros; conviene valorar si lo que se presenta es la mejor representación de aquello que es de nodal importancia en el aprendizaje, es decir, si se han seguido criterios rigurosos para la selección de ese catálogo de contenidos que conformará lo que se estudiará en los 2, 3 y hasta 5 años de EMS.
- Resulta difícil identificar la lógica que soporta los contenidos centrales planteados para cada campo disciplinar; se advierten diferencias en los planteamientos y profundización de los mismos, mientras que los presentados en el campo de las ciencias experimentales son concretos e invocan un contenido temático, por ejemplo, “estructura y función celular” (SEP, 2016c, p. 321) en el caso del eje “Ciencias de la vida, componente: Niveles de organización,” existen otros con menor concreción, como los del campo de las humanidades: “La literatura como una forma de conocimiento, expresión y comunicación” (SEP, 2016b, p. 329), el cual invoca una disciplina.

Campo disciplinar de Comunicación

Conviene valorar la pertinencia del primer eje que se propone para la organización de los aprendizajes fundamentales (“Leer, escribir y hablar”), así como los contenidos centrales que agrupa (“La lectura, escritura y oralidad como prácticas habilitadoras y generadoras del aprendizaje permanente”; “Los diferentes tipos de texto y su estructura”; “La lectura, escritura y oralidad en y desde la red”), ello en virtud de los aprendizajes correspondientes a la EB que evoca. Es posible entonces leer dicha propuesta como una reiteración de lo que se estudia en la educación primaria o secundaria.

Campo disciplinar Ciencias Experimentales

Se sostiene que este campo disciplinar será actualizado y tendrá una transversalidad temática, para lo que será necesario cuidar qué y cómo enseñar. Sin embargo, no se hace explícito cómo se entenderá la transversalidad temática ni las condiciones que son indispensables para su cristalización. Con respecto a qué enseñar, para este campo se enfatizan contenidos más asociados a la lógica de las disciplinas que a la promoción de una formación científica integral. Esto queda evidenciado en lo que se denomina “contenidos centrales” (SEP, 2016c, p. 321) y, además, entra en tensión con las competencias que previamente se proponen para el campo (SEP, 2016c, p. 315).

Desafíos del diseño curricular para la implementación en educación básica y educación media superior

Implementar cambios de enfoques didácticos y prácticas arraigadas en los docentes, especialmente en disciplinas de gran tradición, requiere de apoyos en términos de formación, actualización y capacitación, pero también de estrategias de acompañamiento que retroalimenten sistemáticamente al docente acerca de las estrategias que le ayudan a alcanzar los propósitos de su asignatura o espacio curricular. Lo anterior es especialmente necesario cuando en la propuesta se plantea el abandono de estrategias de enseñanza tradicionales, como en el caso del campo disciplinar de Matemáticas, donde pareciera que se condena arbitrariamente el uso de la memoria. La referencia al abandono de estrategias memorísticas y repetitivas pierde de vista dos asuntos: por un lado, es arriesgado considerar que una estrategia didáctica *per se* es inoperante, especialmente si no se valora su eficacia en contexto. Por otro lado, se encuentra la práctica docente; las estrategias que implementan los maestros responden a una serie de elementos que entran en juego cuando se trabaja en aula. Así, la decisión de “abandonar estrategias memorísticas y repetitivas de la enseñanza tradicional” depende enteramente del docente responsable de su implementación, por lo que un cambio en la práctica, como lo han documentado Fullan y Stiegelbauer (2000), no se da por decreto.

Llevar adelante los procesos de diseño curricular requiere de la participación experta e informada de especialistas en currículo y en las disciplinas que conforman los campos disciplinares, y de docentes responsables de la implementación, consideración que no se explicita en el documento; conviene valorar si en las entidades se cuenta con tales recursos y cuál será la garantía de que en los distintos espacios donde se lleven a cabo estos ejercicios, se camine siguiendo las mismas orientaciones, o bien, que éstas sean comprendidas como se espera en el documento.

Situando el presente análisis en la propuesta curricular, es importante que los diseñadores curriculares no pierdan de vista hacia quién está dirigido este documento; si fue diseñado para una consulta general de los diferentes actores educativos o interesados en el tema, los aportes que de ello deriven deberán permitir de manera más clara y precisa la construcción de la siguiente fase relacionada con los planes y programas de estudio, sin olvidar que éstos son el instrumento de trabajo de los docentes y lo que contribuye a una implementación relevante y pertinente en las aulas. En este sentido es importante considerar que:

- En todo caso, es importante establecer criterios comunes para la identificación, la selección y la secuenciación del conjunto de saberes o formas culturales que se proponen para el desarrollo de los alumnos de acuerdo con el nivel educativo. Esto es fundamental para la EMS y la construcción de los planes y programas de estudio de los diferentes subsistemas o instituciones educativas.
- En el caso de la EB, debe explicitarse de manera coherente y consistente si es un currículo por competencias, desde dónde se entienden y cómo se concretan en los contenidos. Para la EMS, es necesario establecer criterios para los diferentes subsistemas que den cuenta de cómo se construye un currículo por competencias.

Ello implica que ambos tipos educativos construyan conjuntamente el significado y la metodología de un currículo por competencias.

Si bien en el primer componente se define qué es un aprendizaje clave, hay que especificar qué se entiende por “contenido”; prácticas, habilidades y valores fundamentales (SEP, 2016, p. 65), ya que el primero puede englobar tanto experiencias educativas entendidas como práctica del conocimiento como habilidades y valores.

Es importante ser más explícito sobre el componente de “Autonomía curricular”, cuáles son los conocimientos mínimos o lineamientos en términos de saberes sobre todo considerando a las poblaciones vulnerables, porque la profundización, la ampliación o la incorporación de ciertos aprendizajes en los diferentes espacios curriculares pueden seguir perpetuando o acrecentando las brechas en el conocimiento e incluso obstaculizar el acceso a contenidos realmente significativos. Es importante revisar el espacio curricular dedicado a nuevos contenidos relevantes y reflexionar sobre si estos ejemplos lo son para las escuelas multigrado o comunitarias —administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)— y si tienen posibilidad de implementarlos. De manera general, debe orientarse este componente considerando las posibilidades y realidades de las escuelas mexicanas en diferentes contextos.

La mayor autonomía de las escuelas es un objetivo relevante del modelo 2016 y va contraria a la tradición histórica del sistema educativo mexicano, en el que la escuela es el último eslabón de una cadena de mando que tiene márgenes de maniobra casi nulos. A partir de los grandes lineamientos curriculares, ahora las escuelas podrán hacer adaptaciones conforme a sus circunstancias y a su contexto, pero ¿quién va a supervisar que esas adaptaciones sean coherentes y que no impliquen incluir otros contenidos que incluso pueden llegar a contravenir la filosofía declarada por el modelo?

Los nuevos planteamientos curriculares no deben dejar de considerar que una reforma en lo curricular es un elemento articulador de cambios en otros ámbitos de la escuela y del sistema educativo. Para los docentes, los planteamientos curriculares son un referente básico para desempeñar su labor, pues constituyen orientaciones clave para el trabajo de aula. En este sentido, la nueva estructura curricular debe tener presente que el principal sujeto lector son los docentes, y por lo tanto desde el currículo se les debe proveer de orientaciones más claras, precisas, concretas y puntuales para así apoyarlos a desempeñar su labor.

Dado que el funcionamiento y la operación de las escuelas gira alrededor del currículo, la nueva estructura curricular con respecto a los contenidos debe prever también la distribución de la jornada escolar, los recursos docentes, los materiales educativos y la infraestructura necesaria para su desarrollo. Por ejemplo, en el caso de preescolar y primaria debe garantizarse que cada escuela cuente con sus respectivos docentes responsables del espacio curricular “inglés” o de los de “lengua materna indígena” y “español como segunda lengua”. Para el caso de educación secundaria queda en duda qué sucederá con los docentes de la asignatura “Tecnología”, especialmente para las secundarias técnicas, ya que la continuidad de este espacio curricular dependerá de la decisión de las escuelas, pues en principio no se incluye explícitamente en la nueva estructura.

Para el sistema educativo, el currículo en sus aspectos asociados con el qué enseñar es un criterio clave para ofrecer recursos a las escuelas, como personal docente, materiales educativos, normas o lineamientos de operación, programas de formación docente, entre otros. En este sentido la nueva estructura curricular, tanto para EB como para EMS, debe tener su correspondencia con estos otros elementos a nivel sistema, y ser congruente y consistente con las grandes intenciones educativas. Por ejemplo, para el caso de las asignaturas de lengua materna, a nivel sistema se deben prever los recursos humanos y materiales necesarios para la implementación para que se dé en los términos en que se espera. Un requisito de una enseñanza bilingüe, que actualmente no se cumple en muchas escuelas, es la presencia de docentes que dominen la lengua indígena tanto como el español. El modelo no hace provisiones sobre cómo satisfacer este requisito.

La definición clara de los contenidos que son objeto de enseñanza es importante porque traerá implicaciones en aquellos que se vayan incorporando al componente de “Autonomía curricular”. Esta definición debe ser un referente y un apoyo para que las escuelas tengan la capacidad suficiente para la selección, la acotación y la organización de los contenidos en dicho componente. Esto cobra más valor cuando en el contexto educativo mexicano se reconoce que históricamente las escuelas se han dedicado a la operación del currículo, y no a su diseño y desarrollo.

Para el caso de la EMS, la organización por campos formativos entra en tensión con la relacionada por asignaturas específicas o especializadas que han caracterizado a los programas de estudio de los subsistemas. Además, las asignaturas que se enuncian en los mapas curriculares para EMS no encuentran su relación con los campos formativos que organizan el nivel; difícilmente pueden ubicarse las asignaturas que conforman los campos, por lo que valdría la pena pensar en otra lógica de presentación y organización. Sin embargo, esta propuesta de campos de formación puede ser una ventaja para aquellos subsistemas de EMS —como educación media superior a distancia (EMSAD) o telebachillerato cuya organización curricular se da bajo esta lógica y no por asignaturas.

La experiencia nacional en materia de reformas educativas y curriculares también ha dejado una estela de lecciones de gran importancia sobre las repercusiones laborales, en especial las relacionadas con la adecuación de los perfiles profesionales de los docentes, los efectos en los recambios laborales relativos a la asignación de carga y distribución horaria, la impartición de clases, las exigencias de capacitación y las actividades colegiadas para apoyar el trabajo escolar de sus estudiantes. Sería por ello muy importante hacer los análisis respectivos para anticipar escenarios, prever obstáculos y definir estrategias de solución de manera coordinada con la organización gremial para no afectar derechos laborales y garantizar la gobernabilidad de los procesos de cambio curricular.

Sobre el “cómo”

El currículo, además de responder al *para qué* y al *qué*, también atiende al *cómo*, es decir, a la dimensión metodológica que establece prescripciones orientadas al trabajo que tiene lugar en las escuelas y que se manifiesta en las prácticas del trabajo entre docentes y alumnos, los materiales educativos, los enfoques didácticos para los contenidos propuestos,

así como en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que permiten alcanzar las intenciones educativas (INEE, 2016a; DECME-INEE, 2015; Coll, 2010). Es importante tomar en cuenta que, en el análisis de los documentos presentados por la SEP, se observa que éstos parten de un reconocimiento amplio tanto de la educación como del currículo en donde la definición del cómo se amplía más allá del *cómo pedagógico* o *didáctico* y abarca un *cómo de gestión* asociado a las condiciones y la operación que intervienen en la implementación de diferentes aspectos del modelo educativo (SEP, 2016b) y de la propuesta curricular (SEP, 2016c).

Si bien se considera que la visión amplia que articula los cómo pedagógicos con los cómo de gestión es pertinente y congruente con una propuesta de lo que se ha llamado el “modelo educativo”, también se reconoce que implica una complejidad mayor en tanto compromete a las autoridades educativas federales y locales a que los planteamientos curriculares plasmados en el *para qué*, el *qué* y el *cómo* sean acompañados por acciones públicas que atiendan diferentes aspectos de la operación en tres diferentes niveles: el del sistema, el de la escuela y el del aula.

El análisis que se llevó a cabo para el caso específico de esta pregunta se centró en los documentos y elementos asociados que se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3

Documentos*	Apartados del documento asociados al cómo
<i>El modelo educativo 2016.</i> <i>El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa</i>	<p>La escuela al centro</p> <p>El planteamiento curricular</p> <p>Formación y desarrollo profesional docente</p> <p>La gobernanza del sistema educativo</p>
	<p>La educación obligatoria de México</p> <p>¿Por qué es necesario reformar la educación obligatoria?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las oportunidades desde las ciencias de la educación
<i>Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016</i>	<p>El currículo de la educación básica</p> <p>Nueva organización curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo y con quién se aprende? La pedagogía <p>Condiciones para gestionar el nuevo currículo de la educación básica</p> <p>Condiciones para gestionar el nuevo currículo de la EMS</p>

* Para esta pregunta no se tomó en cuenta el documento *Los fines de la educación en el siglo XXI* (SEP, 2016a) ya que se consideró, después de su revisión, que no contiene información orientada a responderla.

Por último, se menciona que, igual que en los casos del *para qué* y el *qué*, en este apartado se han dividido los comentarios entre los que son de diseño y aquellos que, aunque se desprenden de manera directa del diseño, tienen impactos específicos en la implementación. Esto es de especial interés en el *cómo*, pues su análisis permitirá valorar de manera

más precisa la pertinencia y la correspondencia tanto del trabajo de los docentes y los alumnos en el marco de lo que se propone desde el currículo, como de las políticas educativas de gestión y generación de condiciones que se plasman en ambos documentos.

Educación obligatoria

Concreción de los ejes que se presentan en *El modelo educativo*

Será necesario asegurar que los programas específicos para atender las líneas de acción que se proponen en los ejes del modelo educativo permitan su concreción, tanto para que se cumpla lo que cada una plantea atender como para asegurar la congruencia entre los ejes. Por ejemplo, en “La escuela al centro” se señala el fortalecimiento de la infraestructura escolar mediante el programa Escuelas al CIEN, por lo que deberá preverse que sus criterios de focalización y reglas de operación permitan también concretar lo planteado en el eje de “Inclusión y equidad”; otro ejemplo es la línea de acción referente a la reducción de la carga administrativa, que deberá considerar escuelas con distintos tipos de organización.

Sobre las condiciones para el diseño, la implementación, la operación y la evaluación de las políticas que conforman el eje de “La escuela al centro”

Si bien en el apartado “La escuela al centro” (SEP, 2016b) se reconoce la necesidad de mejorar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas como condiciones básicas que deben cumplirse para apoyar la enseñanza y el aprendizaje —además de aquellos elementos de gestión orientados a mejorar las prácticas de planeación, implementación y evaluación de las escuelas—, es importante que se reconozca la diversidad de condiciones en las que actualmente opera un gran porcentaje de las escuelas mexicanas (INEE, 2016b; INEE, 2015b). Se sugiere que dicho apartado incorpore información que dé cuenta de estas realidades y a partir de ahí establezca cuáles serán los criterios base para asignar los recursos con los que se beneficiará a las escuelas, así como las estrategias para compensar las desigualdades.

Lo anterior es de especial importancia por dos razones; la primera se relaciona con que existen escuelas que, desde que se implementaron políticas de focalización y atención diferenciada para asignar beneficios como los asociados al Programa de Escuelas de Calidad (PEC), han desarrollado capacidades o expertis para el acceso, la administración y la rendición de cuentas de los recursos, y actualmente tienen capacidades instaladas de gestión, planeación, implementación, evaluación y rendición de cuentas. En contraste, hay otras escuelas que no han sido beneficiarias recurrentes de estos tipos de apoyo y por lo tanto no cuentan con esta experiencia ni con las capacidades asociadas de gestión. Estas diferencias, derivadas de las capacidades de las escuelas, pueden impactar negativamente en el acceso a recursos, sobre todo si están atadas a criterios de eficacia en la gestión, incrementando la brecha de desigualdad entre escuelas, comunidades y alumnos. Así, por ejemplo, se menciona que las escuelas deben contar con capacidades de “planeación estratégica y la evaluación para la mejora continua” (SEP, 2016b, p. 24) en donde funcionen Consejos Técnicos Escolares en EB o academias en la EMS que permitan “establecer estrategias para evaluar el aprovechamiento de los estudiantes y combatir oportunamente

los factores que motivan el rezago y el abandono” (SEP, 2016b, p. 27). A partir del análisis realizado a los planteamientos de los documentos, son las escuelas de tiempo completo y jornada ampliada, que disponen de infraestructura y docentes, las que serán las beneficiadas con este modelo, lo cual puede originar mayores inequidades y brechas en el interior del sistema.

Es preciso mencionar que aun cuando en el *El modelo* se reconoce la importancia de apoyar a las escuelas en el desarrollo de estas capacidades con los servicios de apoyo técnico pedagógico que están a cargo de las autoridades educativas locales mediante los servicios de asistencia técnica a la escuela (SATE), hasta el momento existe evidencia que muestra que sólo 51% de los docentes de EB y 57% de los de EMS que se encuentran al término de su segundo año posterior al ingreso vía Servicio Profesional Docente ha recibido apoyos por parte de la autoridad educativa para fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias profesionales (INEE, 2016c), lo cual coloca un reto fuerte de capacidades de las propias autoridades educativas que se sugiere debe ser considerado y reconocido desde el diseño de las políticas contenidas en el documento del modelo.

En relación con el punto que se identifica como “La escuela como comunidad con autonomía de gestión” (SEP, 2016b), se observa que de manera positiva se reconoce explícitamente a la escuela como centro del quehacer educativo y del desarrollo de la gestión escolar, pues se incorporan los elementos del artículo 3° constitucional. Se reconoce la existencia de actores que contribuyen a alimentar este sistema: docentes, directores, supervisores y otras autoridades, así como familias y comunidad. Se establece que el personal directivo en las escuelas debe ejercer un liderazgo que garantice la participación activa de otros actores (docentes y padres de familia) en la toma de decisiones operativas y financieras de la escuela, y que ésta sea una comunidad de aprendizaje que trabaje bajo una planeación estratégica o plan de mejora continua. Sin embargo, en el modelo no se observan señalamientos relacionados con el desarrollo de estas habilidades de liderazgo de las figuras de supervisión, ni con la capacidad que requiere tener el personal para brindar el apoyo pertinente.

De estas consideración es importante tomar en cuenta la evaluación de políticas y programas educativos que supuestamente surgirán este eje, los cuales se enfrentan al reto de concentrarse en la *meso* y la *micro* implementación sin ignorar lo *macro*, ya que es en la escuela en la que convergen todos los recursos y esfuerzos de los distintos actores educativos, en tanto que es tarea de las autoridades educativas conocer y atender, con oportunidad y pertinencia, las necesidades de las escuelas. En este sentido, la evaluación de programas educativos que deberá acompañar desde su diseño al modelo deberá verificar que éstos se orienten efectivamente a su fortalecimiento, y favorezcan una gestión escolar más eficiente y la reducción efectiva de la carga administrativa.

El enfoque pedagógico de las asignaturas de la educación obligatoria

Típicamente, los planteamientos en torno al *para qué* deben ser un referente no sólo en el momento de conceptualizar un espacio curricular, sino también al valorar la pertinencia y la relevancia de los contenidos propuestos.

Considerando que la sección “Las oportunidades desde las ciencias de la educación” (SEP, 2016c, p. 30) contiene “una cierta concepción del proceso de aprendizaje” (SEP, 2016c, p. 25) que se plantea para la EO, se percibe la falta de un posicionamiento explícito sobre un enfoque pedagógico que permita orientar el tratamiento de los contenidos curriculares. Esto puede inferirse porque en los dos primeros párrafos de la sección se describen diferentes posicionamientos provenientes de la psicología educativa (como la psicología cognitiva, el constructivismo y el socioconstructivismo). Lo anterior no sólo muestra un posicionamiento ecléctico y poco claro, sino también una tensión con lo que se expresa hacia el final del mismo apartado y con el supuesto de que este posicionamiento se desarrollará ampliamente en otros momentos:

es posible e indispensable plantear pautas que orienten a los profesores en su planeación y en la implementación del currículo. En los apartados siguientes se ampliarán las oportunidades que las ciencias de la educación brindan al desarrollo curricular (SEP, 2016c , p. 30).

Por otro lado, no queda claro cómo dichos planteamientos en torno al enfoque pedagógico tienen derivaciones en lo que curricularmente se propone para la EMS. Si bien estos planteamientos son confusos y poco congruentes, no se identifica una concreción mínima en las orientaciones generales para las asignaturas de la EMS.

Materiales educativos

Sobre el apartado de “Materiales educativos” que aparece en *El modelo* (SEP, 2016b), se sugiere ahondar más tanto en la información y la evidencia de la cual se parte para justificar los planteamientos, como en las políticas específicas que se tomarán en cuenta para asegurar su diseño —de acuerdo con los tipos de servicios y modalidades tanto de la EB como de la EMS—, distribución y accesibilidad, considerando las diferentes necesidades de las poblaciones a las que se dirigen: la pertinencia de su uso, especialmente en lo que toca a las tecnologías; criterios generales de diseño, y eventual dictaminación. Asimismo, es necesario que la selección de los materiales se guíe teniendo claridad de cuáles, cuántos y con qué calidad, pertinencia, equidad y oportunidad producirlos, distribuirlos y usarlos, lo cual es clave para favorecer el adecuado cumplimiento de sus propósitos y metas. Prever costos y capacidades para usarlos será muy importante, y, sobre todo, planear adecuadamente dónde dar más y diferente para atender las desigualdades y hacer efectivo el eje de equidad e inclusión previsto en el modelo.

La formación y el desarrollo profesional docente

Sobre el eje de formación docente, puede decirse que hay algunas coincidencias con *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* (INEE, 2015c). Por ejemplo, el reconocimiento de la importancia de las escuelas normales en la formación inicial de maestros, que implica trabajar en su fortalecimiento como instituciones de educación superior. Entre otros aspectos, se menciona: la renovación y el fortalecimiento de la planta docente; la revisión de planes y programas de estudio, y las sinergias entre las escuelas normales y las universidades. Es decir, se trata de fortalecer a las escuelas normales, sin olvidar que muchas otras instituciones de educación superior participan en la formación de docentes. Sin embargo, lo anterior se formula sin

mencionar directamente a las directrices ni al Plan Institucional de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PIDIRFEN), en el que la SEP ha trabajado desde hace tiempo, anunciando incluso la presentación de un modelo educativo para la educación normal.

El fortalecimiento del desarrollo profesional docente, por otro lado, es también un tema prioritario en la agenda de evaluación de políticas. Al respecto, es importante mencionar que el eje relativo a la formación y desarrollo profesional docente puede definirse de manera más amplia y en concordancia con los planteamientos del Servicio Profesional Docente. Estos planteamientos podrían ampliarse al resto de las figuras docentes y directivas que considera el Servicio Profesional Docente; además, se observa poca claridad respecto de la función de los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos (ATP).

Correspondencia entre *El modelo* y *Propuesta curricular* con los perfiles docentes actuales

Sobre la revisión que se hizo de los documentos presentados por la SEP en relación con los perfiles docentes, cabe señalar que ésta consistió en ejercicios puntuales para determinar en qué medida tanto en *El modelo* (SEP, 2016b) y *Propuesta* (SEP, 2016c) empatan o se distancian de los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para figuras específicas del Servicio Profesional Docente. Por ejemplo, para el caso del perfil del director se identifica que en general se encuentran elementos de vinculación entre lo señalado en *El modelo educativo* (SEP, 2016b), en lo que se refiere al ámbito de la gestión y las dimensiones, parámetros e indicadores del perfil para la promoción a cargos con funciones de dirección. Sin embargo, a fin de que tanto la formación como la evaluación del personal que ocupa los cargos de dirección se alineen con lo señalado en este documento, se requiere que en PPI de promoción se considere lo siguiente:

- Reforzar la inclusión de aspectos de planeación estratégica.
- Dirigir la participación de la comunidad hacia la toma de decisiones de organización interna y de contextualización curricular.
- Incluir habilidades o el manejo de estrategias para el cumplimiento cabal de los objetivos y contenidos del currículo nacional.
- Incluir elementos que le permitan saber cómo vincularse o buscar el apoyo de las autoridades federales y estatales.
- Considerar la incorporación de manejo de información con transparencia y de la rendición de cuentas por parte del director hacia la comunidad.
- Incorporar elementos relacionados con la interacción entre directores y padres de familia, en lo que se refiere a la comunicación con sus hijos, la identificación de desafíos, y el conocimiento de los intereses, inquietudes y problemas.

Tomando en cuenta este ejemplo es oportuno considerar de qué forma en el diseño se han recuperado tanto los lineamientos que se derivan del Servicio Profesional Docente, como las demandas que el cambio en el modelo y la propuesta implicarán para los perfiles vigentes.

Responsabilidades de los actores y la gobernanza del sistema educativo

En *El Modelo educativo 2016* (SEP, 2016b), en el apartado “Gobernanza del sistema educativo”, existe un reconocimiento positivo de la responsabilidad compartida que implica la operación del Sistema Educativo Nacional (SEN), y en ese mismo tenor se mencionan algunas estrategias que se pondrán en marcha para compartir la responsabilidad, por ejemplo, la implementación del mecanismo de coordinación regional (SEP, 2016b, p. 79). Aunque se marcan algunos trazos de las estrategias, mecanismos y políticas que permitirán esta participación multilateral, no parecen suficientes para identificar claramente los tramos de responsabilidad a partir de indicadores o algún otro instrumento de seguimiento que asumirá cada uno de los actores involucrados. Esta situación se vuelve especialmente delicada para el caso del sindicato, ya que, como unión de trabajadores, sus responsabilidades políticas y administrativas son por naturaleza diferentes a las de las autoridades educativas federales y locales, el INEE y el Consejo Nacional para la Participación en la Educación (CONAPASE). Por ello, habría que replantear si esta gobernanza, más que pasar por un sindicato cuya razón de ser es la protección de los derechos laborales de los trabajadores, no debería de reconocer a los docentes como profesionales cuya actuación está regulada por la normatividad vigente.

Tampoco se reconoce la importancia de los poderes legislativos a nivel local para avanzar y profundizar en la armonización de la Reforma Educativa en cada entidad. No se mencionan las atribuciones y el papel que desempeñarán las delegaciones de la SEP y de las oficinas de la Representación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (RESEMS), ni de las figuras intermedias que están establecidas en las entidades.

Asimismo, es importante considerar que, cuando menos para el caso del currículo, la legislación actual, expresada en los artículos 12, 47 y 48 de la LGE (DOF, 2013), establece que la responsabilidad del diseño y la implementación de los planes y programas de estudio, así como la autorización de los materiales educativos, corresponden completamente a la SEP, dejando en una suerte de indefinición la actuación de las autoridades educativas locales y del INEE. Esto impacta en dos dimensiones; la primera tiene que ver con el componente de autonomía curricular de la propuesta curricular y las limitaciones que, de origen, tendrá este componente, y la segunda está relacionada con la responsabilidad que sobre el diseño y la implementación curricular están en posición de asumir las autoridades educativas locales, y que contrasta con la propuesta de una gobernanza compartida del Sistema Educativo Nacional.

Diseño de las políticas específicas que se presentan como condiciones de gestión

En general se observa que las condiciones de gestión que se proponen tanto para la EB como para la EMS en *Propuesta curricular* (SEP, 2016c) están tensionadas entre una situación ideal —que no ocurre en el presente pero que se reconoce como condición necesaria para gestionar el currículo y empatarlo con sus finalidades— y las condiciones reales en las que operan las escuelas mexicanas. Si bien proyectar escenarios o situaciones deseables es concordante con las diferentes metodologías de diseño de políticas, para el desarrollo de las condiciones que aquí se consignan no hay trazos de políticas concretas que permitan atisbar y valorar cómo se pretende transformar estas realidades en las que operan las escuelas. En ese sentido lo que se observa es que a partir de condiciones ideales

y no de evidencias se diseñaron las diferentes políticas propuestas como condiciones de gestión; así, por ejemplo, mientras que en *El modelo* se menciona la trascendencia de los consejos técnicos escolares, el trabajo colaborativo, la supervisión, el SATE y el liderazgo del director como mecanismos o instancias homogéneas —que parecieran funcionar igual en todo el país o incluso en todas las escuelas—, no se hace alusión a la diversidad de estructuras organizativas que terminan imponiendo los desafíos para que estos mecanismos operen de manera efectiva.

Se sugiere fortalecer de manera integral *El modelo* en los siguientes aspectos, que deberían ser transversales a éste:

▪ **Concreción en los compromisos con las poblaciones vulnerables**

El documento sólo enuncia la atención a escuelas de organización incompleta, en situación de vulnerabilidad y multigrado; se requiere especificar las formas y mecanismos con base en los cuales se garantizará el derecho a la educación para los sectores de la población que son usuarios de estos servicios. En *El modelo* se dice que “En particular, se requiere otorgar más recursos a las escuelas, primordialmente en función de su matrícula y nivel de rezago, a fin de que puedan hacer frente a sus diversas necesidades” (SEP, 2016b, p. 31); esto parece implicar que la focalización de los recursos se hará en escuelas con más alumnos, lo cual puede traer consecuencias negativas para aquellos servicios educativos que se distinguen por la dispersión de las poblaciones a las que atienden, como son la educación comunitaria, la gran mayoría de los preescolares y primarias multigrado, así como algunas telesecundarias y los telebachilleratos.

Asimismo, para el caso de las políticas de atención a las poblaciones indígenas, se sugiere desarrollar un modelo de educación bilingüe en consulta con ellas (OIT, 1989) en el cual las lenguas indígenas y el español sean tanto objeto de aprendizaje a profundidad como vehículo de otros aprendizajes. Este modelo debe prever la formación de los docentes que lo puedan implementar.

Las referencias sobre la atención a la discapacidad o a la educación especial son mínimas: ocho menciones a la discapacidad en *El modelo*, dos en *Propuesta*, y dos menciones a la educación especial en este último documento. Dichas menciones se refieren a la provisión de mobiliario suficiente y adecuado, equipo y materiales en braille y lengua de señas mexicana; además, el tema de la lengua de señas mexicana, se incluye sólo como sugerencia para el ámbito de profundización de aprendizajes clave.

Se hace una breve mención al enfoque inclusivo, el cual considera responder a las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes, incluyendo a las personas con alguna discapacidad; sin embargo, no se ofrece una conceptualización de la discapacidad ni de las formas de atenderla o diagnóstico de cómo se ha hecho. Es por ello que debe formularse un modelo de atención a la población con discapacidad que tome en cuenta la diversidad de condiciones de las diferentes discapacidades y que establezca claramente si se espera que todos los estudiantes logren los mismos aprendizajes.

- **Visión integral del derecho a la educación desde el acceso, la cobertura y el logro**

En relación a cómo promover y garantizar mejores logros, cobertura, acceso y permanencia en el sistema educativo, se hace necesario desarrollar propuestas, estrategias y mecanismos que sean factibles en los distintos contextos educativos. Conviene recordar que el derecho a la educación no se refleja solamente en un mayor logro educativo, sino también en cobertura, acceso y permanencia.

Concentrar el “combate frontal al rezago educativo” (SEP, 2016b, p. 70) como una tarea que sólo le concierne al INEA parece una reducción. Si bien es cierto que el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) tiene una vertiente dirigida a la población de 10 a 14 años que por alguna razón no pudo acceder o permanecer en la educación primaria, sería adecuado revisar las cifras de cobertura y analizar la pertinencia pedagógica del modelo para niñas, niños y jóvenes en rezago, pues los materiales educativos de este modelo están diseñados para poblaciones adultas, y algunos de sus módulos incorporan explícitamente el desarrollo de los intereses y necesidades vocacionales. Tampoco hace una mención explícita a las formas en que se atenderá el rezago de jóvenes en edad de cursar la EMS.

- **Formación, participación y retroalimentación de los actores escolares**

Una debilidad de todo proceso de reforma es, sin duda, la capacidad de los actores directamente involucrados para implementar y adaptar las líneas de acción en sus respectivos contextos. Además de estar bien informados, necesitan desarrollar capacidades intelectuales y de gestión, sociales e institucionales, técnicas y políticas, que les permitan construir sus propios espacios de discusión y análisis, así como laboratorios específicos de implementación. Estos actores necesitan darse cuenta y comprobar por sí mismos que la propuesta del modelo educativo tiene valor, es pertinente y adecuada, y trae consigo beneficios.

Por esta razón, es necesario desplegar estrategias formativas de distinto alcance y nivel, de formatos diversos y temporalidades variables, pero también abrirse a la participación activa de estos actores para apoyar los cambios, y, sobre todo, para retroalimentarlos con oportunidad. Ello implica fortalecer la gestión escolar y garantizar climas laborales adecuados, lo cual tendría importantes repercusiones en la apropiación del modelo y su implementación y continuidad.

De esta manera, cuando exista apropiación por parte de los diferentes actores involucrados, en particular de los que forman parte activa de las comunidades escolares, la propuesta del currículo tendrá ya claros visos de institucionalización y habrá logrado construir pequeñas, medianas y grandes coaliciones de sentido y promotoras del cambio.

Adicionalmente se identifica que *El modelo* (SEP, 2016b) parte del supuesto de que el conjunto de funcionarios administrativos que constituyen las autoridades educativas a niveles municipal, estatal y federal, así como los sistemas y procesos que se usan no necesitan ninguna acción de mejora. Debe considerarse que muchas de estas autoridades están insertas en la inercia del trabajo que implica la operación del Servicio

Profesional Docente. En este sentido se sugiere partir de un diagnóstico o reconocimiento que dé cuenta de las necesidades de mejora y condiciones que desde las autoridades educativas debe de iniciar para hacer viable tanto la implementación del modelo como la de la propuesta curricular.

Educación básica

A continuación se presenta el análisis hecho al apartado “¿Cómo y con quién se aprende? La pedagogía: principios pedagógicos” de *Propuesta curricular* (SEP, 2016c), y que corresponde al identificado con el concepto del *cómo pedagógico* para la EB.

Acerca de los conceptos vertidos en los principios pedagógicos

Se identificó que en el análisis realizado a los 14 principios pedagógicos falta claridad conceptual sobre las maneras de promover el aprendizaje o de intervenir en el aula, de tal suerte que a lo largo de este apartado se le sugiere al docente trabajar con situaciones didácticas, actividades didácticas, actividades de aprendizaje y, secuencias didácticas, a la vez que se dice que hay que promover en el alumno “estrategias de estudio,” “estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio” (SEP, 2016c, p. 47). Además, existe cierta reiteración de conceptos, con nombres diferentes, que se repiten en varios de los principios; éste es el caso, por ejemplo, del concepto de autorregulación del pensamiento, presente en los principios 5, 6, 10, 11 y 12.

Por otro lado, en la expresión de estos principios existen distintos niveles de conceptualización; en algunos casos son redacciones con carácter teórico-metodológico, y en otros parecen recomendaciones puntuales acerca del quehacer pedagógico en el aula. Conveniría plantearlos en un mismo sentido, teniendo en cuenta que los principios pedagógicos serán orientaciones generales para el trabajo docente, por lo que conviene que además sean cercanos a la práctica del docente y congruentes con los fundamentos.

De igual manera, en los 14 principios no se advierte alguno que haga referencia a los materiales educativos; si bien éstos sí se reconocen como parte de las condiciones de gestión, también se vinculan con principios pedagógicos en la medida en que son uno de los insumos principales a partir de los cuales docentes y alumnos trabajan en las aulas.

Los principios pedagógicos

A continuación se presentan los comentarios específicos a cada uno de 14 principios.

1. Enfocarse en el proceso de aprendizaje

Uno de los puntos de este principio parte de la idea de que el conocimiento basado en la memoria o mecánico es indeseable, sin reconocer el papel de ésta en el aprendizaje de contenidos específicos, como los algoritmos en las matemáticas, los cuales son mecanizaciones que permiten al alumno desarrollar el pensamiento abstracto (INEE, 2016d). No obstante, conviene tener presente que diferentes autores mencionan

que el aprendizaje significativo expresa la importancia de una memoria comprensiva; incluso el propio documento dice que “Hay emociones que estimulan, por ejemplo, la memoria a largo plazo” (SEP, 2016c, p. 41), lo cual contrasta con el planteamiento que se hace en este principio acerca del papel de la memorización.

2. Tener en cuenta los saberes previos de los alumnos

Este principio recupera, sin hacer distinción conceptual u operativa, las siguientes nociones: *conceptos*, *contenidos de enseñanza*, *saberes previos* y *conocimientos previos*. Es importante distinguirlas conceptualmente, ya que no son equivalentes ni pueden utilizarse indistintamente; esto contribuye a que el principio sea poco claro, especialmente para llevarlo a la práctica.

3. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado

Se refiere a la importancia del aprendizaje real, situado y auténtico, sin ofrecer elementos distintivos de cada tipo referido, y partiendo de la consideración de que todos los contenidos escolares se puede lograr este planteamiento. En el interior de este mismo principio se presentan dos ideas que parecen tener el mismo tratamiento: situaciones didácticas y actividades de aprendizaje. Es importante reconocer que en las diferentes asignaturas y áreas de desarrollo existen acercamientos didácticos diferenciados.

4. Reconocer la naturaleza social del conocimiento

Es importante que este principio guarde correspondencia y se retroalimente de los fundamentos de la propuesta curricular; asimismo, sería muy valioso que se lograra traducir en orientaciones más concretas para llevarlo a la práctica.

5. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante

En este principio se observa que en su mayoría se trata de prescripciones hacia el docente sobre una situación ideal sin proponer el cómo. Por otra parte, se observa que algunos de los puntos del principio 6 se vinculan de mejor manera con éste, por ejemplo: “Debe dar al aprendiz oportunidades de aprender del error, de repensar, reconsiderar y rehacer: fomentar el desarrollo de productos intermedios y crear oportunidades de realimentación copiosa entre pares” (SEP, 2016c, p. 46).

6. Favorecer la cultura del aprendizaje

Se sugiere considerar la naturaleza de este principio, ya que a partir de su nombre parece que “favorecer la cultura del aprendizaje”, más que una base de la que se parte, es una finalidad o un resultado al cual se llega desde la implementación del resto de los principios.

7. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje

Se considera que este principio requiere algunas precisiones en términos de lo que se entiende por acompañamiento, sus características y los sujetos involucrados. Además, se observa una necesidad de mayor claridad, por ejemplo, en el enunciado “Antes de remover el acompañamiento, el profesor se ha de asegurar la solidez de los aprendizajes” (SEP, 2016c, p. 47). Por último, se vuelve a identificar un uso indistinto y no explicado de conceptos; así, se hace alusión a *actividades de aprendizaje* cuando antes se habló de *situaciones didácticas*.

8. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal

Se sugiere dar mayor claridad para este principio, especialmente en torno a la definición y el sentido que se le otorga al aprendizaje informal. Parece existir de fondo la idea de un esfuerzo por recuperar los intereses y la realidad de los estudiantes, pero no se logra con la conceptualización que se hace del principio; en ese sentido puede no ser muy afortunado cambiar la noción de *conocimientos previos*, que se ha empleado durante algunos años en el discurso de los planes de estudio y con la que los docentes están más familiarizados, por la mencionada noción de *aprendizaje informal*. Esta terminología puede ser difícil de “operativizar” en el trabajo de los docentes, ya que, si bien la educación no formal y la informal son dominios por los que las personas transitan durante toda su vida, la escuela es el espacio donde encuentran su lugar contenidos que muy difícilmente se podrían abordar en esos espacios (Gimeno, 2010; Flores-Camacho, 2012).

En relación con esta idea, también se advierte una contradicción con lo que se plantea acerca de los aprendizajes clave y con la importancia de centrar la atención en los contenidos fundamentales, pues el planteamiento de este principio parece abrir la oportunidad para incorporar elementos que podrían ir más allá de lo fundamental, además de escapar a la responsabilidad del currículo.

9. Promover la relación interdisciplinaria

Es importante que este principio se vea a la luz de cómo se plantean los contenidos en el currículo, para desde ahí valorar su correspondencia con el *cómo* y el contenido; a partir de esto se puede decir que el planteamiento de los contenidos es disciplinar, mientras que lo *interdisciplinario* queda bajo responsabilidad del docente, aunque no se le ofrecen orientaciones al respecto.

Asimismo, como en el caso de los principios 3 y 7, hay un uso indistinto de conceptos, aquí referentes a disciplina, área del conocimiento y asignaturas, sin definir cómo se entiende cada uno o dónde y cómo se concretan en *Propuesta curricular*. Aunque se infiere un interés por promover la relación entre los conocimientos escolares, es importante señalar que esto no necesariamente significa promover una relación interdisciplinaria.

10. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación

Es importante señalar que no es sino hasta este momento que se menciona la trascendencia de la función de la planeación docente, a pesar de ser un elemento fundamental de la práctica educativa; llama la atención, además, que se asocie solamente con la evaluación. Conviene mencionar también que en este nivel se hace referencia a la idea de planeación, mientras que en EMS se habla de planificación; en ambos casos se refiere a la organización de las actividades docentes en el aula.

Sobre el papel de la evaluación, se menciona que es un proceso que se basa en la aplicación de instrumentos y en estimaciones, sin embargo, esto contrasta con los fundamentos pedagógicos y psicológicos, al menos en lo relacionado con el fundamento socio constructivista de la propuesta; es decir, por un lado, se menciona la importancia de lo social en el aprendizaje, pero la evaluación no considera el contexto y las características del alumno, que se sumarían a las tres variables identificadas.

La evaluación aparece como un proceso objetivo que está fuera del de enseñanza y aprendizaje; en contraste, las zonas de desarrollo próximo que menciona este principio son procesos del sujeto que no es claro cómo el docente puede identificar, trabajar con ellas y tomar en cuenta para diseñar e instrumentar la evaluación. Al respecto, se perciben inconsistencias sobre el sentido que tiene la evaluación desde la postura constructivista y la cognitiva, que se consideran reflejo de cómo se plantearon los fundamentos del documento.

11. Superar la visión de la disciplina como mero cumplimiento de normas

Se hace una referencia a la necesidad de generar un ambiente de aprendizaje que parece reiterarse con lo que se define adelante para los ambientes de aprendizaje (SEP, 2016b, p. 51), lo que suscita dudas acerca de la pertinencia de este principio y de su relación lógica con la información ofrecida en el apartado de ambientes de aprendizaje; conviene tener esto presente si se desea circunscribir el ambiente de aprendizaje a un asunto de disciplina, especialmente cuando en el apartado referido se hace mención de los elementos necesarios para promover el aprendizaje, y su papel en los procesos cognitivos.

12. Modelar el aprendizaje

Se considera que la implicación para los docentes es importante, en tanto los sitúa como un modelo de conducta, sin que se especifique qué tipo de aprendizajes se considera que se favorecen con esa estrategia. Su planteamiento invita a reflexiones que se alejan de las ideas socioconstructivistas planteadas antes; sin embargo, la idea también circunda la necesidad de establecer relaciones cercanas entre docentes y estudiantes en las que primen modelamientos que favorezcan el aprendizaje; ello se advierte por lo expresado en la última viñeta, en la que se refiere la construcción de andamiajes, lo que contrasta con el procedimiento mencionado en el último punto, ya que parece hacer más referencia a un modelo expositivo. Hay que tomar en cuenta que no es suficiente que el docente explique oralmente los procedimientos, pues debe considerar la diversidad de los alumnos, sus conocimientos previos y la riqueza que radica en las múltiples formas de la práctica educativa.

13. Mostrar interés por los intereses de sus alumnos

Este principio queda a nivel de una pauta general, pero no se profundiza en cómo el docente puede mostrar este interés y la atención personalizada implícita considerando las diversidades social, cultural y cognitiva de los alumnos, así como en condiciones de saturación de los grupos y de múltiples funciones que el docente tiene que realizar.

14. Revalorizar y redefinir la función del docente

Se presenta como un principio con grandes aspiraciones; puede resultar amplio cuando se mira el contenido, el cual apunta a una serie de actividades propias del trabajo del docente. Por otro lado, conviene valorar si un principio como el enunciado es tarea únicamente del docente, o si requiere de un mecanismo más amplio de coparticipación y corresponsabilidad.

Las condiciones para gestionar el currículo

Para la EB, además de los cómo pedagógicos expresados en los principios, se identificaron cómo de gestión en el apartado “Condiciones para gestionar el nuevo currículo de la educación básica. Los ‘cómo’” (SEP, 2016b). Sin embargo, se advierte que algunos no responden directamente a la gestión, sino que existe una mezcla entre cómo pedagógicos y cómo de gestión, por lo que se sugiere distinguirlos de manera más puntual, pues sus alcances y naturaleza son sustantivamente distintos; así, mientras que el cómo pedagógico apunta al trabajo que tiene lugar a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cómo de gestión tiene que ver con las políticas específicas a partir de las cuales se generan las condiciones de operación tanto de las escuelas como del propio sistema educativo.

Las condiciones de gestión para educación básica

Enseguida se presentan comentarios a cada una de las 11 condiciones de gestión para la EB; cabe señalar que muchos de los comentarios se desprenden y deben ser vistos a la luz de los comentarios vertidos para el caso de la EO y específicamente en *El modelo* (SEP, 2016b).

1. Liderazgo directivo

Para este caso se sugiere partir, antes de definir las condiciones, del reconocimiento de las situaciones en las que operan las escuelas, ya que, a pesar de que existe evidencia positiva sobre la función del director para mejorar la vida escolar a niveles académico y de gestión y convivencia, conviene identificar que en el caso de México, de acuerdo con datos del *Panorama Educativo de México 2014* (INEE, 2015b), la proporción de escuelas de EB que son multigrado (docentes que atienden de manera simultánea a más de un grupo) es para cada nivel la que se presenta en el cuadro 4.

Cuadro 4

Preescolar	53.7%
Primaria	51.0%
Telesecundaria*	25.4%

Elaboración propia con base en INEE (2015b).

* La importancia de este tipo de servicio no es menor, pues representa 48% del total de escuelas secundarias en el país (INEE, 2015b, p. 322).

Estos datos permiten inferir que en este porcentaje de escuelas no se cuenta con la figura de director, o al menos ésta recae en un docente frente a grupo; así, esta condición en donde el liderazgo directivo cumple un papel relevante es de inicio sólo parcialmente cierta para un porcentaje de escuelas. En este sentido se sugiere que, sin dejar de reconocer el papel de liderazgo que desde los planteamientos de la eficacia escolar se tiene, se reconozca además el que pueden ejercer los docentes (Programa Avanzado en Dirección y Liderazgo Educativo, 2015).

2. Ética del cuidado

En este caso se observa que no se logra identificar quiénes y de qué forma asumen las responsabilidades plasmadas; tampoco se distingue, en tanto acción que responde a un cómo, la forma en que se dará cuenta de esta condición, es decir, no se responde a las preguntas sobre cómo se medirá o valorará, quiénes son los responsables, y por medio de qué mecanismos se promoverá y evaluará. También se identifica que el contenido de este apartado alude más al tema de clima escolar, más claro que el concepto de *ética del cuidado*.

En relación con dicho concepto, se observa que, desde sus referentes teóricos, alude más al desarrollo moral (Gilligan, 1985, en Cortés, 2011, p. 2) que a un tema de valoración de la calidad de la educación, por lo que es importante que el uso de los conceptos sea congruente con su sentido original o que, en caso contrario, se clarifiquen los referentes y definan los conceptos desde planteamientos teóricos y metodológicos sólidos.

3. Fortalecer las escuelas

Se observa que este planteamiento no parece asociarse a una condición específica, sino que es el resultado del cumplimiento de las diferentes condiciones, como el liderazgo directivo. Respecto de “Reforzar las supervisiones y los servicios de acompañamiento” se hace notar que se ofrece un punteo de acciones que no se articula en una política o estrategia.

El punto “Establecer alianzas provechosas” podría resultar delicado, ya que, sin la existencia de políticas claras de participación, la posibilidad de que los centros escolares encuentren aliados públicos o privados para “subsana rezagos y alcanzar más ágilmente sus metas” puede causar diferentes problemas no sólo a niveles de aula y escuela, sino también a nivel sistema, lo que puede afectar su funcionamiento al confundirse las responsabilidades de los distintos actores por no regularse el tipo y los alcances de su involucramiento, sobre todo en el caso de actores privados o de diferentes *stakeholders* en las escuelas públicas.

4. Transformar las prácticas pedagógicas

En este planteamiento se coloca toda la responsabilidad de modificar la cultura pedagógica en el docente; en cambio, no se explicita cómo se dará la transición entre planes de estudios ni de qué forma los otros actores de la educación, como las autoridades educativas, participarán en esta transformación; asimismo, es importante reconocer que no existe una sola cultura pedagógica que responda enteramente a los elementos aquí descritos; en ese sentido se sugiere ampliar la visión que se aborda sobre la cultura de los docentes y las escuelas (Fuentes, 2013).

De igual manera es importante reconocer en qué medida la propuesta curricular se relaciona con los perfiles de los docentes, ya que en algunos casos se identifica, especialmente en relación con los contenidos específicos de los componentes y áreas, la necesidad de una serie de capacidades y conocimientos que, debido a la diversidad de figuras, no necesariamente todos los docentes poseen. En este sentido llama la atención que los PPI de desempeño de secundaria y de los tipos de servicio no incorporan lo relacionado con la expresión en lengua materna; igual que los PPI de los diferentes

niveles, modalidades y tipos de servicio, los de EB no tratan el desarrollo emocional de los alumnos. Del mismo modo, los PPI de desempeño, a excepción de tutor en albergue rural, no incorporan elementos relacionados con el cuidado del medio ambiente. De esto se observa que la propuesta conlleva una serie de cambios que se resuelven ajustando el diseño a las actuales figuras y sus perfiles, o se rediseñan éstos en función de las nuevas demandas que supondrá la puesta en marcha tanto de las políticas que se desprenderán del modelo como del conjunto de capacidades y conocimientos docentes que se derivarán del nuevo currículo.

5. Reconocer la diversidad de contextos y realidades

A pesar de que existe un reconocimiento declarado de “la heterogeneidad de situaciones y contextos en los que están insertas las escuelas mexicanas” (SEP, 2016c, p. 232), no se advierte el modo en que este reconocimiento se concreta en cada condición y cada “cómo” de los tipos pedagógico y de gestión. Se considera que esto es una omisión importante en la propuesta de una visión clara para una implementación orientada a la atención de las poblaciones escolares que están en mayor riesgo de ser vulneradas socialmente. Tampoco se hace explícita la manera en que esta condición se relaciona con los principios de “Inclusión y equidad” de *El modelo* (SEP, 2016b).

6. Dar flexibilidad curricular a las escuelas

Esta condición se asocia con la llamada “Autonomía curricular”. A propósito de las observaciones generales que se hicieron más arriba a este componente, se sugiere que sea mucho más específico y considere el entramado normativo por el cual las escuelas no están en capacidad de tomar decisiones sobre el currículo por sí mismas; en ese sentido es necesario que se aclare cuáles serán el mecanismo y los límites que presentará esta condición para impulsarla, con el fin de evitar la confusión o la incertidumbre de los actores escolares en torno a la determinación de decidir sobre las escuelas.

7. Relación escuela-familia

Sobre este punto, se considera insuficiente reducir los diferentes problemas que existen en torno a la relación padres y madres de familia-alumnos-escuela a una estrategia de comunicación; por otro lado, dejar a los directivos o los docentes la responsabilidad de empatar el trabajo de la escuela con el trabajo de educación de los padres y madres de familia sobrecarga aún más su trabajo; adicionalmente, no se ofrece claridad respecto a la función de los Consejos Escolares de Participación Social, y en la definición del cómo tampoco se reconoce la necesidad de que esta relación se vea acompañada de políticas de protección a los derechos de niñas, niños y adolescentes en concordancia con la ley vigente (DOF, 2014).

8. Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela

Esta condición alude a una “situación ideal” donde el sistema funciona y los actores involucrados conocen y cumplen sus funciones; sin embargo, al ser ésta una política tan reciente, se considera quizá de mayor utilidad establecer las líneas de conformación, operación y seguimiento que las autoridades educativas locales deberán seguir para implementar este sistema, así como el tipo de vinculación que se establecerá con la autoridad educativa federal.

9. Diversificar el acceso a materiales educativos pertinentes

Se anuncia una nueva política de materiales educativos que se hará pública próximamente, normará la producción interna y generará orientaciones para los particulares que requieren autorización de la SEP (SEP, 2016c, p. 236). Sobre este apartado, llama la atención que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) no producirá materiales para todos los espacios curriculares, mientras que se menciona de manera muy general que éstos se adquirirán por recursos transferidos a los planteles para ese fin, lo cual puede resultar riesgoso si no se especifican las líneas de políticas y regulaciones para el diseño, la dictaminación, la adquisición y la distribución de materiales educativos, sobre todo para los servicios educativos que dependen en mayor medida de ellos, como la educación comunitaria (EC) y la Telesecundaria (TS).

En relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se sugiere considerar la diversidad de contexto de las escuelas, así como las capacidades instaladas que existen en ellas para aprovechar de manera más eficiente los recursos; cabe señalar que el tema de los materiales es al mismo tiempo una condición y un *cómo pedagógico*; sin embargo, no hay orientaciones específicas para el caso del apartado de principios pedagógicos.

10. Infraestructura y equipamiento

En la condición de infraestructura se señala que “en octubre de 2015, la SEP puso en marcha el programa Escuelas al CIEN, como uno de los programas más grandes de rehabilitación y mejoramiento de infraestructura educativa de las últimas décadas, el cual atenderá gradualmente y de acuerdo al flujo de recursos disponibles, a los planteles” (SEP, 2016c, p. 241). Si se parte de que este cómo depende de la operación de otras políticas, sería conveniente valorar en qué medida las finalidades de la propuesta se pueden cumplir. Con base en esto se sugiere establecer metas diferenciadas, así como las estrategias y los programas de apoyo para atender a las escuelas con mayores rezagos.

11. Evaluación de los aprendizajes

Esta condición aparece como complemento al principio de evaluación que hace referencia al *cómo pedagógico*; en consecuencia, se espera que sea más específica en el modo de gestionar la evaluación. Sin embargo, lo que se encuentra es que la condición hace una descripción general de qué es la evaluación, cuáles son algunos de sus tipos y para qué sirve, sin establecer pautas sobre cómo las escuelas y los docentes la incorporarán como un insumo para orientar su trabajo, ni la forma en que se relaciona con las nuevas instancias de evaluación, por ejemplo, el INEE y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE).

Educación media superior

En la EMS, igual que en la EB, se encuentran diferentes *cómos*, aunque en la primera, su número es menor. Del análisis, se desprende es que en la EMS los *cómos* de los tipos tanto pedagógico como de gestión no están diferenciados, lo cual puede implicar una falta

de claridad entre: los actores responsables; los tramos de responsabilidades; los objetivos que se busca alcanzar; las limitaciones y los recursos que se requieren para cumplir con cada cómo; las estrategias que se deben seguir; el tipo de políticas públicas que se desprenden y sus alcances; el tipo de seguimiento que se les debe dar y el tipo de evaluación por implementar, y los niveles que impactan a nivel sistema, subsistema o plantel. Asimismo, los cómo deben considerar las propias características y el desarrollo de cada subsistema (INEE, 2016e) para su propia definición; así, por ejemplo, no es lo mismo un *cómo pedagógico* relacionado con promover la convivencia a partir del trabajo que se hace en clase, con el docente y los alumnos como los principales actores involucrados, que el *cómo de gestión* asociado a la necesidad de que las escuelas cuenten con equipamiento e instalaciones que permitan una adecuada convivencia, en donde los actores responsables no son los docentes o alumnos, sino las autoridades educativas.

La relación de *El modelo educativo con las particularidades de la educación media superior*

A partir del análisis de *El modelo educativo 2016* (SEP, 2016b), se tiene que, a pesar del esfuerzo para considerar el conjunto de la EO en la conformación de una política educativa, existe una tendencia a hacer hincapié en la EB dejando de lado cómo estas mismas políticas, estrategias u orientaciones se plasman en la EMS. Esto es comprensible dada la dificultad que conlleva la heterogeneidad del sistema de educación media, pero esta misma razón hace necesario que el documento de políticas sea más específico al respecto.

Así, por ejemplo, en lo que refiere a "La escuela al centro", se plantea que *El modelo educativo 2016* "propone como uno de los elementos centrales de la transformación educativa en el siglo XXI poner a la escuela en el centro del sistema educativo" (SEP, 2016b, p. 22), idea que acompaña lo expresado en el "Acuerdo secretarial SEP 712" (SEP, 2013) y que implica una serie de condiciones mínimas para que la escuela se considere el centro de la política educativa; en relación con dichos planteamientos conviene valorar si la EMS cuenta con tales condiciones mínimas, es decir, si será posible fortalecer los Consejos Técnicos Escolares y de zona ahí donde ni siquiera existen los primeros; descargar administrativamente a la escuela donde la estructura ni siquiera considera la figura de director o no se dispone de personal para atender los asuntos administrativos, o bien fortalecer la supervisión escolar donde la figura del supervisor no existe o nunca ha hecho tareas de acompañamiento pedagógico. Es decir, los telebachilleratos comunitarios (TBC) y la Escuela Media Superior a Distancia (EMSAD) enfrentarán mayores dificultades para cumplir los requisitos mínimos y, por lo tanto, les resultará más complicado atender las políticas que se derivan de "La escuela al centro".

Las condiciones de gestión para la educación media superior

A continuación se presentan los comentarios específicos que se derivaron del análisis de las "Condiciones para gestionar el nuevo currículo de la EMS"; de *Propuesta curricular 2016* (SEP, 2016c).

1. Ambientes escolares propicios para el aprendizaje

En esta condición existe una intención de articular diferentes planteamientos pedagógicos, didácticos, filosóficos y sociales (SEP, 2016c, p. 336-337) que parece demasiado compleja, más si se toman en cuenta los perfiles de los docentes y, en los casos de los tipos de servicio de reciente creación, las limitaciones en términos de experiencia y capacidades instaladas; contrariamente, no se ofrecen orientaciones más puntuales que indiquen cómo se puede detonar esta articulación, sobre todo considerando las particularidades de cada uno de los subsistemas así como la conformación, a veces desigual, de sus currículos (INEE, 2016e). Esta situación se ilustra por ejemplo en donde se menciona que “Las actividades que propongan los docentes deberán involucrar a todos los alumnos. Los procesos de enseñanza deberán lograr que todos los estudiantes desarrollen con niveles de desempeño y dominio suficientes, las competencias genéricas, disciplinares y, en su caso, profesionales” (SEP, 2016c, p. 339); si bien este planteamiento está en línea con los acuerdos que conforma la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), no se debe pasar por alto que éstos tienen un carácter normativo, mientras que el currículo es, además, una herramienta que ofrece al docente orientaciones de tipos pedagógico y didáctico para conducir su trabajo frente al grupo, situación que no se registra en la cita apuntada.

También se observa en esta condición que no se distinguen claramente los *cómos pedagógicos* de los *cómos de gestión*; así, lo mismo se menciona el tipo de relación que debe existir entre docente y alumnos que el lugar que ocupa la escuela como parte de un entramado institucional encargado de generar igualdad de oportunidades.

2. Autonomía de gestión escolar y liderazgo directivo

Este punto se plantea como una de las condiciones necesarias para la gestión del nuevo currículo; en su desarrollo se refiere que “será necesario fortalecer la capacidad de liderazgo de los directores para que conduzcan en sus planteles diversas tareas que son decisivas para la correcta implementación del Modelo Educativo de la EMS” (SEP, 2016c, p. 340), asumiendo la existencia de cuerpos directivos en todos los servicios de EMS, y se pierde de vista que, cuando menos, los TBC no cuentan con equipo directivo, sino con un docente que, al tener una carga horaria adicional de diez horas, atiende asuntos de la dirección.

Tampoco se toma en cuenta que dicho tipo de servicio no cuenta con planteles propios, pues surgieron con la encomienda de aprovechar la infraestructura disponible en las comunidades, por lo que operan en contraturno en telesecundarias o en espacios donados por la comunidad que pueden no haber sido diseñados para ser escuelas (SEP, 2015). En estos casos, será más difícil aún el cumplimiento de que “Los directores gestionarán y promoverán que los planteles cuenten con las instalaciones y equipamiento adecuados, que en todos los grupos y asignaturas exista un docente titular y se disponga de docentes para impartir tutorías, orientación y otro tipo de apoyos” (SEP, 2016c, p. 343). Por otro lado, se deposita en los profesores que asumen la responsabilidad del TBC una carga importante para la gestión de recursos, especialmente de recursos docentes. El TBC cuenta con una plantilla docente de tres personas con una carga horaria de 20 y 30 horas, así que tendrá que considerarse personal adicional que pueda atender las tareas de tutoría y demás apoyos que se plantean (INEE, 2016f).

3. Cultura pedagógica

En esta condición se presentan las orientaciones pedagógicas que habrán de guiar el quehacer de los docentes del nivel considerando que una importante mayoría de éstos no cuenta con formación inicial pedagógica. De ahí que resulta necesaria la explicitación de los conceptos que se presentan en dichas orientaciones, por ejemplo: “i) la enseñanza recíproca [...] ii) la retroalimentación específica del trabajo de los estudiantes; iii) el impulso a la verbalización y el autocuestionamiento entre los alumnos; iv) la reflexión sobre el propio conocimiento, o la meta cognición; y v) la enseñanza de la resolución de problemas involucrando al maestro, a los estudiantes y a sus pares” (SEP, 2016c, p. 344), o bien la explicación de en qué sentido las prácticas actuales están lejanas de estas nuevas, pues los planteamientos inician señalando que “se tendrán que impulsar prácticas”; convendría reconocer que algunas de estas prácticas pueden estar ya presentes.

En relación con los PPI de los docentes y el análisis que se hizo de la propuesta para este nivel, se identificó que, aunque se puede afirmar que los aspectos señalados en *El modelo educativo 2016* para EMS están considerados, debido a que los siete ámbitos del perfil de egreso de la EO se ven reflejados en el contenido de las competencias del Marco Curricular Común, se sugiere puntualizar sobre cómo se logrará establecer un mínimo de formación en aspectos de gestión directiva para el personal con funciones directivas de todos los subsistemas, así como incorporar la necesidad de la contextualización de los PPI de personal con dichas funciones, de asesoría técnico-pedagógica y de supervisión según las condiciones de operación de cada subsistema.

4. Formación continua docente

Considerando los planteamientos de la condición previa que refiere al cambio de la cultura pedagógica de los docentes del nivel, conviene que la estrategia para ello no sólo implique “un cambio profundo en las actividades de formación continua de los docentes en la EMS, al ampliar de manera significativa los contenidos de los cursos que se ofrecen a los docentes de este nivel educativo” (SEP, 2016c, p. 347), conviene que se haga una consideración de la diversificación y no sólo de la ampliación, pues la pertinencia se puede encontrar en los formatos, momentos o instituciones que los proveen.

5. El trabajo colegiado

Esta condición presenta cómo de tipos pedagógico y de gestión sin distinguirlos y existiendo una responsabilidad más marcada en el docente como sujeto de los *cómo pedagógicos* que en las autoridades educativas como responsables de los *cómo de gestión*; así, mientras que se presentan algunas prescripciones sobre lo que se espera que realicen los docentes, no existe claridad sobre cómo se implementarán mecanismos que hagan posible esta colegialidad. En ese sentido vale la pena tomar en cuenta las características del trabajo docente en este nivel, donde sólo 17.5% de los docentes, según datos del *Panorama Educativo de México 2014* (INEE, 2015b), está contratado de tiempo completo, situación que cuestiona la viabilidad de una colegialidad como la que se propone en el documento. Tampoco se aclara cómo se lograría la colegialidad en la oferta de educación a distancia, por ejemplo, en el caso del “Servicio de Prepa en línea SEP” o en los EMSAD.

6. La evaluación

Igual que en el punto anterior, se perfila una “situación ideal” en torno a la aplicación de la condición, lo cual no es erróneo como parte de la construcción de prospectivas derivadas de los árboles de problemas y soluciones que se pudieron haber seguido para definir este planteamiento; sin embargo, no se encuentra para este caso un respaldo en los cómo, y al tratarse de un tema donde se tiene poca experiencia en el sistema educativo, se sugiere que haya orientaciones más concretas que permitan a las escuelas y los docentes practicar los planteamientos de esta condición.

De esta manera, se define una serie de características que habrá de tener la evaluación en el contexto del modelo por competencias, es decir, se reconoce que se tendrán que evaluar las competencias, no los aprendizajes fundamentales ni los contenidos centrales que se plantearon en las descripciones de los campos disciplinares; así, se dice que la evaluación tendrá que retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes, impulsar intercambios acumulativos con ellos, incidir en el trabajo colegiado y en la gestión escolar, y ser innovadora, por citar algunas características (SEP, 2016c, p. 356-357), pero no se concreta en términos de los tipos, momentos e instrumentos que habrán de priorizarse.

7. Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación

No se especifican las políticas o estrategias específicas para concretar esta condición; así, por ejemplo, este punto refiere que la incorporación de las TIC permitirá dotar a los planteles de acervos bibliográficos más extensos, especialmente a los que no cuentan con bibliotecas (SEP, 2016c, p. 361). Será importante que se considere que para muchos de esos planteles la incorporación de las TIC implica equipar y garantizar la conectividad, de ahí que el cumplimiento de esta condición requiere de acciones que favorezcan la equidad para que todos puedan aprovechar dichos recursos.

Adicionalmente, es importante considerar que, por sí sola, la incorporación de tecnología no produce cambios cualitativos en el trabajo pedagógico. De ahí la sugerencia de que, además de considerar a las TIC como parte de una política de dotación y equipamiento de tecnología en las escuelas, se tomen en cuenta la formación y las orientaciones pedagógicas o didácticas que permitan aprovechar la incorporación de estas herramientas.

8. Materiales educativos y recursos de apoyo adecuados

En este punto se refiere que la autoridad educativa actualizará “materiales educativos, libros de texto y recursos de apoyo para alumnos, docentes y directivos [...] que los planteles contarán con una variedad de materiales (informativos y literarios)”, y a partir de dicha variedad se habla de una serie de beneficios que conviene revisar, porque contar con una diversidad de materiales no enriquece *per se* el proceso de enseñanza o el de aprendizaje, la gestión de aula y la planeación (SEP, 2016c, p. 362-363); se requiere, en cambio, poner atención a la calidad de los materiales en términos de su contenido, formato y distribución, además de su uso. De igual manera, se enumeran cualidades que deberán estar presentes en los materiales, pero no se aclara quién participará en la elaboración, más allá de la referencia a la autoridad educativa. Cuando se menciona que los materiales “ofrecerán ideas innovadoras, experiencia de trabajo,

diversas maneras de implementar la transversalidad de la enseñanza, actualizará el conocimiento disciplinar; proporcionarán herramientas para valorar el avance en el nivel de dominio y desarrollo de las competencias” (SEP, 2016c, p. 363), se hace evidente que se requiere la participación de expertos en distintos campos de conocimiento sin especificar o establecer algún tipo de línea para los procesos de diseño, producción, adquisición, dictaminación y distribución de materiales. Esto es de especial interés, ya que en el caso de EMS, y a diferencia de EB, no existe alguna entidad pública encargada de llevar a cabo los procesos antes mencionados.

9. Equipamiento

Se observa que casi todos los elementos tratados en este punto se tocan en otras condiciones, como el trabajo colegiado o la formación continua; sin embargo, este planteamiento implica una mayor trascendencia en la medida en que en *El modelo* (SEP, 2016b) no se precisa cuál será la política de equipamiento e infraestructura a partir de "La escuela al centro"; por ello, tienden a ignorarse casos de subsistemas donde no se cuenta con condiciones mínimas de funcionamiento, por ejemplo, los TBC (INEE, 2016f), y en los cuales sería necesario generar una política vigorosa de equipamiento y desarrollo de infraestructura.

10. Mecanismos de coordinación y colaboración entre las distintas autoridades educativas

Es positivo que se haga referencia a los nuevos mecanismos que regularán las relaciones en el interior del sistema de la EMS; habría que valorar la conveniencia de que esta condición fuera más extensa y se colocara en *El modelo educativo* (SEP, 2016b), ya que se considera que es la que implica una mayor trascendencia para gestionar el cambio en el nivel, especialmente dada la diversidad de subsistemas.

Desafíos del diseño curricular para la implementación en educación básica y educación media superior

Como parte del análisis, se identificaron dos niveles de impacto en torno a los diferentes elementos que se revisaron para este apartado; se observó la existencia de comentarios que se concentran en la expresión de los diferentes “cómo” que se pudieron identificar y que en su mayoría son consideraciones y sugerencias con solución en el propio diseño, es decir, en la elaboración de los dos documentos analizados, mientras que hay un segundo nivel que no refiere a problemas asociados con el diseño, sino que se perciben como asuntos o situaciones con un impacto posible en la implementación del modelo y el currículo.

Es pertinente recordar que el currículo, en tanto estructurador y organizador de las intenciones y finalidades educativas, se refleja como documento prescriptivo que tiene consecuencias en la operación y que es necesario considerar; de ahí que en este análisis se hayan identificado algunas consecuencias que, en la medida en que se tomen en cuenta, puedan mejorar el diseño con el fin de que éste se ajuste de una manera más orgánica a la realidad que con el modelo se desea transformar.

Cabe señalar que la literatura sobre implementación de políticas, programas y proyectos destaca como un tema de especial interés el momento en el cual se toman las decisiones (*timing*), que alude a la oportunidad del momento con la que éstas se toman en el lugar y en el momento justos, en las condiciones más oportunas o estratégicas, y con las personas adecuadas. Sin duda, esto exige ejercicios de planeación estratégica, pero también mecanismos sistemáticos de monitoreo y evaluación que permitan establecer con claridad los marcadores principales de los procesos, los riesgos y las decisiones necesarias para superar obstáculos, generar apoyos o aprovechar los mejores espacios de oportunidad para el desarrollo de las tareas.

Por último, es necesario considerar la arquitectura institucional y establecer las estrategias para evitar los identificados como “juegos de implementación,” que propician simulación, apilamiento de decisiones, “barriles sin fondo,” inercias y transferencia de responsabilidades y costos. Por esta razón será muy importante estar atentos a los cambios que el propio modelo educativo (SEP, 2016b) exigirá a las estructuras institucionales vigentes para hacerlas más pertinentes, eficientes y eficaces, lo que va en línea con construir una SEP más estratégica, institucional y técnicamente robusta, y mucho más ágil en una gestión orientada hacia las necesidades de las escuelas. Esta revisión de la arquitectura institucional también debe incentivarse en el ámbito local, ya que los estados serán actores fundamentales en la implementación de los cambios.

Asignación, transferencia y administración de los recursos

“La escuela al centro” supone una modificación de la cultura escolar: involucra elementos como el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares, los de zona y las academias en EMS, así como la descarga administrativa y el fortalecimiento de la supervisión escolar. Es vital considerar que enunciar estos elementos no es suficiente para transformar cómo se concibe y organiza la educación, aunque sí se sientan las bases para que estos cambios se vuelvan una realidad a partir de su gestión y su operación. De ahí que uno de los más grandes retos sea la asignación y la transferencia de recursos de la autoridad educativa, así como la administración de recursos por parte del centro escolar.

Vinculación de los *cómos de gestión* con programas específicos sexenales

Se hace la observación general de que los *cómos de gestión* presentados en *El modelo* (SEP, 2016b) y *Propuesta curricular* (SEP, 2016c) están estrechamente vinculados con programas federales de la actual administración, lo cual puede impactar en su puesta en marcha, porque si dichos programas se modifican o desaparecen, el elemento que le da cauce a estas políticas asociadas con la implementación curricular dejará de ser pertinente. Esto es especialmente delicado para el caso de la propuesta curricular, la cual se espera que trascienda la temporalidad de una administración. Contrariamente, la propuesta sí está vinculada a una realidad determinada por una administración pública, lo que la instala en la lógica de los cambios curriculares asociados con los cambios de gobierno; lo anterior implicará reforzar con diferentes mecanismos cierta continuidad de las políticas educativas, situación que no necesariamente implica un esfuerzo mayor, ya que, para el caso de éstas, existen experiencias previas que dan cuenta de su continuidad durante varias administraciones (Latapí, 2004).

Implicaciones para los docentes

Se observa que muchos de los distintos principios y condiciones que aquí se han identificado pasan por el trabajo docente, de ahí que considerar el contexto y las características de los maestros sea vital para asegurar la implementación de la propuesta y el modelo. Tomando en cuenta esto, la propuesta tanto para EB como para EMS identifica el tema de la formación inicial y la continua de los docentes como un punto crítico. De ello se puede decir que, para ofrecer una propuesta al tema de la formación docente y a cómo ésta impacta en el currículo, es vital tomar en cuenta las experiencias pasadas tanto de las políticas de formación docente como de las estrategias que se han seguido en aquellos momentos de cambio curricular, con el objetivo de aprender de ellas y diseñar las tácticas a partir de una identificación puntual de las áreas de oportunidad. A continuación, se ofrecen algunos comentarios que apuntan hacia esa dirección.

Educación obligatoria

La experiencia nacional en materia de reformas educativas y curriculares también ha dejado una estela de lecciones de gran importancia sobre las repercusiones laborales, en especial, las relacionadas con la adecuación de los perfiles profesionales de los docentes, los efectos en los recambios laborales relativos a la asignación de carga y distribución horaria, la impartición de clases, las exigencias de capacitación y las actividades colegiadas para apoyar el trabajo escolar de los estudiantes. Sería por ello muy importante hacer los análisis respectivos para anticipar escenarios, prever problemas y definir estrategias de solución de manera coordinada con la organización gremial para no afectar derechos laborales y garantizar la gobernabilidad de los procesos de cambio curricular. Sin duda, también tendrán que considerarse las repercusiones en el Servicio Profesional Docente, en particular, sobre los procesos de evaluación correspondientes y sus consecuencias en el desempeño profesional y la mejora de la educación.

Educación básica

Para el caso de la EB se identifica que *El modelo* (SEP, 2016b) y *Propuesta curricular* (SEP, 2016c) no explicitan cómo se dará la transición entre planes de estudios, de manera que el docente no tenga la percepción de que este un cambio no impacta su práctica de enseñanza (Fuentes, 2013, Flores-Camacho, 2012). Por otro lado, si bien se menciona que la transformación se realizará vía la formación inicial y continua, es preciso tener presente la experiencia que se tuvo con el programa de Carrera Magisterial y que se documentó en diferentes estudios, entre los cuales están los de Santibañez y Martínez (2010) y Martínez y Vega (2007), referentes a que la formación tuvo poco impacto en el mejoramiento educativo, y se convirtió en un mecanismo que reforzaba un “credencialismo” mediante una oferta de cursos y posgrados de dudosa calidad.

Esta situación se ve reforzada con datos sobre la política de formación continua, la cual se centró en ofrecer programas formativos de corte general fuera del espacio escolar, lo que dio como resultado que la mayoría de la oferta estuviera compuesta por cursos, diplomados, especialidades y posgrados, y, como consecuencia, se limitó el trabajo de acompañamiento (INEE, 2015). Tomando en cuenta esto, es importante que haya un proceso de diseño que permita al docente y a los lectores de este documento comprender de

manera más clara cómo se logrará esta transformación de la cultura pedagógica, para que sea percibida como una propuesta seria y profunda, y no sólo como un cambio superficial en el discurso.

Educación media superior

Para el caso de la EMS, dado que no existe una experiencia previa de una política de formación docente similar a las características de EB, se sugiere tomar en cuenta los comentarios a este nivel y valorarlos desde las características de la media superior. Sin embargo, en relación con las condiciones asociadas al llamado cambio de la cultura pedagógica de los docentes del nivel, se sugiere que la estrategia para lograrlo no sólo implique “un cambio profundo en las actividades de formación continua de los docentes en la EMS, al ampliar de manera significativa los contenidos de los cursos que se ofrecen a los docentes de este nivel educativo” (SEP, 2016c, p. 347), sino que esta transformación incluya a los actores que acompañan a los docentes; se sugiere ver lo anterior a la luz de la premisa que apunta a que una estrategia de formación, por más bien planteada que esté, no podrá competir con las percepciones y valoraciones que tienen los padres de familia o la sociedad en general de la tarea de los docentes.

Adicionalmente, y dada la diversidad de organizaciones y funcionamientos de los planteles del nivel, conviene que se consideren para el diseño de la oferta de formación continua las características de los docentes, pues, por las peculiaridades del nivel, muchos de ellos no tienen una formación de origen en la docencia que además responda a la realidad de los subsistemas, condiciones laborales y su propia disponibilidad.

La autonomía curricular en la educación básica

Por ser una de las principales propuestas de cambio del modelo y la propuesta curricular (SEP, 2016b y 2016c), y por el alto impacto institucional y educativo, el ejercicio efectivo de la autonomía curricular deberá asegurarse a partir de distintos mecanismos de promoción y blindaje, además de los lineamientos. También serán necesarios apoyos claros en el desarrollo de capacidades y el otorgamiento de incentivos institucionales y recursos efectivos.

Esta propuesta supone un primer paso en transformar el sistema centralizado con el que se rige la política educativa en el país; por lo tanto, refleja una gran oportunidad para un cambio profundo de la cultura y las prácticas del sistema educativo. Por ello, tendrá que ser respaldada con apoyos del Estado mexicano: de los gobiernos federal, estatal y municipal, así como con las aportaciones de la sociedad civil y de las familias de los alumnos, y de los propios docentes y alumnos. De esto se desprende que la autonomía escolar es un proceso que requerirá el desarrollo de capacidades en todos los niveles de la estructura educativa. La inercia generada por la verticalidad y el centralismo de los modelos educativos anteriores será difícil de romper, por lo que el acompañamiento que se proporcione desde distintos ámbitos será muy importante. Concretar los componentes de infraestructura, equipamiento, personal directivo y de actividades especiales, asistencia técnica, entre

otros, necesitará de nuevas formas de organización escolar en la educación obligatoria, para evitar que las escuelas más pequeñas y ubicadas en las localidades más pobres permanezcan al margen de lo que promete el eje "La escuela al centro".

La diversidad con la que opera la educación media superior

Para la EMS, es fundamental que el diseño previsto considere fuertemente las características de operación de este nivel, no sólo desde las diferencias naturales que se derivan de las orientaciones generales propias de los tipos de servicio, sino también desde la forma como operan y se han constituido los diferentes subsistemas, el acceso a los recursos y las poblaciones que atienden; asimismo es importante que se consideren en el diseño y la operación aquellos subsistemas nuevos que, debido a la coyuntura, actualmente operan con fuertes desigualdades y atienden a las poblaciones con mayores dificultades para acceder a sus estudios de EMS.

Finalmente, en el apartado correspondiente a los mecanismos de coordinación y colaboración entre los distintos materiales educativos, se hace referencia al Sistema Nacional de Educación Media Superior (SINEMS) y al Espacio Común de la Educación Media Superior (ECEMS) como mecanismos para la conformación de padrones de planteles de calidad (SEP, 2016c, p. 366). Si se considera la experiencia de los últimos años y se apela a los principios de equidad e inclusión del modelo educativo, vale la pena repensar los planteamientos, toda vez que pueden derivar en una ampliación de brechas de desigualdad entre planteles, las cuales ya existen: un plantel con mejores condiciones tiene mayores posibilidades de formar parte de dicho padrón que un plantel que ni siquiera tiene infraestructura propia, como los TBC. Habría que pensar en alternativas que permitan a todos los subsistemas tener un piso mínimo de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Un acercamiento a la mirada de los actores escolares. Opiniones de docentes y directivos en torno a los documentos curriculares

Con la finalidad de enriquecer el análisis de la propuesta curricular 2016 que desde las distintas áreas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) central se estaba haciendo, se impulsó una estrategia de acercamiento a las opiniones de docentes y directivos, para lo cual se aprovechó la capacidad instalada del Instituto en las entidades federativas. Así, desde algunas de las Direcciones del INEE en los estados (DINEE), se llevaron a cabo entrevistas o grupos de enfoque con diversos actores escolares para hacer una aproximación a tres asuntos: el conocimiento que tienen los actores escolares de los documentos presentados por la Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (SEP) y los medios que han seguido para conocerlos; sus opiniones puntuales acerca de estos documentos, en términos de las fortalezas y debilidades que advierten o, bien, los asuntos que desde su perspectiva requieren mayor claridad, así como las implicaciones que identifican y las preocupaciones que tienen para la implementación de los planteamientos curriculares.¹

En total participaron de manera voluntaria 388 informantes, 230 de educación básica y 158 de educación media superior. En términos de actores, 247 son docentes, 89 directores y 52 asesores técnico-pedagógicos (ATP). De estos informantes, 346 colaboran en escuelas y planteles de sostenimiento público, mientras que 42 son de sostenimiento privado. En el caso de educación básica, los actores colaboran en preescolares y primarias generales e indígenas, y secundarias generales, técnicas y telesecundarias. Por la educación media superior, participaron actores de Bachilleratos Estatales, Colegios de Bachilleres (COBACH), Bachilleratos de Universidades Autónomas, Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), Centros de Bachilleratos Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), Telebachilleratos Comunitarios (TBC), Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) y bachilleratos privados.

¹ Para la obtención de la información de este apartado se tuvo la participación de 24 DINEE, y para su integración y análisis, de 12.

Acerca del conocimiento de los documentos

Lo anterior permite reconocer que las voces que a continuación se presentan provienen de amplias experiencias en el servicio, de contextos y servicios educativos con características diversas. Es decir, se trata de actores para quienes la puesta en marcha del modelo educativo implicará contar o no con experiencia en la implementación de nuevos planes y programas de estudio, o bien, contar o no con un contexto escolar en el que es posible echar a andar los planteamientos más innovadores que los diseñadores curriculares les pueden proponer; se trata, en suma, de miradas que se acercaron a los documentos y opinaron acerca de ellos sin desprenderse de esa experiencia acumulada que el sistema les ha permitido construir.

En relación con lo anterior, y a partir de la información recibida acerca del conocimiento que los actores tenían de los documentos del modelo educativo en el momento de la indagación, conviene mencionar que aunque prácticamente la totalidad de los participantes mencionó saber de la existencia de un modelo educativo y una propuesta curricular recientemente presentados por las autoridades educativas federales, lo que supieron gracias a los medios de comunicación, redes sociales, sus compañeros docentes o sus autoridades educativas escolares y estatales, una importante mayoría (95%) consideró que su grado de conocimiento de estos documentos era sobre todo superficial o parcial; el documento sobre el que mencionaron tener mayor conocimiento fue *El modelo educativo*, seguido de Propuesta curricular, aunque de ésta la atención se centró en apartados específicos del nivel educativo en el que colaboran. El documento menos conocido fue *Los fines de la educación en el siglo XXI*, sin embargo, quienes mencionaron saber de su existencia decían tener conocimiento amplio sobre lo que plantea. Es importante referir que la indagación se realizó en fechas posteriores a las fases intensivas de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de educación básica, por lo que estos actores ya habían experimentado el proceso de consulta impulsado por las autoridades federales en los espacios mencionados y para los que se diseñaron guías de discusión específicas.

En relación con la estrategia de análisis de la propuesta en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), algunos de los actores refirieron que la revisión de los documentos no fue prioritaria en el CTE, pues lo más importante en estos consejos es trabajar la Ruta de Mejora y la Estrategia Global de Mejora. Además, algunos consideraron que esa estrategia de análisis era insuficiente: “Cómo se va a implementar, cómo se va a desarrollar, lamentablemente los maestros somos los que estamos en contacto con los alumnos y somos los últimos en conocer. La fase intensiva no basta para opinar sobre un modelo. Los maestros tienen la disposición, hay que darles las condiciones”. Algunos participantes opinaron que más que el impulso de una difusión, una discusión y una consulta para ajustar aspectos de la propuesta, las reuniones que han tenido son ya el inicio del proceso de cambio curricular, y que los esfuerzos deberían centrarse en desarrollar estrategias e implementar talleres para entender el modelo y llevarlo a cabo.

En el caso particular de Chiapas, conviene mencionar que el movimiento magisterial ha impedido que los documentos del modelo educativo se analicen en espacios colectivos, sin embargo, todos los entrevistados de esa entidad revisaron superficialmente ambas publicaciones cuidando que fuera en total anonimato, pues el mandato del movimiento

magisterial es que no se revisen esos materiales, por lo que en ningún momento han compartido discusión alguna con otro colega. Un dato interesante que llama la atención en este estado es que las vías de obtención de estos materiales han sido las redes sociales y sus colegas.

La información acerca del conocimiento que los actores tienen de los documentos presentados por la SEP permite dimensionar las apreciaciones que pueden tener sobre los planteamientos. Al respecto, se identificaron dos situaciones: algunos actores se abstuvieron de opinar por el bajo nivel de conocimiento que tenían de los documentos, mientras que en otros casos se identificaron apreciaciones o dudas que se derivaban de la falta de conocimiento profundo de los documentos. Vale la pena mencionar que, entre los actores participantes, quienes refirieron mayor conocimiento de los documentos son los directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, mientras que los que mencionaron tener un conocimiento más superficial fueron los docentes.

Enseguida se presentan las opiniones de los actores distinguiendo el nivel educativo y, cuando es relevante, la modalidad educativa.

Las opiniones de los actores educativos

Independientemente del nivel educativo, los actores coincidieron en que les preocupa la vigencia del nuevo modelo educativo, de la propuesta curricular y de los planes y programas de estudio que se derivarán de ésta. Este asunto es de particular preocupación para ellos, porque el modelo se publica dos años antes de que el gobierno en turno termine su gestión, y porque la implementación de lo que serán los nuevos planes y programas ocurrirá en el ciclo escolar del año en el que suceda el cambio de gobierno federal. Dicha preocupación se encuentra fundada en la experiencia que la mayoría de los participantes tiene en los procesos de reformas educativas y curriculares y en lo que significa echar a andar esfuerzos importantes de implementación, para que un par de años después se presente una nueva propuesta.

Les preocupa también el proceso de implementación que se seguirá, especialmente porque los documentos no ofrecen información al respecto, y, dadas las implicaciones de algunos planteamientos, es probable que no se haya previsto el tiempo suficiente para la apropiación de los nuevos documentos, para la capacitación de los docentes y directivos, así como para el equipamiento y el mejoramiento de la infraestructura escolar, lo cual, en la totalidad de los casos, se mencionó como una necesidad sentida para la implementación de lo que se plantea.

Relacionado con esto último se encuentran las fuertes tensiones que identifican entre las características de sus escuelas, especialmente en cuanto a equipamiento e infraestructura y las aspiraciones de la propuesta, la cual parece requerir de escuelas y planteles que no se corresponden con las existentes.

Actores de preescolar

Fortalezas de los planteamientos en los documentos curriculares

Los enfoques teóricos que fundamentan el sentido de la educación

Los informantes ven como una fortaleza fundamental que en esta nueva propuesta de modelo educativo se procure la formación integral de seres humanos desde todos los ámbitos posibles del conocimiento y la cultura, perspectiva que supera a la de sujetos contenedores de conocimientos sin ninguna o muy poca asociación con su entorno. Al respecto, señalaron como un gran acierto que en esta visión humanista todos los campos formativos deben tener el mismo peso y valor para ser desarrollados en cada persona, en cada mexicano, sobre la base del respeto a la diferencia y a la diversidad.

Lo anterior permite la posibilidad de recuperar el abordaje de temas relacionados con los valores humanos, los cuales cada vez se tocan menos incluso en el seno familiar. Asimismo, promueve el desarrollo de las capacidades de aprendizaje autónomo en las niñas y niños, lo que les permitirá progresar en su formación bajo sus propios intereses, ritmos y habilidades innatas. Esto, a su vez, abona profundamente al desarrollo de la autoestima y del pensamiento crítico reflexivo, pero, sobre todo, de la creatividad y la capacidad de autoevaluación. Esta propuesta de modelo, en suma, “aterriza” una visión muy específica e indiscutiblemente necesaria para la realidad mexicana.

Por otro lado, los informantes también mencionaron como fortaleza algunos planteamientos teóricos que fundamentan u orientan lo propuesto curricularmente, entre lo que se destaca:

- Que se rescata el enfoque situado.
- Un enfoque humanista.
- La propuesta vigotskyana.

Una educación centrada en lo emocional

Otro aspecto altamente valorado, principalmente por los docentes, es la atención que el modelo educativo otorga al manejo de las emociones y la autorregulación de la conducta. En opinión de los informantes, en escuelas particulares existe tendencia a que niños y niñas presenten dificultades con el cumplimiento de normas y con la disciplina en general, en gran parte porque suelen provenir de ambientes donde lo que prevalece en casa es la condescendencia del padre y la madre a cambio de prolongadas ausencias en los procesos de formación: “muchas veces quien orienta a los niños y niñas con sus tareas son el jardinero, el chofer o la muchacha, y ello nos complica el trabajo en aula, sobre todo en el tema de la conducta”. Por ello, abordar este tema es fundamental para trabajar en el aula “porque nuestros niños vienen muy revolucionados [y] muchos no conocen la disciplina”.

Los campos formativos de la educación básica

En cuanto a los campos formativos de Lenguaje y Comunicación sobresale como fortaleza “el enfoque de prácticas sociales del lenguaje, toda vez que contempla tres rutas importantes de trabajo: la producción contextualizada del lenguaje, el manejo y conocimiento de la tipología textual y el análisis de la producción lingüística”. Se presume que si los docentes logran que sus alumnos comprendan lo que leen y además son capaces de producir textos claros, se estaría logrando un avance significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aspectos generales de lo propuesto que son valorados positivamente

- a) La continuidad en varios temas relacionados con la gestión y la autonomía escolar.
- b) Ubicar en el centro del quehacer educativo al aprendizaje de los estudiantes.
- c) Potenciar la adecuación curricular en todos los niveles de la educación básica, esto considerando las necesidades particulares de cada grupo, escuela, etcétera.
- d) Contar con rasgos precisos en el perfil de egreso de la educación obligatoria de México.
- e) Una mayor claridad en la organización de las cargas horarias de cada uno de los niveles educativos de educación básica, esto tomando en cuenta que se trata de propuestas que son consideradas como guía.

Debilidades de los planteamientos en los documentos curriculares.

Planteamientos curriculares y su relación con el contexto educativo mexicano

Se expresó que los planteamientos del modelo educativo están fuera del alcance de la realidad mexicana y que en ningún momento son aspiraciones que se puedan materializar. En cambio, parecen ser planteamientos más orientados al “beneficio del sistema [político] mexicano” que al compromiso real de cumplir cada uno de ellos. Esta apreciación deriva de la presumible escasez de infraestructura y condiciones mínimas de operación en la mayoría de las escuelas públicas del país.

En cuanto a los perfiles esperados al término de la educación preescolar, hubo quienes aseguran que están por debajo de lo que en sus escuelas alcanzan sus alumnos. De acuerdo con dichos perfiles, se espera realmente poco de las niñas y los niños, cuando muchas escuelas particulares están más cerca del perfil esperado para educación primaria.

Planteamientos curriculares que no se relacionan con las condiciones escolares

Se menciona que este modelo tendría que radicar su principal fortaleza en la disponibilidad de equipamiento, infraestructura y personal suficiente para todas y cada una de las escuelas de México, poder atender cada uno de sus planteamientos y objetivos, lo que se considera simplemente imposible de lograr en el corto plazo.

Lo anterior se deriva de la falta de uniformidad en la organización escolar, específicamente en lo relacionado a la carencia de recursos humanos en las escuelas, por lo cual se asume que, ante la propuesta de los documentos curriculares en términos de campos formativos,

será complejo consolidar la incorporación de los docentes, técnico-docentes y administrativos requeridos en todas las escuelas.

También se alude a la ausencia de infraestructura escolar, especialmente aquella destinada para los programas de fortalecimiento educativo (canchas deportivas, lugares de recreación, entre otros). Esto por sí mismo, según los informantes, condiciona las propuestas curriculares.

Otro punto que no está resuelto es que no se ha consolidado la descarga administrativa a directivos, asesores técnicos, como tampoco a docentes, lo que se refleja en la ausencia del cumplimiento del tiempo escolar efectivo.

La ausencia de una estrategia clara y pertinente para valorar lo propuesto curricularmente

Los informantes señalaron que no existe una planeación adecuada para poner en marcha políticas, programas y proyectos de mejora, dado que suele suceder que son los últimos en enterarse de lo que se propone realizar la autoridad educativa y los primeros en tener que actuar en consecuencia, cuando aún no conocen, muchas veces, los detalles de la acción que pretende poner en marcha el Estado mexicano o, a lo sumo, apenas cuentan con generalidades sobre ésta. Como prueba de lo anterior, mencionan que se trata de documentos muy importantes, son muy extensos, y por ello requieren de mayor tiempo no sólo para su análisis, sino también para su asimilación, ajustes y aplicación. Se considera que hace falta capacitación al respecto para asegurar que la aplicación marche apropiadamente.

Los tiempos establecidos para la implementación de la consulta, y desde luego, para las propuestas curriculares se consideran insuficientes, así como inoportuno el momento en que se promueven, tomando en cuenta los cambios de gobierno, ante lo que se manifiesta temor por la temporalidad que puedan tener las propuestas y el riesgo de tener nuevamente procesos educativos inconclusos.

Implicaciones para su implementación en las escuelas y en las aulas

El mejoramiento de las condiciones escolares

Contar con la infraestructura necesaria para la atención de los planteamientos curriculares también es una garantía de que su centro educativo sabrá responder a los retos que éstos impliquen, aunque lo más destacable es la disposición hacia el trabajo en equipo.

La mayoría de los informantes detectan como área de oportunidad en sus instituciones la disposición de los colectivos escolares para ser partícipes, tanto en la consulta como en la implementación, de las propuestas curriculares, siempre y cuando éstas se realicen de manera organizada y considerando los tiempos para su análisis y debate.

El mejoramiento y el reconocimiento del trabajo docente

El primer elemento que se destaca es la disposición de los docentes en general. La actitud receptiva que dicen mostrar siempre hacia las indicaciones que la autoridad educativa emite garantiza un trabajo colaborativo y dispuesto al cambio para la mejora. Esto se combina positivamente con la filosofía del desarrollo personal y profesional permanente que se suele promover en los centros educativos de sostenimiento privado.

Para ello, estas instituciones fomentan el acceso a información de vanguardia que permita el diseño de estrategias de trabajo en el aula que ayuden a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para beneficio de su alumnado. En este sentido, pues, se manifiesta una preocupación permanente por parte de la institución educativa de dotar de modo permanente de herramientas teóricas y de buenas condiciones de trabajo a docentes y personal escolar en general, para asegurar así la mejor atención posible a niños y niñas por igual.

La mayoría de los informantes señala que, desde su perspectiva, las instituciones en las cuales labora, cuentan con directivos y docentes con una preparación profesional adecuada para hacer frente a los cambios considerados por las propuestas curriculares

Se deposita en los actores educativos la oportunidad de innovar

La capacidad de innovación también es un elemento que propicia el cumplimiento de metas que el modelo educativo expone en sus aspiraciones. Se procura estar a la vanguardia en cuanto a metodologías de trabajo en el aula, como el caso en el que actualmente se trabaja sobre la posibilidad de no manejar más la realización de tareas en casa por parte de los niños y niñas, lo que implica trabajar en los modos en que esta actividad habrá de suplirse desde el aula misma para que, lejos de ser una ausencia, esta forma de trabajo produzca mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Factores que pueden dificultar la implementación de los documentos curriculares

La infraestructura educativa, así como la ausencia de recursos humanos suficientes (directivos, docentes, técnico-docentes, administrativos) son identificadas como las principales limitantes de las propuestas curriculares; asimismo, el tiempo establecido para éstas fue una manifestación recurrente en las respuestas de los informantes.

La falta de acceso oportuno y completo a la información del proyecto que se pretende poner en marcha es una de las dificultades comunes en las escuelas. Se piensa que, en el caso de las escuelas públicas, la información fluya con mayor sentido de oportunidad, pero no en el caso de escuelas privadas, cuyos directivos tienen que estar prácticamente “a la caza” de ésta ante la autoridad educativa para poder acceder a ella con la mayor prontitud posible.

Por otro lado, la actitud de padres y madres de familia en las escuelas de carácter privado suele ser más exigente que en los casos de escuelas públicas. Esto implica mayor presión para docentes principalmente. En este sentido, y para el caso de escuelas privadas con inclinación religiosa, el tema de la igualdad de género también es de una complejidad particular, y para la institución representa, desde luego, un reto mayúsculo el abordaje de la información al respecto en el aula.

Una mayor participación de padres y madres de familia es considerada también como una necesidad no alcanzada aún en escuelas privadas. Es fundamental que éstos se involucren en la formación de sus hijos y asuman el papel de acompañamiento en casa para que desarrollen sus actividades complementarias.

Las opiniones de los actores de educación preescolar y primaria indígena

Los principales actores participantes en esta consulta fueron docentes y directores de educación primaria del estado de Yucatán y Chiapas. Todos ellos son hablantes de una lengua originaria como tsotsil, tseltal, zoque y maya, además del español. La mayoría se considera competente, a nivel oral, en ambas lenguas; sin embargo, mencionaron tener ciertas dificultades para las otras habilidades lingüísticas como leer y escribir en las lenguas originarias mencionadas.

Fortalezas de los planteamientos en los documentos curriculares

Enfoque humanista y constructivista

Se señala que el enfoque del modelo educativo es humanista y constructivista. Humanista por su planteamiento pedagógico, por centrarse en la persona de manera integral, y constructivista por la manera de organizar contenidos, procesos metodológicos y procesos de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje centrado en el estudiante se ve como una fortaleza, ya que implica para el docente una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje y el aspecto metodológico es primordial.

Visión centrada en la escuela

Los profesores destacan como positiva la visión centrada en la escuela, pues trae como reto importante una construcción colectiva desde la realidad de las escuelas, desde el contexto en el que se ubican, y desde el establecimiento de acuerdos por parte de los agentes educativos (docentes, directivos, asesores técnicos pedagógicos, alumnos, padres de familia, comité de asociación de padres de familia, etcétera). Esta visión también considera un nuevo papel del profesor, pues su gestión pedagógica debe ser modificada, así como el proceso de aprendizaje del alumnado: “el aprendizaje ya no se centra únicamente en el aula, sino que se abren otros espacios”. Centrar la visión en la escuela es reconocer la diversidad existente, pero sobre todo nuevas maneras de “aprender a aprender”.

Uno de los profesores participantes indicó que la visión centrada en la escuela

es como un sistema solar, sólo que el centro de todo no es el sol, sino la escuela, y todo a su alrededor está integrado por profesores, padres de familia, sociedad, etcétera, quienes a su vez dirigen toda su atención hacia el alumno, el elemento más importante dentro de este modelo educativo.

Reconocen los profesores que la actividad mecánica, repetitiva y memorística debe de cambiar, y por ello resaltan la posibilidad de establecer un aprendizaje más activo.

Autonomía curricular

Desde la mirada de los participantes la autonomía curricular es una oportunidad para reconocer y darle lugar a los diversos contextos y realidades en las que se encuentran las escuelas. Al parecer, el modelo educativo le ha atinado a dejar cierto margen para que las escuelas planteen y desarrollen contenidos contextualizados y contenidos propios y comunitarios en los que los niños puedan sentirse identificados. Lo que más se resalta son los “nuevos contenidos”; y no se menciona la profundización de aprendizajes claves ni la ampliación de oportunidades para el desarrollo personal y social.

Aspecto valoral y emocional

Los profesores aprecian como fortaleza que en los perfiles se considere la inteligencia emocional, pues en su opinión este aspecto influye enormemente en los aprendizajes. Además, éste se ve reflejado en el segundo componente curricular que considera el desarrollo personal y social.

Alfabetización dual

Para los profesores de esta modalidad (indígena) es sumamente importante que la alfabetización dual se encuentre presente en el modelo educativo, ya que uno de los objetivos de educación indígena es lograr que los niños comprendan y produzcan mensajes orales y escritos, por lo menos, en dos lenguas (lengua originaria y español). Aunque también reconocen que esto no es nuevo, ya que durante décadas ha estado presente sin tener resultados satisfactorios.

Enfoque de la lengua: Prácticas Sociales del Lenguaje

Desde los participantes, es un acierto que el enfoque actual en el área de la lengua permanezca en este modelo educativo, pues reconocen que las Prácticas Sociales del Lenguaje constituyen un enfoque pertinente porque ayuda a que los niños comprendan contextualmente y produzcan textos a partir de su utilidad en la vida cotidiana.

Formación y desarrollo profesional del docente

Identifican que la formación continua del docente debe ser central y que en los documentos se refleja como uno de los objetivos a alcanzar. Se asume en cierta medida que los docentes deben comprometerse en la mejora constante de su práctica y que deben ser capaces de adaptarse a los distintos contextos en los que laboran; sin embargo, para ello consideran que es fundamental contar con tutorías orientadas a la mejora y que éstas a su vez cuenten con un seguimiento eficaz.

Debilidades de los planteamientos en los documentos curriculares

Modelo educativo muy ambicioso

Se percibe al modelo y al proyecto curricular como un ideal que contiene planteamientos y metas muy ambiciosas, un modelo con ciertas limitantes para aterrizarlo en cualquier contexto (urbano, rural, de muy alto y alto grado de marginación, indígena, no indígena, etcétera.), pero sobre todo en aquellas escuelas donde la infraestructura aún no se hace presente. Un profesor señala “el modelo educativo fue trabajado a nivel central. La cuestión es cómo aterrizarlo en la vida real. No está en el contexto adecuado. Se escucha muy bonito en teoría, tendríamos que ver los resultados en la práctica”.

Autonomía curricular y formación docente

La autonomía curricular se valora como una fortaleza del modelo educativo, pero a la vez se plantea como una debilidad debido a que no se cuenta con la formación necesaria para poder analizar conocimientos propios, conocimientos locales, así como porque la propuesta no deja lo suficientemente claro en qué grado se desarrollará tal autonomía ni en qué circunstancias serán evaluados esos contenidos.

La enseñanza de las lenguas originarias como tema optativo

La enseñanza de las lenguas originarias tiene un espacio en el modelo educativo; sin embargo, al plantearse como tema optativo en el rubro de contenidos regionales y locales las escuelas optan por integrarlo o no dentro de su plan, lo cual da la impresión de que *de facto* se les resta importancia a estas lenguas madre.

Por otro lado, se plantea el logro de una alfabetización dual; sin embargo, la mayoría de los docentes carece de herramientas metodológicas para abordar dos lenguas en el aula. Es un problema no resuelto hasta la fecha, a pesar de que existen políticas públicas en favor de las lenguas originarias: “sería necesario considerar en el trayecto formativo para docentes diplomados orientados en metodologías o pedagogías orientados a la bialfabetización”.

Trilingüismo como verdadero desafío

Señalan los participantes que “el trilingüismo es un verdadero desafío”. Se pretende que en todas las escuelas del país exista un dominio verbal y escrito del español, así como del inglés; sin embargo, hay que tomar en cuenta que en las poblaciones rurales indígenas el desafío es mucho mayor, ya que no sólo se requiere del dominio verbal y escrito de la lengua materna (tsotsil, tseltal, ch’ol, zoque) sino también de una segunda y una tercera lengua. El problema no es menor, pues México no ha logrado que en la mayoría de las escuelas de modalidad indígena se establezca un verdadero bilingüismo, y querer apostar por un trilingüismo es una aspiración muy alejada a la realidad: “en este modelo se plantea como enfoque transversal el bilingüismo y el trilingüismo; sin embargo, como docentes no estamos preparados para ello. No podemos lograr un trilingüismo sin haber logrado el bilingüismo”.

Implicaciones para su implementación en las escuelas y en las aulas

Se señalan básicamente cuatro implicaciones fuertes:

1. La mayoría de las escuelas de modalidad indígena no cuentan con Internet, ni salas de cómputo, lo cual hace mucho más difícil la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
2. Los docentes requieren de trayectos formativos orientados al desarrollo de ambientes bilingües. Caminar hacia la consecución de un trilingüismo requiere de una planta de docentes formada.
3. No existe un plan global de implementación del modelo educativo, por dónde comenzar, en qué entidad, con qué niveles y grados, en qué componentes, etcétera.

La autonomía de gestión debe involucrar el entorno áulico directo e indirecto.

Las opiniones de los actores de educación primaria

Fortalezas de los documentos curriculares

- Los docentes identifican que el perfil de egreso tiene cosas positivas cuando mencionan: “Llamó la atención la obligatoriedad del inglés,” “ahora se da más importancia al arte y al desarrollo emocional de los niños y la formación ciudadana.” En relación con este último punto, se menciona que la propuesta “amplía el enfoque humanista desde el plano de las emociones, el valorar las artes y considerar [la] empatía del docente hacia los alumnos para facilitar los aprendizajes [y] así poder apoyar a los alumnos en su buen desarrollo.”
- Expresan estar de acuerdo con la perspectiva humanista que, consideran, predomina en los documentos que integran esta nueva propuesta de modelo educativo. Los participantes mencionaron que la propuesta curricular redundaría en una educación realmente inclusiva y preocupada por el rescate de valores humanos, muy necesarios para la construcción de un mejor país. En ese sentido es un modelo que genera altas expectativas acerca de la formación integral los alumnos como seres humanos comprometidos con su sociedad y con una visión donde todo el mundo tiene cabida.
- Se destaca también el énfasis del modelo en la incorporación y el manejo de las TIC, así como en la enseñanza de lenguas adicionales al español. Hacer hincapié en estos aspectos curriculares supone el reconocimiento de la necesidad de fortalecer, al mismo tiempo, capacidades de los docentes para responder al reto del modelo en su conjunto.
- Sobre “La escuela al centro” mencionan que es un concepto muy valioso que se debe profundizar en su aplicación, porque eso significa que finalmente se le reconoce el valor que tiene la institución escolar y la práctica docente.
- Sobre las fortalezas de los planteamientos de los documentos curriculares en cuestión, varios de los participantes consideran que la propuesta es positiva porque integra programas, incluye el liderazgo de los directores y supervisores, disminuye la cantidad de contenidos y centra el trabajo en los aprendizajes básicos. Además, celebran que

estos planteamientos motiven el uso de la creatividad de docentes y alumnos, la flexibilidad para hacer adecuaciones curriculares, la autonomía docente, así como la transversalidad con que se plantean los contenidos. Sobre estos aspectos se menciona la importancia de que

el docente pueda tener autonomía para decidir en función del contexto y las necesidades de sus alumnos qué necesitan aprender, respondiendo a un entorno local, pero también global. La fuerza que se le está imprimiendo en el humanismo, los valores, atender el interés de los estudiantes, lo artístico, la formación desde el ser y no sólo el que acumulara conocimientos.

Del mismo modo, consideran que en el documento “le dan mucha relevancia a la autonomía de la gestión escolar y a la incorporación de TIC, al equipamiento. Los ambientes de aprendizaje también están tomados en cuenta”.

- Otra de las fortalezas que identifican se relaciona con cambiar el rígido enfoque administrativo, por un modelo que acerque a los padres de familia a la educación de sus hijos, y en las mejoras de la escuela que presta el servicio, así como con brindar el espacio de gestión a docentes y directivos, sin excluir el papel primordial de las funciones de los comités que se conforman en las escuelas.
- Sobre los contenidos mencionan que esta propuesta permite hacer que los aprendizajes de los estudiantes sean significativos para ellos y que realmente les sirvan para aplicarlos en su vida diaria; que no se les “atiborre” de conocimientos inútiles o que no sepan cómo aplicarlos; que los alumnos construyan sus conocimientos sobre hechos reales para aprovecharlos como herramientas que les permitan desarrollarse y ser personas activas y valiosas en la sociedad, pues se fomenta en ellos una actitud crítica.

Debilidades de los documentos curriculares

- Sobre las finalidades o intenciones educativas y el perfil de egreso que se pretenden lograr y que se expresan en el documento de la propuesta, los actores entrevistados señalan que es complicado de alcanzar, utilizando expresiones como: “La amplitud de los fines nos parecieron muy ambiciosos (utópicos), descontextualizados. Delinean un ser humano muy ideal. Debería ser más realista. Es un ‘superhombre’ lo que se espera”; y “Que [las finalidades] son difíciles de lograr”.
- También en este nivel se asume como una debilidad la lejanía que, consideran, tiene México respecto de los propósitos y aspiraciones expuesto en el modelo educativo. Sin embargo, hay quienes expresan que es realmente prematuro intentar encontrar debilidades en esta propuesta, pues ni siquiera se ha puesto en marcha, por lo que no habría manera de saber qué resultados daría o no su implementación. En este sentido, se considera que tendrían que esperar al menos siete años para poder empezar a ver resultados de su implementación. De este modo, se presupone que en realidad los documentos que integran esta nueva propuesta están debidamente planteados y que sus eventuales fallas sólo podrían ubicarse en el tiempo, una vez que transcurra determinado lapso de su puesta en marcha.

- Lograr estudiantes bilingües y trilingües en educación básica y media superior, respectivamente, parece un despropósito para algunos docentes y directivos de este nivel, si bien no plantean razones específicas de fondo para sostener tal consideración. Sin embargo, se asume que las escuelas privadas en general suelen trabajar con mayor éxito en este tenor en comparación con la escuela pública en general.
- También los actores expresan el tema de la tecnología como una debilidad, ya que señalan que las escuelas no cuentan con una infraestructura necesaria como energía eléctrica, Internet, computadoras y capacitación. De igual manera apuntan para el caso de la asignatura de inglés, ya que afirman que no existen docentes que hablen inglés y puedan enseñarlo; en ese sentido lo que proponen es “incentivar mejor a los ATP para que más profesores jóvenes y emprendedores se animen a trabajar en esto y a ayudar a los demás”. Entre las dificultades que los docentes perciben de la propuesta curricular, se encuentra que: “los alumnos [necesitan] de espacios adecuados para desarrollar diferentes actividades, se requiere un laboratorio matemático, por tanto, la infraestructura no es adecuada”.
- En línea con el punto anterior, la falta de capacitación docente en general es también vista como una debilidad para el alcance de propósitos y metas del modelo educativo. Los maestros, se menciona, son muy hábiles para implementar acciones, pero no lo son tanto para elaborar proyectos y planear. Esta carencia tiene que ser atendida por la autoridad educativa antes de intentar implementar un modelo tan ambicioso como el que se analiza; así, de acuerdo con uno de los entrevistados, “se puntualiza que es necesaria la capacitación a los docentes, pero no se precisa la forma”.
- Sobre la propuesta curricular algunos docentes dicen que sigue habiendo muchos contenidos: “Le veo mucho enciclopedismo. Son demasiados contenidos. Faltaría ver cómo queda al final”. De igual forma, en relación con el componente de autonomía curricular manifiestan dudas acerca de su implementación que son a la vez percibidas como debilidades; al respecto de esto los entrevistados mencionaron: “Se desconoce cómo se va a llevar a cabo el aspecto de la autonomía curricular”; “Somos jornada ampliada, y en cuanto al tema de autonomía curricular, no sabemos hasta qué grado podemos ser autónomos”;

una de las principales inquietudes es que este modelo propone un espacio para el diseño y desarrollo curricular, esto representa un desafío importante porque los docentes no se conciben a sí mismos como diseñadores del currículo, además no son expertos sobre qué aspectos debe incluir un programa, aunque se ofrecen lineamientos y criterios para definir esos espacios, se espera que no ofrezcan cualquier cosa.

Implicaciones para su implementación en las escuelas y en las aulas

- Las inquietudes de los entrevistados se orientaron principalmente en la forma en cómo se implementará el modelo y la propuesta. Específicamente, los temas que fueron mayormente mencionados por las figuras son: la autonomía de los contenidos, pues tienen incertidumbre sobre cómo esto modificará su labor de enseñanza; plantean interrogantes respecto a la existencia de una propuesta para la enseñanza de la

escritura y la lectura, y, por otro lado, critican la inexistencia de una propuesta para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los alumnos de educación primaria.

- Sobre condiciones específicas que los entrevistados dicen que favorecen la implementación de la reforma, se mencionan factores como los maestros, la infraestructura y la comunidad escolar; en menor medida se señalan las condiciones de la zona escolar, el papel del director y el trabajo colaborativo.
- Para los actores entrevistados una de las principales dificultades que observan para la implementación de la propuesta está en la falta de personal especializado para la atención apropiada de la población que presenta alguna discapacidad o necesidad especial. Asimismo, el tema de la infraestructura apropiada a los requerimientos de niñas y niños con discapacidad es un tema que aun en escuelas particulares representa un gran reto. A esto se debe agregar la falta de capacitación para el personal docente a efecto de contar al menos con herramientas mínimas para la adecuada atención de niñas y niños con alguna condición especial.
- En algunas escuelas particulares también dicen padecer la falta de ciertas condiciones de operación, casi en similares medidas a las de escuelas públicas. Se habla de Internet lento, computadoras desactualizadas, pero sobre todo de resistencia al cambio entre el personal docente, especialmente en el de mayor edad o antigüedad en el centro educativo.
- En el caso de educación primaria se considera que hace falta capacitar muy bien a las figuras claves como los supervisores y los directores para que ellos puedan apoyar a sus profesores en la asimilación del modelo y su aplicación.
- Sobre la propuesta curricular y los enfoques que en ella se proponen, los entrevistados señalaron la importancia de que estuvieran más acordes a las necesidades de las escuelas y a los aprendizajes que debe de adquirir un alumno; por ejemplo, se menciona que la propuesta aborda el trabajo por proyectos sin considerar el tiempo que implica; de la misma manera mencionan que las estrategias propuestas son muy buenas, pero la falta de aulas espaciosas o lugares para la recreación al aire libre les impide cumplir con éstas.
- Tampoco se tiene claridad sobre el tema de la evaluación. Se considera poca dedicación al respecto dentro del modelo educativo. Por ejemplo, se señala, no hay claridad sobre si aquella seguirá siendo cuantitativa o habrá de incorporarse la evaluación cualitativa y bajo qué esquemas o mecanismos de aplicación.
- De acuerdo con los actores entrevistados, echar a andar un modelo educativo implica necesariamente considerar la realidad de los maestros, mejorar la infraestructura y proveer los materiales a los maestros para estar mejor informados sobre la propuesta curricular, aunque también se reconoce que debe haber mayor involucramiento e interés por parte de los docentes, haciendo hincapié en el contexto. Respecto a este punto los actores se perciben a sí mismos como los sujetos clave para determinar el éxito en la implementación del modelo y la propuesta curricular. Los docentes dicen contar con una vasta experiencia, lo que puede traducirse en el favorecimiento de la implementación de un modelo. Así, se menciona entre los atributos tener docentes y directivos comprometidos con la educación, personas con mucha experiencia en las aulas y jóvenes con muchas ganas de cambiar al mundo para las futuras generaciones. Además, se cuenta con una buena infraestructura, así como con programas que apoyan la educación, el liderazgo del directivo y el compromiso de los docentes: “Lo más importante que tiene la escuela son sus profesores, son personas muy

comprometidas y trabajadoras, que no faltan a clases y hacen todo lo que pueden para ayudar a los niños”; a su participación en la comunidad escolar: “Tenemos una planta docente preparada, alumnos con ganas de aprender y padres que apoyan”; como parte de una zona escolar: “Que los directores y maestros de la zona cuentan con una preparación adecuada y experiencia en el servicio para implementar este modelo educativo”, o al trabajo colaborativo: “el trabajo del colectivo docente, siempre y cuando estuvieran convencidos del modelo educativo y la propuesta curricular”.

- Sin embargo, existen opiniones que señalan que no existen las condiciones para la implementación de esta reforma o que no es una respuesta viable debido a las características de cierto tipo de escuelas: “Ninguna de las escuelas de la zona reúnen en su totalidad las características, tanto materiales como humanas”; “La mayoría de las escuelas que atendemos en la región son multigrado, necesitamos una propuesta curricular que responda a esta necesidad”. De esto los entrevistados ven como favorable “el contar con buena infraestructura, amplios espacios para esparcimiento para los alumnos, una biblioteca escolar, una amplia matrícula de alumnos, el apoyo de libros de texto y los materiales escolares que otorga la federación para los niños y niñas”.
- En menor medida aparecen otros aspectos como la carga administrativa, el contexto en el que se ubica la escuela y la información y la capacitación insuficiente sobre la propuesta; les preocupan el tamaño de los grupos y las condiciones precarias, el cómo se llevará a cabo la implementación, si la capacitación será favorable y accesible, qué modificaciones se van a realizar, más información sobre la integración de inglés y tecnologías, mayor orientación respecto a la autonomía escolar y la forma en que se logrará “La escuela al centro”: “Que se simplifique el proceso administrativo, hay exceso de tarea burocrática, informes, concursos, que quitan tiempo de lo técnico pedagógico”; “Que se programen y lleven a cabo los procesos de capacitación y actualización de los docentes para que conozcan, comprendan e implementen en plenitud este modelo educativo”.
- Los entrevistados identificaron los siguientes factores de riesgo en la implementación de la propuesta curricular: carencia de recursos (como de equipo, aire acondicionado, pizarrones), la cantidad de alumnos por aula, la falta de apoyo de los padres de familia y la resistencia de algunos maestros, directores o supervisores, lo cual se traduce en una falta de liderazgo de su autoridad escolar. Sobre la falta de apoyo de padres de familia, los entrevistados mencionan que en sus escuelas aún no se echa andar el Consejo Escolar de Participación Social, asimismo identifican que en sus escuelas existen familias desintegradas, padres que trabajan todo el día, niños sin hábitos de estudio, y que hay ausentismo de parte de los alumnos. Sobre estos aspectos los entrevistados mencionaron que: “Se requieren más recursos porque las cuotas de los padres de familia no alcanzan”; “La oposición de los padres en el acompañamiento de la educación con sus hijos por la baja preparación escolar de los mismos”, y que “En algunos casos, la resistencia al cambio de algunas supervisoras que no se abren a nuevos conceptos y prácticas”.
- Finalmente, los entrevistados dijeron tener preocupaciones sobre su estabilidad laboral; tienen dudas sobre incentivos, promoción, permanencia y la desaparición de Carrera Magisterial.

Las opiniones de los actores de educación secundaria

Fortalezas de los documentos curriculares

Sin distinguir entre un documento y otro, los actores reconocen que los documentos contienen una serie de fortalezas que merecen ser mencionadas y que refieren a las finalidades de la educación, los contenidos que pretenden articular la enseñanza y las figuras o formas mencionadas para poner en marcha el modelo:

- La articulación que pretende entre los diferentes niveles educativos.
- El papel que le da a la participación de los padres de familia.
- La filosofía humanista que se hace presente en el documento, así como el enfoque constructivista.
- El reconocimiento de las emociones del niño y su inclusión en la propuesta.
- Es un documento dirigido a poner a la educación mexicana a la altura de otras en otros países más desarrollados.
- El modelo es atractivo y no va a costar trabajo descubrir todas sus bondades. Los maestros lo van a adoptar sin problemas.
- Se trata de un modelo educativo que se puede adaptar mejor al contexto de cada escuela. Eso va a gustar.
- Es un modelo educativo que continúa con muchos elementos del modelo de 2011, pero mejor articulados.
- Se da más autonomía a la escuela y se contextualiza el diseño curricular.
- Proporciona un ambiente de mayor apertura.
- Es un cambio del paradigma del docente en cuanto a la forma enseñar y a lo que los docentes deben considerar centralmente sobre el aprendizaje del alumno; no privilegiar tanto el enciclopedismo como el razonamiento lógico y la forma en que el alumno se expresa correctamente.
- Permite que cada docente adecúe su planeación, según las necesidades de aprendizaje del alumno.
- Considera cuestiones que beneficiarán el avance de la calidad educativa, porque obliga a todos los actores a participar en el proceso de formación de los educandos.
- Se permite opinar a los maestros al respecto, porque son los que están en contacto con los alumnos.
- La pertinencia del perfil de egreso.
- Selección de aprendizajes clave.
- La autonomía y la flexibilidad curricular, que se centra en la convivencia y en el trabajo participativo, tiene una perspectiva actualizada en las competencias y los aprendizajes clave, sobre todo los relacionados con español y matemáticas; contiene una propuesta de trabajo para proyectos comunitarios, y enfatiza el trabajo en equipo e interdisciplinario.
- Énfasis en la inclusión.
- La explicitación del concepto de ambientes de aprendizajes.
- Afirma que el currículo debe ser más que una lista de contenidos, lo consideran como un instrumento que da sentido al conjunto de la política educativa.

- Los niños de primaria llegan con aprendizajes más sólidos para la secundaria.
- Están separando el desarrollo integral (deportes, cultura) del desarrollo del conocimiento.
- Se centran en el ser humano en la parte emocional, que era un aspecto que le hacía falta al alumno: tomarlo como un ser que piensa y razona, que tome decisiones y sea responsable.
- La inclusión del asunto de la gobernanza y la distribución de responsabilidades, aunque no explican por qué o en qué sentido.
- Se articulan mejor las funciones de supervisión y de apoyo técnico.
- El plantear "La escuela al centro".
- Que no se pretenda una aplicación inmediata del modelo, sino que haya tiempo para prepararla.

Debilidades de los documentos curriculares

Por otro lado, los planteamientos que les parecen alentadores de la propuesta encuentran también puntos de debilidad, especialmente cuando se confrontan con las características de las escuelas.

- No hay tiempo para apropiarse de la propuesta.
- Falta información para entender la propuesta; tiene conceptos que carecen de claridad.
- Adelgazar el currículo puede llevar a "mutilarlo".
- "Se le da vuelta a lo mismo [...] existen cambios y cambios, mientras la educación va en declive"; "cuáles fueron realmente los cambios significativos"; "se debería consolidar 2011, ver qué ha pasado con esa reforma"; "cada vez que hay un modelo educativo nos zarandea y nos pone a estudiar a todos, todavía no se aplica la reforma del 2011 y ya estamos estudiando otra": "Todavía no acabamos de entender y trabajar con la propuesta 2011 y ya viene otra".
- Es un modelo copiado del extranjero.
- No es una propuesta innovadora; en realidad todo lo que están proponiendo ya estaba en la propuesta actual.
- Las tecnologías no están presentes, no sabemos si van a entrar en el espacio de la autonomía curricular, pero es muy preocupante para secundarias técnicas que no esté explícito este espacio del currículo.
- No hay propuestas para la enseñanza de lectura y escritura, hay una ausencia de alfabetización inicial.
- Algunas asignaturas tienen muy pocas horas de trabajo a la semana, como Historia e Inglés. No se incluye Orientación Educativa.
- La idea de formación integral puede terminar siendo un concepto vacío de contenido si no se usa el concepto de "resultados esperados de aprendizaje". Esto último no debe perderse, pues permite dirigir los esfuerzos del profesor y de la escuela.
- El modelo también supone que los maestros saben cómo actuar en algunas circunstancias y no es así. Se requiere mejorar la capacitación.
- No encuentran una innovación clara; "indigna" que se plantee que el modelo debe estar centrado en el alumno, cuando esto se plantea ya desde hace mucho.

Implicaciones para la implementación en las escuelas y en las aulas

Si bien en general se tiene una valoración positiva de los planteamientos del modelo, hay una idea generalizada de la dificultad para su implementación. Varios entrevistados afirmaron que “para lograr implementarla tendrían que cambiar las condiciones de la escuela”:

- Se requiere contextualizar y priorizar. Cómo llegará y se aplicará el modelo a los lugares más recónditos.
- Cómo dará el docente atención diferenciada a niños con diferentes capacidades.
- La formación profesional del docente: “necesitamos apoyo y sobre todo para favorecer la inclusión y la equidad, tenemos miedo y sentimos que no tenemos el apoyo y nos asusta la parte laboral en cuanto a que nos quedemos sin trabajo”.
- Se descuida al director y al supervisor, no se dice cómo se cubrirá el déficit de asesores técnico-pedagógicos, principalmente en escuelas multigrado.
- El proceso burocrático para asignar maestros no es eficiente y muchas escuelas no cuentan con todos los maestros.
- Los recursos se concentran en las escuelas grandes, y las escuelas chicas se quedan sin recursos.
- La escuela tiene muchas necesidades básicas que deben atenderse primero. Por ejemplo, el aula de medios no tiene computadoras; “para lograr implementarla tendrían que cambiar las condiciones de la escuela”.
- El trabajo administrativo está sobre el trabajo técnico-pedagógico. Los vicios prevalecen en algunos planteles desde hace años, una gestión sindical “llena de tranzas, compadrazgos”.
- Para una adecuada implementación es condición clave que los docentes conozcan y comprendan cabalmente la propuesta: cuáles serán los mecanismos para asegurar que todos los maestros conozcan bien el modelo y qué propuesta de formación docente se tiene prevista.

Se refieren preocupaciones generales en los docentes acerca de los tiempos y las formas para la implementación del modelo, pero sobre todo les preocupa no disponer de tiempo suficiente para apropiarse de los planeamientos que contienen. De manera reiterada los informantes se refieren a la formación continua como una implicación de la implementación de la propuesta curricular: “capacitación”, “cursos mensuales”, “nadie se preocupa por actualizarse”, “los planes se vuelven interpretativos”, “talleres de supervisión efectiva”, “la actualización debe ser integral”, “asesorías técnicas”, “falta de liderazgo de los directivos”, “capacitar en evaluación”. Los docentes enfatizan la necesidad de mayor información sobre la propuesta curricular, además de que se consideren reuniones de trabajo donde se pueda analizar y discutir su pertinencia y condiciones para su implementación, se busque una visión compartida, ya que sin este trabajo cada quien la interpreta de diferente manera. Asimismo, les preocupan las nuevas responsabilidades que se le asignaría al docente. Y de manera importante, que todo el esfuerzo que se invierta para implementar el modelo caduque con la llegada de un nuevo gobierno.

Las opiniones de los actores de educación media superior

Fortalezas y debilidades de los documentos curriculares

Si bien no se ha realizado una exploración o el análisis profundo por parte de los profesores de este nivel educativo sobre los documentos que presentan el modelo educativo 2016, de manera general se manifiesta que las:

- Las fortalezas encontradas refieren a la búsqueda de un enfoque hacia la calidad educativa, y que se vislumbra la atención de los docentes y directivos con respecto a la formación y la capacitación.
- Se reconoce un mejor diseño curricular y que se atiende a la formación integral de los sujetos, enfatizando la formación socioemocional de los alumnos.
- Se declara como un acierto la concreción y la disminución de contenidos irrelevantes para la vida de los alumnos, además de que la propuesta curricular “muestra con exactitud las acciones a desarrollar en cada asignatura”.
- En contraposición, se manifiesta que las escuelas no cuentan con las condiciones apropiadas para la implementación de esta propuesta y las limitaciones de este modelo estarán en función del contexto y de las condiciones de recursos e infraestructura con las que se cuente en las mismas. Otra limitación refiere a la falta de claridad en las acciones propuestas y la pertinencia de algunas de ellas.
- Para los docentes de escuelas públicas, la principal limitación se encuentra en las condiciones físicas y materiales para aplicar el modelo, a diferencia de los docentes de escuelas privadas, cuyo obstáculo se considera que está en la falta de transparencia sobre los procesos y tiempos requeridos para la implementación.

Implicaciones para su implementación en la escuela y en las aulas

Como una premisa fundamental para poder implementar el modelo educativo propuesto, se requerirá que las autoridades educativas locales promuevan un proceso de comunicación y discusión profunda entre los docentes sobre los documentos presentados, con el propósito de que estén informados y se contrarreste la desinformación que prevalece sobre éstos. En este sentido, el análisis de la propuesta implicará un trabajo colectivo, preferentemente realizado en el espacio de las academias y los Consejos Técnicos, otorgando tiempo suficiente para apropiarse de los contenidos y para que los profesores puedan hacer contribuciones locales. Será necesario elaborar documentos que describan los procesos y mecanismos para la aplicación del modelo, de tal manera que den respuesta a las inquietudes que surjan de los docentes.

Para evitar la incertidumbre sobre la actuación de los docentes a partir del modelo, se tendrán que generar estrategias que aporten claridad sobre el desempeño docente.

Se deberá establecer un proceso de capacitación, de buena calidad, que prepare a los maestros y directivos para su aplicación.

Un aspecto que sobresale es la necesidad de precisar con los docentes que los tres primeros documentos del modelo 2016 no se elaboraron pensando en que “fueran manuales de aplicación”, sino que son “documentos descriptivos del modelo”.

De manera conjunta a la apropiación y puesta en práctica del modelo educativo 2016, la autoridad educativa federal y las autoridades educativas locales deberán hacer un esfuerzo para proveer a las escuelas (que lo requieran) de los elementos esenciales para su buen funcionamiento, como la infraestructura (espacios, equipamiento, Internet) y los maestros con los perfiles idóneos.

Los docentes manifiestan que el factor principal con el que su escuela puede contribuir a la aplicación del modelo es la buena disposición y el compromiso que tienen ellos con la educación.

Los maestros de una entidad federativa expresaron tener dudas con respecto a la autonomía curricular (que no aplica en este nivel educativo) y los logros que se espera conseguir con los cambios propuestos.

Consideraciones finales

En los últimos 25 años se han llevado a cabo diversas reformas educativas en México. Se dispone de una importante experiencia en el diseño y la puesta en marcha de estas reformas, así como de los diferentes proyectos curriculares asociados a ellas. Además, se cuenta con información —en particular de la Secretaría de Educación Pública (SEP)— sobre los avances y aciertos obtenidos, los obstáculos enfrentados, los errores cometidos y los resultados logrados. Por ello, resulta necesario que en la propuesta del modelo educativo 2016 puedan recuperarse de manera sistematizada no sólo los avances y los resultados obtenidos, sino también las limitaciones y los principales factores que se han presentado como restricciones a la implementación de las reformas educativas y al desarrollo de las propuestas de cambio curricular. Es de la mayor relevancia que en el replanteamiento del modelo educativo se realice un balance realista y claro acerca de la continuidad y el cambio que sostiene, y se definan con precisión sus aspectos innovadores, con la finalidad de disipar la idea de que con este modelo se comienza todo de nuevo, que ahora sí se alcanzará el cambio deseado, sin repetir los errores del pasado.

La propuesta del modelo educativo que hace la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe reconocer que, cuando se busca mejorar la calidad de la educación, surgen varias tensiones fundamentales, a saber: entre el reconocimiento de la diversidad y la atención de la desigualdad; entre los diversos conocimientos disciplinarios; entre la cantidad de contenidos y los tiempos disponibles; entre conocimientos y valores, y entre éstos y las habilidades; entre las alfabetizaciones básicas y las alfabetizaciones superiores; entre los métodos de enseñanza tradicionales y los renovadores; entre, por un lado, la fuerza y la pertinencia de los materiales educativos y, por el otro, las nuevas tecnologías y las capacidades de los docentes; entre los usos y costumbres pedagógicos y las innovaciones, y entre lo abstracto o doctrinario y lo concreto y práctico. Además, se deben reconocer las tensiones entre, por un lado, los propósitos educativos considerados en los perfiles de egreso de la educación básica (EB) y la educación media superior (EMS) y, por el otro, los distintos componentes del modelo educativo, y entre la formación de los docentes y las necesidades educativas de las nuevas generaciones de mexicanos.

Los planteamientos que subyacen en los documentos oficiales analizados aquí (SEP, 2016a; SEP, 2016b; SEP, 2016c) constituyen un conjunto de innovaciones que se derivan del actual contexto de Reforma Educativa que vive el sistema educativo mexicano en lo que respecta a la educación obligatoria. En este sentido pueden verse como iniciativas de cambio que buscan incidir en aspectos específicos del sistema educativo: procesos escolares, currículo, estructura y organización escolar, formación docente, infraestructura, procesos de evaluación, entre otros.

Por lo anterior, es especialmente importante que se discuta con mayor profundidad el sentido de algunos términos o denominaciones que se presentan en los documentos, por los efectos no deseados que se pueden derivar —por ejemplo, “aprendizajes clave” — pues comunica jerarquía, prioridad. Si éstos estuvieran presentes en todos los componentes, podrían comprenderse como los mínimos exigibles; sin embargo, al aparecer solamente en uno de éstos puede enviarse el mensaje equivocado de sólo atender a este componente, y lo que se advierte en la valoración de los docentes y directivos, en el ejercicio realizado para este texto, es que lo que más se valora son los componentes de desarrollo personal y social, donde no hay “aprendizajes clave”.

La propuesta parece diseñarse a partir de una “escuela ideal” o de “escuelas tipo,” que probablemente son las que concentran un mayor número de estudiantes, pero que no son las que atienden a los alumnos que proceden de los contextos en las condiciones más desfavorables, que no tienen las mejores condiciones y a las que por lo regular llegan los docentes de nuevo ingreso. Esto significa que se están dejando para otro momento, asuntos de gran impacto. Quizá haya que pensar en diseños distintos, *ad hoc* a los diferentes contextos, y que se formulen de manera paralela. Además, estos diseños deberán cristalizar los imperativos normativos y éticos de atender con equidad los distintos puntos de partida. Tal es el caso del modelo ABCD del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), cuya vinculación de la propuesta curricular será necesario explicitar con la intención de asegurar que este modelo comparta las finalidades educativas planteadas en los documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es igualmente importante plantearse la posibilidad de definir un mínimo común en términos de recursos que deben tener las escuelas para hacer viable un nuevo currículo, tanto en infraestructura y materiales como en personal docente. A todas luces parece inevitable que se defina que la estructura mínima de una escuela debe ser bidocente.

De manera general, lo planteado en los documentos oficiales aquí analizados tiene un carácter eminentemente técnico-pedagógico, es decir, orientaciones, prescripciones e ideales en torno a la educación, sus procesos, resultados, prácticas y condiciones. Este carácter técnico constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para promover la introducción de las innovaciones en las escuelas de los niveles de la educación obligatoria. Se debe reconocer que las innovaciones son inseparables de los contextos en los que, se busca, sean implementadas (Ezpeleta, 2004).

Por lo tanto, la construcción de las innovaciones adquiere también un carácter político, no sólo en el sentido de que se trata de orientaciones, decisiones o reglamentaciones de índole gubernamental, sino de reconocer que se imbricarán con las relaciones, prácticas y saberes que los actores escolares configuran, y han configurado, como parte de sus prácticas cotidianas. Es decir, las innovaciones educativas entrarán en contacto con una diversidad de culturas escolares que darán sentido, forma y significado al discurso innovador (Viñao, 2002). Las estructuras institucionales y aspectos contextuales de las escuelas de educación obligatoria ofrecen las condiciones de contingencia no sólo para encauzar las propuestas innovadoras, sino también para promover e incitar su apropiación o rechazo por los actores que en ellas convergen.

El proceso de consulta al que fueron sometidos los documentos oficiales puede ser una estrategia valiosa para evitar conflictos o resistencias entre los actores involucrados; en ese sentido, lo que queda de frente es un reto importante, pues habrá que escuchar las voces de actores plurales que estarán atentos a que sus críticas y reflexiones sean atendidas. Sin embargo, se enfrenta la tarea de hacer un análisis y una ponderación de las diversas aportaciones, tomar decisiones y fundamentarlas, pero sin tratar de complacer a todas las voces, aunque sea en apariencia, porque eso puede atentar contra la consistencia interna de la propuesta, como podría entenderse que ocurrió en ésta al tratar de incluir conceptos y nociones de distintas perspectivas teóricas que, lejos de ser incluyentes, la hacen poco coherente o comprensible.

Desde la fase de diseño del modelo se tendrán que definir los criterios, mecanismos, alcances e instrumentos que permitan realizar un seguimiento sistemático de las acciones y metas principales del modelo.

Es importante que en los casos que amerite, y especialmente cuando se recupere información textual, los documentos sean explícitos en las referencias bibliográficas que sirvieron como base para la construcción de los planteamientos presentados, tanto en el modelo educativo (SEP, 2016b) como en la propuesta curricular (SEP, 2016c).

En condiciones previsibles de austeridad y restricción presupuestal como las que parece ser que vivirá el país en los próximos años, resultará de especial importancia considerar los recursos que tendrán que asignársele a la implementación del modelo educativo. Por supuesto, tendrán que utilizarse al máximo los recursos disponibles, de la manera más eficiente posible, pero ante la magnitud y el significado que tienen varias de las propuestas de transformación, se avizoran diversas necesidades financieras adicionales a las establecidas, no solamente para dotar de nuevos insumos al sistema educativo, sino también para desarrollar o fortalecer capacidades institucionales, en particular en los ámbitos locales.

Asimismo, es importante tomar en cuenta que, debido a que esta propuesta no sólo implica un cambio en los planes de estudios sino también en otros elementos que conforman al sistema educativo, habrá que considerar en qué medida y sentido la puesta en marcha del modelo implicará en el corto plazo la actualización de la normatividad, para garantizar con ello que la implementación se encuentre blindada por una base normativa sólida.

Es, además, deseable acompañar su desarrollo con estrategias sistemáticas de evaluación interna y externa que permitan, igualmente, construir líneas base para disponer de información fidedigna sobre el estado actual del sistema de educación obligatoria —así como de cada uno de los ejes establecidos en el modelo educativo—, y, a partir de éstas, hacer los registros de progreso de los indicadores considerados de mayor relevancia para dar cuenta del grado o el nivel de efectividad de las acciones establecidas en el modelo educativo. En este aspecto el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) podrá jugar un papel de alta relevancia no sólo por sus atribuciones legales, sino también por su capacidad técnica y su pericia en el campo.

Es de vital importancia que los planteamientos del modelo educativo en general sean comunicables, es decir, que la sociedad y los actores educativos los entiendan, se interesen en ellos, se apropien de los mensajes y se “enganchen” con sus propósitos y aspiraciones. Debe procurarse que la comunicación del modelo aumente su legitimidad por medio de la aceptación y el reconocimiento social. Lo amplio, extenso y complejo del modelo exige generar formas de transposición y divulgación que permitan transmitir sus principales “ideas-fuerza” para llamar la atención, convocar y motivar, no saturar con información, dosificar mensajes y generar sentido.

De manera muy especial se requiere de una estrategia de comunicación y difusión que no sólo conecte al modelo educativo con las acciones de gobierno. Más importante será conectar al modelo con la vida cotidiana de los actores educativos, para que le encuentren valor en el marco de su experiencia, sus expectativas y sus necesidades. Por ello deberá considerarse no sólo mensajes en medios masivos, sino el uso de distintos medios de proximidad que permitan contactos más directos con las audiencias y favorezcan la generación de reeditores estratégicos del modelo.

Tal y como se observó a lo largo del presente texto, los planteamientos de los documentos oficiales presentan una serie de tensiones, rupturas o contradicciones que, se espera, sean resueltas de la manera más pertinente después del proceso de consulta. Estas complicaciones son inherentes a cualquier proceso de Reforma Educativa que busque introducir y generar cambios en diferentes dimensiones del sistema educativo. Sin embargo, frente a estas complicaciones, se debe asumir una actitud reflexiva y autocrítica, y especialmente aprender de experiencias de implementación masiva con o sin una visión a largo plazo; los resultados del estudio de diferentes reformas educativas señalan que se requiere de entre 10 y 15 años para observar un sustancial, pero contundente, cambio educativo (McLaughlin, 1998; Tyack y Cuban, 2000; Weiler, 1998).

Referencias

- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. En *Conferencias magistrales X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 71-107). México: COMIE.
- Coll, C. (2010). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Cortés, S. (2011). El cuidado como objetivo político-social, una nueva mirada desde la ética del cuidado. En *Memorias del Segundo Congreso Anual de la REPS: Los actores de las políticas sociales en contextos de transformación*. Recuperado de: http://www.unavarra.es/digitalAssets/149/149685_1000006_p-cortesPerez_eticaidelCuidado.pdf
- DECME-INEE. Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Documento de trabajo para la definición del marco de referencia para la Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (documento interno). México, Dirección General para la Evaluación de la Oferta Educativa del INEE.
- Denyer, M. et al. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- DOF. *Diario Oficial de la Federación* (2013). "DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación". Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- DOF (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 403-424.
- Flores-Camacho, F. (coord.) (2012). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/227/P1C227.pdf>
- Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En Ramírez, R. (coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos*. México: Senado de la República/Instituto Belisario Domínguez. Recuperado de: http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino. México, Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 de: http://www.unavarra.es/digitalAssets/158/158837_6_p-CortesPerez_eticaidelCuidado.pdf
- Jimeno, J. (2010). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a). *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/102/P1F102.pdf>

- INEE (2015b). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- INEE (2015c). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: autor. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf>
- INEE (2015d). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- INEE (2016a). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: autor. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/informe_2016/Informe2016-4.pdf
- INEE (2016b). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria*. México: autor. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
- INEE (2016c). *Encuesta de Satisfacción de los docentes que participaron en la Evaluación del Desempeño al término de su segundo año de ingreso al Servicio Profesional Docente 2016*. México: autor. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/informes/Encuesta-Satisfaccion2.pdf
- INEE (2016d). Estudio comparativo de la propuesta curricular de las matemáticas en la educación obligatoria en México y otros países (documento interno). México, Dirección General para la Evaluación de la Oferta Educativa del INEE .
- INEE (2016e). Estudio sobre los fundamentos y orientaciones pedagógicas del currículo de la educación obligatoria en México (documento interno). México, Dirección General para la Evaluación de la Oferta Educativa del INEE .
- INEE (2016f). Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y de su operación en los estados (documento interno). México, Dirección General para la Evaluación de la Oferta Educativa del INEE .
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE.
- McLaughlin, M. (1998). Listening and Learning from the Field: Tales of Policy Implementation and situated practice. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., y Hopkins, D. (eds.). *International Handbook of Educational Change* (parte 1, pp. 70-84). Dordrech: Kluwer Academic Publishers.
- Martínez, R., y Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVII(1-2), pp. 91-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27037205.pdf>
- OIT. Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. México: CDI. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- Programa Avanzado en Dirección y Liderazgo Educativo (2015). Profesores liderando a profesores. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: http://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=605:profesores-liderando-a-profesores&catid=13:noticias&Itemid=291
- Santibañez, L., y Martínez, J. (2010). Políticas de incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma. En Arnaut, A., y Giourguli, S. (coords.). *Los grandes problemas de México* (tomo VII: Educación). México: COLMEX. Recuperado de: <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013). *Acuerdo secretarial 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. México: autor. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328399&fecha=29/12/2013

- SEP (2016a). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: autor.
- SEP (2016b). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: autor.
- SEP (2016c). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: autor.
- SEP (2015). Documento base. Telebachillerato comunitario. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000) "Una nueva política de progreso", en *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México: Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Weiler, H. (1998). Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y en la República Federal Alemana. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(2), pp. 54-74.

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
CONSEJERA PRESIDENTA

Eduardo Backhoff Escudero
CONSEJERO

Gilberto Ramón Guevara Niebla
CONSEJERO

Margarita María Zorrilla Fierro
CONSEJERA

Teresa Bracho González
CONSEJERA

TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Carmen Reyes Guerrero
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO
DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz
CONTRALOR INTERNO

José Roberto Cubas Carlín
COORDINADOR DE DIRECCIONES DEL INEE
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

**Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Alejandra Delgado Santoveña

