



Educación básica y reforma educativa

Patricia Ducoing Watty, coordinadora

educación

iiSUE

Este libro agrupa diversos capítulos que, de forma inteligente y documentada, plasman la reflexión, el análisis y la opinión de académicos del IISUE de diferentes tendencias en torno al Modelo Educativo 2016, objeto de múltiples análisis y estudios provenientes, también, de muy diversos ámbitos. El proceso reformista en nuestro país es de larga data. En el rubro que nos ocupa, la educación, las reformas han sido muchas y variadas; algunas, afortunadas; otras, las más, han transitado desde lo cuestionable y desafortunado hasta lo intrascendente. Con *Educación básica y reforma educativa*, el lector interesado en el tema tiene en sus manos, bajo el sello IISUE-UNAM un volumen que enriquecerá, sin lugar a dudas, el debate en curso alrededor de la reforma educativa y contribuirá, asimismo, al crecimiento y la mejora del sistema educativo nacional.

Educación básica y reforma educativa

educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Colección Educación

Educación básica y reforma educativa

Patricia Ducoing Watty, coordinadora



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2018

Educación básica y reforma educativa / Patricia Ducoing Watty, coordinadora.
-- Primera edición. 380 páginas.
ISBN: 978-607-02-9959-9
1. Educación básica -- México. 2. Cambio educativo -- México. 3. Educación y Estado -- México. I. Ducoing, Patricia, editor. II. Alba, Alicia de, editor.
LC1035.8M4.E39 2018
LIBRUNAM 1972852

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Dania Fabiola Beltrán Parra

Diseño de cubierta
Diana López Font

Traducción a PDF
Karla Guadalupe González Niño

Primera edición: 2018

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86

ISBN (PDF):



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

- 9 Prólogo
Mario Rueda Beltrán
- 13 A modo de presentación
Patricia Ducoing Watty y Alicia de Alba
- 29 Rutas de las reformas de educación básica en México
Patricia Ducoing Watty
- 51 Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016
Javier Mendoza Rojas
- 77 La política educativa gubernamental, 2012-2018
Hugo Casanova Cardiel
- 103 Los Fines de la Educación en el Siglo XXI en el modelo de la reforma educativa, 2012-2018. ¿De Odiseo a Robinson?
Lilian Álvarez Arellano
- 121 La reforma de la educación básica en México. Aproximación analítica al modo de pensar el vínculo currículo-sociedad y el perfil de egreso
Bertha Orozco Fuentes
- 137 La educación preescolar en el Modelo Educativo 2016. Continuidades y rupturas
Gabriela de la Cruz Flores y Claudia Beatriz Pontón Ramos

- 161 Sintonizar la disonancia. Contextos y experiencias en educación primaria frente al Modelo Educativo y la Propuesta Curricular 2016
Catalina Inclán
- 189 Inequidad en la educación secundaria
Patricia Ducoing Watty
- 217 La educación emocional en la secundaria. Una mirada crítica al currículo
Patricia Mar Velasco
- 243 La despolitización del ciudadano. Crítica al Modelo Educativo 2016 desde la pedagogía por la justicia social
Sebastián Plá
- 267 Reforma educativa, derechos humanos y género
Gabriela Delgado Ballesteros
- 295 Medio ambiente o educación ambiental para la sustentabilidad
María Teresa Bravo Mercado
- 317 Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación básica nacional
Ana Laura Gallardo Gutiérrez
- 343 Representaciones epistemológicas en el encuadre del Modelo Educativo 2016
Carlos Ángel Hoyos Medina
- 365 Siglas y acrónimos
- 369 Sobre los autores

El libro *Educación básica y reforma educativa* es el resultado de los intercambios académicos de un grupo de investigadores del IISUE de la UNAM que respondieron a una invitación dirigida a toda la comunidad. El IISUE, como una institución dedicada a producir conocimiento sistemático sobre la universidad y la educación, estaba naturalmente llamado y resultaba impostergable su participación en el ejercicio analítico de la propuesta gubernamental, presentada como Modelo Educativo, cuya finalidad es, principalmente, establecer lineamientos generales para la orientación futura del sistema educativo en su conjunto.

Desde los primeros momentos de intercambio, se coincidió en señalar que no era posible una respuesta unificada y rápida que representara las opiniones de todos los miembros del instituto, así como tampoco había el interés de participar en el debate coyuntural sostenido por diversos actores sociales interesados en el tema y que tenía lugar, principalmente, en los medios impresos de comunicación. Por el contrario, se optó por elaborar un libro con la contribución de los reunidos en torno al debate informado sobre algunos de los aspectos clave del Modelo Educativo presentado como parte de la reforma 2014-2018.

El IISUE, a lo largo de sus más de 10 años de existencia, ha cultivado el estudio de muy diversos temas vinculados con el ámbito educativo; sus colecciones de libros sobre la Educación, la Educación Superior Contemporánea, la Historia de la Educación y la Real Universidad, entre otras, así como sus dos revistas especializadas, *Perfiles*

Educativos y Revista Iberoamericana de Educación Superior, ofrecen un amplio testimonio de su producción editorial. La diversidad de temas sobre educación tratados por el conjunto de sus académicos abarca tanto los aspectos históricos sobre la universidad como una amplia gama de asuntos del sistema educativo, tales como el diseño curricular, la planeación, la vinculación de la educación con el empleo, la perspectiva de género y la evaluación, entre muchos otros.

La conjunción de los conocimientos acumulados a lo largo de más de una década, construidos a partir de perspectivas teóricas y metodológicas diversas, hace muy difícil compartir y coincidir en un solo punto de vista sobre casi cualquier aspecto del complejo sistema educativo. Más aún cuando las opiniones tienen que expresarse en forma unificada y en respuesta a la coyuntura inmediata marcada por el debate público sostenido en los medios de comunicación, además de la dificultad adicional de armonizar la información producida por las distintas miradas disciplinarias interesadas en contribuir al desarrollo de sus teorías y a la orientación derivada de éstas para incidir en el crecimiento permanente de lo educativo.

La primera tensión en la relación de la teoría y la práctica se pone de manifiesto, sobre todo, al tratar fenómenos sociales como la educación, en donde se tienen que reconocer las distintas lógicas empleadas en la construcción de las teorías y las exigencias planteadas por la acción social. Ambas están representadas por la finalidad de comprender, entender y explicar los fenómenos y la prioridad de la transformación u orientación de la acción.

La construcción teórica, resultante del diálogo en la comunidad de investigadores y de sus filiaciones con las tradiciones de pensamiento, produce conocimientos que después pone a consideración de los lectores; cabe advertir que la mayor parte de este conocimiento es motivado en gran medida por la búsqueda de la verdad. Sin embargo, dicho proceso se realiza en el marco del tiempo acostumbrado para el trabajo intelectual y, en algunos casos, dentro las exigencias propias de la academia: la obtención de fondos para su financiamiento, las convocatorias a premios o el seguimiento de los procesos para su comunicación.

Por el contrario, la presencia de los discursos en los contextos aplicados pone mayor énfasis en la acción que conduzca a la transformación del objeto estudiado, por lo que los actores en interacción y los tiempos obedecen a una lógica definida por agendas múltiples y, adicionalmente, poco transparentes. Y al interactuar distintos actores, como organizaciones sociales, partidos políticos o cuerpos académicos, los fines perseguidos por cada uno de ellos tienden a mezclarse y a concederle prioridad a los rumbos que tomarán en lo inmediato los asuntos en juego, amén de las prioridades fijadas por las agendas y los tiempos convenientes a cada uno de ellos. La diferencia entre activismo político y producción de conocimiento queda al descubierto y muestra la dificultad de una armoniosa convivencia.

Aunque desde las universidades se declara un gran interés por conocer y analizar los problemas nacionales, su compromiso de contribuir en la producción de conocimiento no puede dejarse de lado, así que la inquietud se cristaliza en el intento de poner el discernimiento al servicio de la búsqueda de soluciones a dichos problemas. El equilibrio siempre será delicado entre el activismo político y la construcción de un conocimiento comprometido socialmente.

El libro apunta a recoger la opinión de un grupo de académicos sobre distintos temas clave involucrados en la reforma educativa, aprovechando su conocimiento y experiencia sobre cada uno de los asuntos tratados, con la finalidad de enriquecer el diálogo ya en curso y, con ello, contribuir al crecimiento del sistema educativo nacional.

Mario Rueda Beltrán

A MODO DE PRESENTACIÓN

Patricia Ducoing Watty y Alicia de Alba

En este libro se expresan los resultados de las investigaciones, los análisis, la crítica, las reflexiones y algunas sugerencias sobre el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa, y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, los cuales se dieron a conocer el 20 de julio de dicho año en el marco de la actual reforma educativa en México.

En el texto denominado “Rutas de las reformas de educación básica en México”, Patricia Ducoing Watty hace un mapeo de las diversas vías por las que han transitado las reformas a la educación básica en el país a partir de la década de los noventa y hasta la fecha. En efecto, México no ha escapado a la oleada mundial de reformas educativas promovidas por las autoridades nacionales bajo la determinante influencia de los organismos supranacionales. Lo anterior con el objetivo no sólo de incorporar a todos los niños y adolescentes al sistema educativo, sino también de ofrecer una educación de mejor calidad, al ser conceptuada ésta como una prioridad de orden mundial, incluidos los países centrales, pero particularmente aquellos en vías de desarrollo.

El proceso reformista mexicano vivido durante las últimas dos décadas y media, pautado por la internacionalización de las políticas educativas, se ha caracterizado por una diferenciación importante en cuanto a la intensidad y la consistencia de dichas reformas. Esta diferenciación se ha realizado también en lo que se refiere a los ámbitos o líneas privilegiadas; es decir, a los elementos o aspectos de diversa naturaleza que han sido motivo de intención transformadora.

Con el propósito de ofrecer un panorama general, a la vez que sintético, la autora retoma las cinco líneas o directrices establecidas por Vaillant con el fin de puntar las correspondientes a la educación básica en el caso mexicano. Entre éstas, destacan tres:

1. La relativa a la gestión del sistema educativo, promovida desde el periodo salinista, con base en el ANMEB (1993). Por medio de éste se intentó emprender un amplio proceso de descentralización, al atribuir a las diversas entidades del país –al igual que a las comunidades escolares– facultades y capacidades anteriormente concentradas en la SEP. Como bien se ha documentado, el proceso mexicano puede calificarse como de descentralización-centralización.
2. El referente al currículo de la educación básica, mismo que, lamentablemente, durante la pasada década fue definiéndose de manera fragmentaria y separada de acuerdo con el nivel educativo. Esto evidenció la falta de visión pedagógico-política por parte de las autoridades educativas para formular una propuesta articulada y secuencial del proceso de escolarización de los alumnos. Los cuestionamientos sobre las reformas de los noventa dieron lugar a otra reforma, la RIEB, con la que se pretendía resolver la problemática existente en la previa.
3. La tocante a la formación inicial y continua de los docentes, temática que ha sido objeto de debates y discusiones por parte de académicos, políticos, maestros y alumnos. Hoy por hoy, esta línea se ha colocado en un lugar preponderante en la agenda política de la educación del país, al haber finalmente comprendido que el docente es el protagonista del cambio y de la mejora del desempeño de los alumnos, y que sin su decisión y compromiso la situación educativa no podrá fortalecerse.

El segundo capítulo de este volumen, intitulado “Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016”, a cargo de Javier Mendoza Rojas, representa una entrada al análisis de la reforma educativa vigente, la cual –como él subraya– no es posible comprender al margen de las diversas políticas y reformas desplegadas por el Estado a

lo largo de la historia. Por tanto, este trabajo constituye una revisión historiada de los cambios que, formulados como políticas y reformas –y sus correspondientes programas y acciones–, han sucedido en el ámbito nacional por medio de los diferentes gobiernos y en las distintas áreas del sistema educativo. Desde esta perspectiva, el texto de Mendoza ofrece un mapeo de las diversas políticas y reformas desplegadas desde la década de los cincuenta.

Este recorrido panorámico de la historia del país, en el que se subrayan las políticas y los cambios emprendidos durante las diferentes administraciones sexenales, se encuentra estructurado con base en los siguientes temas:

1. El Plan de Once Años, que abarcó excepcionalmente dos sexenios –el de López Mateos y Díaz Ordaz–, formulado y desarrollado por Torres Bodet en un inicio.
2. La planeación a cargo de Agustín Yáñez como titular de la SEP, durante el sexenio de Díaz Ordaz.
3. La reforma educativa de la década de los setenta, en la administración echeverrista, emprendida por Víctor Bravo Ahuja, quien estuvo al frente de la SEP.
4. El Plan Nacional de Educación, que si bien fue encomendado a Muñoz Ledo como titular de la SEP, fue elaborado y operado finalmente por Solana, ante la renuncia del primero.
5. La denominada Revolución Educativa a cargo de Reyes Heróles, cuyo fallecimiento impidió su concreción, al quedar González Avelar como titular, quien dejó de lado el planteamiento de su antecesor.
6. La Modernización Educativa durante el régimen salinista, en el que se sucedieron varios secretarios de Educación: Bartlett, Zedillo, Solana y Pescador. Aquí destaca la firma del ANMEB por el gobierno federal, los gobernadores de los estados y el SNTE.
7. El Compromiso Social por la Calidad de la Educación, emprendido durante el sexenio foxista por Tamez Guerra.
8. La Alianza por la Calidad de la Educación y las reformas de la educación básica y media superior durante el sexenio de Cal-

derón, en el que se sucedieron tres titulares de la SEP: Vázquez Mota, Lujambio y Córdova.

9. La reforma educativa de 2013, iniciada por Chuayffet, en la administración de Peña Nieto.

El autor concluye que esta reforma en curso posiblemente no es la más importante ni la de mayor envergadura emprendida por las autoridades educativas en la historia reciente de la nación.

En el tercer capítulo, “La política educativa gubernamental, 2012-2018”, Hugo Casanova Cardiel aborda dicho tema en el periodo de Enrique Peña Nieto (2012-2018). El autor afirma que “en lugar de contribuir a la superación de los problemas educativos, simplemente los agudizaron”, afirmación que es un hilo conductor de lo que se abordará en el texto.

A dos años de concluir esta gestión, Hugo Casanova pone énfasis en la agudización del descontento social, tanto del sector magisterial como de los otros sectores que constituyen la sociedad mexicana, con excepción de los grupos afines a la gestión gubernamental. Afirma que la política del gobierno se ha centrado en depositar en los maestros el origen de todos los problemas en materia educativa.

Estructura su capítulo en torno a tres ideas, las cuales considera permiten una mejor comprensión de la reforma educativa en curso. Éstas son:

1. La reducción del hecho pedagógico a una relación de insumo-producto, vinculada más con el mundo productivo y empresarial que con el sentido humanista y social intrínseco a la pedagogía.
2. Definición de una política educativa a espaldas de los actores de la educación, lo que ha ocasionado una creciente polarización entre los distintos órdenes de gobierno y un magisterio desestimado en la toma de las grandes decisiones en el ámbito nacional.
3. El ignorar en la definición de las grandes políticas gubernamentales al magisterio y a la sociedad en su conjunto, salvo a los grupos políticos, empresariales y académicos afines al poder.

El cuarto capítulo del libro, “Los Fines de la Educación en el Siglo XXI en el modelo de la reforma educativa, 2012-2018. ¿De Odiseo a Robinson?”, de Lilian Álvarez Arellano, contiene en el título mismo el trastocamiento estructural de los fines de la educación que la autora encuentra al abordar su tratamiento en el modelo propuesto por la reforma.

En la parte introductoria, Lilian Álvarez señala los aspectos centrales que encontró en su análisis acerca de las discusiones sobre los objetivos o métodos y no sobre los fines de la educación. Debido a esto, la autora afirma que se hace de la educación un medio y no un fin en sí mismo. Denuncia el abandono de la función rectora del Estado acerca de este punto, pues al presentar un documento sujeto a consenso, también convierte a la educación en un medio, en un instrumento, y no en un fin, y confunde los contenidos con los fines. Señala, asimismo, el estilo en el cual se encuentra escrito el Modelo Educativo: didáctico, provisional y multiautorial, en donde observa una acumulación inorgánica de ópticas y de respuestas a cuestionamientos sociales hechos a la educación, a los que se alude de manera vaga.

A lo largo del capítulo aborda de manera detallada fragmentos de las distintas partes del documento, aunadas a los elementos analíticos que llevan a la autora a las afirmaciones anteriores. Asimismo, aporta valiosos elementos al lector para la comprensión y valoración de este aspecto nodal de la reforma educativa en curso.

El capítulo “La reforma de la educación básica en México. Aproximación analítica al modo de pensar el vínculo currículo-sociedad y el perfil de egreso”, de la autoría de Bertha Orozco Fuentes, hace un acercamiento crítico a la Propuesta Curricular y al Modelo Educativo 2016, desde sus posibles alcances y limitaciones, estableciendo como premisa central que dicha propuesta puede ser analizada desde múltiples ángulos, niveles y ámbitos de conocimiento.

Según Orozco, para las autoridades, la reforma es vista como un giro radical en el sistema educativo que aspira no sólo a construir la sociedad del conocimiento, una sociedad nacional, democrática, justa e incluyente, sino además a la formación de individuos integrales, autónomos y responsables, capaces de desarrollar sus propios proyectos de vida.

Según la autora, la Propuesta Curricular trata de desdibujar las posibles contradicciones por medio de:

1. Una noción distinta del aprendizaje, caracterizado por ser no sólo memorístico, sino práctico y creativo, que a su vez implique el desarrollo integral de los educandos por medio del reconocimiento de elementos soslayados (como es el caso de las emociones) y la vinculación con la filosofía de la educación, que le posibilite la reorientación del sistema educativo a partir de otros valores, así como su relación con los conocimientos y las demandas contextuales.
2. Un perfil de egreso que busca el desarrollo de un sujeto capaz de comunicarse y relacionarse de manera activa y respetuosa con los otros y con el medio ambiente, a través del autoconocimiento, la cooperación y la responsabilidad, así como por conocimientos y habilidades clave como la inteligencia emocional y las habilidades digitales.

Sin embargo, debido a la complejidad de la educación, lo anterior no acortará la distancia entre la formación humanista y la formación para el desarrollo, no sólo porque en términos estrictos no se establece con claridad en el currículo para qué y cómo desarrollar dicho perfil de egreso y tales objetivos, sino, sobre todo, porque las mismas condiciones económicas y de desigualdad no permiten la construcción de sujetos tales como los que se conceptualiza, ni mucho menos el cambio en el desarrollo del país desde la educación.

En suma, después de revisar la fundamentación de la propuesta, la autora desarrolla una problematización acerca de la manera como se construye la relación entre el currículo y la sociedad a partir de las implicaciones generadas respecto de este vínculo, analizando las perspectivas planteadas en el perfil de egreso de la educación básica.

El capítulo sexto, “La educación preescolar en el Modelo Educativo 2016. Continuidades y rupturas”, corresponde a la participación de Gabriela de la Cruz Flores y Claudia Beatriz Pontón Ramos. En este trabajo, se analiza de manera particular este nivel educativo

a partir de los documentos formulados por la SEP –el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria–, materiales difundidos en 2016 y utilizados por las autoras como insumos para visualizar y analizar los retos y las tensiones que subyacen de cara a su puesta en marcha en el país.

Las autoras presentan una revisión de las políticas que en el ámbito internacional se han formulado sobre la atención a la primera infancia, considerando como punto de partida la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien, y el posterior Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, en los cuales se subraya la urgente necesidad de atender este sector poblacional en materia de salud y educación, ya que algunas regiones –África, América Latina y Asia– padecen problemas de nutrición y carecen, en altas proporciones, de atención en los sistemas educativos. A su vez, acerca del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos, en el que se hizo un balance de los logros alcanzados en el ámbito internacional, las autoras destacan los avances, pero también los retos que se enfrentan en el orden mundial con el fin de comprometer a los Estados a incrementar sus esfuerzos y presupuestos en favor de la población infantil.

Con respecto al marco nacional, se plantea una caracterización general de la educación preescolar en el país, considerando las tendencias de cobertura y la situación prevaleciente en este nivel. Se constata que, a pesar de haberse estipulado la obligatoriedad de atender a todos los niños de la edad correspondiente, dicha atención no se ha concretado debido a factores múltiples, tales como la falta de presupuesto, de infraestructura, de aulas equipadas y de personal docente formado para tal efecto, entre otros. Asimismo, se subrayan las profundas desigualdades que existen en la oferta del servicio, particularmente acentuadas en las regiones de estratos socioeconómicos más bajos, en las zonas habitadas por grupos originarios y en la atención a niños que presentan necesidades educativas especiales. Las autoras aseveran que la ausencia de inversión en este nivel constituye una gran deuda del Estado.

Por último, puntúan algunos de los procesos y las transformaciones que ha experimentado este nivel en el devenir histórico nacional para transitar, posteriormente, a un análisis de los programas formulados y operados en este siglo: 2004, 2011 y 2016. Con este tratamiento, Flores y Pontón efectúan un balance a partir del cual se pretende identificar los elementos comunes y las discordancias entre el Modelo Educativo 2016 y los que le precedieron.

Concluyen que no basta con hacer cambios institucionales, adoptar sistemas de medición de la calidad ni introducir nuevos contenidos de aprendizaje, sino que toda iniciativa de reforma en el campo educativo requiere la incorporación de los docentes para garantizar su éxito.

Por su parte, el capítulo séptimo, de Catalina Inclán, con el significativo título “Sintonizar la disonancia. Contextos y experiencias en educación primaria frente al Modelo Educativo y la Propuesta Curricular 2016”, da cuenta de las discordancias existentes entre los tres componentes de la reforma –el Modelo Educativo, la Propuesta Curricular y los Fines de la Educación en el Siglo XXI– y los elementos y las condiciones posibilitadores de su concreción, específicamente en el ámbito de la educación primaria, que es el nivel objeto de su estudio.

En una primera parte, la autora reconstruye la trayectoria emprendida por las autoridades educativas, desde 2013, enmarcada en actos legislativos y acciones de diversa naturaleza, hasta arribar a la presentación del Modelo Educativo y la Propuesta Curricular en 2016. Subraya, como se ha hecho en diversos análisis, la ausencia de un diagnóstico sobre la situación educativa del país, el cual podría sustentar y orientar el cambio en educación en una relación sistémica con otros sectores del proyecto nacional. A su vez, cuestiona el discurso innovador que permea en el Modelo Educativo, destacando la omisión de ejercicios experimentados en el pasado, los cuales ya probaron ventajas y límites.

El capítulo de Inclán se divide en dos apartados que aluden a las dos diferentes disonancias que, desde su perspectiva, marcan la incoherencia del proyecto reformador y la visión simplificadora del sistema educativo. Con respecto a la primera, la autora advierte que, como elemento prioritario para la definición de una propuesta

curricular, habría que reconocer las características constitutivas de la educación primaria. En relación con la segunda, Inclán reitera el menosprecio o la ignorancia de los programas y las acciones experimentadas en décadas anteriores frente al discurso innovador con el que se promueve el Modelo Educativo y la Propuesta Curricular 2016. Entre las omisiones destaca las relativas a los fines de la educación básica, la inclusión del inglés como asignatura y el manejo de las emociones, la convivencia y la prevención de la violencia.

Cierra su trabajo retomando el planteamiento de Sarason, quien puntualiza que cuando se pretende cambiar una parte del sistema, es imprescindible conocer y comprender la relación entre las partes, no bajo una lógica lineal, sino desde una visión sistémica.

El capítulo “Inequidad en la educación secundaria”, cuya autora es Patricia Ducoing Watty, aborda el estudio de este nivel educativo desde la desigualdad en la que opera, la cual está fuertemente signada por las diversas modalidades que en la actualidad ofrece dicho servicio educativo.

La autora inicia con un planteamiento general sobre la problemática que implica una reforma educativa, enfatizando el papel de los docentes en cuanto a la resignificación del currículo en la educación nacional y el desarrollo o construcción del mismo en el aula.

Afirma, como lo han hecho muchos académicos al igual que los organismos internacionales, que las reformas educativas emprendidas en América Latina –México incluido– desde el siglo pasado no han contribuido a mejorar la calidad de la educación ni a disminuir la desigualdad, tampoco a avanzar en el desarrollo económico. Una de las razones fundamentales por la que las reformas no han tenido éxito es porque usualmente se han planteado de “arriba hacia abajo”; es decir, a partir de políticas y marcos legislativos que se decretan y se pretende sean “aplicados” por los actores del sistema educativo. Otra de las razones y, posiblemente, la principal, alude a la desigualdad social prevaleciente en los países de la región y, particularmente, en México, en donde son muy pronunciadas las brechas existentes entre los que gozan de todas las oportunidades de escolarización, de desarrollo personal y social, y de inserción en la vida productiva, y aquellos que carecen de éstas.

En el análisis se subraya que la pobreza en el país se encuentra asociada con determinados grupos poblacionales a partir de la disparidad en los ingresos, en el empleo, en los servicios de salud y en la calidad de vida, entre otros muchos factores, y también que las desigualdades sociales se encuentran fuertemente vinculadas con las existentes en materia educativa, las cuales se acentúan en determinadas zonas de la geografía nacional y en ciertos grupos.

El texto pone énfasis en que el problema de la desigualdad en educación se encuentra atravesado por factores externos e internos. Entre los primeros destacan el origen social y económico del alumnado y su familia, su capital cultural, la escolaridad de sus padres, etcétera. En cuanto a los segundos, correspondientes a la operación del servicio educativo, se encuentran la segregación entre escuelas, la formación del profesorado, las condiciones materiales en las que funcionan las instituciones, los recursos que tienen, la conectividad y muchos más; factores estos que condicionan, de alguna manera, la posibilidad de garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad y, con ello, hacer realidad el derecho universal a la educación.

A partir de la actual Propuesta Curricular, en la que se establecen aprendizajes clave, la autora cuestiona cómo pretende el Estado que todos los adolescentes del país que cursan la secundaria los adquieran ante la desigualdad prevaleciente entre las diversas modalidades y los diferentes contextos en los que se inscriben los planteles. Reitera que si el gobierno no asume su responsabilidad para garantizar los elementos básicos de infraestructura, de personal, de materiales y de conectividad, la inequidad, igual que la pobreza intergeneracional, seguirá reproduciéndose. La reforma educativa, como una política unidireccional, nunca será exitosa si no es acompañada de programas intersectoriales que atiendan a los alumnos más vulnerables y a las escuelas ubicadas en zonas rurales, donde habitan los grupos más desfavorecidos económica, social y culturalmente.

El capítulo nueve, “La educación emocional en la secundaria. Una mirada crítica al currículo”, de Patricia Mar Velasco, aborda, como su título lo indica, la cuestión de las emociones en los documentos de la reforma educativa, particularmente en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. La autora afirma

que, en resumen, dicha propuesta plantea: “la necesidad de reducir la cantidad de conocimientos para dar lugar a una mayor profundización y la de ampliar la formación en un área desatendida y que ahora socialmente exige serlo: la de las emociones”. Y que para dar cabida a esta área y a la referida a la autonomía, “se sacrificarán las actividades tecnológicas en la secundaria y se dejará libertad a las escuelas para decidir los aspectos a fortalecer de acuerdo con sus propias necesidades”.

Posteriormente, la autora realiza un recorrido por diferentes autores y escuelas para explicar cómo se ha dado la apertura a las emociones en la educación mexicana y, de manera particular, en la Propuesta Curricular 2016. Hace, asimismo, una referencia a los estudios que desde hace una década realiza el IISUE de la UNAM sobre la pedagogía Gestalt y desarrolla de manera breve este enfoque.

Afirma que la Propuesta Curricular plantea la articulación entre la cognición y las emociones, y la divide en tres áreas: 1) desarrollo artístico y creatividad; 2) desarrollo corporal y salud, y 3) desarrollo emocional. Mar Velasco analiza esta última área en el resto de su capítulo y encuentra elementos que, de alguna manera, erosionan lo que había concluido hasta antes de este análisis; así, llama la atención sobre una parte del contenido de la Propuesta Curricular:

si bien el profesor apoyará a sus alumnos para que aprendan a regular sus emociones durante todo el horario lectivo, podrá hacer evidente esta finalidad, con actividades y reflexiones, durante los 30 minutos semanales dispuestos para este fin.

Lo anterior le parece muy grave, en la medida en que lo expresado a lo largo del documento “se vacía cuando el desarrollo emocional se reduce a controlar a los alumnos y sus emociones”. Para terminar su participación, la autora hace el siguiente balance:

La propuesta de integrar las emociones en el currículo de la educación básica tiene buenas intenciones, pero debe ser cuidadosamente puesta en práctica con acompañamiento de expertos y necesariamente con una capacitación al respecto para los maestros y directivos. Las

escuelas deben buscar su camino en este cauce y no irse por la vieja ruta conocida de un marco para la convivencia, que sería lo más fácil, pero en la práctica a mediano plazo —y las escuelas lo saben— es un camino infructuoso.

Por su parte, Sebastián Plá dedica el capítulo 10 al análisis de “La despolitización del ciudadano. Crítica al Modelo Educativo 2016 desde la pedagogía por la justicia social”. El autor articula su estudio en dos preguntas: “¿Qué tipo de ciudadano prescribe el Modelo Educativo 2016? ¿Cómo reproduce su propuesta de ciudadanía las formas de dominación actuales?”. Considera que dichas interrogantes se desprenden de retomar la oposición súbditos *vs.* ciudadanos propuesta por Blanca Heredia del CIDE al calor de la aparición, el 20 de julio de 2016, del Modelo Educativo, la Propuesta Curricular y el documento Fines de la Educación en el Siglo XXI.

El autor aborda el Modelo Educativo 2016, donde la sociedad del conocimiento es, al mismo tiempo, un “presente ineludible y [un] futuro deseado”. A partir de ella se establecen una serie de características que debe tener el ciudadano para que dicha sociedad funcione, la principal es el desarrollo de “un conjunto habilidades cognitivas del trabajador eficaz”. No se menciona la formación en derechos sociales ni la causa —o posibles soluciones— de los problemas estructurales que originan la desigualdad (como la distribución de la riqueza). Plá señala que:

Al desaparecer estos contenidos se retira de la formación ciudadana su dimensión política para reducirse a un conjunto de valores y principios abstractos o sin referente empírico al cual asirse. Sin conocimiento de la realidad social, no hay educación política.

Por último, pone énfasis en el carácter individual de la propuesta, pues asegura que existe una “despolitización del ciudadano”, al eliminar los contenidos de organización ciudadana y fomentar los valores y capacidades para forjar el futuro individual y no el colectivo. Incluso los problemas sociales se abordan desde esta perspectiva, al

promover la cultura del voluntariado antes que una transformación profunda.

El capítulo 11 de este volumen, “Reforma educativa, derechos humanos y género”, de Gabriela Delgado Ballesteros, inicia con el cuestionamiento relativo a qué se debe entender por “la educación como derechos humanos” y su distinción con respecto a los “derechos humanos en la educación” y “la enseñanza de estos derechos”.

La autora parte de un encuadre de la problemática imperante en el país, inscrita en las desigualdades y la exclusión social prevaletentes, ya naturalizadas, y los problemas de violencia que se han experimentado en los últimos años, así como la impunidad y la corrupción que se viven en el ámbito gubernamental, entre otros de los problemas que, en la actualidad, se han agudizado de manera nacional.

Delgado dilucida sobre la educación como derechos humanos: señala que posibilita el bienestar de las personas, como premisa inicial, y que permite, en segundo lugar, el ejercicio de otros derechos. Por el derecho a la educación se adquieren competencias y conocimientos que hacen viable alcanzar mejores niveles de vida, de salud, así como el acceso a mejores oportunidades en el mercado productivo, pero también gracias a la educación se abre la puerta hacia la libertad de pensamiento y la integración social.

El derecho a la educación –asevera la autora– integra el derecho a la vida digna, al ejercicio de las garantías civiles, políticas, económicas, sociales y culturales, y a la sustentabilidad, así como el acceso a las tecnologías de la información. Por tanto, en él se concretan todos los derechos de las mujeres y los hombres. De ahí que la educación constituya el eje nuclear de los derechos humanos.

Por lo que se refiere a dichos derechos en la educación, la autora se pregunta si los actores del sistema educativo –autoridades, maestros y alumnos– los ejercen, al mismo tiempo que los respetan. Al revisar los documentos de la reforma 2016, Delgado apunta que existe una gran distancia entre el discurso de la SEP y la realidad de la vida en el aula, en las instituciones y en las instancias gubernamentales que gestionan el servicio educativo.

La enseñanza de los derechos humanos es valorada como una temática emergente y fundamental para todos los ciudadanos, ya que incluso se encuentra fundada en un mandato constitucional; no obstante, la autora advierte que en el Modelo Educativo y la Propuesta Curricular no se alude en específico a las maneras como se trabajará este tema tan relevante. Añade que en cualquier materia y con cualquier componente curricular hay posibilidad de enseñar y ejercer los derechos en los espacios educativos: en la relación entre el maestro y los alumnos, en la expresión libre de las ideas, el respeto a los otros, la participación en debates, la convivencia sin violencia, etcétera.

Delgado cierra su trabajo con la reiteración de que no habrá educación de calidad si se elude que la educación es un derecho humano que integra a todos los demás y que es obligación del Estado y de los docentes promover y ejercer tal derecho en la cotidianidad de las instituciones educativas y en la vida social en general.

El capítulo 12, “Medio ambiente o educación ambiental para la sustentabilidad”, de María Teresa Bravo Mercado, tiene la finalidad de aportar elementos para que se enriquezca la Propuesta Curricular. Por lo tanto, el trabajo se caracteriza tanto por resaltar los logros de ésta en materia ambiental como por el señalamiento de ausencias y otros problemas detectados durante la tarea analítica.

Comienza con un planteamiento histórico y conceptual de la especial importancia del medio ambiente en el contexto mundial y regional actual, y el surgimiento de la ahora denominada educación ambiental para el desarrollo sustentable. Éstos se constituyen como el conjunto de herramientas históricas, teóricas y contextuales empleadas para el análisis del medio ambiente en el nuevo Modelo Educativo. Critica que en el documento los Fines de la Educación en el Siglo XXI se sostenga un enfoque correctivo, de “final de tubería”, relativo a “tomar medidas para atender algún problema ambiental una vez que se ha producido”.

Enseguida realiza el análisis de los contenidos ambientales en la Propuesta Curricular 2016. Señala que la asignatura de Geografía, que se imparte de cuarto de primaria a primero de secundaria, es la que mayormente aborda los problemas ambientales, el tema de la sustentabilidad y la prevención de desastres.

Concluye su capítulo destacando la ausencia temática de los problemas ambientales y el desarrollo sustentable, y expone varias sugerencias para enriquecer la reforma educativa.

Posteriormente, Ana Laura Gallardo Gutiérrez participa con el capítulo “Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación básica nacional”. Tal como su título lo indica, se trata de un conjunto de notas que van desde el sexenio salinista hasta el momento actual (reforma educativa de 2016-2017). La autora despliega su andamiaje teórico a lo largo de todo el texto. En cada uno de los apartados expone tanto elementos descriptivos como histórico-contextuales y teóricos, los cuales usa para su análisis.

Comienza con la descripción de los tres primeros niveles de la educación básica, los grados de cada uno y la edad en la que se cursan. Hace una referencia al ANMEB de 1992, con el cual inician las reformas en la educación de las tres últimas décadas. La autora explica que fue en ese sexenio —el de Carlos Salinas de Gortari— cuando la educación primaria sufrió un mayor número de reformas. Menciona el giro conceptual y metodológico de Civismo que dio origen a la materia de Formación Cívica y Ética, así como el cambio en el enfoque de la enseñanza de Español. Se refiere a la reforma en 2004 de preescolar y en 2006 de secundaria. Por último, en esta línea, aborda la RIEB. En estas reformas, señala Gallardo, “la actual propuesta a debate por la SEP o Modelo Educativo 2017, donde se incluye a la educación básica y media superior”.

En los siguientes apartados apunta, como se dijo con anterioridad, cuestiones teóricas, histórico-conceptuales, descriptivas y analíticas sobre el derecho a la educación de calidad, en donde afirma que este derecho “no sólo se refiere al acceso a la escuela, sino a la pertinencia y relevancia de los aprendizajes que construyen los alumnos en su cruce con las aspiraciones que tiene la sociedad”.

Asimismo, aborda los fundamentos filosóficos del currículo en su estrecha vinculación con la relación currículo-sociedad y la direccionalidad de ésta. Refiere el currículo como proyecto social amplio, enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo del sexenio 2007-2012 y en el Acuerdo 592, en el cual se plantea la articulación de la educación básica. Enseguida hace alusión a cuatro discursos

o tendencias epistémicas que sustentan al currículo: el discurso de las competencias, el de la inclusión –Acuerdo 384 de la reforma de 2006 y Acuerdo 592 de la correspondiente a 2011–, el discurso prescriptivo del currículo y el de los campos de formación.

Cierra este libro el capítulo de Carlos Ángel Hoyos Medina, titulado “Representaciones epistemológicas en el encuadre del Modelo Educativo 2016”. Aquí, el autor hace un análisis para dilucidar el *ethos* y *logos* del modelo, constatando que no es censurable por sí mismo, sino por su implementación. Explica que antes de hacer una evaluación, el nuevo modelo debe ponerse en práctica, pues la experiencia hará que los docentes puedan comprenderlo e interiorizarlo. Afirmar también que es necesario generar consensos con el fin de llevar a cabo esta reforma en el plano real.

RUTAS DE LAS REFORMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Patricia Ducoing Watty

Los desafíos de educar y aprender en el siglo XXI son considerables, las tensiones y cuestiones abiertas abundan, y no faltan los escépticos en cuanto a la aspiración de asegurar una educación de calidad para todas y todos. Pero si construir sociedades más justas y garantizar el acceso equitativo a un aprendizaje pertinente y eficaz para todas y todos no se considera como una utopía necesaria y realizable, ¿cuál es entonces la alternativa?

Amadio, Opertti y Tedesco (2014: 4)

Partimos del reconocimiento de que México, al igual que gran número de países latinoamericanos, ha emprendido, durante las últimas décadas, reformas a la educación básica, promovidas en gran parte por los organismos internacionales y como respuesta a los problemas de la calidad de la educación, originados éstos posiblemente por la pretensión masificadora de la educación obligatoria y, en consecuencia, el importante incremento de la escolarización de la población infantil y adolescente.

Sin embargo, el aumento de oportunidades para acceder a los diferentes niveles del sistema educativo no vino acompañado de buenos o mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos, sino que, inversamente, el crecimiento se vinculó con bajos y, en algunos casos, deficientes resultados del desempeño, pero éste es un problema que no abordaremos aquí. Nos centraremos, específicamente, desde una visión genérica y como un mapeo, en las líneas definitorias de las más recientes reformas que el Estado mexicano ha impulsado en la educación básica, las cuales revisamos a partir del periodo salinista.

Para esta exploración recogemos la propuesta de Vaillant, quien señala, en términos generales, las transformaciones emprendidas en la región latinoamericana sobre los diversos sistemas educativos, las cuales se han orientado hacia varias directrices:

- a) Calidad y equidad (focalización en escuelas de nivel básico situadas en contextos de pobreza, extensión de la jornada escolar, discriminación positiva hacia grupos vulnerables).
- b) Propuestas curriculares (renovación de contenidos, trabajo en proyectos, distribución de textos).
- c) Perfeccionamiento docente (incentivos para mejorar la calidad educativa, programas de desarrollo profesional).
- d) Gestión del sistema educativo (descentralización administrativa y pedagógica, autonomía escolar y participación local, colaboración de padres y comunidad).
- e) Evaluación de los aprendizajes (mejora de los sistemas de evaluación, realización de pruebas nacionales, participación en mediciones internacionales) (2005: 41).

En el caso mexicano, no todas éstas han sido adoptadas como políticas o reformas de educación, ni operadas con base en programas puntuales, o bien, no han sido definidas en todos los tópicos señalados por Vaillant. No se desconoce los esfuerzos que el Estado mexicano ha realizado por medio de diversos procesos reformadores, pero sí se advierte que los avances no han sido suficientes para resolver la compleja problemática que experimenta la educación básica, la cual se configura como un elemento nuclear en la formación de los sujetos.

A continuación se revisa, con base en los ejes planteados por este autor, los rumbos reformistas que, en el horizonte de la educación básica, ha adoptado el Estado mexicano para transformarla durante un largo itinerario sucedido por varias administraciones gubernamentales. Se trata, por tanto, de un breve repaso de la historia de las continuas reformas puestas en marcha durante la última década del siglo pasado y la primera de éste, que marcan continuidades y rupturas, aciertos y desaciertos, ventajas y pérdidas, beneficios e inconvenientes, analogías y diferencias.

Con respecto a estas dos dimensiones, es imprescindible subrayar su vinculación, ya que la equidad se ha asociado comúnmente con la justicia social, la igualdad de oportunidades y los logros del aprendizaje y, en consecuencia, con la calidad.

La igualdad de oportunidades ha sido –y continúa siendo– una tarea inalcanzable para el Estado mexicano, ya que las desigualdades en materia educativa se encuentran ancladas en la población vulnerable que vive en la pobreza y la pobreza extrema, situación que experimenta una buena parte de los habitantes.

De acuerdo con el Coneval (2015), las cifras mexicanas de la población que vive en la pobreza no sólo se han mantenido, sino que han empeorado: mientras en 2012 el sector poblacional que vivía en dicha condición era de 53.3 millones, para 2014 se incrementó a 55.5 millones. Con respecto a la pobreza extrema, sí hay un muy débil e insatisfactorio decremento, al pasar de 11.5 millones en 2012, a 11.4 millones en 2014.

Estos sectores, que por lo general habitan en zonas rurales, son los que usualmente conforman el llamado rezago educativo, respecto del cual se reporta un ligero decremento, al transitar de 19.2 por ciento en 2012, a 18.7 por ciento en 2014. Pero son ellos también a quienes se les ofrece un servicio educativo cuestionable, ya que, en ocasiones, los centros escolares a los que acuden carecen de los servicios básicos, de la infraestructura fundamental, del equipamiento necesario, además de que maestros y alumnos no pueden acudir diariamente por las distancias entre la escuela y las viviendas, y la ausencia de transporte público, entre otros muchos condicionantes. Esta situación signa las desiguales condiciones en que se presta el servicio educativo en el país.

Pese a que el actual secretario de Educación ha afirmado “que con la reforma y el nuevo modelo educativo se responde a esta inequidad, y a la falta de atención a la pluriculturalidad del país” (Poy, 2017), la realidad es que, a diferencia de otros países, en México no ha existido –ni se prevé en la actual reforma– una política educativa de discriminación positiva destinada a los grupos vulnerables, sino,

por el contrario, las políticas educativas recientes han perpetuado la inequidad –como lo reconoce el mismo funcionario– a partir de la reproducción intergeneracional de la pobreza.

Si bien el INEE (2016) ha publicado trabajos sobre la pobreza educativa en los hogares, la inasistencia de los alumnos según su situación de pobreza, la escolaridad de la población y el rezago ligados también a dicha situación, entre otros, la SEP no ha definido una política de discriminación positiva, con la cual se debería atender prioritariamente a los grupos situados en localidades pequeñas, rurales y a los grupos indígenas.

La brecha que separa a la población vulnerable –entre la que se ubica a los pueblos indígenas– en el acceso, la trayectoria, el egreso y los logros de aprendizaje del resto de la población, da cuenta de la enorme distancia, de la brutal diferencia entre unos y otros; brecha que se expresa también en los sistemas educativos de las diversas entidades federativas.

Esta abrumadora realidad conforma una dimensión de la injusticia social que históricamente ha prevalecido en el país, a pesar de las políticas y los programas de desarrollo social y, por supuesto, de las diversas reformas educativas que ha experimentado la educación básica.

PROPUESTAS CURRICULARES

De hecho, las reformas educativas mexicanas han otorgado una centralidad al currículo, particularmente a los planes de estudio y programas, pero han eludido la consideración de aspectos fundamentales que, en buena medida, posibilitan el desarrollo y la consolidación de aquéllos, tales como las dimensiones estructurales, institucionales y organizacionales; el apoyo y acompañamiento a maestros y alumnos; la formación diversificada del distinto personal que trabaja en la educación, y la reducción del número de alumnos por grupo, entre otros.

Antes de la reciente reforma, concretada en el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa (SEP, 2016a) y la Propuesta Curricular para la Educación Obligato-

ria 2016 (SEP, 2016b), precisamente en la década anterior, se efectuaron reformas curriculares parciales y separadas de los diferentes niveles del sistema educativo –preescolar, en 2004; primaria, iniciada en 2009; secundaria, en 2006–, después de lo cual se pretendió articular los planes de estudio de todo el sistema con base en la RIEB, la cual fue conceptuada como

una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión (DOF, 2011).

El diseño de la RIEB contó con la participación y la asesoría tanto de los representantes de instituciones nacionales como de organismos e instituciones internacionales, tales como la Universidad de Londres, la Universidad de Nueva York, el Consejo Australiano para la Investigación Educativa y la UNESCO, entre otros.

Esta situación determinó, de alguna manera, las orientaciones político-pedagógicas que la RIEB asumió; particularmente, la reivindicación del enfoque por competencias como lógica de moda en la que, detrás de su fisonomía de innovación, de progreso y de transformación, subyacen visiones mercantilistas, productivistas, funcionalistas y conductistas con las que se pretende asignar a la escuela la función de maquiladora de competencias de los alumnos.

De ninguna forma se pretende señalar que las competencias no son necesarias en la formación de los estudiantes, sino cuestionar el papel reductor otorgado a las instituciones escolares, ya que la escuela no puede limitarse al desarrollo de éstas y eludir los principios y las finalidades que la han caracterizado; es decir, su proyecto fundacional. Uno de los primeros papeles de la escuela reside en promover la socialización de los alumnos; esto es, aprender a vivir con los otros para más tarde participar activamente como ciudadanos. Otra función consiste en contribuir al desarrollo de la autonomía en todos los sentidos: intelectual, psíquica-afectiva, de movimientos, de acciones y

de adaptación a la sociedad. Una más radica en la promoción de los aprendizajes, pero no sólo para manejarlos y dominarlos, sino para que el alumno aprenda a pensar, a razonar, a optar, a buscar, a analizar, a reflexionar, a debatir, a argumentar y a organizar, entre otros; es decir, a desarrollarse intelectualmente. Como señala Meirieu (2015), aludiendo a la cuestión de fondo de la escuela:

La escuela sólo puede permanecer fiel a su propio fin, afirmándose como una contra-sociedad. Lo que temo es la copia de la sociedad del mercado, de la urgencia, del utilitarismo, de la rentabilidad... La cuestión es saber cómo una sociedad puede producir en su seno una contra-sociedad. ¿Cómo la transmisión puede escapar a la comunicación? ¿Cómo la cultura puede sobrevivir a la ilusión económica, que ha remplazado la ilusión política, cuando se había agotado la ilusión religiosa?

De regreso a la RIEB, entre las novedades más importantes destacan la articulación de los niveles con base en la configuración del trayecto formativo del alumno desde preescolar hasta secundaria; la definición de estándares tanto curriculares como de desempeño docente y de gestión, y la elaboración de materiales educativos orientados hacia el desarrollo de competencias en una perspectiva acumulativa.

Así, se puede observar que la educación básica sí ha experimentado reformas curriculares, aun cuando en éstas, usualmente, la participación, la cooperación y el debate de los maestros hayan sido si no los grandes ausentes, sí los más débiles y poco escuchados del proceso, por lo que algunas de estas reformas fueron acompañadas de la resistencia de ciertos sectores del magisterio nacional, expresada de múltiples formas.

Perfeccionamiento docente

En este rubro, México inició su recorrido reformista desde 1992 y lo ha continuado hasta la fecha, aunque en un escenario de conflictos, movimientos y luchas magisteriales del sector sindical disidente, so-

bre todo, gestados por la búsqueda de una mejora salarial y la oposición, impugnación y negativa a cualquier proceso de evaluación de los maestros.

Los incentivos para los docentes y los programas para la mejora de su ejercicio se iniciaron en el marco del ANMEB (DOF, 1992) que, además de la reorganización del sistema educativo y la reestructuración de los planes y programas de estudio, otorgó un lugar notorio al tema de la revaloración de la función magisterial.

Esta revaloración consistió en el establecimiento de seis rubros: 1) la formación del maestro, 2) la actualización y superación, 3) la mejora del salario, 4) el fortalecimiento de los programas de vivienda, 5) la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial, y 6) la promoción del aprecio social por la labor docente (DOF, 1992).

Carrera Magisterial marcó como objetivos la mejora de la calidad de la educación y el estímulo salarial a los docentes que así lo desearan. Se trató de un programa de promoción horizontal y voluntario, más que de una evaluación a la docencia, pero utilizó valoraciones de conocimientos de profesores y de alumnos por medio de exámenes diversos, con lo que se dieron los primeros pasos para institucionalizar la evaluación en el ámbito educativo, mediante verificaciones a los docentes y exámenes regulares y nacionales a los alumnos.

Los factores que inicialmente utilizó Carrera Magisterial para determinar el estímulo salarial fueron los siguientes: antigüedad en el servicio docente (10 por ciento); grado académico (15 por ciento); preparación profesional (25 por ciento); cursos de actualización y superación (15 por ciento); desempeño profesional, que incluía el aprovechamiento escolar de los alumnos a su cargo (7 por ciento), y la evaluación de pares (28 por ciento) (CNCM, 1993).

Estos factores, así como su ponderación inicial, fueron modificados a lo largo de los años. En 2011, cuando se efectuó la última renovación del programa, se colocó el aprovechamiento escolar en un lugar nuclear con la ponderación más alta y, en cambio, se disminuyeron los puntos correspondientes a la preparación profesional y la antigüedad. Así quedó conformada la estructura de la última versión de Carrera Magisterial: aprovechamiento escolar (50 por ciento); formación continua (20 por ciento); actividades cocurriculares

(20 por ciento); preparación profesional (5 por ciento), y antigüedad (5 por ciento) (SEP y SNTE, 2011b).

En cuanto a la actualización, capacitación y superación del personal docente, tema incorporado como un factor de ponderación en el programa Carrera Magisterial –como se indicó antes–, se desplegó una estrategia de formación permanente del profesorado a través de un programa emergente, con la finalidad de que los docentes pudiesen desempeñarse mejor en su oficio. Esta temática fue asumida después por el Programa Nacional de Actualización de Profesores que, a su vez, sería sustituido por el denominado Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio y, posteriormente, operado por medio de diversas políticas y programas tendientes al desarrollo profesional del profesorado.

En la actualidad, la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica es la responsable de esta función, cuyo objetivo se precisa así:

Impulsar el desarrollo profesional del personal educativo del Sistema Nacional de Educación Básica, así como las prácticas de formación continua y actualización docente que permitan contar con profesionales que garanticen una educación de calidad y aseguren un óptimo aprendizaje de los alumnos en un marco de inclusión y equidad (SEP, 2017a).

En resumidas cuentas, Carrera Magisterial inició su operación en 1993 y prevaleció como programa de estimulación salarial durante 20 años, aunque con dos reformas en sus normatividades (1998 y 2011), para cerrarse en 2013, fecha en la que se decretó la Ley del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), con la cual se introdujeron modificaciones relevantes para el ingreso, la permanencia, el reconocimiento y la promoción de los maestros de educación básica y media superior.

No obstante, antes de la Ley del Servicio Profesional Docente, fueron instaurados otros programas de evaluación: en 2011, el de Evaluación Universal de Docentes y Directivos para la Educación Básica (SEP y SNTE, 2011a), y el de Estímulos a la Calidad Docente

(SEP, 2011), ambos en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP *et al.*, 2008) durante el gobierno calderonista.

La Evaluación Universal, al igual que Carrera Magisterial y Estímulos a la Calidad Docente, pretendía mejorar la calidad de la educación, así como favorecer la profesionalización de los maestros, para lo cual se definieron dos líneas fundamentales: 1) el aprovechamiento de los alumnos, y 2) la preparación, el desempeño profesional y la formación continua de los docentes. El primero se valoraba mediante ENLACE, y los segundos, con base en exámenes estandarizados (la preparación), en estándares (desempeño profesional) y en trayectos formativos (la formación continua) (SEP y SNTE, 2011).

Los factores y puntajes a considerar eran dos: 1) el aprovechamiento escolar, y 2) las competencias profesionales, a cada uno de los cuales se le asignaron 50 puntos. Sin embargo, el factor de las competencias profesionales se encontraba subdividido con base en tres dimensiones: a) preparación profesional, 5 puntos; b) desempeño profesional, 25 puntos, y c) formación continua, 20 puntos. Este programa, que se estableció como obligatorio, se aplicaría cada tres años en todas las escuelas de los diferentes niveles –primaria (2012), secundaria (2013) y preescolar y especial (2014). Sin embargo, nunca llegó a aplicarse en secundaria, su vida fue muy efímera.

Estímulos a la Calidad Docente es un programa de retribución económica optativo, de carácter individual o colectivo, basado en los resultados de las evaluaciones de los alumnos correspondientes a la prueba ENLACE. Con este programa se pretende reconocer la labor de los maestros de educación básica que “están logrando que sus alumnos obtengan mejores resultados en su desempeño escolar. El objetivo es incentivar las prácticas docentes que contribuyan a mejorar la calidad de la educación” (SEP, 2017b).

Los estímulos colectivos eran otorgados a todos los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de una determinada escuela, cuyos alumnos hubiesen obtenido el mayor puntaje promedio en la evaluación, o bien a aquellos que obtuvieran el mayor incremento en el promedio con respecto al curso escolar anterior. Los individuales se destinaban a los maestros de tercero a sexto de primaria, cuyos

alumnos alcanzaran los mejores puntajes en la evaluación; a los de secundaria, cuyos alumnos obtuviesen los mejores puntajes en alguna asignatura, y a los docentes y directivos de preescolar o especial que obtuvieran los mejores puntajes en el factor de preparación profesional de Carrera Magisterial (SEP, 2011).

En síntesis, la evaluación y estimulación salarial de los profesores se desarrolló a lo largo de 20 años con base en una lógica de agregación y fragmentación mediante los diferentes programas optativos u obligatorios –Carrera Magisterial, Evaluación Universal y Estímulos a la Calidad Docente–, sin que existiese una línea articuladora que integrara y recogiera las aportaciones de los diversos programas. Por otro lado, la obtención de plazas, tradicionalmente manejadas por el SNTE, fue sometida a un concurso nacional por primera vez en el país.

En este escenario, se promulgó la Ley del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), por medio de la cual la evaluación dejó de ser optativa para convertirse en rigurosamente obligatoria. Con ella se reivindicó la lógica del mérito académico y la profesionalización de la docencia como estrategias que desplazarían las prácticas clientelares y ancestrales desplegadas por el SNTE para el otorgamiento, la venta y la herencia de las plazas, entre otras. Se regularon los perfiles e indicadores del Servicio Profesional Docente para la educación básica y media superior, así como los derechos y las obligaciones de los actores que intervienen, y el aseguramiento de la transparencia y rendición de cuentas.

Entre los objetivos planteados en la ley destacan:

- I. Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país;
- II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas [...]
- III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión;
[...]

- v. Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión;
- vii. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas, y
- viii. Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial (DOF, 2013).

Algunos de los temas más relevantes del Servicio Profesional Docente son los que se refieren a las orientaciones establecidas para el ingreso, la permanencia y la promoción del personal de la educación, con respecto a las cuales esbozamos algunas líneas.

Para el ingreso se instauraron –por primera vez y a diferencia de los países industrializados que los institucionalizaron hace más de un siglo– los concursos de oposición, en cuyas convocatorias se establece el perfil que deben reunir los aspirantes, así como el número de plazas sujetas a concurso. Aprobado el concurso y después de seis meses se puede obtener un nombramiento definitivo como docente.

La promoción a funciones de dirección y supervisión quedó también definida con base en concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias. Se requiere, para tal efecto, contar con un mínimo de dos años de ejercicio docente. En las convocatorias se describe el perfil de los aspirantes, los requisitos, los aspectos y los métodos de evaluación, entre otros temas.

Aprobado el concurso, los profesores de educación básica y media superior obtienen un nombramiento por un determinado tiempo, durante el cual deben participar en procesos de formación continua.

En adelante, la permanencia en el servicio docente, en la función directiva o de supervisión en la educación básica y media superior, será regulada por medio de la evaluación obligatoria, con base en los perfiles, parámetros e indicadores que se estipulen. En caso de que se califique negativamente a algún participante, éste tendrá que incorporarse a los programas de regularización para poder sujetarse a una segunda evaluación si así lo decidiera, o a un tercer periodo de evaluación, en su caso. Si no lograra un resultado

satisfactorio en esta última evaluación, se dará por concluido el nombramiento correspondiente.

Gestión del sistema educativo

En cuanto a la administración y gestión del sistema educativo, México sí participó con políticas y acciones precisas, iniciando un proceso descentralizador desde hace tiempo, caracterizado por la transferencia del gobierno central a las diferentes entidades de la dirección y conducción de los establecimientos educativos de preescolar, primaria, secundaria y normal, fundamentalmente.

En cuanto a la autonomía de las escuelas, es en la reforma actual, de 2016, cuando reaparece con mayor fuerza este término, aunque en 2014 se había ya expedido un acuerdo en el que se planteaban lineamientos para la gestión escolar y el fortalecimiento de la autonomía institucional (DOF, 2014).

La temática de la gestión queda enunciada en el actual Modelo Educativo (SEP, 2016a) en el apartado “La escuela como comunidad con autonomía de gestión”, en donde se establece:

Esta nueva organización plantea habilitar y facultar gradualmente a las escuelas para que, bajo el liderazgo del director, se logre la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones de organización interna y de contextualización curricular, así como en el uso de los recursos financieros conforme a las necesidades específicas de cada plantel y con efectos verificables en la mejora del servicio educativo (SEP, 2016a: 24).

Además de la autonomía de la gestión escolar, en la actual Propuesta Curricular (SEP, 2016b) aparece, también por vez primera, la denominada autonomía curricular, comprendida como la facultad que tienen las escuelas para decidir y comprometerse con las decisiones que asuman en este ámbito, las cuales se habrán de tomar en el marco del Consejo Técnico de cada escuela y se vincularán con la Ruta de Mejora Escolar.

Por lo que se refiere a la participación de los padres y de la comunidad en las escuelas, a pesar de los discursos, poco o muy poco se ha avanzado, ya que esto significaría integrar realmente a dichos actores en la toma de decisiones escolares con el fin de mejorar los niveles de desempeño de los alumnos; situación que implicaría una nueva lógica organizativa de las instituciones. Las reiteraciones sobre la importancia de la participación de los padres de familia no han faltado:

es indispensable la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes [...] en el marco de un trabajo colaborativo y corresponsable (DOF, 2014).

En este nuevo Modelo Educativo se reitera la relevante función a desempeñar por los padres y miembros de la comunidad en la toma de decisiones en las escuelas, al puntualizarse que:

Una de las claves para el buen funcionamiento del sistema educativo en su conjunto y, sobre todo, a nivel de cada plantel escolar, es una activa y responsable participación social. En particular, el involucramiento de los padres de familia es un factor que incide altamente en el desempeño académico y el desarrollo de los alumnos (SEP, 2016a: 81).

De ahí que se desee fortalecer el Conapase, creado desde 1999 como un espacio de interlocución entre autoridades de la educación, padres y representantes de la sociedad, aunque todavía hay asuntos pendientes que superar para incorporar realmente a estos actores sociales.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Un elemento trascendental en el rubro de evaluación de la educación es el relativo a la creación del INEE, en agosto de 2002, como un organismo descentralizado, de carácter técnico, destinado a evaluar diferentes elementos y dimensiones del sistema educativo. En consecuencia, esta institución sería la que habría de emprender innovacio-

nes y reformas en la evaluación de los aprendizajes, de las escuelas y del sistema, tal como se constata a partir de las acciones realizadas durante sus 15 años de vida.

En materia de evaluación de los aprendizajes, México también ha vivido una larga y reformista trayectoria, la cual fue iniciada desde el siglo pasado con la aplicación de distintas pruebas, entre las que destacan las siguientes:

1. Las pruebas Estándares Nacionales, de lectura y matemáticas, operadas por la Dirección General de Evaluación de la SEP, cuya aplicación anual se implementó por primera vez en el curso escolar 1997-1998 en primaria, y en 1999-2000 en secundaria. Su última aplicación se realizaría en 2003, ya que el INEE elaboró en 2004, dentro de la misma lógica de la Dirección General de Evaluación, una Prueba Nacional.

Estas pruebas, planteadas con referencia a un criterio, pretendían medir el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos.

2. La prueba ENLACE, a cargo de la SEP, fue establecida en el periodo foxista (2006) con la intención de valorar los conocimientos de español y matemáticas en primaria y secundaria, aunque posteriormente se extendería al bachillerato, además de que se incluyó, desde hace algún tiempo, una tercera materia que se rota cada año en primaria y secundaria. ENLACE ha sido de aplicación nacional para todos los alumnos de todos los grupos y las escuelas, y valora contenidos de aprendizaje (SEP, 2014). Esta prueba ha sido de carácter censal.
3. Los Excale, a cargo del INEE, han sido utilizados desde 2004-2005 con el objeto de supervisar y evaluar el sistema educativo con base en diversos instrumentos. Estas pruebas se aplicaban a una muestra de alumnos al final de preescolar, en tercer y en sexto grados de primaria, así como en tercero de secundaria y de bachillerato.

Los campos que ha cubierto Excale son Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Estos exámenes se han trabajado anualmente, aunque no con todos los grados señalados, sino que se alternan. Por ejemplo, los de Español y

Matemáticas de sexto de primaria se han administrado en 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 y 2015 (OCDE, SEP e INEE, 2012). De alguna manera, los Excale sustituyeron a los Estándares Nacionales iniciados en la década de los noventa.

4. La más reciente reforma en materia de evaluación alude al denominado Planea, instaurado por el INEE apenas en el curso escolar 2014-2015. Planea se advierte como una respuesta a la petición de la OCDE de articular un Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Su objetivo es, por un lado, “conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria” (INEE, 2015) y, por otro, superar las pruebas de ENLACE y Excale, al crear un sistema con base en un conjunto de pruebas de aprendizaje, dirigidas a la valoración de tres dimensiones que “permiten conocer qué tanto se logran los aprendizajes en los centros escolares, en las entidades federativas y a nivel del sistema educativo” (INEE, 2015).

Las tres dimensiones consideradas e integradas en Planea son:

- a) Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional.
- b) Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares.
- c) Evaluación Diagnóstica Censal.

La primera utiliza pruebas de tipo matricial, que son aplicadas por el INEE a muestras representativas de alumnos de los grados terminales de todo el país: tercero de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de bachillerato. Evalúa muchos contenidos de Matemáticas, lenguaje y comunicación (INEE, 2015). La segunda consiste en una prueba que se aplica en la totalidad de las escuelas del país. Diseñada por el INEE, esta prueba es aplicada por la SEP también a los grados terminales de primaria, secundaria y media superior. Valora habilidades y conocimientos de matemáticas, lenguaje y comunicación. El objetivo es dar a conocer los aprendizajes que los estudiantes de una misma escuela dominan; por tanto, no tiene fines comparativos. Sus usuarios son los docentes, directivos y supervisores con el fin de que analicen los resultados y detecten los contenidos que requieren más atención.

Por último, la tercera consiste en una prueba estandarizada, de aplicación anual, que los profesores de cuarto de primaria aplican al inicio del curso escolar con el objeto de valorar los aprendizajes alcanzados en el grado previo en matemáticas, lenguaje y comunicación. Estas pruebas son calificadas por los mismos docentes.

De acuerdo con el INEE, Planea es útil para:

- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación del país en términos del logro de aprendizaje [...].
- Aportar a las autoridades educativas información relevante para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y de sus centros escolares.
- Ofrecer información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes, que ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Contribuir al desarrollo de directrices para la mejora educativa con información relevante sobre los resultados educativos y los contextos en que tienen lugar (INEE, 2015).

Además de haber transitado por procesos innovadores cambiantes en lo que se refiere a la evaluación de aprendizajes, México también ha incursionado en evaluaciones internacionales, entre las que destacan:

1. El Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, en 1995.
2. El PERCE sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, efectuado en 1997-1998 (UNESCO, 1998), bajo los auspicios del LLECE,¹ dirigido a los alumnos de tercero y cuarto grados de primaria, así como el SERCE (UNESCO, 2008), desarrollado entre

1 El LLECE fue creado en la Ciudad de México, en 1994, como una red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación entre los países de América Latina y el Caribe que participan: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

2004 y 2008. En la tercera edición de este estudio internacional, efectuada en 2013, también participó México (UNESCO, 2015), junto con Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, más el estado mexicano de Nuevo León –que siempre ha participado por separado. Se trata, en todos los casos, de estudios a gran escala que valoran el desempeño de los alumnos en Matemáticas y Lenguaje, aunque esta última edición valoró Ciencias Naturales en los alumnos de sexto de primaria.

Estos estudios internacionales son relevantes para México y Latinoamérica porque permiten comparar resultados del desempeño de los alumnos, pero con base en los currículos locales. No obstante, un asunto de gran relevancia de estos estudios es que, además de valorar los aprendizajes, recogen información de los factores vinculados con el logro del aprendizaje por medio de un cuestionario acerca del contexto, con el fin de analizar las situaciones en las que se desarrolla el aprendizaje.

3. La prueba PISA, promovida por la OCDE, evalúa a una muestra de estudiantes de 15 años con base en las competencias y habilidades que emplearán en su vida cotidiana, independientemente de si se abordaron en la trayectoria escolar. Esta prueba se desarrolla cada tres años en tres ámbitos: Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias, aunque se enfatiza uno de éstos cada año. México ha participado desde 2000 junto con los países miembro de la OCDE y otros más que voluntariamente se han incorporado a este proyecto.

La mejora de la calidad de la educación ha sido el elemento nuclear que ha alimentado, durante más de dos décadas, de manera sostenida, las diversas directrices de las reformas y transformaciones educativas de México, al igual que de gran parte de los países latinoamericanos.

Cada reforma implementada en el país ha sido portadora de valores, principios, contenidos, modelos organizacionales, curriculares e institucionales, así como de regulaciones del trabajo que preten-

den superar los planteamientos de las etapas precedentes, por considerarlos equivocados, inadecuados, parciales o insuficientes para avanzar en el logro del tipo de educación y el modelo de formación que el Estado mexicano pretende promover. A pesar de los recursos invertidos y de los esfuerzos movilizados en el ámbito nacional, los resultados en los diferentes temas no han sido exitosos como se hubiese deseado, sino más bien escasos. Sin embargo, no se puede negar que, en materia de reformas educativas y pese a escenarios conflictivos y de confrontación con algunos sectores del magisterio, el país ha caminado sostenidamente a través de políticas y de agendas compartidas en el ámbito mundial y regional con organismos e instancias internacionales en pro del desarrollo sostenible, dimensionado desde lo social, lo económico y lo medioambiental.

Sin duda, la meta trazada para rebasar las brechas que separan a México y a los países de América Latina de los centrales nos convoca, una vez más, a redefinir, como región y con base en una decidida voluntad política, el proyecto histórico latinoamericano de corte humanista y social, como un proyecto válido y viable, con el fin de lograr que hombres y mujeres se integren como ciudadanos de manera productiva a una sociedad democrática y puedan contribuir a su desarrollo económico y cultural. Sin superar las contradicciones sociales básicas que configuran la gran deuda de justicia social –pobreza, carencia de servicios de salud, calidad de la educación, baja escolaridad, desigualdades sociales, de oportunidades educativas, económicas y culturales, entre otras–, las cuales de alguna forma se han naturalizado, difícilmente México y Latinoamérica podrán avanzar en la ruta hacia el desarrollo sostenible.

La apuesta central habrá de ser la mejora de la educación, fundada en la erradicación de la pobreza y la reducción de las desigualdades, como una política social de largo alcance que posibilite la formación de ciudadanos y de los recursos humanos que el mercado laboral demanda. En efecto, de acuerdo con el Reporte de Economía y Desarrollo, del Banco de Desarrollo de América Latina, para repuntar el crecimiento regional es indispensable contar con trabajadores mejor formados, porque se experimenta una carencia de capital humano, la cual se asocia con la mala calidad

de muchos servicios, la baja productividad y los altos niveles de violencia, entre otras consecuencias.

Todos estos desafíos en el desarrollo económico de América Latina están íntimamente vinculados a falencias de capital humano, es decir, a debilidades en la formación de habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de la población.

A diferencia del capital humano medido por años de educación, las habilidades para el trabajo y la vida no sólo se forman en las instituciones educativas. La familia, el entorno físico y social y el mundo laboral son también ámbitos de crucial importancia en la acumulación de habilidades.

[...] hay dos etapas de la vida que cobran mayor relevancia en la formación de los pilares del desarrollo cognitivo, socioemocional y físico de las personas: la primera infancia y la juventud. Por lo tanto, invertir en los más jóvenes hoy puede traer grandes beneficios mañana. Esta posibilidad es de una extrema importancia para una región como la nuestra, relativamente joven, y que todavía puede explotar las ganancias del denominado “bono demográfico” (Banco de Desarrollo de América Latina, 2016: 5).

De cara a la reforma educativa actual, es preciso cuestionarnos si el Modelo Educativo y la Propuesta Curricular en curso se encuentran vinculados con las agendas y las metas nacionales y regionales del desarrollo sustentable, en donde se ha colocado la educación como una de las bases prioritarias para promover, por un lado, los valores universales –justicia, tolerancia, democracia, equidad– y, por otro, para enfrentar los retos de las grandes transformaciones y la inestabilidad de las sociedades contemporáneas, en cuanto a la economía y la preparación de los ciudadanos para el mercado laboral.

REFERENCIAS

Amadio, Massimo, Renato Operti y Juan Carlos Tedesco (2014), *Un currículo para el siglo XXI. Desafíos, tensiones y cuestiones abier-*

- tas, París, UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458S.pdf>>, consultado el 6 de mayo de 2017.
- Banco de Desarrollo de América Latina (2016), “Reporte de Economía y Desarrollo (RED) 2016. Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral”, Bogotá, Corporación Andina de Fomento. Disponible en: <<http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/936/RED2016-16sep.pdf?sequence=5&isAllowed=y>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- CNCM (1993), “Lineamientos y Normas sobre Carrera Magisterial”, México, SEP.
- Coneval (2015), “Medición de la Pobreza en México y en las Entidades Federativas 2014”, México. Disponible en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- DOF (2014), “Acuerdo número 717 por el que se emiten los Lineamientos para Formular los Programas de Gestión Escolar”, 7 de marzo. Disponible en: <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- DOF (2013), “Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”, 11 de septiembre. Disponible en: <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>, consultado el 3 de abril de 2017.
- DOF (2011), “Acuerdo número 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica”, 19 de agosto. Disponible en: <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011>, consultado el 12 de abril de 2017.
- DOF (1992), “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, 19 de mayo. Disponible en: <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992>, consultado el 18 de febrero de 2017.
- INEE (2016), “Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior”, México. Disponible en: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>>, consultado el 12 de abril de 2017.
- INEE (2015), “Planea: Una Nueva Generación de Pruebas. ¿Cómo y Cuándo se Evalúa?”, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciculosnov/Planea_2.pdf>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Meirieu, Philippe (2015), “L'école: une contre-société ? Lettre ouverte à Régis Debray”, *Le café pédagogique*, 12 de junio. Disponible en: <<http://>>

- www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/06/12062015Article635696910344503176.aspx >, consultado el 12 de mayo de 2017.
- OCDE, SEP e INEE (2012), “Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación”, México. Disponible en: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Poy Solano, Laura (2017), “Sistema educativo ha perpetuado desigualdad social: Nuño”, *La Jornada*, 30 de marzo. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2017/03/30/sistema-educativo-ha-perpetuado-desigualdad-social-nuno>>, consultado el 12 de abril de 2017.
- SEP (2017a), “Formación Continua de Docentes de Educación Básica”, México. Disponible en: <<http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/home.html>>, consultado el 12 de abril de 2017.
- SEP (2017b), “Estímulos a la Calidad Docente”, México. Disponible en: <<http://www.programaestimulos.sep.gob.mx>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- SEP (2016a), “El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la reforma Educativa”, México. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf>, consultado el 12 de abril de 2017.
- SEP (2016b), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México. Disponible en: <<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>>, consultado el 12 de abril de 2017.
- SEP (2014), “¿Qué es ENLACE?”, México. Disponible en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- SEP (2011), “Programa de Estímulos a la Calidad Docente”, México. Disponible en: <<http://www.programaestimulos.sep.gob.mx/docs/Lineamientos2013.pdf>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- SEP y SNTE (2011a), “Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica”, México. Disponible en: <<http://normatividad.seg.guanajuato.gob.mx/PDF/377.pdf>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- SEP y SNTE (2011b), “Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales”, México. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf>, consultado el 15 de marzo de 2017.
- SEP, SHCP, Sedesol, SSA y SNTE (2008), “Alianza por la Calidad de la Educación”, México. Disponible en: <[file:///C:/Users/User/Downloads/alianza_educacion_mexico%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/alianza_educacion_mexico%20(3).pdf)>, consultado el 11 de marzo

- de 2017.
- UNESCO (2015), “Relato del TERCE. Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo”, Santiago, OREALC-UNESCO/LLECE. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243980s.pdf>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- UNESCO (2008), “Reporte Técnico del SERCE. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe”, Santiago, OREALC-UNESCO/LLECE. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>>, consultado el 20 de agosto de 2017.
- UNESCO (1998), “Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado”, Santiago, OREALC-UNESCO/LLECE. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123130S.pdf>>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Vaillant, Denise (2005), “Reformas educativas y rol de docentes”, *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Protagonismo docente en el cambio educativo*, núm. 1, julio, pp. 38-51. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>, consultado el 5 de mayo de 2017.

POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO, 1959-2016

Javier Mendoza Rojas

INTRODUCCIÓN

La revisión de la historia de la educación en México nos enseña que no es posible entenderla sin conocer las políticas y las reformas instrumentadas en las distintas épocas. Desde la creación de la SEP en 1921, el artículo 3 constitucional ha tenido siete modificaciones; la ley que regula la educación ha cambiado de denominación en cuatro ocasiones,¹ la última de ellas con 11 reformas o adiciones; se han diseñado diversos planes y programas, y se han impulsado reformas educativas con distinta profundidad y alcance. Si ha existido una tradición arraigada en el Estado mexicano a lo largo del siglo XX y los primeros 15 años del XXI, ha sido la de plantear cambios en las orientaciones, las políticas y el andamiaje institucional y legal del sistema educativo nacional en función de las orientaciones políticas del gobierno federal en cada sexenio.

Los cambios han tenido distintas denominaciones: plan, reforma, revolución o modernización educativa. Junto con ellos se han desplegado una infinidad de acciones para el mejoramiento educativo en general y para el impulso de la cobertura y calidad de la educación en sus distintos tipos y niveles. Desde 1921 se han elaborado, en el sentido moderno del término, nueve planes y programas educativos, seis de ellos formulados en el marco de la Ley

1 Ha sido Ley Orgánica de Educación (diciembre de 1939), Ley Orgánica de la Educación Pública (enero de 1942), Ley Federal de Educación (noviembre de 1973) y Ley General de Educación (julio de 1993).

de Planeación promulgada en 1983. Es por ello que cabe relativizar la reforma de 2013, que ha sido considerada por el gobierno federal como la principal de las reformas estructurales realizadas en el sexenio y también como la transformación educativa más profunda en la historia de México.

De este modo, el análisis de la reforma educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto, del Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, requiere partir de una visión histórica de las políticas y reformas educativas impulsadas por el Estado mexicano en la segunda mitad del siglo XX y los primeros 15 años del siglo XXI.

La revisión que se realiza en este capítulo inicia con el Plan de Once Años establecido en el sexenio de Adolfo López Mateos, el cual constituyó el primer ejercicio riguroso de planeación educativa en el sentido moderno del término.² En los años previos a este plan estaban sentadas las bases del sistema educativo nacional y del programa educativo del Estado mexicano, tras la intensa confrontación política e ideológica que se dio a lo largo de dos décadas y que marcó las transiciones del proyecto de Vasconcelos, la educación socialista y el Proyecto Educativo de Unidad Nacional con la reforma al artículo 3 de la Constitución en 1946.

PLAN DE ONCE AÑOS

El Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, conocido como Plan de Once Años, estuvo orientado principalmente a la ampliación de la oferta educativa de la educación primaria. La iniciativa del plan y su aplicación estuvo a cargo de Jaime Torres Bodet, quien ocupó la titularidad de la SEP en el

2 El Partido Nacional Revolucionario, antecedente del PRI, había formulado el Plan Sexenal que constituyó la plataforma política del gobierno de Lázaro Cárdenas. Si bien en el documento se consideraron diversos aspectos de la educación, como el concepto de educación socialista que se incorporó en la Constitución, ese primer ejercicio de planeación, al decir de algunos estudiosos, adoleció de fallas técnicas, siendo "más una expresión de grandes lineamientos y políticas, que un plan en sentido estricto" (Martínez, 1998: 293).

sexenio de Adolfo López Mateos.³ La formulación recayó en una comisión especial intersecretarial y sus resultados fueron sancionados por la SEP y por el presidente de la República.

A diferencia de planes posteriores, el Plan de Once Años abarcó más de un sexenio: de 1959 a 1970, lo que ha sido considerado como un caso ejemplar de planeación educativa, al formularse con una visión de mediano plazo y guardar consistencia en el plano técnico (Martínez, 1998: 297).

Este ejercicio no se limitó a expandir la educación primaria, si bien es cierto que el énfasis se puso en la dimensión cuantitativa. El acelerado crecimiento demográfico, junto con los procesos de urbanización e industrialización que se dieron en la fase de desarrollo estabilizador, presionaban cada vez más a un sistema educativo que no era capaz de ofrecer lugares a los demandantes. Junto con la expansión, en el marco del plan se realizaron acciones de mejoramiento cualitativo, entre ellas, la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, el equipamiento de aulas, la capacitación de maestros sin título, la formación de nuevos maestros y el establecimiento de los desayunos escolares.

De este modo, como se pretendió en todos los planes y programas posteriores, se buscaba simultáneamente atender la demanda educativa y mejorar la calidad; lograr que ningún niño menor a los 14 años se quedara sin escuela y rehabilitar un sistema con enormes deficiencias e inequidades. En cuanto a la expansión, y pese a que las estimaciones realizadas estuvieron por debajo del crecimiento demográfico real de la década, las metas cuantitativas establecidas fueron rebasadas: para 1970 se atendió a poco más de nueve millo-

3 Torres Bodet había sido secretario de Educación Pública de 1943 a 1946 en el gobierno de Manuel Ávila Camacho y fue quien estableció las bases para el Proyecto Educativo de Unidad Nacional con la modificación, en 1946, del artículo 3 constitucional, que suprimió la educación socialista establecida en el gobierno cardenista y dio inicio a un nuevo proyecto educativo, el cual sentó las bases del sistema educativo nacional hasta la actualidad. En su primer periodo a cargo de la SEP, se desarrolló una amplia campaña de alfabetización; se reformaron los planes y programas de estudio de primaria y de secundaria; surgió el SNTE, y se crearon diversas instituciones en el sector educativo, entre ellas el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y el Comité de Administración del Programa Federal de Construcciones Escolares. Su experiencia como director general de la UNESCO, de 1948 a 1952, le permitió conocer la problemática educativa y los emergentes procesos de planeación de otros países.

nes de alumnos en primaria, el doble de la matrícula de 1959 y dos millones más de la meta establecida, lo que implicó un enorme esfuerzo en materia de construcción de escuelas, ampliación de grupos y contratación de maestros. La expansión se acompañó de diversas medidas cualitativas: modificación de planes de estudio de educación normal; creación de centros de capacitación técnica-industrial y centros normales regionales; fortalecimiento de las misiones culturales, y elaboración y distribución de los libros de texto gratuitos, trabajo sin precedentes en nuestro país.

Desde la fase de elaboración del plan, se tuvo que hacer frente a múltiples retos: por un lado, la información estadística para elaborar proyecciones de población era muy deficiente (se partió de los datos del censo de 1950, con una década de atraso); por otro, hubo que lidiar con las autoridades hacendarias para el incremento del presupuesto de la SEP y hacer factible la expansión y el mejoramiento propuestos. La mayor limitación no fue de carácter educativo, sino social: la enorme desigualdad y las condiciones de pobreza de la población dificultaban no sólo el acceso a la escuela, sino la permanencia.

Paradójicamente, este plan educativo, primero en su género, fue elaborado en una época previa al uso de las sofisticadas tecnologías de la información hoy a nuestro alcance y tuvo importantes resultados que apuntaron hacia una política de Estado por su duración transexenal. Los estudiosos de la planeación educativa coinciden en que no se ha visto un ejercicio similar en los subsecuentes planes y programas educativos.

PLANEACIÓN EN EL SEXENIO 1964-1970

El secretario de Educación Pública en el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, Agustín Yáñez, consideró que era necesario extender la planeación a los otros niveles del sistema educativo nacional. Para ello, en junio de 1965 se estableció la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación que se fijó, al igual que el Plan de Once Años, un horizonte transexenal (1964-1980). Los trabajos

técnicos de los tres grupos que integraron la comisión (proyecciones de demanda, aspectos cualitativos y aspectos de organización y ejecución) se prolongaron hasta marzo de 1968. La comisión presentó a la SEP recomendaciones para una reforma educativa integral, que abarcaba todos los niveles del sistema educativo nacional, sin que las autoridades expresaran públicamente su aceptación o rechazo.

Sin embargo, la idea de lanzar una reforma integral de la educación se vio reforzada en el discurso gubernamental tras el movimiento estudiantil y la represión del 2 de octubre de 1968. El “verdadero fondo del problema” de la protesta de los estudiantes –señalaría el presidente Díaz Ordaz– no era de carácter político, sino educativo; a las demandas del movimiento se respondería con un discurso de reforma educativa.⁴

Con este propósito, en los dos últimos años del sexenio se formaron distintas comisiones en el marco del Consejo Nacional Técnico de la Educación e incluso se integró una Comisión de Reforma Educativa en la Cámara de Diputados, todas ellas con resultados intrascendentes. De acuerdo con la evaluación del sexenio realizada por Pablo Latapí, las acciones educativas de la SEP distaron mucho de las expectativas creadas en su inicio: “El propio gobierno parece haber preferido echar tierra al asunto y dejar morir sin pena ni gloria la idea de una reforma integral de la educación en las postrimerías de ese sexenio” (Latapí, 1975: 1328). Cabe señalar que las acciones educativas realizadas durante este periodo se dieron al margen de dicho intento reformador, entre las que sobresalieron la Campaña Nacional de Alfabetización, la utilización de la televisión con fines educativos (telesecundaria) y la unificación del calendario escolar.

4 En diciembre de 1968, los mediadores gubernamentales declararon: “Ante la demanda no expresa de los jóvenes de mejorar la educación que reciben, se ha iniciado el estudio de la reforma educacional, que trata de ir al verdadero fondo del problema, renovando los conceptos en que se apoyó la misma educación. A esta tarea se ha invitado a los técnicos, científicos, pedagogos, investigadores y a los jóvenes, para que critiquen lo que debe ser desechado y seleccionen lo que debe aprovecharse para crear una nueva estructura educacional” (citado en Mendoza, 2001: 144).

La reforma educativa realizada en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez marcaría el rumbo de la educación durante las siguientes dos décadas (Martínez, 1998: 300). Su génesis hay que encontrarla en el contexto del post 68 y la búsqueda de legitimidad política e ideológica del nuevo presidente, por medio de una retórica que marcaba diferencias con la administración anterior, con el fin de cooptar a los jóvenes y a la intelectualidad del país.

La necesidad de una profunda reforma educativa –señalada desde septiembre de 1968– formó parte del proyecto ideológico del gobierno, el cual se fue construyendo con distintos elementos discursivos: apertura democrática, tercermundismo, justicia social, impulso del cambio en el país por vías institucionales y reconciliación nacional. La frase de los intelectuales que se sumaron al proyecto gubernamental fue: “Echeverría o el fascismo”, que planteaba la disyuntiva de confiar en el proyecto reformista del régimen y sumarse a él, o bien, resistirlo y en consecuencia fortalecer a la derecha y a los grupos de la oligarquía económica.

En este marco dieron inicio los trabajos para la reforma educativa con Víctor Bravo Ahuja al frente de la SEP. En los primeros meses del gobierno se estableció la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa para su diseño e impulso, y si bien no llegó a formularse un plan integral en estricto sentido, se realizaron cambios en diversas áreas del quehacer educativo que se inscribieron en esta política reformista.

En el ámbito administrativo, se reestructuró la SEP (creación de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación) y se dieron algunos pasos hacia la descentralización administrativa (mejoramiento de los instrumentos para el registro y control escolar, asignación de maestros y de escuelas). En el plano académico, se dio impulso a la educación abierta, a la de adultos y a la tecnológica, y se crearon nuevas instituciones, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres.

En el plano legal, después de tres décadas sin cambios a la Ley Orgánica de Educación de 1942, se expidió la Ley Federal de Educación (noviembre de 1973) en la que se precisaron las finalidades de la

educación a partir de los principios del artículo 3 constitucional. Cabe observar que dichas finalidades se nutrieron del discurso político del régimen, que para 1973 contaba ya con sus orientaciones definitivas.⁵

En el plano pedagógico, se realizaron diversos cambios de orden conceptual y metodológico, adoptándose la psicología constructivista que enfatiza la participación del alumno en su aprendizaje. En esta reforma se introdujeron conceptos que estarían presentes en posteriores reformas –entre ellas, de manera sobresaliente, la propuesta del Modelo Educativo 2016: “aprender a aprender”; centralidad del alumno; desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico; educación permanente; aprendizaje socialmente significativo; flexibilidad curricular; desarrollo de la actitud científica, y consideración de la educación como un proceso integral (cognitivo y socioemocional).

El núcleo de la reforma fue la modificación del currículo de educación primaria y secundaria (Ornelas, 1995: 151). El nuevo currículo se organizó ya no por asignaturas, sino por áreas de aprendizaje: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física. Se modernizó la enseñanza de las matemáticas, se introdujo el método global de análisis estructural y se incorporó la educación sexual (Schmelkes, 2015: 91). Los cambios introducidos en los planes y programas de estudio estuvieron acompañados de la elaboración de nuevos libros de texto que serían cuestionados, como se había hecho en el pasado y se seguiría haciendo en el futuro, por los sectores más conservadores de la sociedad (Iglesia, empresarios y asociaciones de padres de familia).

Pablo Latapí, quien siguió de cerca la política educativa del sexenio, señaló que el saldo más positivo de la reforma había consistido en la ruptura de la rigidez tradicional de la SEP. De acuerdo con su evaluación, esta reforma tuvo aciertos importantes en algunos

5 El sello ideológico de la política sexenal queda de manifiesto al revisar algunas de las finalidades de la educación señaladas en el artículo 5 de la Ley Federal de Educación: “Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social y justa; enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones; hacer conciencia sobre la necesidad de una planeación familiar con respecto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad; promover las condiciones que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad” (DOF, 1973).

aspectos, como en el caso de la concepción de la educación centrada en el aprendizaje y los nuevos textos escolares, mientras que en otros rubros las promesas de cambio no se cumplieron. De la revisión de las reformas educativas hasta entonces realizadas extraía una conclusión que se puede hacer extensiva a posteriores reformas:

A la carencia de continuidad en aspectos muy importantes de la política educativa (cada sexenio parece ignorar los anteriores), se ha sumado la falta de un proyecto nacional de sociedad, filosóficamente coherente y políticamente viable. Su ausencia ha hecho que muchas medidas de reforma educativa, en sí positivas y acertadas, carezcan de la intencionalidad social necesaria y, por tanto, de verdadera eficacia para transformar las relaciones entre los diversos grupos que integran nuestra sociedad (Latapí, 1975: 1333).

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN

En el gobierno de José López Portillo aún no existía una normatividad precisa en materia de planeación nacional; sin embargo, se realizaron distintos ejercicios sectoriales de planeación y se formuló, en el marco de la bonanza petrolera, el Plan Global de Desarrollo.

Como ha sido recurrente cada seis años, desde los primeros meses del nuevo gobierno comenzaron a marcarse diferencias políticas y de políticas con respecto al régimen anterior. Ante la fuerte crisis económica de fin de sexenio y la polarización ideológica que se vivía, se planteó un discurso de unidad reflejado en el lema de campaña “La solución somos todos”. Al frente de la SEP se nombró a Porfirio Muñoz Ledo, quien recibió la encomienda de elaborar el Plan Nacional de Educación. Para ello, se convocó a una consulta en la que participaron diversos actores; para 1977 se contó con un amplio documento que contenía programas para los diferentes niveles educativos, si bien no se establecían metas ni estrategias precisas para su realización (Martínez, 1998: 300). Sin embargo, a los pocos días de la presentación del documento Muñoz Ledo renunció, quedando trunco este ejercicio de planeación.

A partir de la llegada de Fernando Solana a la SEP, se diseñó una nueva estrategia de planeación que se plasmó en el documento Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982 el cual, a diferencia del plan de Muñoz Ledo, propuso metas cuantitativas con su correspondiente calendarización. El conjunto de 52 programas elaborados obedeció a una rigurosa metodología de planeación, sin que se hablara ya de reforma educativa. En los trabajos predominó un enfoque técnico sobre un proyecto político, lo que facilitó que muchas de las metas propuestas fueran alcanzadas, como la correspondiente a la cobertura universal de primaria (“Primaria para todos los niños”), si bien persistieron los problemas relativos al rezago y al abandono escolar.

Junto con las metas cuantitativas también se plantearon distintos programas para mejorar la calidad de la educación; se crearon diversas instituciones, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. En este sexenio se dio un paso que antecedió a la descentralización educativa que se realizaría en 1992, con la desconcentración administrativa y el establecimiento de delegaciones generales de la SEP en los estados.

REVOLUCIÓN EDUCATIVA

El cambio de gobierno nuevamente se dio en el marco de una crisis de fin de sexenio, pero ahora en el contexto de una crisis económica de carácter estructural derivada de la deuda externa. Terminaba abruptamente la época de la administración de la abundancia e iniciaba otra que presentaba incertidumbre para las finanzas públicas y para el desarrollo de la educación.

Al mes de la toma de posesión se promulgó la Ley de Planeación que obligaba al Ejecutivo a elaborar el Plan Nacional de Desarrollo y los programas que de él se derivaran. Con esta nueva normatividad se formuló el primer programa sectorial denominado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1993-1988. Fue en éste que se acuñó el término “revolución educativa”, con el

cual se transmitía el mensaje político de que no sólo se daría continuidad a la política educativa ni se plantearía una mera reforma, sino que se iría más a fondo: revolucionar lo existente, retórica excesiva ante las condiciones que vivía el país.⁶

De acuerdo con el programa sectorial, la denominada revolución educativa giraría en torno a cinco propósitos centrales: 1) elevar la calidad de la educación; 2) racionalizar el uso de los recursos; 3) ampliar el acceso a los servicios educativos; 4) vincular la educación con el sector productivo, y 5) descentralizar la educación básica y normal. Las acciones que se realizaron encaminadas a cumplir este último propósito sentaron las bases para el nuevo acuerdo que se establecería en el siguiente sexenio.

Las razones de la retórica gubernamental se encontraban, por un lado, en la restricción presupuestal de la SEP y, por otro, en la forma como el gobierno diagnosticaba los problemas de la calidad de la educación. Con relación a la primera, Jesús Reyes Heróles, secretario de Educación durante poco más de dos años, popularizó la frase de “hacer más y mejor con menos”. La crisis financiera sería enfrentada con medidas de austeridad en todos los órdenes y con el aprovechamiento más eficiente de los recursos económicos y de la infraestructura disponible. Olac Fuentes sostenía que la promesa de revolucionar la educación obedecía precisamente a la imposibilidad de continuar con la inercia de un sistema educativo con elevados costos: “es la crisis la que constituye la fuente objetiva de la política educativa y le fija sus orientaciones y sus límites, y no las inspiraciones ideales o los afanes correctivos de una administración ilustrada” (Fuentes *et al.*, 1984: 21).

En el programa sectorial se planteaba “la urgencia de elevar la calidad de la enseñanza [y] mejorar la calidad de los docentes” (SEP, 1984: 38), con un discurso similar al de las posteriores reformas. Al revisar los documentos de política educativa de cada sexenio se

6 En su primer informe de gobierno, el presidente Miguel de la Madrid enfatizó la retórica transformadora del proyecto educativo del gobierno: “Convoco a todos los mexicanos a participar activa y entusiastamente en esta nueva revolución educativa; a los pedagogos y maestros principalmente, pero también a los padres de familia, a la comunidad universitaria y de educación superior, a la científica y tecnológica, a los comunicadores sociales, a los intelectuales y a los artistas. Que nadie se evada de esta nueva etapa de la educación y la cultura en México, para elevar la calidad de los mexicanos de hoy, de mañana, a través de la educación” (Madrid, 1983: 43).

observa que los discursos que apuntalan las reformas sexenales retomaban discursos anteriores, aunque se presenten como novedosos e inéditos. No obstante, las condiciones económicas y políticas que vivía el país en esos años sepultaron la revolución educativa tras el fallecimiento de su promotor, Jesús Reyes Heróles; su sucesor, Miguel González Avelar, modificó el discurso de la política educativa, abandonando la retórica anterior.

Entre los cambios realizados en el sexenio pueden mencionarse tres relevantes: la modificación del artículo 3 constitucional con la incorporación de una fracción que reconoció la autonomía universitaria; la elevación de la educación normal a nivel de licenciatura, y la transformación de las delegaciones generales de la SEP en los estados en Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar, con lo cual se facilitó la posterior descentralización educativa.

MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

El régimen de Carlos Salinas de Gortari representó un parteaguas en materia de política educativa. Con signos de una cercana recuperación de la crisis económica, desde los primeros meses se diseñó la estrategia que seguiría el gobierno federal en los distintos tipos y niveles educativos. En 1989 se dio a conocer el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 que identificó como primer reto la descentralización de un sistema educativo que se consideraba agotado:

Al aplicarse el mandato educativo de la Constitución de 1917, la magnitud del rezago educativo, la dimensión de las tareas que era preciso atacar para enfrentarlo y la debilidad de la organización local y municipal aconsejaron, en 1921, adoptar una estrategia de distribución de la función educativa apoyada particularmente en la acción federal. Hoy el esquema centralizado resultante se ha agotado y, por consiguiente, resulta costoso e ineficiente (SEP, 1989: 6).

El modelo de modernización propuesto en el programa sectorial anunciaba un cambio de fondo en la manera de operar en todos los

ámbitos de la acción educativa, desde la gestión del sistema hasta las prácticas en el aula, pasando por la reforma de los planes, programas y libros de texto de educación básica. Su buscaba romper con los usos e inercias arraigados y superar el “marco de racionalidad ya rebasado” para adaptarse a un “mundo dinámico”, inmerso en profundos procesos de transformación. El tono reformista del gobierno, por la magnitud de las transformaciones a realizar, fue análogo en su alcance al que emprendería la administración de Enrique Peña Nieto.

En ese sexenio la SEP tuvo el mayor número de cambios de titular en los últimos 70 años: Manuel Bartlett, Ernesto Zedillo, Fernando Solana y José Ángel Pescador. Al primero de ellos –quien ocupó el cargo durante la primera mitad del sexenio– le correspondió negociar con los gobernadores y con el SNTE los términos de la descentralización educativa. Los otros cambios se dieron en el conflictivo contexto político de la segunda mitad del sexenio.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, firmado en 1992 por el gobierno federal (ya como secretario de Educación Ernesto Zedillo), los gobernadores de los estados y el SNTE, marcó el fin de una etapa de la educación en México tras siete décadas de existencia de la SEP. La reforma dio una nueva dirección a la gestión del sistema, concretando el cambio iniciado con la desconcentración de la SEP en 1978 y revirtiendo el proceso centralizador iniciado en 1921. Posterior a este acuerdo, se modificó nuevamente el artículo 3 constitucional para establecer la secundaria como obligatoria y reconocer la participación de las corporaciones religiosas en la impartición de la educación básica y normal. Asimismo, se expidió la Ley General de Educación que sancionaba la federalización educativa.

Los principales cambios introducidos por este acuerdo fueron los siguientes:

1. El gobierno federal transfirió a los estados la operación de los servicios federales de educación básica y normal “a fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo” (DOF, 1992: 7). Ello implicó el traspaso de los establecimientos escolares y los recursos financieros para su operación.

2. La SEP mantuvo las atribuciones normativas sobre la educación básica y normal, entre ellas: la formulación de los planes y programas; la autorización de material educativo; la elaboración de los libros de texto gratuitos; la evaluación del sistema educativo nacional; la función compensatoria entre los estados, y el impulso a la formación de los maestros.
3. Los gobiernos estatales sustituyeron a la SEP en las relaciones jurídicas con el SNTE, con el compromiso de respetar plenamente los derechos laborales adquiridos y con la responsabilidad solidaria del gobierno federal.
4. Se impulsó la participación social de los maestros, las autoridades y los padres de familia (consejos de participación social).
5. Se reformularon los contenidos, materiales educativos y libros de texto de educación básica y normal “para atender la exigencia generalizada de mayor calidad”. Para la educación preescolar, se diseñó una reforma integral; para primaria, se aplicó el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos; para secundaria, se reimplantaron los programas por asignaturas, y para la educación normal, se realizó una reforma curricular.
6. Se establecieron medidas para la revalorización de la función magisterial, por medio de acciones en diversas direcciones: formación inicial, actualización y capacitación de maestros; mejoramiento de las percepciones del magisterio; programa de fomento a la vivienda; creación de la Carrera Magisterial, y promoción del aprecio social hacia el docente.

Desde la reforma de 1992, diversos trabajos han revisado, con distintas perspectivas analíticas, los avances y las limitaciones de la descentralización educativa. Latapí y Ulloa (2000), tras un estudio de la evolución del gasto educativo, concluyen que la federalización no modificó la inequidad en la distribución presupuestaria entre las entidades federativas. Por su parte, Arnaut (2010) da cuenta pormenorizada de los problemas que enfrentó la gestión del sistema educativo federalizado en sus distintos ámbitos (atribuciones concurrentes y exclusivas de la federación y de los estados; supervisión y apoyo académico a las escuelas; gestión curricular; formación de

maestros, y gestión laboral). De acuerdo con este autor, a lo largo de dos décadas el proceso de descentralización en cada estado tuvo que enfrentar diversas tensiones: unas heredadas del pasado (inequidad presupuestal y traslape entre la dirección escolar y la representación sindical); otras derivadas del proceso mismo de federalización (desarticulación entre las instancias que gestionan los diversos componentes del sistema educativo y centralización de la SEP en materia normativa), y otras más por la magnitud del sistema y la diversidad de actores participantes (gobierno federal, gobiernos estatales, SNTE, padres de familia, legisladores y organizaciones sociales).

Loyo (2010) sostiene que la firma del ANMEB fue fundamentalmente un pacto entre el gobierno y el SNTE (con Elba Esther Gordillo como dirigente), después de arduos procesos de negociación que incorporaron sus posicionamientos políticos y laborales (reconocimiento de la integridad nacional del sindicato y respeto a sus conquistas gremiales, con el consecuente fortalecimiento del Comité Ejecutivo Nacional). Ornelas (1995), refiriéndose al péndulo de la centralización y la descentralización, hace ver que la llamada federalización educativa no fue una descentralización completa, pues la federación continuó centralizando las atribuciones normativas en prácticamente todos los ámbitos, además de seguir asignando recursos financieros a los estados, no obstante que no los administrara de manera directa (fondos educativos del ramo presupuestario 33).

Con sus avances y limitaciones, la federalización educativa de 1992 constituyó la primera gran reforma, desde la creación de la SEP, a la gestión del sistema educativo nacional, con el péndulo moviéndose hacia la descentralización; la reforma educativa de 2013, segunda de gran calado, oscilaría en sentido inverso, con el fortalecimiento de las atribuciones del gobierno federal.

ALTERNANCIA POLÍTICA Y COMPROMISO SOCIAL POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Tras un proceso inédito de transición gubernamental, después de 70 años de hegemonía del PRI, Reyes S. Tamez Guerra ocupó la titularidad

de la SEP, puesto en el que permanecería todo el sexenio. Al igual que en el régimen de Ernesto Zedillo, no se planteó realizar una nueva reforma educativa. El arreglo institucional establecido con las reformas de 1992 y 1993 no sufriría modificaciones en los siguientes tres gobiernos, independientemente de su extracción partidaria. Lo que sorprendió, en todo caso, fue la alianza entre el SNTE y el Ejecutivo federal para el establecimiento de una agenda educativa real, más allá de los planteamientos formales del Programa Nacional de Educación 2001-2006.

El discurso educativo del gobierno de Fox y los propósitos planteados no representaron innovaciones sustantivas con respecto a los proyectos educativos precedentes. Se reiteraron objetivos ya presentes en programas anteriores como son mejorar la calidad, asegurar la equidad, ampliar la cobertura, combatir el rezago educativo, vincular la educación con la sociedad y con el sector productivo, y mejorar la gestión del sistema. Sin duda la calidad se constituyó en el eje central del programa “bajo la premisa de que una escuela de calidad desigual no es equitativa” (SEP, 2001: 72).

En la segunda parte del Programa Nacional de Educación se propuso realizar una reforma de la gestión del sistema educativo, que no llegó a modificar de manera estructural el diseño institucional prevaleciente. Sin embargo, y a diferencia de programas anteriores, se estableció una visión al año 2025 que se denominó “un enfoque educativo para el siglo XXI”, el cual se presentó como el objetivo transexenal que orientaría las acciones del gobierno.

La federalización educativa se había logrado gracias al pacto SEP-SNTE y al acuerdo con los gobernadores; en los dos sexenios previos el papel del sindicato había sido crucial para la descentralización. La cogestión entre las autoridades formales y los liderazgos nacional y locales del SNTE había sido una pieza clave para la gobernanza del sistema, reforzándose la alianza en el gobierno de Fox, con gran capacidad del sindicato para adaptarse al nuevo entorno político.

El SNTE, en un marco de confrontación con actores relevantes del PRI, tuvo un realineamiento político y dejó de ser una corporación de apoyo a ese partido: en 2002 formó la Asociación Ciudadana del Magisterio que tres años después se transformó en el Partido Nueva Alianza. Cabe recordar que la propia Elba Esther Gordillo

había participado, junto con Fox, en el Grupo San Ángel, que en su momento generó diversas propuestas para la transición gubernamental. Del mismo modo, habían surgido otros actores que irían acrecentando su influencia en la definición de la política educativa: la Iglesia, los empresarios, las asociaciones de padres de familia y algunas organizaciones no gubernamentales (Loyo, 2010: 192).

En un entorno político dividido en el Congreso, con una mayoría de gobiernos estatales provenientes de partidos distintos al PAN y con una presencia renovada de la sociedad civil, el Ejecutivo se vio obligado a recurrir a alianzas para la determinación de la política educativa.

Así, en agosto de 2002 se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Este acuerdo conjuntó a un buen número de actores para impulsar una transformación educativa centrada en el mejoramiento de la calidad y la equidad. Este documento fue firmado ante el presidente de la república, entre otros actores, por el secretario de Educación Pública y otros cinco secretarios de estado, el secretario general del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, los gobernadores, el presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, legisladores y representantes de padres de familia, instituciones educativas, organizaciones religiosas, medios de comunicación y organismos empresariales. Con el usual tono grandilocuente de este tipo de documentos políticos, se pretendía dar “un paso concreto para hacer realidad la premisa de que la educación es asunto de todos [...] en el que los firmantes asumimos responsabilidades individuales y comunes para transformar la educación en México” (SEP, 2002: 2). Como reconoce Loyo (2010: 194), este compromiso tuvo un carácter más retórico que instrumental, al no establecerse metas precisas, responsables de las acciones ni plazos para su realización.

Por esa razón, las acciones y los cambios educativos del sexenio de Fox se dieron al margen de la firma de este documento, destacando la modificación al artículo 3 constitucional, que estableció la obligatoriedad progresiva del preescolar como primer nivel de la educación básica, y la reforma a la Ley General de Educación, que decretó la obligación del Estado de destinar cuando menos 8 por ciento del producto interno bruto a la educación. También se establecieron nuevos organismos y mecanismos para la gestión educativa, como el

INEE, con la figura jurídica de organismo desconcentrado de la SEP; el Consejo de Especialistas para la Educación, y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, en cuyo seno se desahogaron los temas de la agenda política que requerían de la concertación con los gobiernos estatales. Por su parte, la SEP se reestructuró en 2005 para mejorar su desempeño como cabeza de sector con la creación de nuevas subsecretarías, correspondientes a los diversos niveles educativos.

En materia de participación social, pese a los avances logrados, no pudo consolidarse el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación. Otros programas emblemáticos del sexenio también tuvieron diversos grados de avance, como el programa Escuelas de Calidad, o bien, fueron cuestionados por su opacidad e ineficiencia, como Enciclomedia, que en su momento fue anunciado como el programa insignia de la SEP y del sexenio. También se establecieron nuevos planes y programas de estudio en preescolar y en secundaria, los cuales serían articulados en el marco de la reforma de la educación básica del siguiente gobierno.

ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y REFORMAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR⁷

En el sexenio de Felipe Calderón se tuvieron tres secretarios de Educación: Josefina Vázquez Mota, Alonso Lujambio y José Ángel Córdova. A la primera le correspondió coordinar la elaboración del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y lidiar con Elba Esther Gordillo para la gestión del sistema en un clima de constantes tensiones políticas, una vez que el presidente Calderón le había cedido espacios de poder en la SEP.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, bajo un nuevo esquema que uniformó todos los programas emanados del Plan Nacional de Desarrollo, planteó como primer objetivo elevar la calidad de la educación, para lo cual se trabajaría en distintos ámbitos:

7 Este apartado y el siguiente se apoyan en los análisis de Roberto Rodríguez sobre los antecedentes de la reforma educativa de 2013, presentados en el Seminario de Educación Superior y en el IISUE de la UNAM en 2016.

capacitación de profesores, actualización de contenidos, planes de estudio, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Para este objetivo se establecieron 12 indicadores y metas, 2 de las cuales se convertirían en el referente en el sexenio: la calificación obtenida por los alumnos en las pruebas PISA de Matemáticas y Comprensión de Lectura, coordinadas por la OCDE, y el resultado de ENLACE, aplicada por la SEP.

En el programa se planteó realizar una reforma de la educación básica, con la adopción de un modelo educativo basado en competencias, e integrar un sistema nacional de bachillerato a través del establecimiento de un marco curricular común. De este propósito se derivaron dos procesos: la RIEB y la RIEMS. La primera se dio por etapas, al incorporar los cambios curriculares que se habían realizado en el sexenio anterior en los niveles de preescolar (2004) y secundaria (2006), acordar la reforma al currículo de primaria en 2009 e integrar el de educación básica en el Acuerdo 592 de la SEP en agosto de 2011 (Díaz Barriga, 2016: 29).

La RIEB y la RIEMS se dieron en un contexto educativo y político de participación relevante de distintos actores en los planos nacional e internacional. En 2008 se había firmado la Alianza por la Calidad de la Educación entre el gobierno federal y el SNTE, la cual, a semejanza del Compromiso Social del sexenio anterior, convocaba a diversos actores a “impulsar una transformación por la calidad educativa” (SEP *et al.*, 2008). Sin embargo, éste se diferenciaba del anterior por ser un documento bilateral entre el gobierno y el sindicato, además de ser menos retórico y establecer programas y acciones específicas en los procesos considerados prioritarios.

En la Alianza por la Calidad se plantearon acciones en cinco ámbitos:

1. Modernización de los centros escolares: infraestructura y equipamiento; tecnologías de la información y la comunicación, y gestión y participación social.
2. Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas: ingreso y promoción; profesionalización, e incentivos y estímulos.

3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos: salud, alimentación y nutrición, además de establecer las condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno.
4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo: reforma curricular y evaluación.
5. Evaluar para mejorar (SEP, *et al.*, 2008).

Estas acciones fueron resultado de la negociación entre los firmantes, retomándose los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, así como los resolutivos del Cuarto Congreso Nacional y Segundo Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros del SNTE, celebrado en octubre de 2006. El nuevo arreglo político, por un lado, colocaba al sindicato como el principal factor de poder en el diseño de la política de educación básica (Loyo, 2010: 198); por el otro, con la creación del INEE y los acuerdos en materia de evaluación, se perfilaban cambios en las prácticas prevalecientes en materia de ingreso y promoción de los maestros, si bien la propia Elba Esther Gordillo defendió en todo momento una evaluación sin consecuencias para la permanencia laboral.

Derivado de lo anterior, en mayo de 2011 la SEP y el SNTE suscribieron el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, en el cual se estableció que la evaluación sería obligatoria para obtener un diagnóstico con fines formativos, generar estrategias para mejorar las competencias profesionales y mejorar la calidad de la educación. Si bien la evaluación no tendría carácter sancionador alguno, como se legisló en 2013, sus resultados serían considerados en el Programa Nacional de Carrera Magisterial (SEP, 2011), que en ese mismo año contó con nuevos lineamientos para su operación.

Desde el ámbito internacional, en el mismo año en que se firmó la alianza, se estableció el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas, por medio del cual el organismo internacional apoyaría a la SEP en el diseño e implementación de políticas públicas para “optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas de educa-

ción básica” (OCDE, 2010a: 3), retomando las políticas y prácticas exitosas aplicadas en otros países.

Tras dos años de trabajo, en octubre de 2010, Ángel Gurría, secretario general de la OCDE, presentó al secretario Lujambio los resultados de los estudios emanados del acuerdo. Los contenidos de los reportes finales: *Mejorar las Escuelas. Estrategias para la Acción en México*, y *Establecimiento de un Marco para la Evaluación e Incentivos para Docentes: Consideraciones para México*, apuntalaron algunas acciones en curso que se desprendieron de la alianza y fueron coincidentes con la reforma educativa de 2013.⁸

Las recomendaciones de la OCDE –entre ellas colocar a los alumnos y a las escuelas en el centro del diseño de la política educativa– estuvieron en sintonía con lo que distintas voces de la sociedad civil habían señalado con reiteración, principalmente las provenientes del ámbito empresarial, entre las cuales sobresalió la asociación civil Mexicanos Primero, que en septiembre de 2012 publicó el documento denominado *Ahora es Cuando. Metas 2012-2024*, varias de cuyas propuestas de cambio fueron incorporadas en la reforma educativa de 2013.⁹

8 Fue el caso de las propuestas para la realización de una reforma educativa y el fortalecimiento de la trayectoria profesional docente: “La reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (OCDE, 2010a: 5). Para ello se emitieron ocho recomendaciones que formaron parte de la reforma de 2013: 1) definir estándares docentes; 2) atraer a los mejores candidatos, sin exclusividad de las escuelas normales; 3) fortalecer la formación inicial con el establecimiento de un sistema de estándares rigurosos para la acreditación de las escuelas formadoras de docentes; 4) mejorar la evaluación inicial basada en el desempeño; 5) abrir todas las plazas docentes a concurso; 6) crear periodos de inducción y prueba; 7) mejorar el desarrollo profesional, y 8) evaluar para ayudar a mejorar.

9 En el documento de Mexicanos Primero se propuso reformar la Ley General de Educación para establecer el Servicio Profesional de Carrera Docente, con un sistema nacional único de selección, reclutamiento, avance profesional y estímulo a la labor de los maestros, y la integración del sistema de certificación inicial y periódica para la licencia profesional (Mexicanos Primero, 2012: 45); propuesta coincidente con lo expresado por Ángel Gurría en el evento en que dio a conocer los resultados del acuerdo México-OCDE, cuando resaltó la importancia de elaborar un marco adecuado de evaluación e incentivos docentes.

Al inicio del gobierno de Enrique Peña Nieto se nombró a Emilio Chuayffet Chemor como secretario de Educación Pública, quien condujo la elaboración del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, así como la etapa legislativa de la reforma educativa y el inicio de su implementación. Permaneció en ese cargo cerca de tres años y lo sustituyó Aurelio Nuño Mayer en agosto de 2015.

La “principal reforma estructural” del gobierno de Enrique Peña Nieto fue anunciada el primer día de su mandato dentro del paquete de las primeras 13 decisiones que se tomarían. El 2 de diciembre se dieron a conocer los acuerdos del Pacto por México, firmado por el presidente de la república y los presidentes de los principales partidos políticos (PRI, PAN y PRD), entre los que se anunciaron los principales cambios y acciones: crear el Sistema de Información y Gestión Educativa a partir de un censo de escuelas, maestros y alumnos; otorgar autonomía plena al INEE y autonomía de gestión a las escuelas; establecer escuelas de tiempo completo; dotar de computadoras portátiles con conectividad a todos los alumnos de quinto y sexto de primaria de escuelas públicas; crear el Servicio Profesional Docente; fortalecer la educación inicial de los maestros; incrementar la cobertura en educación media superior y superior, y crear un Programa Nacional de Becas (Presidencia de la República *et al.*, 2012).

En un proceso inédito derivado de los acuerdos cupulares logrados en el marco de este acuerdo político, la reforma constitucional y las reformas legales fueron procesadas en el Congreso de la Unión y en los congresos locales de manera acelerada y sin mayor debate parlamentario: el 26 de febrero, mismo día en que fue detenida Elba Esther Gordillo acusada del delito de operación con recursos de procedencia ilícita, se aprobó la modificación a los artículos 3 y 73 de la Constitución; para octubre ya estaban aprobadas las leyes secundarias (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Ley General del Servicio Profesional Docente), así como las reformas a Ley General de Educación y a la Ley de Coordinación Fiscal.

La reforma constitucional y las reformas legales tocaron cinco ámbitos:

1. El eje central fue el establecimiento de nuevas normas para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior públicas. Los concursos de oposición y los procesos de evaluación establecidos en la ley constituirían el único mecanismo para acceder a una plaza, permanecer en ella y ser promovidos, considerándose nulos todos los ingresos y las promociones que fueran otorgados por otras vías (entre otras, la venta y herencia de plazas que se magnificaron ante la opinión pública como los principales mecanismos de ingreso). Sin duda, el nuevo arreglo para la evaluación obligatoria constituyó el centro del debate y de la oposición de diversos sectores del magisterio y de la CNTE.
2. Se creó el INEE como organismo autónomo encargado de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, evaluar la calidad, desempeño y resultados de la educación básica y la educación media superior, y realizar distintos tipos de evaluaciones sobre el sistema educativo nacional.
3. Se acordaron nuevos esquemas y procedimientos administrativos, entre ellos la autonomía de gestión de las escuelas, la paulatina ampliación de escuelas de tiempo completo y el establecimiento del Sistema de Información y Gestión Educativa y del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela.
4. Se centralizó la nómina con la creación del Fondo para la Nómina Educativa y Gasto Operativo, administrado por la SEP para el pago de servicios personales a los maestros, en sustitución del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal. La SEP y la SHCP serían las encargadas de emitir las disposiciones que debería observar las entidades federativas para el registro de la nómina.
5. Se incrementaron los recursos para el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas por medio de la emisión de certificados de infraestructura escolar como una nueva estrategia de financiamiento público-privado.

En un artículo transitorio del decreto que reformó la Ley General de Educación se pidió a las autoridades la revisión del modelo educativo, los planes y los programas, los materiales y los métodos educativos, sin que se estableciera una fecha límite para hacerlo. A partir de entonces, se abrieron dos fases de consulta, la primera se realizó de febrero a junio de 2014 y la segunda de julio a septiembre de 2016, a partir de tres documentos elaborados por la SEP: los Fines de la Educación en el Siglo XXI; el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa, y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, mismos que serán analizados en los siguientes capítulos desde distintas aproximaciones analíticas.

El recorrido histórico aquí realizado servirá para dimensionar la reforma educativa en curso y los correspondientes planteamientos pedagógicos y curriculares. Lo que queda claro es que esta reforma no constituye el primer proceso de cambio impulsado en nuestro país en el último medio siglo y quizá ni siquiera el de mayor profundidad, como ha sido sostenido por las autoridades educativas. El discurso que la atraviesa recicla objetivos, propósitos y metas formulados con anterioridad, por lo que coincidimos con Roberto Rodríguez en su apreciación de que las “reformas educativas van y vienen” en nuestro país:

Repasando la historia reciente de la educación pública del país y de las reformas que la han orientado, es fácil advertir que prácticamente cada administración federal se ha propuesto impulsar cambios, de mayor o menor calado, para hacer frente a los problemas de la cobertura, el rezago y, por supuesto, la calidad de los servicios educativos. Se han ideado y experimentado soluciones de corte normativo, organizacional, administrativo, pedagógico y también político. No es la actual reforma educativa ni la más ambiciosa ni la mejor procesada (2016b).

Parte medular del debate actual –tal como se ha dado en los Foros de Consulta convocados por la SEP en 2016– ha sido la calificación de la reforma: si se limita a cambios de tipo administrativo y laboral, o si realmente incide en los procesos y resultados educa-

tivos. Sin duda, la historia de las políticas educativas en México encierra enseñanzas que nos ayudarán a comprender mejor los tiempos reformistas que nos han tocado vivir.

REFERENCIAS

- Arnaut, Alberto (2010), “Gestión del sistema educativo federalizado. 1992-2010”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, t. VII: *Educación*, México, El Colegio de México.
- DOF (1992), “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, 19 de mayo. Disponible en: <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>>, consultado el 31 de mayo de 2017.
- DOF (1973), “Ley Federal de Educación”, 29 de noviembre. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf>, consultada el 30 de mayo de 2016.
- Díaz Barriga, Ángel (2016), “Reforma educativa”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La reforma integral de la educación básica. Perspectivas de docentes y directivos de primarias*, México, IISUE-UNAM.
- Fuentes Molinar, Olac, Pablo Latapí, José Ángel Pescador y Carlos Muñoz Izquierdo (1984), “Al paso de la política educativa”, *Nexos*, núm. 84, diciembre. Disponible en: <<http://www.nexos.com.mx/?p=4430>>, consultado el 31 de julio de 2017.
- Gurría, José Ángel (2010), “Palabras en la presentación de los resultados del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas Mexicanas”, 19 de octubre. Disponible en: <<https://goo.gl/Zr6iAJ>>, consultado el 19 de septiembre de 2016.
- Latapí, Pablo (1975), “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)”, *Comercio Exterior*, vol. 25, núm. 12, diciembre. Disponible en: <<http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3.pdf>>, consultada el 3 de septiembre de 2016.
- Latapí, Pablo y Manuel Ulloa (2000), *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*, México, CESU-UNAM/FCE.
- Loyo, Aurora (2010), “Política educativa y actores sociales”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, t. VII: *Educación*, México, El Colegio de México.

- Madrid, Miguel de la (1983), “I Informe de Gobierno”, en *Informes presidenciales. Miguel de la Madrid Hurtado*, México, LXI Legislatura de la Cámara de Diputados. Disponible en: <<http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-16.pdf>>, consultada el 30 de mayo de 2016.
- Martínez Rizo, Felipe (1998), “La planeación y la evaluación de la educación”, en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. I, México, FCE.
- Mendoza, Javier (2001), *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Mexicanos Primero (2012), “Ahora es Cuando. Metas 2012-2024”, México, Mexicanos Primero Visión 2030, A. C. Disponible en: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_recursos/mp_publicaciones_de_mexicanos_primero/AhoraEsCuando2012-2024MetasWEB.pdf>, consultado el 12 de septiembre de 2016.
- OCDE (2010a), “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas Mexicanas. Resúmenes ejecutivos”. Disponible en <<http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>>, consultado el 12 de septiembre de 2016.
- OCDE (2010b), *La naturaleza del aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica*, ed. de Hanna Dumont, David Istance y Francisco Benavides, París. Disponible en: <<http://www.oecd.org/edu/cei/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>>, consultado el 21 de septiembre de 2016.
- Ornelas, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE/Nafin/FCE.
- Peña Nieto, Enrique (2012), “13 propuestas” [discurso a la nación], México. Disponible en: <<http://www.animalpolitico.com/2012/12/conoce-las-13-propuestas-de-pena-nieto/>>, consultado el 18 de agosto de 2016.
- Presidencia de la República, PRI, PAN y PRD (2012), “Pacto por México”, México. Disponible en: <<http://pactopormexico.org/acuerdos/>>, consultado el 31 de julio de 2017.
- Rodríguez, Roberto (2016a), “¿Aprender a aprender o a conocer?”, *Campus Milenio*, núm. 667, 4 de agosto. Disponible en: <<http://ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2269>>, consultado el 5 de agosto de 2016.
- Rodríguez, Roberto (2016b), “Reformas que van y vienen. Primera parte: los setenta”, *Educación Futura*, 15 de septiembre. Disponible en: <<http://www.educacionfutura.org/reformas-que-van-y-vienen-primera-parte-los-setenta/>>, consultado el 21 de septiembre de 2016.

- Schmelkes, Silvia (2015), “Reforma de la educación”, en *Los avances del México contemporáneo: 1955-2015*, t. IV: *La educación y la cultura*, México, LXII Legislatura de la Cámara de Diputados/INAP.
- SEP (2013), “Programa Sectorial de Educación 2013-2018”, México.
- SEP (2011), “Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes”, México. Disponible en: <<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>>, consultado el 18 de septiembre de 2016.
- SEP (2007), “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México.
- SEP (2002), “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, México. Disponible en: <<https://es.scribd.com/document/35617282/compromiso-social-por-la-calidad-de-la-educacion>>, consultado el 20 de septiembre de 2016.
- SEP (2001), “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, México.
- SEP (1989), “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994”, México.
- SEP (1984), “Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte”, México.
- SEP, SHCP, Sedesol, SSA y SNTE (2008), “Alianza por la Calidad de la Educación”, México. Disponible en: <<http://www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporalcalidaddelaeducacion#.V-MgCPDhDIU>>, consultado el 20 de septiembre de 2016.

LA POLÍTICA EDUCATIVA GUBERNAMENTAL, 2012-2018

Hugo Casanova Cardiel

A lo largo de la segunda década del siglo XXI, la educación en México experimentó una severa problemática que involucró diversos actores y procesos. De manera particular, la rama gubernamental encargada de conducir y coordinar la educación nacional vivió una crisis mayor que afectó de manera importante a todo el sistema. Esta situación, aunada a las deficiencias estructurales de dicho campo en México, generó un ambiente de tal complejidad que, al concluir el cuarto año de gobierno, las altas expectativas del grupo afín a Enrique Peña Nieto –integrado por políticos, empresarios y académicos– habían sido claramente desplazadas por el deterioro político y la incertidumbre educativa.

Es en ese marco que resulta impostergable la tarea de iniciar una rigurosa valoración de las políticas y estrategias educativas del sexenio. Así, un supuesto que guía este capítulo es que la innegable problemática con la que llegaba la educación a la segunda década del siglo XXI había sido potenciada por los desatinos e insuficiencias de la conducción educativa; esto es, que las políticas del nuevo gobierno, en lugar de contribuir a la superación de los problemas educativos, simplemente los agudizaron.

En tal sentido, y aunque no es posible presentar aquí una revisión detallada de las políticas gubernamentales, sí se buscará plantear una primera aproximación al análisis de un proceso gubernamental que, lejos de generar un “México con educación de calidad” –como se afirmaba en el discurso oficial–, daría lugar a una situación de crisis política de la educación.

Luego de cuatro años de expresiones de reserva o de abierta oposición social, es posible sostener que la propuesta oficial de reforma generó una profunda incertidumbre no sólo entre los maestros y estudiantes, sino incluso en sectores sociales más amplios que manifestaban su sorpresa ante una política que llevaba el tema educativo al terreno de la disputa, del enfrentamiento y, por momentos, de la llamada nota roja de la prensa nacional.

Así, el amago gubernamental de despedir a miles de maestras y maestros ratificaba la decisión de centrar en el magisterio el origen de todos los males de la educación. De forma contradictoria a la afirmación de que la reforma no era punitiva, el poder no mostró reserva alguna para castigar a quienes desafiaban –por acción u omisión– las políticas gubernamentales, especialmente el proceso de evaluación.

A punto de iniciar el último tramo del sexenio resulta pertinente expresar tres planteamientos preliminares que podrían resultar útiles para la comprensión de los problemas de origen de la propuesta educativa gubernamental:

1. El gobierno nacional generó una propuesta educativa que, de forma paradójica, manifestaba un profundo déficit pedagógico. En tal sentido, el hecho educativo sería reducido a una perspectiva superficial que, excluyendo sus aspectos sustantivos, privilegiaba una relación de insumo y producto. En consecuencia, la estrategia gubernamental apelaría a concepciones mucho más cercanas al mundo productivo y empresarial que al sentido intrínsecamente humanista y social de la pedagogía.
2. El gobierno nacional definió una política educativa a partir de una concepción vertical y de espaldas a los actores de la educación; esto es, al desaprovecharse la enorme fuerza del magisterio nacional, las estrategias y líneas de acción fueron operadas con una gran precariedad en términos de consenso y legitimidad. Es en este escenario que tiene cabida la creciente polarización entre los distintos órdenes del gobierno y un magisterio que fue desestimado en la toma de las grandes decisiones nacionales. Este hecho, cabe subrayar, se constituiría como una constante, pues

los maestros serían sistemáticamente desacreditados y puestos en tela de juicio ante la sociedad. Asimismo, en este punto debe considerarse el lamentable e inédito tratamiento gubernamental a las escuelas normales, a sus estudiantes y a sus profesores.

3. El gobierno nacional no sólo ignoró al magisterio en la definición de las grandes políticas gubernamentales –proceso en que se dio voz a grupos políticos, empresariales y académicos afines al poder–, sino a la sociedad en su conjunto, que fue simplemente excluida. Por tanto, un problema originalmente circunscrito al ámbito educativo, pasó a ser un problema de gobernabilidad que alcanzaría a todo el espectro político nacional.

A partir de los planteamientos anteriores –los cuales también son hipótesis a ser demostradas– este texto ofrece una mirada acerca de los hechos principales que tuvieron lugar a lo largo de los primeros cuatro años y que definen en esencia la política gubernamental del periodo 2012-2018. Los apartados cubren de manera sintética los antecedentes, las principales dimensiones de la política pública y el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa. Cabe señalar que no se pretende en modo alguno ofrecer una descripción integral de lo ocurrido en estos años. Se busca, apenas, iniciar la sistematización de la propuesta que puso a la educación en el centro de una crisis sin precedentes. También es preciso anotar que, si bien se refieren algunas expresiones de la resistencia social, por ahora se descarta abordar ese complejo ángulo de la educación nacional.

ANTECEDENTES INMEDIATOS: DE LO PRIVADO A LO PÚBLICO

Si bien los antecedentes de la propuesta gubernamental podrían extenderse tan lejos como se quiera –una clara opción es el periodo 1982-1988 en que el gobierno de Miguel de la Madrid perfiló una propuesta educativa que ya consideraba criterios de calidad y evaluación (SPP, 1983)–, vale la pena detenerse en tres documentos que, sin ser explícitamente referidos, en definitiva funcionaron –en el sen-

tido que señala Cabrero (2000)– para influir en la construcción de la agenda política educativa nacional en 2012.

El primero de ellos es el texto publicado por la OCDE (2010) *Mejorar las Escuelas. Estrategias para la Acción en México*, el cual contó con la coordinación académica de la maestra Sylvia Schmelkes, quien ulteriormente sería la consejera presidenta de la Junta de Gobierno del INEE. En este documento aparecen ya con nitidez algunos aspectos que serán desarrollados en los planteamientos del nuevo gobierno: la figura de los maestros como elemento central; la noción de calidad; la confianza ilimitada en la evaluación y en el uso de estándares, y la clasificación de los maestros con la explícita alusión a excluir a aquellos con un rango de “bajo desempeño”.

El segundo documento es el publicado por Mexicanos Primero, *Ahora es Cuando. Metas 2012-2024*, coordinado por David Calderón y en cuyo Consejo Académico participaban reconocidos especialistas en educación. En este documento cabe referir el punto dedicado a “Cuatro caminos para la transformación”, el cual también incluye aspectos retomados por la política educativa gubernamental de manera directa: recuperación de la rectoría del Estado sobre la educación; creación de un Servicio Profesional de Carrera Docente; creación de un padrón único de maestros, y el otorgamiento de autonomía a las escuelas, entre otros temas.

En esa misma línea, no podría omitirse una referencia al documental *¡De Panzazo!* (Rulfo y Loret, 2012), el cual, promovido también por Mexicanos Primero unos cuantos meses antes de la llegada del nuevo gobierno, ofrecía un singular diagnóstico del sistema educativo (Casanova, 2012) en el que, además de ridiculizar a niños y jóvenes, se cargaba el peso de todas “las culpas” al profesorado nacional. En el documental también se construía, a partir del lenguaje pretendidamente objetivo de ese medio cinematográfico, un ambiente favorable para impulsar estrategias concretas tales como la evaluación, la calidad, las escuelas de tiempo completo y el padrón de profesores, entre otras.

Para acercarse a la propuesta educativa del gobierno federal se ha optado por definir cinco dimensiones de análisis: la política, la legislativa, la judicial, la mediática y la pedagógica. A partir de éstas es posible ordenar las acciones y los hechos relevantes durante el periodo. Conviene recordar que la realidad educativa dista de ser expresada de manera esquemática o preclasificada, ya que surge de manera integral, contundente e incluso azarosa. No obstante, el uso de las dimensiones permite contar con una herramienta para describir y ponderar procesos tan complejos como el que ha implicado la política gubernamental a lo largo de estos años. Conviene aclarar que no se pretende establecer secuencia alguna entre ellas. Es más, las dimensiones transcurren de manera simultánea y es claro que pueden encontrarse diversas superposiciones y reiteraciones entre ellas.

Dimensión política

En su discurso de toma de protesta, el 1 de diciembre de 2012, el titular del Ejecutivo se refería a la educación de manera enfática. Señalaba que dicha tarea ocuparía un lugar central en su programa de gobierno y que, al lado de otros cuatro ejes, se buscaría un México con educación de calidad. Cabe recordar que los demás ejes eran lograr un México en paz, un México incluyente, un México próspero y hacer de México un país con responsabilidad global. También planteaba 13 decisiones, entre las que se incluía la siguiente afirmación: “Ha llegado el momento de la reforma educativa. Una nación basa su desarrollo en la educación. El capital humano es la base del desarrollo y progreso de un país; ésta es la razón por la que corresponde al Estado la rectoría de la política educativa” (Peña, 2012).

1 En este apartado se retoma la estructura presentada en la conferencia “La propuesta de reforma educativa del gobierno federal. Cinco dimensiones de análisis”, presentada en el V Foro Regional. Análisis y Perspectivas sobre la Reforma Educativa, organizado por el gobierno federal y la CNTE, el 14 de junio de 2013, en Ciudad Obregón, Sonora.

El nuevo presidente completaba su referencia a la educación planteando la creación del Servicio Profesional Docente y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La intención gubernamental era evidente: se asumía una concepción educativa inspirada en un difuso criterio de “calidad” y en una visión formativa claramente limitada, la del “capital humano”. En esta posición, que desconoce sus potencialidades emancipadoras y sociales, la educación quedaba reducida al ámbito laboral y al mundo del trabajo; es decir, lejos de apelar a la formación de las personas y a su carácter de sujetos sociales, se privilegiaba la formación de mano de obra o, como tanto insistían los documentos oficiales, de “capital humano”.

Y si ese concepto de calidad es impreciso, ¿existe un concepto de calidad aplicable a la educación? Sin el ánimo de imponer una concepción única, es significativo acudir al pensamiento de Pablo Latapí, uno de los principales estudiosos de la educación del siglo xx y en este sexenio ignorado por académicos y personajes del gobierno que antes lo homenajearon. El doctor afirmaba:

A mí me preocupa, primero, que se confunda la calidad con el aprendizaje de conocimientos, lo que simplifica el problema falsamente, pues la educación no es sólo conocimiento. Me preocupa también que se establezcan comparaciones de escuelas o instituciones que ignoran las diferencias entre contextos o las circunstancias de los estudiantes a veces abismalmente distintas. Y me preocupa sobre todo que la calidad educativa se confunda con el “éxito” en el mundo laboral, definido éste por referencia a los valores del sistema (Latapí, 2007: 117).

¿Y qué decía Latapí que sí podía ser una educación de calidad?

Una educación de calidad [...] será la que nos estimule a ser mejores, pero también nos haga comprender que todos estamos necesitados de los demás, que somos seres en el límite, a veces triunfadores y a veces perdedores [...] Una educación de calidad es la que empieza [...] en la interacción personal del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje [...] Una educación de calidad es, para mí, la que forma un hábito razonable de autoexigencia [...] La

búsqueda de ser mejor debe ser razonable [...] moderada por la solidaridad con los demás, el espíritu de cooperación y el sentido común [...] Buscar una educación de calidad no es inventar cosas extravagantes (como llenar las aulas de equipos electrónicos o multiplicar teleconferencias con premios Nobel), sino saber regresar a lo esencial (Latapí, 2007: 117-118).

Al día siguiente de la toma de posesión de Peña Nieto, el 2 de diciembre, sería firmado por el Ejecutivo y los tres principales partidos políticos –PRI, PAN y PRD– el llamado Pacto por México. Este pacto incluía en el primero de sus cinco acuerdos –el referido a la “Sociedad de derechos y libertades”– el tema educativo (los puntos restantes eran: “Crecimiento económico, empleo y competitividad”; “Seguridad y justicia”; “Transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción”, y “Gobernabilidad democrática”).

Con el título “Educación de calidad con equidad” se planteaban tres objetivos:

Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (Presidencia de la República *et al.*, 2012: 4).

Para tal efecto se proponían las siguientes acciones: la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (un censo de escuelas, maestros y alumnos); consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (dotando de plena autonomía al INEE); dar autonomía de gestión a las escuelas “con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, [y] resolver problemas de operación básicos”; establecer escuelas de tiempo completo; proporcionar computadoras portátiles con conectividad; crear el Servicio Profesional Docente, que tendría un “sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres”; fortalecer la educación inicial de los maestros,

“apoyando a las normales para que impartan una educación de excelencia, aprovechando los conocimientos y el capital humano de las universidades públicas del país”; incrementar la cobertura en la educación media superior y superior, y crear un Programa Nacional de Becas (Presidencia de la República *et al.*, 2012: 5-6).

Tanto en su discurso de toma de posesión como en la presentación del Pacto por México, Peña Nieto ponía énfasis en una de las recomendaciones de Mexicanos Primero: que el Estado debería “recuperar la rectoría del sistema educativo” (Mexicanos Primero, 2012). Dicha afirmación generaba una serie de discusiones políticas por la influyente presencia de la cúpula del SNTE en las grandes decisiones de la educación pública nacional.

Vale la pena detenerse brevemente en el Pacto por México, pues se trata de un instrumento que se adelantó al mandato constitucional de hacer consultas para validar el plan de gobierno. Así, lejos de la participación social, este pacto definió las líneas centrales de la política pública. Fue una especie de plan de desarrollo anticipado, elaborado en el nuevo gobierno y negociado con las cúpulas partidistas y sin consultas sociales.

Como podrá recordarse, en un primer momento se expresó la inconformidad del SNTE ante la propuesta de reforma (Poy, 2012a y 2012b), ya que diversos sectores sindicales afirmaban que se trataba más de una reforma laboral y administrativa, que educativa. De manera paradójica, después de la aprehensión de la maestra Elba Esther Gordillo, efectuada el 26 de febrero (punto al que se volverá más adelante), la posición de la cúpula sindical dio un importante vuelco, dando su apoyo a dicha propuesta gubernamental.

En la dimensión política, el hecho que redondea la propuesta oficial en materia educativa es la presentación, en mayo de 2013, del Plan Nacional de Desarrollo (Presidencia de la República, 2013), así como del Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013), en diciembre del mismo año. Sin el ánimo de ahondar en tales documentos, es posible señalar que ambos ratifican y profundizan los criterios de educación de calidad y de educación para el trabajo. Al respecto, baste citar *in extenso* una de las metas centrales del Plan Nacional de Desarrollo:

Un México con educación de calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover las políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado (Presidencia de la República, 2013: 22).

Nuevamente, una filosofía muy alejada del pensamiento humanista y que lleva a exactamente lo contrario de lo que antes se enunció: educación para el trabajo, para lograr el éxito y para desarrollar habilidades. En ello apenas se encuentran tímidas menciones a la formación ciudadana, a la cultura de la solidaridad y del aprendizaje que nos hace avanzar a todos. En los documentos del gobierno de Peña Nieto se trata de que cada quien “escriba su propia historia de éxito”.

Las estrategias señaladas por el Plan Nacional de Desarrollo se centran en el establecimiento del llamado Sistema de Profesionalización Docente y en el impulso al Sistema Nacional de Evaluación. También se incluyen propuestas relativas a la revisión de los planes y programas de estudio, a la modernización de la infraestructura y el equipamiento, al uso de las nuevas tecnologías, y a la disminución del abandono escolar. Asimismo, se indican tres estrategias relativas a la inclusión y la equidad, y se plantean otras tantas sobre el acceso a la cultura, al deporte y a la promoción de la ciencia y la tecnología, en ese orden.

En la dimensión política se concentraron también las acciones relativas al cambio cupular del SNTE y la persistente campaña para controlar y someter al influyente sector magisterial del país. De igual manera, en esta dimensión se insertaron las múltiples acciones de resis-

tencia por parte de los maestros y, de manera señalada, las acciones impulsadas por la CNTE a lo largo de casi cuatro años.

Todo esto acompañado, en el último tramo de 2015, de una sucesión de complejos hechos políticos que expresaron la profundización de la problemática educativa nacional. Al respecto, sería imposible olvidar que, en pleno proceso electoral, la evaluación educativa fue suspendida sólo para ser reinstalada unos cuantos días después (González, 2015); tampoco puede olvidarse la ratificación del rango constitucional otorgado a la evaluación y su asociación al concepto de calidad educativa. Lo anterior, en medio de un fuerte asedio contra la resistencia magisterial.

La última semana de agosto de 2015, luego del anunciado deterioro de la salud del secretario Emilio Chuayffet, el titular del Ejecutivo nombró a un nuevo secretario que operaría una hipotética segunda etapa de la reforma. De este modo, el operador de innumerables batallas políticas –incluidas la aprehensión de la maestra Gordillo o el diseño y la creación del INEE– cedía su lugar al frente de la educación pública de México a un nuevo secretario, sin mayor experiencia en el campo educativo que la burocrática, pues había fungido como coordinador de educación en el equipo de transición de Peña Nieto (Vargas, 2015). La llegada del nuevo secretario generó diversas expectativas y señalamientos políticos. Se aludía al perfil pretendidamente negociador del joven Aurelio Nuño, pero también se refería su carácter de aspirante a la carrera presidencial de cara a 2018.

Durante el segundo semestre de 2015 y el primero de 2016, la SEP desplegaría una insistente campaña de promoción institucional, presentando un esquema centrado en siete prioridades: 1) fortalecimiento de la escuela; 2) infraestructura, equipamiento y materiales educativos; 3) desarrollo profesional docente; 4) revisión de los planes y programas de estudio; 5) equidad e inclusión; 6) vinculación entre la educación y el mercado laboral, y 7) reforma administrativa (Cano y Poy, 2015; Nuño, 2016). A la par del estratégico lanzamiento de las siete prioridades de la educación, se haría patente una campaña de promoción personal del secretario, quien cada semana visitaba diferentes planteles escolares.

De manera paralela, durante los últimos meses de 2015 el proceso de evaluación seguía su curso y la aplicación de los exámenes a los maestros operaría bajo un fuerte resguardo policiaco. Así, el propio titular de la SEP llegaría a afirmar: “habrá suficientes policías federales en cada uno de los estados” (Gómez, 2015). A lo largo de 2016 la situación política tuvo momentos críticos, pero también de negociación. De este modo, entre la aplicación de la evaluación en diferentes estados y diversas expresiones de resistencia por parte de la CNTE, se verificaron algunas reuniones de acercamiento.

Dimensión legislativa

Con la iniciativa de decreto para reformar y adicionar los artículos 3 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se llevó la propuesta gubernamental educativa al terreno legislativo y, en consonancia con el discurso político, dicha propuesta se centraba en los criterios de calidad y evaluación educativa (INEE, 2015: 39-45).

Sin referir nuevamente la ambigüedad de tal concepto, resulta posible señalar que también los términos de evaluación y profesionalización del trabajo docente ratificaban una perspectiva de gestión educativa altamente cercana y consistente con los criterios de modernización planteados desde la década de los ochenta, durante los gobiernos de Miguel de la Madrid y de Carlos Salinas de Gortari. Se refrendaba así una clara continuidad en el proyecto educativo de los regímenes de la modernización y se enlazaban tres sexenios de gobiernos priistas con dos sexenios de gobiernos panistas, de tal suerte que, en poco más de una docena de páginas, el gobierno de Peña Nieto planteaba la reforma y la adición a los artículos señalados.

En este sentido, quedaba establecida la creación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2015: 50), cuya coordinación estaría a cargo del INEE, el cual se decreta como un organismo público autónomo y con personalidad jurídica y patrimonio propios. También se menciona la expedición de la ley reglamentaria sobre dicho instituto y la modificación correspondiente a la Ley General de Educación (INEE, 2015: 53-122).

Asimismo, en el decreto de reforma se establecía la creación del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013) centrado en la evaluación, donde ésta sería un factor decisivo en la asignación de plazas y progreso económico de los maestros.

Sin duda la dimensión legislativa se constituyó como uno de los ángulos más visibles de la propuesta de reforma y sería tratada como un logro histórico por parte del gobierno federal.

En términos de forma, la propuesta legislativa tuvo algunos momentos clave que resulta importante referir. El primero de ellos fue el 10 de diciembre, apenas una semana después de la toma de posesión del presidente Peña Nieto, cuando se turnó la iniciativa de ley a la Cámara de Diputados. El segundo momento fue el 19 de diciembre, en que la propuesta fue aprobada por dicha Cámara y turnada a la Cámara de Senadores. El tercero fue el 20 de diciembre, cuando los senadores la aprobaron con algunos cambios y la devolvieron a los diputados. El cuarto momento fue el 21 de diciembre, fecha en la que los diputados la aprobaron nuevamente y la enviaron a las legislaturas de los estados. Finalmente, el 25 de febrero de 2013 sería aprobada la reforma legislativa y publicada en el DOF. Un verdadero récord en términos de cumplimiento y velocidad de los legisladores (Garduño y Méndez, 2012; Herrera, 2013).

En septiembre de 2013 serían aprobadas las leyes con las que se describen las reglas específicas de operación de la reforma educativa. Las modificaciones a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Esta triada normativa cerraría el ciclo legal de la propuesta gubernamental y representaría un motivo de fuerte cuestionamiento por parte de diversos grupos sociales, así como un motivo de defensa por parte del Estado (Navarro, 2013; Poy *et al.*, 2013; Martínez, 2013).

Dimensión judicial

Uno de los rasgos más significativos de la propuesta gubernamental fue que la educación nacional se vio desplazada de las páginas

dedicadas al saber y la cultura a las páginas de noticias policiacas; fenómeno que alcanzó su momento cumbre con la detención de la maestra Elba Esther Gordillo (*Animal Político*, 2013; Castillo, 2013; Quintero, 2013). Ese acto, cargado de contenidos justicieros y simbólicos, ponía fin a una alianza histórica entre la cúpula del SNTE y los gobiernos de la modernización.

Sin embargo, el ciclo se cerraba sólo de manera parcial, pues aunque se prescindía del singular personaje caciquil, con el nombramiento del maestro Juan Díaz de la Torre el aparato sindical quedaba intacto y preparado para una nueva etapa de connivencia entre su cúpula y el gobierno nacional. En este punto es imposible omitir el señalamiento de que se trataba de una verdadera convocatoria oficial y mediática para el linchamiento social de la dirigente detenida. Una paradoja para quien había estado tan cerca no sólo de los gobiernos nacionales, sino que había intimado con los presidentes del priismo y del panismo por igual.

La dimensión judicial de la propuesta de reforma educativa también se hizo presente en las manifestaciones del magisterio; principalmente en el estado de Guerrero, en donde la Autopista del Sol constituyó un verdadero campo de batalla entre las fuerzas opositoras a la reforma y los representantes de los gobiernos federal y estatal.

A lo largo de cuatro años la posición de diversos sectores magisteriales se vio radicalizada y se generaron acciones contundentes de diverso orden. Todo ello derivó en que las fuerzas de los gobiernos estatal y federal se vieron constantemente confrontadas y en no pocas ocasiones perdieron su capacidad de negociación y de diálogo.

En este escenario resulta imprescindible referirse a la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa. Tal hecho, ocurrido en la ciudad de Iguala en septiembre de 2014, ilustra la inadmisibile incapacidad de los diversos órdenes del Estado mexicano para contener las expresiones de resistencia en el ámbito educativo (Ocampo, 2014; Ocampo *et al.*, 2014).

En el mismo sentido, debe recordarse el asesinato de ocho personas durante una concentración de la CNTE en Nochixtán, Oaxaca.

Tales hechos, aunados a la aprehensión de dirigentes y líderes del magisterio disidente, y al uso de fuerzas policiacas durante la aplicación de los procesos de evaluación, otorgan un innegable sentido represor a la propuesta educativa gubernamental (Pérez, 2016). Sobre este tema hay todavía mucho que investigar y en trabajos posteriores se buscará incorporar mayores elementos de análisis.

Dimensión mediática

Los medios han estado presentes en cada etapa del proceso de la reforma educativa: lanzan mensajes que buscan convencer a la sociedad sobre las bondades de las propuestas gubernamentales y llegan al extremo de prescindir –o al menos “filtrar”– cualquier crítica o argumento que contribuya a la formación de una opinión crítica y responsable por parte de la sociedad.

El apoyo de los medios está orientado hacia las líneas oficiales y no sería posible desconocer que las televisoras, la radio y buena parte de la prensa han descalificado de manera sistemática no sólo las expresiones más contundentes de la resistencia magisterial, sino la más mínima manifestación crítica hacia el gobierno y sus organizaciones subsidiarias.

En el discurso de los medios no puede ignorarse una perspectiva claramente orientada hacia los principios del mercado y del intercambio mercantil. Así, el criterio de los empresarios va permeando de manera paulatina la vida pública; incluso, el diseño de las políticas gubernamentales es encargado y pagado a empresas y despachos privados.

A lo largo de cuatro años las expresiones de los medios son múltiples y se echa de menos un análisis exhaustivo. Baste por ahora recordar el *spot* televisivo que se difundió durante los primeros meses del actual gobierno y que ilustra la forma superficial con que se pretendía convencer a la sociedad de los cambios en educación. No había Plan Nacional de Desarrollo, no había Programa Sectorial, no habían desaparecido 43 estudiantes normalistas, no había sucedido asesinato alguno en Nochixtlán. Eran apenas 100 días... Éste es el texto del *spot* del gobierno federal:

Hace 100 días arrancamos con fuerza, con ganas, llenos de pasión, y hoy ya has visto avances en educación, en la lucha por un México más justo. Un México con más prosperidad, en el que todos podamos vivir en paz. Esto es sólo el comienzo, no nos vamos a detener. Queremos llevar a México al lugar que se merece. Vamos a mover a México, Gobierno de la República

Dimensión pedagógica: el Modelo Educativo 2016

La dimensión pedagógica tardó un poco más en llegar... casi cuatro años. El 21 de julio el gobierno federal presentó su Modelo Educativo (SEP, 2016a). También hizo pública la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (SEP, 2016b).

¿Qué significaba contar con un nuevo Modelo Educativo en México? ¿Cuál era el sentido del gobierno para presentar un Modelo Educativo orientado al último tramo de su gestión? ¿Qué sentido tenía para los alumnos, los maestros y las escuelas –es decir, para el sistema educativo nacional– contar con un nuevo Modelo Educativo? ¿Por qué era importante para la sociedad mexicana un nuevo Modelo Educativo? Todas preguntas imposibles de atender, pero esenciales para comprender la intención pedagógica del gobierno.

El Modelo Educativo no constituye un tema aislado o un simple tema técnico sobre el cual se pide un pronunciamiento. Se trata, como se ha dicho al inicio de este texto, de un capítulo más de la crisis de conducción de la educación nacional y forma parte de las incertidumbres de la política educativa actual. Por ello resulta difícil entender que la confección del Modelo Educativo no puede ser generada a partir de una consulta formalista y mucho menos por medio de reuniones privadas con las cúpulas –como las que promovió el secretario ante los gobernadores, la Junta de Gobierno del INEE y unos cuantos grupos– en las que se pretende aprobar aquello que nunca fue discutido y en muchos casos ni siquiera comprendido.

El Modelo Educativo, presentado cerca del inicio del último tercio de este gobierno, se encuentra a destiempo de su papel como soporte o como fundamentación de la política educativa nacional. Es menester

recordar que dicha política fue lanzada en el llamado Pacto por México el 2 de diciembre de 2012, en Chapultepec, y que respondió a un triple esquema de calidad, evaluación y servicio profesional docente.

Si se toma en serio el concepto de *modelo* y se atiende la dimensión de considerarlo como referente o como guía a seguir para el desarrollo de determinado campo –en este caso el educativo–, el problema resulta doblemente preocupante, pues además de sus limitaciones en términos de forma, ofrece serios problemas en términos de contenido.

Por su construcción, el documento apela mucho más a un tratamiento conceptual del hecho educativo que a su planteamiento estratégico; es decir, apela a un discurso en el que se refieren las características intrínsecas de los factores de la educación –muchos de ellos plenos de buenas intenciones–, pero que se encuentran muy lejos del marco de actuación de un gobierno en términos programáticos y de operación. Además, al considerarse su aplicación hacia el final del sexenio, no hay manera de contrastar su solidez y aplicabilidad. Se trata de una sucesión de declaraciones cuya implementación y valoración se antojan francamente imposibles.

El documento abre con un tono severo, recordando que una de las características históricas del sistema educativo ha sido su verticalidad y su carácter prescriptivo (SEP, 2016a: 11-14). Esa afirmación deriva en el argumento de que, después de casi un siglo, la situación es insostenible, ya que “el modelo educativo ya no es compatible con una sociedad más educada, plural, democrática e incluyente” (SEP, 2016a: 14). Así, bajo tal señalamiento toma forma uno de los rasgos del documento: se reconocen algunos problemas reales de la educación, pero no se les atiende; es decir, no hay duda de que las decisiones educativas en términos históricos han sido tomadas a partir de un criterio vertical y prescriptivo, pero tampoco hay duda de que esto haya cambiado. Baste recordar la forma en la cual ha sido diseñada e implementada la política educativa: al margen del magisterio y de la sociedad en general. Y justo lo que denuncia el documento es lo que se sigue haciendo.

En el Modelo Educativo 2016 se hacen aseveraciones que parecen novedosas, pero que en realidad forman parte del conocimiento

educativo desde hace muchas décadas. Un ejemplo es la afirmación de que, en el marco de la sociedad del conocimiento, “la escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender” (SEP, 2016a: 14-15). Al respecto, baste señalar de manera enfática que nunca ha sido la escuela el único lugar para aprender y que, si acaso, lo que hoy puede reconocerse es la necesidad de articular los diversos aprendizajes que ocurren en el marco de la escuela y fuera de ella. Lo mismo ocurre con la idea de la memorización, tema que ha sido objeto de profundas discusiones en los debates sobre el aprendizaje.

El tratamiento del documento sobre el aprendizaje y el desarrollo personal y social parece muy razonable: se habla de “apertura intelectual, de sentido de la responsabilidad, de conocimiento de sí mismo, de trabajo en equipo y colaboración” (SEP, 2016a: 15-17). Y dentro de estos conceptos se apela a elementos que van desde la valoración de la diversidad o la igualdad de género, hasta la convivencia pacífica, el respeto a la legalidad, la actitud ética, la ciudadanía, la confianza, la disposición a servir, la solución de conflictos y la negociación (SEP, 2016a: 16). Un catálogo de valores y principios irreprochables. Sin embargo, habría que preguntarse: ¿Cómo alcanzarlos? ¿Cómo trascender el mero nivel declaratorio y concretarlos en la formación de los millones de niños y jóvenes que conforman el sistema educativo nacional? ¿Cómo conciliar estos caros anhelos con los mecanismos de represión y confrontación de este gobierno? ¿Cómo lograr la asimilación social de estos principios en medio de hechos tan graves como la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa y el uso de balas para contener las protestas en Nochixtlán?

El Modelo Educativo apela, como bien se sabe, a cinco ejes principales: 1) escuela en el centro; 2) planteamiento curricular; 3) formación y desarrollo profesional docente; 4) inclusión y equidad, y 5) gobernanza. Dentro de tales ejes es posible identificar una gran variedad de temas y ángulos. Dado que su revisión exhaustiva implicaría un tratamiento tan extenso como el propio documento, aquí se aludirá sólo a algunos de los puntos que generan mayor preocupación.

Con respecto al primero de los ejes, la escuela en el centro, cabría precisar que su novedad parece relevante sólo para la burocracia, pues en la mente de los niños, de los maestros y de las familias de

los estudiantes, el hecho es muy simple: la escuela siempre ha estado en el centro de la educación. En este primer eje, el documento plantea una explícita toma de distancia ante la “administrativización” educativa. Se dice:

el enfoque administrativo de la organización escolar ha producido dinámicas indeseables como la subordinación de lo académico, la burocratización, la superposición de tareas, la ineficiencia, la pérdida de tiempo y de sentido a la par de frustración personal y colectiva en las comunidades escolares (SEP, 2016a: 21).

La crítica es impecable e implacable, sólo que hay un problema: ese enfoque tiene plena vigencia y es precisamente el estilo con el cual se han impuesto hoy los esquemas de calidad, de evaluación de la educación y del Servicio Profesional Docente. ¿Se habrá pensado ya en la manera de revertirlo?

De igual manera ocurre con el tema de la llamada “nueva cultura escolar” y de “la escuela como comunidad con autonomía de gestión”. En el primer caso se hace un llamado para lograr la centralidad de lo pedagógico, aunque, eso sí, por medio del impulso a la planeación estratégica y la evaluación (SEP, 2016a: 24). Y en el segundo caso, además de apelar nuevamente a la planeación estratégica, se precisan los ámbitos de actuación de los órganos colegiados de gobierno: el Consejo Técnico Escolar en la educación básica y los consejos escolares de participación social, así como las academias en la educación media superior. Tales instancias plenas de buenas intenciones, pero no cuentan con un marco claro de desempeño.

Los otros temas son “asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica”, que apela a la formación de profesionales de apoyo técnico-pedagógico; “materiales educativos”, que refiere a los libros de texto gratuitos y el uso de las tecnologías de la información y comunicación, e “infraestructura y equipamiento”, que alude a los polémicos certificados de infraestructura educativa nacional. Asimismo, se incluye el tema de reducción de carga administrativa que, paradójicamente, es de los conceptos más presentes en el documento.

El eje del planteamiento curricular resulta especialmente sugerente y propositivo. El punto dedicado a “La vigencia del humanismo y los valores” constituye un claro compromiso en el cual, además de hacer referencia al artículo 3 de la Constitución, son referidos los principios de “la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia” (SEP, 2016a: 39). De igual manera, en este punto y para completar la definición del eje curricular, se alude a la “mirada crítica e histórica en la que hay que formar a los educandos” (SEP, 2016a: 40). Ante tales afanes quedan, sin embargo, algunas preguntas: ¿Cómo alcanzar estos altos anhelos? ¿Cómo trascender desde el mundo de las ideas hasta el terreno de los hechos? Uno de los riesgos de las grandes declaraciones es quedarse al margen de la realidad.

En el punto de “Los desafíos de la sociedad del conocimiento”, el documento hace referencia a la necesidad de desarrollar un proceso de educación permanente para las personas. Asimismo, en el punto denominado “Las oportunidades de las ciencias de la educación” se alude al necesario vínculo entre la investigación y la práctica.

Por su parte, en el punto “Contenidos educativos” se refiere el tema del currículo nacional de la educación básica y el Marco Curricular Común de la media superior. Sobre tales medios debe destacarse la explícita mención al enfoque de competencias (SEP, 2016a: 46), así como la alusión a los conceptos de “aprender a aprender”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”, referidos hoy como de última generación, pero que en realidad fueron ideas surgidas en el ámbito educativo hace cerca de medio siglo en Francia (cabe señalar, como breve nota, que en México fueron la base para el surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM) (Casanova, 1995).

El documento también recoge la dimensión de los “ambientes de aprendizaje” (SEP, 2016a: 50) y señala, con toda razón, que no basta con las condiciones materiales para desarrollar de manera plena el currículo. Sin embargo, en un país donde las escuelas carecen de agua corriente, de pisos firmes, de mesas adecuadas, ¿a qué se refieren con los ambientes de aprendizaje? ¿Se han revisado los datos oficiales de 2015 del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, que señalan que solamente 10 por ciento de las poco más

de 150000 escuelas de educación básica contaban con un certificado de calidad de su infraestructura? ¿Y que alrededor de 20 por ciento carecían de agua potable y 4000 no contaban con energía eléctrica? (Poy, 2015).

El eje de la formación y el desarrollo profesional docente, referido a los maestros y hasta ahora el centro de la política educativa, representa toda una proeza conceptual. En primer lugar, coloca al frente la palabra *formación* e instaura un cuidadoso tratamiento hacia los maestros. “Por ello –se dice en el documento– el Modelo Educativo 2016 refuerza la confianza en el profesionalismo de los maestros y deja de considerarlos como transmisores de conocimiento prescrito en un currículo vertical”. Y para que estos maestros puedan ahora desempeñar sus tareas de manera profesionalizada es que “la reforma educativa creó el Servicio Profesional Docente que define los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia” (SEP, 2016a: 56). “Los procesos de evaluación” representan el punto que abre este eje y el documento es enfático al señalar: “En ningún momento se puede considerar que esta evaluación tenga un fin punitivo. Por el contrario, siempre deberá aportar información que a los maestros les resulte valiosa para mejorar su trabajo” (SEP, 2016a: 57). “El desarrollo profesional docente” y la “Formación inicial” son los puntos en los cuales se alude al tema de la formación y actualización del profesorado. En ambos casos se aprecia una notable, aunque tardía e incompleta, rectificación del énfasis puesto en la evaluación y de la ausencia de planteamientos en favor del fortalecimiento de la carrera docente. Si bien en el documento se alude de manera directa al normalismo y se reconoce su importancia: “En este proceso será fundamental asegurar que las virtudes de las normales se valoren y fortalezcan” (SEP, 2016a: 63), lo cierto es que también se sigue insistiendo en el tratamiento indiferenciado a los futuros docentes “independientemente de la escuela de donde provengan” (SEP, 2016a: 62). Asimismo, cabe destacar una afirmación contenida en este apartado en el sentido de que “Todos los mexicanos reconocen y valoran la responsabilidad invaluable que los docentes tienen en el proceso educativo y su rol en la comunidad escolar”

(SEP, 2016a: 63). Cabría preguntarse si en ese “todos” está incluido el gobierno federal...

El eje de la inclusión y equidad aborda la problemática nacional de las diferencias de todo tipo y sería imposible que pudiéramos rebatir las políticas para eliminarlas. No obstante, hay muchos temas relativos a la forma de lograrlo y a la inexistencia de mecanismos operativos en el documento. Las 5.5 millones de personas al margen de las letras (Casanova, 2014) y las 32 millones que se encuentran en condiciones de rezago educativo constituyen algo más que un dato para el país. Son la frontera de la precariedad educativa y la muestra fehaciente de que es necesaria una verdadera reforma de la educación.

El eje de la gobernanza alude a una modalidad de gobierno claramente inexistente en México: la que supone la participación de la sociedad, la rendición de cuentas y la evaluación de los resultados de quienes nos gobiernan. En ese apartado es que se encuadran las actividades del SNTE y donde se señala como su responsabilidad: “acompañar a los maestros y velar por sus derechos laborales, (y con respeto) de las atribuciones de la autoridad educativa, responsable de la política pública en materia educativa” (SEP, 2016a: 80).

En el eje de gobernanza también están considerados la participación social (por medio del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación); la participación del INEE, encargado de “medir y evaluar”, y hasta el Poder Legislativo, que según el documento “juega un papel crucial”.

El documento concluye, después de un breve apartado dedicado a cuestiones de financiamiento y del sistema de información, con un cierre en el cual precisa que el Modelo Educativo 2016 constituye:

un proceso a desarrollar, como un continuo inacabado, sujeto a una dinámica de mejoramiento [y convoca a una] amplia participación en la que intervienen expertos y miembros del magisterio de todo el país [...] alienta una movilización pedagógica nacional [que] dé cabida a ideas y elementos [...] reconozca los espacios que corresponden a las voces plurales provenientes de regiones y localidades [...] sea gradual (SEP, 2016a: 89-95).

¿HACE FALTA UNA REFORMA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO?
¿ES NECESARIO EVALUAR?

Por supuesto. En este país urge que sean atendidos los problemas históricos de cobertura, consistencia académica e infraestructura, entre muchos más de la educación. A todo ello, se suma en esta coyuntura una nueva problemática derivada de una reforma con severas deficiencias de diseño e implementación. En este sentido, resulta indispensable saber si hay posibilidad alguna de generar una propuesta educativa que efectivamente parta de un planteamiento pedagógico y reconozca al saber educativo. Resulta fundamental saber si hay posibilidades de tomar en consideración al magisterio nacional, incluyendo, por supuesto, al sector que ha asumido una posición crítica ante las decisiones gubernamentales. En esa misma línea y luego de cuatro años de asedio a la profesión docente, es indispensable saber cómo le serán devueltos la credibilidad y el respeto social.

También resulta esencial saber si la sociedad en su conjunto será considerada para construir verdaderas políticas públicas en materia educativa y para trascender el esquema tradicional de meras políticas gubernamentales. Resulta necesario valorar a profundidad los efectos del modelo de evaluación que se ha buscado implementar. También es indispensable valorar las atribuciones del INEE. Asimismo, es preciso analizar los efectos de la reforma legal y promover los procedimientos legislativos a que haya lugar, así como analizar y replantear la reforma laboral aplicada a maestros y maestras de México, entre muchos otros temas. Los casi cuatro años de crisis en la conducción de la educación no podrían prolongarse más y es urgente definir un nuevo ciclo de política educativa que, con base en el saber y el diálogo social, impulse de manera inequívoca la educación que reclama este país. Es necesario recordar que las decisiones en materia educativa no se limitan al presente: están directamente relacionadas con la construcción del futuro de la nación y de la sociedad toda. Ésa es la gran responsabilidad de la tarea educativa.

REFERENCIAS

- Animal Político* (2013), “Detienen a Gordillo por desvío en las cuentas del SNTE”, 27 de febrero. Disponible en: <<http://www.animalpolitico.com/2013/02/arrestan-a-elba-esther-gordillo-por-desvio-de-recursos-del-snte/>>, consultado el 27 de octubre de 2016.
- Cabrero, Enrique (2000), “Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes”, *Gestión y Política Pública*, vol. IX, núm. 2, pp. 189-229.
- Cano, Arturo y Laura Poy (2015), “‘Para este gobierno la prioridad es la educación’. Entrevista a Aurelio Nuño, secretario de Educación”, *La Jornada*, 7 de septiembre. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2015/09/07/politica/016e1pol>>, consultado el 11 de noviembre de 2016.
- Casanova, Hugo (2014), “Analfabetismo ¿quién se hace cargo?”, *México Social*, año 4, núm. 50, pp. 24-27.
- Casanova, Hugo (2013), “La propuesta de reforma educativa del gobierno federal. Cinco dimensiones de análisis”, en *V Foro Regional Análisis y Perspectivas de la Reforma Educativa*, México, CNTE, pp. 62-71.
- Casanova, Hugo (2012), “*De panzazo* o cómo trivializar la educación”, *La Jornada*, 25 de febrero. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2012/02/25/opinion/011a1pol>>, consultado el 3 de junio de 2017.
- Casanova, Hugo (1995), *Planeación universitaria en México. La UNAM y la administración pública 1970-1976*, México, UNAM.
- Castillo, Gustavo (2013), “De la gloria a la cárcel. La maestra, presa es acusada de lavado de dinero”, *La Jornada*, 27 de febrero. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>>, consultado el 14 de noviembre de 2016.
- DOF (2013), “Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, 26 de febrero. Disponible en: <<http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2013&month=02&day=26>>, consultado el 4 de agosto de 2017.
- Garduño, Roberto y Enrique Méndez (2012), “Aprueban diputados dictamen sobre la reforma educativa”, *La Jornada*, 13 de diciembre. Disponible

- en: <<http://www.jornada.unam.mx/2012/12/13/politica/005n1pol>>, consultado el 14 de noviembre de 2016.
- Gómez, Natalia (2015), “Policía Federal participará en operativo de seguridad para maestros: SEP”, *El Universal*, 12 de noviembre. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2015/11/12/pf-participara-en-operativo-de-seguridad-para-maestros-sep>>, consultado el 12 de noviembre de 2016.
- González, Roberto (2015), “La evaluación a maestros ni se pospone ni se difiere, dice Peña”, *La Jornada*, 10 de junio. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2015/06/10/politica/003n1pol>>, consultado el 10 de noviembre de 2016.
- Herrera, Claudia (2013), “Sin la presencia de Gordillo fue promulgada la reforma educativa”, *La Jornada*, 26 de febrero. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/26/politica/005n1pol>>, consultado el 14 de noviembre de 2016.
- INEE (2015), “Reforma educativa. Marco normativo”, México, INE/Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados.
- Latapí, Pablo (2007), “Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 115, pp. 113-122.
- Latapí, Pablo (2004), *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE.
- Martínez, Fabiola (2013), “Hoy entran en vigor las tres leyes secundarias”, *La Jornada*, 12 de septiembre. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2013/09/12/politica/007n3pol>>, consultado el 17 de octubre de 2016.
- Mexicanos Primero (2012), “Ahora es Cuando. Metas 2012-2024”, México.
- Navarro, César (2013), “La reforma educativa y la nueva categoría de maestros aprendices”, *La Jornada*, 30 de junio. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2013/06/30/opinion/034a1soc>>, consultado el 17 de octubre de 2016.
- Nuño, Aurelio (2016), “2016: año clave para la transformación educativa”, *El Universal*, 18 de enero. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/colaboracion/aurelio-nuno/nacion/2016/01/18/2016-ano-clave-para-la-transformacion>>, consultado el 15 de octubre de 2016.

- Ocampo, Sergio (2014), “Policías balean a normalistas de Ayotzinapa en Iguala; 5 muertos”, *La Jornada*, 28 de septiembre. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2014/09/28/politica/005n1pol>>, consultado el 14 de octubre de 2016.
- Ocampo, Sergio, Héctor Briseño y Ernesto Martínez (2014), “Padres de familia marchan para exigir presentación con vida de desaparecidos”, *La Jornada*, 2 de octubre. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2014/10/02/politica/009n1pol>>, consultado el 14 de octubre de 2016.
- OCDE (2010), “Mejorar las Escuelas. Estrategias para la Acción en México”, París.
- Peña Nieto, Enrique (2012), “Mensaje a la nación del presidente de los Estados Unidos Mexicanos”, México, Presidencia de la República, 1 de diciembre. Disponible en: <<https://www.gob.mx/presidencia/prensa/mensaje-a-la-nacion-del-presidente-de-los-estados-unidos-mexicanos>>, consultado el 4 de agosto de 2017.
- Pérez, Jorge (2016), “Operativo deja seis muertos en Oaxaca”, *La Jornada*, 20 de junio. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2016/06/20/politica/002n1pol>>, consultado el 14 de octubre de 2016.
- Presidencia de la República (2013), “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, México.
- Presidencia de la República, PRI, PAN y PRD (2012), “Pacto por México”. Disponible en: <<http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>>, consultado el 14 de octubre de 2016.
- Poy, Laura (2015), “Sin infraestructura certificada, más de 137 mil escuelas en el país”, *La Jornada*, 19 de agosto. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2015/08/19/sociedad/035n1soc>>, consultado el 14 de octubre de 2016.
- Poy, Laura (2012a), “Gordillo dice no a la reforma educativa; ‘no es con amenazas como mejoraremos’”, *La Jornada*, 20 de diciembre. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2012/12/20/politica/008n1pol>>, consultado el 15 de noviembre de 2015.
- Poy, Laura (2012b), “Anuncia Gordillo ‘resistencia pacífica y civilizada’ contra la reforma educativa”, *La Jornada*, 21 de diciembre. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2012/12/21/politica/005n1pol>>, consultado el 15 de noviembre de 2015.
- Poy, Laura, Andrea Becerril y Víctor Ballinas (2013), “Cambian leyes secundarias régimen jurídico y laboral de los maestros”, 15 de

- agosto. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2013/08/15/sociedad/032n1soc>>, consultado el 17 de octubre de 2016.
- Quintero, Josefina (2013), “Durmió en el penal de Santa Martha Acatitla”, *La Jornada*, 27 de febrero. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/politica/003n3pol>>, consultado el 14 de octubre de 2016.
- Rulfo, Juan Carlos (prod. y dir.) y Carlos Loret de Mola (dir.) (2012), *¡De Panzazo!* [documental], México, Instituto Mexicano de Cinematografía-Estímulo Fiscal a Proyectos de Inversión en la Producción y Distribución Cinematográfica Nacional/Mexicanos Primero.
- SEP (2016a), “El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa”, México.
- SEP (2016b), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México.
- SEP (2013), “Programa Sectorial de Educación 2013-2018”, México.
- SPP (1983), “Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988”, México.
- Vargas, Rosa Elvira (2015), “Los cambios para enfrentar nuevos desafíos, afirma Peña”, *La Jornada*, 28 de agosto. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2015/08/28/politica/002n1pol>>, consultado el 10 de noviembre de 2016.

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI EN EL MODELO DE LA REFORMA EDUCATIVA, 2012-2018. ¿DE ODISEO A ROBINSON?

Lilian Álvarez Arellano

ESTRUCTURA FORMAL Y TEMAS DEL CORPUS

El corpus del presente estudio está conformado por los textos que tratan el tema de los fines de la educación en el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa (SEP, 2016b). Se toma dicho tema como un hilo conductor para realizar una cala al modelo, dado que de la orientación de la educación, de su sentido y propósito, dependen los demás elementos del modelo pedagógico. Los fines educativos de una reforma deben ser explícitos, tanto si se proponen cambios para alcanzar fines ya establecidos y no cuestionados, como si se hacen críticas a los fines vigentes para proponer otros. En suma, la filosofía educativa es la clave para emprender o explicar una reforma.

El documento Fines de la Educación en el Siglo XXI es muy breve, tiene el carácter de “resumen ejecutivo” que comparte con los otros dos documentos del paquete. Consta de tres secciones. La primera, una introducción sin título en la cual se resaltan las siguientes tres frases que dan inicio a sendos párrafos: “Nos enfrentamos a la necesidad”, “El principal objetivo de la reforma educativa” y “El artículo 3 de la Constitución”. La segunda sección es “Los mexicanos que queremos formar”, donde se discurre acerca del propósito de la educación básica y media superior. La tercera y última sección, “Logros esperados al término de cada nivel educativo”, presenta en un cuadro la descripción de las capacidades de los alumnos desde el término de preescolar hasta el egreso de la educación media superior

en siete ámbitos: 1) lenguaje y comunicación; 2) pensamiento crítico y reflexivo; 3) valores, convivencia y colaboración; 4) desarrollo físico y emocional; 5) México y el mundo; 6) arte y cultura, y 7) medio ambiente.

INTRODUCCIÓN

El planteamiento del modelo se presenta como válido para el “siglo XXI”, del cual han transcurrido menos de dos décadas. Parte de la necesidad de “construir un México más libre, justo y próspero”, que forme “parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante” (SEP, 2016a: 1). De este modo, en el documento en el que se deberían discutir los fines de la educación se la toma como un medio. Por más que se pueda coincidir con la urgencia de la “necesidad” citada, queda fuera del discurso todo concepto de la educación como fin en sí mismo, como derecho inalienable. Así, la educación es un instrumento que “nos da la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial” (SEP, 2016a: 1); no es un derecho humano fundamental que obliga al Estado y que se garantiza en el numeral primero del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Resulta, en el segundo párrafo, que la reforma educativa, instrumento de cambio, tiene un objetivo principal: “que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad e incluyente” (SEP, 2016a: 1). Estos adjetivos calificativos, que en la Constitución son concebidos como criterios orientadores, se traducen así:

Esto significa no sólo que el Estado debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes —independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género— sino que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida (SEP, 2016a: 1).

De este modo, el objetivo principal de la reforma se define como una adición a los principios de gratuidad y laicidad de la educación.

LOS MEXICANOS QUE QUEREMOS FORMAR

En esta sección se habla del propósito compartido de la educación básica y la media superior: “contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México” (SEP, 2016a: 1). El propósito de formar una ciudadanía participativa y productiva se glosa así:

Personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (SEP, 2016a: 1).

Se pasa, para hacer más preciso este discurso, de “los mexicanos que queremos formar” al “mexicano que queremos formar”, dejando poco espacio a lo que no sea una educación estandarizada en la que “el mexicano” adquiere los siguientes tres conjuntos de capacidades o competencias: 1) comunicativas; 2) de autonomía y convivencia, y 3) éticas y cívicas. Explicado así, el propósito de formar ciudadanía prevalece sobre el de fomentar la productividad. El perfil del egresado es la base del desarrollo curricular, por lo que es necesario evaluar la consistencia de este planteamiento en el desarrollo de cada aspecto del currículo; objetivo que rebasa las dimensiones de este trabajo.

La apretada síntesis de los Fines de la Educación presentada en forma esquemática en cuatro cuartillas encuentra mayor profundidad en el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa (SEP, 2016b). En el apartado “Los fines de la educación” de este documento (SEP, 2016b: 14-17), se parte del artículo 3 de la Ley Fundamental, del cual se hace una glosa rápida e incompleta. El discurso acerca de los fines de la educación se reduce así a afirmar que “están establecidos en el artículo 3 constitucional y se refieren al de-

sarrollo armónico de todas las facultades del ser humano” (SEP, 2016: 1). Enseñada, marca los propósitos de la tarea educativa:

Es primordial que la educación se proponga formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general (SEP, 2016b: 14).

Del planteamiento de los fines se pasa a las necesidades que surgen del contexto actual, el cual se caracteriza con la frase “la sociedad del conocimiento”, la cual “exige de las personas mayor capacidad de interpretación de fenómenos, creatividad y manejo de la información en entornos cambiantes” (SEP, 2016b: 14-15). De estas tres exigencias de “la sociedad del conocimiento”, el discurso prosigue con la última, relativa a que: “la escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender y la infinidad de fuentes de información nos obligan a replantear las capacidades que los alumnos deben desarrollar en su paso por la educación obligatoria” (SEP, 2016b: 15). De manera indirecta se dice, entonces, que la escuela es caduca.

¿Qué parte de la escuela necesita *aggiornamento*? Aquí el texto apela al horizonte del especialista que podría ver amenazada la vigencia de su disciplina en el entorno escolar de la educación obligatoria, sobre todo en la media superior. Se lee:

Las disciplinas, en torno a las cuales está organizada la enseñanza, siguen vigentes y son necesarias para organizar sistemáticamente el aprendizaje del español (y de otra lengua materna, de ser el caso), las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, así como la filosofía en el bachillerato, entre otras (SEP, 2016b: 15).

La inclusión de estas disciplinas se explica así: “conforman el núcleo de conocimientos básicos que se requieren para la comunicación efectiva, el pensamiento lógico y la comprensión del entorno en que vivimos” (SEP, 2016b: 15).

Si no en el repertorio de las disciplinas y los intereses profesionales que conllevan, ¿en dónde radica el cambio? Dice el documento:

No obstante, el cambio que se plantea está orientado a fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende. Se propone ensanchar y hacer más sólidos el entendimiento y la comprensión de los principios fundamentales, así como de las relaciones que guardan entre sí (SEP, 2016b: 15).

Independientemente de la necesidad que tendría de comentar los binomios sentido/significado y entendimiento/comprensión, el texto atiende un procedimiento insuficiente que hoy ocupa demasiado espacio en la enseñanza. Al respecto concluye:

El desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación son indispensables para un aprendizaje profundo que permita trasladarlo a las diversas situaciones *para resolver nuevos problemas* (SEP, 2016b: 15; las cursivas son mías).

Esta concepción del aprendizaje como algo que surge de aplicar las habilidades de pensamiento a la solución de problemas, nuevos o viejos, se complementa con una apreciación acerca del sentido que adquieren los aprendizajes “cuando verdaderamente contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los individuos” (SEP, 2016b: 15), pasando así rápidamente de “el aprendizaje” (epistemología) a “los aprendizajes” (currículo).

Posteriormente, se indican cuatro aspectos que se incluyen en el desarrollo personal y social del educando, sin definirlos como virtudes, hábitos, habilidades, competencias o sentimientos, ni marcar su relación con los conocimientos, las disciplinas o las asignaturas correspondientes: 1) apertura intelectual, 2) sentido de responsabilidad, 3) conocimiento de sí mismo, y 4) trabajo en equipo y colaboración.

Según el documento, la apertura intelectual consiste en “la adaptabilidad, el aprecio por el arte y la cultura, la valoración de la diversidad, la promoción de la igualdad de género, la curiosidad intelectual y el aprendizaje continuo” (SEP, 2016b: 16). Por sentido de responsabilidad se entiende la “iniciativa, perseverancia, reflexión sobre los actos propios, integridad, rechazo a todo tipo de

discriminación, convivencia pacífica, respeto a la legalidad, cuidado del medio ambiente, actitud ética y ciudadanía” (SEP, 2016b: 16). El “conocimiento de sí mismo” se traduce en “cuidado de la salud; autoestima; conocimiento de las propias debilidades, fortalezas y capacidades como ser humano, y manejo de las emociones” (SEP, 2016b: 16). Por último, el “trabajo en equipo y la colaboración” requieren “comunicación, coordinación, empatía, confianza, disposición a servir, solución de conflictos y negociación” (SEP, 2016b: 16).

Su aspiración o exigencia: “el amor a México”. Este sentimiento, según el texto, debe traducirse en resultados gracias a la acción de “una educación integral, como la que se debe impulsar” (SEP, 2016b: 17), dejando así los fines educativos en el vacío de una definición curricular. No se interpreta el mandato constitucional con respecto a la integralidad de la educación, salvo por sus consecuencias visibles:

Es la que hace posible que el amor a México se traduzca en una convivencia más armónica; en un mayor respeto a los derechos humanos y el Estado de derecho; en el aprecio, cuidado y racional aprovechamiento de nuestra riqueza natural, así como en la capacidad de hacer valer los principios de libertad, justicia y solidaridad en el mundo global en el que hoy se desenvuelven las naciones (SEP, 2016b: 17).

Tampoco se dice aquí cómo se desarrollará sentimiento tan crucial para lograr los fines de la educación, si fueran éstos.

Concluye así el discurso de los fines educativos, pero no el apartado en que se desarrollan, el cual salta al modelo propuesto, justificado por los objetivos que alcanzará: “el modelo que se propone busca hacer efectivo el derecho a la educación para todos” (SEP, 2016b: 17), el cual no se había mencionado. Se evocan también “principios” de “la educación inclusiva”. El modelo “postula la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad” (SEP, 2016b: 17).

El apartado cierra con dos párrafos inconexos en temática y lógica, disquisiciones referentes al modelo y no a los fines educativos, tema de la sección. En la construcción del modelo no se establece

una concatenación clara entre los fines de la educación declarados (desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano), los cuatro principios educativos identificados (gratuidad, laicidad, calidad e inclusión) y la orientación de la tarea educativa: “formar a los estudiantes en la convicción y las capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general” (SEP, 2016b: 14).

Más adelante en el Modelo Educativo 2016 se vuelve a invocar y a resumir la filosofía educativa nacional, ahora de la siguiente manera:

El Modelo Educativo 2016 reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse integralmente, tal como lo contempla el artículo 3 constitucional. En ese sentido, el planteamiento pedagógico —es decir la organización y los procesos que tienen lugar en la escuela, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo— constituye el corazón del modelo (SEP, 2016b: 18).

Se presenta una propuesta de currículo “partiendo de un enfoque humanista y tomando en cuenta los avances de las ciencias de la educación” (SEP, 2016b: 18). El currículo se describe por su *uso*: “habrá de servir para orientar y encauzar los esfuerzos de los maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y de la sociedad en su conjunto a fin de asegurar el logro de los fines de la educación” (SEP, 2016b: 18). Se asegura que para definir el modelo “se parte de una nueva visión que pone la escuela al centro del sistema educativo”; que “el Modelo 2016 exige maestros mejor preparados para implementar este planteamiento en las aulas”; que con el modelo se “busca abatir barreras que dificultan el aprendizaje”, y que “el Modelo Educativo establece los principios y mecanismos que permitirán una gobernanza efectiva y un funcionamiento adecuado del sistema educativo” (SEP, 2016b: 19). Se explica que “esto incluye en primer lugar la colaboración entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, pero también la relación entre la autoridad educativa y el sindicato de maestros”, además de reconocer “la importancia

de los padres de familia y de otros actores de la sociedad civil en la educación, así como del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y del Poder Legislativo, entre otros” (SEP, 2016b: 19).

Más adelante, en “El planteamiento curricular”, se vuelve al tema de la filosofía educativa, pero ahora como una de las “tres fuentes esenciales” del diseño curricular. Así, según el texto, el currículo es “la filosofía de la educación, que orienta al sistema educativo nacional a partir de principios y valores fundamentales”, junto con “el logro de capacidades que respondan al momento histórico que viven los educandos y la incorporación de los avances que se han producido en el campo del desarrollo cognitivo, la inteligencia y el aprendizaje” (SEP, 2016b: 37-39). La redacción defectuosa impide comprender si hay orden de prelación entre estas fuentes.

En ese mismo capítulo, en el apartado “Vigencia del humanismo y sus valores”, se abordan las finalidades educativas, las cuales se describen ahora como humanistas y se ligan claramente a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, glosando nuevamente, de distinta manera, pero todavía incompleta, el artículo 3:

La filosofía que orienta al sistema educativo nacional se encuentra expresada en el artículo 3 de la Carta Magna. La Constitución establece que la educación es un derecho de los mexicanos que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos. Desde esta perspectiva humanista, la educación tiene la finalidad de realizar las facultades y el potencial de las personas para que éstas, a su vez, se encuentren en condiciones de participar activa y responsablemente en las grandes tareas que nos conciernen como sociedad (SEP, 2016b: 39).

Sin definir en qué sentido se habla de humanismo, esta explicación concluye: “por ello, es indispensable identificar los conocimientos, habilidades y competencias que los niños y adolescentes precisan para alcanzar su plena realización” (SEP, 2016b: 39). Más adelante, en el documento se llegará a hablar de “conocimientos básicos” o “conocimientos indispensables” o “clave” (SEP, 2016b: 49), pero antes se aborda el tema de los conocimientos que requiere la vida social guiada por “principios compartidos por todos”. Éstos se

identifican como “la fraternidad, la igualdad, la promoción y el respeto de los derechos humanos, la democracia y la justicia” y se explica didácticamente que “no son sólo conceptos que deben ser memorizados, sino principios y valores que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo” (SEP, 2016b: 39).

Sin que sea el centro del discurso, se llega al asunto de la legitimación del quehacer educativo, que en los modelos mexicanos oficiales, hasta la fecha, había consistido en la exposición pormenorizada del sustento legislativo y político de la labor de SEP, desde la Carta Magna hasta la legislación reglamentaria específica y los principales lineamientos de los planes del gobierno en turno. En este documento, sólo los sellos de la SEP y del gobierno de la República son indicios del carácter oficial y normativo del mismo, pues el texto vacila entre un estilo expositivo, didáctico y conversacional; un discurso normativo, sobre todo en el capítulo “Formación y desarrollo profesional docente”, y las formas de expresión propias de un documento elaborado por un grupo de consultores externos, algunos de ellos extranjeros o empresariales.¹

Esta crítica a la presentación informal del modelo no es una observación retórica ni se basa únicamente en la costumbre: es necesario, al estipular los fines, partir del artículo 3 y de otros, como el 1 y el 4, que dan sustento a la propuesta de “qué ciudadanos queremos formar”. En el documento de marras se parte, equivocadamente, de la reforma, cuyo “principal objetivo” es que la educación “además de ser laica y gratuita, sea de calidad e incluyente”.

1 Puede pensarse esto si, a falta de bibliografía o referencias claras, se presta atención al lenguaje defectuoso, producto de malas traducciones del inglés al español, como las que se encuentran en varias secciones del capítulo “Planteamiento curricular”, por ejemplo, las tituladas “Las oportunidades desde las ciencias de la educación”, “Ambientes de aprendizaje” o “El desarrollo profesional docente”, en las cuales se plantea, por un lado —como en Sears Roebuck— el “servicio de asistencia técnica a la escuela” y, por otro, que “la formación continua (de los docentes) debe impartirse mediante dos mecanismos [...] el que se deriva directamente de las escuelas y [...] el aprovechamiento de la oferta con que cuentan actores e instancias nacionales, estatales y locales para generar propuestas formativas relevantes y pertinentes que atiendan los problemas específicos de las escuelas y los maestros” (SEP, 2016b: 59), con lo que alude a los sectores empresariales y civiles que han insistido en participar en el sector de la formación docente.

Esto se traduce, según el multicitado documento, no sólo en que los mexicanos en edad de ir a la escuela tengan acceso a los servicios educativos, sino en que “la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida” (SEP, 2016c: 17). Así, se están caracterizando los contenidos de la educación, no sus fines.

Los dos últimos párrafos del apartado “Los fines de la educación” se dedican a justificar legalmente la reforma educativa iniciada en 2012, así como los métodos de consulta empleados, foros y reuniones de “discusión participativa” en los que “se recopilieron más de 15,000 planteamientos —cuyas principales conclusiones confirmaron la necesidad de generar una nueva propuesta de Modelo Educativo” (SEP, 2016b: 17). Con una lógica viciada se plantea:

la reforma educativa, iniciada en diciembre de 2012, responde a estos requerimientos (derecho de todos a la educación, especialmente población vulnerable); de ahí que la ley haya dispuesto que la SEP hiciera una revisión del Modelo Educativo (SEP, 2016b: 17).

No queda claro el nexo causal ni el orden de los factores.

Para llevar a cabo la revisión del modelo, el documento no presenta ni hace referencia a un diagnóstico generado por las autoridades educativas. De manera sorprendente, no se menciona siquiera la reforma educativa del sexenio pasado, la cual abarcó desde preescolar hasta la educación media superior, incluyendo la educación normal, y generó los modelos que deben revisarse, según el párrafo anterior. Sin embargo, se mantiene, por ejemplo, el Marco Curricular Común establecido en esa reforma para la educación media superior.

El párrafo final contiene una autocrítica en clave: “el Modelo Educativo de tipo vertical hizo posible la construcción de un sistema educativo nacional que fue pilar del desarrollo de México” (SEP, 2016b: 17). Se refiere a las administraciones priistas y se niega, como si fuera posible, el carácter ampliamente participativo de las reformas panistas, que son las que siguen vigentes, ya sean buenas o malas.

El apartado que se destina a los fines educativos termina con la justificación para presentar un nuevo modelo: “hoy debe reconocerse que ese modelo no es favorable a la adquisición de las capacidades del siglo XXI, por lo que la reforma educativa aporta los elementos necesarios para construir un nuevo modelo” (SEP, 2016b: 17). El apartado presenta conclusiones fuera del tema y omite el análisis esencial de cualquier propuesta: el del punto de partida.

Sin embargo, según el Modelo Educativo 2016, la mesa está puesta para explicar la lógica que

reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse integralmente tal como lo plantea el artículo 3 constitucional (SEP, 2016b: 18).

Aunque habla de los componentes del sistema educativo nacional, que se entenderían como los subsistemas que lo componen, enseguida afirma que “en ese sentido, el planteamiento pedagógico –es decir, la organización y los procesos que tienen lugar en la escuela, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo– constituye el corazón del modelo” (SEP, 2016b: 18).

De ahí se salta al currículo, pasando por alto la discusión de la organización, los procesos y las prácticas en el aula. El currículo se diseña “partiendo de un enfoque humanista y tomando en cuenta los avances de las ciencias de la educación” (SEP, 2016b: 18), novedad en la que se advierte la influencia de los documentos de la OCDE, en donde se ha insistido sobre las aportaciones de la neurociencias;² el discurso del Diseño Universal para el Aprendizaje, que se difunde desde la Universidad de Harvard, así como la inclusión del desarrollo socioafectivo de los estudiantes y la motivación, elementos que estaban ausentes del discurso educativo de la gestión inmediatamente anterior, que se autodescribía como constructivista.

De manera tímida, ya se habla aquí del enfoque por competencias que, se dice, forma parte del Marco Curricular Común de la

2 Cuando menos desde 2002, la OCDE impulsa la divulgación de los resultados de las investigaciones en neurociencias aplicadas a la educación. Véase OCDE (2002).

educación media superior, pasando por alto el hecho de que el mismo enfoque se encuentra desde preescolar en el modelo vigente, que sigue siendo el de la RIEB, pues el que aquí comentamos es apenas una propuesta.

Del planteamiento curricular se pasa al capítulo tocante a la “Formación y desarrollo profesional docente”, donde se comienza, contrario al orden lógico, por los procesos de evaluación, luego se aborda el desarrollo profesional docente y se termina con la formación inicial. Es aquí donde se encuentra un lenguaje normativo propio del discurso que parte de decisiones tomadas, no de propuestas tentativas. En esta parte se encuentra la palabra *debe* de forma reiterada y para justificar dicho estilo se apela a lo que “la investigación en torno al aprendizaje ha demostrado”, sin citar las referencias. Se aclara que “en ningún momento se puede considerar que esta evaluación tenga un fin punitivo” (SEP, 2016b: 57), así se haya partido de que “los retos que se plantean actualmente para el país requieren de una selección cuidadosa del personal docente para asegurar que sean los mejores quienes lleguen al salón de clases” (SEP, 2016b: 56). No queda claro si el discurso está dirigido a los maestros, al público general o a los grupos que han ganado notoriedad criticando a los maestros y al sistema educativo.

En varios de sus pasajes, el texto parece tomado de algún reporte a cargo de una consultoría. Léase, por ejemplo, el impolítico planteamiento con respecto a los maestros:

En cuanto a las aspiraciones profesionales de los maestros, es necesario contemplar, entre otras posibilidades, la promoción a cargos de dirección o supervisión, el nombramiento como asesores técnico-pedagógicos temporales o permanentes, los movimientos laterales temporales, la promoción sin cambio de función, y la asignación de un mayor número de horas de clase. En este sentido, las evaluaciones deben asegurar al magisterio que el otorgamiento de estos beneficios se realice de forma objetiva y transparente, sin consideraciones ajenas a las evaluaciones (SEP, 2016b: 61).

El documento, que a estas alturas ya no puede llamarse modelo sino prolegómenos a todo modelo que pretenda instaurarse, dedica un capítulo a cuestiones de “inclusión y equidad”. En esta sección se sugiere, afirma y mandata que:

En materia de inclusión es necesario crear las condiciones para garantizar un acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. En materia de equidad, es preciso redoblar esfuerzos para destinar mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja.

Esto es fundamental para que respuestas diferenciadas a necesidades diversificadas contribuyan a eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación (SEP, 2016b: 66).

En esta sección vuelven a encontrarse los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, sin hacerse explícitos ni exponerse sistemáticamente. Para quien no los conozca, muchas partes del documento serán incomprensibles.

En esta sección se encuentra también la valoración de la diversidad y la pluralidad, así como la discapacidad. La respuesta didáctica a todo ello está en “ofrecer flexibilidad para que cada escuela y docente concrete su compromiso mediante el tratamiento de problemas, proyectos o situaciones concretas según el contexto específico en el que el estudiante se desenvuelve” (SEP, 2016b: 68). Se afirma que:

Este rasgo de equidad es crucial para el Modelo Educativo porque fortalece el arraigo en lo local y lo proyecta hacia lo universal, fomenta la pertinencia lingüística y cultural de la educación, a la par de potenciar los saberes, formas de organización y conocimiento de las comunidades indígenas, migrantes y otros grupos sociales (SEP, 2016b: 67).

La panacea, seguida de propuestas como:

Mejorar la operación escolar mediante la consolidación de sistemas de atención técnica para detectar y atender en forma oportuna a los

alumnos en riesgo de no obtener logros de aprendizaje esperado mediante varios indicadores (SEP, 2016b: 69).

O que “el principio de equidad” se encamine hacia “la igualdad de oportunidades”. Todo lo cual lleva a este capítulo a ser el más utópico, por no partir de un diagnóstico concreto ni ofrecer un método para transitar de donde se está a donde se quisiera estar. Las medidas concretas que se ofrecen parecen poco realizables, cuando menos a corto plazo: por un lado, la figura del especialista en inclusión, un “maestro especialmente capacitado para orientar y acompañar el proceso de transformación hacia la conformación de escuelas inclusivas” que trabaje con el colegiado docente, y por otro,

fortalecer las medidas que permitan garantizar la disponibilidad de buenos maestros, con vocación y la formación necesaria para atender las particularidades culturales y lingüísticas de la educación indígena [o] reforzar las estrategias para combatir el abandono escolar mediante la oferta de experiencias educativas más satisfactorias para los jóvenes (SEP, 2016b: 70-71).

El último capítulo se refiere a “La gobernanza del sistema educativo”, término que hasta hace poco era ininteligible. Aquí encontramos un discurso al parecer desconectado del resto del documento y de la realidad. Su planteamiento inicial es el siguiente:

No es concebible que un Modelo Educativo como el que se plantea quede sujeto a un concepto y un gobierno centralizado y vertical. El logro de los propósitos planteados exige un gobierno tan complejo y participativo como el modelo mismo, ya que en él intervienen una pluralidad de actores con distintas responsabilidades (SEP, 2016b: 75).

Aquí el discurso toma un camino curioso, pues desautoriza a la autoridad y finca en la escuela, no en las leyes, la legitimidad del sistema:

El principio de autoridad que rige la gobernanza del sistema educativo se encuentra alimentado por valores éticos, jurídicos y políticos, que parten de la escuela hasta alcanzar la más alta jerarquía. Los principales valores que lo nutren son el respeto, la confianza, la honestidad y la responsabilidad [...] El esquema que coloca la escuela al centro implica la necesidad de emprender un cambio cultural de la mayor relevancia, en el cual se subordina todo ejercicio de autoridad al servicio del quehacer educativo. No obstante, esto no implica la renuncia al deber de conocer lo que sucede en las escuelas (SEP, 2016b: 75-76).

Le queda así, a la autoridad educativa, el deber de conocer lo que sucede en las escuelas. En este ejercicio de corta y pega, de muchas manos y pocas cabezas, la autoridad educativa llega a conmi-narse a sí misma a cambiar. Léase el siguiente párrafo que comienza con un tono inspiracional y acaba invalidando al documento. En vez de afirmar un compromiso del Estado, se habla de su necesidad.

El modelo surge de la confianza en el poder de la educación para propiciar cambios de actitudes, de hábitos y de cultura que México está requiriendo.³ Para lograrlo, es necesario que el sistema educativo asuma el reto de transformarse a sí mismo. Por lo tanto, la voluntad y el compromiso de la autoridad son indispensables para colocarse a la altura del ejemplo de los mejores maestros (SEP, 2016b: 76).

El capítulo toca puntos nodales de la gestión: la colaboración entre los distintos ámbitos de gobierno; la relación entre la autoridad y el sindicato (cuatro párrafos); el papel de los padres de familia, la sociedad civil y el Conapase; la labor del INEE; el papel del Poder Legislativo, así como el tema de la administración del sistema educativo.

Como en todo escrito, al final se encuentra la conclusión. Pero este documento presenta características que le valdrían figurar como introducción, a excepción de las primeras líneas, tomadas de planteamientos caducos de la economía de la educación:

3 Se invocan estos cambios constantemente a lo largo del documento y nunca se hace el intento por identificarlos.

Una educación de calidad representa la mejor inversión que puede hacer nuestro país por sus ciudadanos. Por ello, en 2012 se dio inicio a un proceso de reforma que mandata revisar el Modelo Educativo y exige definir la visión que debe guiar la educación que se imparte en las escuelas públicas de los niveles obligatorios (SEP, 2016b: 89).

El tema de los fines de la educación no está ausente de este capítulo, en el cual, en vez de concluir, se vuelven a dar indicaciones generales como:

Para que haya buenos aprendizajes debe haber un buen currículo y condiciones para su implementación, así como prácticas de enseñanzas adecuadas, maestros capaces y actualizados. Se requiere de ambientes escolares propicios, participación de los padres de familia y de la comunidad, así como de presupuestos y normas que apoyen a las escuelas y a los maestros en el ejercicio de su función, etcétera (SEP, 2016b: 91).

En estas “conclusiones”, sin antecedente alguno se reconoce que:

El nuevo modelo debe conservar algunos atributos del modelo vigente: la educación nacional, los planes y programas de estudio de la educación básica determinados por la federación, los libros de texto gratuitos, el papel central de las normales en la formación de maestros, la formación continua de los maestros en servicio, el Marco Curricular Común de la educación media superior, la diversidad de modalidades de este tipo de educación y la evaluación de los distintos componentes de la educación, entre otros aspectos que han caracterizado a la educación nacional y que forman parte del sistema educativo (SEP, 2016b: 91-92).

El tema de los fines de la educación cierra el texto. Aquellos que, según las conclusiones, surgen del modelo, y no al revés. En este punto por fin se reconoce que la educación es un derecho, concepción que no privó en el resto del discurso:

La educación es un derecho que detona poderosas transformaciones. Cuando el Modelo Educativo define que el propósito de la educación obligatoria es que todos los niños y jóvenes mexicanos se formen como ciudadanos libres, responsables e informados, capaces de ejercer sus derechos y participar cabalmente en la vida productiva y democrática de la sociedad, busca que se enfoquen los mayores esfuerzos posibles para formar personas que participen en proyectos individuales y de grupo, pero que también tengan la capacidad y visión para incidir en su entorno y de ser parte de la transformación de nuestro país hacia uno más libre, justo y próspero (SEP, 2016b: 95).

Así, en diversas secciones del documento que se presenta como el Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa se confunden los *finés* con “los *resultados* que esperamos tener de nuestro sistema educativo”; con los *medios*, “se requiere además que el sistema educativo cuente con la flexibilidad suficiente para alcanzar estos resultados en la amplia diversidad de contextos sociales, culturales y étnicos” (SEP, 2016: 1), o bien, con los *contenidos*.

Esta confusión proviene del uso acrítico de políticas generadas en otros países para consumo del nuestro (y de muchos otros), las cuales tienen su base, de manera más o menos inconsciente, en el pragmatismo, movimiento filosófico estadounidense que deriva del empirismo y que, de adoptarse como base filosófica de la educación mexicana, implicaría un cambio que debe hacerse explícitamente y someterse a discusión (Konvitz y Kennedy, 1960; James, 1960a y 1960b; Dewey, 1960; Scheffler, 2011). Con la aparición del modelo definitivo podremos saber si se trató de impericia filosófica, política y editorial; de demagogia, o si se pretendió realizar, insensiblemente, un cambio de paradigma.

REFERENCIAS

- Dewey, John (1960), en “The Supremacy of Method”, en *The American Pragmatists*, Chicago, The New American Library, pp. 183-200.
- Konvitz, Milton E. y Gail Kennedy (1960), “Foreword”, en *The American Pragmatists*, Chicago, The New American Library, pp. 7-8.

- James, William (1960a), “What Pragmatism Means”, en *The American Pragmatists*, Chicago, The New American Library, pp. 28-44.
- James, William (1960b), “The Pragmatist Account of Truth and Its Misunderstanders”, en *The American Pragmatists*, Chicago, The New American Library, pp. 61-70.
- OCDE (2002), “Understanding the Brain. Learning Seen from a Neurological Approach”, París. Disponible en: <<http://www.oecd.org/edu/ceri/31706603.pdf>>, consultado el 7 de junio de 2017.
- Scheffler, Israel (2011), *Four Pragmatists. A Critical Introduction to Pierce, James, Mead, and Dewey*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- SEP (2016a), “Los Fines de la Educación en el Siglo XXI”, México.
- SEP (2016b), “El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa”, México.
- SEP (2016c), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México.
- Vasconcelos, José (2009), *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, México, Trillas.

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. APROXIMACIÓN ANALÍTICA AL MODO DE PENSAR EL VÍNCULO CURRÍCULO-SOCIEDAD Y EL PERFIL DE EGRESO

Bertha Orozco Fuentes

DELIMITACIÓN Y ALCANCE DEL ANÁLISIS CURRICULAR

Este capítulo expone una aproximación analítica al documento Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, presentado por la SEP en el marco de las iniciativas, los acuerdos y los programas de la reforma para este sexenio gubernamental. La propuesta ha sido sometida a un proceso de consulta para su mejora, lo que abre múltiples ángulos de análisis mediados por azarosos procesos de luchas y negociaciones en torno al “proyecto educativo”, en específico sobre las propuestas curriculares impulsadas por el gobierno de Enrique Peña Nieto y los titulares de la SEP en lo que va de su gestión.

El análisis se circunscribe al plano de la estructuración formal acerca de ciertos aspectos destacables. Es una revisión breve de la fundamentación de la propuesta, del modo de construir el vínculo currículo-sociedad y su relación con el perfil de egreso deseado en función del modo de concebir dicho vínculo. Se centra en una visión global-universal frente a la ausencia de un diagnóstico de la realidad social, política, cultural y educativa de México. Por último, el trabajo cierra con algunas reflexiones e interrogantes.

Se abordan dos aspectos:

1. Un acercamiento general a los fundamentos de la propuesta enmarcada en el proceso de reforma de la educación básica en México, cuya prioridad política es que el sistema educativo pro-

duzca “un giro de 180° en los cimientos de un México más libre, más justo y más próspero”, según lo declarado por el secretario de Educación, Aurelio Nuño Mayer, en enero de 2016.

2. Un ejercicio de problematización acerca de la racionalidad o modo de concebir el vínculo currículo-sociedad que subyace en el documento, así como las dudas que este modo de pensar y construir dicho vínculo generan al analizar las posibilidades del perfil de egreso que propone.

El análisis focaliza la estructuración formal (Alba, 1991: 43) de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 publicada por la SEP en julio de ese año; queda fuera de esta aproximación un análisis del proceso mismo de la elaboración y los trabajos en los que participaron “sujetos de la determinación curricular” (Alba, 1991: 51-53), organizados desde la propia SEP como “equipos multidisciplinarios integrados por docentes especializados, investigadores y especialistas en didáctica” (SEP, 2016b: 26), quienes se encargaron de dar “estructura” y “forma” a una serie de visiones y propuestas sobre la educación básica, y plasmaron intereses político-académicos para seleccionar conocimientos, saberes, valores e ideas, entre otros elementos involucrados en este tipo de procesos.¹

La síntesis curricular (Alba, 1991: 39), formalizada en el documento, se expuso a partir de su publicación en una serie de consultas en foros, mesas de análisis y debates entre los sujetos sociales interesados en los cambios de la educación básica: docentes, investigadores, legisladores, medios de comunicación, organizaciones gremiales, etcétera.

El proceso de elaboración de una propuesta curricular consta metodológicamente de dos grandes fases: la primera corresponde a un ejercicio de fundamentación del modelo deliberativo –y negocia-

1 La noción de currículo construido de Alicia de Alba se retoma como una de las herramientas analíticas: “Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (1991: 38).

do en algunos casos—, en donde se decide por alguna posición de sujeto o grupo que construye la propuesta, así como la orientación político-académica de la misma y la direccionalidad de su argumento hacia ciertos fines educativos, los cuales delinearán los rasgos básicos de la formación o perfil de egreso en determinados niveles de escolaridad. En pocas palabras, la fundamentación se configura a partir de grandes ideas generatrices que marcan el rumbo y la forma de la propuesta, una especie de “ADN curricular” que se echa a andar y guía el sentido de la construcción de los componentes del currículo, como son: los objetivos y perfiles de la formación; ciertos ejes y trayectos formativos expresados en un mapa o malla curricular; la organización, jerarquización y secuencias de los contenidos curriculares, que son los contenidos culturales seleccionados para alcanzar el perfil de formación deseado; los programas de estudio de cada una de las actividades académicas del plan propuesto; los criterios de evaluación de los aprendizajes; los perfiles deseados de los maestros; los recursos para su puesta en marcha, etcétera. Estos componentes se construyen en su especificidad y se detallan en una segunda fase, que es el diseño curricular propiamente (Pasillas, 1997; Díaz Barriga, 2015).

El punto de partida fue la lectura atenta de los fundamentos que guían la propuesta curricular expuestos en el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa; posteriormente se realizó la lectura detenida y analítica de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.

Lo que se puede adelantar es que el documento constituye un instrumento dirigido a “las educadoras, las maestras, los maestros, las madres y los padres” (SEP, 2016b: 4) para normar el proceso de la reforma de la educación básica en México a escasos dos años de que concluya el actual sexenio gubernamental; en palabras del secretario Nuño (2016), se trata de dejar fincados los cimientos de una transformación, cuyos resultados se verán hasta dentro de algunos lustros.

Sobre los fundamentos de la propuesta

Los fundamentos de la propuesta se exponen en el Modelo Educativo 2016, los cuales se retoman sintéticamente en la introducción de la Propuesta Curricular, donde se reitera la necesidad de la reforma educativa por las exigencias de la sociedad actual y porque los resultados de las investigaciones consultadas sobre el aprendizaje y aprovechamiento de los niños y jóvenes muestra índices deficientes (SEP, 2016a: 15).

Es una constante en todo el documento la inquietud de transformar los modos de enseñar y de aprender del siglo pasado, y de transitar de un sistema educativo caracterizado por lo administrativo hacia uno que posicione a la escuela y a sus actores como el centro de la educación: maestros, directivos, niños y niñas, supervisiones, consejos técnicos escolares, y padres y madres de familia, prioritariamente. Se propone –de manera declarativa– un modelo de gestión que pone el acento en lo académico-pedagógico y no en lo administrativo y sus mecanismos de control, los cuales caracterizaron la gestión del sistema educativo nacional durante el siglo pasado (SEP, 2016a y 2016b).

Asimismo, se afirma como tesis primordial el interés de orientar y transformar la educación básica en el siglo XXI, y la formación de sujetos autónomos y responsables, que aprendan a trabajar solidaria y cooperativamente, bajo los principios del reconocimiento y el respeto a la diversidad de las identidades de las personas en todo el país. Se trata ahora de aprender no sólo de memoria, sino a partir del reconocimiento del papel que juegan las emociones en estos procesos y su “vínculo con la cognición”, para guiar el aprendizaje de los niños y jóvenes (SEP, 2016b: 25).

La propuesta trata de articular dos necesidades sociales y educativas que, a juicio de las autoridades de la SEP, demanda este momento histórico de los sistemas educacionales de todos los países del mundo globalizado: en primer lugar, se trata de formar con un enfoque y “proyecto humanista” fundamentado en una “educación integral”; en segundo, de vincular la formación con las “necesida-

des que impone el desarrollo del país” de manera eficiente. Esto en conjunto significa actualizar el concepto de la “calidad de la educación” (SEP, 2016b: 16). La SEP pretende ahora unir dos dimensiones de la educación escolar: la formación humanista y la formación para el desarrollo, unión que no siempre resulta armoniosa y, cuando se llega a dar, median tensiones entre ambos polos formativos. Dichas tensiones parten del lugar en el que estos dos elementos se encuentran en el entrecruce del legado y las tradiciones sociales, culturales y político-educativas de sus contextos, y las circunstancias históricas de cada época.

En el mismo documento se reconoce que en las múltiples reformas antecedentes estos dos elementos y dimensiones de la educación escolar y de la estructuración curricular aparecen como contradictorios. Para resolver dicha contradicción se propone el “desafío” de integrar tres fuentes para nutrir el planteamiento pedagógico:

- La *filosofía de la educación*, que orienta al sistema educativo nacional a partir de principios y valores fundamentales.
- La *demanda de capacidades*, que resulta del momento histórico que viven los educandos.
- Y una cierta *concepción del aprendizaje*, derivada del conocimiento vigente que al respecto se ha producido en el campo del desarrollo cognitivo (SEP, 2016b: 16).

En relación con la primera fuente, el fundamento se basa declarativamente en los principios del artículo 3 constitucional: el derecho a la educación de los individuos para el desarrollo armónico de sus facultades. Así, se nutre de sentido humanista declarado, al tiempo que se incorporan en el texto los valores históricos del liberalismo como “la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia” (SEP, 2016b: 19).

La segunda fuente, que promueve la satisfacción de la demanda de capacidades, responde claramente al requerimiento del mundo del trabajo en el actual contexto de la sociedad y la economía del conocimiento. De ahí que se insista en dejar atrás los aprendizajes memorísticos y el dominio de las lógicas disciplinarias en la selección y la

ordenación de los contenidos básicos para aprender. De ahí también el llamado de la tercera fuente; esto es, el poner el aprendizaje de los educandos en el centro, en el sentido de fomentar aprendizajes específicos que activen las capacidades y la creatividad de los alumnos para resolver problemas de su entorno.

Éstos son los valores en los que se fundamenta la propuesta educativa curricular. Adicionalmente, se declara como parte de la educación humanista, integral y para el desarrollo, el reconocimiento de la diversidad cultural para evitar cualquier forma de discriminación. En síntesis, se trata de: “formar individuos que conocen y aprecian sus raíces nacionales a la vez que reconocen su responsabilidad como personas que forman parte de una sociedad universal y que habitan un planeta compartido por todos” (SEP, 2016b: 19).

Ya desde el siglo XVII, Jan Amos Comenio, en su contexto semiótico, atendía esta idea de la formación universal cuando planteaba la importancia de conocer y salir al mundo como un modo de moverse de lo local a lo universal para conocerlo, poniendo énfasis en la necesidad de regresar a la vida local enriquecidos los sujetos con el conocimiento del mundo, afirmando su ser local o sentido de pertenencia a lo propio (Comenio, 2000). En la propuesta curricular que se analiza, pareciera que si bien se reconocen las raíces nacionales (lo local), el énfasis está puesto en la formación de los niños, las niñas y los jóvenes para vincularse con el mundo (lo universal), con cierto desapego o desconocimiento de la realidad local. Este supuesto se desarrolla y se sostiene en el siguiente apartado.

Existe un acierto de intención en la propuesta al plantear cómo estos valores, fines y fundamentos han de ser los aprendizajes clave, no sólo como conceptos, sino que han de ser corporeizados en actitudes y prácticas en las escuelas, en sus aulas y en la convivencia cotidiana escolar y social; no obstante, queda la duda de cómo articular las disciplinas ahora puestas al servicio o vinculadas con los aprendizajes clave, y éste es un asunto de diseño curricular fino, en los modos de seleccionar y articular las secuencias de contenidos tanto en la propuesta curricular como en la planeación didáctica.

Hasta aquí se ha presentado una síntesis de los fundamentos y las características en los que se basa la Propuesta Curricular 2016

de la SEP, que se expresan semánticamente en el perfil de egreso de la educación básica, el cual se desenvolverá en los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Dicho perfil se piensa y se integra en el texto a partir de 10 rasgos básicos que el alumno alcanzará a través de este “giro de 180°” que dará el sistema educativo nacional (Nuño, 2016), cuyos resultados se verán en lustros posteriores:

- [1] Se comunica con confianza y eficacia.
- [2] Usa sus habilidades digitales.
- [3] Aplica el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad.
- [4] Tiene iniciativa y favorece la colaboración.
- [5] Sabe acerca del mundo natural y social.
- [6] Aprecia el arte y la cultura.
- [7] Muestra responsabilidad por su cuerpo y por el ambiente.
- [8] Posee autoconocimiento e inteligencia emocional.
- [9] Cultiva su formación moral y respeta la legalidad.
- [10] Asume su identidad y favorece la interculturalidad (SEP, 2016b: 62-63).

Evidentemente, estos 10 rasgos básicos muestran en conjunto las expresiones específicas de lo que se busca reformar o refundar en la educación básica en México: formar para la vida como un proyecto educativo humanista e integral, al tiempo que se plantea atender las necesidades de educar a los niños y a las niñas en la práctica de aprendizajes clave para el desarrollo del país, para lo cual se propone atender el desarrollo pleno de las facultades de la niñez y de la juventud mexicanas.

El modo de pensar el vínculo currículo-sociedad y la invisibilidad de la realidad mexicana en el diseño del perfil de egreso

La categoría *vínculo currículo-sociedad* es la clave conceptual y metodológica para comprender la orientación cultural, social, política,

ideológica y pedagógica de una propuesta curricular. Atendiendo la capacidad analítica de esta categoría se identifican algunos aspectos del modo en que se configura la construcción del vínculo entre la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 y las condiciones de existencia sociales actuales.

El énfasis en la Propuesta Curricular apunta a vincular la reforma de la educación con la sociedad del conocimiento –en singular–, como si este modo de pensar el orden y el proyecto sociales fuese uno universal que articularía todo sistema social, político y educativo en cualquier país. En la construcción semántica del documento, el México de hoy y sus condiciones de existencia o realidad compleja y en crisis no aparecen como un elemento de análisis para la fundamentación, a partir del cual se piense la reforma de educación básica y en general del sistema educativo nacional. Es por esta situación que incluimos como parte de este supuesto que la propuesta cancela un elemento prioritario en el modo de construir el vínculo currículo-sociedad; esto es, el principio de realidad local en relación con lo global y no sobredeterminar lo global-universal por encima de lo local, para pensar que una propuesta curricular conlleva una direccionalidad cultural y política emanada de un proyecto educativo curricular. De ahí que el modo en que se construyen los argumentos de la fundamentación permiten comprender la orientación político-académica de la propuesta.

Es ésta una propuesta pensada y construida en su estructura formal para responder a las directrices de la actual política educativa en el ámbito global, las cuales son deseables. Ciertamente, con dificultad se podrán objetar los valores, los principios y las fuentes del currículo para una educación integral, que permita a los educandos adquirir nuevas formas de ciudadanía abierta al mundo, siempre y cuando no se cancelen las formas de vida propias ni se silencien las crudas problemáticas como la discriminación, el inequitativo reparto de la riqueza, la falta de acceso a los derechos humanos indispensables para la vida y el bienestar personal, social y comunitario de los pueblos originarios y de más de 50 por ciento de la población que sobrevive en condiciones de pobreza, miseria, exclusión, violencia, persecución, trata, desapariciones forzadas, etcétera.

Se plantea la construcción de una sociedad democrática, justa e incluyente, en donde cada persona pueda acceder a los bienes materiales y simbólicos al acrecentar y desarrollar su capital cultural, mediante una educación reformada, no vertical, sino desde las bases sociales mismas, para convertirse en un capital social que permita la convivencia pacífica entre las personas y su comunidad. Bajo este falso argumento pareciera que la distribución de los bienes materiales y simbólicos depende exclusivamente de la educación de las personas y su nivel de escolaridad alcanzado, y no de un problema estructural de distribución de la riqueza en México.

Frente a este deseo que pudiera derivar en otra manera de prescripción curricular, se hacen invisibles las diferencias socioeconómicas y las diversas formas de desigualdad existentes en el país: de clase, grupo social y cultural; de acceso a los derechos fundamentales de salud, trabajo, vivienda digna, educación, seguridad y a la vida en paz, libre de violencia; a las brechas digitales, cognitivas y de salubridad. Aunque se afirme en el documento en análisis el reconocimiento de la diversidad lingüística, étnica y cultural de las diversas regiones del país, se omite hablar de la falta de justicia para los jóvenes, los niños, los ancianos, las mujeres y los hombres que viven en las peores condiciones de vida, marginados y en zonas cada vez más contaminadas, deforestadas, erosionadas y con altos índices de inseguridad por la acción del crimen organizado y la infiltración de las organizaciones criminales en los ámbitos de la política, de las instituciones y de los distintos niveles de gobierno.

En la Propuesta Curricular, el eje constante es la noción de aprendizajes clave, como aquello que capacita a las personas para desarrollar sus proyectos de vida, disminuyendo el riesgo de ser excluidas socialmente, y lo que las provee de herramientas cognitivas para “aprender a aprender” (SEP, 2016b: 75). Esto tiene que ver con los rasgos del perfil de egreso que buscan que el niño, la niña o el joven posean autoconocimiento e inteligencia emocional, que sepan conscientemente el estado que guarda el mundo nacional y social, y como resultado de ese aprendizaje cultiven su formación moral y respeten la legalidad.

Dos cuestiones no se ajustan del todo entre lo declarado en el documento y el modo de concebir el vínculo entre lo que plantea el

currículo y lo que pasa en la realidad. En principio, el educando debe aprender a respetar la legalidad, cuando la ilegalidad y la falta de justicia sitúan a México, por lo menos en las últimas décadas, como uno de los países de mayor inseguridad y violencia; se promueve el aprender a desarrollar un proyecto de vida, cuando las condiciones de vida digna y acceso a los bienes materiales y simbólicos no alcanzan a grandes sectores de la población.

¿Existe un México con posibilidad y capacidad de soñar? Sí, pero a partir de las necesidades propias construidas con base en el conocimiento y reconocimiento de las realidades correspondientes. Una actitud es necesaria en todo cambio curricular: reconocer el legado y la experiencia de la educación propia, así como la capacidad de imaginar mundos posibles. En los países de América Latina y el Caribe debería imperar una política educativa que reconozca ese legado, no como un pasado idílico, sino porque ese pasado se hace presente en las circunstancias actuales y es el punto de partida para generar los proyectos educativos necesarios. Ciertamente, son loables e imprescindibles los principios universales para la convivencia entre los países, como condiciones de existencia humana y social en cada país y en el concierto de naciones, pero siempre y cuando dichos principios se articulen con las circunstancias particulares, potenciándolas y enriqueciéndolas.

Con base en estas reflexiones, se vuelve al análisis de los rasgos del perfil de egreso y si bien hay que trabajar por éstos mediante el plan de estudios que se propone, queda la duda de cómo la reaparición de las disciplinas que describe el documento proveerá la información y los saberes pertinentes para el logro de los aprendizajes clave para el desarrollo personal de los educandos.

No estaría por demás recuperar uno de los aportes del pensamiento curricular de corte crítico-social producido en América Latina entre fines de los setenta y ochenta; esto es, el modo de pensar y construir el vínculo currículo-sociedad como una categoría metodológica que significó una creación histórica por aquellos años. Dicha categoría permitió un proceso de distanciamiento e identificación del pensamiento curricular latinoamericano frente al discurso hegemónico que tiene su base en la racionalidad técnica y el control

instrumental (Orozco, 2015), el cual, por una operación geopolítica y curricular de transferencia impulsada por organismos internacionales y regionales (Furlán, 1997), introdujo esta perspectiva en las propuestas de diseño curricular en la región. Frente a este embate, surgió un modo distinto de pensar, conocer y diseñar propuestas curriculares que atendieran las necesidades sociales de una educación propia regional y de cada nación.

Ciertamente, la transferencia del discurso curricular hegemónico no se recibió de la misma manera en cada país de América Latina y el Caribe, pero se observa una reacción en ciertos países e instituciones educativas (en México, principalmente en las universidades públicas) por pensar y practicar la elaboración del currículo (su fundamentación, diseño y evaluación) con apego a las condiciones educativas propias (Díaz Barriga y García, 2014). Sin embargo, la forma de construir los fundamentos de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, lanzada en julio de 2016, omite en lo declarativo el principio de realidad propia.

Se desconocen los diagnósticos de los resultados de las reformas previas a la educación primaria y secundaria (la RIEB), los cuales permitirían recuperar la experiencia de los cambios generados durante su puesta en marcha para conocer el punto de partida de lo que sí funciona, lo que no y por qué. La omisión de estos estudios diagnósticos, pero sobre todo de una lectura de la realidad con imaginación y conciencia histórica, forma parte del modo distraído o ausente de construir el vínculo entre la propuesta curricular y las condiciones de existencia social en este momento de la historia.

Cabe aclarar que si bien se reconoce la identidad de un pensamiento curricular latinoamericano que pone el acento en el carácter cultural, social y político en este campo, no significa la existencia de uno uniforme y general que caracterice a un solo currículo en esta región, pero sí se habrá de reconocer un momento histórico de reacción, análisis, crítica y resistencia frente a los fundamentos epistémicos, conceptuales y metodológicos para la elaboración de las propuestas curriculares. Una buena dosis de este pensamiento curricular latinoamericano debería reactivarse –en términos de Er-

nesto Laclau—² para construir el tipo de vínculo necesario para lograr que la propuesta sea, efectivamente, el giro de 180 grados que pretende ser.

Sería deseable que esta actitud de recuperación y reactivación teórica y política acompañe los trabajos de los equipos de la SEP para elaborar la versión definitiva de la Propuesta Curricular, posterior al periodo de consulta y debates, sobre todo en el diseño de los programas de estudio para la educación básica, de los mecanismos y condiciones de infraestructura escolar y de las estrategias de gestión de las escuelas según sus condiciones.

REFLEXIONES Y DUDAS

Este ejercicio de lectura analítica de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 no es concluyente, constituye sólo un ángulo de problematización que abre otras rutas de reflexión. A continuación se señalan, por los menos, tres aspectos en los que se podrá profundizar en futuros trabajos.

La articulación con la política educativa de los siguientes sexenios

Cuando el titular de la SEP, Aurelio Nuño Mayer, afirma que esta reforma verá sus resultados dentro de algunos lustros (aunque no señale escenarios temporales ni trace una ruta previsible sobre las etapas en las que se irá desarrollando la propuesta que logrará una “educación básica de calidad”), acierta en la cuestión de la temporalidad, pues un giro de tales dimensiones exige tiempos de organización, supervisiones, evaluaciones sobre su ejecución, equipamiento de las escuelas, formación y actualización del magisterio, etcétera.

2 Laclau retoma de Husserl el concepto de *reactivación*, el cual es un tipo de recuperación teórica y conceptual que por su capacidad de lectura de la historia, de la realidad y del modo en que fueron producidas las teorías, las sitúa en un “sistema histórico de posibilidades alternativas” (Laclau, 1990: 50-51).

Todo esto trasciende al actual gobierno, pues sólo se iniciará para el periodo lectivo de 2018, por lo que no será, prácticamente, responsable del desarrollo de la reforma equiparada a una revolución educativa.

Ante este panorama, se nos plantea la duda en cuanto a la factibilidad de una línea de continuidad en la política educativa con pretensiones de tal alcance (dar un giro de 180 grados), que garantice los resultados cualitativos y cuantitativos del proyecto de reforma educativa. Cabe pensar que se requieren dos o más periodos sexenales de los gobiernos venideros que den seguimiento al cambio en el sistema educativo para pasar de una condición burocratizada con un modelo de gestión y trasmisión curricular vertical de los conocimientos, a otra que concuerde con los fines y los rumbos educativos planteados.

Dado el clima político del país, se abre un margen de incertidumbre ante el futuro de la reforma educativa que arrancará en 2018. Aun en el supuesto de que la maquinaria política haga sus jugadas electorales de compra de votos y otros mecanismos que suele emplear para mantenerse en el Poder Ejecutivo, no se garantiza la continuidad de la política educativa que sostenga la reforma. Desafortunadamente, en este país los grupos políticos dentro y fuera de los partidos suelen pensar que su gestión hará realidad los cambios necesarios para el desarrollo del país, pero poco se aprovecha de las experiencias pasadas y se opera bajo el dicho coloquial de “borrón y cuenta nueva”. Por esto mismo, el análisis político educativo es indispensable como una línea de investigación que reporte conocimiento analítico y sistemático en cuanto a la direccionalidad y el sentido que adopten las políticas educativas en los siguientes lustros para comprobar si efectivamente se mantendrán los fines propuestos en 2016, que entrarán en operación en 2018.

Sobre la selección cultural de los contenidos

En cuanto al modo de resolución de los contenidos básicos y de los campos de formación, que se cristalizarán en el diseño de programas de estudio y en los procesos didácticos que planearán las

escuelas de manera colegiada, para los tres niveles de la educación básica, se requeriría trabajar desde la lógica de la articulación de los contenidos, tanto de los saberes disciplinarios como de las actividades que promuevan los aprendizajes clave.

En este sentido, lo que el modelo anuncia como selección de contenidos y aprendizajes clave representa, en esta lectura de problematización, una especie de campos de articulación de contenidos –dicho en lenguaje curricular–, para producir sentidos y significados de aprendizaje. No obstante, queda la duda de cómo relacionar los campos con las disciplinas que aparecen enunciadas en la propuesta curricular; el retorno a las disciplinas implica una selección estratégica de contenidos enfocados directamente a estos campos de formación, los cuales deberán estar relacionados con la resolución de problemáticas del entorno, de lo contrario se corre el riesgo de volver a la fragmentación de disciplinas.

Sobre la gestión curricular en las escuelas

Otra duda que se plantea a partir del documento es la generación de experiencias en el nuevo modo de gestión de las escuelas. El principio declarativo de la “escuela al centro” y del fortalecimiento de la “autonomía de gestión”, a partir de los consejos técnicos escolares, constituye otro tema de exploración sumamente importante para cuando la propuesta se eche a andar.

Este modo de gestión curricular novedoso de “abajo hacia arriba” ya posee antecedentes en el Acuerdo 717 emitido por el entonces secretario de Educación, Emilio Chuayffet Chemor, el 7 de marzo de 2014 (SEP, 2014). Hoy se retoma como parte de la propuesta curricular y es uno de los planteamientos centrales que recorren el documento.

Es de suponer que las experiencias de gestión serán muy diversas, según cada región y sus condiciones de trabajo, sus estructuras y la diversidad de personas que conformen los consejos técnicos escolares. El compromiso colegiado en las escuelas se ha promovido desde la reforma anterior, pero no aparece un diagnóstico en la parte

de la fundamentación que permita contar con un punto de partida para dejar atrás el modelo burocrático tradicional de la SEP y trabajar bajo un modelo de autonomía.

Existe la reserva o las precauciones del caso acerca de si esta propuesta caminará hacia una efectiva transformación de la educación básica, tan importante para el país. Se espera que así sea. También está la preocupación de si este documento declarativo, bien armado en su estructura semántica, a la hora de ponerse en marcha no extrañará ese principio de realidad omitido en la fundamentación, en el modo de pensar y de construir el vínculo curricular frente a una realidad de México (de los muchos Méxicos) diversa, compleja, diferenciada y desigual, del mosaico multicultural y multiétnico del país.

Estas líneas de reflexión y las dudas que se irán aclarando y analizando con la implementación de la propuesta son vetas para continuar el estudio sobre la educación básica, tan importante para el futuro de la formación de las nuevas generaciones del país.

REFERENCIAS

- Alba, Alicia de (1991), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, CESU-UNAM.
- Comenio, Jan Amos (2000), *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
- Díaz Barriga, Ángel (2015), *Curriculum: entre utopía y realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Díaz Barriga, Ángel y José María García Garduño (2014), *Desarrollo del curriculum en América Latina*, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Tlaxcala/Miño y Dávila Editores.
- Furlán, Alfredo (1997), *Ideología del discurso curricular*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Laclau, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Orozco Fuentes, Bertha (2015), “Vínculo currículum y sociedad desde una perspectiva regional latinoamericana: lectura e intervención práctica”, documento inédito.
- Pasillas, Miguel Ángel (1997), “Racionalidad del diseño curricular y sociología de las organizaciones”, Ángel Díaz Barriga (coord), *Curriculum*,

- evaluación y planeación educativas*, t. 1, México, COMIE/CESU-UNAM/ENEP Iztacala, pp. 65-79.
- Nuño, Aurelio (2016), “2016: año clave para la transformación educativa”, *El Universal*, 18 de enero. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/colaboracion/aurelio-nuno/nacion/2016/01/18/2016-ano-clave-para-la-transformacion>>, consultado el 8 de junio de 2017.
- SEP (2016a), “El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa”, México.
- SEP (2016b), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México.
- SEP (2014), “Acuerdo Número 717 por el que se Emiten los Lineamientos para Formular los Programas de Gestión Escolar”, 7 de marzo. Disponible en: <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a717.pdf>>, consultado el 8 de junio de 2017.

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL MODELO EDUCATIVO 2016. CONTINUIDADES Y RUPTURAS

Gabriela de la Cruz Flores y Claudia Beatriz Pontón Ramos

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como propósito analizar, desde una perspectiva panorámica, la educación preescolar en México, teniendo como telón de fondo los documentos: el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa (SEP, 2016a) y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (SEP, 2016b).

El capítulo se estructura en tres grandes apartados. En el primero se expone un encuadre de la educación preescolar desde la labor de la UNESCO y los países que se han sumado en pro de generar políticas públicas que contribuyan a la mejora de la educación. Para ello se presenta un recorrido desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990), hasta el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos (UNESCO, 2015), con el fin de identificar líneas estratégicas relacionadas con la educación en la primera infancia.

En el segundo apartado se presenta un panorama nacional de la educación preescolar, el cual nos permite valorar el cruce de las políticas educativas internacionales con la configuración de las políticas de índole nacional. De este análisis llama la atención que en nuestro país la educación preescolar sigue siendo un nivel que, pese a su importancia para el desarrollo integral de los niños, presenta problemas estructurales de suma relevancia, los cuales difícilmente podrá resolver una reforma educativa sin una inversión significa-

tiva y esfuerzos contundentes por mejorar las condiciones de las escuelas y las comunidades en su conjunto, así como estrategias sistemáticas que contribuyan a la formación del personal encargado de la enseñanza de los infantes, tal como se advierte en el estudio: *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje* (INEE, 2010).

El tercer apartado comienza con una mirada histórica sobre la educación preescolar en nuestro país, con el propósito de rastrear los antecedentes que nos permitan comprender el estado actual. Posteriormente, se presenta un análisis comparativo de lo referido en los programas de educación preescolar 2004 y 2011, y la propuesta educativa de 2016, para lo cual se proponen tres ejes analíticos: supuestos pedagógicos y didácticos, campos formativos y trabajo docente.

Finalmente, se presentan las conclusiones del capítulo, donde se enfatiza un balance de las distintas problemáticas de la educación preescolar y las últimas reformas educativas, con el propósito de delinear aspectos pendientes por desarrollar.

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: EL MARCO INTERNACIONAL

Un encuadre preliminar de la educación preescolar en el mundo deja advertir que ésta ha tenido un crecimiento considerable, mayor presencia e interés en las políticas públicas y decisiones educativas.

En la década de los noventa, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990), productos derivados de la Conferencia de Jomtien, celebrada en Tailandia, reivindicaron el derecho que toda persona tiene a la educación y subrayaron su papel en las políticas de desarrollo humano. Acerca de la educación en los primeros años, se definieron varios objetivos orientados a garantizar acciones específicas que contribuyeran a la atención en la primera infancia. Así, por ejemplo, en el artículo 5 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se puso énfasis en que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, por lo que es necesario establecer medidas que garanticen el cuidado temprano y la educación inicial

de la infancia. Por otra parte, en el objetivo 8 del Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, se priorizó la expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, en especial aquellas intervenciones que aportaran al fortalecimiento de la familia y la comunidad, así como la atención de niños pobres, desasistidos e impedidos.

En 2000, una década después de la Conferencia de Jomtien, se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, organizado por la UNESCO y que dio como resultado el Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes (UNESCO, 2000). Este instrumento resulta relevante ya que estableció objetivos y estrategias a partir de un balance derivado de evaluaciones en materia educativa de las distintas regiones comprometidas con la labor de la UNESCO. Dicho balance permitió identificar avances, pero también reiteradas desigualdades e inequidades que se acentuaban en los sectores sociales más desprotegidos. En materia de atención a la primera infancia, se advirtió que menos de la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de seis años en el mundo recibían algún tipo de educación. Este escenario permitió reiterar la atención a la primera infancia y decantar el primer objetivo de los seis que integran el Marco de Acción de Dakar.¹ Dicho objetivo a la letra establece: “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (UNESCO, 2000: 6). Por medio de este objetivo se enfatizó la importancia de generar ambientes seguros y programas específicos que garantizaran la atención de los niños tanto en el plano de la salud y nutricional, como en el desarrollo cognoscitivo y psicosocial. Además, se subrayó la importancia de educar y atender a las familias como nichos de desarrollo y espacios de socialización primaria.

El Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000) estableció una agenda, estrategias y metas específicas a alcanzar en 2015, con el fin de contribuir a la generación y sostenimiento de sistemas educativos

1 Los seis objetivos del Marco de Dakar fincaron como áreas para garantizar una educación para todos: la enseñanza primaria universal y la igualdad entre los sexos; reducir el analfabetismo y mejorar la calidad de la educación, e incrementar los programas de preparación para la vida activa y los de educación de la primera infancia.

nacionales e internacionales basados en principios que favorecieran la equidad y la inclusión de los sectores más desprotegidos. Dando seguimiento al alcance de los objetivos establecidos en el Marco de Acción de Dakar, se elaboraron informes periódicos de avances. Para fines de este escrito se destaca el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Bases Sólidas. Atención y Educación de la Primera Infancia (UNESCO, 2007). Este informe, además de presentar un panorama mundial sobre la AEPI, ofrece argumentos contundentes y evidencia empírica para consolidar o, en su caso, generar políticas públicas orientadas a atender a los niños en sus primeros años de vida. En el informe se refiere que la AEPI:

Tiene por objeto prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño –lo cual comprende ocuparse de su salud, nutrición e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo– desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria, en contextos formales, no formales e informales (UNESCO, 2007: 3).

Cabe destacar que en este informe se realizó una distinción importante entre la educación inicial y la preescolar. La primera focaliza la atención a infantes menores de tres años. Si bien los programas orientados a atender a dicha población han aumentado dada la creciente incorporación de la mujer al campo laboral y las nuevas configuraciones familiares, cada país ha estructurado ofertas específicas. En ciertas regiones del mundo son escasos los programas dirigidos a dicha población. Según los datos reportados, aproximadamente 50 por ciento de los países disponen de programas formales para los niños menores de tres años.

Por otra parte, la educación preescolar suele abarcar a los niños de los tres a los seis años de edad. En la mayoría de los países los ministerios de educación están a cargo de su organización, sus recursos y su currículo. La escolarización en la enseñanza preescolar se ha triplicado desde 1970, aunque existen regiones cuya cobertura es limitada (por ejemplo, África subsahariana y los estados árabes). En las últimas décadas, un mayor número de países ha promulgado leyes que garantizan la escolarización obligatoria de los niños en edad de cursar educa-

ción preescolar. Según el informe, existen varias razones que sustentan las acciones para universalizar este nivel educativo, por ejemplo:

poner de manifiesto la voluntad del gobierno de ofrecer servicios para la infancia; extender y mejorar la calidad de la enseñanza preescolar, y mejorar la preparación de los niños para la escuela primaria y su transición a ésta (UNESCO, 2007: 141).

Si bien las razones para promover la educación preescolar son variables, el informe en cuestión refiere que su estructura e instrumentación son muy similares. Los niños tienen que cursar en general un año de enseñanza preescolar, que da comienzo a la edad de cuatro o cinco años (en algunos casos, a los seis). La mayoría de los países de la OCDE han establecido por lo menos dos años de enseñanza preescolar obligatoria, como es el caso de México.² Según los datos referidos en el informe, en los países desarrollados, en transición y en vías de desarrollo de América, el principal proveedor de la educación inicial y preescolar está a cargo del sector público. En contraste, en África subsahariana, los estados árabes, el Caribe y Asia oriental, el sector privado es mayoritario.

Las disparidades económicas y sociales también están presentes en el acceso a la AEPI: los niños más pobres, los que viven en zonas rurales e incluso aquellos que no cuentan con acta de nacimiento, tienen menor acceso comparados con los niños de familias de clase media y alta, y los que viven en zonas urbanas. En síntesis, el acceso a la AEPI es una palanca para reducir las desigualdades y compensar ciertas desventajas (por género, raza, etnia, religión, estrato social, etcétera). Finalmente, es de llamar la atención el diagnóstico acerca del personal a cargo de los programas de AEPI a nivel mundial, pues según el informe, en general su formación es mínima y su salario mal remunerado. Además, se observa que los gobiernos destinan un monto económico mínimo a la enseñanza preescolar.

2 En el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se advierte que: “El Estado –federación, estados, Ciudad de México y municipios– impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conformarán la educación básica, ésta y la media superior serán obligatorias” (DOF, 2002).

La evidencia empírica apunta que el tener acceso a la educación en los primeros años, además de representar el goce de un derecho humano universal, mejora el bienestar de los niños, especialmente en los países en desarrollo, donde “de cada cuatro niños que nacen hay uno que está destinado a vivir en extrema pobreza y cada año mueren 10,5 millones de niños menores de cinco años a causa de enfermedades que se pueden prevenir” (UNESCO, 2007: 3).

Los avances en Neurología han demostrado que es en los primeros tres años cuando el cerebro se desarrolla y se afianzan las estructuras cognitivas para el aprendizaje futuro. Desde la psicología se ha demostrado que es en la educación inicial y preescolar donde se asientan las habilidades sociales para generar mayor empatía, tolerancia y respeto, así como el desarrollo de aprendizajes base para la adquisición de competencias en las áreas de lectura, escritura y matemáticas. La investigación educativa ha mostrado cierta correlación entre la calidad de la educación inicial recibida y el desempeño escolar y personal futuro, un ejemplo al respecto es la indagación *Perry Preschool Study* (Schweinhart, 2004). Por otra parte, el gasto destinado a la AEPI resulta muy rentable, pues el monto se invierte en capital humano y a futuro puede reducir costos destinados a paliar situaciones que pudieron prevenirse (por ejemplo, enfermedades o gastos en materia educativa para ofrecer cursos remediales).

En 2015, año que se estableció como punto de corte para alcanzar los objetivos vertidos en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), se realizó un balance sobre los logros obtenidos, los cuales quedaron plasmados en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos (UNESCO, 2015). En el caso del primer objetivo, “Atención y educación de la primera infancia”, se reconoció una disminución en las tasas de mortalidad infantil cercana a 50 por ciento. Los progresos en materia de nutrición fueron considerables, aunque se reportó que uno de cada cuatro niños a escala mundial seguía padeciendo problemas de nutrición y no alcanzaba el peso y la talla esperados para su edad. También se destacó un incremento en la matrícula de preescolares; los gobiernos habían aumentado el gasto destinado a este tipo de educación. Sin embargo, a escala

global 31 por ciento de los matriculados eran atendidos por escuelas privadas. Asimismo, la calidad de la educación inicial seguía siendo una preocupación en la agenda de las políticas públicas.

Algunas conclusiones de dicho informe (UNESCO, 2015) señalan que la educación preescolar es un factor que previene la repetición y la deserción escolar, además de que aporta de manera significativa a los logros obtenidos en los primeros años de la escuela primaria, los cuales se magnifican en niños pobres y marginados. De manera imperativa se advierte que no basta con ampliar el acceso a la educación inicial y preescolar, sino que es importante mejorar la calidad y destinar financiamiento público. Una de las conclusiones más contundentes y agudas subraya:

Hacer las cosas bien en la etapa de la primera infancia aminorará muchos de los problemas planteados por la necesidad de “recuperar el terreno perdido” a que se enfrentan los sistemas escolares y sus partes interesadas en el nivel primario y mucho después (UNESCO, 2015: 87).

El recorrido expuesto permite apreciar la labor de la UNESCO y los países integrantes por movilizar acciones en favor de la educación de la población infantil. Además, tanto la educación inicial como la preescolar son predictores asociados con el desempeño escolar en primaria y contribuyen a la disminución de las desigualdades, en especial en sectores poblacionales marginados.

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: EL MARCO NACIONAL

Según los datos referidos en el sitio web del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la SEP (2016c), las escuelas de educación preescolar en el ciclo escolar 2000-2001 representaban 36 por ciento del total de las escuelas de educación básica, mientras que en el ciclo 2015-2016 esta cifra era 40 por ciento. Considerando el tipo de servicio que se ofrece en las escuelas preescolares, en el ciclo 2000-2001, 68 por ciento correspondía a preescolar general, 12 por ciento a preescolar indígena y 20 por ciento a preescolar comunitario.

Para el ciclo 2015-2016, esta tendencia se mantuvo en tanto que los generales representaban 68 por ciento, los indígenas 11 por ciento y los comunitarios 21 por ciento. Sobre el tipo de control de las escuelas preescolares, en el ciclo 2000-2001 las federales cubrían 23 por ciento, las estatales 68 por ciento y las particulares 9 por ciento. En el ciclo 2015-2016, las escuelas federales seguían representando 23 por ciento, mientras las estatales cubrían 61 por ciento y las particulares 17 por ciento; como se observa, en este ciclo el porcentaje de escuelas estatales disminuyó, mientras que el de las particulares aumentó, comparando las cifras con las del ciclo 2000-2001.

Sobre el porcentaje de maestros de preescolar, considerando el total de docentes de educación básica, en el ciclo 2000-2001 los maestros de educación preescolar representaban 15 por ciento, en tanto que para el ciclo 2015-2016 cubrían 19 por ciento. Por otra parte, la matrícula de alumnos de preescolar en el ciclo 2000-2001 cubría 15 por ciento del total de la matrícula de educación básica, mientras que en el ciclo 2015-2016 estos alumnos representaban 18 por ciento.

Finalmente, sobre la cobertura en educación preescolar, se observa que la de la población de tres años de edad es la más baja comparada con la cobertura en la población de cuatro y cinco años de edad. Así, en el ciclo escolar 2000-2001, la cobertura a la población de tres años cubría apenas 15 por ciento, y para el ciclo 2015-2016 había aumentado a 41 por ciento. La cobertura a población de cuatro años de edad en los últimos 15 años ha ido a la alza: en el ciclo 2000-2001 se reportó una cobertura de 54 por ciento, mientras que para el ciclo 2015-2016 ésta aumentó a 91 por ciento. En el caso de la población infantil de cinco años de edad se observa una cobertura de 79 por ciento en el ciclo 2000-2001; llama la atención que para el ciclo 2005-2006 haya un aumento a 92 por ciento, pero en el ciclo 2015-2016 disminuyó a 85 por ciento.

En síntesis, los datos evidencian un menor porcentaje de escuelas, maestros y matrícula de educación preescolar comparado con el resto de la oferta de la educación básica. Acerca del tipo de servicio que ofrecen los preescolares a nivel nacional, los generales representan el mayor porcentaje comparados con los indígenas y comunitarios. En cuanto al tipo de control, los estatales representan el mayor

porcentaje, comparados con los federales y particulares, aunque llama la atención el aumento porcentual de las escuelas particulares en los últimos tiempos. Finalmente, según los datos presentados, la cobertura es menor en la población de tres años de edad, comparada con la ofrecida a población infantil de cuatro y cinco. La cobertura a la población de cuatro años ha aumentado de manera progresiva, en tanto la correspondiente a la población de cinco muestra un desarrollo inconsistente.

Otros datos relevantes acerca de la educación preescolar en México los brinda el INEE por medio del estudio *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje* (INEE, 2010). Este estudio tuvo como propósito conocer las características y condiciones de la educación preescolar, con el fin de mejorar la organización y el funcionamiento de los planteles y con ello contribuir a la generación de experiencias formativas de mayor calidad. El informe puso de manifiesto que el carácter de obligatoriedad de la educación preescolar, explícito en la reforma al artículo 3 constitucional de 2002, trajo consigo dificultades de orden sistémico y estructural, en tanto que el sistema educativo no cuenta con las condiciones necesarias para cubrir a la población infantil de tres a cinco años, más aún en zonas rurales y marginadas, ponderando de manera errada la cobertura por encima de la calidad educativa y, al mismo tiempo, negando el derecho de los niños a recibir educación preescolar. El estudio denotó las siguientes problemáticas:

1. Falta de recursos económicos, infraestructura y aulas equipadas.
2. Desproporción entre docentes y número de niños atendidos, así como continuas rotaciones de personal, lo cual resta a la estabilidad y a la calidad de las interacciones entre dichos actores.
3. Carencias en la formación y las condiciones laborales del personal docente y de apoyo.

Las conclusiones del estudio señalan que existen profundas desigualdades en la provisión de la educación preescolar, lo cual impide ofrecer una enseñanza de calidad, situación más acentuada en los estratos socioeconómicos más bajos que de manera recurrente son

atendidos por docentes menos preparados y con menor experiencia. Los planteles se encuentran en condiciones deficientes y con carencias de todo tipo (de recursos, materiales, equipamiento de aulas, formación docente, etcétera). Esta situación aumenta en las escuelas indígenas y comunitarias. Además, se observaron marcadas desigualdades en la atención a niños con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, el estudio en análisis mostró desarticulaciones entre los propósitos educativos, las regulaciones, las estructuras de implementación y los recursos, en especial la poca atención a la formación continua y especializada de los docentes, así como la falta de recursos y mecanismos que permitan concretar la acción educativa. En esta misma línea se concluye que existe:

Un gran vacío en materia de estándares o criterios mínimos relacionados con las condiciones para brindar servicios de educación preescolar en nuestro país, y de instancias que garanticen que las instalaciones y los ambientes educativos sean adecuados para operar. [...] En aquellos países o regiones donde se han establecido criterios mínimos de operación hay una menor cantidad de escuelas que ofrecen servicios de baja calidad, y los alumnos obtienen mejores resultados de aprendizaje y desarrollo (INEE, 2010: 239).

Finalmente, se destaca la gran paradoja entre la relevancia de la educación preescolar sustentada en la investigación, el derecho a recibir una educación de calidad y la baja inversión en nuestro país. Según los datos expuestos por el INEE, la inversión por alumno en educación preescolar fue de 9 825 pesos en 2008, en contraste con la recomendada por la OCDE que asciende 5 000 dólares estadounidenses por alumno (INEE, 2010: 240).

Lo expuesto hasta el momento, vinculado con el marco internacional y nacional en torno a la educación preescolar, nos da ciertos referentes para examinar las reformas hechas en este nivel educativo en nuestro país. En el siguiente apartado se presenta un breve recorrido histórico con la finalidad de contar con una línea temporal, la cual permitirá construir una mirada comparativa entre las últimas reformas e identificar sus continuidades y rupturas.

Este apartado se divide en dos secciones. En la primera se presenta una línea temporal sobre la educación preescolar en nuestro país con el propósito de mapear ciertos orígenes y tendencias. En la siguiente sección se analiza de manera particular los dos programas de educación preescolar (2004 y 2011) que anteceden al Modelo Educativo 2016, con el propósito de identificar continuidades y rupturas entre dichas propuestas curriculares.

Antecedentes de la educación preescolar en México. Un breve recorrido histórico

En nuestro país, podemos identificar los orígenes de la educación preescolar y las prácticas educativas vinculadas con este nivel en los años veinte del siglo pasado, con la aparición de los primeros jardines de niños derivados del modelo de Friedrich Froebel. En sus inicios la educación preescolar se basó en dos ejes centrales: el juego y las actividades manuales.

En 1928, la Inspección General de Jardines de Niños presentó un proyecto de reforma, en el que se reconocía a los infantes capacidades cognitivas. Sobre estas bases, en 1942 se elaboró un programa que incluía los tres grados del jardín de niños. El fundamento didáctico-pedagógico establecía que era necesario fomentar las experiencias que los niños tenían en el hogar, en la comunidad y con la naturaleza. Los dos primeros grados centraban el aprendizaje en ámbitos del lenguaje, conocimiento de la naturaleza, reglas de convivencia social y expresión artística. El tercer grado incluía, además de lo anterior, la iniciación a la Aritmética y la Geometría, junto con la Educación Física e iniciación a la Lectura. En este mismo año se diseñaron guías y materiales de apoyo.

En 1962, se introdujo otro programa orientado a fortalecer el desenvolvimiento biopsíquico y socioafectivo de los niños, por medio del cual se buscaba favorecer las aptitudes artísticas, la iniciativa, la confianza en sí mismo, la capacidad creadora, de cooperación y

su sentido de responsabilidad. En 1979, al Programa de Educación Preescolar³ se incorporaron fundamentos de la tecnología educativa, basada en el método científico y en el desarrollo de sistemas de instrucción que acentuaban el diseño de objetivos.

El Programa de Educación Preescolar de 1981 pasa a formar parte del currículo de educación elemental y sus objetivos son la base para la continuidad con la primaria. Para este diseño curricular se recuperaron los aportes de la teoría psicogenética sobre el desarrollo del pensamiento en los niños al campo de la educación y la didáctica. Estos temas en México han sido abordados de forma puntual por Ferreiro (1999a y 1999b; Ferreiro y Teberosky, 1979). Este programa incluía 10 unidades temáticas de las que se derivaban situaciones de aprendizaje, las cuales se organizaban en función a cuatro ejes de desarrollo: 1) afectivo-social, 2) función simbólica, 3) preoperaciones lógico-matemáticas, y 4) construcción de las operaciones infralógicas (estructuración del tiempo y el espacio). En su conjunto, estos ejes de desarrollo se orientaban a promover un sentido integral de la educación preescolar, junto con los planteamientos del desarrollo afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor.

Por su parte, el Programa de Educación Preescolar 1992, al igual que los que lo anteceden, sitúa al niño como el centro del proceso educativo. Una novedad es que introduce el trabajo por proyectos, el cual se percibía como el detonante de las actividades orientadas a plantear preguntas, identificar problemas y reconocer soluciones concretas.

En octubre de 2004 se publicó el decreto de reforma que establece la obligatoriedad de la educación preescolar para toda la población infantil de entre tres y cinco años de edad, el cual recupera lo

3 El Programa de Educación Preescolar de 1979 señalaba cuatro áreas de desarrollo: cognoscitiva, del lenguaje, motora y emocional-social. El de 1981 refería tres: afectiva-social, cognoscitiva y psicomotora. El programa de 1992 señalaba cuatro dimensiones del desarrollo infantil: afectiva, social, intelectual y física. Es claro que en todas estas propuestas se abordan los mismos aspectos, lo que permite inferir que en este nivel de estudio el énfasis sobre el aprendizaje de los niños está centrado en cuestiones cognitivas y de vínculos socioafectivos, dejando al margen debates referidos a las formas de conceptualizar la infancia, sus grados de vulnerabilidad y las implicaciones jurídicas para la defensa de sus derechos humanos (Meneses, 2004: 14-16).

establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, en donde se establece que:

La educación básica –preescolar, primaria y secundaria– es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que norman su vida (DOF, 2004: 107).

Acerca de estos principios, el Programa Nacional de Desarrollo planteó la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar y su articulación con la primaria y la secundaria, asegurando que el vínculo entre estos tres niveles conforma la educación básica en nuestro país.

El gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se caracterizó por haber propuesto innovaciones de mediano y largo plazos vinculadas con el sistema educativo nacional. Sin embargo, una de las transformaciones que más se cuestionó fue la de educación preescolar, por varias razones, entre las que resaltan el que haya sido una iniciativa del Congreso de la Unión y transferida al gobierno en turno para establecer su operatividad, sin considerar las opiniones de los padres de familia, así como el perfil y nivel de profesionalización de las educadoras y los docentes de este nivel; otra crítica enfatizaba la dificultad de su operatividad en función de las particularidades del sector urbano, rural e indígena del país, así como la falta de infraestructura institucional para soportarla.⁴

Asimismo, en 2001 surge como iniciativa del gobierno federal el Programa Escuelas de Calidad, con el propósito de mejorar los

4 La preocupación por brindar el servicio de educación preescolar a la población marginada, así como la creación de fuentes de trabajo para los miembros de las comunidades indígenas, se planteó en los noventa en nuestro país. Es en esta década en la que se define la figura de técnicos promotores de educación preescolar: jóvenes habitantes de las propias comunidades, con estudios de secundaria y necesidades laborales, quienes para incorporarse al proyecto de atención preescolar en las regiones apartadas del país tenían que acreditar un curso de inducción al desempeño. Se les daba también la posibilidad de cursar el bachillerato a través del sistema semiescolarizado de educación media superior y, después de acreditar este nivel, podían continuar estudiando la licenciatura en Educación Preescolar, mientras se mantuvieran como parte de este proyecto (Islas, 2004).

resultados del aprendizaje en los estudiantes y fomentar la democracia.⁵ En ese mismo año, el gobierno federal propuso una serie de acciones que se plasmaron en los planes nacionales de educación y de salud durante ese sexenio. Así, se creó también el Proyecto Intersectorial para la Determinación de los Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México.

Los programas de educación preescolar 2004, 2011 y el nuevo Modelo Educativo: continuidades y rupturas

Programa de Educación Preescolar 2004

Una característica central de este programa se refiere a los plazos para definir su obligatoriedad⁶ para todo el país, un aspecto importante si consideramos que dicho proceso exige establecer convenios de colaboración entre el gobierno central y los gobiernos estatales. Este programa se implementó en el ciclo escolar 2004-2005, de forma paralela a otras iniciativas importantes como el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar; el Programa de Actualización para el Personal Docente y Directivo, y el Programa Nacional de Lectura para la educación básica y normal. La estructura curricular del Programa de Educación Prees-

5 En 2003, en la Ciudad de México, se llevó a cabo el primer taller para capacitar a los evaluadores externos en la aplicación de dos instrumentos: la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa, que evaluaba el centro escolar y el aula, y el Test de Desarrollo Psicomotor, para evaluar la motricidad, la coordinación y el lenguaje de los preescolares de cuatro años. Estos instrumentos se complementaban con entrevistas a los directores de los centros escolares, a las educadoras, a los padres de familia y a los preescolares. En 2004, se organizó el segundo Taller de Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad de preescolar, en el cual se dieron a conocer los resultados preliminares derivados del primer taller, con la finalidad de capacitar a los evaluadores en su nueva función de acompañamiento a los jardines de niños examinados previamente (Juárez, 2004: 19).

6 El Acuerdo 348 por el que se Determina el Programa de Educación Preescolar (DOF, 2004) dice que en 2002 se publicó en el DOF el decreto de reforma a los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por el cual se establece la obligatoriedad de la educación preescolar. Este decreto de reforma constitucional establecía los siguientes plazos: el tercer año a partir del ciclo escolar 2004-2005; el segundo año para el 2005-2006, y el primer año para el ciclo 2008-2009.

colar en comentario trata de responder a diversas situaciones sociales y culturales, entre las que resaltan: los procesos de urbanización y migración; los cambios en la estructura familiar y la incorporación de las mujeres al ámbito laboral; las desproporciones sociales en cuanto a la pobreza y la desigualdad, así como el crecimiento y la influencia de los medios de comunicación y su impacto masivo. Ante estas transformaciones, el programa intenta responder al problema de la diversidad, las diferencias culturales y la pertenencia étnica, además de abordar el tema de la cobertura y la equidad educativa. En función de estos aspectos, enfatiza el desarrollo de competencias intelectuales; la capacidad de aprender de forma permanente, y la formación de valores y actitudes, por medio de lo cual se pretendía avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano (SEP, 2004: 15).

La organización de este programa se estableció a partir de competencias agrupadas en campos formativos.⁷ Textualmente se plantea que una competencia “es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004: 22). Los campos formativos constituían los cimientos de aprendizajes formales y específicos. Además, se encontraban relacionados con los conocimientos de educación primaria y secundaria.

Centrar el trabajo en competencias exigía una planeación focalizada en el docente, quien tenía la responsabilidad de diseñar las situaciones didácticas o tópicos de enseñanza, identificar niveles de logro y valorar su impacto en la vida personal y social de los educandos. Un propósito central para este programa fue la articulación de la educación preescolar con la primaria y la secundaria, y en función de esta estructura se plantea como objetivo lograr una formación integral de los niños.

7 Los seis campos formativos fueron: 1) desarrollo personal, 2) lenguaje y comunicación, 3) pensamiento matemático, 4) exploración y conocimiento del mundo, 5) expresión y apreciación artística, y 6) desarrollo físico y salud.

Programa de Educación Preescolar 2011

Las modificaciones vinculadas con este programa se relacionan con la reforma de carácter nacional de 2011, la cual acentuaba la articulación de la educación preescolar, primaria y secundaria, con la finalidad de establecer el perfil de egreso de la educación básica. En el Programa de Educación Preescolar 2011 se resalta el carácter inclusivo de la educación, la equidad de género y la diversidad cultural. La selección de las competencias retoma la idea de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos previos, y la función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias que cada sector de la población escolar posee.

El personal docente es el encargado de supervisar que estas competencias se logren, por lo que el eje central del aprendizaje en este nivel se vincula con el tipo de intervención educativa que se implemente. El papel del docente es central para el desarrollo de estas competencias, pues recae en él la responsabilidad del diseño de situaciones didácticas como detonantes de las capacidades de pensamiento y explicación en los alumnos. Este programa incluye los mismos campos formativos y competencias establecidas en el anterior (SEP, 2004); sin embargo, pone un énfasis particular en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

El desempeño del trabajo docente es central en esta propuesta, tanto para la planeación y el desarrollo de los aprendizajes como para su evaluación, la cual es permanente y está centrada en la detección e identificación de problemas vinculados con el desarrollo de los campos formativos. En este programa, como parte de la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia, se recuperan los temas sobre la eficacia de la intervención en el aula y la organización del trabajo en la escuela. Se reitera el tema de la equidad educativa, como una oportunidad de reducir las desigualdades entre los grupos sociales y reconocer la diversidad cultural del país.

Otro aspecto que se considera es la inclusión educativa, entendida como la incorporación a los planteles de educación básica regular de todos los niños que tengan alguna discapacidad intelectual.

tual, sensorial, motriz o aptitudes sobresalientes. El programa hace énfasis en que se brindará la orientación necesaria a los padres de familia o tutores, así como a los docentes y demás personal de las escuelas que atiendan a este perfil de la población infantil.

El Modelo Educativo 2016

Como antecedente es importante señalar que el Modelo Educativo 2016 incluye los resultados de los Foros de Consulta Nacional para su revisión, convocados por la SEP y efectuados durante 2014. La intención de esta propuesta es fomentar desde la educación preescolar, la convivencia, la interculturalidad, el respeto, la tolerancia y promover la equidad de género, a partir de los siguientes principios o supuestos pedagógicos: apertura intelectual, sentido de responsabilidad, conocimiento de sí mismo y desarrollo de trabajo en equipo y colaboración.

Sus supuestos pedagógicos incluyen principios filosóficos, históricos y del desarrollo cognitivo. El énfasis en la educación básica está centrado en propiciar los ambientes sociales y culturales acordes con el desarrollo intelectual y emocional de los niños, donde el papel de acompañamiento de los profesores y padres de familia es fundamental. El proceso de evaluación se centra en conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes para resolver problemas de distintos niveles de complejidad en contextos determinados. El docente asume un sentido de corresponsabilidad con los padres de familia y demás personal de apoyo.

En este punto nos interesa, además de caracterizar lo referente al Modelo Educativo 2016, identificar tanto las equivalencias como los contrastes con los programas que le anteceden (2004 y 2011), con la finalidad de contar con un panorama amplio sobre los aspectos centrales en los que se enfoca la educación preescolar en nuestro país. El énfasis de estas equivalencias o en su caso contrastes se centrará en los tres ejes identificados con anterioridad para este capítulo: 1) supuestos pedagógicos y didácticos, 2) campos formativos, y 3) trabajo docente.

En cuanto a los supuestos pedagógicos y didácticos podemos identificar que existe cierta continuidad entre los programas de 2004 y 2011. Su carácter nacional prevé propósitos fundamentales comunes que toman en cuenta la diversidad cultural y regional, estableciendo la educación como un derecho fundamental y una estrategia para ampliar oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir la desigualdad entre los grupos sociales e impulsar la equidad. En este marco, el Modelo Educativo 2016, además de reconocer lo anterior, define en su propuesta de diseño curricular actividades específicas orientadas a las particularidades de las diferentes regiones geopolíticas del país.

Por otra parte, si bien los programas antecedentes (2004 y 2011) proponen experiencias educativas vinculadas con el desarrollo de competencias afectivas, sociales y cognitivas, un aspecto que resalta en el nuevo modelo es que se diluye el énfasis en las competencias, transitando hacia la conformación de ambientes de aprendizaje que faciliten los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento, por lo que se plantea que estos ambientes sean activos, autorregulados, colaborativos y dirigidos a metas concretas y, al mismo tiempo, orientados a impulsar la transformación de la práctica pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes durante la trayectoria educativa de los estudiantes. Este último aspecto modifica de forma sustancial el proceso de evaluación, en tanto que al ser parte de la secuencia didáctica se incorpora como un referente que contribuye a la autorregulación cognitiva por medio de la retroalimentación y el aprendizaje significativo, pasando así de ser considerado como un referente conclusivo y sumativo, a un proceso de formación permanente, durante todo el trayecto escolar del estudiante. En esta nueva propuesta se revaloriza también la función del docente, quien pasa de ser un transmisor de conocimiento a un mediador del mismo.

Otro aspecto importante es que tanto el Programa de Educación Preescolar 2004 como el de 2011 establecen en su estructura los mismos campos formativos, vinculados con el desarrollo de competencias específicas para el logro de los aprendizajes; la única diferencia es que el de 2011, además de incluir los aprendizajes esperados por

campos formativos, también considera estándares curriculares en las áreas de Español, Matemáticas y Ciencias. Este programa, por ejemplo, ya explicitaba que los campos formativos son los cimientos de aprendizaje formal que refuerzan el trayecto escolar de los alumnos hacia la educación primaria y secundaria. Una diferencia central con respecto al Modelo Educativo 2016 es que éste, si bien retoma la definición de campos formativos, los vincula con conocimientos disciplinares y con áreas de desarrollo personal y social, bajo el principio de que la función de la escuela es enseñarle a los niños y jóvenes aquello que necesitan para “aprender a aprender”. En este escenario, el trabajo docente adquiere una función relevante y complementaria dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el maestro, además de identificar las motivaciones intrínsecas de los alumnos y la forma en que influyen en sus aprendizajes, tiene que fomentar sus intereses personales y reconocer la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje; exigencias que tendrían que valorarse, considerando no sólo el perfil de trayectoria laboral y profesional de los docentes del sistema educativo nacional, sino también los aspectos operativos vinculados con la obligatoriedad de este nivel educativo, tomando en cuenta el número de alumnos por maestro, así como las condiciones de infraestructura institucional de los centros escolares del país.

A diferencia de los programas anteriores (2004 y 2011), los cuales colocaban en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje al alumno, el Modelo Educativo 2016 coloca a la escuela en el centro del sistema educativo, exigiendo con ello la renovación y el fortalecimiento de los centros escolares, con la finalidad de convertirlos en auténticos espacios de aprendizaje. Sobre esta idea, se pretende orientar una nueva cultura escolar centrada en fomentar el trabajo colaborativo y colegiado; impulsar la planeación estratégica; la evaluación para la mejora continua, y la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje. Todo lo anterior demanda una nueva gestión pedagógica orientada a fortalecer y flexibilizar la práctica docente, la participación social responsable y la rendición de cuentas. Estos aspectos exigen, por otra parte, profundizar en el análisis vinculado con los procesos de profesionalización docente de todo el sistema educativo nacional, sus condiciones laborales y su dis-

posición para construir una mirada atenta, articulada, reveladora e innovadora que recupere la esencia dinámica y totalizadora que exigen los actuales retos de la educación obligatoria en nuestro país.

En el Modelo Educativo 2016, la escuela es la responsable de instrumentar los planteamientos pedagógicos y garantizar que se cumplan tanto los objetivos como los contenidos generales del currículo nacional de educación básica y del marco curricular común de la media superior (SEP, 2016a). En esta propuesta, el trabajo de los órganos colegiados es decisivo para su planeación, implementación y supervisión. Por otra parte, la dimensión pedagógica, junto con la centralidad de la escuela, requiere que sean explícitas las reglas sobre las atribuciones y las obligaciones de los directores, los supervisores, las áreas intermedias y las autoridades, además del desarrollo de sistemas de información confiables y precisos acerca de las condiciones de infraestructura física y humana de los planteles escolares en todo el país.

CONCLUSIONES

Este trabajo enfocó su análisis en la revisión cuidadosa de las particularidades de la educación preescolar en nuestro país. Con este fin, en una primera parte, se puso énfasis en las propuestas generadas y discutidas en el marco de los organismos internacionales sobre la primera infancia y su derecho a la educación. En un segundo momento, se dio cuenta de las características de este nivel educativo en el marco nacional, resaltando sus particularidades en la agenda de la política pública mexicana, así como algunas acciones para su desarrollo y perfeccionamiento. Un tercer y último aspecto analizó las reformas educativas de 2004 y 2011 vinculadas con este nivel, subrayando sus características, equivalencias y contratos con respecto al Modelo Educativo 2016. Esto con la finalidad de identificar sus principios pedagógicos y didácticos, y lo referente a los campos formativos y el trabajo docente. La objetivo de este ejercicio fue identificar, dentro de las propuestas de reforma, las continuidades y discontinuidades que permitan incorporar los ajustes necesarios

tanto en las propuestas curriculares como en lo referente al perfil profesional del personal docente encargado de este nivel educativo. En este punto queda pendiente el desarrollo de investigaciones sobre las circunstancias reales del trabajo docente y los diversos saberes que se incorporan a su práctica.

Queda pendiente también analizar y dimensionar el impacto de las reformas educativas –en especial el que se puede generar de la que se encuentra en marcha– en las dinámicas institucionales y los procesos de profesionalización del magisterio, así como las implicaciones derivadas de su instrumentalización dentro de las aulas. Si hacemos un balance considerando el diseño de políticas internacionales y nacionales orientadas al ámbito de la educación preescolar, valorando su impacto en las prácticas educativas y los procesos de identidad de los docentes, podemos señalar que los proyectos de reforma no cambian los mecanismos y los procesos del funcionamiento escolar. No es suficiente con introducir cambios institucionales ni intentos por mejorar las capacidades de gestión, ni con adoptar sistemas de medición de calidad y evaluación de los resultados del aprendizaje, ni la implementación de nuevos contenidos curriculares, ni la instrumentación de programas de incentivos a los docentes; al parecer, estas medidas han sido insuficientes y poco eficaces hasta el momento, al menos en México.

Por ello, resulta necesario que cualquier iniciativa de reforma vinculada con el sector educativo considere incorporar desde sus fases iniciales al personal docente y no sólo los responsabilice de los aspectos operativos o de su puesta en marcha. Esta situación exige que todas las instancias (internacionales, nacionales y regionales), así como los actores involucrados con estos procesos de reforma, asuman una corresponsabilidad política y ética.

REFERENCIAS

DOF (2002), “Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3, en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, 11 de noviembre. Disponible en: <<http://www.dof.gob>.

- mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002>, consultado el 12 de junio de 2017.
- DOF (2004), “Acuerdo número 348 por el que se Determina el Programa de Educación Preescolar”, 27 de octubre. Disponible en: <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=664317&fecha=27/10/2004>, consultado el 3 de agosto de 2017.
- Ferreiro, Emilia (1999a), *Cultura escrita y educación*, México, FCE.
- Ferreiro, Emilia (1999b), *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo de los niños*, México, Siglo XXI Editores.
- Galván, Luz Elena y Alejandra Zúñiga (2004), “De las escuelas de párvulos al preescolar”, *Revista de Educación 2001*, núm. 112, pp. 73-80.
- INEE (2010), “La Educación Preescolar en México. Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje”, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Preescolar/Completo/preescolar_completob.pdf>, consultado el 10 de junio de 2017.
- Islas, Laura (2004), “La reforma de la educación preescolar”, *Revista de Educación 2001*, núm. 112, pp. 37-48.
- Juárez, Clotilde (2004), “La evaluación de la calidad de la educación preescolar en México”, *Revista de Educación 2001*, núm. 112, pp. 18-28.
- Meneses, Beatriz (2004), “La educación preescolar rural en Veracruz”, *Revista Educación 2001*, núm. 112, pp. 14-17.
- Schweinhart, Lawrence (2004), “The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions”, Michigan, Educational Research Foundation. Disponible en: <<http://www.peeearlyyears.com/pdf/Research/INTERNATIONAL%20Early%20Years/Perry%20Project.pdf>>, consultado el 11 de junio de 2017.
- SEP (2016a), “El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa”, México. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_EducEduca_2016.pdf>, consultado el 10 de junio de 2017.
- SEP (2016b), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México. Disponible en: <<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>>, consultado el 10 de junio de 2017.
- SEP (2016c), “Estadísticas Educativas. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa”, México. Disponible en: <http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html>, consultado el 13 de junio de 2017.

- SEP (2012), *Legado educativo. Logros y avances 2006-2012*, México.
- SEP (2011), “Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar”, México.
- SEP (2004), “Programa de Educación Preescolar”, México.
- UNESCO (2015), “Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos”, París. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>>, consultado el 10 de junio de 2017.
- UNESCO (2007), “Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Bases Sólidas. Atención y Educación de la Primera Infancia”, Bruselas. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>>, consultado el 10 de junio de 2017.
- UNESCO (2000), “Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes”, París. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>>, consultado el 10 de junio de 2017.
- UNESCO (1990), “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, París. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>>, consultado el 10 de junio de 2017.

SINTONIZAR LA DISONANCIA. CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA FRENTE AL MODELO EDUCATIVO Y LA PROPUESTA CURRICULAR 2016

Catalina Inclán

Como se ha señalado en otros capítulos, el 20 de julio de 2016 se dieron a conocer el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. La presentación de este modelo se vincula con otras disposiciones en materia educativa que iniciaron el 11 de septiembre de 2013, momento en el que se expidió el Decreto por el que se Formulan, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de la Ley General de Educación. El argumento bajo el cual se sustenta dicho decreto se indica en el artículo 12 transitorio:

A efecto de dar cumplimiento a la obligación de garantizar la calidad de la educación, las autoridades educativas deberán promover lo necesario para revisar el modelo educativo en su conjunto, los planes y programas, los materiales y métodos educativos (DOF, 2013a).

Tanto el Modelo Educativo como la Propuesta Curricular 2016 se dieron a conocer en un escenario de discusión y debate, derivado de la aplicación del Servicio Profesional Docente en educación básica. Entre los temas que esta primera acción normativa reclamaba estaba la necesidad de presentar una visión global del sistema educativo y de sus principios, referentes que complementarían las acciones emprendidas de la evaluación docente y posiblemente les daría sentido. Así, en contra de la estructura aplicada en varios procesos de reforma educativa, por lo menos de América Latina desde los

noventa, donde las leyes de educación precedían a los principios educativos, las propuestas organizacionales o administrativas a los planes curriculares y todas las nuevas estructuras concluían con los programas para docentes, la fórmula elegida por el sexenio alteró ese proceso y decidió iniciar con normativas de evaluación a los maestros –o de reforma laboral como algunos analistas han resaltado–, para concluir con los principios del sistema educativo y los ejes curriculares, muchas veces enunciados directamente por el titular de la SEP como el “corazón de la reforma”.

Ante la decisión de aplicar primero la evaluación docente y luego el Modelo Educativo fue necesario intentar dar consistencia a la evaluación para el ingreso, la promoción y el ejercicio con unos principios educativos y su propuesta curricular, ejes centrales de cualquier reforma educativa, pero ausentes en la discusión hasta 2016. Al ser definidos los principios rectores con posterioridad a los criterios de contratación de maestros y en un momento político distinto, el modelo queda en una situación vulnerable y es recibido con precaución sobre sus posibilidades de concretarse, ante un escenario de tensión con la comunidad docente.

El mecanismo que se estableció para dar presencia y legitimidad al ejercicio fue convocar a una consulta, la cual se organizó en dos momentos: 2014 y 2016. La primera se llamó Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo, realizada de febrero a junio de 2014, sustentada en una línea de acción del Programa Sectorial de Educación: “Establecer mecanismos de consulta para revisar el Modelo Educativo en su conjunto para garantizar una educación de calidad” (DOF, 2013b).¹

Dos días antes de iniciados los foros de 2014, el secretario de Educación en turno definió un Consejo Asesor, grupo que acompañaría el desarrollo de estas actividades en sus diferentes sedes nacio-

1 Se realizaron 3 foros nacionales y 18 regionales para educación básica, educación media superior y educación normal. Los cinco temas definidos fueron: 1) El reto de educar a los mexicanos del siglo XXI. 2) ¿Qué es lo básico indispensable? 3) ¿Cómo organizar la escuela de educación básica para que sea eficaz? 4) ¿Cómo organizar la inclusión y la equidad en la escuela básica? 5) El desarrollo profesional docente.

nales para cada nivel educativo: básico, medio superior y normal.² En el caso de educación básica, se conocen breves documentos sobre las conclusiones generales y las que cada integrante del consejo presentó en un evento público realizado el 12 de junio de 2014. Los temas que este consejo consideró pertinentes resaltar fueron: otorgar autonomía escolar; poner en el centro a la escuela; redefinir las funciones del supervisor; establecer nuevos mecanismos de comunicación entre autoridades y escuelas; definir un programa de estudios más ligero en contenidos; contribuir a que los alumnos desarrollen la facultad de aprender a aprender; incorporar el uso de programas y proyectos para la enseñanza; dedicar tiempo a la reflexión crítica; ampliar la presencia de las artes, y el trabajo colaborativo entre profesores. Es importante señalar que los temas listados se encuentran identificados con diferente énfasis en el Modelo Educativo 2016, mas no necesariamente pueden estar en sintonía con la forma y el sentido con los que fueron presentados por los docentes participantes.

Dos años después, se convocó a un segundo ejercicio del mismo tipo, esta vez llamado Foros de Consulta. A diferencia de la ocasión anterior, en esta ocasión se analizaron tres documentos presentados como propuestas: los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Un breve balance de las 15 actividades, desarrolladas del 26 de julio al 27 de septiembre de 2016, muestra que los documentos presentados no generaron un consenso total en la opinión de los diversos grupos consultados: sindicato, directores de escuelas normales e instituciones privadas, especialistas en las áreas de conocimiento, docentes de educación indígena, analistas en política educativa y empresarios. Los foros mostraron diferentes preocupaciones sobre la forma en la que se pueden concretar en las escuelas los planteamientos vertidos en el Modelo Educativo y en su Propuesta Curricular: incertidumbres acerca de las posibilidades de cubrir las orientaciones en las diferentes modalidades escolares; equívocos en el tratamiento de contenidos en las asignaturas; desconfianza sobre

2 El Consejo Asesor para educación básica estaba formado por Ciro Murayama, Elisa Bonilla, Manuel Gil Antón, María de Ibarrola y María Trigueros.

el proceso de acompañamiento y formación docente, que demanda la incorporación de nuevos contenidos, en especial inglés y habilidades socioemocionales, así como la ausencia de vinculación entre los tres documentos, entre otros aspectos (SEP, 2016c).³

Es importante precisar que los documentos que constituyen la propuesta están “terminados, pero no concluidos”, según ha dicho en diferentes momentos el titular de la SEP. Se diseñaron para destinatarios diferentes: el primero, los Fines de la Educación en el Siglo XXI, para el público general y tiene un carácter sintético, aunque es el único que presenta los logros de aprendizaje esperados al término de la educación básica; el segundo, el Modelo Educativo 2016, desarrolla diversos apartados sobre el contexto educativo, la gestión de la escuela, la gobernanza y el sistema educativo, así como aspectos generales acerca del planteamiento curricular y el desarrollo profesional docente, este último directamente vinculado con la evaluación definida en el Servicio Profesional Docente; el tercer y último documento, la Propuesta Curricular 2016, concentra la perspectiva pedagógica, la organización curricular, los contenidos por campos formativos, la distribución del tiempo de la jornada escolar y sus condiciones de gestión.

En este punto puede destacarse que, si bien es claro que la presencia del Modelo Educativo y su Propuesta Curricular llegan tardíamente –lo que nos recuerda la imagen recurrente del pavimento después del drenaje–, la carta de presentación de la apuesta educativa del gobierno en turno ha sido precisamente la Propuesta Curricular. No obstante, y por razones políticas profundas, en esta ocasión se modificó la fórmula, pues como anunciaba el lema de la primera fase de la reforma, se trataba de “retomar la rectoría del Estado”.

A pesar de este rasgo, ambas iniciativas, separadas no sólo de manera temporal, sino también en sus objetivos, partieron de ordenadores legislativos comunes: una normativa constitucional que da fuerza y sentido a las decisiones sobre la evaluación docente, al mismo tiempo que acciones para promover el Modelo Educa-

3 No existe una página específica para los foros, ya que la SEP no emitió documentos oficiales sobre éstos. La poca información que existe al respecto se encuentra en la página web referida al final de este artículo (SEP, 2016c).

tivo enunciadas en el Programa Sectorial de Educación. Si bien a primera vista puede parecer que persiguen objetivos diferentes, su punto de unión se encuentra en el énfasis refundacional que muestran los objetivos, el tono de los discursos y los argumentos para sustentarlos.

Este tono refundacional de la iniciativa de evaluación, como se expresa en ambos documentos, sintoniza con el estilo que en México se aplica en cada sexenio y desde hace varias décadas. En efecto, como lo indican Flores y Mendoza (2012: 11), estamos acostumbrados a grandes anuncios revolucionarios, una especie de planes estelares que supuestamente cambiarán el rumbo de la historia educativa del país. Sin embargo, el paso del tiempo ha mostrado que estos anuncios son proporcionales al tamaño de la grandilocuencia de sus anunciantes.

Igual que en otros momentos y en otras latitudes, la reforma educativa anunciada aplica la misma mecánica que casi todas las acciones de este tipo en materia de cambio educativo en las últimas décadas: valorar lo realizado en el sistema educativo como superable; identificar, casi siempre de manera negativa, ciertos componentes a mejorar, por lo general las estructuras curriculares, la gestión de la escuela, sus componentes o el papel de los docentes, e incorporar alguna novedad, la más reciente dirigida a la evaluación de los aprendizajes. A continuación, se establecen sus fundamentos estratégicos de cambio; es decir, dónde se empezarán a aplicar las nuevas ideas, para pasar al desarrollo de una estrategia comunicativa y de acción, casi siempre en ese orden. Por último, se presenta una propuesta sustentada en evidencias de éxito en otras latitudes, así como en recomendaciones provenientes de diversos orígenes, desde organismos internacionales hasta grupos de interés en educación. En épocas más recientes se han incorporado a estos procesos la consulta y opinión de diversos involucrados: docentes, sindicatos y asociaciones de padres de familia, así como interesados y especialistas en el campo.

Acompañan a estos procesos altas dosis de optimismo, así como la valoración de largo plazo como consideración para percibir las mejoras y la superación de las inercias e inmovilidad que tiene todo sistema, desde la perspectiva de la reforma.

Por supuesto, esta síntesis no pretende minimizar muchos de los análisis acerca de las reformas educativas realizados desde los noventa, únicamente apunta a la estructura común por la que han atravesado dichos procesos desde entonces y que pueden identificarse en el caso que nos ocupa.⁴

Al mismo tiempo que se gestó el interés por analizar los significados y las prácticas que establecieron las reformas educativas desde los noventa en Iberoamérica, también se produjeron perspectivas para comprender las diferentes razones de su fracaso o sus límites para producir los cambios deseados; destacan en este sentido los trabajos de Seymour Sarason (2003), Antonio Viñao (2002) y Giancarlo Corsi (2002). Desde sus perspectivas, principalmente la del primero, la escuela no podrá adoptar cambios que signifiquen mejora, si no se tienen en cuenta una serie de aspectos casi nunca identificados, en particular refiere considerar el sistema educativo como un todo profundamente interconectado. Por un lado, las reformas propuestas suelen aludir únicamente a unos cuantos elementos visibles a reformar, ya sea por ignorancia de las interconexiones que se establecen en todo sistema o por cuestiones políticas y de poder, y por otro lado, cada nueva reforma hace caso omiso de su pasado, no aprende de los esfuerzos anteriores y, por ello, ejecuta las mismas recomendaciones que han fracasado en otros momentos.

Vinculado con lo anterior, es posible anotar que las reformas educativas aspiran a concretarse en un sistema educativo. En principio, como destaca Viñao (2002), un sistema es más que un todo constituido por partes y relacionado; los subsistemas o componentes sostienen una forma de ver el entorno y el sistema mismo, de entender y reaccionar ante las demandas exteriores o los procesos de cambio, no siempre en sintonía con lo que sucede a nivel general. De esta forma, se explican los cambios a medias, las tensiones que

4 Un análisis detallado, profundo y relacional de las reformas educativas puede identificarse en diferentes trabajos, entre los que destacan los de Thomas S. Popkewitz, de principios de los noventa, desde una perspectiva comparada y de cambio; también se puede mencionar a Julia Varela, quien realizó entrevistas a diversos especialistas hacia finales de la misma década, o varios de los textos de Juan Carlos Tedesco, Graciela Frigeiro, Francesc Pedró o Cecilia Braslavsky, quienes han realizado estudios sobre este tema.

acompañan las reformas, las adaptaciones de los diferentes grupos involucrados y las relaciones de poder presentes entre ellos.⁵

Desde esta perspectiva, es posible identificar dos aspectos que destacan en el Modelo Educativo y la Propuesta Curricular 2016. El primero apunta, como se ha dicho en diferentes foros de análisis, a la ausencia de un diagnóstico atento sobre la situación educativa, el cual permita fundamentar con detalle la magnitud de las necesidades de cambio y su sentido, además de su visión relacional o sistémica con otros componentes de un proyecto nacional. En particular, se destacan algunos de los aspectos que definen la educación primaria, sus características, diversidad de circunstancias de contexto y modalidades. En segundo lugar, refiere “el conjuro reductor” en el que incurre especialmente el Modelo Educativo 2016, al presentar como novedosas varias de las acciones que ignoran, desconocen u omiten ejercicios pasados dirigidos a temas similares. Dichos ejercicios mostraron sus alcances y límites, y en conjunto son experiencias probadas, evidencia de acciones sin coordinación o sentido de su magnitud, punto de partida evidente en todo proceso de cambio.

PRIMERA DISONANCIA ¿QUÉ REFORMA PARA QUÉ PRIMARIA?

La educación primaria hasta antes 1993 era el único nivel obligatorio. No obstante, desde 2002 este nivel educativo junto con la educación preescolar y la secundaria conforman el tramo definido como educación básica. En 2009 se enuncia la articulación de estos tres niveles, misma que se hace posible hasta 2011 con el Acuerdo 592 de la SEP.

5 Hace varios años y desde otra perspectiva del sistema educativo, un organismo internacional, el BID, identificaba esta visión sistémica de los servicios sociales en América Latina para los casos de salud y educación. Al respecto, destacaba la gran dificultad para organizar hacia fines comunes sistemas públicos de esta naturaleza, ligados al estado y con fuertes dificultades de movilización debido a su tamaño y a la falta de mecanismos de monitoreo, entre otros aspectos. Además, anotaba que “aterizar” una indicación desde el núcleo central del sistema, tal como fue concebida, se convierte en una especie de “teléfono descompuesto” de la indicación, en el mejor de los casos, o se diluye en un sinsentido (BID, 1997).

Es importante destacar que la unificación de los tres tramos escolares tiene sustento en dos modificaciones al artículo 3 constitucional, que definieron su obligatoriedad y su tratamiento estructural como tramos secuenciales. Sin embargo, la diferenciación de las condiciones en las que cada uno de estos segmentos opera –pre-escolar, primaria y secundaria– les otorga particularidades, ritmos y condiciones diferenciadas; es decir, la educación básica adquiere sentido porque establece una jerarquización horizontal, aunque su rasgo más distintivo se identifica en la diferenciación interna de cada nivel. En primaria, se refleja en las seis opciones que cubren dicho tramo, a saber: escuelas generales, escuelas generales multigrado, escuelas generales indígenas, escuelas indígenas multigrado, escuelas comunitarias y escuelas privadas.⁶

Por lo anterior, resulta relevante destacar algunos de los rasgos que conforman la educación primaria; enunciar sus principales características constituye un referente central al definir una propuesta curricular para este nivel. Por el momento, abordaremos tres aspectos: su dimensión cuantitativa, su papel como referente valorativo de un sistema educativo y los resultados de aprendizaje vía pruebas.

Desde su dimensión cuantitativa

La educación primaria concentra, desde 1980, la mayoría de la matrícula a nivel nacional; nuestro país logró superar la escolaridad de primaria completa en la población de 15 años y más en 1990. En cuanto a la secundaria, en los últimos 20 años la expansión de este nivel educativo ha permitido que para 2015 se registren 9.2 años promedio de escolaridad (INEE, 2016b). Es importante anotar que estos indicadores varían muy ampliamente por grupos de edad y por entidades federativas: las generaciones más jóvenes se encuentran

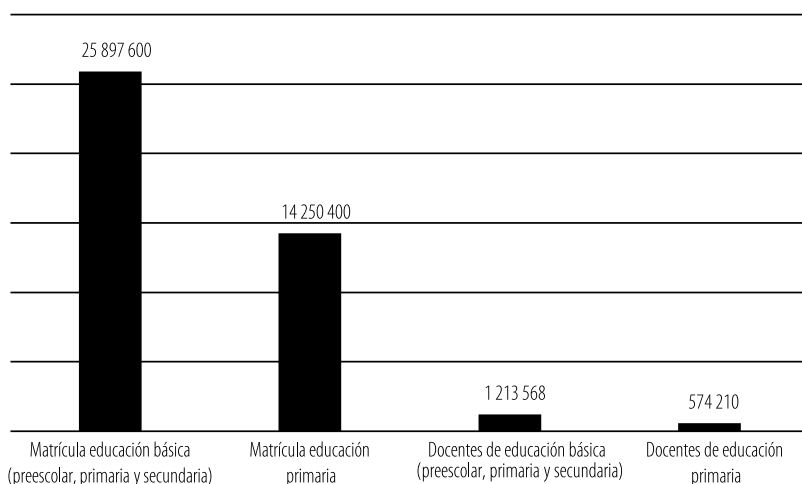
6 Las escuelas comunitarias son administradas por el Conafe, atienden localidades con niveles altos y muy altos de marginación. Su atención está en manos de monitores, jóvenes con capacitación en educación, pero sin formación para la docencia. Tienen, además, su propia estructura pedagógica, didáctica y de atención.

más escolarizadas, mientras que en las entidades con mayores niveles de marginación los promedios disminuyen sensiblemente.

Como se dijo antes, el tramo que corresponde al nivel de primaria concentra más de la mitad de la matrícula en educación básica, así como 47 por ciento de los docentes y 43 por ciento de alumnos (SEP, 2016b).

GRÁFICA 1

Comparativo de la matrícula de educación básica y de educación primaria 2015-2018



Fuente: Presidencia de la República (2016).

En esta dimensión, no hay duda de que el crecimiento de la escuela primaria es el resultado del esfuerzo que programas y acciones emprendieron para expandir este nivel e intentar la cobertura total: desde el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, conocido también como Plan de Once Años, de 1959; el Programa Primaria para Todos, de los setenta, sobre el que Fernando Solana, su principal impulsor, declaró “me propuse que lo primero fuera la primaria” (Latapí, 2004: 70), o el diagnóstico sobre este nivel del ANMEB de 1992, que enfatizaba deudas de acceso y retención. Como se puede apreciar, la cobertura fue una preocupación constante hasta el ciclo 2010-2011, en

que se registraron cifras de cobertura total nacional en este nivel (Ordorika y Rodríguez, 2012: 199), aunque los datos para el ciclo 2015-2016 ubican cuatro entidades que aún no han logrado esta meta: Baja California Sur, Nayarit, Quintana Roo y Sonora (Presidencia de la República, 2016).

Es importante precisar que la valoración de la cobertura educativa, como lo indican Ordorika y Rodríguez (2012), ha sido un indicador parcial, con posibilidades comparativas, pero que presenta problemas de interpretación, porque no puede considerarse referente de inclusión ni punto de partida para valorar las modalidades de este nivel. Aunque aparentemente la deuda de cobertura esta saldada, hay otros elementos que esta dimensión cuantitativa silencia.

Desde las modalidades que la componen

La educación primaria está fuertemente ligada al desarrollo del sistema educativo y del país, cualquier recorrido por la historia de la educación ha enfatizado la importancia de este nivel y las acciones para lograr su extensión, aunque se ha interpuesto una y otra vez a lo largo del tiempo la diversidad nacional. Así, este nivel muestra aún la heterogeneidad del país, sus consecuentes disparidades y la inequidad que subsiste en cada una de sus modalidades. Hablar de una sola y única escuela primaria en México no es del todo pertinente; el contexto de las escuelas afecta el cumplimiento de sus objetivos y los logros de sus integrantes. Sabemos bien que la desigualdad socioeconómica y las características del entorno son el principal predictor de las prácticas escolares y de los resultados del aprendizaje (Tenti, 2007).

Las modalidades que componen la primaria: escuelas generales, generales multigrado, indígenas, indígenas multigrado, comunitarias y privadas, hacen referencia al grupo al que están destinadas y al mismo tiempo al contexto donde se ubican; únicamente las escuelas generales y privadas se localizan en espacios con niveles de marginación bajos, el resto, las que atienden a la población rural e indígena y

están en comunidades con menos de 250 habitantes, siguen situadas en contextos de alta o muy alta marginación.⁷

Con estos elementos es posible perfilar una caracterización general de las escuelas que componen la educación primaria en nuestro país:

1. Primarias generales y generales multigrado que concentran el mayor número de alumnos, docentes y planteles, pero que operan en condiciones diferenciadas. Las primeras se encuentran en zonas urbanas, algunas en contextos de baja marginación, aunque los cinturones urbanos de la periferia de muchas ciudades del país presentan niveles de alta marginación. Por su parte, las generales multigrado se sitúan especialmente en entornos rurales y en comunidades indígenas de alta marginación, donde la ausencia de docentes para cada grado obliga la atención diversificada; en general, su infraestructura es siempre reducida frente a la dimensión de su objetivo: atender a niñas y niños en contextos de carencia y pobreza. Para el ciclo escolar 2013-2014, casi la mitad de las escuelas primarias funcionaron como multigrado en 11 entidades (INEE, 2014: 315).
2. Las escuelas primarias indígenas e indígenas multigrado acogen a la población que vive con un alto o muy alto nivel de marginación, aun cuando representan un porcentaje reducido de alumnos, docentes y escuelas. En algunas entidades tienen una fuerte presencia: Chiapas, Oaxaca, Puebla y Veracruz (INEE, 2014: 316). En estas escuelas la comunicación es frecuentemente en la lengua de la comunidad.

7 El índice de marginación es un indicador socioeconómico calculado desde 1990 sobre las características de un entorno; aunque es un fenómeno multidimensional, algunos aspectos que toma en cuenta son: analfabetismo en mayores de 15 años, características de la vivienda (agua entubada, drenaje, energía eléctrica, piso de tierra), si hay o no hacinamiento, así como los ingresos por trabajo. Este índice identifica además la ausencia de los servicios básicos, vinculada con la pobreza (Conapo, 2015).

CUADRO 1

Modalidades de educación primaria y distribución porcentual de escuelas, docentes y alumnos*

Escuelas generales	Escuelas de sostenimiento público. Se ubican en localidades urbanas con <i>niveles de marginación medios, bajos o muy bajos</i> . Al menos un docente atiende a estudiantes de un solo grado.	78.5% del total de escuelas en el nivel	91.4% del total de docentes en el nivel	93.4% del total de alumnos en el nivel
Escuelas generales multigrado	Escuelas de sostenimiento público. Por lo general se ubican en localidades rurales, con <i>niveles altos o muy altos de marginación</i> . Todos los docentes atienden a estudiantes de varios grados.			
Escuelas indígenas	Son planteles de sostenimiento público que se encuentran en localidades donde reside población indígena, con <i>altos o muy altos niveles de marginación</i> . En estas escuelas, al menos un docente atiende estudiantes de un solo grado.	10.3% del total de escuelas en el nivel	6.4% del total de docentes en el nivel	5.8% del total de alumnos en el nivel
Escuelas indígenas multigrado	Centros educativos de sostenimiento público que se ubican en localidades donde reside población indígena, principalmente en el medio rural, con <i>altos o muy altos niveles de marginación</i> . En ellas todos los docentes atienden estudiantes de varios grados.			
Escuelas privadas	Escuelas de sostenimiento privado. Se ubican mayormente en localidades urbanas con <i>niveles bajos o muy bajos de marginación</i> . En estos planteles generalmente cada docente atiende un solo grado.	8.9% del total de escuelas en el nivel	10.3% del total de docentes en el nivel	8.8% del total de alumnos en el nivel

Fuente: INEE (2016a).

* No se considera en este momento del análisis a las escuelas que desarrollan cursos comunitarios, grupo de atención del Conafe. Este tipo de servicio comprende programas de preescolar, primaria y secundaria. Atiende niños y jóvenes de comunidades indígenas y migrantes, así como alumnos con necesidades educativas especiales. Su presencia se dirige a espacios más vulnerables y con alto grado de marginación. Para el ciclo escolar 2016-2017 han aplicado por primera vez el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo para enseñar a aprender y promover el aprendizaje autónomo.

Nuevamente, es posible identificar que la educación primaria oculta niveles de desigualdad estrechamente vinculados con las modalidades y el contexto en el que se desarrolla. Es predecible que el

capital económico de los hogares de los alumnos que asisten a estas diferentes primarias opere como reproductor de la inequidad. Pensar en un sistema homogéneo en la primaria, sin reconocer las diferencias sociales de las oportunidades y las características del entorno, que definen también las características de la escuela y sus prácticas, parece un sinsentido. Compensar y no reproducir o intensificar las diferencias debería tener prioridad en cualquier tipo de política del sector.

El Modelo Educativo 2016 no logra admitir esta realidad. El capítulo que dedica a la inclusión y la equidad, cuarto lugar de prioridad en su estructura, elude las razones por las que distintos contextos y condiciones conforman un escenario inequitativo. Su enfoque para garantizar la igualdad de oportunidades apunta a la tolerancia de las diferencias, la disminución de la discriminación, la inclusión desde la perspectiva de aceptación de la diversidad y el reconocimiento de diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. La fórmula propuesta para enfrentar esta situación consiste en la flexibilidad curricular, el tratamiento diferenciado de problemas y proyectos, la incorporación de saberes de los pueblos originarios, la identificación de los alumnos en riesgo y la vigilancia de las condiciones de infraestructura –desde el Programa de Escuelas al Cien–, así como un sistema de becas vinculado al perfil socioeconómico de cada estudiante y la atención al rezago educativo para la población adulta.

Es evidente la ausencia de alguna apreciación sobre la equidad en las condiciones materiales y humanas de las zonas y regiones más precarias del sistema. El modelo, tal como se presenta, carece de una visión más amplia sobre cómo enfrentar las desigualdades sociales en nuestro país, que incida en la mejora de las condiciones de vida de la población, o la propuesta de políticas internas del sistema educativo vinculadas con otros componentes que se encaminen a reducir de manera sustantiva la desigualdad.

Dos de las opciones que propone el Modelo Educativo 2016 han sido constantemente probadas en México en otros sexenios: la que corresponde al mejoramiento de la infraestructura escolar, representada en este ciclo de reformas por el Programa Escuelas al Cien, y la dirigida a la perspectiva compensatoria, mediante becas. Gran parte de los análisis que se han realizado sobre los efectos de esta política

compensatoria en nuestro país, desde sus inicios en los noventa con el Programa para Abatir el Rezago Educativo, han mostrado que el resultado de los aprendizajes logrados por los beneficiarios de las becas, premisa de su existencia, presenta efectos insatisfactorios al valorar su impacto en las pruebas de aprendizaje, atribuidos tanto a factores endógenos en el diseño de los programas como a factores exógenos del entorno en que funcionan. Desde las perspectivas analíticas y de seguimiento de estos programas de becas compensatorias, “sólo podrían ser mejorados si se realizan transformaciones educativas y sociales de mayor envergadura” (Muñoz, 2013). Sin esta posibilidad sistémica, las escuelas primarias en todas sus modalidades seguirán replicando las desigualdades de los hogares de sus alumnos.

Desde los resultados de aprendizaje, mediante pruebas

Desde hace varias décadas, la valoración del desempeño escolar, vía pruebas de conocimiento, se considera sustento de políticas y programas educativos, referente para el diagnóstico de un sistema y punto de comparación entre países. Las experiencias nacionales en educación primaria apuntan a ENLACE y Excale,⁸ este segundo instrumento aplicado por el INEE ha obtenido resultados comparables en sus diferentes ejercicios, acompañados de análisis de factores asociados para tercero y sexto de primaria.

Una breve mirada a los resultados obtenidos por estos instrumentos, que no minimiza la discusión sobre la forma en la que conciben el aprendizaje escolar, reconoce la relación entre el contexto de las escuelas y los resultados en las pruebas aplicadas. Así, los documentos que concentran y analizan los resultados destacan que:

Los contenidos de planes y programas de estudio para la educación primaria, no se logran de manera homogénea entre los estudiantes del país, sin importar el grado o la asignatura, las variaciones en los apren-

8 Desde 2015 se conocerá como Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. El INEE, responsable de su diseño e interpretación, indica que retomará las fortalezas y las limitaciones de Excale y ENLACE (INEE, 2016b).

dizajes alcanzados apuntan a diferencias en oportunidades de aprendizaje, no basta con dar cuenta de las diferencias de los aprendizajes de los alumnos, es necesario contextualizarlas para comenzar a entenderlas (INEE, 2013b).

Las variables del contexto de la escuela, vinculadas con su modalidad, mantienen una relación permanente con los resultados obtenidos para tercero y sexto de primaria; así, el grado de marginación de las localidades en donde se ubican las escuelas establece una relación directa con los logros de sus estudiantes. Algunos de los hallazgos (INEE, 2013a y 2013b) en la aplicación de ambas modalidades aprecian que:

1. Existe una relación entre la modalidad de las escuelas y los estratos socioeconómicos en los que se ubican. El INEE, en diferentes momentos, ha utilizado indistintamente el índice de marginación construido por el Conapo, la distribución de las escuelas por número de habitantes o las modalidades escolares como criterio comparativo. Independientemente de sus matices, todos ellos apuntan a variables del contexto donde las escuelas se convierten en parámetro diferenciador.
2. Así, los planteles con modalidades de atención indígena, rural y comunitaria, vinculados con un alto o muy alto índice de marginación, obtienen resultados menos favorables, con niveles de logro por debajo del básico, según los estándares definidos por el INEE. Esto significa carencias de conocimientos y habilidades básicas en las áreas definidas.
3. Los planteles urbanos públicos se mantienen dentro de la media nacional, sin variantes generales. Seguramente un análisis más fino identificaría diferencias internas según la ubicación de las escuelas, en el centro o periferia de las grandes urbes, aunque esta diferencia no se ha sondeado.
4. Por el contrario, los alumnos que asisten a planteles privados en zonas de baja marginación tienen grandes avances en los ejercicios aplicados de tercer y sexto grados de primaria, muy por arriba de la media nacional.

Los resultados de este tipo de instrumentos muestran que la universalización del acceso a la educación primaria no necesariamente significó la universalización de aprendizajes. Si bien la atención a la cobertura puede ser considerada un logro del sistema, éste queda opacado cuando se alude a sus resultados. Las diferentes modalidades de escuelas reafirman, más que cambiar, las circunstancias de vida; profundizan las desigualdades, más que ofrecer una alternativa. No es posible desatender que para algunas entidades –y con ello para un grupo de niños y niñas– la educación primaria será el único ciclo completo que cursen en su vida escolar, sobre todo si se consideran los índices de deserción en la secundaria. Por lo anterior, resulta importante asegurar las necesidades básicas para este ciclo.

Es un hecho que los resultados de aprendizaje son el reflejo de múltiples razones, tanto internas como externas a las instituciones escolares. Es tan importante atender lo que sucede en el interior del aula como considerar lo que aporta el contexto escolar y familiar. Este conjunto de circunstancias genera esos resultados, aunque las variables sociodemográficas del alumno, el capital económico y familiar, así como las condiciones del entorno escolar, estarán presentes en cualquier comprensión sobre lo que sucede en las escuelas primarias en nuestro país; por ello, necesitan estar presentes también en cualquier acción global del sistema, tal como se espera cuando se define un modelo educativo de largo plazo.

SEGUNDA DISONANCIA. DE LA OMISIÓN A LA ORIGINALIDAD MÍNIMA

En los diferentes momentos de presentación del Modelo Educativo y su Propuesta Curricular, se ha enfatizado su carácter innovador frente al pasado de las acciones educativas, como se refleja en los términos usados: “por primera vez en nuestro país tendremos”, “estamos frente a una oportunidad sin precedentes en el sistema educativo”, “los documentos permiten llegar a la esencia, al corazón, al alma de la reforma educativa”, “el documento [se refiere a los Fines de la Educación] tiene una novedad: sintetizar los logros esperados al cabo de nivel escolar”.

La referencia fundante con la cual se ha situado la reforma a propósito de los Fines de la Educación, Modelo Educativo y Propuesta Curricular, constituye un buen ejemplo de sustitución, menosprecio y omisión de las últimas dos décadas de acciones y programas, cuyo esplendor y decadencia ha vivido el sistema educativo y sobre los que han dado cuenta diferentes análisis, particularmente al término de cada sexenio (Alcántara, 2008; Ornelas, 2012; Flores y Mendoza, 2012).

Entre estas omisiones, pueden distinguirse, por el momento, las que corresponden a los fines de la educación básica, la incorporación de la enseñanza del inglés y el manejo de las emociones.⁹

Sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI. Crónica de una articulación

La aspiración sobre una formación integral puede identificarse desde hace más de 34 años en el Plan Nacional de Desarrollo de Miguel de la Madrid (1982-1988), el cual establecía como propósito promover el desarrollo integral del individuo; en palabras de Fernando Solana, secretario de Educación en este periodo: “se trataba de formar personas capaces de realizar con mayor plenitud su vida: libertad, creatividad, responsabilidad e iniciativa personal” (Latapí, 2004: 80).

Durante el gobierno salinista, el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 establecía cinco grandes orientaciones, una de las cuales hacía referencia a la integración por ciclos:

Dado que la parte fundamental de la educación mexicana es la primaria, será necesario que tanto los niveles educativos que le anteceden,

9 Coincidimos en que el principal componente de esta distinción es la Propuesta Curricular y su concreción de los elementos centrales definidos en el Modelo Educativo. Sin embargo, para fines de este trabajo se han identificado únicamente estos temas, que si bien no son los únicos, son ejemplo del argumento central de este texto. En la medida en que dicha propuesta está sujeta a modificaciones y será complementada por los programas de cada campo formativo y por los libros de texto, el análisis más detallado deberá ser objeto de otro trabajo.

educación inicial y preescolar, como los posteriores a ella que la consolidan y amplían, se articulen adecuadamente, de suerte que los precedentes sustenten los niveles superiores y estos afiancen y amplíen los logros de aquéllos, con criterios de congruencia y aprendizaje progresivo, [para la estrategia se aludía a] articular pedagógicamente los niveles que conforman la enseñanza básica, de manera coherente, dentro del principio de continuidad que evite los vacíos y traslapes que hoy se presentan (Presidencia de la República, 1989).

La acción que concretó la articulación de la educación básica fue el Acuerdo 952 que determinó un trayecto formativo entre preescolar, primaria y secundaria, así como un perfil de egreso para la educación básica donde se plantean los rasgos deseables al término de dicho ciclo en términos de logros. Por su parte, los logros esperados al concluir cada nivel educativo, descritos en los Fines de la Educación en el Siglo XXI, de nuevo muestran un ejercicio de desagregación del perfil, en este caso al final de cada nivel y no al término del ciclo, como se había definido en el Acuerdo 952. En el cuadro 2 se hace una revisión de ambos documentos.

CUADRO 2

Comparación entre el Acuerdo 952 y los Fines de la Educación en el Siglo XXI*

Acuerdo 952 (educación básica)	Áreas	Fines de la Educación en el Siglo XXI (primaria)
Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medio para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.	Lenguaje y comunicación	Comunica sentimientos, sucesos e ideas en su lengua materna y en español, tanto de forma oral como escrita; se comunica en inglés en actividades simples y cotidianas; usa las tecnologías de la información para satisfacer sus necesidades y expresar sus ideas.
Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas. Formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y las evidencias proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.	Pensamiento crítico y reflexivo	Observa, analiza y reflexiona con orden, cualitativa y cuantitativamente, acerca de eventos del mundo natural y social.

Cuadro 2 (continuación)

Acuerdo 952 (educación básica)	Áreas	Fines de la Educación en el Siglo XXI (primaria)
Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa.	Valores convivencia y colaboración	Sabe que sus actos tienen consecuencias, respeta los valores y reglas de su comunidad, y aporta sus habilidades al trabajo conjunto.
Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros; emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.	Desarrollo físico y emocional	Identifica y autorregula sus emociones. Hace ejercicio físico y cuida su salud.
Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.	México y el mundo	Siente afecto y sentido de pertenencia a su comunidad y a México.
Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.	Arte y cultura	Explora y disfruta el arte, y despliega su creatividad en alguna actividad que disfrute como el canto, baile, teatro o dibujo.
Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.	Medio ambiente	Sabe de la importancia del medio ambiente y practica su cuidado, como por ejemplo, no desperdiciar el agua y reciclar la basura.

Fuente: *DOF* (2011) y SEP (2016d).

* En el Acuerdo 952 también se enlista el rasgo: “Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes”, el cual no se recupera en los logros esperados de los Fines de la Educación, pero se localiza en los ejes y temas del campo formativo “Lenguaje y comunicación”.

La primera apreciación que puede inferirse de esta comparación, además de que en el primer caso se definen los rasgos al término de un ciclo (la educación básica) y en el segundo se puntualizan al término de una modalidad (primaria), es que ambas enumeraciones comparten puntos de vista comunes en sus rasgos esenciales; no se identifican aspectos diferentes o innovadores. Más que una diferenciación, parece una continuidad; más que un cambio, una breve precisión. Desde esta perspectiva, no existe la novedad que se ha anunciado en la presentación del proyecto, en los diferentes foros de análisis o frente a los medios de comunicación.

Incorporación de la enseñanza del inglés, breve crónica de sus tropiezos

La enseñanza de una segunda lengua, en particular inglés, es una de las aspiraciones de modernización del sistema educativo; ya el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 aludía, sin identificarlo directamente, a “incorporar en la formación escolar los diversos lenguajes de la cultura contemporánea” (DOF, 1992).

De los noventa a la fecha, podemos enumerar cuatro programas para la enseñanza del inglés en la educación primaria pública: 1) programas estatales, derivados de la opción que cada entidad federativa tenía en la decisión de un contenido curricular y que operaron desde los noventa en diferentes entidades; 2) Enciclomedia con un componente para inglés;¹⁰ 3) el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, de 2009 a 2013, que diseñó planes y programas de tercero de preescolar a sexto de primaria, y 4) el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, anunciado en septiembre de 2015, mismo que está contenido en la Propuesta Curricular 2016 (Ramírez, Pamplón y Cota, 2012; Ramírez y Sayer, 2016).

Las pocas valoraciones que existen sobre estas experiencias han identificado los siguientes aspectos (Ramírez, Pamplón y Cota, 2012; Sayer, 2015; Ramírez y Sayer, 2016):

1. Hacia 2012 coexistían, sin vinculación alguna, programas estatales y federales.
2. Una constante en todo momento es la insuficiencia de profesores.
3. Los maestros responsables de desarrollar las experiencias, en algunos casos, tienen un dominio parcial del idioma y, por lo regular, carecen de formación para la docencia.
4. Los salarios eran bajos y los contratos temporales, lo que provocaba incertidumbre sobre la situación laboral de estos docentes.
5. Desvinculación de los profesores de esta área con el colectivo escolar.

10 Enciclomedia Inglés fue aplicado como proyecto piloto de 2005 a 2006 en 157 aulas de 13 estados para sexto grado, con un diseño que permitía a los maestros que no conocen el idioma aprenderlo al mismo tiempo que sus alumnos.

6. Minimización de la importancia de este campo en los padres de familia.
7. Cobertura enfocada a escuelas urbanas, cerca de las capitales, y desatención de otros contextos.
8. Carencia de infraestructura para la enseñanza del inglés.
9. Sustitución de los lineamientos nacionales por el uso de los libros de texto de editoriales comerciales.
10. Falta de integración de la asignatura de inglés con el currículo nacional.
11. Ausencia de un espacio de valoración en la boleta de calificación.
12. Carencia de vinculación entre los contenidos de primaria y secundaria.
13. Ausencia de entornos necesarios para que la adquisición de una segunda lengua se concrete, así como la relevancia de que sus contenidos se integren a la formación escolar de las diferentes áreas del currículo.

Este escenario permite apreciar los diferentes intentos, casi todos fallidos, por mantener con regulación e impacto la enseñanza del inglés como segunda lengua. Las mejores proyecciones establecían una meta de 100 por ciento de cobertura para 2018, aspiración que evidentemente no se cumplirá. El actual secretario calcula que será alcanzable en 10 o 20 años, indistintamente (Muedano, 2016). Lo que es seguro es que ninguno de los aspectos anteriores parecen recuperarse en el Modelo Educativo ni en su Propuesta Curricular, aunque esta área es identificada como uno de los 10 rasgos del perfil de egreso y se le asigna un espacio curricular para la educación básica. En su desarrollo, y muy tibiamente, la Propuesta Curricular asume que la universalización del inglés para preescolar y primaria no se ha alcanzado, aunque se avanza en ella. Agrega que mientras no existan profesores que cubran este espacio formativo, las horas designadas se sumarían al campo de “autonomía curricular” que cada escuela tiene (SEP, 2016a: 96). Sayer (2015) y Ramírez y Sayer (2016) calculan que una propuesta de enseñanza del inglés para la educación básica de esta magnitud demanda cerca de 98 000 o 99 000 docentes, los cuales deben dominar el idioma y tener la formación para

su enseñanza en los diferentes niveles educativos, detalle no menor y con pocas posibilidades de concretarse.

Sobre el manejo de las emociones, la convivencia o la prevención de la violencia

Entre los temas que se han identificado como aportaciones en el Modelo Educativo 2016 y su Propuesta Curricular está el relativo al desarrollo personal y social, particularmente el manejo de las emociones y su vinculación con el aprendizaje. Es un hecho que los procesos de aprendizaje y de enseñanza desatan estados emocionales diversos, de gusto o de frustración, y por sí mismos son un tema a discutir para la formación de docentes y su ubicación en la cultura escolar y en los procesos áulicos. Sin embargo, no parece ser ése el enfoque al que aspira el modelo ni la propuesta, o por lo menos el que se ha interpretado. Cuando dichos documentos refieren el desarrollo emocional enfatizan su dimensión disciplinaria, directamente referida a “la autorregulación” y “el manejo de las emociones”; por esta razón es posible interpretar que su presencia se encuentra más vinculada con el orden que con una visión integral del sujeto que aprende y enseña. Los usos del término se asocian con la regulación de la emociones, el dominio de las mismas y su expresión con respeto y sin violencia a nivel primaria, y la regulación de éstas en secundaria.

Por lo anterior, este punto se puede relacionar con diversas iniciativas sobre la convivencia, como el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar, el Programa Nacional de Convivencia Escolar, la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar o Bullying, y el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, todos ellos destinados a promover la intervención oportuna y preventiva de situaciones adversas en los planteles y la convivencia sana para minimizar el acoso o la violencia escolar. Asimismo, las escuelas cuentan con un Marco para la Convivencia Escolar, mucho más situado en la disciplina y el orden. Recientemente, un estudio del INEE analiza este componente en los reglamentos escolares (Landeros y Chávez, 2015).

Una de las principales preocupaciones sobre este tema, que tiene una amplia variedad de posibilidades para concretarse en la escuela, es el hecho de que gran parte de las intervenciones que se han definido se concentran en transmitir a los docentes, las escuelas y los alumnos una visión técnica de su atención, por medio de manuales, guías, talleres, cuadernos de actividades o videos; es decir, el enfoque ha sido más indicativo que reflexivo e integral. La carencia de indicios acerca del impacto de estas iniciativas, su concreción en los ambientes escolares o su vinculación con factores contextuales y con dimensiones culturales, así como del lugar que pueden ocupar en la permanencia o separación de los estudiantes, hacen que la simple enunciación de su existencia sea más un discurso que una posibilidad real.

El hecho de que la Propuesta Curricular 2016 incluya las emociones como un ámbito desde preescolar hasta media superior y con presencia en los espacios de dosificación apunta a pensar en sus posibilidades reales de integrarse en la formación, ya que un proyecto de esta magnitud demanda una caracterización más sólida. Las experiencias que se pueden identificar acerca de este tipo de temas muestran un ejercicio muy superficial, poco sostenido y difícilmente acompañado. Así, una de las áreas que se ha identificado como recién incorporada a la formación escolar se advierte débil en sus fundamentos y en sus posibilidades de concreción. De ahí la necesidad de replantearla desde múltiples perspectivas antes de comprometerla.

HACIA UN CIERRE PARCIAL

Los temas que plantea el Modelo Educativo 2016 y su Propuesta Curricular son variados, algunos de los que se pueden mencionar son los siguientes:

1. El análisis cuidadoso sobre la escuela pública, los agentes involucrados que convoca y su papel en esta construcción, dentro y fuera de la institución escolar, así como sus posibilidades de concretarse, más allá de la frase “la escuela al centro”.

2. La flexibilidad o autonomía curricular proyectada en cinco posibilidades: profundización de los aprendizajes clave; ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social; nuevos contenidos; conocimientos regionales o locales, e impulsos a proyectos de impacto social. Al apuntar la adaptación de contenidos a la situación escolar, cada escuela traduciría esta posibilidad en acción, lo que seguramente provocará una amplia diversidad de opciones que demandarán mecanismos de apoyo y seguimiento, así como evaluación de dichas decisiones.
3. La revisión de los componentes pedagógicos y didácticos que compromete el modelo, así como su sintonía o disonancia con las diferentes formas en las que se gestionan los aprendizajes en las escuelas y se hacen efectivos en el trabajo áulico. La investigación educativa de este punto ha mostrado los mecanismos de adaptación, no siempre consistentes o alineados con el currículo, que suceden en las escuelas y que recrea el docente.
4. Vinculado con el punto anterior, una revisión rápida de las diferentes concepciones de aprendizaje que manejan los documentos identifica 33 formas distintas para referirse a este tema: aprendizaje continuo, situado, permanente, significativo, relevante, valioso, efectivo, duradero, clave, formal, en potencia o autoaprendizaje, por citar algunos.
5. El perfil docente que la Propuesta Curricular define y su consistencia con las modalidades de evaluación en los diferentes ciclos proyectados.
6. La presencia del desarrollo artístico y la creatividad como un rasgo del perfil de egreso, mismo que en algunos momentos alude a las formas de pensamiento y en otros apunta al desarrollo artístico, estético o contemplativo.

A lo anterior se agrega que tanto el Modelo Educativo como la Propuesta Curricular que lo acompaña son documentos que posiblemente tengan ajustes, derivados del ejercicio de consulta y seguramente de una valoración sobre el escenario político en el que se presenten; más que una razón pedagógica, podría pensarse en una razón política de cara a las elecciones.

Por otro lado, entre los aspectos centrales inherentes a los sistemas educativos se encuentra precisamente la concepción de sistema y del cambio en alguno de sus componentes. Sarason (2003: 44) insiste en que cuando se aspira a transformar una parte del sistema, como es el caso, parece necesario conocer y comprender la interrelación de las partes, sin que ello signifique una explicación simple de causa y efecto. Expresar una reforma únicamente en términos de mejora de las escuelas, calidad de la educación o sustitución de sus componentes y figuras, sin modificar ningún otro de los factores de funcionamiento del sistema, alude directamente a una visión simplificadora y elude la magnitud de la tarea.

En este sentido, los tres materiales –los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular– parecen, a simple vista, documentos secuenciados, aunque muestran en su contenido una limitada visión de conjunto que integre, ordene y dé sentido a la toda la propuesta. La división en apartados, sobre todo del Modelo Educativo, y en cierto sentido el complicado manejo de la Propuesta Curricular, muestran, además de una ausencia de sustento de sus afirmaciones, la percepción parcial de los vínculos para concretarlas. Se extraña la progresión de las acciones y su relación entre sí, en un ejercicio de jerarquización sobre lo central y lo contingente; apostar a que todos los temas enunciados tienen la misma pertinencia puede ser un grave error táctico y estratégico para un cambio.

Además de lo anterior, no es posible olvidar que las modificaciones constitucionales que sustentan la evaluación docente y la existencia del Modelo Educativo y su Propuesta Curricular tuvieron curso en disposiciones normativas con mínimo espacio de reflexión y con gran premura política. Las consecuencias, en el caso de la evaluación, han derivado en tensiones innecesarias con el gremio, actor principal de cualquier reforma, aunque recientemente se han definido modificaciones al sistema de evaluación. Duplicar esta misma mecánica apremiante con el modelo curricular sería correr otro gran riesgo con efectos acumulativos de errores. Mantener el tono de las declaraciones sobre la reforma educativa como único medio para generar el cambio e insistir en que los opositores o críticos carecen de razón o de argumentos, suena a desprecio por la crítica e incapa-

cidad de comprensión del sistema educativo y sus diversas interconexiones; es negarse a considerar, por un momento, la posibilidad de que las observaciones a una política emprendida puedan hacer la diferencia entre un proceso arbitrario y uno con posibilidades de construcción colectiva. En educación, la instancia responsable de su conducción no es la única que tiene la última palabra.

REFERENCIAS

- Alcántara, Armando (2008), “Políticas educativas y neoliberalismo en México”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, pp.147-165.
- BID (1997), “Informe de Progreso Económico y Social. ¿Cómo Organizar con Éxito los Servicios Sociales?”, Chile.
- Conapo (2015), “Índice de Marginación por Entidad Federativa y Municipio”, México. Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Datos_Abiertos_del_Indice_de_Marginacion>, consultado el 29 de julio de 2017.
- Corsi, Giancarlo (2002), *Sistemas que aprender. Estudio sobre la idea de reforma en el sistema de educación*, México, Universidad Iberoamericana.
- DOF (2013a), “Decreto por el que se Formulan, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de la Ley General de Educación”, 11 de septiembre. Disponible en: <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013>, consultado el 15 de junio de 2017.
- DOF (2013b), “Programa Sectorial de Educación 2013-2018”, 13 de diciembre. Disponible en: <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013>, consultado el 28 de diciembre de 2017.
- DOF (2011), “Acuerdo Número 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica”, 19 de agosto. Disponible en: <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>>, consultado 29 de julio de 2017.
- DOF (1992), “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, 19 de mayo. Disponible en: <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>>, consultado el 4 de junio de 2017.
- Flores, Pedro y Dulce Carolina Mendoza (2012), *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*, México, Universidad Iberoamericana/Gernika Editores.

- INEE (2016a), “Panorama Educativo de la Población Indígena”, México, Unicef/INEE.
- INEE (2016b), “La Educación Obligatoria en México. Informe 2016”, México.
- INEE (2014), “Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior”, México.
- INEE (2013a), “El Aprendizaje en Tercero de Primaria en México. Informe de Resultados Excale 03, Aplicación 2010. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética”, México.
- INEE (2013b), “El aprendizaje en Sexto de Primaria en México. Informe sobre los Resultados Excale 06, Aplicación 2009. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cívica”, México.
- Landeros, Leticia y Concepción Chávez (2015), *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares en México*, México, INEE.
- Latapí, Pablo (2004), *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE.
- Muedano, Marcos (2016), “En 10 o 20 años, México será bilingüe: Nuño Mayer”, *El Universal*, 11 de septiembre. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2015/09/11/en-10-o-20-anos-mexico-sera-bilingue-nuno-mayer>>, consultado el 29 de julio de 2017.
- Muñoz, Carlos (2013), “Valoraciones recientes de los efectos educativos de los programas compensatorios que se han implementado en México”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 150-162. Disponible en: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/volumen11num2/art7.pdf>>, consultado el 10 de noviembre de 2016.
- Ordorika, Imanol y Roberto Rodríguez (2012), “Cobertura y estructura del sistema educativo mexicano: problemáticas y propuestas”, en José Narro, Jaime Martuscelli y Eduardo Bárzana (coords.), *Plan de Diez Años para desarrollar el sistema educativo nacional*, México, UNAM.
- Ornelas, Carlos (2012), *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*, México, Siglo XXI Editores.
- Presidencia de la República (2016), “Cuarto Informe de Gobierno 2015-2016”, México. Disponible en: <<http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/>>, consultado el 24 de octubre de 2016.
- Presidencia de la República (1989), “Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994”, México.

- Ramírez, José y Peter Sayer (2016), “The Teaching of English in Public Primary Schools in Mexico: More Heat than Light?”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 28, núm. 84, pp. 1-25. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2502>>, consultado el 14 de octubre de 2016.
- Ramírez, José, Elva Pamplón y Sofia Cota (2012), “Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 60, núm. 2, pp. 1-12. Disponible en: <<http://rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf>>, consultado el 10 de septiembre de 2017.
- Sarason, Seymour (2003), *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, Octaedro.
- Sayer, Peter (2015), “Expanding Global Language Education in Public Primary Schools: the National English Programme in Mexico”, *Language, Culture and Curriculum*, vol. 28, núm. 3, pp. 257-275. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2015.1102926>>, consultado el 10 de octubre de 2016.
- SEP (2016a), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México.
- SEP (2016b), “Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa”, México. Disponible en: <<http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>>, consultado el 24 de octubre de 2016.
- SEP (2016c), “Nuevo Modelo Educativo. Informe del CIDE sobre la Consulta Nacional del Modelo Educativo 2016”, México. Disponible en: <<https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>>, consultado el 29 de julio de 2017.
- SEP (2016d), “Los Fines de la Educación en el Siglo XXI”, México.
- Tenti, Emilio (2007), *La escuela y la cuestión social*, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Viñao, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.

INEQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Patricia Ducoing Watty

La justicia educativa es la dimensión pedagógica de los programas de justicia social y significa brindar a todos los alumnos educación de buena calidad; [...] no puede haber justicia educativa sin justicia en la distribución del ingreso, en el acceso a la vivienda [...] Por lo tanto, la justicia educativa forma parte del proceso de construcción de sociedades más justas.

Tedesco en Reyes (2016)

Si bien es cierto que cualquier reforma conduce, por un lado, a tensar los intereses y las perspectivas de los diversos actores educativos y sociales, y por otro, a abrir un espacio de polémicas y debates –por no decir oposiciones, rivalidades y controversias– entre especialistas, políticos y académicos, son los maestros los actores determinantes con quienes se tiene que lograr una concertación que promueva el compromiso y la decisión de éstos para ponerla en marcha en el aula. Los docentes no son piezas de una maquinaria que hay que manejar, recomponer o rearmar, son los protagonistas del sistema educativo; por tanto, su voz debe ser escuchada y valorada como un requisito para promover su actuación personal y colectiva en determinadas escuelas y con determinados actores, en tiempos y espacios diferenciados. Al final de cuentas, son ellos quienes interpretan, significan y resignifican el currículo nacional, pero también quienes están en posibilidad de traducirlo en términos de rupturas, traiciones, distorsiones, obstrucciones y, por supuesto, simulaciones.

Dada la complejidad del sistema educativo, de la heterogénea geografía del país, de las especificidades estatales y locales, así como de las escuelas, del trabajo de dirección y de la docencia misma, ha de ser imprescindible convocar a la comunidad educativa –en los

ámbitos nacional, estatal, municipal e institucional– a la *construcción* y *desarrollo* de la reforma; proceso en el que se abra una verdadera interlocución como estrategia prioritaria para compartir intereses y objetivos comunes en favor de una mejor educación de los adolescentes.

Toda reforma, si se pretende exitosa, debe ser acompañada de múltiples decisiones y estrategias nacionales en torno a las diferentes dimensiones implicadas en la conducción del sistema educativo y en la vida cotidiana de las escuelas. No basta con discursos declarativos y prescriptivos en los que se redefinan las finalidades de la educación nacional, se planteen nuevos currículos, nuevos sistemas de acreditación, una nueva manera de enseñar más colaborativa e interdisciplinaria, etcétera, sino que es imprescindible un plan nacional que promueva la movilización y el desarrollo de las capacidades de los implicados en el servicio educativo, así como no uno, sino diversos programas y estrategias de apoyo y acompañamiento a profesores, directivos, supervisores y secretarios de Educación de las diferentes entidades federativas. Aun con un currículo caracterizado por su coherencia, pertinencia y potencialidad de innovación, no se puede garantizar su concreción en la realidad institucional y áulica, y mucho menos aventurar la mejora educativa.

La apuesta de la actual reforma otorga una centralidad al currículo en tanto elemento potenciador de la transformación de la educación en el país, como lo han hecho muchos países de la región, al considerarlo como estrategia o herramienta básica de la política de reformas en el sector. No obstante, pese a los sentidos y las significaciones que se han otorgado al currículo como el mecanismo central para resolver los problemas que ha acumulado el sistema educativo, tanto en nuestro país como en la región, las reformas que han ido y venido en torno a la educación básica no han conducido a una mejora significativa de la calidad de la educación, como tampoco a la reducción de las desigualdades y, mucho menos, al desarrollo económico nacional.

En general, América Latina ha sido considerada como una de las regiones del mundo donde se han acentuado las desigualdades y nuestro país es un botón de muestra de la inequidad, la cual se manifiesta en las brechas existentes entre las zonas rurales y urbanas, entre los ricos y los muy pobres, entre los que gozan de todos

los servicios y las oportunidades y los que carecen de ellos, entre las entidades con alto desarrollo económico y aquellas caracterizadas por la falta de fuentes de trabajo, entre los que tienen un alto IDH y los que tienen el más bajo, entre quienes cuentan con altos niveles de escolarización y los analfabetas o con primaria incompleta.

La pobreza en el país representa uno de los más relevantes testimonios de la desigualdad que prevalece, la cual se encuentra frecuentemente asociada con ciertos grupos poblacionales, tales como los grupos originarios, las mujeres, los niños, los adolescentes, los adultos mayores, los discapacitados y los grupos situados en zonas distantes, la mayoría de los cuales experimentan situaciones de discriminación y vulnerabilidad. Tal como lo ha constatado el Coneval, la pobreza en México, como expresión de la desigualdad, no sólo no ha disminuido entre 2010 y 2014, sino que se ha incrementado ligeramente, al pasar de 46.1 a 46.2 por ciento en estos cuatro años, aunque la pobreza extrema sí experimentó un decremento de 1.8 puntos porcentuales. Sin embargo, la población con al menos una carencia social¹ es estimada en más de 86.8 millones en 2014, cuando en 2010 se registraban 85 millones; es decir, la cifra asciende en más de un millón y medio de personas. Por otro lado, mientras la población con un ingreso inferior a la línea de bienestar para 2010 era de 59.6, para 2014 alcanza los 63.8 millones (Coneval, 2015).

Para la CEPAL, México es uno de los tres países latinoamericanos –junto con Honduras y Venezuela– en los que la tasa de pobreza no disminuyó, sino que se incrementó a ritmo anual entre 2 y 5 por ciento (CEPAL, 2015), debido a la variación –decremento– de los ingresos.

Desde una visión general, se puede destacar la elevada heterogeneidad en cuanto a la pobreza entre las diversas entidades del país (Coneval, 2015): frente a Nuevo León, Ciudad de México, Coahuila y Sonora que registran tasas promedio inferiores a 30 por ciento de población pobre, se tiene a Chiapas con 74.7 por ciento, Guerrero con 69.7 por ciento, Puebla con 64.5 por ciento, Oaxaca con 61.9 por ciento y Michoacán con 54.4 por ciento. La brecha que separa

1 Entre los factores estimados por el Coneval como indicadores de carencia social se tiene: rezago educativo, carencia por acceso a los servicios de salud, carencia por acceso a la seguridad social, por calidad y espacios en la vivienda, por acceso a los servicios fundamentales en la vivienda y carencia por acceso a la alimentación básica.

Nuevo León (23.2 por ciento) de Chiapas (74.7 por ciento) es de 51.5 puntos porcentuales, lo que significa que en esta última entidad hay tres veces más pobres que en la primera. Semejante escenario se observa respecto al IDH (PNUD, 2015), ya que mientras algunas entidades como la Ciudad de México, Nuevo León y Sonora superan la media nacional (0.746) con elevados índices, Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Michoacán obtienen los menores puntajes, por debajo de la media. La brecha que separa a la Ciudad de México (0.830) de Chiapas (0.667) es de 0.163 puntos en el IDH. La sentencia de la CEPAL nos interpela directamente: “Varios problemas se asocian a una elevada desigualdad: los países más desiguales tienden a mostrar un peor desempeño económico, mayor inestabilidad política y límites más fuertes al ejercicio pleno de la ciudadanía” (CEPAL, 2016: 20).

Las desigualdades en materia educativa también están presentes en el ámbito nacional bajo una diversidad de formas y constituyen un problema complejo que se acentúa en determinadas zonas y con ciertos grupos. En efecto, el derecho a la educación y, particularmente, a una educación de calidad aún no se ha concretado en el país, pese a los esfuerzos emprendidos por diferentes gobiernos, ya que la igualdad de oportunidades no alude exclusivamente a la ampliación del acceso —que sí se ha conseguido—, sino a la ampliación del éxito en el aprendizaje, en los logros comunes de niños y adolescentes, sean éstos de pueblos originarios, de poblados rurales, de zonas dispersas, o bien, de zonas urbanas.

En educación, la problemática de la desigualdad se encuentra atravesada por factores inherentes al servicio educativo y, por tanto, a la operación del sistema en su conjunto igual que a la especificidad de cada escuela, como también por factores ajenos, tales como el origen social y económico del alumnado y su familia, su capital cultural, su pertenencia a un determinado grupo étnico, etcétera.

Entre los factores inherentes al servicio educativo de secundaria se pueden señalar la segregación escolar, la pertinencia y formación del personal que atiende, las condiciones de infraestructura de los planteles, los recursos de apoyo a la enseñanza y la disposición de tecnología, entre otros.

En la actual propuesta se plantea que son tres los componentes del currículo: “aprendizajes clave, desarrollo personal y social, y

autonomía curricular” (SEP, 2016: 61). En este trabajo únicamente abordaremos algunos temas que aluden a varios de los factores inherentes al servicio educativo de la escuela secundaria, con la intención de subrayar las limitaciones y contradicciones, si no es que los obstáculos y las tensiones del propio sistema educativo que ponen en cuestión la propuesta de “aprendizajes clave”.

De manera genérica se establece que la propuesta responde a la preocupación por definir las experiencias básicas, fundamentales, indispensables, que la escuela secundaria debe ofrecer para que todos los adolescentes egresados dominen los conocimientos y las competencias para su formación como ciudadanos autónomos y críticos, para transitar hacia la educación media superior y poder incorporarse, en su caso, a la vida productiva.

Se pretende, en consecuencia, que los egresados de la educación básica, independientemente de su raza, lengua, religión, origen socioeconómico y cultural, o zona geográfica de procedencia, compartan saberes y competencias comunes. De esta forma, un egresado de telesecundaria o de secundaria comunitaria debería, en principio, contar con las mismas capacidades, habilidades y competencias que el de una escuela secundaria general o técnica. Desde esta perspectiva, los aprendizajes clave integran los conocimientos, habilidades, competencias y valores fundamentales que el Estado ha prescrito, por medio de los diversos espacios curriculares, para posibilitar que los adolescentes “desarrolle[n] un proyecto de vida y disminuya el riesgo de que sea[n] excluid[os] socialmente” (SEP, 2016: 65).

Este planteamiento, ciertamente muy acertado, reclama, sin embargo, un *compromiso* por parte del Estado y, en consecuencia, de los docentes, para lograr, a la salida de la educación básica, una cultura común en todos los estudiantes mexicanos, la cual ha sido valorada y prescrita, y representa el recorte que la propia SEP, a través de su política curricular, ha definido y formalizado. Por supuesto que esta selección responde a una determinada concepción cultural por parte de la SEP, jerarquizada desde el punto de vista de las disciplinas, de acuerdo con lo que ésta considera que es fundamental para el desarrollo del adolescente en la sociedad contemporánea.

Independientemente del recorte y la concepción de cultura de la SEP –temas que aquí no se abordan–, son varias las preguntas que nos planteamos derivadas de esta decisión: ¿Cómo garantizar que esa cultura común –aprendizajes clave– se ponga al alcance de *todos* los alumnos del nivel? ¿Cómo lograr que *todos* los que concluyen la educación secundaria cuenten con el bagaje cultural básico establecido? ¿Cómo puede garantizar el Estado el dominio y manejo de esa cultura común a la salida de la secundaria? ¿Cómo se puede dar seguimiento a los avances o progresión de los aprendizajes clave? ¿Cuáles son las estrategias del Estado para verificar y controlar que los egresados de este nivel cuenten con dichos aprendizajes? ¿Es el certificado de la educación secundaria el aval de los conocimientos y competencias fundamentales que todo adolescente debe poseer, de conformidad con lo prescrito en el currículo? Hoy por hoy, ¿los egresados de la secundaria dominan y manejan los conocimientos y las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica correspondiente al currículo actual?

La determinación de aprendizajes clave implica –como arriba se puntualizó– un *compromiso* y una *responsabilidad* por parte del Estado ante la sociedad, ante el magisterio y ante los propios alumnos, para generar y establecer las *condiciones indispensables* que posibiliten el desarrollo de las experiencias que todos y cada uno de los adolescentes matriculados deben vivir a fin de alcanzar los logros puntualizados.

Nos preguntamos: ¿Las escuelas secundarias generales, técnicas, comunitarias y telesecundarias ofrecen las mismas y básicas condiciones institucionales para garantizar el logro de los aprendizajes clave? ¿La ubicación de las escuelas –zona rural o urbana, zona céntrica o distante– representa un elemento determinante para poner al alcance de los alumnos los aprendizajes clave? ¿El contexto socioeconómico del país, en el que se constata una gran desigualdad en materia de ingresos y de desarrollo humano, entre otros tópicos, constituye una dimensión definitoria del éxito en la escolarización de los adolescentes?

La realidad de la escuela secundaria mexicana es su gran heterogeneidad, en consonancia con la magnitud de la desigualdad extrema prevaleciente en el país, signada no sólo por la diversidad étnica, cultural, social y económica de la población que atiende, sino por las

particulares trayectorias formativas y laborales de los docentes y las desiguales condiciones institucionales en que se ofrece el servicio educativo a través de las diferentes modalidades.

Reiteramos el cuestionamiento: ¿Cómo se pondrán al alcance de todos los alumnos de secundaria los aprendizajes clave? Es éste el gran reto que enfrenta el Estado al pronunciarse por el establecimiento de aprendizajes clave, ya que como más adelante se aborda, las escuelas secundarias experimentan una segregación, particularmente las localizadas en zonas marginales, en localidades pequeñas, dispersas y de pobreza, al carecer de las condiciones fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje.

Conviene, para este caso, revisar el Marco Básico de Operación de la Escuelas, formulado por el INEE, en el cual se definen las condiciones esenciales “que representan el mínimo irreductible del derecho a la educación” (INEE, 2016a: 15), condiciones en las cuales debe operar cualquier escuela; cuatro de estas condiciones aluden a recursos “que por lo general no dependen o no son responsabilidad directa de las escuelas, sino de las autoridades educativas, y tres, a procesos que implican decisiones y acciones que se toman principalmente en los centros escolares” (INEE, 2016a: 15). Los siete aspectos considerados son:

Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los alumnos, mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje, materiales de apoyo educativo, personal que labora en las escuelas, gestión del aprendizaje, organización escolar y convivencia escolar para el desarrollo personal y social (INEE, 2016a: 16).²

A continuación efectuamos un mapeo de temas de corte general, en el que se evidencia la desigualdad del servicio con que se opera el

2 El INEE ha definido las dimensiones siguientes para cada ámbito: 1) Infraestructura: servicios básicos en el plantel (agua potable, luz, drenaje); espacios escolares suficientes y accesibles, y condiciones básicas de seguridad e higiene. 2) Mobiliario y equipo: mobiliario suficiente y adecuado, y equipamiento de apoyo. 3) Materiales de apoyo: didácticos, curriculares, libros de texto, acervos bibliográficos. 4) Personal adecuado y suficiente, y oportunidades de superación profesional. 5) Gestión del aprendizaje: uso efectivo del tiempo; prácticas centradas en el aprendizaje, y seguimiento y apoyo a los alumnos y profesores. 6) Organización escolar: trabajo colegiado y participación de padres de familia. 7) Convivencia escolar: relaciones positivas; respeto a los derechos humanos; participación de los alumnos, y prácticas de inclusión.

nivel medio básico; desigualdad que sólo se podrá superar ya sea con un nuevo o un viejo currículo, con éstos u otros aprendizajes clave, en la medida en que el Estado asuma la responsabilidad de garantizar, por medio de las diversas modalidades, una disminución de la segregación existente en las escuelas y una distribución equitativa del conocimiento, porque si bien la escuela no es la única instancia de acceso al conocimiento, sí es la única que puede asegurar la distribución equitativa del mismo.

LA EXPANSIÓN DEL ACCESO EN EL MARCO DE LA DESIGUALDAD

Es innegable el crecimiento registrado en década y media del número de escuelas que ofrecen la educación secundaria (36.15 por ciento), aun cuando podemos puntualizar que el incremento varía de acuerdo con la participación de las diversas modalidades. Así, tenemos que mientras la secundaria comunitaria, a cargo del Conafe, ha experimentado un vertiginoso aumento de 236 por ciento, entre 2000 y 2015, la general se incrementó en 27 por ciento, seguida por la telesecundaria con 24 por ciento (véase el cuadro 1). Inversamente, las secundarias para adultos han experimentado un decremento, como efecto, posiblemente, de la expansión del nivel en todas las entidades del país, aun cuando actualmente cerca de 800 000 adolescentes de entre 12 y 14 años no se encuentran matriculados.

CUADRO 1

Expansión de la escuela secundaria en el ámbito nacional

Ciclo escolar	General	Técnica	Telesecundaria	Trabajadores	Comunitaria	Total
2000-2001	9 392	3 975	14 986	-	-	28 353
2005-2006	10 408	4 280	17 324	-	-	32 012
2010-2011	11 037	4 535	17 955	304	2 090	35 921
2014-2015	11 901	4 685	18 592	250	3 176	38 604
% incremento	26.71	17.86	24.06	-23.78	276.30	36.15

Fuente: INEE (2006a, 2012a y 2016b).

Con la finalidad de ampliar el acceso a un mayor número de adolescentes, las secundarias comunitarias operan fundamentalmente con el modelo multigrado para atender a la población indígena y la ubicada en las zonas rurales y en los poblados dispersos. Uno de los rasgos que caracteriza esta modalidad es el referente a la acentuada diversidad del sector poblacional que atiende en cuanto a cultura, etnia, lengua, religión y tradiciones, entre otros temas. Dicho sector se cataloga como vulnerable y a menudo habita en localidades menores a 2 500 habitantes. Estos jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad son los que comúnmente acuden a las secundarias comunitarias, igual que a las telesecundarias, modalidades ambas que no se distinguen por brindar un servicio equiparable al de las secundarias generales y técnicas, las cuales, de manera general, reciben alumnos con perfiles socioeconómicos y culturales que superan en mucho a los de las primeras. De ahí que las cerca de 22 000 escuelas comunitarias y telesecundarias, marcadas por la desigual asignación de recursos, de personal, de condiciones de infraestructura y de equipamiento, constituyen un foco rojo para el Estado, al no estar garantizadas en las condiciones básicas para ofrecer una educación de calidad.

Con base en la participación de las diferentes modalidades de la educación secundaria, se constata que la telesecundaria es aquella que aglutina el mayor número de planteles, rebasando con mucho a la secundaria general, ya que mientras ésta concentra para el ciclo 2014-2015 11 901 escuelas, la telesecundaria alcanza 18 592, superando con cerca de 7 000 a la general.

En la actualidad, las telesecundarias representan 48 por ciento de los establecimientos en el ámbito nacional, en tanto que las generales conforman 30.82 por ciento, las técnicas 12.13 por ciento y las comunitarias tan sólo 8.22 por ciento. De ahí que la centralidad que ha ocupado y que ocupa esta modalidad en la expansión de este nivel es indiscutible. Sin embargo, como abajo revisamos, esta situación no parece interpelar al Estado con respecto al aseguramiento de las condiciones en que se brinda el servicio y a la búsqueda de la equidad, tan reiterada en discursos políticos de diversa índole.

Desde su fundación –en los sesenta– la prevalencia de telesecundarias en el escenario nacional puede alertarnos con respecto a la urgente necesidad de analizar sus condiciones de operación en el intento de lograr los aprendizajes clave, porque esta modalidad, junto con la comunitaria, brinda el servicio educativo en espacios incipientemente dotados de los requerimientos básicos y, lo más debatible y preocupante, es que está destinada a la población más vulnerable. En realidad, podemos enfatizar que cualquier propuesta curricular con o sin aprendizajes clave, requiere de condiciones básicas para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Pese a la mantenida expansión del nivel en los últimos años, éste no se ha universalizado, ya que a buena parte de los pequeños poblados no ha llegado la escuela secundaria; es decir, el derecho a la educación –incluso el acceso– está lejos de ser una realidad. En el país y según datos de 2010 (INEE, 2014a), hay 54 584 localidades menores a 100 habitantes, de las cuales sólo 1 318 cuentan con un establecimiento de secundaria, que representa 2.4 por ciento; es decir, en 53 266 poblados no existe modalidad alguna de este ciclo educativo; de las 34 166 localidades de entre 100 y 499 habitantes, sólo cerca de 800 tienen alguna escuela secundaria, quedando 26 217 sin este servicio; por último, de las poblaciones de entre 500 y 2 500 habitantes, 4 952 tampoco cuentan con algún plantel del nivel, cifra que representa 32.7 por ciento del total.

Como anteriormente se señaló, la participación de las diferentes modalidades se encuentra estrechamente vinculada con determinados sectores poblacionales y, por tanto, con la desigual estructura económica y social del país, aun cuando, de manera genérica, este ciclo educativo está presente tanto en zonas urbanas como rurales. El INEE,³

3 De acuerdo con el Conapo, la marginación “es un fenómeno multidimensional y estructural [...] se asocia a la carencia de oportunidades sociales y a la ausencia de capacidades para adquirirlas o generarlas, pero también a privaciones e inaccesibilidad a bienes y servicios fundamentales para el bienestar” (2011: 11). Para Ávila: “El índice de marginación es una medida-resumen que diferencia entidades federativas, municipios y localidades según el impacto global de las carencias, debidas a la falta de acceso al disfrute de bienes y servicios públicos, las cuales limitan severamente las capacidades y opciones de las personas para disfrutar de una vida larga y saludable, acceder al conocimiento o disponer de los recursos necesarios para adquirir los bienes que proporcionan una vida digna” (2003: 4).

con base en los análisis del Conapo, ha clasificado los planteles de las diferentes modalidades con el fin de destacar aquellos que se ubican en contextos de muy alta, alta, media o baja marginación.

Las telesecundarias y las secundarias comunitarias son las que de manera preponderante aglutinan planteles ubicados en localidades de muy alta o alta marginación (véase el cuadro 2). Así, se tiene que para el curso 2013-2014, mientras las generales concentran cerca de 22 por ciento y las técnicas menos de 39 por ciento de las escuelas en zonas de alta o muy alta marginación, las telesecundarias registran 77 por ciento y las comunitarias más de 87 por ciento; situación que implica el reconocimiento del desigual y desfavorable contexto en el que se pretende ofrecer un servicio educativo de calidad. Por otro lado, es comprensible, a lo largo de los últimos cursos escolares, el incremento de telesecundarias en estos entornos, si consideramos que cada entidad federativa ha ido estableciendo esta modalidad y la comunitaria en las zonas donde no se ofrecía el nivel. No obstante, como reiteramos, estas dos modalidades no pueden superar las desigualdades si continúan instaurándose sin el equipamiento físico, material y de recursos humanos básico y, por tanto, no podrán aportar a cada alumno lo establecido para la educación secundaria. La inequidad en educación se ha reproducido y continuará haciéndolo de manera intergeneracional tal como se reproduce la desigualdad y la pobreza de determinados sectores sociales, si el Estado no define y opera políticas integrales para abatir dicha situación.

CUADRO 2

Planteles de secundaria según índice de marginación

Ciclo escolar	Modalidades	Total	Muy alto	%	Alto	%
2010-2011	General	11 037	532	4.82	1 551	14.05
	Técnica	4 535	536	11.81	944	20.81
	Telesecundaria	17 955	2 468	13.74	9 254	51.53
	Comunitaria	2 090	833	39.85	912	43.63
	Trabajadores	304	3	0.98	35	11.51
	Total		35 921	4 372	12.17	12 696

Cuadro 2 (continuación)

Ciclo escolar	Modalidades	Total	Muy alto	%	Alto	%
2013-2014	General	11 679	460	3.93	2 122	18.16
	Técnica	4 654	465	9.99	1 332	28.62
	Telesecundaria	18 452	1 824	9.88	12 365	67.01
	Comunitaria	2 874	927	32.25	1 650	57.41
	Trabajadores	265	3	1.13	32	12.07
	Total		37 924	3 679	9.70	17 501

Fuente: INEE (2012b y 2015).

INEQUIDAD EN LAS CONDICIONES DE OPERACIÓN DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

Las condiciones en que operan las escuelas secundarias son del todo deficientes para propiciar una educación de calidad y garantizar que el total de los alumnos cuente con las mismas oportunidades y medios necesarios para la adquisición de los aprendizajes clave, con el fin de poder, más tarde, incorporarse a la vida social y productiva, y continuar aprendiendo.

Si bien de manera general se puede afirmar que más de 70 por ciento de los inmuebles utilizados por las diferentes modalidades cuenta con construcciones destinadas a fines educativos, hay 452 que fueron edificados con materiales ligeros, de los cuales 243 corresponden a las secundarias comunitarias (INEGI y SEP, 2014). Sin embargo, en cuanto a equipamiento mínimo, el escenario es completamente desalentador y deprimente.

En relación con los servicios básicos y con base en el censo del INEGI, casi todas las modalidades disponen de agua, con excepción de las escuelas comunitarias y las telesecundarias, ya que 348 de las primeras y 434 de las segundas carecen de este preciado líquido (INEGI y SEP, 2014). Asimismo, buena parte de las telesecundarias y secundarias comunitarias no tienen conexión a la red pública de agua, por lo que sus fuentes de abastecimiento son la pipa, el pozo, la noria del inmueble o agua que acarrean. Tampoco hay drenaje

en todos los planteles de las diversas modalidades: las secundarias para trabajadores disponen de él en más de 91 por ciento de los establecimientos, en tanto que –como comúnmente se constata– en las telesecundarias sólo 35 por ciento y en las comunitarias menos de 20 por ciento lo tienen; modalidades ambas que presentan también las condiciones más desfavorables en cuanto a la conexión a la red pública de agua (INEGI y SEP, 2014) (véase el cuadro 3).

Con excepción de las secundarias comunitarias en las que aproximadamente 30 por ciento no cuenta con energía eléctrica, el resto de las modalidades registra una tasa alta con este servicio. Las fuentes de energía eléctrica de los planteles de secundaria son la conexión al servicio público y celdas solares, entre otras (INEGI y SEP, 2014).

Con respecto al servicio de teléfono, las más desfavorecidas son las telesecundarias, seguidas por las comunitarias y las de trabajadores.

CUADRO 3

Servicios básicos de los planteles 2013

Modalidad	Conexión a la red pública de agua		Disponen de drenaje		No disponen de energía eléctrica		No disponen de línea telefónica	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
General	10 456	89.44	10 411	88.69	91	0.77	1 384	11.79
Técnica	3 324	83.68	3 082	76.91	62	1.54	771	19.24
Telesecundaria	10 321	67.89	5 477	34.95	541	3.45	13 000	82.96
Trabajadores	241	95.63	236	91.82	2	0.77	107	41.63
Comunitaria	945	39.27	552	19.53	867	30.67	2 515	71.07

Fuente: INEGI y SEP (2014).

Como se dijo líneas arriba, la situación del equipamiento básico es en verdad alarmante. Aun cuando se acentúa en las telesecundarias y las comunitarias, también algunas de las generales y técnicas carecen del equipamiento mínimo. Hay 1 125 telesecundarias que no cuentan con pizarrón, pero también 272 escuelas generales y 176 técnicas. En 2 720 telesecundarias y 1 119 generales el profesor no cuenta con escritorio o mesa de trabajo, y con respecto a la silla para

el maestro, 3 586 telesecundarias y 1 117 generales carecen de ésta. Sin embargo, las comunitarias son las más desfavorecidas: más de 30 por ciento operan sin silla ni escritorio para el profesor y 11 por ciento sin pizarrón (INEGI y SEP, 2014) (véase el cuadro 4).

CUADRO 4
Equipamiento básico 2013

Modalidad	Escuelas con aulas	Sin silla de profesor		Sin escritorio de profesor		Sin pizarrón	
		Total	%	Total	%	Total	%
General	11 575	1 117	9.65	1 119	9.66	272	2.34
Técnica	3 946	701	17.76	763	19.33	176	4.46
Telesecundaria	15 442	3 586	23.22	2 720	17.61	1 125	7.28
Trabajadores	251	26	10.35	28	11.15	10	3.98
Comunitaria	2 391	818	34.21	717	29.98	275	11.50

Fuente: INEGI y SEP (2014).

Por lo que se refiere a tecnologías de la información, la situación tampoco es positiva, a pesar de los avances logrados en los últimos años en este nivel. El acceso a la conectividad constituye, hoy por hoy, un factor que agudiza la inequidad en educación. Los alumnos que acuden a las generales y técnicas tienen mayores posibilidades de estar conectados que aquellos que asisten a las comunitarias y telesecundarias, ubicadas en contextos de pobreza, que son quienes tendrían una mayor necesidad de acercarse a otros conocimientos, de continuar aprendiendo, de incrementar su capital cultural; en fin, de integrarse a la sociedad de la comunicación y del conocimiento.

Aunque en las secundarias generales, de trabajadores y comunitarias se ha registrado un incremento de 2007-2008 a 2013-2014, hay un decremento entre 2011-2012 y 2013-2014. De cualquier forma, son las generales las que disponen de una mayor conectividad. El caso contrario son las telesecundarias y las comunitarias, en las cuales sólo un número reducido de planteles se encuentra conectado; modalidades en las que se debería priorizar la conectividad, justamente para apoyar a los más desfavorecidos. Es lamentable que en la actualidad

menos de 3 por ciento de las secundarias comunitarias y menos de 30 por ciento de las telesecundarias cuentan con una computadora conectada. La incorporación de las tecnologías en el sistema educativo es, como arriba señalamos, una estrategia nuclear sobre todo para aquellos grupos que no tienen acceso en sus hogares (véase el cuadro 5).

CUADRO 5

Escuelas conectadas a internet

Ciclo escolar	Modalidad	Total	Una computadora conectada a internet	%
2007-2008	General	10 530	3 350	70.2
	Telesecundaria	17 330	1 022	9.4
	Técnica	4 398	2 055	63.2
	Trabajadores	325	76	55.5
	Comunitaria	1 114	0	0
2011-2012	General	11 250	8 453	89.2
	Telesecundaria	18 173	2 360	19.0
	Técnica	4 578	3 105	81.1
	Trabajadores	297	87	73.1
	Comunitaria	2 265	13	3.7
2013-2014	General	11 679	10 358	88.2
	Telesecundaria	18 462	4 584	29.3
	Técnica	4 654	3 266	81.5
	Trabajadores	265	146	56.8
	Comunitaria	2 874	81	2.9

Fuente: INEE (2008 y 2013a) e INEGI y SEP (2014).

VULNERABILIDAD DE LAS POBLACIONES QUE SE ATIENDEN

Para el PNUD, la vulnerabilidad se había comprendido como “la exposición al riesgo y la gestión del mismo”. No obstante, esta noción ha sido replanteada desde una visión mucho más amplia, al considerar que existe una relación entre vulnerabilidad y desarrollo humano. De ahí que actualmente se enuncia bajo la expresión “vulnerabilidad

humana para describir la posibilidad de deterioro de las capacidades y las opciones de las personas” (PNUD, 2014: 1), la cual es considerada en la actualidad como el indicador prioritario para analizar el desarrollo de los países. El desarrollo, en este marco y a diferencia de los economistas que lo miden por medio del producto interno bruto, se concibe como “el proceso de expansión de las libertades de los individuos, entre las cuales, tres son esenciales: disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y lograr un nivel de vida digno” (PNUD, 2015: 5).

En cuanto al IDH directamente vinculado con la vulnerabilidad, México había transitado positivamente al pasar de 0.728 en 2008 a 0.738 en 2010, para arribar a 0.746 en 2012 y 0.756 en 2013 (PNUD, 2014 y 2015). Sin embargo, en el IDH ajustado por la desigualdad, en 2013, al país se le asigna una puntuación de 0.583, por debajo de Venezuela, Panamá, Argentina y Uruguay (PNUD, 2014), lo que exhibe la magnitud de las desigualdades que históricamente han estado presentes entre diversos grupos sin que hayan podido disminuirse de manera importante.

La vulnerabilidad se expresa por medio de la desigualdad entre grupos poblacionales, por ejemplo, la ligada a los ciclos de vida (niños, adolescentes y personas mayores); la de las mujeres; la de los habitantes de zonas apartadas, dispersas y rurales; la de las minorías étnicas, así como las religiosas y lingüísticas, entre otras.

Con el fin de revisar la situación del sector poblacional de la educación secundaria y ante la ausencia de datos sobre su vulnerabilidad, retomamos un indicador, el del nivel de marginación de los alumnos, sin dejar de reconocer, de entrada, que los estudiantes de secundaria son una población vulnerable, porque viven con elevados riesgos para su vida como los vinculados con la salud, el bienestar, la educación y la seguridad, los cuales merecerían una atención mayor por parte de los diversos sectores de la administración pública.

Todas las modalidades participan con alumnado en situación de marginación, pero destacan obviamente las telesecundarias y las comunitarias por sus elevados índices. En la actualidad (2013-2014), la brecha en grado de marginación que separa las telesecundarias y las comunitarias de las generales es de 41 y 35 puntos porcentua-

les, respectivamente. En consecuencia, estas modalidades aglutinan al grupo de estudiantes caracterizado por encontrarse en situación de marginación, hecho que hace más vulnerables a los adolescentes ahí matriculados, quienes conforman uno de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentar el modelo de desarrollo vigente.

Desde otra mirada, es indispensable subrayar que la tasa del alumnado en situación de muy alta o alta marginación se ha incrementado 77 por ciento entre los cursos 2010-2011 y 2013-2014: mientras en el primero se registra un total de 541 971 alumnos, en el segundo asciende a 2 350 936 (véase el cuadro 6).

CUADRO 6

Alumnos por grado de marginación

Ciclo escolar	Modalidad	Total	Muy alto	%	Alto	%
2010-2011	General	3 085 568	139 431	4.51	436 511	14.14
	Técnica	1 731 517	161 024	9.29	291 499	16.83
	Telesecundaria	1 263 113	217 101	17.18	601 342	47.60
	Comunitaria	27 240	11 060	40.60	12 188	44.74
	Trabajadores	30 108	659	2.18	5 269	17.50
	Total		6 137 546	529 275	8.62	1 346 809
2013-2014	General	3 309 503	118 072	3.56	586 553	17.72
	Técnica	1 826 623	146 056	7.99	430 483	23.56
	Telesecundaria	1 433 818	188 181	13.12	842 434	58.75
	Comunitaria	41 361	11 962	28.92	21 787	52.67
	Trabajadores	26 698	337	1.26	5 071	18.99
	Total		6 638 003	464 608	6.80	1 886 328

Fuente: INEE (2012b y 2015).

INEQUIDAD EN LOS LOGROS

Si bien la escuela secundaria ha abierto las puertas a muchos de los que antes estaban excluidos tanto en México como, de manera genérica, en América Latina, la capacidad para hacer de ellos hombres competentes es dudosa, ya que mientras se ha reducido la brecha que separa a los incorporados al sistema educativo de los adolescentes

fuera de la escuela, la diferencia se incrementa entre quienes cuentan y carecen de los conocimientos, las capacidades y las habilidades básicas al concluir el nivel. Como puntualiza Namó de Mello:

El gran desafío de la educación en Latinoamérica en este comienzo de siglo es superar la desigualdad educacional. A medida en que el acceso a la educación básica se hace universal, más grave es la crisis de calidad de aquella escuela programada para una minoría homogénea. Una escuela a la cual los niños pueden entrar, pero de la cual muchos salen sin aprender y, peor aún, creyendo que no son capaces de aprender (2005: 26).

El caso de México justifica sobradamente esta aseveración de Namó, al observar que buena parte de los egresados de secundaria no logran un umbral mínimo de competencias y conocimientos que les permita acceder a la educación media superior o al mercado laboral. Los resultados de los exámenes nacionales e internacionales dan cuenta de la inequidad sostenida en el nivel. Revisamos a continuación algunos de estos indicadores.

Tomamos los resultados de los Excale de algunos ciclos escolares con el fin de confirmar las desigualdades que en materia de logros se siguen reproduciendo. En el caso de Español, se advierte un considerable avance en cuanto al decremento de población que se coloca por debajo del nivel básico, al transitar de 2005 a 2012 de un promedio de 32.7 a 23 por ciento. Sin embargo, en el curso 2008 y con respecto al 2005, se detecta un crecimiento de alumnos en este nivel en casi todas las modalidades, a excepción de la telesecundaria. El nivel básico se ha comportado de manera semejante. En cuanto al nivel avanzado, éste se ha venido deteriorando en todas las modalidades, incluyendo en el sector privado, el cual de 2005 a 2012 perdió 9 puntos porcentuales; es importante señalar que dicho sector supera en resultados generales a todas las modalidades del público. En cuanto al promedio nacional, en nivel avanzado ha perdido 1.3 puntos porcentuales entre 2005 y 2012, pese a haberse incrementado en 2008.

Por modalidades, se constata, mejoras incluidas, que las telesecundarias concentran los peores puntajes en resultados por debajo del nivel básico, y lo más bajos en el nivel de avanzados; esto es,

la desigualdad en logros en el caso de la población más vulnerable queda ratificada. Para 2012, en esta modalidad se registra 33 por ciento de alumnos con puntajes por debajo del nivel básico; cifra que se reduce 10 puntos porcentuales en la técnica y la general (véase el cuadro 7). También en dicho año el promedio del puntaje por modalidad confirma el aprendizaje desigual de la lengua: generales, 500 puntos; técnicas, 492; telesecundarias, 484, y privadas, 570, diferencias signadas por factores socioeconómicos (INEE, 2014a).

Si en Español los puntajes son deficientes, en Matemáticas la situación resulta mucho más crítica, no sin dejar de reconocer los avances registrados en los últimos tiempos. De 50 por ciento de los alumnos colocados por debajo del nivel básico en 2005, se tiene para 2012 sólo 34 por ciento a nivel nacional; es decir, ha habido un esfuerzo importante en cuanto que ha disminuido 16 puntos porcentuales. Sin embargo, esta cifra supera a la de Español en más de 10 puntos, lo que significa que el logro en el aprendizaje matemático es mucho más deficiente que el de Español. En el nivel avanzado, todas las modalidades también han incrementado el puntaje (véase el cuadro 7), aunque la media nacional es muy pobre. Las brechas entre el sector público y el privado son altas, acentuándose las relativas a la telesecundaria.

CUADRO 7
Resultados Excale*

Año	Modalidad	Español			Matemáticas		
		Debajo de básico %	Básico %	Avanzado %	Debajo de básico %	Básico %	Avanzado %
2005	Telesecundaria	51.1	35.6	1.2	62.1	26.0	0.5
	Técnica	31.1	39.8	4.5	52.0	30.2	0.9
	General	29.7	40.7	4.6	50.5	30.5	1.1
	Privada	8.1	27.4	22.2	23.7	31.0	7.0
	Nacional	32.7	38.3	5.3	51.1	29.5	1.4

Cuadro 7 (continuación)

Año	Modalidad	Español			Matemáticas		
		Debajo de básico %	Básico %	Avanzado %	Debajo de básico %	Básico %	Avanzado %
2008	Telesecundaria	50	36	1	62	23	1
	Técnica	34	37	6	54	28	2
	General	35	37	6	51	29	2
	Privada	12	28	21	25	29	10
	Nacional	36	36	6	52	27	2
2012	Telesecundaria	33	40	1	40	39	2*
	Técnica	23	39	3	36	42	2
	General	22	40	3	33	42	3
	Privada	7	25	13	13	35	12
	Nacional	23	38	4	34	41	3

Fuente: INEE (2006b, 2009 y 2014a).

* Posiblemente sesgado.

La brecha de puntajes entre estudiantes de las diferentes modalidades no es exclusiva de Excale, sino que en Planea 2015 se reiteran los dos problemas: por un lado, el bajo desempeño en general, y por otro, los menores logros en las poblaciones más vulnerables, las que acuden a las telesecundarias y las comunitarias. El promedio del área de Matemáticas del nivel 1 confirma el alto número de adolescentes que no poseen los elementos básicos del pensamiento matemático. Por otro lado, al pésimo desempeño general se adiciona la inequidad en los logros: la brecha que separa a las escuelas privadas de las comunitarias es de 44 puntos porcentuales, y de las generales, 27 puntos. Ya apuntaba Tedesco: “El desafío para América Latina es romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje [...] El mapa de la pobreza coincide con el mapa del fracaso escolar” (en Reyes, 2016; véase el cuadro 8).

CUADRO 8

Resultados Planea 2015

Asignatura	Modalidad	Nivel I %	Nivel IV %
Lenguaje y Comunicación	General	27.9	5.6
	Técnica	29.4	5.3
	Telesecundaria	40.6	2.6
	Comunitaria	43.6	1.9
	Privada	10.1	19.8
	Nacional	29.4	6.1
Matemáticas	General	67.0	2.5
	Técnica	70.0	2.0
	Telesecundaria	66.3	3.1
	Comunitaria	84.4	0.4
	Privado	39.6	10.0
	Nacional	65.4	3.1

Fuente: INEE (2016c).

En cuanto a PISA, aproximadamente un cuarto de la población de secundaria de 15 años participó en la prueba de 2012 (INEE, 2013b),⁴ que corresponde a 8 764 alumnos: 3 911 de secundaria general (11.6 por ciento), 2 523 de técnica (7.5 por ciento) y 2 330 (6.9 por ciento) de telesecundaria.

En Lectura, el promedio de los estudiantes mexicanos fue de 424 puntos, en tanto que el de la OCDE fue de 496, diferencia que para México significa dos años menos de escolaridad de sus alumnos de 15 años. La situación es realmente crítica, al reportarse que 41 por ciento de los estudiantes no lograron alcanzar el nivel básico de lectura, en tanto que el promedio de la OCDE que se ubica en este nivel es de tan sólo 18 por ciento (INEE, 2013b). Guerrero, Chiapas, Tabasco y Veracruz son las entidades que destacan por el menor

4 El resto de estudiantes de 15 años (25 042) se encontraba matriculado en la educación media superior, correspondiente a 74.1 por ciento de los participantes encuestados, de los cuales 14 090 pertenecían al bachillerato general, que representan 41.7 por ciento; 9 240 al bachillerato tecnológico, con 27.3 por ciento, y 1 712 al profesional técnico, con 5.1 por ciento. El gran total entre secundaria y media superior es de 33 806 alumnos, ubicados en 1 471 escuelas.

puntaje obtenido. México ocupa el lugar 52 entre los 65 países participantes (OCDE, 2012).

El promedio obtenido en Matemáticas fue de 413 puntos, 81 por debajo del promedio de la OCDE, que es de 494 puntos, “una diferencia con México que equivale a casi dos años de escolaridad” (OCDE, 2012: 2). El promedio mexicano se sitúa también por debajo del de Chile, Malasia y Bulgaria, entre otros, y por arriba de Costa Rica y Uruguay. México ocupa el lugar 53. Por otro lado, más de la mitad de los estudiantes mexicanos no alcanzaron el nivel básico de competencias y menos de 1 por ciento logró colocarse en los niveles 5 y 6, correspondientes a los más altos, dato que coincide con los resultados de Planea y Excale; es decir, el aprendizaje de las Matemáticas representa un desafío prioritario para el sistema educativo del país. Igual que en Lectura, los alumnos de Guerrero, Chiapas y Tabasco ocupan los lugares más bajos

Con base en lo anterior, es posible asegurar que nuestra secundaria no ha sido capaz de propiciar el desarrollo de competencias y conocimientos básicos ni de contribuir a erradicar la inequidad, a pesar de la cantidad de horas que se destina a la enseñanza del currículo actual, y lo mismo sucederá con la nueva propuesta. Como reporta la OCDE (2015): el tiempo promedio que dedican los maestros de secundaria a la enseñanza en nuestro país es de 1047 horas anuales, muy superior al promedio de los países que la integran, que es de 694 horas. No obstante, “en México el tiempo de trabajo requerido en la escuela, incluido el tiempo de enseñanza, es significativamente menor al promedio de la OCDE” (2015: 7). En efecto, las 1047 horas que los docentes de secundaria destinan a la enseñanza corresponden a la retribución de horas-clase, que es lo establecido por la SEP, cuando el promedio de los países de esta organización es de 400 horas de trabajo en la escuela, aparte de las dedicadas a la enseñanza; es decir, a preparar las clases, a revisar trabajos, a apoyar a los alumnos y a reuniones de personal, entre otros. ¿La lógica y la estructura operacional que caracteriza a la educación secundaria –donde se prioriza la contratación de profesores de asignatura– será uno de los factores que impiden promover una educación de calidad para todos los alumnos y un compromiso ético por parte del profesorado para superar la in-

equidad? ¿Habrá que repensar la función educativa de la secundaria para reconocer y aceptar en todos y cada uno de los estudiantes su capacidad para aprender y superar los obstáculos, y con ello evitar que sus desigualdades de ingreso se reproduzcan en las de egreso?

NO PARA CERRAR, SINO PARA ABRIR EL DEBATE

La secundaria mexicana es inequitativa, del mismo modo que nuestra sociedad lo es. Este nivel, al igual que el sistema educativo en su conjunto, no ha logrado romper la reproducción intergeneracional de las brechas a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes. Los niveles de inequidad se fundan, entre otros elementos, en la oferta de un servicio educativo desigual y, en algunos casos, incipiente y deficiente en cuanto a la infraestructura, el mantenimiento, las tecnologías, los apoyos y la calidad del personal.

Para que la reciente propuesta curricular o cualquier otra sean exitosas deberían estar inscritas en un proyecto de sociedad justa, entendiendo la justicia como equidad al estilo de Rawls; es decir, en el marco de la preocupación por los más desfavorecidos y en la búsqueda de la libertad y la igualdad de oportunidades para todos. Como enfatiza Tedesco:

El gran desafío para los que toman decisiones de política educativa es definir la secuencia adecuada [...] de estrategias que tienen que ser sistémicas y abarcar todas las dimensiones [...] Puede iniciarse, por ejemplo, con la modificación del currículo. Pero si se modifica el diseño curricular sin cambiar la infraestructura escolar, el equipamiento, las condiciones de trabajo, la formación o los salarios de los docentes, no se logrará impactar efectivamente la realidad (en Reyes, 2016).

REFERENCIAS

Ávila, José Luis (2003), *Marginación y rezago educativo en México*, México, INEE. Disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/index.php/81-publi->

- caciones/uadernos-de-investigacion-capitulos/542-11-marginacion-y-rezago-educativo-en-mexico>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- CEPAL (2016), *Horizontes 2030. La igualdad en el centro del desarrollo sostenible*, Santiago. Disponible en: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40159/4/S1600653_es.pdf>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- CEPAL (2015), *Panorama social de América Latina 2015*, Santiago. Disponible en: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/1/S1600227_es.pdf>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- Conapo (2011), “Capítulo 1. Concepto y dimensiones de la marginación”, en “Índice Absoluto de Marginación 2000-2010”, México (Índices sociodemográficos). Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/ES/CONAPO/Indice_Absoluto_de_Marginacion_2000_2010>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- Coneval (2015), “Cuadro 1. Medición de la pobreza, Estados Unidos Mexicanos 2010-2014. Medición de la pobreza, porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza, 2010-2014”, en “Medición de la Pobreza. Anexo Estadístico de Pobreza en México 2014”, México. Disponible en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx>, consultado el 8 de octubre de 2016.
- INEE (2016a), “Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la Perspectiva de los Derechos Humanos. Documento Conceptual y Metodológico”, México. Disponible en: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/201/P1E201.pdf>>, consultado el 20 de septiembre de 2016.
- INEE (2016b), “Cifras Básicas. Educación Básica y Media Superior. Inicio del Ciclo Escolar 2014-2015”, México. Disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/mapa2015/pdfestados/Prontuario2015.pdf>>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- INEE (2016c), “La Educación Obligatoria en México. Informe 2016”, México. Disponible en: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>>, consultado el 19 de septiembre de 2016.
- INEE (2015), “Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación Básica y Media Superior”, México. Disponible en: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>>, consultado el 5 de octubre de 2016.
- INEE (2014a), “El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014”, México. Disponible en: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>>, consultado el 4 de octubre de 2016.

- INEE (2014b), “Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013. Educación Básica y Media Superior”, México. Disponible en: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>>, consultado el 5 de octubre de 2016.
- INEE (2013a), “Estructura y dimensión del sistema educativo nacional”, en “Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012. Educación Básica y Media Superior”, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Estructura_y_d260613.pdf>, consultado el 5 de octubre de 2016.
- INEE (2013b), “México en PISA 2012”, México. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf>, consultado el 24 de octubre de 2016.
- INEE (2012a), “Cifras Básicas. Educación Básica y Media Superior. Inicio del Ciclo Escolar 2010-2011”, México. Disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/prontuario/Prontuario%202.pdf>>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- INEE (2012b), “Estructura y dimensión del sistema educativo nacional”, en “Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2011. Educación Básica y Media Superior”, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/panorama2011/estructura_ydimension.pdf>, consultado el 5 de octubre de 2016.
- INEE (2009), “El Aprendizaje en Tercero de Secundaria en México. Informe sobre los Resultados de Excale 09, Aplicación 2008”, México. Disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/index.php/72-publicaciones/resultados-de-aprendizaje-capitulos/558-el-aprendizaje-en-tercero-de-secundaria-en-mexico-informe-sobre-los-resultados-de-excale-09-aplicacion-2008>>, consultado el 5 de octubre de 2016.
- INEE (2008), “Estructura y dimensión del sistema educativo mexicano”, en “Panorama Educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional”, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2008/Partes/5_estructura_sistema_educativo.pdf>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- INEE (2006a), “Cifras Básicas. Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2006”, México. Disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/index.php/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/424-panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2006>>, consultado el 4 de octubre de 2016.

- INEE (2006b), “El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria”, México. Disponible en: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/210/P1D210.pdf>>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- INEGI y SEP (2014), “Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial, 2013”, México. Disponible en: <<http://cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx?i=es>>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- Namo de Mello, Guiomar (2005), “Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos”, *Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 1, pp. 25-37. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- OCDE (2015), “Panorama de la Educación 2014. México”. Disponible en: <<https://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>>, consultado el 10 de octubre de 2016.
- OCDE (2012), “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2012-Resultados”. Disponible en: <<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- PNUD (2015), “Índice de Desarrollo Humano para las Entidades Federativas, México 2015. Avance Continuo, Diferencias Persistentes”, México. Disponible en: <<http://consulta.mx/index.php/estudios-e-investigaciones/el-mundo/item/635-indice-de-desarrollo-humano-para-las-entidades-federativas-mexico-2015>>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- PNUD (2014), “Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir Vulnerabilidades y Construir Resiliencia”, Nueva York. Disponible en: <<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf>>, consultado el 4 de octubre de 2016.
- Rawls, John (1995), *Teoría de la justicia*, trad. de María Dolores González, México, FCE. Disponible en: <https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john_rawls_-_teoria_de_la_justicia.pdf>, consultado el 28 de septiembre de 2016.
- Reyes López, Mary Carmen (2016), “La justicia educativa como elemento indispensable de la justicia social. Entrevista a Juan Carlos Tedesco”, México, INEE. Disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta/593-de-puno-y-letra/2344-la-justicia-educativa->

como-elemento-indispensable-de-la-justicia-social>, consultada el 2 de septiembre de 2016.

SEP (2016), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México. Disponible en: <<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>>, consultado el 4 de octubre de 2016.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA SECUNDARIA. UNA MIRADA CRÍTICA AL CURRÍCULO

Patricia Mar Velasco

[En México] en los últimos nueve años desaparecieron 25 mil 358 niños y adolescentes [...] con cifras en creciente aumento.

Chávez (2016)

Entre 2006 y 2014 treinta por ciento de personas desaparecidas son menores de 18 años [...] Alison Sutton, representante adjunta de Unicef en México, consideró que “hemos escuchado que la población debajo de 18 años de desaparecidos llega a ser 1.8 veces mayor de niñas que niños”.

Ballinas (2016)

INTRODUCCIÓN

Hablar de escuelas y de reforma educativa en México, olvidando lo que indican los terribles datos mencionados en los epígrafes, parecería un cinismo mayúsculo, así que valgan dichos datos como contexto inexorable al hablar de la reforma educativa 2016. Y pregunto: ¿Importan los niños? No parece. Las propuestas curriculares, al estar centradas en la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, han olvidado permanentemente que el asunto central en las escuelas son los niños como totalidad. La reforma actual parece, al fin, ocuparse de ellos, pero desgraciadamente hay indicadores de que no es así: desaparecer de un plumazo asignaturas e introducir exámenes de ingreso y permanencia para los maestros implica crear un ambiente de incertidumbre por la nueva situación laboral, lo que evidentemente producirá un salón de clases estresado. Los profesores van a estar ansiosos y enojados por no ser reconocidos, ni en

su dignidad ni en la importancia de su función docente. Este nuevo entorno no es muy alentador para implementar una reforma educativa curricular que dice poner a los niños en el centro de la atención.

Para entrar en el tema es importante señalar que hablar de emociones en las escuelas es, hoy en día, un lugar común. Sin embargo, hablar de emociones es una cosa y otra muy diferente es aceptarlas, reconocerlas e incluso lidiar con ellas. Las emociones no son un asunto sencillo para el ser humano, pues nuestra socialización está encaminada a domesticarlas y la manera más fácil de lograrlo es la negación.

Este trabajo analiza la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 desde la perspectiva de las emociones y donde potencialmente habría lugar para trabajarlas. Queremos ver esto como acierto, tratando de encontrar sus virtudes y proponer los aspectos necesarios a tomar en cuenta para que el intento no fracase, además de sugerir estrategias a maestros y directivos que permitan sacar el mejor partido de esta propuesta.

LOS PROBLEMAS

La Propuesta Curricular 2016 parte de una crítica a los planes y programas que puede sintetizarse en cuatro puntos:

1. La extensión de los planes y programas era tal que impedía profundizar en los temas. Se señalaba como consecuencia negativa la falta de desarrollo de habilidades cognitivas superiores entre los alumnos.
2. La falta de logro de una formación integral y la poca consideración de los estilos y las necesidades de aprendizaje.
3. El problema relacionado con el “excesivo” enfoque del currículo en temas académicos, que dejaba de lado aspectos fundamentales del desarrollo personal y social; es decir, todo lo relacionado con la importancia de “aprender a ser” y “aprender a convivir”, lo que repercutía en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.
4. La falta de flexibilidad, señalada como un aspecto a superar.

LAS SOLUCIONES

De inicio se reconocen las características de la educación en México señaladas en el artículo 3 constitucional, modificado para sustentar la presente reforma educativa, a saber: la educación es laica, gratuita, de calidad e incluyente; debe proporcionar aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, así como desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.

Aparte de las habilidades para aprender, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos, la conciencia de solidaridad internacional, la independencia y la justicia, los niños aprenderán a ser, a convivir y a hacer; esta última capacidad fue borrada de la educación básica y delegada a la educación media superior para los que así lo elijan, de ahí la desaparición de los talleres como instancias del hacer.

En síntesis, los elementos concluyentes para hacer la propuesta son: la necesidad de reducir la cantidad de conocimientos para dar lugar a una mayor profundización y la de ampliar la formación en un área desatendida y que ahora socialmente exige serlo: la de las emociones. Para dar lugar tanto a esta área como a la concedida para la autonomía, se sacrifican las actividades tecnológicas en la secundaria y se deja libertad a las escuelas para decidir los aspectos a fortalecer de acuerdo con sus propias necesidades.

LAS EMOCIONES EN UN LUGAR DE HONOR EN LA PROPUESTA CURRICULAR 2016

El desarrollo en las Neurociencias y la “década del cerebro” –la última del siglo xx– han propiciado la toma de conciencia de la importancia del órgano más complejo y fascinante de nuestro organismo. La difusión de este hecho ha rebasado las publicaciones científicas y se ha reflejado en una enorme cantidad de publicaciones masivas, de libros, artículos en periódicos y revistas, etcétera, cuyos efectos parecen ser no sólo el acercamiento de esta ciencia al gran público, sino también una entronización de ese órgano sobre la idea de sujeto. Esto

abre nuevas simbolizaciones de la conducta humana que se mueven desde el reconocimiento de la complejidad del cerebro y sus efectos en dicha conducta hasta el pensamiento mágico. Más allá de eso, este desarrollo ha aportado beneficios a la causa humanizadora de los procesos educativos y escolares. Con ello se quiere decir que las emociones por fin han sido aceptadas dentro del discurso intelectual y educativo.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1994) –dada a conocer en 1983 a pesar de las críticas recibidas– ha sido una importante fuente de inspiración para soñar una escuela diferente, una que dé espacio a la diversidad del género humano. Para ser justos, no fue el iniciador ni el único científico “responsable” del vuelco en la mirada a lo educativo, pero sí una piedra angular en la difusión masiva de una consideración opuesta a la idea dominante de una educación basada en inteligencias lógico-matemáticas y lingüísticas. Es un hecho que las aportaciones llegaron a validar propuestas en el ámbito educativo que no eran, para nada, de reciente creación. Autores como Pestalozzi, Dewey, Montessori, Freinet, Freire, incluidos Neil, Goodman¹ y otros psicoanalistas y pedagogos menos conocidos, pero igualmente importantes, son referentes para un tipo de educación con la mirada puesta en el alumno como un ser completo y no fraccionado.

Por otro lado, las exigencias planteadas por la nueva configuración del mundo laboral generaron la necesidad de desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y, con ello, nuevas competencias personales: comunicativas, de negociación, de estar en sociedad, capacidad de adaptación, creatividad y de aprendizaje continuo, las cuales requieren personalidades más libres, con menos ataduras y más atrevidas. En fin, un nuevo ser humano es requerido por las nuevas relaciones de producción y la escuela tendría que renovar sus anqui-

1 Roberto Espejo explica que “el mensaje de Goodman es claro: hay que experimentar. Es necesario buscar nuevas formas para educar a los niños y a los jóvenes. El sistema de educación no utiliza realmente las potencialidades del niño, lo somete más bien a un lavado de cerebro ya que: a) son expuestos a una sola visión del mundo, b) no ven alternativas viables, c) están confundidos en relación a la importancia de sus propias experiencias y sentimientos, d) sufren una suerte de ansiedad crónica que les hace aferrarse a la única visión de mundo que conocen” (2011: 15).

losadas perspectivas, métodos y formas de enseñanza, si no quiere quedarse fuera. Así, los sueños libertarios antes planteados ahora resultan funcionales al sistema económico y por fin encuentran un lugar en los nuevos enfoques curriculares de México y el mundo.

La educación alternativa data, por lo menos, de los primeros años del siglo xx: Montessori, Freinet y Neil con su proyecto *Summerhill*.² En los sesenta, estas propuestas fueron reavivadas por los movimientos contraculturales y la enorme influencia de Freire (Gerhardt, 1999). En los setenta y ochenta surgen otras alternativas en la región germanoparlante y en Estados Unidos con un enfoque Gestalt (Svoboda *et al.*, 2012). Así, los movimientos alternativos que sobrevivieron a lo largo del siglo pasado permearon de algún modo el pensamiento pedagógico tradicional.

Las instituciones internacionales también han hecho su trabajo; las reuniones mundiales y los documentos elaborados antes y después han puesto el dedo en la llaga: Jomtien 1990, Dakar 2000, Incheon 2015. Paradigmáticamente, el Informe Delors y sus cuatro pilares de la educación fueron un parteaguas para redefinir la educación y sus fines.

Todo lo anterior ha generado un ambiente propicio para que los sistemas educativos tradicionales planteen reformas que pretenden adecuarlos al siglo xxi. Por supuesto, en el caso mexicano no debemos despreciar la importancia de los organismos internacionales y su influencia en los acuerdos de orden vinculante que obligan a ciertos cambios. Innumerables propuestas alternativas brillan en el firmamento educativo mundial y se convierten en faros, referentes obligados cuando de otras formas de educar se trata.³

2 En 2008, la BBC lanzó una miniserie sobre *Summerhill*, con Holly Bodimeade (Maddy), Eliot Otis Brown Walters (Ryan), Jessie Cave (Stella) y Olly Alexander (Ned). Consta de cuatro episodios que tratan sobre la llegada de Maddy, una niña acostumbrada a que su madre guíe su vida, y Ryan, un joven habituado a enfrentarse a las reglas impuestas por los adultos. La historia se enmarca en 1999, cuando la Oficina de Estándares en Educación quiso cerrar la escuela, y se basa en hechos reales reportados en la página web de *Summerhill's fight with the UK government*.

3 Nuevas y viejas formas de trabajo alternativo se mantienen e incluso se extienden a terrenos poco abiertos: en escuelas públicas se trabaja con influencia de la metodología de Montessori o Freinet; surgen proyectos desde la base, como la educación confluyente de Brown y, en Alemania, los de pedagogía Gestalt; en el trabajo comunitario y de educación popular se trabaja con Freinet, Freire, la pedagogía del teatro de Boal, etcétera. Hay una considerable experiencia

Asimismo, es necesario reconocer que la generación del 68 hizo lo suyo y los movimientos de “la revolución del coro” (Nun, 1981) prepararon el camino para que la escuela le hiciera, por lo menos, al gatopardo.

La pinza se cierra entonces entre las iniciativas contestatarias y las necesidades puestas sobre la mesa por los organismos internacionales. Así lo planteó Delors en su momento:

Los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación [...] Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser (Delors, 1996).

Los cuatro pilares de la educación tienen en su esencia el registro de, por lo menos, dos áreas de desarrollo humano abiertamente relacionadas con el crecimiento emocional: aprender a ser y aprender a convivir.

Poco a poco los currículos se fueron abriendo a nuevas opciones. En México, la educación física se movió de la noción del cuerpo hacia la corporeidad: un cuerpo que siente, piensa, un cuerpo con historia, integrado. Este deslizamiento conceptual indica, evidentemente, un cambio en la visión de cuerpo y, por lo tanto, en el acercamiento a la noción de ser humano y no ser alumno. En la Propuesta Curricular 2016, el enfoque educativo abre completamente las puertas a la noción de emociones. El alumno deja de ser comprendido sólo como un sujeto cognoscente, para ser visto como uno con emociones.

de pequeños grupos, pequeñas islas que van dejando huella en el mundo de la educación a pesar de ser con frecuencia experiencias aisladas.

Al respecto, Díaz Barriga (2016) señala que las propuestas y las metas son ambiciosas, pero carecen de etapas definidas, pues lograr la transformación propuesta, de un día a otro, no será tarea fácil. El análisis de este trabajo parte del reconocimiento de que los cambios sociales, culturales y del conocimiento gestados a lo largo del siglo xx ahora se ven de manera natural, quizá hasta de manera obligatoria por la sociedad del conocimiento, y así son recogidos en la Propuesta Curricular 2016. Sin embargo, y acorde con la tradición autoritaria del país, el hecho de que se hayan mezclado con el proyecto de reforma laboral encaminada a la precarización del magisterio, que no se profundice en el conocimiento de lo que se pretende incluir o que se base en conocimientos para instrumentar medidas de control a los sujetos, hace que la riqueza potencial de la propuesta corra el riesgo de convertirse en un Frankenstein educativo, donde las posibles buenas intenciones del proyecto se pierdan.

Ahora bien, enseguida se abordarán algunos puntos relacionados con las teorías de las emociones y la educación emocional para después ver algunos aspectos curriculares vinculados con estas cuestiones.

ACERCA DE LAS EMOCIONES Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La idea de que las emociones son susceptibles de educación es relativamente nueva. En épocas pasadas a aquellos con comportamientos “peculiares” se les excluía, después se les medicaba y ahora se les educa. No está mal, las emociones están para ayudar a las personas a orientarse en el mundo y para hacer de sí un mejor ser humano. Una persona con emociones educadas es competente de manera emocional. Diversos investigadores, tanto conocidos (Goleman, 1996) como desconocidos (baste revisar las tesis doctorales al respecto) han mostrado los efectos positivos de un desarrollo emocional por medio de la educación. Bisquerra (2009) identificó entre los autores que han trabajado el tema, los siguientes tópicos de progreso en los alumnos:

- Comportamiento positivo en clase.
- Mejora de actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela.
- Competencias sociales y emocionales.
- Mejora del clima de clase.
- Reducción del comportamiento disruptivo.
- Mejora del rendimiento académico.

Por otra parte, el mismo autor señala una disminución en:

- Problemas y conflictos.
- Problemas de comportamiento.
- Agresividad y violencia.
- Ansiedad y estrés.

En la actualidad, son múltiples los enfoques que enseñan sobre el manejo de las emociones y su gestión en ambientes escolares. El de la pedagogía Gestalt que se trabaja en el IISUE de la UNAM prioriza la vinculación con el cuerpo como corporeidad histórica; se dice que los seres humanos son “historia encarnada”, ya que el cuerpo guarda la información de la historia vivida que le puede ayudar al alumno a entender mejor sus emociones y, con ello, a comprenderse a sí mismo. Por esto, se da prioridad a la experiencia en acción, en movimiento: hacer. Si se trata de trabajar las emociones, el cuerpo debe estar en contacto permanente con el hacer. La movilización ayuda a desbloquear tensiones y sus emociones asociadas. Lo que surge de las experiencias vividas debe ser anclado (“toda impresión requiere una expresión”), de ahí que las expresiones con todo tipo de recursos como la arcilla, las pinturas de cera, la creación con materiales diversos, las representaciones corporales y teatrales, etcétera, sean herramientas para que lo aprendido produzca la magia de la transformación.

Más allá de las expresiones creativas del *darse cuenta*, las palabras y las imágenes (lo simbólico y lo presimbólico) (Buci, 2003) son ineludibles; así, expresar con palabras, frases, gestos, movimientos, mímica o textos escritos son ayudas simbólicas para ordenar las sen-

saciones, las percepciones, los sentimientos y las emociones recién descubiertas en nuestro mundo de vida. El darle voz a lo que se está pensando y sintiendo permite darse cuenta de los sentimientos más profundos; hace posible tomar conciencia de sí y de la propia forma de hacer contacto con los otros.

En cuanto al mundo presimbólico de las imágenes, éstas sirven de apoyo para aprender, ordenar, recordar y dirigir nuestra atención. En el nivel conceptual, el efecto de estos recursos en los sujetos tiene que ver con reconocer la existencia del nivel presimbólico, podría decirse, del inconsciente. Por ejemplo, al encontrar alguna imagen de lo que representa la fortaleza que se está descubriendo en sí mismo como un colibrí, un tigre o un león, remitirá siempre a la conciencia de esa fuerza; de esta manera, los recursos propios descubiertos se mantienen despiertos a nivel consciente con la ayuda de esa imagen seleccionada (Storch *et al.*, 2010).

Existen dos elementos previos a las emociones y los sentimientos: las sensaciones y las percepciones. De éstos, la percepción adquiere importancia, pues es un acto cognitivo para organizar e interpretar las sensaciones captadas o que produce el ambiente. Dicho proceso cognitivo está relacionado con la socialización, la propia historia y la riqueza lingüística que se posee, y va a definir la manera en que se percibe el mundo; puede ser que haya carencias al respecto y eso se va a reflejar en la pobreza para comprender su complejidad. En el enfoque Gestalt, se considera fundamental mirar las sensaciones, las percepciones, las emociones y los sentimientos, pues reconocerlos y nombrarlos permite lograr ser una mejor persona, lo cual corresponde a un nivel de desarrollo emocional y personal.

Dos problemas para el logro del desarrollo de la vida emocional en las escuelas son el predominio del enfoque “controlador” y la preponderancia del enfoque de atención a la salud neurocientífico, cuyos estudios se basan en algunos problemas de salud y la falta de control de las emociones que genera conflictos sociales, incluso criminales, eventos muy alejados del promedio de la sociedad. Sin embargo, junto con aquella tradición controladora, se establece la falsa perspectiva del control de las emociones por encima del desarrollo, a la vez que se libera a las instituciones de su participación

en la generación o atención de los problemas de conducta. Al dirigir la energía otra vez al control, las escuelas olvidan el importantísimo y fundamental trabajo orientado al desarrollo de los alumnos como personas y ciudadanos. Justo ésta es una situación de primer orden que plantea la Propuesta Curricular 2016 y que debiera ser reflexionada en todas y cada una de las escuelas por parte de autoridades y maestros, con el fin de lograr intervenciones más *ad hoc* a la realidad escolar. Lo que los niños necesitan es ser vistos, escuchados y positivamente orientados, no ser etiquetados como problemas en busca de solución.

En la actualidad es importante hablar de la educación de las emociones en un intento por rescatar el principio de acompañamiento necesario para el nuevo ser humano, que según ciertos estudios parece ser más inteligente (coeficientes intelectuales más altos que antaño), pero con un coeficiente emocional disminuido, lo cual produce sociedades menos empáticas, intolerantes y excluyentes.

SEGUNDO COMPONENTE: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

A continuación se abordarán los aspectos del currículo relacionados con el segundo componente, “Desarrollo personal y social”. Éste es el más innovador de la Propuesta Curricular 2016, ahí se reconoce el siempre negado elemento de la vida escolar: el emocional. Y no sólo eso, tiene un espacio propio entre las asignaturas y cumple una función de vinculación entre todas. Es como si las emociones negadas hubiesen estado diciendo “¡Hey, aquí estoy!”.

La vocación de las emociones es la transversalidad. Sin embargo, para empezar, está muy bien que tenga un espacio propio para lograr lentamente su carta de naturalidad. Es deseable que los docentes tengan claro el estatus humano del alumno, que éste es una persona, una totalidad conformada por múltiples dimensiones o elementos que no pueden ser vistos de manera fragmentaria; por lo tanto, la función docente es mirar esa totalidad y trabajar con ella como tal. No se puede pretender que un alumno aprenda si no se toma en cuenta esa multiplicidad de factores en juego. ¿Cómo viene a

la escuela? ¿Con hambre, con frío, con estrés, con muchos pendientes? ¿Cuáles son sus condiciones? ¿Cómo vive? ¿Qué apoyos tiene en casa? ¿Es amado, respetado, etcétera? ¿Cómo fueron sus estudios previos? ¿Ha tenido enfermedades o dificultades de aprendizaje reconocidas, diagnosticadas, atendidas?

La homogeneización del alumnado, donde se desdibujan las singularidades (para hacernos el trabajo más fácil), es entendible desde la perspectiva del trabajo docente, pero ineficaz y problemático para el logro de mejores resultados. Finalmente, tiene un efecto *boomerang* y produce frustración tanto en el maestro como en los alumnos. El resultado son estudiantes que aprendieron a sobrevivir en la escuela, sin lograr los objetivos de la tarea educativa.

Como se señaló antes, el trabajo con las emociones requiere profesores bien preparados, fuertes, firmes, con una buena autoestima y autoconcepto, que hayan aprendido a mirar más allá de las limitaciones que da la propia experiencia, preguntándose siempre, dejándose sorprender y dudando de sus propias certezas. Cuando un profesor logra eso y se mira con bonhomía, sabrá cómo enfrentar cualquier eventualidad que le planteen los grupos y los adolescentes. Para reconocer a sus estudiantes como una totalidad, debe partir de mirarse a sí mismo como tal. Esto sería un buen inicio, aunque falta mucho por recorrer, sobre todo en lo que concierne a la formación continua del profesorado en esta materia (emociones) y no sólo de los tutores ahora responsables de esta asignatura.

La Propuesta Curricular 2016 plantea la articulación de las emociones y la cognición para guiar el aprendizaje, y la divide en tres áreas:

1. Desarrollo artístico y creatividad.
2. Desarrollo corporal y salud.
3. Desarrollo emocional (para primarias y jardín de niños) y desarrollo emocional y tutoría (para la secundaria).

En su confluencia se busca propiciar un tipo de pensamiento crítico, flexible, creativo, divergente y original.

Como se dijo antes, éste es el componente más novedoso y acorde con los avances actuales vinculados con el campo educativo. Ya

los aspectos emocionales en el aprendizaje fueron reconocidos formalmente por las diferentes escuelas innovadoras, pero el desarrollo de las Neurociencias otorgó “carta de naturalización” a la necesidad de aceptar e integrar el factor emocional en el aprendizaje, con planteamientos como los de las inteligencias múltiples, además de admitir que la emoción es indispensable para aprender. En la pedagogía Gestalt, a la integración del aspecto emocional con el cognitivo se le denominó, justamente, *educación confluyente*, y ésta se refiere a la imposibilidad de separar ambos aspectos y a su reconocimiento como parte sustancial del proceso de aprendizaje.

Algo que caracteriza este enfoque es que el factor emocional no se instrumentaliza para el logro de objetivos; aquí, esa separación es imposible, pues la diferenciación sólo se reconoce con fines analíticos, pero nunca con fines instrumentales. Usar el factor emocional para el logro de algo, por muy positivo que sea este objetivo (hablamos del aprendizaje), implica no sólo ir en contra del planteamiento de totalidad, sino contradecir el planteamiento existencialista que subyace en el enfoque pedagógico de la Gestalt.

Utilizar una parte del ser humano para desarrollar otra es un acto, por lo menos, contradictorio, pues en ese momento estamos dándole primacía a una parte de ese ser humano, además de escindirlo y enajenarlo. Los efectos son perversos en tanto discursivamente se declara algo y en la práctica sucede lo contrario. Ése es un riesgo enorme en una sociedad que ha reflexionado poco en relación con esta problemática y aún más en una sociedad que, cada vez de manera más intensa, prioriza resultados cognitivos medibles. Es un riesgo que hay que evitar a toda costa, pues los niños y jóvenes de este país no se merecen esa falta, ese abuso por parte del mundo adulto; merecen ser vistos y tratados en la integridad de su humanidad.

Los planteamientos de la pedagogía Gestalt pueden reconocerse en la propuesta educativa de Finlandia,⁴ donde hace más de 20

4 Debo aclarar que Finlandia no lo toma desde la Gestalt, pero sí lo hace realidad en su propuesta educativa. No sorprende, pues, que el desarrollo humano sea muy alto en ese país y la pedagogía Gestalt se asume como una heredera de los pensamientos filosóficos y pedagógicos leales al humanismo.

años se preguntaron: ¿Qué queremos priorizar, el aprendizaje o los alumnos? Y se decidieron por los segundos. Cuando la prioridad del acto educativo no son las cosas (en este caso conocimientos por aprender) y se prioriza al ser humano, los resultados saltan a la vista: se logra un verdadero aprendizaje deseado y promovido por los protagonistas del acto educativo. Entonces, para evitar la instrumentalización de las emociones para el aprendizaje y lograr un desarrollo integral de los estudiantes, es necesario que sean vistos también de manera integral y que la educación emocional deje de ser un estanco y atraviese todo el proceso educativo, que se vuelva cultura escolar. Mientras eso sucede, no está mal tenerla así en el currículo, pero siempre recordando el riesgo subyacente de una propuesta donde lo emocional es una materia para tramitarse junto con las tutorías. Es importante comprender que la búsqueda de una nueva cultura escolar y –siendo ambiciosos– de una nueva cultura de este país pasa por eso que, en este cambio, debería comprenderse como una primera fase y que el proyecto debe tender a la generalización y transversalidad de dicha área de desarrollo. Se vale soñar, si no, ¿cómo organizamos el presente para generar el futuro que deseamos? Esto es mantener la utopía como un faro en el horizonte.

ÁREA: DESARROLLO EMOCIONAL

A continuación analizaremos únicamente el área de desarrollo emocional de este componente debido, en primer lugar, a lo reducido de este espacio y, en segundo, a que nos parece el área fundamental, en el sentido de ser el cimiento de las otras dos áreas de desarrollo (corporal-salud y artística-creativa). Asimismo, consideramos que al analizar esta área se aborda de manera indirecta el aspecto emocional de los otros dos componentes.

Esta área de desarrollo emocional propone contenidos para el jardín de niños y la primaria, mientras que para la secundaria contiene dos ejes: desarrollo emocional y tutoría, con un total de ocho temas, cinco para el primer eje (desarrollo emocional) y tres para el segundo (tutoría).

Eje: Desarrollo emocional

Este eje de la Propuesta Curricular 2016 comienza con la siguiente introducción:

Tradicionalmente la escuela ha fijado la atención en el desarrollo de las habilidades intelectuales y motrices de los niños y jóvenes [...] Pero cada vez hay más evidencias que señalan el papel central que juegan las emociones en la facultad de aprender, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y para desarrollarse como seres sanos y productivos. También los estudios muestran que la inteligencia emocional es susceptible de ser formada. De ahí que en el currículo 2016 para la educación básica, que tiene como fin la formación integral de niños y jóvenes, se incluya, a lo largo de los seis grados de primaria, un espacio curricular específico para el desarrollo emocional de los educandos. En el entendido de que, si bien el profesor apoyará a sus alumnos para que aprendan a regular sus emociones durante todo el horario lectivo, podrá hacer evidente esta finalidad, con actividades y reflexiones, durante los 30 minutos semanales dispuestos para este fin (SEP, 2016: 215-216).

Esta afirmación es muy grave, ya que lo que se expresa positivamente a lo largo del documento se vacía cuando el desarrollo emocional se reduce a controlar a los alumnos y sus emociones. La representación de los educandos para una gran parte de las autoridades, de los docentes y de los directivos, es que los niños son potenciales disruptores. Luego entonces, la gravedad de lo que se sabe por experiencias directas aparece en blanco y negro. En primer lugar, quieren individuos sanos y productivos, y las emociones juegan un importante papel en ello; en segundo, se busca su educación integral, para lo cual el profesor los apoyará a aprender a regular sus emociones durante todo el año lectivo. Estas contradicciones son más que evidentes. Lo que importa es formar seres sanos para la producción, integrales y con emociones reguladas.

El control de las emociones tiene su correlato en el control del grupo por parte del maestro; se buscan niños silenciosos y obedientes, lo que a todas luces contradice una educación integral. Tam-

bién aparece un enfoque instrumentalista. Llamamos la atención de las autoridades y los maestros para evitar problemas mayores cuando ni siquiera se propone “usar” las emociones, para el logro del aprendizaje, sino para “encauzar” a los alumnos, todos ellos potenciales “sujetos problema”, y controlar las emociones, que implican un riesgo permanente en la escuela. En el programa nunca aparece la pregunta sobre si acaso los problemas –que, evidentemente, también existen– los estará generando la misma institución por una mirada y una aproximación inadecuadas sobre los alumnos de carne y hueso que están en el salón de clases. Si a los estudiantes no se les ve ni se les oye, no sorprende que se les tome a *todos* como sujetos a ser controlados. No existe bonhomía en la mirada, la cual parece ser de un carcelero que está recibiendo en sus aulas a (potenciales) niños problema. Lamentablemente, podemos convertir lo anterior en una profecía que se autocumple.

Como se dijo antes, múltiples enfoques plantean que las emociones son algo inherente al ser humano y cumplen con dos funciones: la de sobrevivencia y la de desarrollo (Muñoz, 2009: 61). La experiencia clínica ha enseñado que una mejor aproximación es la que parte de las fortalezas y no de las debilidades; así pues, con la perspectiva de la función del desarrollo de las emociones, continuaremos la lectura y el análisis de la Propuesta Curricular 2016.

El primer propósito de este eje se refiere al desarrollo del autococonocimiento; el segundo, a la autorregulación de las emociones; el tercero busca fortalecer la autoconfianza para elegir; el cuarto y quinto son del orden del deber ser (¿no ya estaba eso en educación cívica y ética suficientemente tematizado?), y el sexto se refiere a la mirada desde la victimología: si te tocó ser víctima, desarrolla la capacidad de resiliencia a partir de, *otra vez*, la regulación positiva de las emociones, los pensamientos y las conductas. Eso significa “contrólate”. Y si eres víctima, “contrólate para que lo superes”. Me parece escuchar la famosa frase “ya supérenlo”. La resiliencia es un enfoque muy útil, pero si no involucra a toda la institución escolar es difícil que ocurra: no puede haber niños resilientes sin una institución resiliente.

En principio, los propósitos tienen sentido. Sin embargo, si observamos la manera de abordar los temas y el orden en que están pue-

tos –pensando en que esto muestra cierta priorización– se pueden vislumbrar serias dificultades para su logro. Ello se debe a que el hilo conductor parece ser el conocimiento para controlar o el autocontrol mismo, mirada equivocada a todas luces, ya que el autocontrol es el producto de un proceso y cuando no se propicia dicho proceso con acciones positivas por parte de la institución, el control externo se constituye como muros adicionales que impedirán el surgimiento del sentimiento más íntimo, generador de un comportamiento; la consecuencia de esto es la “fossilización” de ese sentimiento, con el resultado de una mayor dificultad para abordarlo de manera exitosa.

Sugiero a los maestros y a las escuelas que se tomen en serio esta propuesta, pero que empiecen por cuestionar los conceptos de víctima y victimario que están de fondo, ya que esta conceptualización produce una polaridad exterior en la que sólo se reconoce uno de los polos, por ejemplo, cuando alguien se identifica con el rol de víctima o con el de victimario. En situaciones normales, los seres humanos se mueven de un polo al otro pasando por toda la gama. Por ello, generalizar algo a partir de lo extremo o lo patológico es ejercer violencia sobre la mayoría de los sujetos, los que están fuera del rango, e insisto, es no mirar la enorme diversidad de lo humano. Sugiero entonces no partir de lo negativo (que es lo menos), sino de lo positivo (que es lo más); reconocer la necesidad de un compromiso institucional para mirar a sus integrantes desde una perspectiva holística. Sin prejuzgar se tiene una mejor plataforma de salida. También es importante dejar de lado la perspectiva de la carencia.

El trabajo con las emociones desde la perspectiva del desarrollo ha sido sólo enunciado, pero no realizado. Una perspectiva de desarrollo parte de la necesidad de sentir, escuchar, mirar y tomar conciencia, darse cuenta, producir y reflexionar. Este aprendizaje holístico y vivencial en un ambiente de respeto es lo que propiciará que surjan sujetos libres de ataduras emocionales. Porque un sujeto libre y consciente de sus necesidades y de sus potencialidades será creativo, sensible y tendrá inteligencia social; estará comprometido con su entorno inmediato y mediato, pues se reconocerá, desde su ser más profundo, parte de una sociedad mayor que lo cobija, pero de la cual también es responsable.

Primer tema: conciencia emocional

Contenidos:

- | | |
|-------------|---|
| Primer año | Explorar la experiencia personal y la capacidad para tomar distancia.
Analizar y reflexionar acerca de las emociones, mediante el diálogo entre pares. |
| Segundo año | Hablar sobre los nuevos vínculos afectivos que afloran con la adolescencia. |
| Tercer año | Reconocer la diferencia entre potencialidades y aspiraciones y analizar las potencialidades como capacidades no exploradas. |

La conciencia emocional es resultado de un lento proceso de darse cuenta, de reflexión y expresión; sólo como producto de ese lento proceso sus efectos se reflejarán de manera clara en la persona. Cuando se fuerzan los procesos a través de la verbalización excesiva y se pretenden abreviar, se condena la empresa al fracaso. En este tema parece haber un peso excesivo en los aspectos cognitivos, abstractos, y no en los procesos emocionales, vivenciales, lo cual es una gran contradicción. Las emociones deben ser sentidas y el trabajo debe encaminarse hacia ese sentir. Hay que reconocer que dicho trabajo produce mucho miedo en los docentes mismos; en cursos de formación, una de las preguntas que surgen con mayor frecuencia es ¿qué hago si la situación se me sale de control? Por supuesto que trabajar con las emociones no es un asunto sencillo, exige no sólo voluntad, sino una formación *ad hoc*. Sin embargo, tampoco es algo que no puedan hacer los maestros. La razón de este temor tan común es con frecuencia el miedo de los adultos de *sus* propias emociones o de las emociones de los otros que se constituyen en un obstáculo epistémico; el temor que impide la formación docente es la razón de que las mismas autoridades escolares a veces no permiten –o permiten a medias– el trabajo formativo de sus maestros.

Sintetizando, la escuela (y no sólo la escuela) siempre ha pretendido controlar las emociones, por lo que es el temor a que se

salgan de control lo que impide el trabajo con las mismas. Valga este punto para hacer una fuerte defensa de dicho tema, ya que, parafraseando a Freud cuando se refería al trabajo con los sueños, el conocimiento de las emociones es el camino regio para conocer las necesidades del sujeto y este conocimiento es el camino para la formación de personas responsables. Lo anterior conlleva reconocerse como sistemas autónomos, donde la autonomía radica en reconocer y atender las propias necesidades. Quien se encarga de proveer las necesidades es el organismo; el sueño, el hambre, la sed, el frío, el calor, la necesidad de afecto, de reconocimiento, de encuentro sexual, de saber, etcétera, es algo que el mismo organismo manifiesta. Su reconocimiento y atención es una cuestión muchas veces exodeterminada pues, por ejemplo, la pobreza impide hasta saciar la sed o el encuentro sexual puede dificultarlo una sociedad represora o permitirlo libremente a los hombres y no a las mujeres, bajo pena de cierto castigo. Con las necesidades de expresión y reconocimiento sucede lo mismo.

Entonces, cuando se habla de emociones, en primer lugar se trata de reconocerlas, de darse cuenta que ahí están, nombrarlas, volver a mirar y preguntarse por ellas en su más profunda expresión y origen; por ello, es tan importante la pedagogía de la pregunta, para escuchar a los otros, aprender de esa escucha, revalorar los primeros pensamientos y volverlos a experimentar desde otro lugar que puede ser el de la necesidad cubierta o el de la puesta en escena de otro escenario. Así, por ejemplo, en un trabajo doctoral sobre la violencia (López, 2017) en una secundaria, los alumnos descubrieron que en el *locus* de la victimología (víctimas, victimarios o testigos) no siempre estaban en el mismo lugar; reconocieron, después de algunos ejercicios y de múltiples acercamientos al tema, su posible presencia en estos tres lugares. Esto implicó nuevas preguntas para cada uno y el asumir responsabilidades en torno a un mejor clima escolar. Es muy importante resaltar que no se analizó nada sin un sustento vivencial, sólo la vivencia recuperada como experiencia es la que permite el autoconocimiento.

Diferentes tipos de actividades inducen esa toma de conciencia con sentido y abren la posibilidad a nuevas posturas frente a los

fenómenos sociales en los que se está involucrado, le quita lo fatalista, ofrece una mirada del propio ser mucho más rica y lo acerca a un descubrimiento liberador: sólo se es ser humano, con defectos y virtudes, ni se es siempre el pobrecito ni el mala onda. Este reconocimiento abre perspectivas insospechadas, pues el mundo emocional subjetivo se enriquece y se abandonan posturas absolutistas y esencialistas, ni nunca o siempre, ni sí o no, ni todos o nadie, etcétera.

Segundo tema: autorregulación emocional

Contenidos:

- Primer año Tomar postura personal y emitir juicios con base en valores e ideas personales.
- Segundo año Autorregular emociones y sentimientos en favor de la dignidad propia y la de otras personas.
- Tercer año Conocer las debilidades y fortalezas propias y reconocer las debilidades como oportunidades de desarrollo.

La autorregulación es una cualidad deseable y necesaria para vivir en sociedad. Los contenidos a este respecto son interesantes, aunque parece que estarían mejor situados en tercer lugar y el tema de autonomía emocional en el segundo, ya que es la que dará lugar a la autorregulación. Ésta requiere de una formación adecuada, pues corre el riesgo de caer en la heteronomía “tienes que portarte bien”. Es un tema fundamental no sólo en la adolescencia, sino desde las edades tempranas, y debe ser vinculado con el sentido del desarrollo de las emociones, pues si a la regulación se le vincula de manera fija con los límites puede ser contraproducente. Planteado de otra forma, la autorregulación deviene cualidad “natural” cuando hay un desarrollo armonioso de los aspectos que tienen que ver con la autoimagen, la autoestima, la confianza y la seguridad en sí mismo y en el entorno.

En ese contexto, la autorregulación puede ser promovida sin mucho esfuerzo, pues las personas reconocen esa función y no tienen la necesidad de extralimitarse motivadas por un sentimiento de fal-

ta, de que algo se les debe o, en el caso extremo, por un sentimiento “excesivo” de amor propio que les impida reconocer las necesidades de los demás.

Históricamente, la autorregulación se ha exigido, en primer lugar, a los grupos subalternos; por ello, enseñar el autocontrol y la obediencia ha sido el rol de la educación pública y de la educación en general. El alumno obedece y no hace ruido, no cuestiona, mientras que el maestro puede gritar u ofender. Esto sucede también en los hogares, en las oficinas y en la administración pública: si hay un escándalo por alguna falta o delito, el empleado castigado es el de menor rango. Durante su formación escolar, los jóvenes conocen el juego y aprenden a jugarlo para sobrevivir, primero, en la escuela, y luego, fuera de ella. El trabajo en el desarrollo emocional exige maestros que hablen poco y escuchen más, que entiendan a ese otro que es el joven y que sigan las enseñanzas de Sócrates y de Freire: la mayéutica o pedagogía de la pregunta. Muchos podrán pensar y argumentar que a los muchachos en la actualidad les sobra autoconfianza, pues son incontrolables y faltos de respeto. Sin embargo, esa justificación es peligrosa en su generalización porque obtura el acercamiento. La famosa falta de control de las emociones entre los jóvenes puede ser en realidad la expresión de viejos resentimientos vinculados con carencias y no con excesos. En este sentido, escuchar, más que exigir obediencia, preguntar y no juzgar, puede ser un camino regio hacia el entendimiento del mundo adulto con el infantil y juvenil, lo que conducirá a un mejor autoconocimiento y autocontrol de los niños.

Tercer tema: autonomía emocional

Contenidos:

- | | |
|-------------|---|
| Primer año | Fomentar la autoestima y la asertividad como fundamentos para el desarrollo integral del adolescente. |
| Segundo año | Conocer, valorar y aceptarse a uno mismo en los campos personal, escolar y social. |

Tercer año Valorar habilidades, intereses e inquietudes para generar ámbitos de expresión y construcción de propuestas creativas e innovadoras.

Para Rafael Bisquerra (s/f):

La definición de autonomía emocional la podemos entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como autoeficacia emocional.

Como microcompetencias incluye las siguientes: autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

Como podemos observar, la autonomía emocional implica una enorme variedad de habilidades que parten de la autoestima. Si se toma en serio la propuesta de desarrollo de dichas habilidades, se reitera lo que se mencionó antes: es un proceso lento y constante, vinculado con la mirada y escucha del mundo adulto y de pares, así como con la mirada de sí mismo.

La escuela –y no sólo los maestros– debe estar claramente definida en favor de su constitución. Esto implica “aguantar vara” como señaló una maestra de secundaria “frente a los embates de los jóvenes que nos ponen a prueba”;⁵ es decir, los alumnos no van a ser dóciles, no sólo recibirán órdenes para obedecerlas, sino que van a tener una opinión propia y van a expresarla, a poner en tela de juicio las verdades del mundo adulto. Apostar a la autonomía requiere maestros con una alta autoestima, asertivos, en condiciones de manejarse en ese ambiente sin perder por ello su lugar como adulto. Esto último es muy importante para no generar desequilibrios en el sistema: los maestros tendrán que ser los adultos en quienes los jó-

5 Expresión de una participante del Seminario de Pedagogía Gestalt (Posgrado de Pedagogía UNAM, semestre 2013-1) cuando se abordaba el tema de los derechos de los niños y el probable “empoderamiento” de éstos al tratar ese tema con ellos.

venes puedan confiar. Además, los profesores deben ser reconocidos por sus autoridades como un otro que merece ser tomado en serio en su función. Si las autoridades escolares se mueven en la lógica del mercado donde el cliente (el alumno) siempre tiene la razón, no se va a llegar muy lejos. Así pues, las escuelas están fuertemente implicadas en el logro de este objetivo, pues es una cocreación entre pares y el mundo adulto. Estos cambios exigen una nueva cultura escolar, lo que implica disposición, conocimiento y tolerancia, mientras se encuentran nuevas formas de estar. Los objetivos planteados para el tercer grado son justamente *disposiciones de contexto* y se refieren a la postura de las escuelas, no a los alumnos.

Cuarto tema: gestión de las relaciones interpersonales

Contenido:

- | | |
|-------------|--|
| Primer año | Respetar a las personas y rechazar el abuso y la violencia en las relaciones de amistad, noviazgo y compañerismo. |
| Segundo año | Contar con respuestas asertivas ante la presión de los pares y otras personas.
Comprender las diferencias entre amistad y compañerismo. |
| Tercer año | Reconocer los rasgos personales que pueden obstruir la buena convivencia y las propuestas. |

Este tema es una prueba para el mundo adulto. ¿Cómo comprender el concepto de respeto? ¿Cómo manejarse poniendo límites? ¿Cómo enseñar la asertividad? El reconocimiento de los rasgos personales ¿ayudará a no obstruir una buena convivencia? ¿A quién le toca ceder cuando de buena convivencia se trata? ¿Cómo trabaja esto la escuela? ¿Los maestros y los alumnos están preparados para ello?

En una ocasión se preguntó a profesores en formación continua: ¿Cuáles son sus valores fundamentales? La mayoría respondió que el respeto, después enumeraron muchos otros. Se preguntó entonces:

¿Respeto a qué? Refirieron un objeto externo a ellos: el otro, las leyes, los mayores, etcétera. Cuando se les cuestionó: ¿Y el respeto a ustedes mismos? Se sorprendieron al darse cuenta de su olvido. A continuación se formuló la pregunta: ¿Cómo llegamos al respeto a los otros sin pensar en el respeto a nosotros mismos? Esto es un problema grave en la ausencia de democracia y la carencia de una ciudadanía fuerte; es una reliquia del viejo sistema autoritario de la Colonia que aún pervive en el país. En relación con este tema, el riesgo de mantener la vieja tradición de respeto a los mayores y cero respeto a sí mismo está latente. Sin embargo, dado que las relaciones sociales se encuentran en constante movimiento, se vive también la llamada “rebelión del coro”, que muchas veces no es otra cosa que una vuelta de tuerca: maestros que sufren violencia o amenazas por parte de algunos alumnos o de sus padres.

Es conveniente que los profesores de los tres grados trabajen de manera colegiada para lograr paulatinamente los elementos que constituyen y apoyan el objetivo final, que es el manejo adecuado de las relaciones interpersonales. Para ello, el marco para la convivencia escolar debe ser, de preferencia, dejado a un lado, pues es sólo heteronormativo. Se insiste en este punto: si se busca el desarrollo de habilidades emocionales, el objetivo no se alcanzará con las leyes, sino con actividades vinculadas consigo mismo, con el reconocimiento de su origen, de sus líneas ancestrales, con valorar eso que son y piensan, etcétera. Aprendiendo a mirar respetuosamente su historia y la de los otros. Esto generará, a corto y, sobre todo, mediano plazo, una mayor certidumbre y capacidad de manejo del conflicto en las relaciones cargadas de emociones típicas de la edad; les ayudará a entender la necesidad de respetar los límites de los otros, pero también a poner sus propios límites; entenderán que si todos ceden un poco, la convivencia mejora, y que, justamente, la confianza en sí mismos les ayudará a tener más confianza en los demás, pues no siempre es el más débil quien tiene que ceder para llevar la fiesta en paz.

Quinto tema: habilidades para el bienestar

Contenidos:

- Primer año Usar la negociación, el arbitraje y la mediación para la solución pacífica de conflictos.
Formular compromisos.
- Segundo año Desarrollar propuestas, acuerdos y compromisos para el buen trabajo colaborativo.
- Tercer año Tolerar las diferencias y respetar la integridad de las personas.

Hay aspectos fundamentales a tomar en cuenta en este tema: aprender a negociar y mediar es un aprendizaje muy importante en la vida, que va a reflejarse en una mayor o menor madurez política y social. No son actividades que se resuelvan en una clase; son procesos que deben mantenerse vigentes a lo largo de la secundaria y que exigen del docente una buena capacitación. Tolerar y respetar son verbos que hay que repensar antes de aterrizarlos, pues tienen un fondo de rechazo, de tal modo que deben ser motivo de una larga reflexión por parte de los maestros.

Comprender y aceptar las diferencias corresponden a un orden más radical y, por ello, son aprendizajes fundamentales que nos garantizan resultados más sostenibles, pues no son cosméticos, sino sistémicos. Las posturas que tienden a naturalizar las relaciones y que no cuestionan, que sólo buscan el sostenimiento de ciertas conductas, corren siempre el riesgo de la ruptura. Entonces, las consecuencias pueden ser indeseables en el sentido de que se rompa la comunicación auténtica entre los maestros y los alumnos, entre la escuela y las familias. Este último tema es esencial en cuanto que implica a la escuela y a las familias como sistemas vinculados, y porque son la base de la conformación de una ciudadanía robusta. La escuela está poco referida en el programa, es posible que se dé por hecho, pero es mejor no dejarlo pasar por alto: sin un compromiso de la escuela y del sistema en su totalidad será muy difícil cumplir con estas metas.

A MANERA DE CIERRE

La propuesta de integrar las emociones en el currículo de la educación básica tiene buenas intenciones, pero debe ser cuidadosamente puesta en práctica con acompañamiento de expertos y necesariamente con una capacitación al respecto para los maestros y directivos. Las escuelas deben buscar su camino en este cauce y no irse por la vieja ruta conocida de un marco para la convivencia, que sería lo más fácil, pero en la práctica a mediano plazo –y las escuelas lo saben– es un camino infructuoso. No puede ser que los profesores tengan que cuidar su acción docente en términos de posibles quejas ante la Comisión Nacional de los Derechos Humanos o, peor aún, ante el Ministerio Público. El profesorado y no sólo el alumnado están en el centro de esta propuesta que, si se lleva a la práctica de manera adecuada, permitirá una vida escolar digna de ser vivida; que el maestro recobre su dignidad y las escuelas también; que las familias y escuelas se comprometan por el bien común que comparten, que es el presente y el futuro de los niños, sólo que ya no en la lógica de “péguele maestro, si se porta mal”, sino en la de “tenemos un problema, busquemos juntos la mejor solución”, y donde “juntos” implique a los alumnos, los padres y la escuela. Estamos en un buen momento para que las motivaciones de la conducta de los futuros ciudadanos tengan fuertes raíces autónomas, de plena responsabilidad, de conciencia de sí mismos y de su entorno, y no conductas heteronormadas cuya base es el miedo o las estrategias de sobrevivencia escolar, carentes de un sustento ciudadano.

REFERENCIAS

- Ballinas, Víctor (2016), “El 30% de desaparecidos en México, niños y adolescentes: ONU”, *La Jornada*, 20 de enero. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/01/20/el-30-de-desaparecidos-en-mexico-son-ninos-y-adolescentes-onu-4518.html>>, consultado el 20 de junio de 2017.
- Bisquerra, Rafael (2009), “Educación emocional en la escuela”, en *Psicopedagogía de las emociones*, Madrid, Síntesis. Disponible en: <<http://>

- www.rafaelbisquerra.com/es/blog/264-educacion-emocional-escuela.html, consultado el 3 de abril de 2017.
- Bisquerra, Rafael (s/f), “Autonomía emocional” [en línea]. Disponible en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/autonomia-emocional.html>, consultado el 5 de mayo, 2017.
- Buci, Vilma (2003), “Varieties of Dissociative Experiences”, *Psychoanalytic Psychology*, vol. 20, núm. 3, pp. 542-557.
- Chávez, Víctor (2016), “En nueve años han desaparecido más de 25 mil menores”, *El Financiero*, 11 de octubre. Disponible en: <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/en-nueve-anos-han-desaparecido-mas-de-25-mil-menores.html>, consultado el 20 de junio de 2017.
- Delors, Jacques (1996), “Los cuatro pilares de la educación”, en *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO, pp. 91-103.
- Díaz Barriga, Ángel (2016), “Pistas para analizar el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, *Nexos*, 25 de julio.
- Espejo, Roberto (2011), “Pedagogía, vocación y comunidad: en torno a las ideas pedagógicas de Paul Goodman”, ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/129.pdf>, consultado el 22 de junio de 2017.
- Gardner, Howard (1994), *Estructuras de la mente*, México, FCE.
- Goleman, Daniel (1996), *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- Gerhardt, Heinz-Peter (1999), “Paulo Freire (1921-1997)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, núms. 3-4, pp. 463-484.
- López Flores, Rafael (2017), *La pedagogía Gestalt, aportes de un enfoque humanista al manejo del conflicto en la educación secundaria*, tesis para obtener el grado de doctor en Pedagogía, México, UNAM.
- Muñoz Polit, Myriam (2009), *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*, México, Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.
- Nun, José (1981), “La revolución del coro”, *Nexos*, 1 de octubre.
- SEP (2016), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México.
- Storch, Maja, Benita Cantieni, Gerald Hüther y Wolfgang Tschacher (2010), *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*, Berna, Huber.
- Svoboda, Ursula, Eva Skala y Jimmy Gut (coords.) (2012), *Gestaltpädagogisch lernen und beraten*, Berlín, Dohrmann Verlag Berlin.

LA DESPOLITIZACIÓN DEL CIUDADANO. CRÍTICA AL MODELO EDUCATIVO 2016 DESDE LA PEDAGOGÍA POR LA JUSTICIA SOCIAL

Sebastián Plá

Émile Durkheim afirmó hace una centuria que ningún Estado configura un sistema educativo que sea capaz de destruirlo; por el contrario, tiende a diseñar su propuesta educativa para la socialización de las relaciones de poder que le han sido beneficiosas. La reforma educativa mexicana no es la excepción. Por eso, cuando el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, presentó el 20 de julio de 2016 su nuevo Modelo Educativo, lo hizo con el optimismo de quien sabe que es más efectiva la imposición de un cambio cultural para legitimar las desigualdades sociales que le han sido favorecedoras. Ese día se publicaron tres documentos: los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Al evento asistieron los cuatro grandes poderes contemporáneos de las políticas educativas mexicanas: el Ejecutivo y Legislativo federales; el SNTE; los especialistas en educación y en políticas públicas, y la sociedad civil al servicio de los grandes capitales. Aunque cada uno de estos grupos tiene su propio posicionamiento político y sus intereses particulares, la reunión fue por lo demás halagüeña. Los discursos se congratularon de iniciar una nueva etapa en la reforma educativa que dejaría atrás los conflictos producidos por los nuevos dispositivos de control docente y afirmaron que el Modelo Educativo 2016, a diferencia de sus predecesores, comenzaría a formar ciudadanos participativos, flexibles y creativos.

Esta última aseveración abre un sinnúmero de preguntas, algunas muy formales: ¿Qué entiende el Modelo Educativo 2016 por

ciudadanía? ¿Cómo se propone la formación de ciudadanos? ¿Cuáles son las habilidades cognitivas del ciudadano prescritas por dicho documento? Otras son más políticas: si en los programas de estudio para la educación secundaria, por ejemplo, en los de Jaime Torres Bodet (SEP, 1964), se valoraba la formación en derechos sociales y hoy el Modelo Educativo no menciona el concepto, o cuando aparece lo hace de manera muy colateral, ¿significa que el conocimiento y la defensa de los derechos sociales ya no son prioridad para la nueva ciudadanía? En un programa donde no aparece la pobreza, la redistribución de la riqueza, la justicia social, las luchas campesinas, indígenas u obreras, ¿significa que su exclusión es para formar los ciudadanos que requiere la sociedad del conocimiento? ¿Por qué promueve la ciudadanía participativa el excluir de los contenidos sociales, las relaciones de poder o la violencia de Estado?

Demasiadas preguntas sin resolver, por lo que es necesario poner límites al análisis. A partir de los documentos del modelo se puede suponer que la nueva ciudadanía que promueve logrará que los mexicanos pasen de una ciudadanía pasiva, en la que el Estado ofrece los derechos sociales y es propietario de los bienes públicos, a una participativa, en la que predomina la meritocracia y los bienes privados. Lograr que esta idea de ciudadanía se naturalice como parte sustancial de la justicia social coronaría un largo proceso histórico en el que las políticas de la calidad educativa, desde los ochenta del siglo xx, han cumplido un rol hegemónico. En esta lógica, la propuesta de formación ciudadana –uno de los principales objetivos de la reforma– es una estrategia afirmativa que trata de dar los elementos para poder desempeñarse con éxito en la sociedad del conocimiento, pero en ningún momento plantea las desigualdades e injusticias sociales que esta misma sociedad produce. En otras palabras, busca enseñar las competencias para evitar la exclusión social, pero no modificar los sistemas político, económico, social y cultural que la producen. De ahí la importancia de retomar a Durkheim y tener presente que ningún Estado crea un sistema educativo que lo destruirá.

Para demostrar lo anterior, en este capítulo sólo se responderán dos preguntas: ¿Qué tipo de ciudadano prescribe el Modelo Educativo 2016? ¿Cómo reproduce su propuesta de ciudadanía las formas

de dominación actuales? Para resolver dichas problematizaciones se hará un ejercicio analítico, en el cual se discutirán cuatro elementos interrelacionados de la formación ciudadana. La mirada crítica se abordará desde una perspectiva pedagógica por la justicia social. El primer apartado describe brevemente las herramientas teóricas y lo que se entiende por pedagogía de la justicia social. En el segundo, se discutirán los cuatro elementos de la formación ciudadana: el primero es la sociedad del conocimiento que define, al mismo tiempo, el presente y el futuro deseado, según el modelo; el segundo elemento explica la naturaleza del problema ciudadano en el currículo; a continuación se delinear los principales componentes que definen la ciudadanía como una práctica, para concluir con el estudio de los aprendizajes clave y los contenidos que se prescriben. Sin embargo, estos cuatro elementos no cubren en su totalidad el tema de la ciudadanía desde una perspectiva pedagógica, por lo que se agrega un cuadro con más componentes, en el que se hace una comparación sintética entre la propuesta de formación ciudadana de la SEP y una proveniente de la pedagogía crítica y por la justicia social. El texto termina con unas reflexiones generales sobre el tema y su relación con el presente global y nacional.

PEDAGOGÍA Y JUSTICIA SOCIAL

La pedagogía por la justicia social no es una propuesta uniforme ni cerrada a un solo enfoque teórico. Desde algunas perspectivas, su finalidad es promover procesos educativos con base en cuatro principios:

1. Desafiar, confrontar y producir rupturas en los estereotipos, las falsedades y los conceptos erróneos que guían las desigualdades y las discriminaciones estructurales con base en la clase social, el género, el fenotipo, la cultura y otras diferencias entre los seres humanos.
2. Proveer los elementos educativos necesarios para que todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial.

3. Aprovechar las fortalezas de los estudiantes en su propia educación.
4. Crear ambientes de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico como agente del cambio social (Chapman y Hobbel, 2010: 1-2).

La propuesta de esta pedagogía abrega, según Chapman y Hobbel (2010), del posestructuralismo, los estudios culturales, el poscolonialismo, la decolonialidad o la pedagogía crítica. Pero sea el posicionamiento que sea, todos comparten la finalidad de luchar contra las formas de dominación en el mundo contemporáneo. No obstante, desde mi perspectiva, estos cuatro puntos son insuficientes, sobre todo porque se limitan a los problemas de reconocimiento, sin profundizar en las relaciones económicas y las formas de participación política que reproducen las condiciones necesarias para la injusticia social. En este trabajo se reconoce la relevancia de la lucha cultural, pero no disminuye la importancia de los aspectos económicos y políticos centrales en la justicia social.

Parte importante de esta posición retoma de la filosofía política la propuesta tripartita de Nancy Fraser. Para esta autora no hay justicia social si no hay redistribución (aspectos económicos), reconocimiento (temas culturales) y representación (ámbitos políticos) que permitan una paridad participativa de los diferentes individuos o grupos sociales (Fraser, 2006 y 2008). Una pedagogía por la justicia social debe promover las tres y no sólo –como hace el Modelo Educativo 2016– un reconocimiento parcial. Asimismo, la potencialidad de justicia social en una propuesta curricular depende del tipo de estrategia básica que se seleccione, afirmativa o transformativa:

Las estrategias afirmativas para reparar la injusticia intentan corregir los resultados desiguales de los acuerdos sociales sin tocar las estructuras sociales subyacentes que los generan. En cambio, las estrategias transformadoras aspiran a corregir los resultados injustos reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente (Fraser, 2006: 72).

Es decir, mientras las primeras se centran en el resultado, las segundas buscan la transformación de las causas últimas que producen

la desigualdad. Una pedagogía por la justicia social debe insistir constantemente en la modificación de las causas últimas de la injusticia en las tres dimensiones descritas: redistribución, reconocimiento y representación. Como se demostrará a la largo del texto, la SEP ha escogido como estrategia básica la afirmación; es decir, formar una ciudadanía basada en un conjunto de habilidades cognitivas que permiten desenvolverse en la sociedad desigual del presente, pero no modificar las condiciones estructurales de la desigualdad o la exclusión social. Esto último se debe a que se sostiene como principio de justicia social la igualdad de oportunidades que legitima el resultado desigual en el desempeño individual de cada persona.¹ La estrategia afirmativa, al no cuestionar las relaciones estructurales de desigualdad, podría permitirnos entrar de lleno a la sociedad del conocimiento, pero a costa de despolitizarlo y que deje de luchar por la solidaridad social e institucionalizada, como son los derechos sociales.

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL MODELO EDUCATIVO 2016

La sociedad del conocimiento como presente y futuro

Por lo general, una reforma educativa realiza un diagnóstico técnico o meramente valorativo por medio del cual niega el pasado, describe las necesidades del presente y se proyecta hacia un futuro deseado. La negación del pasado se puede ver en el Modelo Educativo 2016 en su declaración de romper con la verticalidad del sistema y en su afirmación de que los contenidos curriculares y las formas de enseñanza ya no responden a las necesidades de la sociedad del conocimiento. La escuela ha dejado de ser “un verdadero motor de movilidad social” (SEP, 2016b: 10) porque ya no es “favorable a la adquisición de las capacidades del siglo XXI” (SEP, 2016b: 15). Estas capacidades

1 El principio de justicia social basado en la igualdad de oportunidades implica que el sistema educativo pretende crear las condiciones que facilitan una competencia equitativa entre los individuos, lo que resultará en que cada individuo ocupará el lugar social que le corresponde según sus méritos (Dubet, 2010) y no en condiciones de solidaridad social basadas en la igualdad, como los derechos sociales.

que abordan la dimensión epistemológica del currículo y las formas de gestión en su conjunto requieren hoy de una horizontalidad mayor entre los diferentes actores del sistema educativo. De ahí que, entre otros aspectos, la propuesta incluya la autonomía curricular y la escuela en el centro.

Según sus autores, el Modelo Educativo 2016 inicia una nueva etapa de relaciones democráticas dentro del sistema educativo y, por ende, en la sociedad en su conjunto. Sin embargo, la anterior conformación de un dispositivo de control central a partir de la evaluación muestra que la horizontalidad del modelo es muy relativa; es decir, el diagnóstico de verticalidad –y su rechazo para ser sustituido por relaciones democráticas– es sólo posible si antes se crea un sistema de vigilancia de las escuelas y, sobre todo, de los docentes. La horizontalidad produce lo que Michael Apple (2012) describe con sorna como un sistema que promueve la autonomía y evalúa de manera heterónoma qué tan autónomo se es.

El diagnóstico también mide el presente inmediato, que es la sociedad del conocimiento como algo ya dado e indiscutido:

El mundo de hoy experimenta veloces y continuas transformaciones cuyo centro se ubica en la generación de conocimiento [por lo que] vivimos en un mundo cada vez más interconectado, globalizado y diverso que nos acerca como especie pero también nos muestra retos, desigualdades y problemas que obligan a replantearnos las posibles soluciones para que todos los mexicanos habitemos un México más fuerte, justo y próspero. *Al cambiar el mundo, la educación también debe hacerlo* (SEP, 2016c: 7 y 27; énfasis en el original).

En esta sociedad la escuela ha perdido el monopolio del saber y sus conocimientos, tradicionalmente organizados en compartimentos estancos de los saberes disciplinares, que pierden vigencia a cada momento. Esto no significa, sostiene la Propuesta Curricular 2016, que la escuela pierda su función social. Por el contrario, “la escuela sigue desempeñando una función crucial en la sociedad del conocimiento como institución fundamental para la formación integral de los ciudadanos” (SEP, 2016c: 28), por lo que le exige transformarse.

De esta manera, el diagnóstico realizado desde la sociedad del conocimiento obliga a diseñar una reforma educativa en la que la escuela se adapte a ella, lo que le arranca de tajo su antiguo papel de transformadora de la sociedad. Por tanto, la función de la escuela es afirmativa, pues define los componentes que se requieren para participar en ella, al mismo tiempo que la proyecta como futuro deseado. En este sentido, el futuro es también la sociedad del conocimiento y, por ello, está dado ya en el presente. Es una visión renovada del fin de la historia de Francis Fukuyama en el ámbito educativo (Plá, 2012).

Al fijar la sociedad del conocimiento como algo ya establecido, el diagnóstico despolitiza el baremo con el que mide. Cuando se contrasta dicha sociedad con el sistema educativo, este último queda en déficit. Se encuentra en falta porque no se adapta a la movilidad y vertiginosidad del cambio cultural y económico contemporáneo. La culpa es del sistema educativo –hay que reconocer que de por sí tiene muchas fallas– y no del modelo con el que se evalúa. En ningún momento se cuestiona el propio concepto de sociedad del conocimiento, el sistema económico que sostiene, los procesos de exclusión que produce, las desigualdades que acrecienta, la imposición epistemológica que ejerce y, en el caso particular de este texto, el tipo de ciudadanía social que promueve.² Incluso, lo último simplemente se omite. La evaluación inicial, más política e ideológica que técnica, cierra *de facto* la posibilidad de pensar acerca de las múltiples sociedades que componen la realidad mexicana, donde una parte es efectivamente la sociedad del conocimiento, pero muchas otras no lo son, ni quieren serlo. Esto lleva necesariamente a formular las preguntas: ¿Qué tipo de ciudadanía es la que exige la sociedad del conocimiento? ¿Qué cabida tienen los derechos sociales en dicha so-

2 No hay espacio para entrar de lleno a una discusión sobre la sociedad del conocimiento. Algunas críticas se han focalizado en definir como universal una característica de las sociedades ricas, en donde el trabajo manual ha sido desplazado a los bordes del mundo globalizado; la producción de un *cognitariado* en condiciones precarias, en el que el trabajo individualizado impide la identidad de clase y la organización social; el peso del capital financiero internacional sobre los Estados-nación y la imposición de un solo conocimiento o una serie de habilidades cognitivas producidos en contextos culturales particulares que se extienden de manera hegemónica al resto del mundo como universales, ubicando en una segunda categoría, minusvalorando o, en muchos casos, simplemente excluyendo diversos conocimientos producidos en gran parte de Asia, África, Latinoamérica y el Caribe, entre otros contextos.

ciudad? ¿Qué tipo de conocimiento se debe privilegiar en la escuela para un ciudadano en la sociedad del conocimiento?

El Modelo Educativo 2016 y el ciudadano que pretende formar requieren romper con el pasado. Como se ha demostrado, primero sostienen la importancia de cambiar el enfoque del sistema educativo, al declararse como democrático y horizontal, frente a lo prescriptivo y vertical de los modelos anteriores; en segundo lugar, se declaran anacrónicas las prácticas docentes, los contenidos curriculares e incluso la función transformativa de la escuela, y finalmente, quizá como núcleo político, se pretende el establecimiento de una arbitraria concepción cultural y económica como universal e incuestionable –la sociedad del conocimiento–, desde la cual se mide el déficit del sistema. Al mismo tiempo, el baremo se establece como único camino posible y como meta a lograr.

Sin embargo, la ruptura con el pasado es mera retórica. Desde los años sesenta y, sobre todo, setenta, se pueden encontrar indicios de la idea –con diferentes matices– de que se está en una nueva época, donde los cambios tecnológicos han producido un nuevo momento histórico que requiere de una transformación educativa y cognitiva. Si se sigue sólo una veta, a modo de ejemplo, la UNESCO lo afirma en el Informe Fauré (1973), los retoma el Informe Delors (1996), se reitera en Hacia las Sociedades del Conocimiento (2005) y se recupera en Replantear la Educación (2015). Esto demuestra que la negación del pasado y el discurso del nuevo momento de la humanidad es un recurso muy utilizado; pero, además, muestra cómo la reforma de Enrique Peña Nieto, en la que el Modelo Educativo 2016 es sólo uno de sus aspectos, puede ubicarse fácilmente en un periodo histórico más amplio: el de las políticas de la calidad educativa, que ha producido un cambio cultural con muy diversas manifestaciones, desde la epistemología del conocimiento escolar hasta las nociones de justicia social, pasando por las ideas de ciudadanía y de ciudadano social a un ciudadano que privilegia lo individual.

Naturaleza del problema ciudadano

Es común que, en la actualidad, las propuestas curriculares contengan en sus silencios la definición de un problema o de una serie de amenazas políticas, sociales y económicas que se pretende combatir. Antes, por ejemplo, en los programas de estudio para educación secundaria de 1964 o en el periodo posrevolucionario de la tercera y cuarta década del siglo xx, el enemigo se mencionaba explícitamente y de manera distinta según el momento histórico: pobreza, analfabetismo, falta de desarrollo, carencia de identidad nacional o atraso civilizatorio. Por lo general, el enemigo conjuntaba aspectos económicos, sociales, culturales y políticos. La definición de los problemas de la nación, sobre todo en relación con el último aspecto, es lo que en este trabajo se denomina naturaleza del problema ciudadano en el currículo; es decir, cómo se define el problema de la organización política, el grado de agencia que se otorga a los ciudadanos dentro de ella y, sobre todo, cuáles son los obstáculos o las condiciones presentes que impiden su desarrollo. Por tanto, no se trata sólo de comprender el fin que se busca –en el caso del Modelo Educativo 2016 podría decirse que es la sociedad del conocimiento–, sino aquello que impide alcanzarlo en cuanto objeto de deseo. El futuro anhelado, junto con el presente y el pasado que impiden su consecución, conforman el núcleo ideológico a partir del cual se estructura el diseño curricular, desde los fines educativos hasta los materiales didácticos, pasando por los planes de estudio, los profesores y los saberes prescritos para su enseñanza.

El modelo define implícitamente la naturaleza del problema ciudadano como carencia –en relación con el baremo de sociedad del conocimiento– en tres ámbitos: el cognitivo, el de la cultura de la legalidad y el de reconocimiento.

El primero hace referencia a los tipos de conocimiento que todo egresado de la educación obligatoria debe poseer para poder desempeñarse con éxito en la sociedad cambiante y flexible que exige el futuro imaginado. Este conjunto de habilidades, que ya desde los noventa equiparan las competencias ciudadanas con las de un trabajador (Giroux, 1993: 191) y que producen un proceso de *desdiferenciación* (Young, 2008 y 2011) o *genericismo* (Bernstein, 1998) de

los conocimientos, al homologar el conocimiento de la vida cotidiana con el escolar, consiste, básicamente, en las habilidades de expresión escrita y oral en una o dos lenguas, resolución de problemas matemáticos y operatividad del método científico.

Hoy en día se reconoce que, para adaptarse a un mundo más complejo e interdependiente, la educación debe dotar a los educandos de una amplia variedad de competencias que integran habilidades cognitivas y socio-emocionales [para que puedan transformarse en] ciudadanos competentes y contribuir, por esa vía, a enfrentar los complejos desafíos y problemas del mundo actual y futuro (SEP, 2016c: 284).³

Es importante señalar que son las mismas habilidades las que se necesitan para el mercado laboral que en la sociedad del conocimiento, por tanto, posibilitan “que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente” (SEP, 2016c: 65). El problema a enfrentar es la crisis del aprendizaje de habilidades cognitivas para ser buen ciudadano, no de habilidades políticas o de anomia del sistema político mexicano.

La segunda carencia es cultural: no hay apego a la legalidad. Esto implica una falta de efectividad del Estado de derecho y una observancia frágil de los derechos humanos. Las causas de estos problemas son básicamente una crisis de valores o por lo menos de falta de principios democráticos que impiden establecer relaciones sociales más armónicas (SEP, 2016b: 15). Los propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética para la educación básica reflejan, en buena medida –si inferimos lo que no se es a partir de lo que se prescribe como el deber ser–, la carencia de la cultura de la legalidad, del cumplimiento del Estado de derecho y del respeto a los derechos humanos. Algunos objetivos son propiciar una convivencia armónica; fortalecer los valores de igualdad, respeto, equidad, tolerancia, pluralidad y solidaridad;

3 Las competencias son muchas: aprender a aprender; pensamiento crítico; capacidad de plantear y resolver problemas; creatividad e innovación; iniciativa y autonomía; habilidades comunicativas; flexibilidad y adaptabilidad; liderazgo; habilidades socioemocionales; trabajo en equipo; búsqueda e interpretación de la información; aprendizaje por descubrimiento; manejo de las tecnologías de la información, y compromiso ético (SEP, 2016c: 284-285).

“promover la aplicación justa de las leyes para fortalecer el Estado de derecho”, y “tener como referentes las normas, las reglas, las leyes, los derechos humanos y la democracia” (SEP, 2016c: 151).

El perfil de egreso de educación básica lo reafirma, ya que la pretensión es que, al concluir tercero de secundaria, el estudiante sea capaz de cultivar su formación ética y respete la legalidad, lo que se traduce como un ser que

conoce, respeta y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la democracia como forma de vida, el Estado de derecho y las instituciones; actúa con responsabilidad social, solidaridad y apego a la ley. Contribuye a la convivencia pacífica y al interés general de la sociedad; rechaza todo tipo de discriminación (SEP, 2016c: 39).

En este sentido, el déficit es de ciudadanía y de principios éticos, no de falta de democracia, violación reiterada de derechos humanos y corrupción, características comunes del gobierno actual.

Por último, la carencia de reconocimiento se deriva, como adecuadamente sostiene el modelo, de cambios históricos que provocaron que la identidad homogénea mexicana, heredada del proyecto de Unidad Nacional de mediados del siglo xx, ya no se sostenga en el presente. Ésta es quizá, a pesar de sus debilidades conceptuales, epistemológicas y políticas, una de las potencialidades para una pedagogía de la justicia social más significativas del nuevo Modelo Educativo.

A casi un siglo de su diseño original, el modelo educativo ya no es compatible con una sociedad más educada, plural, democrática e incluyente. Dentro de la unidad esencial del país existe una variedad de identidades, de perspectivas, de culturas que preservan identidades diferentes, reflejo de la diversidad que nos caracteriza como nación (SEP, 2016b: 12).

Y más adelante se afirma que:

Las regiones y las entidades de nuestro país anhelan legítimamente que el sistema educativo reconozca la variedad de identidades que confor-

man a la nación y estimule la capacidad creativa surgida de sus propias comunidades, indígenas y no indígenas, para construir nuevas y más pertinentes respuestas a las necesidades locales (SEP, 2016b: 88).

Sin lugar a dudas, este esfuerzo proveniente de movimientos globales más amplios y de luchas nacionales, sobre todo, de grupos indígenas como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Congreso Nacional Indígena, es un aspecto positivo, pero su dimensión sigue siendo local y limitada al ámbito cultural, donde la marginación, explotación y pobreza a las que han sido sometidos históricamente los diferentes grupos marginados en México no tienen presencia curricular alguna.

Las tres carencias: cognitiva, cultural y de reconocimiento son las motivaciones que guían las prescripciones para la formación ciudadana en el Modelo Educativo 2016. No obstante, este diagnóstico del problema ciudadano difiere en mucho si se mira desde la pedagogía por la justicia social. Brevemente, para esta mirada pedagógica el problema no es una carencia cognitiva, sino la redistribución de la riqueza, la falta de derechos laborales cada vez mayor y las exclusiones económicas, políticas y culturales que promueve la sociedad del conocimiento. La propuesta de la SEP es meramente afirmativa, cuando lo que se requiere, dentro de lo posible, es una reforma educativa que promueva la transformación de las relaciones de producción, del mercado laboral excluyente y del sistema político en su conjunto. Asimismo, aunque sí hay muchas prácticas cotidianas opuestas a la legalidad, parte importante del problema son las propias leyes, cada vez más violentas contra los derechos sociales y las identidades colectivas, y por supuesto, el propio ejercicio de poder de la actual administración. Creer que el Modelo Educativo es independiente de los escándalos de corrupción actuales es una debilidad analítica inaceptable. La preguntas son: ¿Qué tipo de Estado de derecho enseña una administración en la que desaparecen 43 estudiantes de una escuela normal? ¿Qué tipo de cultura de la legalidad promueve un gobierno liderado por Enrique Peña Nieto, inmerso en el escándalo de corrupción de la “Casa Blanca” y después de haberse demostrado que cometió plagio académico en su tesis de licenciatura? Finalmen-

te, la búsqueda de reconocimiento a la diversidad cultural es loable, pero, como se mencionó, está limitada al ámbito cultural. Si se deja a un lado la redistribución de la riqueza y la representación política, el reconocimiento queda cojo, por no decir vacío, en muchos aspectos.

Ciudadanía y ciudadano

El Modelo Educativo 2016 no presenta definición alguna de ciudadanía o de ciudadano. Esto no es reprochable en sí mismo, pues en una propuesta curricular de este tipo no hay espacio para definiciones complejas o teóricas. Es un discurso político que busca definir el posicionamiento ideológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de un conjunto de elementos identificables que favorezcan un cambio cultural determinado. En este caso, se promueve en el fondo una idea de justicia social en la que prevalece el individuo sobre cualquier tipo de identidad colectiva –con excepción del nacionalismo mexicano–. De manera paradójica, es un ciudadano sin comunidad o, más exactamente, sin elementos estructurales de solidaridad. Pero los elementos identificables no sólo dan cuerpo a la definición, sino que son un conjunto de acciones que pueden ser evaluadas dentro de las políticas de la calidad educativa. Así, la enseñanza de la ciudadanía y la formación ciudadana se reduce a lo medible. Ser ciudadano es un conjunto de acciones observables.

La ciudadanía aparece en dos dimensiones: la identidad basada en aspectos emocionales, representada por el amor a México, y el aparente consenso sobre un conjunto de reglas o normas que conforman la organización social. En el primer caso, la Historia, la Geografía y, en menor medida, la Formación Cívica y Ética fungen como las asignaturas responsables. El estudio de sus contenidos favorecerá “el reconocimiento y respeto de los derechos y dignidad de las personas, y fortalecer en ellos su sentido de pertenencia, identidad regional y nacional” (SEP, 2016c: 134). Los temas a trabajar van desde las efemérides nacionales y el respeto a los símbolos patrios en los primeros años de educación primaria, hasta una identificación con su comunidad y con el mundo en niveles superiores de la

educación obligatoria, pasando por el estudio de las costumbres y tradiciones propias, con especial énfasis en las culturas indígenas. Esto último, aunque todavía presenta rasgos de folclor, es una novedad importante para resolver lo común y lo diverso dentro de un sistema educativo nacional. Sin olvidar la historia patria y la construcción de narraciones históricas escolares basadas en la historia del Estado mexicano (SEP, 2016c: 142), da entrada a la diversidad como componente de la identidad nacional. A diferencia de la identidad nacional de mediados del siglo xx y hasta ya entrada la primera década de la nueva centuria, donde la homogenización y la uniformidad de la identidad eran el pilar de lo mexicano, hoy se propone que el estudiante, al concluir la educación media superior, sienta “amor por México, dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista, entiende la relación entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora la diversidad cultural y étnica” (SEP, 2016a: 2). Esta idea responde a la carencia de reconocimiento.

En el segundo aspecto, la identidad ciudadana se da a partir de la cultura de la legalidad, el respeto a los derechos humanos y la observancia del Estado de derecho. El nuevo ciudadano

respeto la ley, tiene juicio ético, privilegia el diálogo para solucionar conflictos, ejerce sus derechos y asume sus obligaciones como ciudadano, trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable (SEP, 2016a: 2).

Los ejes y temas de Formación Cívica y Ética –sentido de justicia, apego a la legalidad, democracia y participación ciudadana– son congruentes con lo anterior. Identificar los derechos a alimentación, salud, vivienda, educación, descanso y actividades recreativas, así como promoción de la justicia, comprensión de los valores y principios de los derechos humanos son necesarios para vencer los obstáculos que detienen el desarrollo humano en México. La participación ciudadana, por su parte, es básicamente lo que se entiende por gobernanza; esto es, “valorar la transparencia, la rendición de cuentas y el acceso a la información como elementos de un gobierno democrático” (SEP, 2016c: 153).

Aunque no se niega la importancia de la centralidad de los derechos humanos y de la gobernanza como nuevas formas de relación entre el Estado y sus ciudadanos, no deja de llamar la atención que los derechos sociales se trabajan únicamente en educación primaria –y no se denominan así– y que en el perfil de egreso de la educación media superior simplemente se omiten. Esto implica que la solidaridad social se reduce al mínimo para ser sustituida, de acuerdo con la propuesta de la OCDE (Dumont *et al.*, 2010), en voluntad de servicio o aprendizaje de servicio –en el modelo se menciona como servicio comunitario (SEP, 2016c: 183)–. Es decir, una solidaridad voluntarista, no estructural, que se base en la justa redistribución de la riqueza por medio de los derechos sociales, el reconocimiento a la diversidad y la representación política.

El ciudadano que se requiere para superar el déficit cultural es un sujeto que participa de manera informada, responsable y comprometida, aprecia la diversidad, valora el cuidado personal, del ambiente y del patrimonio natural y cultural (SEP, 2016c: 134). Además, debe ser competitivo, libre, autónomo (SEP, 2016c: 7) y con capacidad de liderazgo. En resumen, “conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades, y participa activamente a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad” (SEP, 2016c: 286). Sin embargo, este ciudadano ideal nunca aprende sobre las causas del déficit cultural ni sobre las condiciones que provocan la injusticia. Los aprendizajes clave propuestos no incluyen temas de marginación, pobreza, capitalismo, redistribución de la riqueza, derechos sociales y laborales, organizaciones obreras o campesinas, movimientos de resistencia, relaciones de poder u otros contenidos específicos que ayudan a comprender la realidad mexicana como una sociedad no sólo profundamente desigual e injusta, sino en permanente conflicto. A lo más, se le hace estudiar a los jóvenes los “desajustes económicos” o el “descontento social” en las clases de Historia. Mucho menos se cuestiona la sociedad del conocimiento como productora de la desigualdad. En otras palabras, la estrategia de formación ciudadana es meramente afirmativa: existe una sociedad dada –capitalismo neoliberal o sociedad del conocimiento– que no se puede modificar, lo que se puede hacer es participar acti-

vamente para su perfeccionamiento. Una pedagogía por la justicia social no deja de recordar, retomando al Marx de la *Grundrisse*, que la ley del más fuerte también produce un Estado de derecho y el Pacto por México es otro ejemplo más de esto.

Qué se enseña y aprende

La formación de ciudadanos está estrechamente vinculada con los contenidos que se pretenden enseñar. Los aprendizajes clave son parte sustancial del posicionamiento ideológico de todo proyecto curricular. El Modelo Educativo 2016 sólo ofrece la posibilidad de problematizar el enfoque y los lineamientos generales, pues las temáticas particulares serán definidas por un grupo de expertos en unas cuentas semanas y, según sostienen, con base en los resultados de los Foros de Consulta realizados en el segundo semestre de 2016. Sin embargo, cabe especular que perdurarán los enfoques y los contenidos básicos, así como las concepciones de ciudadano y ciudadanía que se sostienen en los tres documentos centrales.⁴ Tampoco se modificará la idea de sociedad del conocimiento como tiempo presente y finalidad educativa, ni la idea de la naturaleza del conocimiento impulsada por la OCDE. Por eso, discutir estos principios es de vital importancia para comprender el currículo en su dimensión política y epistemológica.

Se puede sintetizar lo que debe ser enseñado y aprendido en tres aspectos: 1) la epistemología del conocimiento social; 2) las habilidades de pensamiento, en especial aquello que se denomina como pensamiento crítico, y 3) los aprendizajes clave. La primera se define como blanda:

el currículo ha de desarrollar, en cada estudiante, tanto sus habilidades “duras”, aquellas tradicionalmente asociadas con los saberes es-

4 Si los foros arrojan cuestionamientos académicos o, en su caso, los grupos de expertos –no seleccionados mediante exámenes (como los maestros), sino con base en su cercanía a los grupos de poder– plantean cuestiones, serán incluidas siempre y cuando no modifiquen la idea central: sujeto integral, trabajador eficaz y ciudadano participativo de la sociedad del conocimiento.

colares, como sus habilidades “blandas”, aquellas vinculadas con el desempeño ciudadano, que no responden a la dimensión cognitiva. Es decir, la escuela ha de atender tanto al desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los alumnos como al impulso de su dimensión emocional. El currículo ha de apuntar a desarrollar la razón así como el corazón (SEP, 2016c: 35).

La dicotomía conocimiento duro/conocimiento blando implica una jerarquización que, aunque encuentra argumentos epistemológicos provenientes de las Ciencias Exactas o, en su caso, de la Psicología, en realidad hace referencia a la política del conocimiento y, en última instancia, a la sociedad patriarcal. Lo duro es lo objetivo, las Ciencias Exactas, el método único. Es también lo masculino, lo cognitivo y lo occidental. Por su parte, lo social es blando, por su variedad teórica y su reconocimiento de la subjetividad, así como por su flexibilidad metodológica. Es también lo femenino, lo emocional y la diversidad epistemológica cultural. Leído el currículo como discurso de género (Pinar, 2014) podemos extender la interpretación y afirmar que el Modelo Educativo y su concepción de conocimiento reproducen la sociedad patriarcal. Por eso, los aprendizajes clave –legitimados por las evaluaciones internacionales– responden a las asignaturas de Lengua, Matemáticas y Ciencias, y todo aquello vinculado con lo social se torna secundario. Así, por ejemplo, no es necesario estudiar los derechos sociales como conocimiento basado en referentes empíricos concretos y de solidaridad estructural, sino valores abstractos como la tolerancia o el respeto sin contenido fijo al cual asirse. Supongo que, en esta lógica, el nuevo ciudadano es un sujeto blando. Para una pedagogía por la justicia social no hay blando ni duro, el conocimiento no tiene género y parte del principio de que los aprendizajes sobre lo social, así como las habilidades que requiere, son más urgentes y necesarios que los conocimientos duros para fomentar las transformaciones, por medio de la educación, contra las formas de dominación de la sociedad del conocimiento.

Los dos siguientes tipos de contenidos están estrechamente ligados con la concepción blanda y dura del conocimiento. El pensamiento crítico, parte central de la reforma curricular, es duro, pues

se basa en la idea del método científico. El estudiante, al terminar la educación media superior,

utiliza el razonamiento lógico, el pensamiento matemático y el método científico para analizar críticamente fenómenos, generar hipótesis, desarrollar argumentos, resolver problemas, justificar sus conclusiones y desarrollar innovaciones; responde con adaptabilidad y flexibilidad a entornos cambiantes (SEP, 2016a: 2).

El pensamiento científico y su valor contra los dogmatismos es muy loable mientras no se torne en sí mismo un dogmatismo, como en el caso del Modelo Educativo 2016. Asimismo, enunciadas de esta manera, dichas habilidades responden a un proceso histórico en el cual la palabra *crítica* fue arrebatada a los movimientos de izquierda, de impronta marxista, para ser utilizada como equivalente de *análisis*. Lo crítico se centra en el uso del pensamiento científico duro y no en el cuestionamiento a las relaciones de poder, a la injusta distribución de la riqueza, a las relaciones de producción explotadoras, al racismo o a cualquier situación social injusta. Esto produce, de hecho, una despolitización de la formación ciudadana. Lo social, al ser blando, cultural y femenino, no requiere de pensamiento crítico, sino de voluntad y buena disposición emocional hacia la cultura de la legalidad y hacia la voluntad de servicio.

Finalmente, se encuentran los contenidos declarativos o factuales. Aquí, el cuestionamiento al modelo es muy parcial, pues todavía están por definirse muchos de ellos y, como se dice coloquialmente, “el diablo está en los detalles”. Sin embargo, la presencia de unos cuantos contenidos sociales y la ausencia de muchos otros en la Propuesta Curricular para la enseñanza de la Geografía, la Historia y la Formación Cívica y Ética, permite formular una serie de preguntas sobre lo que se puede suponer que vendrá: ¿Qué implica la presencia tangencial de todo elemento social relacionado con la solidaridad estructural, como los derechos sociales? ¿Qué contenidos requerirá saber un estudiante al terminar la educación media superior para poder analizar “con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad

de una organización y su relación con el entorno socioeconómico” (SEP, 2016c: 323) sin conocer derecho laboral alguno? ¿Qué significa valorar “las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen” (SEP, 2016c: 323) sin comprender o identificar las relaciones de poder y de distribución de la riqueza que las producen? ¿Qué contenidos se incluirán en la enseñanza de Historia en secundaria para demostrar que nuestra época actual se denomina sociedad del conocimiento? ¿Con qué información se formará al ciudadano global si no se dan pautas para enseñar la historia de América Latina, de África, Oceanía o Asia; es decir, de la mayor parte del mundo? ¿Con qué criterios se seleccionarán los contenidos referentes a los saberes de los pueblos originarios si son considerados epistemología blanda? Por último, aunque hay muchas más, ¿con qué contenidos se enseñará lo que significa “personas en situación de desventaja” (SEP, 2016c: 153): la pobreza, la marginación, la explotación o simplemente como personas que no han gozado de la igualdad de oportunidades para desempeñarse con éxito en la sociedad del conocimiento?

El Modelo Educativo 2016 presenta una especie de paradoja, por no decir inconsistencia interna. Al mismo tiempo que promueve la enseñanza basada en situaciones reales o auténticas, hay un vaciamiento de los estudios sobre las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales del presente y el pasado en México. Como ha propuesto Miguel González Arroyo (2015), trabajar con la realidad de los estudiantes no significa, por ejemplo, ver la pobreza como obstáculo del aprendizaje, sino como contenido curricular para promover el derecho de los pobres a saberse en cuanto tales. Este aspecto, central en cualquier pedagogía que promueva la justicia social, es uno de los grandes olvidos de la nueva prescripción curricular mexicana.

Existen otros aspectos para el análisis pedagógico del Modelo Educativo 2016, pero por falta de espacio no es posible trabajarlos aquí. A continuación se presenta un cuadro comparativo entre la propuesta para la formación ciudadana de la SEP y cómo se piensa la formación política de los ciudadanos desde la pedagogía por la justicia social. El cuadro es una adaptación del que presentó Vanessa Andreotti (2014) sobre ciudadanía global y pedagogía poscolonial.

CUADRO 1

Dos propuestas antagónicas de formación ciudadana

Naturaleza del problema ciudadano	Falta de desarrollo; falta de crecimiento económico; desigualdad económica; falta o pérdida de valores; falta de cultura emprendedora; problema ético.	Complejas estructuras de relaciones de poder, de explotación, y de desigualdad política, económica, social y cultural. Injusta distribución de la riqueza; insuficiente o nula representación política; reconocimiento parcial de las diferentes identidades.
Definición de los problemas	Falta de cultura de legalidad y violación de los derechos humanos. Déficit en el Estado de derecho.	Formas diversas de dominación: el derecho del más fuerte también puede convertirse en un Estado de derecho.
Ciudadanía	Dentro del Estado de derecho liberal. El ciudadano.	Diversas formas y organización política que, sin violencia, responden a formas de participación política. No una ciudadanía, sino muchas formas de ser ciudadano.
Participación ciudadana	Apoyar diversas campañas; participar en fundaciones y organismos no gubernamentales; ofrecer apoyo diverso; donar tiempo para la comunidad, y voluntad de servicio. Búsqueda del reconocimiento individual.	Reflexionar sobre las propias condiciones de dominación (dominado y dominador); democratizar las estructuras de poder; modificar la propia identidad y las relaciones con los demás para modificar sus identidades; identificar las estructuras que producen desigualdad y buscar cambiarlas.
¿Para qué se educa?	Para que vivamos en armonía social, tengamos desarrollo y democracia. Para la afirmación de las competencias de los sujetos para desempeñarse con éxito en la sociedad democrática liberal. Para interesar al alumno en asuntos públicos. Para ejercer sus derechos y ciudadanía de manera responsable, informada, crítica, participativa y comprometida. Autocontrol de las relaciones con los demás y consigo mismo.	Para combatir la injusticia social; desarrollar la autonomía individual y colectiva, y fomentar el respeto a la diferencia cultural. Para la deconstrucción (opuestos binarios); la transformación (de las identidades basadas en opuestos binarios), y la liberación (de todas las formas de dominación).
Finalidad del cambio	Establecer un camino único. Promover el universalismo y esencialismo de una única forma legítima de organización social.	Reorganizar las relaciones de poder con base en principios de historicidad y alteridad radical. Múltiples caminos y fines posibles.
¿Qué hay que cambiar?	El comportamiento individual y las formas de relacionarse entre todos.	Las estructuras institucionales y simbólicas que producen la desigualdad.

Cuadro 1 (continuación)

Tema	Formación ciudadana para la sociedad del conocimiento	Formación ciudadana para la justicia social
¿Qué se enseña y aprende?	Habilidades de pensamiento universales (psicogenéticas) y valores universales.	Problemáticas políticas, económicas, sociales y culturales específicas. Diferentes epistemologías (habilidades cognitivas culturales y valores relativos).
Espacio de acción pedagógica	Principios morales y humanistas para la acción y el pensamiento universal (juicio moral).	Ético-político sobre la construcción simbólica que legitima la desigualdad.
Epistemología del conocimiento moral	Universal y con diferentes estadios de desarrollo identificables y evaluables.	Otras epistemologías: múltiples formas de pensamiento y juicio moral, incluido el hegemónico.
Habilidades de pensamiento	Identificación de operaciones cognitivas y prácticas cotidianas que son iguales para todo el mundo, respetando las diferencias culturales, siempre y cuando no modifiquen la estructura superior.	Reconocimiento de otras epistemologías como formas legítimas para la participación ciudadana y la organización social.
Pensamiento crítico	Capacidad objetiva de analizar diferentes situaciones y problemas.	Capacidad política de identificar las causas y las condiciones para la reproducción de la injusticia social y promover soluciones.
¿Quién enseña?	La sociedad educadora y la escuela como mediadora.	La escuela, el profesor, la sociedad y la participación política.
¿A quién se enseña?	A un sujeto psicológico universal inmerso en contextos culturales diversos. El sujeto.	A sujetos históricos y culturales dueños de epistemologías e identificaciones diversas. Los sujetos.
¿Cómo se enseña?	A partir de la simulación de situaciones problema.	Con el conocimiento y la crítica de la realidad social.
¿Con qué se enseña?	Con ejemplos de la vida "real", libro de texto y materiales diversos que reflejen temas polémicos o dilemas morales.	Con las condiciones propias de la existencia de los alumnos, por ejemplo, pobreza, marginación, explotación, discriminación, desigualdad, racismo o violencia de género de las que son objeto.

Fuente: Andreotti (2014).

LA DESPOLITIZACIÓN DEL CIUDADANO

Visto el Modelo Educativo 2016 presentado por la SEP desde una pedagogía por la justicia social, hemos podido observar cómo la propuesta curricular establece un camino único denominado socie-

dad del conocimiento. A partir de ella, en cuanto presente ineludible y futuro deseado, se establecen una serie de elementos que definen al ciudadano que se requiere para su funcionamiento. El primero es que el conjunto de habilidades cognitivas del trabajador eficaz, del sujeto integral y del ciudadano participativo son las mismas, por lo que se produce un proceso de *desdiferenciación* del conocimiento en su aspecto cognitivo.

Sin embargo, el modelo sí produce una jerarquización del mismo dentro del currículo, declarando al conocimiento social del que depende la formación ciudadana como blando, frente a lo duro de las matemáticas y las ciencias. Al ser lo social blando, se vacía de conocimientos relevantes o complejos, por ejemplo, los derechos sociales, la redistribución de la riqueza o la representación política, limitándose a un reconocimiento de la diversidad cultural. Al desaparecer estos contenidos se retira de la formación ciudadana su dimensión política para reducirse a un conjunto de valores y principios abstractos o sin referente empírico al cual asirse. Sin conocimiento de la realidad social no hay educación política.

Por último, parte sustancial de la propuesta para la formación ciudadana radica en la despolitización del ciudadano, al eliminar toda posibilidad de discutir una organización política, un sistema productivo, una defensa de los derechos sociales y una diversidad cultural que no pueda acomodarse dentro de la sociedad del conocimiento. De este modo, el ciudadano, ahora libre de las cadenas tradicionales que lo sujetan, podrá ser crítico y participativo, siempre y cuando no produzca fracturas en las formas de dominación del capitalismo contemporáneo. La reforma sostiene una función social de la educación afirmativa para que cada individuo eluda, según su capacidad individual, la exclusión social que produce la sociedad del conocimiento y no, como defiende una pedagogía por la justicia social, una educación transformativa que fomente la lucha contra las estructuras de dominación que producen la exclusión social. El Modelo Educativo 2016 demuestra, una vez más, que ningún Estado construye un sistema educativo que lo destruya.

REFERENCIAS

- Andreotti de Oliveira, Vanessa (2014), “Soft versus Critical Global Citizenship Education”, Stephen McCloskey (ed.), *Development Education in Policy and Practice*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 21-31.
- Apple, Michael (2012), *Poder, conocimiento y reforma educacional*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Bernstein, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata.
- Chapman, Thandeka y Nokola Hobbel (2010), “Introduction”, *Social Justice Pedagogy Across the Curriculum. The Practice of Freedom*, Nueva York, Routledge.
- Dumont, Hanna, David Istance y Francisco Benavides (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, Paris, OCDE.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- Dubet, François (2010), *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Fraser, Nancy (2008), *Escalas de justicia*, Barcelona, Herder.
- Fraser, Nancy (2006), “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en Nancy Fraser y Alex Honneth, *¿Redistribución o conocimiento?: un debate político-filosófico*, Madrid, Morata, pp. 17-88.
- Faure, Edgar (1973), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza Editorial/UNESCO.
- Giroux, Henry (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI Editores.
- González Arroyo, Miguel (2015), “El contenido en las escuelas de los pobres”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria*, Madrid, Morata.
- Pinar, William (2014), *La teoría del currículum*, Madrid, Narcea.
- Plá, Sebastián (2012), “La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del ‘último mexicano’ (1993-2011)”, *Historiografías. Revista de Historia y Teoría*, núm. 4, julio-diciembre, pp. 47-61.
- SEP (2016a), “Los Fines de la Educación en el Siglo XXI”, México.
- SEP (2016b), “El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa”, México.
- SEP (2016c), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México.

- SEP (1964), “Programa de Educación Primaria Aprobado por el Consejo Nacional Técnico de Educación”, México.
- UNESCO (2005), “Hacia las Sociedades del Conocimiento”, París.
- UNESCO (2015), “Replantear la Educación. ¿Hacia un Bien Común Mundial?”, París.
- Young, Michael (2008), *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, Londres, Routledge.
- Young, Michael (2011), “Curriculum Policies for a Knowledge Society?”, en Lyn Yates y Madeleine R. Grumet, *Curriculum in Today's World Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*, Abingdon, Routledge, pp. 125-139.

REFORMA EDUCATIVA, HUMANES¹ Y GÉNERO

Gabriela Delgado Ballesteros

INTRODUCCIÓN

¿Qué se debe entender cuando se menciona que la educación es un derecho humane? Para darle significado es necesario ampliar la perspectiva y otorgar un peso real a las palabras.

No es lo mismo el derecho a la educación que los derechos humanos en la educación ni la enseñanza de estos derechos. El objetivo de este capítulo es diferenciar estas instancias y analizar cuál de ellas se contempla en los documentos de la reforma educativa publicados en 2016.

Desde las concepciones de política pública se puede pensar que con lograr el derecho a la educación se alcanzan los derechos humanos y se enseñan y aprenden los mismos. Sin embargo, es una idea totalmente errónea, ya que es menester pensar y analizar cada uno de estos tres elementos porque, de no instrumentarlos sinérgicamente, las consecuencias serán totalmente contrarias a las propuestas. Vincular las posibles acciones de las tres concepciones podría dar respuesta a las problemáticas que aquejan al país, para así construir un mundo más justo para la humanidad.

1 Usar la palabra *humanes* se justifica si fijamos nuestro análisis en la raíz del concepto, que hace referencia a *human*, de donde provienen los términos “humanidad”, “humanizar” y “humanamente” y convirtiéndolo en el sustantivo *humán*. La naturaleza humana, por la forma en que se denomina el concepto, hace alusión a una sola parte de seres. De ahí que es más adecuado hablar de la naturaleza del humane; el conjunto de *humanes* constituye la humanidad. Lo humano es lo que atañe al hombre, *humán* a la mujer y *humane* a ambos (Mosterín, 2011).

PROBLEMÁTICA

Los problemas que actualmente tiene el país se agudizarán conforme pase el tiempo y lo hundirán en la desesperanza y la dependencia, a no ser que se empiecen a buscar soluciones estructurales a largo plazo; una de ellas es una política de Estado en la educación.

Desde mi punto de vista, uno de los objetivos de la educación es tratar de evitar las desigualdades, las cuales cada vez se profundizan más; prueba de ello es la brecha entre quienes tienen bienestar y quienes no. Esto provoca, en el menor de los casos, resentimientos sociales y personales, y en el otro extremo, violencias estructurales, institucionales y naturalizadas. De continuar esta escalada, dichos patrones pueden reproducirse en las generaciones venideras.

La exclusión social, provocada tanto por las desigualdades como por la falta de seguridad, ha llevado a situaciones de discriminación y a posicionamientos extremos e irreconciliables para mantener los privilegios de clase y de género, manteniendo a las mujeres en estados de discriminación, subordinación y opresión.

La impunidad y la corrupción impiden la justicia y la esperanza, provocando la ruptura del tejido social, de la cohesión y la cooperación. Asimismo, la inseguridad por el crimen organizado y de cuello blanco acaban con los proyectos de vida de la juventud, futuro de la nación, quienes prefieren un minuto de fama que una eternidad de pobreza.

La deuda y la dependencia económica determinan que el desarrollo del país y la insatisfacción de las familias las mantengan en estados de subordinación que atentan contra la dignidad y el bienestar de sus integrantes.

A todo ello se suma la privatización de la educación, no en el sentido de un costo económico, sino en cuanto a la mediatización de las mentalidades para que obedezcan a los intereses económicos transnacionales y no a los intereses colectivos para la convivencia pacífica, la confianza y la generosidad para con las otras personas y con la naturaleza.

Muchas acciones son necesarias para revertir estas situaciones; una, desde mi perspectiva, es contar con un modelo educativo ba-

sado en los derechos humanos con perspectiva de género, que considere la educación no sólo como un medio de inversión, sino como una forma de contribuir a una mayor cohesión y cooperación sociales. Que la aplicación de conocimientos sirva para lograr el bienestar a través del impulso ético en la investigación, la tecnología y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que permitiría una independencia en las estructuras mentales y económicas. Asimismo, como un aporte al fortalecimiento de los principios democráticos de participación y deliberación, que amplíe las opciones para vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de los hombres y las mujeres.

Por ello, es necesario un cambio de paradigma en las propuestas educativas, en las cuales el derecho a la educación y los derechos humanos en la educación no sean letra muerta o proselitismo político; el ejercicio cotidiano de ellos cobra una importancia extrema, ya que de esa manera se pueden prevenir, atender y, posiblemente, aminorar las violencias y tejer nuevos horizontes de esperanza y ciudadanía comprometida con las personas y con el mundo.

¿Qué significa entonces el derecho a la educación, los derechos humanos en la educación y la enseñanza de estos derechos?

DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho indispensable, ya que permite, en primera instancia, el bienestar, y en segunda, el ejercicio y goce de otros derechos. Por medio de ella se construyen y adquieren conocimientos que permiten alcanzar mejores niveles de salud y convivencia; se abren puertas a mayores y mejores condiciones de vida y posibilidades laborales; hace posible la libertad de pensamiento para la creatividad y para imaginar mundos mejores; promueve la expresión de las necesidades y los deseos; permite a las personas participar en la integración de sus conocimientos y saberes, y poder realizar sus propios proyectos de vida, respetando y valorando en su justa dimensión las diferencias de género (Tomasevski, 2016; Latapí, 2009; Bruner, 1997).

La belleza del derecho a la educación estriba en que logra romper con la división histórica de los derechos humanos en cuatro generaciones, al conjugar el derecho a la vida digna; la posibilidad del ejercicio de los derechos políticos y civiles; el logro de los derechos económicos, sociales, culturales y medio ambientales, y el uso ético de las nuevas tecnologías de la información. De ahí se materializa la universalidad, interdependencia e indivisibilidad de todos los derechos de las mujeres y los hombres.

En México, la mención de que la educación es un derecho humano se establece en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual se analizará brevemente. Dice la Carta Magna: “Toda persona tiene derecho a recibir educación”; no obstante, parte de la población no puede llegar a los centros educativos, sobre todo a las escuelas multigrado que, según Rojas (2014), representan 44 por ciento de las primarias. Asimismo, plantea que “la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior [...] serán obligatorias”; queda sobrentendido que la obligatoriedad es del Estado, pero no se establece consecuencia o sanción alguna para las familias, los centros escolares o los servidores públicos que no cumplen con este precepto.

El artículo también expone:

Tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Este precepto constitucional se convierte en el principal objetivo de la reforma educativa, cabe hacer la pregunta: ¿no deberían ir más allá los objetivos de la educación para garantizar los derechos humanos y lograr la transformación y emancipación de las personas y la sociedad?

Dice la Ley Fundamental:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la in-

fraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Cuando se lee lo anterior se desearía que la SEP tomara en cuenta las investigaciones realizadas en México y que impulsara estudios longitudinales que permitieran determinar la congruencia entre lo establecido en las propuestas de reforma y lo que se realiza en las aulas.

Una síntesis de algunas reformas al sistema educativo que se han hecho en México es la siguiente:

1. El Plan de Once Años, impulsado por el presidente Adolfo López Mateos (1958-1964).
2. Las modificaciones a los libros de texto en el periodo de Luis Echeverría (1970-1976).
3. El Plan Nacional de Educación de López Portillo (1976-1982), que quería establecer una ley que cambiara el sistema educativo. Aunque no se logró en la magnitud esperada, se logró obtener metas calendarizadas.
4. Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) impulsó la denominada revolución educativa, que proponía una descentralización; no se concluyó totalmente, entre otras razones, por la muerte del secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles.
5. Fue hasta la presidencia de Vicente Fox (2000-2006) que se retomaron las propuestas de cambio planteadas con anterioridad.
6. La reforma educativa de 2013, de Enrique Peña Nieto, modificó el artículo 3 constitucional, que regula los cambios que se hicieron a la Ley General de Educación y dio autonomía al INEE.

Cabe hacer notar que en ninguna de estas propuestas se han presentado estudios sobre el impacto que pudieran haber tenido en la población estudiantil; no se encontró una sola investigación que permita conocer los resultados educativos, en cuanto a calidad y pertinencia, de una generación de estudiantes, lo que daría una imagen real de qué es lo adecuado y, de ser el caso, de cómo modificar lo inadecuado.

Por otro lado, la definición de calidad que se hace en el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma

Educativa es la siguiente: “Una educación de calidad es aquella que forma integralmente a las personas y las prepara para la época que les corresponde vivir” (SEP, 2016a: 89). Esta definición no aparece en ninguno de los otros documentos de la SEP, tampoco se explica cómo se impulsará el desarrollo integral ni qué se entiende por él.

Con respecto a las fracciones I y II del artículo 3, que son fundamentales para la autonomía de las personas y la independencia del país, se dice:

- I.- [...] dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II.- El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

No hay una recomendación explícita de cómo hacerlo ni un reconocimiento al magisterio mexicano, porque son ellas y ellos quienes han mantenido la laicidad en el país, a pesar de los embates de las fuerzas conservadoras y radicales en los diferentes estados. En el sistema de evaluación docente de 2016 no se tomó en cuenta su papel de resistencia a estos embates.

En el inciso a, de la fracción II, se indica que: “Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. Al respecto, podemos decir que ni en las escuelas, las aulas o en los intentos de reforma se ha establecido el mecanismo que realmente permita la democracia como un sistema de vida; es más, en el aula prevalece el sistema jerárquico y la orden a la población estudiantil de “síéntate, cállate y pon atención”, que a su vez es una exigencia a la docencia para cumplir con las demandas internacionales. No hay que olvidar que en 2008 se firmó el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas, cuyos ejes principales eran los siguientes:

1. Administración escolar y participación social.
2. Selección y contratación del magisterio.
3. Educación y entrenamiento del magisterio.
4. Estímulos e incentivos al magisterio.
5. Evaluación del magisterio.

Prueba de que los compromisos con organismos internacionales se cumplen, independientemente de los cambios de gobierno, es que la propuesta de reforma educativa se inició con acciones hacia el magisterio, planteamiento de los últimos ejes de un proyecto firmado hace ocho años.

El inciso b plantea que la educación:

Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.

No existe contenido alguno que permita analizar o comprender la problemática de inseguridad y la violencia que se vive en los diferentes municipios del país. Asimismo, parece estar claro para el estudiantado, sobre todo de los dos últimos niveles de la educación básica, los beneficios que tienen los grupos de poder, sin saber que éstos tienden a favorecer los intereses transnacionales porque no se hace un análisis de los mismos.

El inciso d hace referencia a que la educación “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”. Para lograr la calidad tendría que existir una correlación entre este precepto y la formación y actualización del magisterio. De no ser por la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, como una respuesta a cuestiones políticas más que educativas, no hay una congruencia entre las diferentes propuestas de reforma educativa desde 1958 relacionadas con el magisterio y el ejercicio de la docencia.

Se establece también que “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, lo que hace alusión al derecho a una vida digna. Asimismo, se dice que “la democracia será un sistema de vida”. Sin embargo, se ha hecho evidente, en diversas investigaciones (Delgado, 1988, 1991, 1992 y 1994b), que lo que priva en las aulas, independientemente del nivel educativo, es que no existe libertad de expresión, como consecuencia tampoco libertad de pensamiento ni la participación del estudiantado, especialmente de las mujeres (Delgado, 1992), como lo plantea un sistema democrático. Se requiere de la anuencia discrecional del docente para poder ejercer estos derechos.

En el inciso c se hace referencia a “los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los individuos”. Valdría la pena saber cómo se integran infantes indígenas o con discapacidad a los llamados, de manera discriminatoria, grupos “regulares”.

En la fracción IV se decreta: “Toda la educación que el Estado imparta será gratuita”, lo cual es obligatorio en tanto bien público, pero la realidad es que esta característica queda empañada con los gastos indirectos que tienen que hacer las familias, como la cooperación “voluntaria” para mantener la infraestructura (salones, bancas, pintura, etcétera), el transporte (cuando lo hay), los festivales, los útiles escolares y los uniformes, así como los costos que implica que un integrante de la familia (estudiante) no aporte recursos económicos para la subsistencia; aunque la ley lo prohíba, algunos niños y niñas abandonan la escuela para colaborar económicamente con el sostenimiento de su familia.

Además de lo establecido en el artículo 3 constitucional, es importante resaltar que en 2011 hubo una reforma al artículo 1 de la Carta Magna (Congreso de la Unión, 2016), que obliga a que en todo acto y política pública se incorpore el gozo y la protección de los derechos humanos, el principio pro persona y el cumplimiento de los tratados internacionales sobre estos derechos firmados y ratificados por México.

A la letra dice:

Artículo 1. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia, favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Con respecto a los instrumentos internacionales de los derechos de las mujeres y los hombres que hacen referencia a la educación se describen cuatro:

1. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita [...] será obligatoria [...] tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948).

Como puede observarse, el artículo 3 constitucional retoma lo expuesto en esta declaración; sin embargo, también es claro que ello no se cumple.

2. En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966), al concepto de desarrollo de los hombres y las mujeres que se establece en otros instrumentos, se le suma el sentido de dignidad y la capacitación para participar efectivamente en una sociedad libre.
3. La Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1989) postula inculcar en la infancia el respeto al medio ambiente, a su identidad cultural, a su idioma y sus valores, a los valores nacionales y a los de otras civilizaciones. Cabe hacer notar que lo relativo al medio ambiente no se menciona en el artículo 3 de la Constitución mexicana, pero sí en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (SEP, 2016c).
4. La Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza señala:
 - i) que las personas o grupos tengan limitado su acceso a cualquier tipo y nivel educativo;
 - ii) el establecimiento o mantenimiento de sistemas educativos separados o instituciones para personas o grupos;
 - iii) inflingir a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana (UNESCO, 1960, citado en Astorga *et al.*, 2007).

No cabe duda que con los recortes presupuestales no se podrán abrir las secundarias necesarias para que la población estudiantil continúe y concluya con la educación básica en algunos municipios del país, lo que impedirá cumplir con el inciso i de este instrumento. Con respecto al inciso ii, cabe resaltar que en los ochenta existían grupos especiales para la atención de la población con discapacidad, por lo que actualmente se cumple con este precepto. Sin embargo, el personal docente no tiene las posibilidades y capacidades para la atención de este tipo de personas y poco se ha hecho para que las familias no discriminen y enseñen a sus hijas e hijos el respeto que se merecen sus compañeras y compañeros con esta clase de problemas (IISUE-UNAM, 2016).

Hay que resaltar el principio pro persona que se establece en el artículo 1 constitucional, el cual da relevancia al interés supremo de

la infancia por sobre otros intereses. No obstante, queda claro que la posición de la administración pública encabezada por el Ejecutivo y los secretarios de Estado ha privilegiado otros derechos y ha convertido una reforma educativa en una reforma laboral, la cual no sólo atenta contra los derechos de la infancia, sino contra los del magisterio y, sobre todo, contra el futuro de las personas y del país, en cuanto al derecho al bienestar y el desarrollo de toda la población; baste con ver cuántos días se ha privado de clases a los estudiantes durante 2015 y al inicio del nuevo ciclo en septiembre de 2016.

En adición a la normatividad anterior, la Constitución y los tratados internacionales, se encuentran dos ejes transversales del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018 que instruyen incorporar en las políticas públicas las perspectivas de los derechos humanos y la de género para la igualdad y la no discriminación contra las mujeres.

Al respecto y en favor de las mujeres, hay que enfatizar que el derecho a la igualdad es un proceso que combina varios elementos históricos: igualdad de derechos, diferencia/diversidad y equivalencia humana, resaltando el valor de la diferencia de género; en otras palabras, la idea del valor de la diferencia y la diversidad en la consideración de la igualdad. O como lo plantea Evangelina García para la ONU:

La igualdad exige considerar, valorar y favorecer en forma equivalente las diferencias en necesidades, intereses, comportamientos y aspiraciones de mujeres y hombres respecto a los mismos e iguales derechos, lo cual implica trato justo o equivalente de acuerdo con las respectivas y diferenciales necesidades de género: esto es la equidad. El trato, a veces podrá ser igual o diferente según las necesidades de cada género. Trato igual es trato equivalente en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades (García, 2008: 50).

De ahí la necesidad de ampliar el concepto de igualdad de oportunidades con la igualdad a la participación equitativa, la de trato y la de resultados; las oportunidades, por sí solas, no permiten los mismos logros entre mujeres y hombres, lo que, por lo general, los beneficia a ellos.

Como puede verse, los planteamientos parecen quedar en letra muerta, ya que en la práctica no se ven instrumentados y, como bien

lo dice Barba, “necesitamos investigar las prácticas sociales para saber dónde se atoran los derechos” (2007: 25).

Aún más, el problema serio del por qué no se cumple el derecho a la educación estriba en el hecho de que en México no se sanciona a los gobiernos, a quienes están a cargo del servicio público, ni a nadie, por no cumplir con lo establecido en el artículo 3 de la Constitución ni en la Ley General de Educación, porque es un derecho que no se vincula con la exigibilidad ni con la justiciabilidad, a decir de Latapí (2009: 272-273).

Algunos especialistas en derechos humanos señalan que nuestra Constitución contiene normas muy importantes para hacer exigibles los derechos económicos, sociales y culturales, por ejemplo, la “cláusula de no-discriminación” del artículo 1, que permite aducir una violación a las garantías individuales por no recibir un servicio en condiciones de igualdad, o el artículo 109, fracción III, que prescribe que se apliquen sanciones administrativas a los servidores públicos por actos u omisiones que afecten la legalidad, honradez, lealtad, imparcialidad y eficiencia con que deben proceder; ésta es la base de la responsabilidad administrativa. Además de una legislación suficiente y adecuada, y de la existencia de recursos judiciales accesibles, la justiciabilidad del derecho a la educación dependerá de otros varios factores: se requiere de una cultura de los derechos humanos en la sociedad; la existencia de individuos conscientes de estos derechos y dispuestos a exigirlos; el respaldo de personas con autoridad moral, como académicos, juristas y políticos prestigiados, etcétera.

Hay que recordar que las comisiones de derechos humanos se hacen cargo de todos aquellos abusos o atentados contra los derechos de las mujeres y los hombres cometidos por los agentes del Estado en cada entidad federativa; en tanto la educación está descentralizada, estas comisiones reciben las quejas referidas al territorio correspondiente. No obstante, en la medida en que el tema a desarrollar es una reforma educativa nacional, se hará referencia a las 36 quejas, con sus respectivas recomendaciones para su cumplimiento, realizadas en 24 años, de 1992 a 2016, ante la CNDH, que por su número son una prueba del desconocimiento que se tiene de los derechos

humanes en general y del derecho a la educación en particular. Estas quejas fueron:

- Catorce por agresiones y abusos sexuales en todos los niveles educativos, ejercidos por 10 docentes, 2 personas de intendencia, 1 estudiante de grado más alto y 1 administrativo. Tristemente, el mayor número de las quejas se dirigen al personal docente, quien se supone es el responsable del cuidado y educación de la infancia.
- Dos de privación de la educación, 1 de ellas de una mujer indígena y 1 de un niño de padre y madre trabajadores. La realidad es que, según reportes de Unicef México (2016), 1.3 millones de infantes no asisten a preescolar, 263 000 a la primaria y 250 000 adolescentes a la secundaria; en su mayoría son niñas.
- Tres violaciones a los derechos de intimidad, sin que se diga qué se entiende por *intimidad*. Por cómo están referidas, se deduce que son acciones como desvestir a los estudiantes o tocar sus genitales. De estas denuncias, 2 fueron contra docentes y 1 contra un trabajador administrativo.
- Es de llamar la atención que sólo exista 1 queja referida al paro de labores, cuando se sabe que el número de clases oficiales por ciclo escolar en la educación básica es de entre 185 y 200 días. En los estados de Oaxaca, Chiapas y Guerrero ha habido paros escolares hasta por cuatro meses, según la queja (CNDH, 2014), olvidando el interés supremo de la infancia.
- Hay una queja por falta de personal docente en una escuela indígena.
- Tres quejas por omisión en la protección y auxilio a infantes (no se especifica el sexo); 2 están relacionados con el problema de acoso escolar llamado *bullying* y 1 es de un niño que se cayó en la clase de educación física, la profesora no lo ayudó al instante y cuando su mamá lo llevó al médico, fue internado por una fractura en el cráneo.
- Una por la falta de entrega de libros de texto gratuitos en braille, lo cual confirma que no hay los elementos necesarios para cumplir uno de los preceptos del artículo 3: el de dar educación sin discriminación.

- Hay una sola queja referida a “soborno o relaciones sexuales” para pasar varias materias en la preparatoria. Se sabe, por notas periodísticas de Soledad Jarquín (2008) y el seguimiento que han hecho las organizaciones civiles que trabajan la erradicación de las violencias contra las niñas y las mujeres, de los casos de 2 niñas indígenas que sufrieron violaciones, 1 por el director de la escuela y 1 por un docente. La sanción fue sólo administrativa y los cambiaron de municipio para seguir ejerciendo la docencia; debido a la corrupción e impunidad se dejó libres a los perpetradores, por lo que probablemente volverán a cometer el mismo delito.
- Hay 10 quejas referidas a 5 docentes y 5 servidores públicos de la SEP por agresiones a los derechos humanos y la integridad física y psicológica; el dejar vagos los conceptos de integridad física y psicológica y el sexo de quien sufrió la agresión impide desarrollar programas de prevención; decir que fueron humillaciones no aclara el tipo de agresión.

Con relación a las recomendaciones hechas por la CNDH, en su mayoría están referidas a:

- Procedimientos administrativos en contra de los responsables.
- Reparación del daño ocasionado, incluyendo indemnización, atención médica y psicológica, así como los apoyos pedagógicos e institucionales para la regularización educativa, al igual que atención psicológica a la familia.
- Impartir a docentes de centros educativos cursos de capacitación sobre los derechos de los niños y las niñas.
- Elaboración de manuales en donde se establezcan estrategias para impartir cursos de capacitación a docentes acerca de la identificación de posibles casos de violencia sexual en centros educativos.
- Instalación de cámaras de video.
- Atención de quejas a denuncias por violencia, maltrato, acoso escolar o abusos sexuales.
- Que se colabore con la CNDH en el seguimiento de la denuncia de hechos que formule ante la Procuraduría General de la República.

- Investigación y supervisión en los planteles.
- Instruir a la SEP del estado para emitir lineamientos para la atención de quejas o denuncias en los centros de educación.

No se encontró información de seguimiento de cuáles de estas recomendaciones se cumplieron o si se continuó con lo establecido en ellas. Asimismo, ya que no hay exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación, se desconoce si hubo sanciones a los delitos y de qué tipo fueron éstas, en la medida en que atentaron contra los derechos humanos. Por otro lado, hay recomendaciones que demandan recursos económicos y los presupuestos en educación se van más a gasto corriente que a programas e infraestructura, no se sabe qué justificación se da ante estos hechos.

Desde 2007, la OREALC-UNESCO recomienda en uno de sus documentos:

Establecer regulaciones que eviten las diferentes formas de discriminación de modo de hacer exigible y justiciable el derecho a la educación, mejorando los sistemas de garantías existentes que fiscalicen el cumplimiento de dichas regulaciones y sancionando la violación de las mismas (Astorga *et al.*, 2007: 85).

Con este análisis de las quejas y recomendaciones se evidencia que las madres y padres de familia, así como los integrantes de la comunidad escolar, desconocen y no tutelan ni garantizan los derechos de la población estudiantil. En el caso de quienes están en las escuelas y no lo hacen, pueden incurrir en complicidad u omisión al no denunciar los hechos.

LOS DERECHOS HUMANES EN LA EDUCACIÓN

Una vez analizada la parcialidad que hay respecto al derecho a la educación, se abordará el tema de los derechos humanos en la educación; en otras palabras, se buscará responder a la pregunta: ¿Qué

tanto la población estudiantil y el magisterio ejercen y se les respetan sus derechos en la cotidianidad del aula y de las escuelas?

La práctica o ejercicio de los derechos humanos es una herramienta básica y necesaria para asegurar el respeto de todos los derechos de todas las personas. Vale recordar el tradicional dicho de “se enseña con el ejemplo”.

Por el momento, no existen suficientes investigaciones de corte cualitativo que proporcionen información de qué sucede en los salones de clases y de cómo se han instrumentado las propuestas de reforma educativa, ni a nivel de la educación básica ni en las aulas de formación del magisterio. No obstante, una lectura de los materiales proporcionados por la SEP –los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa, y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016– puede darnos una idea de la realidad conocida por los estudiantes y, un poco más profundamente, por quienes han sido docentes o han investigado los procesos de enseñanza-aprendizaje con propuestas educativas, pedagógicas, didácticas o del desarrollo integral de las personas.

Las propuestas de reforma educativa dan muestra del abismo entre el *jure* y el *facto*. Los documentos presentados están relacionados con lo que se espera de la población estudiantil de la educación básica, sólo se hace una somera referencia a qué se llevará a cabo en la formación docente, tampoco se explica cómo se sensibilizará, actualizará y capacitará al magisterio en ejercicio. La realidad fue que se evaluó al magisterio antes de la consulta y publicación de lo se pretendía cambiar. ¿Cómo se puede instrumentar algo “nuevo” sin sensibilización, formación y capacitación de quienes lo llevarán a cabo?

En el documento de los Fines de la Educación en el Siglo XXI, que está relacionado con el artículo 3 constitucional, encontramos el siguiente enunciado:

El propósito de la educación básica y media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas

que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural; así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (SEP, 2016a: 1).

Y uno de los tres objetivos planteados de manera específica dice:

Tiene valores, se comporta éticamente y convive de manera armónica; conoce y respeta la ley; defiende el Estado de derecho, la democracia y los derechos humanos; promueve la igualdad de género; valora la pluralidad étnica y cultural de nuestro país y del mundo; conoce la historia que nos une y da identidad en el contexto global; siente amor por México; tiene creatividad, sentido estético y aprecio por la cultura y las artes; cuida el medio ambiente; participa de manera responsable en la vida pública; hace aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, de su país y del mundo (SEP, 2016a: 1-2).

Como se lee, se resaltan los valores por sobre los derechos, olvidando que los valores son parte de la cultura y que éstos pueden tener diferente significado según el contexto: en ocasiones el mismo valor tiene significados opuestos. Basta considerar, desde la perspectiva de género, cómo una misma acción o comportamiento cobra diferente significado en su valor, dependiendo de si la realiza una mujer o un hombre. No se entiende cómo se logrará la igualdad sustantiva de oportunidades, trato, participación y resultados entre los géneros cuando se anteponen los valores a los derechos humanos. Por otro lado, tanto la democracia como el Estado de derecho dependen del conocimiento, ejercicio y respeto de los derechos de las mujeres y los hombres, y nuevamente se anteponen otros preceptos.

Acerca del postulado de “formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos” (SEP, 2016a: 1), basta con asistir a un aula de cualquiera de los niveles de educación básica para encontrar una serie de bancas en hileras y columnas, en las cuales la población estudiantil se da la espalda. En ocasiones, se tiene una tarima en la cual la maestra o el maestro se sube, lo que los coloca a una altura que marca las

jerarquías: desde ahí impone la regla de quién y cómo participa en la clase, lo que determina que la libertad de expresión y de participación se vea truncada, pues es a partir de la discrecionalidad de quien ejerce la docencia que se permite la expresión y la acción reflexiva. Esta situación se repite en las pocas juntas (se desconoce el número) de docentes con las autoridades, en donde, al igual que en la relación estudiantes-docente, sólo se transmite información, siendo la mayoría de las veces unidireccional, con solicitudes y demandas, sin que se ejerza y se practique la democracia participativa y deliberativa.

Respecto del planteamiento de que las personas

tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural; así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (SEP, 2016a: 1).

No se toma en cuenta que los grupos estudiantiles pueden estar en un mismo periodo de desarrollo, pero en diferentes estadios (Inhelder y Piaget, 1955 y 1972) o con diferentes estrategias de aprendizaje por la zona de desarrollo próximo que cada quien tiene (Vygotsky, 2000), la cual habla tanto de las aptitudes de aprendizaje como de las potencialidades que se tienen; así nos dice Vygotsky:

El aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al nivel evolutivo del niño [...] sin embargo, no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Tenemos que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos. El primero de ellos podría denominarse nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. El segundo como el nivel de desarrollo potencial, que se agiliza con la ayuda de un experto, recalcando que los contextos culturales pueden diferir de persona a persona o de grupo a grupo al considerar la diversidad de antecedentes familiares y sociales (2000: 133).

La realidad desconcertante para lo que se propone en la reforma educativa es que los planteamientos se mantienen en y con relaciones unidireccionales hacia una población que se considera homogénea, cuando es totalmente heterogénea, tanto de docentes como de estudiantes.

En el Modelo Educativo 2016, la justificación que se da en la introducción para transformar el modelo antes vigente parte de la afirmación de que “una de las principales características del sistema educativo ha sido su verticalidad” (SEP, 2016b: 11). No obstante, no hay una propuesta de cómo transformar la situación, prueba de ello son las diferentes políticas públicas –más bien gubernamentales– instrumentadas desde mediados del siglo pasado hasta la época actual que han mantenido dicha verticalidad.

Refiriéndose al recorrido de las transformaciones que se han tenido en la educación dice que: “se hicieron evidentes diversos obstáculos para ofrecer una educación de calidad” (SEP, 2016b: 13). Sin embargo, hay que indagar cómo se entiende la calidad en la propuesta, ya que no queda explícita ni reflejada en el currículo para la educación obligatoria. Según diversos autores (Astorga *et al.*, 2007; Bruner, 1997; Freire, 1972 y 2012), la calidad depende de los marcos filosóficos, políticos e ideológicos que imperen en un contexto histórico, cultural y económico. Me adhiero a lo planteado por los organismos internacionales, dadas las condiciones que se viven en el mundo (levantamientos armados, migraciones y desplazamientos nacionales e internacionales), que tienden a la solución de conflictos y la construcción de la paz, así como a planteamientos latinoamericanos con enfoques humanistas y a ciertos preceptos de los críticos de la educación que proponen la emancipación, la autonomía de las personas y la abolición de la alienación.

Se dice en el documento de la SEP que “el cambio que se plantea está orientado a fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende” (2016b: 15). Contrastando esta aspiración con los rasgos del perfil de egreso de la educación básica, los principios pedagógicos, los contenidos prioritarios, los componentes curriculares y el mapa curricular de la educación básica (sin los de bachillerato) establecidos en la Propuesta Curricular 2016, y relacionándolos con

los derechos humanos en una educación de calidad, el quehacer cotidiano en el aula debe tener significado, significativo y significancia para cada persona. De ahí que todo estudiante posee significados necesarios de ser reflexionados, reconstruidos, discutidos, consensuados y aceptados para que sean pertinentes; en otras palabras, que puedan ser comprendidos y aplicados, dependiendo de la etapa de desarrollo integral y de género en que cada alumna y alumno se encuentre. Es tener a la población estudiantil en el centro y no la inmaterialidad de la escuela. Esta última es una institución conformada por personas: docentes, estudiantes, personal administrativo y de apoyo, así como madres y padres de familia que dan vida a la escuela; el centro son las personas.

No hay un planteamiento para el derecho a la dignidad que permita al docente conocer, respetar e impulsar la personalidad integral del alumnado; esto es, vincular sus niveles de razonamiento, sus deseos, sus motivaciones, sus expectativas y deseos, cumpliendo los preceptos de los cuatro tipos de derechos a la igualdad sustantiva y a la no discriminación para acabar con las brechas de desigualdad en las aulas y en la educación.

El derecho a la educación no sólo se cumple con la posibilidad de contar con una escuela o tener un docente, implica tener el derecho a aprender con una educación de calidad, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje sea un ejercicio diario de reflexión crítica, imaginación y creatividad que otorgan los derechos humanos. De esta forma, al conocerlos se puede exigir su cumplimiento ante las diferentes instancias, para que a su vez los hagan justiciables.

Otros conceptos que se presentan en la propuesta del Modelo Educativo 2016 y que podrían hacer alusión al derecho a la igualdad, la no discriminación y a la libertad de mujeres y hombres bajo sus condiciones específicas de género, son el de equidad y el de inclusión. Como tales, los conceptos en sí mismos no hacen referencia a ningún derecho (por lo menos en el documento), pero permiten determinar qué acciones afirmativas² se pueden llevar a cabo para partir de un piso común en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, respe-

2 Medidas temporales para alcanzar un piso de despegue y lograr la igualdad de oportunidades.

tar las diferencias tomando en cuenta las desigualdades de condiciones sociales, económicas, étnicas y de género. Asimismo, tiene el otro significado del concepto de equidad: otorgar mayores recursos económicos y materiales a las comunidades que menos tienen; un buen enunciado y deseo, ya que con los recortes presupuestales se desconoce cómo se logrará tanto esto, como la propuesta de 8 por ciento del producto interno bruto.

La calidad y la equidad tienen que unirse e instrumentarse paralelamente ya que son indisociables, tal como lo plantean diversos autores para la OREALC-UNESCO:

Calidad y equidad no sólo no son incompatibles, sino que son indisociables. Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades (Astorga *et al.*, 2007: 34).

Hay que aclarar que el derecho a la igualdad no se refiere a que todas las personas sean iguales, sino a la posibilidad de que aun cuando existan diferencias en la personalidad o de género, éstas no deriven en desigualdades, en la falta de libertad, de decisión o en la discriminación; la diversidad abre los horizontes y la riqueza de la humanidad.

ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANES

No hay duda que es necesario el conocimiento de los derechos humanos. Por ello, es menester difundirlos, ejercerlos y respetarlos. En toda la propuesta del Modelo Educativo 2016 y del currículo no se hace referencia explícita a cómo lograrlo. No se describe la transformación que han tenido y su progresividad para contemplar las nuevas tecnologías y la problemática de la sustentabilidad y sostenibilidad de la madre tierra, a pesar de ser ya un mandato constitucional y, sobre todo, porque los derechos humanos deberían ser el fin propio de la educación: objetivos, metas, contenidos y ejercicio cotidiano.

Es indiscutible que en cualquiera de los componentes curriculares o materias pueden enseñarse y practicarse los derechos de la humanidad, depende básicamente de la didáctica y de la relación que se establezca entre docente y estudiantes; tener las estrategias que permitan la libertad de expresión y participación que necesariamente conlleva la libertad de pensamiento; respetar y motivar que la población estudiantil manifieste sus creencias y saberes independientemente de que sean o no correctos, tomando en cuenta que el error es motivo de reflexión. Ello permitiría resignificar lo que ahora se consideran competencias y rescatar en la propuesta de reforma las diferentes A:

Aprender a ser, para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.

Aprender a hacer, desarrollando competencias que capaciten a las personas para enfrentar un gran número de situaciones, trabajar en equipo y desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales.

Aprender a conocer, para adquirir una cultura general y conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo y desarrollándose en la sociedad del conocimiento.

Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión y valoración del otro, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz (Delors, 1996: 38).

Lograr estos aprendizajes en las alumnas y los alumnos sería una muestra de que la educación se centra en las personas, haciendo que la institución educativa se vuelva el centro de la evolución y el desarrollo personal y colectivo.

Se encontró que lo más cercano a los derechos humanos en la Propuesta Curricular (SEP, 2016c) fueron los dos componentes: “desarrollo personal y social” y “exploración del mundo natural y social”. Lo anterior sería factible si en su instrumentación se hace un análisis crítico y una reflexión de fenómenos y condiciones que determinan que no se garanticen estos derechos, como pueden ser la

diferencias económicas y los cambios en la historia, para que sean expuestos por los estudiantes, ya sea intuitiva o reflexivamente, pero, ante todo, guiados por la docencia.

Llama la atención que los verbos que se utilizan para describir lo que se realizará se limitan a aspectos cognitivos (explicar, analizar, comparar, etcétera), sin incluir los aspectos motivacionales y afectivos. No permiten determinar de qué forma se contemplarán los aspectos psicoemocionales; es decir, lo que sienten y desean los estudiantes, lo que da significado y significancia a los contenidos como necesarios para la garantía de los derechos humanos.

Es de resaltar la materia de Formación Cívica y Ética, porque lo cívico hace alusión a la ciudadanía y, por lo mismo, a los derechos políticos y civiles, mientras la ética está relacionada con todos los derechos. No obstante, ninguna de las dos es por sí misma un derecho y no se explicita su relación con ellos.

Al inicio de la política gubernamental educativa se proponía iniciar esta materia en preescolar.³ En la actual propuesta se ubica del cuarto grado de primaria al tercero de secundaria. Su descripción dice que es: “un espacio curricular formativo que propicia en los estudiantes la reflexión, el análisis, el diálogo y la discusión en torno a principios y valores” (SEP, 2016c: 150). Este enunciado debería ser la estrategia didáctica de todos los contenidos del currículo y no el propósito de una materia. Además, nuevamente se habla de valores y no de derechos, y como se dijo, aquéllos dependen de contextos sociales, culturales, temporales y, por lo menos, generacionales.

Deberían quedar explícitos a qué valores y principios hacen referencia. Se puede suponer que están en los “Propósitos, ejes y temas”; si tal es el caso, pareciese que los valores se equiparan a los derechos humanos.

A continuación se presenta un cuadro elaborado a partir de los objetivos de la materia Formación Cívica y Ética en cada grado escolar, que hacen referencia explícita a los derechos de las mujeres y los hombres (SEP, 2016c: 153).

3 Fui invitada a la Dirección General de Desarrollo Curricular, cuando estaba a cargo de la doctora Marcela Santillán, para analizar dichos contenidos y esta materia se presentaba desde preescolar.

CUADRO 1

Objetivos de Formación Cívica y Ética por grado escolar

Cuarto de primaria	Tercer ciclo de primaria*	Primero de secundaria	Segundo de secundaria	Tercero de secundaria
Identificar los derechos a alimentación, salud, vivienda, educación, descanso y actividades recreativas. Identificar la distribución justa de responsabilidades y actividades en la casa y la escuela.	Valorar la igualdad de derechos y rechazar prácticas discriminatorias y racistas. Promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos.	Valorar que la igualdad y la equidad son condiciones para una sociedad justa. Explicar el fundamento y el desarrollo de los derechos humanos. Promover el ejercicio de los derechos de los adolescentes	Reconocer que la convivencia se sustenta en el respeto a la dignidad humana. Valorar los derechos humanos que se establecen en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	Valorar la reparación del daño en el marco de los derechos humanos. Debatir sobre las formas de solucionar los conflictos con base en el respeto de los derechos humanos. Argumentar sobre la aplicación justa de la ley y el respeto a los derechos humanos.

* Así está en la dosificación del campo formativo, no queda claro si hace referencia a quinto o sexto de primaria.

En ningún rubro se establece cómo se identificará, valorará, promoverá o reconocerá si alguna de las alumnas o alumnos no tiene garantizado el derecho en mención y cómo manejar las diferencias entre estudiantes para cumplir con los cuatro tipos de aprendizaje que se pretende. Por otro lado, no hay justificación para que sea hasta primero de secundaria que se inicie la promoción de los derechos de los adolescentes, como si a partir de esta edad se tuvieran derechos. ¿No habría que promoverlos desde preescolar? Además, hay que mencionar que las niñas y adolescentes, aunque tienen los mismos derechos, son a quienes menos se les respeta y en ningún momento, a pesar de que se pide que no exista discriminación por sexo o condición de género, hay mención o inclusión de las niñas y maestras en la propuesta, lo que sí prevalece es un lenguaje sexista.

CONCLUSIÓN

Un análisis de la problemática para instrumentar la reforma educativa debería desanudar los hilos que determinaron una complicidad

entre los intereses sindicales y los de las diferentes administraciones de gobierno, que dejaron perder el rumbo del derecho de la infancia a una educación integral de calidad y que han puesto a docentes, que cumplen su cometido en el aula, en la indefensión de su futuro laboral, y han hecho de la política educativa una política de gobierno y no de Estado.

En ninguno de los documentos presentados para la reforma educativa de la administración de 2012-2018 se contemplan ni proponen: el derecho a la educación, los derechos humanos en la educación ni la enseñanza de los mismos.

Ante la problemática con la CNTE es claro que la administración actual desconoce el documento que publicó en 2007 la OREALC, en el cual preveé la problemática suscitada en México en 2016:

A muchos gremios de maestros se les critica su excesivo corporativismo, debido a que a menudo centran sus demandas en la mejora de condiciones salariales, que tienden a rechazar las evaluaciones sobre su desempeño profesional y que no parecen seriamente comprometidos con el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes, al no responsabilizarse por los bajos rendimientos escolares. El malestar de los docentes se ha transformado también en un malestar hacia los docentes (Astorga *et al.*, 2007: 97).

Ninguna reforma educativa dejará frutos si no se considera paralelamente la participación de las maestras y los maestros desde su vida cotidiana en el aula. Mucho se ha dicho del profesionalismo y la profesionalidad que se requiere para ser un “buen” docente. En el caso de quien ejerce esta profesión en educación básica, es indispensable considerar su sensibilidad y su práctica ética en favor de los preceptos constitucionales. En México y en momentos de crisis ideológicas, políticas y económicas, es necesario reconocer que, a pesar de los avatares y las contradicciones, la escuela pública mexicana se ha mantenido laica gracias al docente en el aula; las presiones han sido muchas para imponer corrientes conservadoras o empresariales que impiden el conocimiento científico y la libertad de pensamiento.

No habrá educación de calidad y pertinente si no se toma en cuenta que ésta es un derecho humano que engloba a todos los derechos y que éstos deben conocerse, promoverse, respetarse y, sobre todo, ejercerse en la cotidianidad del aula, porque no hay mejor manera de enseñar que con el ejemplo.

REFERENCIAS

- Astorga, Alfredo, Rosa Blanco, César Guadalupe, Ricardo Hevia, Margarita Nieto, Robalino Magaly y Rojas Alfredo (2007), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.
- Barba, Bonifacio (2007), “Entre las revoluciones y la burocracia: gobernar para la calidad de la educación”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 3, pp. 22-25.
- Bruner, Jerome (1997), *La educación puerta de la cultura*, España, Machado.
- CNDH (2014), “Recomendación No. 41/2014. Sobre el caso de la afectación al derecho a la educación de los niños de Oaxaca con motivo del paro de labores docentes realizado por miembros de la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”, México. Disponible en: <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Recomendaciones/2014/Rec_2014_041.pdf>, consultado el 11 de octubre de 2016.
- Congreso de la Unión (2016), *Sumario de reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos por artículo*, México, Secretaría General y Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Congreso de la Unión (2015), “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, México, Gallardo Ediciones.
- Delgado, Gabriela (1994a), “La importancia de la etnografía en los estudios de género”, en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, UNAM/University of New Mexico, pp. 209-236.
- Delgado, Gabriela (1994b), “Los libros de primaria de la SEP y la situación de los géneros”, en Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá, Eugenia Vargas y Beatriz Calvo (coords.), *Memorias del I Simposium de Educación, SEP/CIESAS*, pp. 183-198.

- Delgado, Gabriela (1992), “Las diferencias de género en el uso del lenguaje en el aula”, en Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE-UNAM, pp. 261-288.
- Delgado, Gabriela (1991), “La relación de género en el salón de clases”, en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE-UNAM, pp. 139-149.
- Delgado Gabriela (1988), “La problemática del proceso de enseñanza aprendizaje en el salón de clases”, en Mario Rueda y Miguel Escobar (comps.), *La investigación educativa en el salón de clases universitario*, México, CISE-UNAM, pp. 22-44.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Freire, Paulo (2012), *Pedagogía de la indignación*, México, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1972), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.
- García, Evangelina (2008), *Políticas de igualdad, equidad y ‘gender mainstreaming’. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*, San Salvador, PNUD.
- Inhelder, Bärbel y Jean Piaget (1972), *Memoria e inteligencia*, Argentina, El Ateneo.
- Inhelder, Bärbel y Jean Piaget (1955), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós.
- IISUE-UNAM (2016), “Escuela violencia y género”, en *Asignaturas pendientes en la educación nacional* [programa televisivo], septiembre.
- Jarquín, Soledad (2008), “Oaxaca: mujeres indígenas víctimas de acoso sexual en escuelas”, *Cimacnoticias*, 10 de octubre. Disponible en: <<http://cimacnoticias.com.mx/node/46723>>, consultado el 16 de enero de 2016.
- Latapí, Pablo (2009), “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, enero-marzo, pp. 255-287.
- Martínez, Felipe (2001), “Reformas educativas: mitos y realidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, pp. 35-56.
- Mosterín, Jesús (2011), *La naturaleza humana*, Madrid, Espasa Calpe.
- OCDE (2008), “Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México”, México. Disponible en: <www.oecd.org/education/school/calidadeducativaqualityeducation.htm>, consultado el 21 de octubre de 2016.
- ONU (1966), “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”, Nueva York, Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.

- ONU (1948), “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, París.
- Rojas, Héctor (2014), “44% de las primarias en el país, son multigrado: INEE”, *Educación Futura*, 21 de agosto. Disponible en: <<http://www.educacionfutura.org/44-de-las-primarias-en-el-pais-son-multigrado-inee/>>, consultado el 20 de octubre de 2016.
- SEP (2016a), “Los Fines de la Educación en el Siglo XXI”, México.
- SEP (2016b), “El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa”, México.
- SEP (2016c), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México.
- Tomasevski, Katarina (2016), *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, San José de Costa Rica, IIDH. Disponible en: <http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos.Interno%2FBD_1231064373%2FContenido+y+vigencia.pdf>, consultado el 21 de octubre de 2016.
- UNESCO (1960), “Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza”, París, 14 de diciembre.
- Unicef México (2016), “Niños y niñas fuera de la escuela”, México. Disponible en: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2016.
- Unicef (1989), “Convención sobre los Derechos del Niño”, Nueva York.
- Vygostky, Lev (2000), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, pp. 132-134.

MEDIO AMBIENTE O EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD

María Teresa Bravo Mercado

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se guía por el interés de analizar el tratamiento que se hace en el Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa de la educación ambiental para la sustentabilidad. Desde los setenta del siglo xx, la educación ambiental se constituyó como un componente imprescindible de la educación en el ámbito mundial. En México, su incorporación a la educación básica se inició desde los ochenta. Ha sido un proceso lento y difícil. No obstante, en algunas ocasiones los resultados han sido significativos.

El surgimiento de este tipo de educación se dio en el contexto de los primeros análisis de la crisis ambiental contemporánea en el seno de la ONU. Esta crisis se refiere al profundo deterioro de la naturaleza, de los recursos naturales y de sus condiciones ecosistémicas, como consecuencia de los diversos impactos negativos que los seres humanos han causado (Santamaría y Bravo, 2010).

En su proceso de conformación conceptual, la educación ambiental ha ampliado sus miras y alcances, pero podemos expresar de manera sintética que se ocupa del análisis de la alteración de los ecosistemas y sus efectos en la salud y en la calidad de vida de las personas, así como del análisis de las causas socioculturales, políticas y económicas del deterioro ambiental. Considera el carácter estructural de los problemas ambientales y se reconoce como una educación para la complejidad ambiental, en el sentido de que su tarea educativa es preparar a los individuos y grupos para la comprensión

de estos problemas, así como proporcionarles los conocimientos y las estrategias para desempeñar una función social o productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos (Santamaría y Bravo, 2010).

Desde los ochenta del siglo pasado, en México las subsecretarías y secretarías de protección al medio ambiente¹ han elaborado propuestas para la SEP, a fin de que la educación ambiental sea un elemento central en la formación de los niños y los jóvenes, y a partir del año 2000, se elaboraron propuestas con base en la perspectiva de la sustentabilidad.² Durante la trayectoria de estos trabajos intersecretariales, se han ensayado diferentes formas de inclusión de este tema, tales como la oferta de cursos al magisterio; la publicación de monografías estatales sobre los recursos locales; la elaboración de guías didácticas para la educación ambiental, y la firma de acuerdos para el desarrollo de un conjunto de opciones para su inclusión en los planes de estudio y en los libros de texto –particularmente de la educación primaria–, entre otros.

Con cada reforma a la educación básica o en cada cambio de régimen gubernamental, se construyó una nueva estrategia de inclusión de la educación ambiental, pero en el caso del Modelo Educativo 2016 hay una situación singular. En esta propuesta curricular aparece nombrada de manera muy rápida la educación ambiental para la sustentabilidad, pero no está desarrollada. Por esta razón se analizará la línea “Formación sobre medio ambiente”, la cual se presenta de manera transversal, manteniendo una cercanía discursiva con parte de los contenidos que la educación ambiental para la sustentabilidad ha propuesto en otros momentos de reforma educativa (Santamaría y Bravo, 2010; Santamaría, 2010a y 2010b; SEP, 2012a). En este trabajo se analiza el enfoque y tratamiento que se hace del tema del medio ambiente y de la educación ambiental para la sustentabilidad.

1 Subsecretaría de Mejoramiento del Ambiente, Sedue, Sedesol, Semarnap y Semarnat.

2 En un proceso amplio de reconceptualización de la educación ambiental. En México se decidió cambiar la denominación por la de educación ambiental para la sustentabilidad, considerando las nuevas perspectivas atribuidas a este campo.

RELEVANCIA DEL MEDIO AMBIENTE EN EDUCACIÓN: UNA TRAYECTORIA SUCINTA

El tema del medio ambiente adquirió relevancia mundial desde los inicios de la década de los setenta, cuando en la ONU se denunciaron algunos problemas ambientales que estaban sucediendo a consecuencia del modelo de desarrollo industrial. Esta situación se ha ido incrementando y profundizando hasta que este tema pasó a ser una de las mayores preocupaciones de la humanidad, adquiriendo un nuevo significado como problemática ambiental, en el sentido de articular los variados y preocupantes problemas ambientales que hoy día conocemos.

Desde la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, realizada en Estocolmo, Suecia, en 1972,³ se consideró indispensable una labor de educación ambiental para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y fomentar una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de responsabilidad en cuanto a la protección y el mejoramiento del medio en toda su dimensión humana.

Posteriormente, en 1975, con el Seminario Internacional de Educación Ambiental de Belgrado, Yugoslavia, se emitieron nuevos lineamientos, ya que para entonces el mundo había experimentado un crecimiento económico y un progreso tecnológico sin precedentes que, si bien había aportado beneficios a muchas personas, también había producido graves consecuencias sociales y ambientales. La desigualdad entre los pobres y los ricos dentro de las naciones y entre ellas era y es cada vez mayor, y se documenta un creciente deterioro del medio físico, situación que afecta a la humanidad en su conjunto.

En este contexto, la declaración de la ONU sobre el establecimiento de un nuevo orden económico internacional propuso un nuevo concepto de desarrollo que tuviera en cuenta las necesidades de todos los ciudadanos de la Tierra, la pluralidad de sociedades, el equili-

3 Fue la primera gran conferencia de la ONU sobre cuestiones ambientales internacionales y marcó un punto de inflexión en el desarrollo de la política internacional del medio ambiente; es el comienzo de la conciencia política y pública de los problemas ambientales. Por vez primera, introdujo en la agenda política internacional la dimensión ambiental como condicionante y límite del modelo tradicional de crecimiento económico y del uso de los recursos naturales.

brio y la armonía de la humanidad y el medio ambiente, además de la erradicación de las causas básicas de la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la contaminación, la explotación y la dominación de manera integrada. Los recursos del mundo debían beneficiar a toda la humanidad y elevar la calidad de vida de todos.

En el ámbito de la educación, se destacó la necesidad de reformar los procesos y sistemas educativos para instaurar la nueva ética del desarrollo y del nuevo orden económico internacional. Se insistió en que para una solución efectiva era necesario que el mundo recibiera otra clase de educación. Por ello, se instó al desarrollo de la educación ambiental como uno de los elementos vitales para un ataque general a la crisis del medio ambiente mundial.

En 1977 se realizó la Conferencia Internacional de Educación Ambiental en Tbilisi, en la ex República Socialista Soviética de Georgia. Entre otros aspectos, se planteó la defensa del medio ambiente para las generaciones presentes y futuras, para lo cual se mencionó que se deben adoptar nuevas estrategias, incorporándolas al desarrollo.

Se planteó que la educación ambiental debería preparar al individuo mediante la comprensión de los principales problemas, proporcionándole los conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos.

En el Congreso Internacional sobre Educación y Formación Ambiental, realizado en Moscú en 1987 —a 10 años de Tbilisi—, se subrayó el importante papel que la educación y capacitación ambiental tiene para proporcionar a cada sociedad el conocimiento científico y los valores para desempeñarse apropiadamente dentro de un proceso de desarrollo. Durante este periodo, se puso énfasis en promover *la inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal*.

En los noventa se vivieron procesos de cambio y reconceptualización para la educación ambiental en el ámbito internacional, los cuales implicaron realizar una profunda revisión de sus postulados centrales y de las prácticas educativas generadas, lo que dio como resultado una serie de críticas a los planteamientos originales de la educación ambiental de Tbilisi. En esta época empezó a observarse la construcción de las nuevas orientaciones que se le darían a la

educación ambiental, ahora bajo la denominación: educación para el desarrollo sostenible.

Esto inició desde 1992 del siglo pasado, con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Ambiente y Desarrollo o Cumbre de Río, celebrada en Río de Janeiro, Brasil. No obstante el haber desaparecido la denominación de educación ambiental, la educación jugó un papel relevante. La Agenda XXI, uno de los documentos centrales de la conferencia, que es un plan de acción ambiental muy completo de 40 capítulos, menciona en el número 36 al “Fomento a la educación, la capacitación y la toma de conciencia”, vinculadas con todas las áreas de esta agenda, con énfasis en lo referente a la satisfacción de las necesidades básicas, la creación de estructuras, la información y la ciencia. Entre otras ideas, destaca la configuración de un proceso que permita que los seres humanos y las sociedades desarrollen plenamente su capacidad latente, y que la educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y del desarrollo.

Educación para el desarrollo sostenible

De 2005 a 2014 se desarrolló la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible con el apoyo de la UNESCO. Esta perspectiva pretendió abandonar los planteamientos de la educación ambiental y cambiarlos en un sentido amplio. La educación ambiental para la sustentabilidad se concibe como un cambio cultural que implica una propuesta de comportamientos, conocimientos, herramientas, valores, actitudes y estilos de vida consistentes, que guíen y refuercen el progreso hacia el desarrollo sostenible (UNESCO, 2006).

En este marco, el concepto de desarrollo sostenible desplaza al de dimensión ambiental de las épocas anteriores y queda instituido como la visión del horizonte propicio para la construcción de un nuevo estilo de desarrollo. Se vislumbra como el conjunto de aspectos de la estructura social e institucional que ofrece un medio de articular el proyecto social y la finalidad del desarrollo con otros

conceptos generales como la paz, los derechos humanos y la viabilidad económica. Por tanto, el desarrollo sostenible exige un acercamiento holístico, así como la educación para el desarrollo sostenible.

La trayectoria, en el caso de México, inicia en 1971 con la Ley Federal para Prevenir y Controlar la Contaminación Ambiental, coordinada por la entonces Secretaría de Salubridad y Asistencia. Con esta ley se pretendió regular las aguas residuales, planteando la necesidad de su tratamiento para la reutilización. En lo relativo a los suelos, se prohibió descargar, depositar o infiltrar contaminantes; se regularon los plaguicidas y fertilizantes. También se contempló el manejo de la basura doméstica y de los residuos sólidos industriales, así como el plástico, aluminio y vidrio, entre otros. Se incluyó la revisión de otros contaminantes como los humos y polvos, la emisión de ruido y el vertimiento de desechos en el mar.

Para el ámbito educativo, esta ley señalaba, en su artículo 8, la necesidad de desarrollar un programa educativo e informativo nacional centrado en las implicaciones y el conocimiento de la contaminación ambiental.

En 1976 se comenzó a implementar una campaña para incluir los contenidos de esta ley en todos los niveles educativos, con la finalidad de crear conciencia del problema ambiental y cambiar las actitudes de la población en general con respecto a la naturaleza. Por esto, se empezaron a incluir en la educación los temas relativos a las fuentes de contaminación del aire, del agua, del ruido y de los alimentos, así como las medidas al alcance de los estudiantes para evitarlas y el tipo de actitudes y comportamientos que conducen a relaciones más armónicas con la naturaleza.

Esta iniciativa se consolidó mayormente desde la década de los ochenta, cuando se creó el Programa Nacional de Educación Ambiental en 1986, el cual fue suscrito por tres secretarías de Estado: la Sedue, la SEP y la SSA. Éste fue el primer programa gubernamental con el cual se buscaba vincular el sector ambiental con la SEP para que ésta contribuyera a las tareas de la educación ambiental desde el sector educativo.

La incorporación de la dimensión ambiental apoyada por el programa se fortaleció con la creación de la Ley General del Equilibrio

Ecológico y la Protección al Ambiente en 1988, en la cual tiene su base la política ambiental del país. En la sección VIII “Investigación y educación ecológica”, artículo 39, menciona que:

Las autoridades competentes promoverán la incorporación de contenidos ecológicos, conocimientos, valores y competencias, en los diversos ciclos educativos, especialmente en el nivel básico, así como en la formación cultural de la niñez y la juventud (Congreso de la Unión, 1988: 30).

A partir de la primera década del siglo XXI, con la reconceptualización de la educación ambiental, las propuestas que se han realizado parten de la denominación educación ambiental para la sustentabilidad que se adoptó en México (Semarnat, 2006).

EL MEDIO AMBIENTE EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

En los documentos del nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016b), la educación ambiental para la sustentabilidad aparece sólo en una asignatura. Sin embargo, se aprecia una cercanía discursiva de un planteamiento amplio de esta educación a lo largo de “Campo formativo. Exploración y comprensión del mundo natural y social”, en donde el punto central es el medio ambiente.

La asignatura “Ciencias y Tecnología. Biología” de primer grado de secundaria es donde se alude a la educación ambiental para la sustentabilidad, asociándola a la Biología y ésta a la biodiversidad. Al plantearla de manera tan escueta, se hace un reduccionismo de este tipo de educación ambiental, ya que debe nutrirse de múltiples conocimientos tanto de las Ciencias Naturales como de las Sociales para su trabajo educativo. Así, la Biología, si bien es necesaria, resulta insuficiente para tal fin, por lo que consideramos que el tema del medio ambiente desarrollado en el trayecto del “Campo formativo. Exploración y comprensión del mundo natural y social” se podría identificar y analizar con una perspectiva amplia desde el campo conceptual de la educación ambiental para la sustentabilidad.

El medio ambiente aparece en los planteamientos de los documentos: los Fines de la Educación en el Siglo XXI y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.

Los Fines de la Educación en el Siglo XXI

En este documento (SEP, 2016a) aparece un ámbito denominado “Medio ambiente”, que de manera transversal está presente en todos los niveles de la educación básica y desde ahí se despliega en sus diferentes aproximaciones, con base en los diferentes niveles educativos. Ahí se señalan los logros esperados referentes a cada ciclo:

1. Preescolar: se espera que el alumno practique hábitos que beneficien al medio ambiente, como tirar la basura en su lugar.
2. Primaria: se espera que los niños sepan la importancia del medio ambiente y practiquen su cuidado; por ejemplo, no desperdiciar el agua y reciclar la basura.
3. Secundaria: se espera que los alumnos sean conscientes de la importancia de conservar el medio ambiente y utilizar los recursos naturales con responsabilidad.

Una primera observación que hacemos es la presencia de una perspectiva denominada correctiva, de “final de tubería” o reactiva, que se refiere a tomar medidas para atender algún problema ambiental una vez que se ha producido. Como se vio con anterioridad, en los inicios de la política y educación ambiental en México, durante los setenta y ochenta, existía una visión correctiva. Sin embargo, a partir de los noventa con la irrupción del desarrollo sustentable, la postura evolucionó a una perspectiva proactiva y preventiva, en el entendido de que antes de que se produzca un problema ambiental, hay que llevar a cabo las acciones necesarias para evitarlo. Con esta consigna se busca prevenir el daño en lugar de remediarlo, ya que muchas veces el remedio resulta más costoso ambientalmente.

Lo expresado en los logros esperados de la educación básica: “tirar la basura en su lugar”, “no desperdiciar el agua y reciclar

la basura”, “ser consciente de la importancia de conservar el medio ambiente y utiliza[r] los recursos naturales con responsabilidad” (SEP, 2016a: 2), forma parte de la perspectiva correctiva ya superada desde hace varios años.

Lo que sí nos parece un acierto es el que haya un ámbito transversal del pensamiento crítico y reflexivo, ya que desde la educación ambiental para la sustentabilidad se ha planteado la formación de sujetos críticos y propositivos, en la medida en que sus objetivos apuntan a la transformación de la cultura imperante, la cual es derrochadora y consumidora. Por esto, se ha propuesto transitar a una cultura de la sustentabilidad que, entre otras cosas, aborda el consumismo, un uso racional de los recursos naturales y la toma de conciencia de la finitud de la naturaleza, entre otros, con el fin de mitigar los preocupantes problemas ambientales globales, como lo es el cambio climático o la pérdida de la biodiversidad. Es por esta razón que los sujetos críticos y propositivos hacen falta para promover los cambios culturales hacia sociedades sostenibles.

Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016

Como ya se dijo, en este documento el tema del medio ambiente aparece en el “Campo formativo: exploración y comprensión del mundo natural y social”. Este campo es de naturaleza interdisciplinaria debido a que se incluyen conocimientos de las Ciencias Naturales, Sociales y Humanidades; esto es, desde la Biología, la Física, la Química, la Historia y la Geografía. Asimismo, se abordan aspectos ecológicos, sociales, políticos, económicos, culturales y éticos (SEP, 2016b).

Un objetivo central de este campo formativo es que los educandos aprendan a diferenciar los hechos de sus creencias y deseos; que logren dilucidar “lo que es” de lo que “les gustaría que fuera”; que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas y responsables (SEP, 2016b).

Es un acierto abordar en conjunto el mundo natural y el social, ya que desde la educación ambiental para la sustentabilidad se

ha pretendido manejar la articulación constante de ambos mundos, desde una perspectiva de coevolución de la sociedad y la naturaleza; esto es, la sociedad en su devenir transforma a la naturaleza, pero ésta también transforma a los seres humanos, por lo que ha sido un proceso histórico de mutua transformación. Por este motivo, el análisis medioambiental es complejo y multirreferencial.

Si bien es un acierto, consideramos que falta establecer relaciones entre estos mundos, porque aparecen juntos, pero cada uno en su dinámica propia. Desde la educación ambiental para la sustentabilidad se ha propuesto mostrar la dinámica interrelacionada entre el mundo natural y el social para explicar el surgimiento de los problemas ambientales, los cuales tienen sus orígenes en las acciones humanas; es decir, son de carácter antrópico y aparecen en la intersección de lo natural y lo social. De hecho, para buscar soluciones a estos problemas, primero hay que saber su causa, cuáles actividades humanas los ocasionaron, para buscar nuevas estrategias de desarrollo que no degraden las bases de sustentación.

El campo formativo lo integran las siguientes asignaturas:

- Conocimiento del Medio: preescolar, 1° y 2° grados de primaria
- Ciencias Naturales y Tecnología: 3° a 6° grados de primaria
- Ciencias y Tecnología: 1° grado de secundaria, Biología; 2° grado de secundaria
- Física y 3° grado de secundaria, Química
- Mi Entidad. Diversidad Cultural, Histórica y Geográfica: 3° grado de primaria
- Historia: 4° a 6° grados de primaria y 1° a 3° grados de secundaria
- Geografía: 4° a 6° grados de primaria y 1° grado de secundaria
- Formación Cívica y Ética: 4° a 6° grados de primaria y 1° a 3° grados de secundaria (SEP, 2016b: 113).

Conocimiento del Medio: primero y segundo de preescolar

La asignatura Conocimiento del Medio se basa en la curiosidad inherente de los niños y su capacidad para potenciarla y orientarla ha-

cia el conocimiento del mundo en el que viven, tanto natural como social. Se menciona que también se busca promover la percepción de los procesos de la naturaleza a través de formas activas de aprendizaje, en el que las vivencias y experiencias en el manejo de los objetos naturales proporcionan al niño sensaciones y conocimientos que se potencian en el diálogo e intercambio con sus compañeros.

Se señala que la curiosidad es innata en los niños, por lo que más que fomentar, hay que orientarla para que amplíen su observación, ya que la percepción de los fenómenos se construye. Es un espacio privilegiado para analizar su medio ambiente, el lugar donde viven y cómo éste se transforma; la manera de abordar el tema podría llevar a disminuir la visión antropocéntrica que ha sido dañina para la naturaleza e iniciar su tránsito hacia una visión ecocéntrica, con la cual se pretende proporcionarles a los niños una ubicación de ellos en el mundo que se comparte con otros seres, lo cual difiere de plantearse como los “dueños” de los demás seres. Este curso es privilegiado para organizar didácticamente lo que se ha denominado la conciencia de especie (Toledo, 2007).

Ciencias Naturales y Tecnología: de tercero a sexto de primaria

La asignatura de Ciencias Naturales y Tecnología en la educación básica proporciona una visión interesante que, de manera interdisciplinaria, busca potenciar la participación de los estudiantes a través del fortalecimiento de los conocimientos, los valores, las actitudes y las habilidades para reflexionar acerca de diversos aspectos de su vida social y personal, así como de lo que sucede en el mundo a escala astronómica, macroscópica y microscópica.

Considerando que a las Ciencias Naturales se les ha depositado tradicionalmente el conocimiento del mundo natural, habrá que reconocer que el análisis de la problemática ambiental requiere, además, del conocimiento y ubicación del mundo social, ya que dicha problemática sucede en la conjunción de ambos mundos. En este sentido, se considera apropiado que las Ciencias Naturales ofrezcan

el conocimiento del mundo natural, con el fin de que los niños identifiquen al mundo como es o como debería de ser. Sin embargo, sería deseable que se analizara el concepto de los niveles de organización, ya que sirve al alumno para comprender las interacciones de los biosistemas de diferentes niveles jerárquicos en la naturaleza. De igual manera, es de gran utilidad comprender el concepto de sistema, de sus componentes interactuantes e interdependientes, y como unidad funcional con características particulares, para comprender posteriormente la problemática ambiental.

El concepto de ecosistema como unidad funcional básica, con sus componentes estructurales y funcionales, así como sus propiedades cibernéticas y termodinámicas, permite la comprensión de las relaciones funcionales entre los organismos y el medio como causa y efecto del mantenimiento y sostén de la vida, lo que se conoce como biósfera, y que hace posible el desarrollo de la sociedad.

La utilidad del concepto *propiedades emergentes* presupone que, cuando se aprovecha un recurso o una especie en un ecosistema natural, se crean propiedades nuevas que los mecanismos de control y de equilibrio cambian presentando un nuevo estado.

Asimismo, es recomendable la vinculación o incorporación de contenidos relacionados con las características físicas y químicas de los materiales y la energía, las relaciones entre ambos y el papel que juegan en los procesos productivos y en los bienes de consumo humano, así como su aprovechamiento sustentable, las fuentes de energía, su uso eficiente y los riesgos.

Por otro lado, observamos que la conjunción de los dos grandes campos de las Ciencias Naturales y la tecnología desmerece el estudio de esta última, ya que sólo se presenta en una vertiente de interpretación como aplicación de la ciencia. De este modo, se regresa a posiciones anteriores del avance en la conformación del campo de la tecnología, en el sentido de conceptualizarla como la ciencia de las técnicas, planteamiento innovador y de lo más actual.

Desde dicho planteamiento, se analiza la técnica como uno de los elementos de mediación entre la sociedad y la naturaleza, y como causante de varios problemas ambientales pero, a su vez, como posibilitadora de algunas soluciones a los mismos. La tecnología, por su

carácter estructural, no sólo se relaciona con las Ciencias Naturales, sino con todos los campos del conocimiento y de las prácticas sociales, por lo que nos parece que su exposición en el Modelo Educativo adolece de un fuerte reduccionismo.

Ciencias y Tecnología. Biología: primero de secundaria

En este espacio curricular se integra el conocimiento de la vida y su vinculación con la salud. Es aquí donde se menciona la educación ambiental para la sustentabilidad, ligándola con el tema de la biodiversidad en la perspectiva de establecer relaciones con otras formas de vida, con los procesos de evolución y con el mantenimiento de la salud. Se articula con temas de interés de los jóvenes, como son la sexualidad, las adicciones y la nutrición.

Aunque se alude a la educación ambiental para la sustentabilidad, no se desarrolla en qué consiste ésta ni en qué contribuye a la formación de los estudiantes. No hay contenidos relacionados con ella, pues éstos se plantean aparte, en el trayecto del “Campo formativo: exploración y comprensión del mundo natural y social”.

Si recordamos lo expuesto en la introducción de este trabajo, mencionamos que la educación ambiental para la sustentabilidad se ocupa del análisis de la alteración de los ecosistemas y sus efectos en la salud y la calidad de vida de las personas, así como de sus causas socioculturales, políticas y económicas. Considera también el carácter estructural de los problemas ambientales y se reconoce como una educación para la complejidad ambiental, en el sentido de que prepara a los individuos y grupos para la comprensión de los principales problemas, proporcionándoles los conocimientos y las cualidades necesarias para desempeñar una función social o productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos. Entonces, en estricto sentido, no se ha incorporado la educación ambiental para la sustentabilidad en la presente reforma, lo cual es un punto preocupante, ya que de esta manera se abandona una oportunidad para la formación y participación de futuras generaciones en el combate a

la crisis ambiental. Por lo tanto, la reforma no atiende los nuevos desafíos sociales, locales y mundiales, que van más allá de la sociedad del conocimiento o de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación, pues son los atinentes al mantenimiento de las bases de nuestra existencia.

Ciencias y Tecnología. Física: segundo de secundaria

En este curso se menciona la pretensión de que los alumnos identifiquen las implicaciones ambientales que se desprenden del uso de la energía eléctrica, así como del aprovechamiento de fuentes renovables de energía.

Se pretende, a su vez, que los estudiantes puedan generar explicaciones provisionales de fenómenos y procesos físicos relacionados con el movimiento, las fuerzas, los procesos térmicos, los fenómenos eléctricos y magnéticos.

Considerando que el conocimiento de la Física es imprescindible para la comprensión de la dinámica de la naturaleza y que las leyes naturales son, en parte, el soporte de la concepción del desarrollo sustentable, es de gran importancia el estudio de este campo.

La Física mantiene tal vinculación con la problemática ambiental que se ha desarrollado una sección en el interior de esta ciencia: la Física Ambiental, con la que se pretenden analizar y explicar estos problemas. Un tema que se desprende de esto es el que se refiere al uso de fuentes renovables de energía, que para el desarrollo de los países es central, ya que hay un agotamiento de las energías tradicionales, como el petróleo.

Ciencias y Tecnología. Química: tercero de secundaria

Esta materia es de gran importancia, ya que les permite a los alumnos comprender de que están hechos los objetos de la naturaleza e identificar cambios químicos que explican los procesos, las propiedades y la composición de los materiales desde su estructura interna.

El conocimiento de la Química es central para la comprensión de los procesos de la naturaleza y la identificación de los problemas ambientales. La Química, ciencia que estudia tanto la composición, la estructura y las propiedades de la materia como los cambios que ésta experimenta durante las reacciones químicas y su relación con la energía, aporta elementos centrales en el tema de la materia y energía, que es uno de los más importantes en la problemática ambiental.

La producción y el uso de la energía suponen la principal causa, junto con el transporte, de las emisiones de gases de efecto invernadero, responsables del cambio climático. Por ello, una de las formas de actuar para limitar e impedir sus gravísimas consecuencias ambientales, sociales y económicas, relacionadas con el aumento de la temperatura, el incremento en el nivel del mar y la disminución de precipitaciones, entre otras, consiste en reducir el consumo energético.

A continuación se expondrán las asignaturas sociales y de humanidades en bloque, cuyo análisis se hará al finalizar la exposición de éstas.

Mi Entidad. Diversidad Cultural, Histórica y Geográfica: tercero de primaria

Con este bloque se pretende abordar las líneas de reflexión que se derivan del conocimiento del mundo social, en la perspectiva de analizar hechos históricos. Se pretende que los alumnos identifiquen los múltiples cambios en los aspectos naturales, sociales, económicos y políticos de donde viven, a partir de analizar las relaciones que los seres humanos han establecido entre sí y con la naturaleza en su devenir histórico.

Un aspecto que se destaca es la construcción de ciudadanía de los alumnos, en el que se pone énfasis en el respeto de los derechos y la dignidad de las personas, con lo que se busca ampliar la participación de los estudiantes en el cuidado de sí mismos y del ambiente, así como del patrimonio natural y cultural. Además, se fomenta el involucramiento de los alumnos en la prevención de desastres, tanto humanos como ambientales.

Historia: de cuarto de primaria a tercero de secundaria

La Historia le permite a los alumnos comprender el desarrollo del país y del mundo a través de su devenir en un tiempo determinado. Esto los lleva a entender cómo era el mundo y cómo ha cambiado, identificando la necesidad de relacionarnos unos con otros y con la naturaleza. El pensamiento histórico favorece la comprensión de que el pasado es importante para conocer el presente y proyectar el futuro.

Geografía: de cuarto de primaria y primero de secundaria

Esta asignatura es la que más aborda los problemas ambientales a través del tema “Ambiente y prevención de desastres”, en donde se propone analizar los problemas ambientales, el tema de la sustentabilidad y la prevención de desastres.

La geografía, se menciona, aporta a los alumnos conocimientos para comprender el mundo que los rodea y para fortalecer sus capacidades en el enfrentamiento de los grandes desafíos del presente y, es de esperarse, del futuro. Por ello, se espera que los estudiantes logren identificar la urgente necesidad de modificar las formas de vida para no generar impactos negativos mayores en la naturaleza.

Formación Cívica y Ética: de cuarto de primaria a tercero de secundaria

Este espacio curricular está orientado a promover círculos de reflexión, análisis y diálogo en relación con principios y valores que coadyuvan a proporcionar a los estudiantes una perspectiva ética y ciudadana propia en su actuación cotidiana. A través de la recuperación de experiencias personales se busca desarrollar el juicio crítico y la toma de decisiones pertinentes, lo que a lo largo de su desarrollo los llevará a reconocerse como personas con dignidad y derechos, y con capacidad de interesarse y participar en asuntos públicos.

Para el desarrollo de esta asignatura se necesitan saberes provenientes de diversas disciplinas como la Filosofía, la Ética, el Derecho, la Antropología y la Ciencia Política, que buscan propiciar en los alumnos la toma de posturas y compromisos éticos en la vida cotidiana.

Comentarios al bloque de Ciencias Sociales y Humanidades

Considerando que este bloque de asignaturas se refiere al conocimiento del mundo social, nos parece muy acertada su inclusión en el “Campo formativo: exploración y comprensión del mundo natural y social”, ya que es dentro de los aspectos sociales en donde se puede incidir para una formación ambiental para la sustentabilidad.

Por otro lado, en cuanto a la asignatura de Historia, sería deseable incluir una historia ambiental del territorio. Este campo ya tiene un amplio desarrollo en México y permite tener un enfoque no sólo de los seres humanos, sino de su articulación constante con la naturaleza, lo cual deriva en una visión integrada de la Historia.

En el tema “México moderno”, en el apartado “Reflexionar sobre los retos del México contemporáneo”, se podría incluir el reto monumental de encontrar vías de solución a su profunda crisis ambiental, visualizando estilos de desarrollo que sean armoniosos con la naturaleza.

También se puede incluir el análisis de las prácticas sociales propias de la vida cotidiana del alumno desde una perspectiva histórica del cambio cultural, porque es la base para explicar y comprender el proceso de formación de las sociedades, la cultura, los modos de vida, las costumbres y las creencias que están en la base de los problemas sociales y del medio ambiente. Por medio del estudio de diferentes grupos sociales, los estudiantes deben identificar que el cambio cultural está condicionado por imperativos tecnológicos, sociales y de la visión del mundo.

Asimismo, es recomendable analizar los contenidos relacionados con:

1. La apropiación de los ecosistemas a través de la tecnología, como modo cultural de acción sobre la naturaleza para la pro-

ducción y reproducción de las condiciones materiales de existencia de una sociedad.

2. Las relaciones sociales referentes a los modos estandarizados de reglamentación para la subsistencia, la reproducción biológica y la institucionalización de la vida social.
3. La visión del mundo constituida por las creencias y los valores que justifican el modo de vida, la conducta, las normas sociales y las técnicas productivas; incluye las formas simbólicas de comunicación y el lenguaje, así como los cuerpos de conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad.

En cuanto a la asignatura de Formación Cívica y Ética, se puede incluir el tema de los derechos humanos y el medio ambiente. Sabemos que un ambiente limpio permite el sano desarrollo del ser humano tanto física como psicológicamente. De manera opuesta, el deterioro del ambiente trae consecuencias graves, afectaciones a la salud y al bienestar de los seres humanos, por lo que es necesario extender el concepto de la protección de los derechos humanos para incluir el derecho a un ambiente sano y decente. Así, en el marco del desarrollo sustentable, se reconoce que todo lo que dañe el medio ambiente es una violación a los derechos humanos.

También es recomendable que los alumnos comprendan que la tecnología y la ciencia no son, en sí mismos, los responsables de los problemas ambientales, sino que es la base moral sobre la que se toman las decisiones para la producción y la economía.

A la Geografía se le conoce como la ciencia de la humanización contemporánea del planeta. Ésta se ha nutrido de los conocimientos de las Ciencias Naturales y de las Humanidades, de manera que su estructura es pluridisciplinaria. Requiere, para la reflexión y aplicación de los métodos para el estudio de los fenómenos geográficos, de información de las Ciencias Naturales y Sociales como la explicación física, la tecnológica y la matemática. La Geografía es un campo complejo en construcción permanente. Es una ciencia que, según los fines, tiene diversos enfoques y especialidades.

La mención de distinguir los problemas ambientales nos parece apropiada en la medida en que el estudiante pueda identificarlos. Sin

embargo, no aparece mención alguna acerca de las causas y menos sobre las opciones de solución de estos problemas. Se considera que el análisis de la problemática ambiental tiene que ir acompañado de opciones de superación, con el fin de que los niños y jóvenes vislumbren esperanzas para un mejor futuro.

El tema de la prevención de desastres ambientales nos parece muy adecuado, debido a que con los efectos del cambio climático se prevé que éstos seguirán incrementándose, por lo que es muy atinado prepararse para enfrentarlos.

El tema del cuidado del medio ambiente es adecuado. No obstante, hay que reforzarlo con la perspectiva del uso racional de los recursos naturales. También sería deseable que el cuidado del medio ambiente se analizara con énfasis en el caso de México, así como el tema de los retos para la conservación.

Por último, nos parece muy escueto el análisis de la sustentabilidad, ya que el tiempo es muy limitado y se analiza sólo la parte ambiental, pero no aparece la parte económica y social, que es la que posibilita pensar formas de desarrollo alternativas.

COMENTARIOS FINALES

Desde mi punto de vista, en los documentos del nuevo Modelo Educativo no se aborda la problemática ambiental como tal y sólo se incluyen algunos temas asociados a la misma, pero éstos se estudian desde una perspectiva científicista.

El análisis de los problemas ambientales ha pasado a ser un objeto de estudio y de conocimiento interdisciplinario obligado para la educación formal. En los documentos de esta reforma sólo aparecen dichos temas en la asignatura de Geografía, pero la formación ambiental para la sustentabilidad podría incluirse en las diferentes asignaturas y, en todo caso, en Geografía puede aparecer como una síntesis de los elementos vistos en las demás materias.

En el enfoque general del tema del medio ambiente y de la educación ambiental para la sustentabilidad, se hace necesaria una mayor actualización del discurso. En México se ha avanzado ampliamente

en la conceptualización sobre este tema, por lo que es recomendable traer a esta nueva reforma los planteamientos más innovadores para obtener mejores logros en la formación de los niños y jóvenes, y superar las inercias tradicionalistas que ya están rebasadas.

También se observa que hay una ausencia del tema de desarrollo sustentable, punto central para reflexionar y pensar la manera de perfilar un mejor futuro, más aun ante las nuevas circunstancias de la falta de un proyecto de nación.

Es recomendable que, en los procesos de aprendizaje, se promueva el análisis de las relaciones entre los procesos naturales y la participación de los seres humanos, con el fin de identificar cómo la sociedad ha modificado ampliamente las relaciones intrínsecas de la naturaleza y ha alterado su constitución actual.

Es adecuado promover los conocimientos por medio de actividades de observación y experimentación para evitar que los contenidos se aprendan como dogmas, pero también es necesario desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos desde edades tempranas. La educación ambiental para la sustentabilidad tiene un componente de formación en valores para el cambio de actitudes, lo cual se fundamenta en la valoración que el alumno hace de los contenidos tanto conceptuales como procedimentales para su vida: ¿Cómo los usa? ¿Cómo se beneficia de ellos? De las respuestas dependen las actitudes y el comportamiento responsable hacia las distintas formas de vida y hacia los contenidos y la educación en general.

En relación con la tecnología, hay que propiciar que el estudiante reflexione acerca de la importancia de sus aportaciones para la satisfacción de las necesidades humanas. Los contenidos de tecnología deberán poner énfasis en su utilidad como medio de articulación con la naturaleza para la transformación de materiales y energía en bienes y servicios, por lo que habrá que incorporar las elaboraciones más novedosas en esta materia.

Es deseable promover el desarrollo de habilidades cognitivas para construir visiones del futuro del estado del desarrollo y del medio ambiente favorables para todos los seres humanos, así como las habilidades de pensamiento anticipatorio para el análisis de tendencias de lo posible y una visión prospectiva para poder cambiar hacia lo deseable.

REFERENCIAS

- Congreso de la Unión (1998), “Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente. Delitos Ambientales”, México, Profepa-Semarnap.
- Foladori, Guillermo (2001), “La crisis ambiental contemporánea”, en Naína Pierri y Guillermo Foladori (eds.), *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*, Uruguay, Trabajo y Capital, pp. 11-26.
- ONU (1993), “Capítulo 36. Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia”, en “Agenda XXI”, t. 3, México, Sedesol, pp. 395-404.
- ONU (1972), “Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano”, Estocolmo, junio.
- Santamaría, Octavio (2010a), *Incorporación de la dimensión ambiental en el subsistema de educación básica*, reporte de trabajo profesional para obtener la licenciatura en Biología, México, Facultad de Ciencias-UNAM.
- Santamaría, Octavio (2010b), “Inserción de la educación ambiental para la sustentabilidad en el primero y segundo ciclo de la educación primaria. Segunda y tercera etapa”, documento de trabajo, México, SEP.
- Santamaría, Octavio y María Teresa Bravo (2010), “Inserción de la educación ambiental para la sustentabilidad en el primero y segundo ciclo de la educación primaria. Segunda y tercera etapa. Documento interno de trabajo”, México, SEP.
- Semarnat (2006), “Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México”, México.
- SEP (2016a), “Los Fines de la Educación en el Siglo XXI”, México.
- SEP (2016b), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México.
- SEP (2012a), “Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Plan de Estudios 2011 y Programas. Reforma Integral de la Educación Básica”, México, Dirección General de Desarrollo Curricular-SEP.
- SEP (2012b), “Contenidos de Educación Ambiental en los Libros de Texto 2011-2012”, México.
- Toledo, Víctor Manuel (2007), “La conciencia de especie como objetivo supremo de la educación ambiental”, en Edgar González Gaudiano (coord.), *La educación ambiental frente al desafío ambiental global*, México, Plaza y Valdés, pp. 15-28.
- UNESCO (2006), “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Plan de Aplicación Internacional”, París.

NOTAS EN TORNO A LOS FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA NACIONAL¹

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

PREÁMBULO

La educación básica en México está integrada por los niveles de preescolar (tres grados), primaria (seis grados) y secundaria (tres grados), y atiende niños y adolescentes de 3 a 15 años. Cada uno de estos grados y niveles se rige y organiza a partir de un modelo educativo con carácter nacional. Dicho modelo hace referencia a la dimensión estructural o de diseño curricular; es decir, al currículo pensado (Posner, 2005) o dispuesto como nacional, para ser operado por los maestros con sus alumnos. El currículo vivido (Furlán, 2012) se refiere a los procesos de implementación y resignificación del primero en las diferentes realidades educativas.

Asimismo, un modelo educativo indica las finalidades, el perfil de egreso, los enfoques, la didáctica y los contenidos de las ciencias escolares que conforman el mapa curricular de los niveles y grados antes mencionados.

En ocasión de este escrito, se analiza de manera central la continuidad en las reformas curriculares de la educación básica mexicana, con énfasis en la reforma 2004-2011 y avizorando tales continuidades en la reforma 2016-2017, en lo concerniente al registro de los

1 Este texto se conforma de extractos escritos por la autora para el Informe de la Caracterización y Valoración de los Fundamentos y Orientaciones Pedagógicas del Diseño Curricular de Cada Nivel y de Toda la Educación Básica, realizado en el marco del Estudio sobre los Fundamentos y Orientaciones Pedagógicas del Currículo de la Educación Obligatoria en México, llevado a cabo mediante un convenio de colaboración entre el IISUE de la UNAM y el INEE en 2015.

fundamentos del currículo en tanto perspectiva filosófica del modelo curricular.

Para a este propósito es preciso plantear, en primer lugar, la perspectiva que sobre el currículo se asume en este texto, en el sentido tanto conceptual como de política educativa, que es inherente a la educación básica nacional. También es necesario situar el punto de aproximación del análisis que aquí se desarrolla; es decir, lo que se entiende por fundamentos del currículo. Ambos elementos permiten transitar en las continuidades que se observan en tales fundamentos y, con ello, se pretende brindar una mirada crítica acerca del “carácter novedoso” adjudicado al modelo de 2017, sin negar, claro está, que pueden existir otros aspectos innovadores en el mismo.

RELACIÓN CURRÍCULO-SOCIEDAD

En su origen, el currículo significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el sistema educativo dispone para que los docentes y centros educativos desarrollen (Gimeno *et al.*, 2012); esto es, el plan de estudios propuesto, pero también impuesto, en tanto acción normativa jurídica del Estado. El currículo alude entonces a una selección regulada de los contenidos a enseñar y a aprender que, a su vez, regulará la práctica cotidiana. Esta definición ha sido ampliamente cuestionada en los estudios curriculares con el fin de ampliar la perspectiva de análisis hacia su complejización. En este sentido, los aportes de la Sociología y la Economía han generado debates importantes en este campo, los cuales influyen en la manera en que se generan las políticas curriculares, como es el caso de las reformas 2004-2011 y 2016-2017 que se analizan en este estudio.

La reflexión sobre la noción de currículo en el ámbito de la educación tuvo un fuerte desarrollo cuando la escolaridad se convirtió en un fenómeno de masas (Goodson, 1988; Kemmis, 1986). Gimeno y otros autores señalan que “la propia lógica de la ‘educación para

todos² requiere, en aras de la igualdad, se dosifiquen los contenidos y se organicen dentro de un sistema escolar desarrollado” (2012: 25), y agrega que sin la contribución de este concepto sería muy difícil entender la escolaridad, examinarla y criticarla.

Como puede verse, la discusión sobre el currículo no sólo implica los planes y programas; en tanto que configura la realidad escolar, las perspectivas para analizarlo se abren hacia su observación y problematización en distintos planos, niveles y dimensiones. En este sentido, se está de acuerdo con la literatura especializada en una distinción básica:

El curriculum es la síntesis de los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios (Alba, 1991: 75).

Según Alicia de Alba (1991), existen al menos tres dimensiones que conforman todo proyecto o modelo curricular: la dimensión social amplia, que supone el contexto en tanto condiciones de posibilidad del discurso curricular en cuestión; la de la estructuración formal, que sí alude a los planes y programas de estudios y, para el caso de este escrito, los fundamentos de la educación básica, y finalmente, la procesual práctica, que señala el momento íntimo educativo, es decir, los procesos o encuentros entre el docente, sus alumnos y los contenidos y libros de texto como medidores de esa relación, así como la complejidad que de suyo lleva su comprensión.

Esta distinción se articula con el ámbito de discusión de las políticas curriculares, las cuales plantean la noción de desarrollo curricular (Garduño, 2013) como aquella que involucra dos procesos interrelacionados: por un lado, la interfaz de diseño y, por otro, la implementación. A reserva de considerar sus posibles diferencias, en este texto, la estructuración formal del currículo se entiende como el diseño de los planes y programas, y la implementación como la dimensión

2 Refiriéndose a la Cumbre de Jomtien como gran parteaguas para la implementación de políticas educativas que abrieron paso al discurso del derecho a la educación.

procesual práctica que alude a la operación o puesta en marcha de una propuesta curricular.

Por tanto, el espacio de reflexión y análisis es el diseño o estructuración formal del currículo mediante distintos objetos curriculares. Por objetos curriculares se entiende el plan de estudios, los programas de asignatura y los materiales didácticos. Éstos forman parte de los documentos normativos u oficiales que enuncian dichos discursos. En los objetos curriculares se pueden detectar y ubicar una serie de aspectos a analizar: la relación currículo-sociedad, entendida como el contexto social amplio, y la dimensión de las orientaciones pedagógicas, como el espacio de la conformación interna del diseño.

La relación currículo-sociedad (Alba, 2007) se refiere entonces al lazo inextricable entre la educación y el proyecto social. El término *educación* hace referencia a los procesos intencionados que una sociedad dispone para transmitir y recrear su cultura (Gallardo, 2014). Tales procesos en las sociedades occidentalizadas como la nuestra se ubican en el sistema educativo, que es subsidiario del modelo de desarrollo que adopta el Estado mexicano.

El currículo, en este sentido, es el dispositivo (Foucault, 1985) por excelencia, mediante el cual dicho modelo de desarrollo actúa sobre la conformación de la identidad de sus generaciones más jóvenes, en tanto que se entiende como una síntesis cultural a la cual se llega por medio de procesos de negociación, consensos, imposiciones, etcétera. El centro del debate estriba en quiénes son los sujetos sociales que participan de dicha síntesis y cómo luchan por mantener la herencia o legado histórico (tradición) e intentan posicionar elementos nuevos, ya sean epistemológicos o éticos, que se concreten en los componentes que conforman tal dispositivo. Esta lucha es, a fin de cuentas, la manera en que se configura la relación currículo-sociedad.

Debido a esto, el vínculo currículo-sociedad en México precisa ser revisado a la luz de la situación de cambio constante que se atraviesa. Hay transformaciones en distintos ámbitos sociales que invariablemente deberían verse reflejados en los planes y programas de estudio de la educación obligatoria en nuestro país. Las relacio-

nes explícitas e implícitas que se establecen entre ambos (modelo de desarrollo-currículo) darán pauta para caracterizar al currículo de la educación básica y situarla a la luz del cumplimiento del derecho a la educación. Este derecho no sólo se refiere al acceso a la escuela, sino a la pertinencia y relevancia de los aprendizajes que construyen los alumnos en su cruce con las aspiraciones que tiene la sociedad. De ahí que el currículo, en su dimensión estructural formal, permita identificar de manera discursiva las finalidades que el Estado mexicano impulsa en sus modelos educativos.

Se habla de relación currículo-sociedad como un espacio de discusión amplio que contempla la problematización de los fundamentos del currículo, porque interesa alejarse de las miradas positivistas de análisis que discuten de manera fragmentada este registro, en tanto serie de factores: fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, didácticos, etcétera. Importa, en estas notas, situarlos en tanto fuerzas (más que factores explícitos) que direccionan la conformación de la estructuración formal del currículo de la educación básica. Veamos por qué.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL CURRÍCULO?

Son los principios sobre los cuales se disponen los objetos de aprendizaje en el currículo, así como la direccionalidad que dicha organización supone o implica. Cuando se alude a la direccionalidad de los principios que organizan el currículo de la educación básica, se hace referencia al sentido de los fundamentos y no necesariamente a lo que son en sí mismos, sino a la gramática en la que están insertos.

En una mirada clásica de los estudios curriculares, los fundamentos se organizan generalmente en filosóficos, epistemológicos y pedagógicos, más otros tantos que varían según la tendencia en revisión: sociológicos, éticos, psicológicos, etcétera. En la exploración realizada sobre el término (Casanova, 2012; Coll y Martín, 2006; Coll 2010; Silva, 1998; Gimeno *et al.*, 2012) se puede observar esta

categoría como una serie de factores que, sumados, dan cuenta de las múltiples aristas del currículo.

Esta lógica omite las opacidades y ambigüedades que también suceden en la organización curricular. La intención es enfatizar esas áreas que son difusas y dinámicas, pues la forma en que los principios organizan el currículo, a través de los fundamentos, denota una complejidad no lineal ni unívoca. De ahí que la noción de fundamentos se potencie en este escrito para hablar de la direccionalidad de los principios que organizan el currículo; direccionalidad³ que intentaría debilitar la división entre los distintos fundamentos para plantear un mapa de relaciones en tanto construcción de significados del currículo o fuerzas que dirigen el diseño curricular, las cuales se conectan de forma compleja y contradictoria.

CONTINUIDADES

La educación básica experimentó, en las últimas tres décadas, varias reformas curriculares que culminaron en el actual Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017).

El proceso comenzó en 1992, en el marco del ANMEB como política educativa salinista. En este periodo, el nivel reformado fue primaria, con el cambio en el enfoque de la enseñanza de Español y el giro conceptual y metodológico a la asignatura de Civismo, que dio lugar a la creación de la materia Formación Cívica y Ética. También se realizaron libros de texto innovadores como el de *Historia de México*, de corte crítico y después censurado, o la elaboración de estos libros en lenguas indígenas, que hasta el día de hoy siguen siendo los más utilizados por los maestros de esos contextos (Gallardo *et al.*, 2016).

- 3 Zemelman le otorga una importancia central al problema de la direccionalidad en el conocimiento del presente porque involucra el carácter político de lo social: "Lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino más bien una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable. Se puede retomar la afirmación gramsciana de que 'todo es político', pero cuidándose de no confundir 'lo político' con sus estructuras particulares (por ejemplo: estado, partidos, sindicatos, aparatos ideológicos, etc.), pues lo político como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjugación entre sujeto y proyecto, lo que se expresa materialmente en el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas" (1987: 35).

Después, en 2004 se reformó el nivel de preescolar y en 2006 el currículo de secundaria. En 2009 la primaria y en 2011 la articulación de los tres niveles bajo la política curricular denominada RIEB. Esta base de reformas se mantiene en la actual propuesta a debate por la SEP o Modelo Educativo 2017, donde se incluye la educación básica y media superior.

En el caso de la reforma de 1992, el significante que articula la política educativa en turno es la modernización educativa, la cual se refuerza en el sexenio 1994-2000 desde las categorías de equidad, pertinencia y, sobre todo, calidad.

Sobre esto último, cabe señalar que la discusión sobre la falta de calidad de los contenidos del currículo nacional como factor de los malos aprendizajes de los alumnos se convierte en un eje central de las reformas de 1992 a la fecha.

La siguiente reforma curricular, que va de 2004 a 2011, señala explícitamente su continuidad con la reforma de 1992, mediante el significante *calidad*. La inclusión fundamental en este bloque de reformas es la categoría de competencias para la vida, en tanto eje rector de la organización de los aprendizajes. También aparece con fuerza el discurso del reconocimiento a la diversidad cultural, étnica y lingüística, mediante el discurso de la interculturalidad, teniendo su punto más alto de incorporación en la reforma de secundaria de 2006 y su punto más débil en 2011.

Ya en la última reforma 2016-2017 se identifica de manera explícita la necesidad de un cambio en el modelo educativo, debido a la reforma laboral llevada a cabo desde 2013 por el gobierno en turno, mediante el Servicio Profesional Docente. Las necesidades de cambio se plantean a partir de un recorrido histórico por el sistema educativo nacional a manera de lógica causal que desemboca “naturalmente” en un cambio inminente al modelo educativo, acorde con la mencionada reforma laboral.

En el Modelo Educativo 2016 hay un claro distanciamiento de la reforma 2004-2011 a la que se tacha de superficial. En 2017 no se hace referencia a este bloque de reformas y en ambos modelos el discurso de las competencias sigue jugando un papel preponderante. En 2011 se llaman competencias para la vida y en 2017 se retoma

la propuesta de competencias del Informe Delors (1996), a través de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir. Asimismo, tanto en 2011 como en 2017, estas competencias generales se disgregan en aprendizajes que son los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar. En 2011 se apellidan “esperados” y en 2017 “clave”, pero su naturaleza es la misma, como se verá más adelante.

Por su parte, el reconocimiento a la diversidad vía la interculturalidad se debilita fuertemente (desde 2011), desplazándose hacia el discurso de la inclusión, proveniente del campo de la educación especial o para personas con alguna discapacidad.

Con estas coordenadas generales sobre las continuidades detectadas, es preciso ir profundizando en cada una de ellas, en tanto fuerzas que se han mantenido en el tiempo como fundamentos del currículo de la educación básica nacional.

LA RELACIÓN CURRÍCULO-SOCIEDAD

De manera general, el proyecto social que enmarca la política educativa –y con ello las reformas curriculares de 1992 a 2017– se puede identificar en los planes nacionales de desarrollo y en los programas del sector educativo que han propuesto los gobiernos en turno desde 1990 a la fecha, pues ellos contienen implícita o explícitamente la finalidad de la educación básica, más allá de los marcos legales. El objetivo es situar el momento histórico y político en el que se piensan las reformas curriculares y cómo se mantiene el sentido de determinados significantes.

Cuadro 1

Proyecto social amplio en las reformas curriculares 1993-2017

<p>Reforma 1992 (primaria). Sevenios salinista-zedillista</p>	<p>Modernización-Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida</p> <p>Reconociendo las realizaciones históricas y la amplitud y madurez que ha alcanzado la sociedad mexicana en todas las regiones del país, el Estado debe modernizarse para cumplir eficazmente con sus obligaciones más fundamentales [...]</p> <p>Exige también ser eficaz, <i>eliminando el peso de su estructura que limita y en ocasiones erosiona su capacidad de respuesta ante sus obligaciones constitucionales</i> [...] Su fuerza económica no radica en su tamaño ni en los ámbitos del quehacer productivo que posee, sino en la creación de las condiciones de un desarrollo efectivo que dé base permanente al empleo y a la calidad de vida.</p> <p>[...] El mejoramiento productivo del nivel de vida se regirá por las siguientes cuatro líneas estratégicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - creación abundante de empleos bien remunerados, y protección y aumento del poder adquisitivo de los salarios y del bienestar de los trabajadores; - atención a las demandas prioritarias del bienestar social; - protección del medio ambiente; y - erradicación de la pobreza extrema. 	<p>Modernización educativa</p> <p>Por ello, la modernización de la educación no sólo comprenderá las transformaciones necesarias para responder a las condiciones cambiantes del país, sino también las indispensables para que la educación se oriente hacia el logro de los objetivos relevantes de los diversos grupos de población que la demandan, contribuyendo así al proceso para su desarrollo y bienestar.</p> <p>La justicia social obliga a actuar acertadamente para reducir las disparidades de atención entre regiones y grupos sociales. Hoy es preciso garantizar el acceso a la educación primaria a toda la población demandante, asegurando su permanencia, disminuyendo ineficiencias e injusticia, y procurando superar la escolaridad promedio de la población [...].</p> <p>La modernización de la educación requiere mejorar la calidad en todo el sistema educativo, tanto el escolarizado, que abarca desde el nivel preescolar hasta el posgrado, pasando por la educación técnica y universitaria, como el extrascolar, que comprende los sistemas abiertos, la educación y capacitación de adultos y la educación especial.</p>
---	--	---

Cuadro 1 (continuación)

Modelo educativo	Plan Nacional de Desarrollo	Proyecto social	Programa Sectorial de Educación
Reforma 2004 (preescolar). Continuidad explícita con 1992. Sexenio foxista	Desarrollo humano El desarrollo que se propone tiene a las personas como su origen y destino; un desarrollo en el cual la sociedad es vista como la suma e interacción de los hombres y las mujeres que la componen, todos y cada uno de ellos de importancia para el resultado colectivo.	Educación de calidad En el Plan Nacional de Desarrollo, el gobierno de la República expresa su convicción del papel central que debe tener la educación en las políticas públicas, señalando que no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia.	
Reforma 2006 (secundaria). Continuidad explícita con 1992 y 2004 bajo el lema "Articulación de la educación básica". Sexenio foxista	[...] El gobierno de la República considera a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo.		[...] En 2005, el sistema educativo nacional, organizado en función de los valores de <i>equidad y calidad</i> , ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa, que constituirá el <i> eje fundamental del desarrollo</i> cultural, científico, tecnológico, económico y social de México.
Reforma 2009 (primaria). Continuidad con 1992, 2004 y 2006. Última etapa de la "Articulación de la educación básica". Sexenio calderonista	Igualdad de oportunidades y desarrollo integral Una pieza importante de la ecuación social la constituye el logro de una educación de calidad. Ésta formará el talento necesario para elevar el desarrollo de la persona y a su vez promoverá el crecimiento económico. Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que <i>demandan el mercado de trabajo</i> . Se trata de formar ciudadanos <i>perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo</i> y para participar libre y responsablemente en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo.	Equidad y calidad México es una de las economías más importantes del mundo, con una industria y sectores productivos mucho más modernos y eficientes; con una mejor red de comunicaciones y transportes, con grandes urbes en las que se concentra buena parte de la población nacional. Este avance indiscutible en la modernización y progreso del país no hubiera sido posible sin la contribución fundamental del sistema educativo nacional. [...] La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables. Para ellos la escuela es, muchas veces, la única oportunidad de prepararse para un mejor futuro y romper así el vínculo que liga la pobreza con la marginación y la ignorancia.	
Reforma 2011 (toda la básica). Conclusión de la "Articulación de la educación básica". Sexenio calderonista			En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos. México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo.

Cuadro 1 (continuación)

Modelo educativo	Proyecto social	
	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación
Reforma 2016 (toda la básica).	Capital humano para un México con Educación de Calidad Un México con educación de calidad requiere robustecer el capital humano y formar mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera. El sistema educativo mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda. Los resultados de las pruebas estandarizadas de logro académico muestran avances que, sin embargo, no son suficientes. La falta de educación es una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar.	Educación humanista: aprender a aprender Para participar en la sociedad del conocimiento es necesario el acceso a información actualizada y oportuna. Pero ello no es suficiente. Se requiere de una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita discernir y valorar, formar para la ciudadanía y la solidaridad. Esta cultura se gesta desde la educación básica, se profundiza en la educación media superior y debe ser alentada en los estudios superiores. Exige reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad para aprender a aprender.
Reforma 2017 (toda la básica).		
Sexenio peñanietista		
Sexenio peñanietista		
	La falta de capital humano no es sólo un reflejo de un sistema de educación deficiente, también es el resultado de una vinculación inadecuada entre los sectores educativo, empresarial y social. Los trabajadores mexicanos en el extranjero pueden y alcanzan niveles de productividad sobresalientes bajo cualquier medida. Por ello, en México se debe proveer a nuestra población con la más alta plataforma para el desarrollo de sus habilidades.	Una educación de calidad mejorará la capacidad de la población para comunicarse, trabajar en grupos, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información, así como para una mejor comprensión del entorno en el que vivimos y la innovación. Tal y como lo señala el Plan Nacional de Desarrollo, el enfoque consistirá en promover políticas que acerquen lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para una sana convivencia y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Fuente: Presidencia de la República (1989, 2001, 2007 y 2013) y SEP (2001, 2007 y 2013); los énfasis son añadidos.

Como se puede apreciar, el referente sobre la calidad se apunta como central para las finalidades de la educación mexicana. De manera menos explícita en los sexenios salinista y foxista, la calidad se sitúa como bisagra para la modernización y el desarrollo humano. Ya en los dos últimos sexenios hay una referencia clara que engarza el sentido de la calidad con la competitividad y, con ello, se establece como finalidad la relación educación-mercado de trabajo.

Los significantes *calidad* y *formación* para el mercado de trabajo operan como horizontes de la sociedad para la que forma la educación básica, aludiendo a los cambios en el tipo de economía globalizada en la que vivimos y a la necesidad de alinearse con los estándares internacionales. Esta mirada sobre el desarrollo y el papel de la educación, si bien es congruente entre los objetos analizados, es necesario que la sociedad mexicana de hoy la interroge en el sentido de la orientación hacia el ejercicio de sus derechos y su logro real.

En contraposición a esta visión desarrollista o economicista de la educación, especialistas como Latapí (2002) plantearon la necesidad de entender la calidad desde una visión humanista, en donde la “buena educación” sería aquella cuya finalidad es que

cada alumna y alumno constituya en su interior un estado del alma profundo, se convierta en sujeto consciente, capaz de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas. Así transformará la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría; habrá aprendido a vivir (Latapí, 2002: 43).

Lo anterior entra en tensión con la visión “humanista” del modelo 2017, que pone de relieve la necesidad de profundizar en el sentido de la educación básica y su capacidad transformadora, analizando la máxima del mercado de trabajo, sus implicaciones, ventajas y desventajas.

EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS ¿vs.? APRENDER A APRENDER

De acuerdo con Díaz Barriga (2011), en 1996 Gonczi y Athanosou (1996: 272-273) reconocieron la existencia de distintas perspectivas en el enfoque de competencias. Diez años después, Tardif (2006)

señala que no sólo el concepto es polisémico –lo que ocasiona que ningún programa por competencias tenga la misma estructura, dado que no existe entre los especialistas en educación un consenso sobre lo que significa este término–, sino que existen al menos dos concepciones de competencias: una de corte conductual, cercana a las propuestas de orden laboral, y otra de corte sistémico, que se ha anclado en las perspectivas cognitivas (Tardif, 2006: 17-19).

En este marco, las reformas en análisis coinciden de manera plena con alguna tendencia del discurso de las competencias, ampliamente consumido por las reformas curriculares de los últimos 24 años.

CUADRO 2

Enfoque sobre el aprendizaje en las reformas curriculares

Enfoque sobre el aprendizaje, reforma 1992	Enfoque sobre el aprendizaje, reforma 2004-2011
<p>De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los <i>objetivos de la formación integral</i>, como definen a ésta el artículo tercero de la Constitución y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término “básico” no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a <i>aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes</i> de diverso orden y complejidad creciente. Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es <i>estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente</i>. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de <i>habilidades intelectuales y de la reflexión</i>. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.</p>	<p>La educación básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, porque:</p> <p>Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica <i>un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)</i>.</p> <p>Los estándares curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los estándares curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la educación básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.</p> <p>Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.</p>

Cuadro 2 (continuación)

Enfoque sobre el aprendizaje, reforma 1992	Enfoque sobre el aprendizaje, reforma 2004-2011
	<p><i>Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los estándares curriculares y al desarrollo de competencias.</i></p> <p>Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.</p>
Enfoque sobre el aprendizaje, modelo 2016	Enfoque sobre el aprendizaje, modelo 2017
<p>Primer componente: aprendizajes clave.</p> <p>Este componente es de observancia nacional. Incluye los contenidos fundamentales para el desarrollo del perfil de egreso de la educación básica y debe servir de referencia tanto a las evaluaciones estandarizadas que se apliquen a la población escolar como a los docentes en servicio o en formación.</p> <p><i>¿Qué es un aprendizaje clave?</i></p> <p><i>Es un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores</i> fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela. El logro de aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente.</p> <p>En contraste, hay otros aprendizajes que, aunque contribuyan positivamente al desarrollo de la persona, pueden lograrse con posterioridad a la educación básica o por vías distintas a las escolares.</p>	<p>A lo largo de toda la educación obligatoria, el currículo se orienta a la edificación de los cuatro pilares de la educación. El primero, “aprender a conocer”, resulta de la convergencia entre una cultura general amplia y los conocimientos profundos de aprendizajes clave y está estrechamente vinculado con la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, <i>el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de la vida.</i> Segundo, “aprender a ser” implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable. Por su parte, “aprender a convivir” consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios. “Aprender a hacer” es la articulación de aprendizajes que guían procedimientos para la solución de problemas de la vida, desde la educación preescolar hasta la educación media superior.</p> <p>[...] Por ello, en la educación básica el currículo se organiza a partir de aprendizajes clave. Los aprendizajes clave son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela.</p>

Fuente: Presidencia de la República (1989, 2001, 2007 y 2013) y SEP (2001, 2007 y 2013); los énfasis son añadidos.

Como se puede observar, el discurso de las competencias se refleja con menor intensidad en 1992, pues todavía el enfoque de los aprendizajes son los contenidos, aunque ya se asienta la necesidad de desarrollar habilidades y conocimientos. Más adelante, las reformas del panismo y el priismo mantienen elementos que, de acuerdo

con la tipología propuesta por Díaz Barriga (2011), se articulan mayormente a la tendencia socioconstructivista. De ahí que cuando se hable de cambios en la propuesta curricular, se advierta la necesidad de señalar que el fundamento sobre la noción de aprendizaje que se tiene desde 1992 no ha cambiado de manera sustancial; al contrario, se ha ido consolidando y camuflando a raíz de las tensiones políticas que genera el término, dadas las críticas surgidas de la investigación educativa pero, sobre todo, del movimiento magisterial.

Profundizando, el discurso socioconstructivista de las competencias pone en el centro la necesidad del aprendizaje situado en la realidad, cuestión que reorganizaría las disciplinas escolares correspondientes a la tradicional división de las Ciencias Naturales y Sociales. Esta tensión interna también se mantiene desde 1992. En 2017 hay un reconocimiento de esta tensión, al momento de justificar la lógica disciplinar, plasmada en las habilidades, conocimientos, competencias y aprendizajes clave por asignatura o campo de formación. Dicha tensión encierra la disyuntiva de dos lógicas que no tienen fácil resolución: la escolar, que resulta muy familiar, donde lo relevante es seguir una secuencia ordenada y lógica de cada tema de una disciplina, frente a la lógica de la realidad, que demanda pensar en una situación de la vida cotidiana y desde ahí articular los conceptos. Este tema ciertamente no es nuevo en la educación; las propuestas de aprendizaje por proyectos (década de los treinta del siglo xx), aprendizaje por problemas (Aebli, 1958), el trabajo por casos, y lo que ahora el socioconstructivismo enuncia como aprendizaje situado, en el fondo responden a la misma lógica de construcción del conocimiento: plantear una situación real como problema de aprendizaje y realizar un tratamiento conceptual de la misma. El enfoque por competencias busca reivindicar este sentido del trabajo educativo. El punto de conflicto sigue siendo una visión escolar del contenido que se aprende para la escuela y no para el contexto, cuestión que, de acuerdo con Díaz Barriga (2011), se refuerza en los exámenes a gran escala, pues los estándares curriculares tipo PISA señalan la necesidad de universalizar ciertas competencias, sin considerar el contexto como estructurante de las mismas.

Es un conflicto complejo porque se reconoce que existen algunas etapas de formación disciplinaria que requieren de un tratamiento lógico, secuencial y ordenado, lo cual no elimina el esfuerzo de buscar conectores de esos temas con la realidad para permitir la construcción de significados y, con ello, atender la necesidad de efectuar una vinculación en la estrategia didáctica con problemas de la realidad.

EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL, ÉTNICA Y LINGÜÍSTICA

Este discurso no se detecta en la reforma de 1992, por lo que el análisis sobre la noción de diversidad se centra en la resignificación⁴ que del tratamiento a este término se hace en el diseño del currículo de la educación básica en 2011, respecto del mismo término en las reformas de 2004 y 2006, y posteriormente, el cambio de discurso de atención a la diversidad plasmado en los modelos 2016 y 2017.

Dicho cambio se observa en el giro del discurso de la interculturalidad (2000-2009) al de la inclusión (2011-2017). El primero fue planteado principalmente a partir de la lucha indígena contemporánea en México. En 2001, dadas las presiones del movimiento indígena continental y en particular de las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la política gubernamental en turno estableció la relación entre diversidad e interculturalidad como forma de reconocimiento de los pueblos indígenas del país. Así, la diversidad étnica, cultural y lingüística adquirió patente de política educativa con la creación de diversas instituciones, entre ellas el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas o las universidades interculturales.

De esta forma, la política educativa de 2001 a 2006 se definió como intercultural:

4 Por *resignificación* se entiende el acto de reorganizar el significado de un concepto de un paradigma a otro; en este caso, el cambio de significado que tiene la interculturalidad en los estudios culturales y el que tiene en el marco de los estudios sobre psicología, al situar la diversidad como marco en donde la diversidad étnica, cultural y lingüística tiene el mismo valor que la diversidad de capacidades.

Por primera vez en la historia de la política educativa del país, en México se habla de una educación intercultural *para todos los mexicanos*. Así, y como ejemplo de los múltiples lugares en que se hace referencia, el Programa Nacional de Educación señala que: “se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica”. El objetivo particular 4, del subprograma de educación básica plantea: “Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación” (SEP, 2001: 136, citado en Schmelkes, 2004: 12).

Con el tránsito al sexenio 2006-2012, el término fue discutido en los ámbitos de las instituciones educativas (Gallardo, 2014), debilitándose vía las discusiones sobre el término *diversidad* en el ámbito de la entonces educación especial y, eventualmente, de la llamada educación inclusiva. Como puede suponerse, la visión de la educación inclusiva proviene de una perspectiva psicologizante-social ligada a los estudios sobre la discapacidad. Sin ignorar la evolución del término y sus debates en las ciencias sociales, es importante reflexionar al respecto por el debilitamiento antes mencionado.

Esta situación se detecta en el Plan de Estudios 2011, pues dejó de ser un principio, a diferencia de la reforma de 2006. Este cambio se mantiene en los modelos 2016 y 2017 (véase el cuadro 3).

Puede aseverarse que la discusión sobre las “otras diferencias” de género, discapacidad y pobreza, en el sentido de agruparlas en un paradigma de solución a su atención, fue permeando en los diseñadores del currículo nacional, deslizando el enfoque hacia la categoría de inclusión. Este movimiento es interesante, al menos por dos cuestiones:

1. Porque supone la manutención de la cadena de significación: hombre-blanco-rico-futuro como referente del sujeto al que va dirigido el currículo. Cuando se habla del carácter nacional, no se alude a un sujeto diverso, si así fuera, la flexibilidad no sería entonces la estrategia para la cadena de significación mujer-indígena-pobre-pasado (Navarrete, 2005) o los programas compen-

Cuadro 3
Significados sobre la atención a la diversidad

I. LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el artículo tercero Constitucional.	En el Modelo Educativo 2016, la inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo.	Sólo de esa manera se puede hacer realidad el nuevo planteamiento pedagógico en todas las escuelas del país y lograr que todos los estudiantes, sin importar su género, origen étnico, cultural, o condición de discapacidad, tengan una educación de calidad y desarrollen su máximo potencial.
Los lineamientos establecidos en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 concretan el compromiso del Estado Mexicano de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos. En dichos documentos se encuentran los propósitos generales y se describen las características de una educación básica considerada plataforma común para todos los mexicanos.	Esta característica del currículo es particularmente importante para responder a contextos con una alta diversidad geográfica, social, cultural y lingüística. La educación que se imparta en nuestro país deberá valorar la riqueza de nuestra sociedad pluricultural y multilingüística, así como los saberes que los pueblos originarios han construido y preservado a lo largo de su historia.	Esto obliga, además, a comprender que la inclusión va más allá del ámbito de la educación especial o la inscripción de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad en las escuelas. La educación inclusiva exige transformar el sistema educativo para eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos, y promover una educación en y para los derechos humanos que propicie el desarrollo pleno e integral de todos los estudiantes.	[...] Los estudiantes en situación de desventaja económica y social enfrentan grandes obstáculos en sus trayectorias educativas y no desarrollan los aprendizajes más relevantes para su vida actual y futura. Las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad son las más afectadas por estos rezagos.
México es un país que se reconoce como multicultural y diverso (artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y requiere, por tanto, impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional.	Este desarrollo es integral y debe ser un eje transversal que permita el desarrollo pleno e integral de todos los estudiantes.	[...] Esto significa que el planteamiento curricular debe ser lo suficientemente flexible para que, dentro del marco de objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de sus estudiantes, y pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial.	

Fuente: Presidencia de la República (1989, 2001, 2007 y 2013) y SEP (2001, 2007 y 2013); los énfasis son añadidos.

satorios. Quiere decir que en los contenidos estarían representados todos los grupos sociales que conforman el México de hoy. Lo nacional, en este sentido, es equivalente al mestizaje como sujeto pedagógico: una sola cultura-lo mexicano; una sola lengua-el español. Lo demás es accesorio o periférico, porque no constituye la característica general de los alumnos de la educación básica.

2. Porque este deslizamiento se consolida en 2017 mediante la agrupación de “los diferentes”, interpretando la diversidad como problema. La tentación por la universalización por medio del carácter nacional del currículo es una fuerza que sigue fundamentando y, con ello, dando sentido al modelo de la educación básica, desde sus orígenes en el siglo XIX hasta nuestros días, como un elemento constitutivo de la conformación de la identidad nacional en tanto finalidad heredada.

EL DISCURSO PRESCRIPTIVO DEL CURRÍCULO VS. LA AUTONOMÍA CURRICULAR

Este fundamento está referido al carácter normativo que tiene el currículo nacional. Dicho carácter direcciona de manera determinante su diseño, toda vez que su función es ser aplicable para la generalidad de las escuelas de educación básica del país. Esta impronta histórica está consignada en la Ley General de Educación, como lo señala el Acuerdo 592:

Que la Ley General de Educación confiere a la autoridad educativa federal, entre otras atribuciones exclusivas, la de determinar para toda la República los planes y programas de estudio, entre otros, para la educación preescolar, la primaria y la secundaria; elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos; fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para dichos niveles educativos; regular un sistema nacional de créditos, revalidación y de equivalencias, así como las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica y las demás que con tal carácter establezcan la propia ley y otras disposiciones aplicables;

Que, de conformidad con dicho ordenamiento legal, los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio. En los planes de estudio deberán establecerse los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo; los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje; las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo. En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Y que en dicho proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y sentido de responsabilidad social (SEP, 2011a: 1-2).

Este discurso prescriptivo abre dos vetas de reflexión que interesa destacar: 1) la necesidad de mantener la educación pública como un derecho que debe garantizar el Estado mexicano y, con ello, mantener su rectoría sobre la educación, y 2) la posibilidad de cuestionar que el cambio curricular sea sólo una labor de Estado, centralizada y vertical (Zorrilla, 2015), dejando amplios espacios de opacidad sobre las resignificaciones que suceden ya en el ámbito del currículo vivido (Furlán, 2012).

Al respecto, se sabe que países como Estados Unidos, Colombia o Finlandia (UNESCO, 2010) cuentan ya con tradiciones de diseño curricular descentralizadas. En contextos tan distintos como los de estos tres países, dicho esquema de organización del currículo ha permanecido frente a los cambios de, al menos, las últimas dos décadas.

En el caso de nuestro país, la reflexión apunta a la tensión nacional-local que supone el nivel tan elevado de prescripción curricular de cara a la relevancia y pertinencia de los contenidos de aprendizaje. En el mapa curricular de 2011 se avizora la influencia de esta tendencia internacional, pues existían dos espacios o for-

mas de reorganizar este nivel de prescripción con el fin de potenciar dicha pertinencia y relevancia del currículo: la asignatura La Entidad donde Vivo de tercer grado de primaria y la Asignatura Estatal de primer grado de secundaria.

La tensión local-nacional signa la revisión sobre aquello que llena de “contenido” a los “contenidos de la educación básica”; es decir, qué conocimiento es central y cuál periférico. Es la lucha por quién está presente en lo nacional, lo cual implica la pregunta por los sujetos del currículo, aquellos que contienden porque sus conocimientos y valores sean los que todos los alumnos de la educación básica aprenderán.

Esta preocupación sí es atendida en los modelos 2016 y 2017. Este fundamento o componente del currículo representa un cambio importante, aunque en el modelo de implementación 2017 no se señalen las necesidades de que los estados cuenten con las condiciones para el diseño. Además, es una autonomía limitada por temas o aspectos nuevamente prescritos por el currículo nacional. Conforme avance el desarrollo de este fundamento en la realidad de las escuelas, se contará con más elementos para su análisis.

PARA CONTINUAR...

Como se ha explicado hasta ahora, calidad y mercado de trabajo son los significantes más fuertes en torno a la finalidad de la educación básica. Tal vez la impronta que se asoma ante esta máxima sea la reflexión sobre el establecimiento del vínculo currículo-sociedad y preguntarnos por la sociedad que en el plan de estudios se ha configurado y lo que los análisis políticos señalan con cada vez más contundencia: que no coincide la visión gubernamental con la realidad social.

También, para continuar la discusión sobre el Modelo Educativo 2017, conviene seguir indagando sobre:

1. Las múltiples mezclas de enfoques pedagógicos en la fundamentación de las ciencias escolares que conforman el mapa curricular, las cuales se reflejan en la sobresaturación y falta de congruencia en la selección de contenidos, así como en las orientaciones di-

dácticas para que el maestro implemente un modelo incongruente con respecto a sus componentes programáticos: enfoque, propósitos, contenidos, metas de aprendizaje y evaluación.

2. La incorporación de discursos políticamente correctos en el planteamiento general del modelo queda en un plano retórico, pues no se concretan en los programas de estudio de las materias o las guías del maestro: género, interculturalidad, derechos humanos, medio ambiente y tecnologías, son innovaciones (Díaz, 2013) que el currículo de la educación básica no ha resuelto en su dimensión formal ni logra cuajar en su dimensión vivida (Gallardo *et al.*, 2016).
3. La incorporación de una lógica constructivista-conductual como comprensión del desarrollo infantil y juvenil que excluye otras formas de organizar y programar el aprendizaje. Dicha comprensión apunta a la forma en que epistemológicamente se concibe a los sujetos de la educación y, por tanto, el *habitus* (Bourdieu, 1977) de los diseñadores del currículo nacional.
4. La influencia de las políticas internacionales como referentes en las reformas curriculares ha superpuesto finalidades desde una racionalidad instrumental (OCDE), como los estándares curriculares con las competencias para la vida (UNESCO) de corte más bien humanista.

REFERENCIAS

- Aebli, Hans (1958), *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapeluz.
- Alba, Alicia de (2007), *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-UNAM.
- Alba, Alicia de (1991), *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*, México, CESU-UNAM.
- Bourdieu, Pierre (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Lara.
- Casanova, María (2012), “El diseño curricular como factor de calidad educativa”, *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 10, núm. 4, pp. 6-15.

- Coll, César (2010), *Piscología y curriculum*, México, Paidós.
- Coll, César y Elena Martín (2006), *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, México, SEP.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel (2011), “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, *Universia. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 2, núm. 4, pp. 3-24.
- Díaz Barriga, Ángel (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y didáctico*, México, IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga, Frida (2013), “Capítulo 3. Innovaciones curriculares”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE, pp. 109-196.
- Foucault, Michel (1985), *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Furlán, Alfredo (2012), “El curriculum pensado y el curriculum vivido”, en Monique Landesmann (coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas del curriculum pensado y el curriculum vivido*, México, FES Iztacala-UNAM.
- Gallardo, Ana (2014), *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. Claves a partir de las reformas a la educación básica nacional. 2004 y 2011*, tesis para obtener el grado de doctora en Pedagogía, México, FFYL-UNAM.
- Gallardo, Ana, Tania Santos, Diego Castillo y Noemí Cabrera (2016), “Informe de la Caracterización y Valoración de los Fundamentos y Orientaciones Pedagógicas del Diseño Curricular de Cada Nivel y de Toda la Educación Básica. Convenio de Colaboración INEE/IISUE-UNAM 2015”, México, mimeo.
- García, José María y Nancy Hernández (2013), “Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE, pp. 55-108.
- Gimeno Sacristán, José, Rafael Feito Alonso, Philippe Perrenoud y María Clemente Linuesa (2012), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, 2a. ed., Madrid, Morata.
- Gonczi, Andrew y James Athanasou (1996), “Instrumentación de la educación basada en competencias”, en Antonio Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa/SEP/CNCCL/Conalep, pp. 272-273.

- Goodson, Ivor (1988), *International Perspectives un Curriculum History*, Boston, Routledge.
- Kemmis, Stephen (1986), *Curriculum Theorising: Beyond Reproduction Theory*, Melbourne, Deakin University Press.
- Latapí, Pablo (2009), “El derecho a la educación en México: ¿real o metafórico?”, *Este País*, núm. 216, pp. 32-38.
- Latapí, Pablo (2002), “Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad”, en Carlos Ornelas (comp.), *Valores calidad y educación*, México, Santillana.
- Navarrete, Federico (2005), *Las relaciones interétnicas en México*, México, Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM.
- Posner, George (2005), *Análisis del currículo*, México, McGraw-Hill.
- Presidencia de la República (2013), “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, México.
- Presidencia de la República (2007), “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012”, México.
- Presidencia de la República (2001), “Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, México.
- Presidencia de la República (1995), “Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000”, México.
- Presidencia de la República (1989), “Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994”, México.
- Schmelkes, Sylvia (2004), “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, pp. 9-13.
- Schmelkes, Sylvia (1994), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, OEA.
- SEP (2017), “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”, México. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf>, consultado el 18 de julio de 2017.
- SEP (2011a), “Plan de Estudios 2011. Educación Básica”, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SEP (2011b), “Acuerdo 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica”, México, agosto.
- SEP (2013), “Programa Sectorial de Educación 2013-2018”, México.
- SEP (2007), “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México.
- SEP (2001), “Programa Sectorial de Educación 2001-2006”, México.
- SEP (1992), “Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa”, México.

- Silva, Tadeu da (1998), *Cultura y currículum como prácticas de significación*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Tardif, Jacques (2006), *L'évaluation des compétences*, Montreal, Chenelière Education.
- UNESCO (2010), *Panorama educativo 2010. Desafíos pendientes*, México, UNESCO/SEP/OEI.
- Zemelman, Hugo (1987), “Razones para un debate epistemológico”, *Método y teoría del conocimiento. Un debate. Revista Mexicana de Sociología*, año XLIX, vol. XLIX, núm. 1, enero-marzo.
- Zorrilla, Juan Fidel (2015), “Notas del proyecto. Estudio sobre los Fundamentos y Orientaciones Pedagógicas del Currículo de la Educación Obligatoria en México”, México, UNAM/INEE, mimeo.

REPRESENTACIONES EPISTEMOLÓGICAS EN EL ENCUADRE DEL MODELO EDUCATIVO 2016

Carlos Ángel Hoyos Medina

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo analiza la estructura del Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa (SEP, 2016a), desde la perspectiva de resaltar las condiciones de acoplamiento en su encuadre institucional operativo. El propósito es distinguir las estructuras significativas de fundamento para sustentar las condiciones dialógicas en la interacción argumentativa de las instancias de interés, cuyo objetivo es fortalecer consensualmente las condiciones de viabilidad de dicho modelo.

En su discurso declarativo, se localiza una constelación de saberes de sentido holístico, de uso conceptual y práctico, orientada a la conformación de perfiles de competencia para el desarrollo cognitivo eficiente; desde el pensamiento lógico, a una capacidad propositiva y de carácter axiológico relacional, como sustento de formación integral de los sujetos destinatarios. Esto lo delimita como una estructura actuante de construcción de lenguajes de sentido y significado, de posibilidad para la generación de un conocimiento asertivo, socialmente útil. Se asume, de la lectura de su contenido normativo y de su enfoque procedimental, que incorpora estructuras significativas de interés pedagógico asertivas, de relevancia teórica y práctica, y potencial de eficiencia cognitiva para el desarrollo de perfiles educacionales, formativos y de procesos de aprendizaje con alto nivel de competencia. Esto, como lo sugiere su planteamiento discursivo formal, en la medida en que se operativice como unidad interactuante

de estructuras en confluencia acoplada: el Modelo Educativo y la planta docente encargada de su operatividad.

El método para la lectura del modelo parte de la condición de su estructura formal a su inserción en el proceso y contexto de su generación histórica, con el objeto de fortalecer, epistémica y teóricamente, su fundamento y viabilidad proyectiva. Así, la noción categorial convocante de *modelo* puede ser contrastada ante la categoría de *proyecto*, con objeto de dar movimiento a su estructura actuante, relacionándolo con su historicidad precedente y con su capacidad constructiva del futuro. Esto plantea no asumir el Modelo Educativo como figura abstracta ni como estructura fija ni acabada en condición de absoluto.

Para emplazar este proceso de lectura analítica de la estructura institucional operativa del modelo, una aplicación de procedimiento nos permite delimitarla como significante objetivado de una transición relacional que le incorpora atributos de identidad. Ésta se conforma en parte analógica con respecto a un precedente ante el cual se deslinda: el modelo tradicional sometido a crítica. Por otro lado, también está la parte creativa respecto de un futuro positivo, delineado conjeturalmente como consecuencia lógica de la viabilidad práctica del modelo. Esto lo ubica técnicamente en el intersticio de la interrelación acoplada entre un encuadre histórico y uno institucional operativo, como andamiaje de confluencia procesual y de soporte.

EL CONSTRUCTO MODELO

Delimitamos una acepción de *modelo* que nos permita ubicarlo en su configuración propositiva. La Real Academia de la Lengua (2016) lo define como “Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo”, versión que apunta hacia un despliegue con proyección a futuro, asignando al modelo el atributo de condición inicial. Ahora bien, atendiendo a lo manifiesto en el discurso del Modelo Educativo (2016a), se detalla que, bajo postulados sustanciales de su lógica interna, como lo son el “Desarrollo personal y social [...] Apertura intelectual [...] Sentido de la responsabilidad [...] Conocimiento

de sí mismo [...] Trabajo en equipo y colaboración [...] Educación integral” (SEP, 2016a: 16-17), el modelo es atribuido de la capacidad de dar respuesta consistente a tales rubros significativos de formación, dando, a su vez, fortaleza a la proclama de que:

La reforma educativa, iniciada en diciembre de 2012, responde a estos requerimientos; de ahí que la ley haya dispuesto que la SEP hiciera una revisión [...] cuyas principales conclusiones confirmaron la necesidad de generar una nueva propuesta de modelo educativo (SEP, 2016a: 17).

Esto, tomando como criterio decisional el emplazamiento crítico del modelo precedente para su actualización, lo cual dio la pauta para indicar que:

El modelo educativo vertical hizo posible la construcción de un sistema educativo nacional que fue pilar del desarrollo de México. Hoy debe reconocerse que ese modelo no es favorable a la adquisición de las capacidades del siglo XXI, por lo que la reforma educativa aporta los elementos necesarios para construir un nuevo modelo (SEP, 2016a: 16-17).

Con esto, el Modelo Educativo 2016 manifiesta que proviene de un modelo previo, como una síntesis crítica, que ha superado histórica y epistémicamente. En este plano, si la definición anterior prevalece, el nuevo modelo se proyecta como referente diferenciado y debe, primero, mostrar su eficiencia práctica para devenir en un paradigma a seguir, acorde con la definición que emite la Real Academia. En este aspecto, la experiencia y reflexión sobre su aporte generará los elementos para que esto se consolide.

Lo mencionado nos lleva a incorporar una definición complementaria de *modelo* que posibilite su adecuación a la condición presente:

Un modelo, que como sabemos es un ente que se construye para responder a las necesidades de exploración de otro ser, dotándolo de elementos análogos, no difiere en nada, por el uso que de él se hará, del espécimen de una clase tomada de una clasificación ya establecida [...] cuando se construye un modelo, se hace del modo que posea propie-

dades del ser estudiado, a base de crear analogías entre estos dos seres. Pero generalmente, estas propiedades no constituyen una definición del ser original, ni una definición del modelo. Por tanto, las propiedades accidentales del modelo que se pueden observar no son necesariamente propiedades del original (Couffignal, 1970: 84-85).

Es ésta la definición que se considera pertinente para el Modelo Educativo 2016, considerándolo epistemológica y prácticamente como nueva totalización, diferente y autónoma, con su propia lógica.

MARCO REFERENCIAL

Una vez delimitado lo anterior, se resaltaré que su condición de posibilidad se incrementa en la medida en que se emplace un proceso formativo de internalización de su *logos* por parte de quienes han de ser los encargados de operarlo, y esto se realiza en el encuadre institucional operativo.

Comprender el *logos* del Modelo Educativo y poder explicarlo para su adecuada operatividad es un requisito epistémico, de internalización práctica, no solamente normativo, bajo un movimiento metodológico de asumir en un proceso interactuante las estructuras postulantes de reforma y modelo, con la planta docente que lo habrá de operar, en la dimensión procesual de su historicidad e inserción en las estructuras sociales y políticas más amplias bajo las cuales se configura.

ENCUADRE HISTÓRICO

Sobre la búsqueda del fortalecimiento en los fundamentos constitutivos y de encuadre operativo del Modelo Educativo 2016 y su posibilidad práctica como significante de conocimiento útil para la sociedad, es atinente argumentar tomando en consideración la historicidad. En este marco, vemos que todo proceso de incidencia en la vida social, acentuado en el ámbito de la normatividad para regir

destinos de la vida nacional, es susceptible de controversia. Las reformas instrumentadas, en tanto que se “objetivizan” en el plano material y no solamente en el de las ideas, son objeto de resalte crítico, pues adquieren la conformación de estructuras significativas localizadas. Esto lo podemos constatar históricamente desde que “La gran reforma social y educativa realizada en 1833 por el gobierno de D. Valentín Gómez Farías fue destruida por Santa Ana” (Guzmán, 1948: 97).

Hay considerar lo anterior, pues refleja la tendencial posibilidad de controversia, a pesar de que el discurso de una propuesta educativa se oriente sustentado en términos del interés público. En esto se incluye la reforma instaurada por Benito Juárez, que emplazó el proceso constitutivo de propuesta educativa bajo el *ethos* del “interés por la educación del pueblo, así como por la intensificación de la cultura superior” (Guzmán, 1948: 98).

Así, bajo el encuadre histórico de la modernidad tardía, la reforma y el modelo actual que despliega son también, bajo diferentes condiciones de contexto, objeto de controversia, aun cuando en este caso la crítica ha sido acuciada por el mecanismo que la instaura. Esto impele a la estructura instaurativa a que adecue las formas políticas de consenso en su despliegue y no reitere una postulación técnico-administrativa que aliente el conflicto, el cual se resalta como referente categorial de una condición pedagógica restringida “reemplazando la teoría del consenso [...] por una teoría de la coerción o el conflicto” (Coser, 1970: 15).

En este sentido, es de interés pedagógico, sociológico e histórico construir un andamiaje que posibilite el proceso dialógico pertinente de consenso para la adecuación procesual de las estructuras en conflicto, como sistemas firmemente acoplados al interés público. En esto, el enfoque teórico-social y pedagógico se vinculan, de entrada, con el aporte de la Sociología y la Historia, en el sentido de que:

Todo hecho social es un hecho histórico, y a la inversa. Por consiguiente, la historia y la sociología estudian los mismos fenómenos, y si cualquiera de ellas capta un aspecto real, la imagen que da de él tiene que ser parcial y abstracta si no está completada por los aportes de la otra (Goldmann, 1981: 9)

Y bajo esta fundamentación, ubicamos la lectura del Modelo Educativo 2016 que, al momento actual, promueve la transformación estructural de la organización normativa externa, de implicación social y de la lógica interna de los sistemas educacionales en cuestión.

Esta apreciación es pertinente a la situación actual, que se ha gestado desde las postrimerías de la década pasada, acentuada en la presente década: la reforma actual y su Modelo Educativo tienen como antecedentes normativos directos a la RIEB (2009), con la previa

Reforma Curricular en la Educación Preescolar de 2004, Reforma de la Educación Secundaria de 2006. En complemento, la SEP inició en 2008 la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en previsión a la decisión gubernamental de fijar la obligatoriedad de la enseñanza media superior (2012) (Rodríguez, 2016: 5).

Esto se resalta con la interrogante sobre “las reformas antecedentes ¿han funcionado o no? ¿Cuáles han sido sus principales limitaciones? ¿Cuál es la evidencia que aconseja emprender un nuevo proceso de reforma antes de dejar madurar el inmediato anterior?” (Rodríguez, 2016: 5).

La historia, como referente transitivo del devenir práctico de las formulaciones normativas contenidas en las propuestas sociales, nos da la pauta de diferenciación para la lectura procesual de las mismas.

ENCUADRE INSTITUCIONAL OPERATIVO

De este modo, bajo el delineamiento procesual, se puede considerar atinente fortalecer en la práctica, con fundamento epistémico, la profesionalización y adjudicación de atributos cualitativos de formación, acorde con las condiciones actuales de las estructuras cualificadas (docentes). De esto se resalta un emergente de contingencia pedagógico-institucional, en términos de que se ha propiciado un repunte de la reflexión operativa en torno a la cuestión del currículo, como señala Orozco:

Identificamos como importante el debate teórico-curricular en el momento actual [...] cuando aparece en los procesos de cambio e innovación de los modelos educativos una nueva terminología (conceptual), se pretende con ello dar sentido y cauce a las reformas educativo curriculares (2010: 9).

En este intersticio histórico de la nueva proyección curricular, se despliega un referente categorial que puede dar soporte a la cuestión resolutive bajo un devenir procesual a construir dialógicamente, en una óptica interactuante de las estructuras significativas de interés.

La categoría *modelo* signa una presentación al momento actual, un significante que se operativiza al presente, a la vez que significa una representación, en tanto que es contenedor del devenir eficiente de una estructura previa. El discurso del Modelo Educativo explicita que: “A casi un siglo de su diseño original, el modelo educativo ya no es compatible con una sociedad más educada, plural, democrática e incluyente” (SEP, 2016a: 14). Entonces, podemos ubicar este modelo bajo una configuración teórica procesual, de posibilidad constructiva y no determinística. Para ello es pertinente incorporar la categoría de *proyecto*, que le aporte movilidad histórica y epistemológicamente constructiva.

Citando a Massimo Cassiari, Aguilar nos presenta una definición de *proyecto*, la cual abarca la conjunción de procesos y medios imbricados en una orientación atinente a la visión que lo operativiza. Plantea que:

a) [...] en su sentido más común, pro-yecto tiene que ver con producción, en la medida en que no sólo idea con anticipación algo, sino que lo idea como pro-ductible, como factible y, por esto, el proyecto implica también el conocimiento y la formulación de los fundamentos en los que se basa su posibilidad de ser efectivamente producido, a saber, los medios técnicos actualmente disponibles. En este sentido, todo proyecto es o implica una base y una formulación científico-técnica, una proyección de las capacidades productivas de la técnica científica, en tanto que por ella se constituye la disponibilidad del mundo, es decir, se dispone con exactitud de la causas y se puede entonces calcular anticipadamente sus efectos. El acento del proyecto es el de la anticipación,

la previsión y la concreta producción. b) La capacidad de anticipar y producir lo proyectado significa fundamentalmente una capacidad de [...] liberarse de lo pre-dado, lo pre-existente, lo pre-supuesto (*Gesetz*, ley en alemán, es lo ya puesto, lo presupuesto) [...] No se puede idear y realizar el futuro sin ruptura y rebasamiento del presente (Cassari, citado en Aguilar, 1982: 20).

Esta definición aporta una base para fortalecer la consistencia epistémica y la viabilidad del proyecto Modelo Educativo 2016.

Ahora bien, dadas las condiciones de contexto y situación concreta del encuadre histórico y político-institucional en el que se presenta dicho modelo, como propuesta decisoria de administración pública, la acepción pertinente de *proyecto*, que permite una aproximación acorde a su *ethos*, se delinea en el lenguaje correlativo a la política educativa, que en la práctica despliega intereses de interrelación grupal de las estructuras de interés. En este sentido se plantea que:

Por “proyecto” se entiende un conjunto de objetivos que expresan el estado futuro de un determinado ámbito social, sea éste el del Estado, el de una institución o el de una sociedad. Aun cuando pretende ofrecer una dirección futura y unos ideales se pueden movilizar a diversos sectores, un proyecto representa una expresión racionalizada tanto de los objetivos históricos que materializan en prácticas los grupos que luchan por el poder, como de sus posiciones frente a las necesidades sociales definidas por ellos como tales para un determinado momento histórico (McGinn, citado en Street, 1984: 1).

Aquí se resalta una referencia valorativa de tendencia mito-lógica, bajo el desdoblamiento de una racionalidad formal que recurre a figuras de autoridad legítima, como lo es la autoridad delegada en la tradición simbólica heredada, que pasa del indicativo a una condición de imperativo: “el amor a México”, referente de valor que es a todas luces incuestionable y adquiere su potencial en el sentido de que “el mito es lo dicho, la leyenda, pero de modo que lo dicho en esa leyenda no admite ninguna otra posibilidad de ser experimentado que justo la del recibir lo dicho” (Gadamer, 2010: 17). Esto fortalece

la normatividad instrumental, como versión fáctica de interpretación de la verdad en sí, fincada en una acepción histórica unidimensional, de significado unívoco, universal y tendencialmente absoluto. Por otro lado, resalta al humanismo como referente de autoridad formativa legítima, que también se torna sustantivo para la racionalidad indicativa del Modelo Educativo. Deviene un imperativo para la recuperación y actualización de proposiciones axiológicas bajo las cuales se resalta al hombre y la formación social bajo la égida de un interés creativo, como basamento para la armonía social. El humanismo adquiere la configuración significativa de autoridad legítima, pues acorde con su *ethos*, se torna difícil –si no imposible– cuestionar su *logos*. Al respecto, Chomsky, parafraseando a Bertrand Russell, cita que el humanismo “es un concepto de la naturaleza de la educación basado en cierta concepción de la naturaleza humana que Russell llama humanista. Según ella, el niño tiene una naturaleza intrínseca, cuyo centro es un impulso creativo” (Chomsky, 1977: 219).

En este sentido, la postulación es, en primera instancia, de valor indubitable. Además, también es aceptado en el marco de una estructura lógica de interés social, de grupo, sector o clase social, que “un sistema del mundo puede volver después de haber desaparecido” (Goldmann, citado en Bastide, 1974: 206). En este punto, la lógica de la racionalidad es orientada por la disposición de dar contenido a un significante que se consideraba vacío de contenido con respecto a su constitución histórica original, pero susceptible de vigencia acorde con una lógica que lo actualiza de manera atinente y, por tanto, en situación de ser atribuido de suficiencia legal. “Eso significa que las clases viven las relaciones sociales a través de las estructuras de su subjetividad y que esas estructuras obedecen a leyes” (Bastide, 1974: 206), como es el caso ahora de la actualización del humanismo, mediada por la aproximación pedagógica.

Desde este aspecto, parece acentuarse que la estructura significativa del Modelo Educativo tiende a descentrarse de las condiciones suprasubjetivas que lo rodean, en una lógica relacional de

sucesión de tipos, los unos por relación a los otros y que se trata de un orden cíclico. En ese caso los cambios de las visiones del mundo en

el curso de los tiempos escapan por completo a las formas de producción, que siguen un orden lineal o acumulativo, para no obedecer más a una lógica interior a las superestructuras (Bastide, 1974: 196).

Lo anterior, aun con el riesgo de incurrir en un idealismo instrumentado. En este aspecto es pertinente señalar que “las visiones del mundo son las expresiones coherentes de las clases sociales, pero en sus reacciones particulares en el seno de la sociedad global” (Bastide, 1974: 193). Esto plantea que no se ejerce una lectura parcial del modelo, sino que se considera que su estructuración y puesta en práctica obedece a una postulación de visiones del mundo, emanada de una postura comprensiva, que la ubica funcionalmente en un enfoque neoliberal coloreado de individualismo metodológico, como lógica interna en sincronía con la racionalización de las estructuras de la sociedad moderna.

Con este formato, el Modelo Educativo 2016 irradia significados diversos y polisémicos de interés –entendida la polisemia como “la posibilidad de integrar de manera adecuada el objeto estudiado en varias estructuras diferentes, tanto en el plano de conciencia como en el de la vida histórica” (Goldmann, 1974: 225)–, siendo uno de los más significativos el de una racionalidad de fines, los cuales no son epistémicamente puros:

La percepción de la realidad está asociada a la profesión y valores del observador y del puesto que éste ocupa en la sociedad, lo cual da lugar a diversos enfoques, con frecuencia incomprensibles o incoherentes. Esto, a su vez, genera que distintos grupos sociales de presión obstaculicen la realización del plan, porque benefician a grupos antagónicos (Prawda, 1985: 32).

ESQUEMA NORMATIVO

En su discurso, el Modelo Educativo 2016 expresa que “desde inicios del siglo XX hasta nuestros días, una de las principales características del sistema educativo ha sido su verticalidad” (SEP, 2016a: 11),

atenuada en deferencia a las condiciones históricas de significación identitaria de la vida nacional, bajo la óptica de la actividad educativa. En este encuadre histórico-institucional previo, se consideró lo relativo a “centralizar la educación para difundir los ideales de la Revolución y los valores del humanismo” (SEP, 2016a: 11), que en este movimiento de gestión pedagógica dejó de ser un significativo vacío –como lo define Laclau “en el sentido estricto del término, un significativo sin significado” (1996: 69)– y que, sin adjudicarle una condición transhistórica, se torna objeto de actualización –“continúa siendo, a pesar de todo, parte integral de un sistema de significación” (Laclau, 1996: 69)–, en el marco de un proceso de deconstrucción que, como señala Alicia de Alba, “es el proceso por medio del cual se desmontan los elementos de las distintas capas de un discurso, se analizan en el contexto de su constitución genealógica y su desarrollo o cambios de significación” (2007: 59). Para lograr esta resignificación institucional operativa se instaló procesualmente una nueva configuración, que podemos leer como creación de un nuevo horizonte ontológico semiótico: “lugar ontológico, semiótico, epistémico, histórico, etc., desde el cual se construye, analiza y considera un campo, un problema, i.e. de la realidad misma” (Alba, 2010: 5), para de ahí emplazar este significativo categorial al plano histórico de configuración social con alcance de amplio espectro.

En este sentido, los datos que genera la transición adquieren relevancia epistémica de interés para la teoría social y la fundamentación de condiciones de posibilidad del actual Modelo Educativo: “Hay datos que deben ser descritos en términos de estructura, otros en términos de génesis” (Derrida, citado en Alba, 2007: 59). Y en este intersticio transitivo:

La articulación significativa se refiere a la tarea de retomar elementos de las capas que se han deconstruido y ubicarlos en una nueva configuración en la que se explicitan las cargas de significación recuperadas del trabajo de deconstrucción, así como aquellas que se le incorporan en la nueva configuración en la que se ha ubicado a tales elementos (Alba, 2007: 60).

Lo anterior resaltado por la configuración epistémica y procesual del objeto pedagógico que “se encuentra delineado por aspectos socioculturales compartidos, aun cuando particularmente conformados, de condición histórica, de situación de contexto y atributos de despliegue culturalmente enmarcados” (Pontón, 2010: 8).

REFERENTE EPISTEMOLÓGICO Y OPERATIVIDAD

Para la operatividad del Modelo Educativo 2016 se resalta la necesidad de considerar la categoría de la experiencia y la cuestión de método en la formación docente, y direccionarla en términos de argumentación teórica y de referente epistemológico, como objeto de interés pedagógico no dado, sino como objeto a construir mediado por la educación y los procesos de aprendizaje.

La actividad pedagógica ha sido permeada por el desarrollo de la racionalidad científica y los aportes tecnológicos, en un dialogo práctico que habría de derivar en la posibilidad de un conocimiento socialmente útil, tanto en el nivel del sujeto individual situado como en el de las formaciones sociales. En su historicidad, la aplicación del método que habría de orientarse hacia esta concepción práctica inicia formalmente con el establecimiento de la “distinción entre las ‘cualidades reales’ [...] mensurables, y las ‘sensaciones’ [...], que debían ser explicadas –una diferencia para la cual Locke utilizó después los términos ‘primarias’ y ‘secundarias’” (Pacey, 1980: 132). Al tiempo, “Galileo estaba analizando la experiencia y separándola en sus partes constitutivas” (Pacey, 1980: 132). Este enfoque analítico, a partir de John Stuart Mill (s. XIX)

es denominado el “método del detalle”: una forma de pensamiento que opera a diferentes niveles. Su verdadero valor y su eficacia estaban en ser un medio para solucionar problemas, tratar los conjuntos separándolos en partes y dividiendo cada cuestión en fragmentos antes de intentar resolverlos (Pacey, 1980: 132).

Esto constituye parte de interés para la formación y la enseñanza: la relación del todo con las partes. Sin embargo, de manera ulterior, esto dio pauta a una actividad de intervención especializada –interpretada de manera funcional– y hubo un traslape hacia la actividad social de organización. De la cuestión científico-tecnológica del método del detalle se efectúa una inversión funcional que deriva en la especialización técnica. Esto da sustento a la incorporación funcionalizada de una teoría de roles para la actividad de los actores de un proceso institucional normado, y bajo este andamio, se traslada a la estructura docente una designación de roles escindidos, especializados, bajo el encuadre institucional operativo.

Al aproximarnos a la lógica interna del Modelo Educativo 2016, encontramos que se debate entre una perspectiva operacional de carácter holístico y una de aplicaciones al estilo del método del detalle socialmente invertido y adaptado: unos son docentes, otros investigadores y otros son corpus administrativos que planean y dirigen la actividad educativa. La fragmentación práctica resultante plantea límites al ejercicio de las competencias educativas integrales. Esto sugiere la incorporación práctica de procesos de formación docente con capacidad para la investigación y el *logos* de competencia decisoria.

VISIONES DEL MUNDO Y REPRESENTACIONES EPISTEMOLÓGICAS

Esta fragmentación se desprende del marco de las visiones del mundo internalizadas en los sistemas ideativos de los grupos decisorios de interés. Al respecto, podemos considerar lo señalado por Goldmann acerca de que “en términos generales y estadísticos, las clases sociales constituyen la infraestructura de las visiones del mundo y tienden a su expresión coherente en los diversos dominios de la vida y del espíritu” (Goldmann, citado en Bastide, 1974: 192-193). Y a esto le podemos agregar que “si se reflexiona, uno se da cuenta de que la imagen que del mundo tiene una clase, depende del lugar que tiene esta clase en la estructura de un grupo más amplio” (Bastide, 1974: 197). Esto se ve reflejado en toda acción social y se realza en la visión corporativa.

Ahora, con objeto de superar las limitantes de una fragmentación funcional de roles, se plantea asumir que modelo es una representación y no se puede delimitar, incluso como analogía, aun cuando se puede asumir que

la analogía no consiste en la reducción de una estructura a otra estructura. Es un medio de poner de manifiesto ciertas diferencias en una comparación de estructuras, [y esto pone el acento] en la distinción que Heidegger ha hecho entre lo mismo y lo semejante (Rosolato, 1974: 219).

En este intersticio es justificado el conocimiento totalizador y no sólo funcional de las condiciones por las cuales el Modelo Educativo es contenedor de atributos de superación de la estructura y la lógica del modelo anterior; esto es, que la lógica interna del modelo presente ha de ser ubicada y explicada en el marco de una estructura más amplia, de la cual se deriva y le otorga posibilidad. Se sugiere esta capacidad explicativa de las implicaciones sociopolíticas y no sólo funcionales de su devenir en la estructura docente que operativice el Modelo 2016, ya que no es sólo un cambio del sistema descontextuado. Su contenido pedagógico tampoco implica cambios dentro del sistema de manera aséptica: “Parsons estableció una distinción entre los cambios dentro del sistema y el cambio de sistemas” (Coser, 1970: 23), y esta diferencia sería asumida si se articula como propuesta de interés público de fundamento compartido.

ENCUADRE INSTITUCIONAL OPERATIVO

La transición del encuadre institucional operativo que vincula el *qué* –la consistencia epistémica del Modelo Educativo– con el *cómo* de su despliegue operativo, manifiesta una estructuración propositiva sólida. Su potencial cognitivo es alto. El *ethos* demanda una disposición dialógica a la consideración del impacto de su devenir práctico y no una crítica que lo inmovilice de inicio. Las implicaciones político-institucionales han de resolverse en su propia dimensión,

superando el límite de una racionalidad meramente administrativa hacia un posicionamiento de gestión real y no sólo enunciativo.

En este sentido, se resalta la categoría de validez teórica adjudicada a las estructuras localizadas en el *logos* del Modelo Educativo. La postulación alude al despliegue de “saberes teóricos. Es decir, teorías y conocimientos ‘probados’” (Sánchez, 2000: 11). Por otro lado, como un modelo en devenir, puede asumir la condición de propuesta o proyecto, lo cual no le quita validez a los presupuestos de su lógica interna, si se orienta la racionalidad de la acción en términos de una experiencia propositiva y constructiva –no necesariamente en la óptica de ensayo y error–, bajo la cual su consistencia sea circunscrita procesualmente, en el sentido de incorporar la investigación operativa que aporte condiciones de posibilidad a los niveles de incremento en la competencia epistémica –y no sólo técnica– de los agentes encargados de implementarla; esto es, instalar procesualmente los contenidos del Modelo Educativo 2016 y su lógica interna a la par que los procesos de formación atinentes a su *logos* y *ethos* como sistemas firmemente acoplados, lo cual no se reduce a una simple relación de teoría y práctica como categorías escindidas.

CONSIDERANDO DE GESTIÓN

En la medida en que el Modelo Educativo 2016 se circunscribe en un círculo inmediato de reforma es susceptible de consideraciones de gestión pedagógica en lo que concierne a su posibilidad eficiente:

La gestión pedagógica se orienta a establecer un marco de condiciones institucionales, organizacionales, conceptuales y operativas, con el fin de dar viabilidad a proyectos y programas educativos y de formación, así como a procesos de aprendizaje (Hoyos, 2003: 15-16).

También a procesos de gestión institucional, tanto en el plano cuantitativo como cualitativo, que abarcan la estructura física del sistema y la estructura conceptual. Esto, circunscrito a la gestión política, que define los lineamientos de la visión de la sociedad y los

perfiles profesionales para la educación, bajo los cuales se despliega el modelo. La confluencia articulada de criterios políticos, institucionales y pedagógicos habrá de generar condiciones de posibilidad, desde la comunicación y los lenguajes en simetría para su consecución eficiente.

Por lo anterior, en la dimensión del discurso normativo, la lógica interna que puede aportar validez al Modelo Educativo para su potencial acoplamiento asertivo ha de apoyarse en los procesos de gestión y no exclusivamente en la legalidad instaurativa. La legitimidad necesaria para su aceptación en la recepción y despliegue operativo no se resolverá por decreto institucionalizado, ni por la implantación de contingencias comprensivas individualizadas.

En este tránsito, la objetividad deseada no se resuelve por la sola eficiencia de lógica interna ni por evaluar a los maestros de manera individual bajo una lógica de respuesta simétrica. La instalación no consensuada adecuadamente puede, por desplazamiento, generar distorsión en el entendimiento de la lógica interna del modelo actual. Aquí explicitamos que esto no necesariamente invalida al Modelo Educativo en su constitución interior ni a los profesores que recién inician en el conocimiento de su lógica interna. Es menester la experiencia de la aplicación del modelo que posibilite su reflexión, a la par que procesos paralelos de formación en los profesores, quienes, más que ser evaluados en el inicio, deberán estar en condición de internalizar procesualmente la lógica del modelo.

Lo anterior puede estimular condiciones favorables de cambio y ajuste en la estructura epistémica y la conciencia actual de los sujetos de interés en situación dialógica. Permite superar la relación unilateral de sujeto-objeto. La reificación institucionalizada de sujeto-objeto puede constituir un factor inmovilizante en el proceso, debido a mecanismos inadecuados de gestión política e institucional, antes que pedagógica: “aunque la institucionalización se puede oponer en parte a la ‘acción’, no se distingue bien de los efectos del actor o del interés” (Jepperson, 2001: 215), y puede distorsionarse si se confunde la racionalidad de la lógica interna del modelo con los intereses de postulación institucionalizada de grupo.

La evaluación que acompaña la instalación del Modelo Educativo no altera su consistencia con la lógica interna, aun cuando sí permea en sus implicaciones el *ethos* de su puesta en marcha. Un límite al potencial práctico del modelo se establece de entrada si se le considera de carácter asertivo apriorístico. Esto puede interpretarse como un racionalismo lógico. Un procedimiento de evaluación que habrá de filtrar perfiles atinentes al *logos* del modelo para su operacionalización es, de inicio, susceptible de conflicto si sólo se sustenta en la justificación unilateral. Si la resultante de evaluación no es asertiva, la distorsión será adjudicada al sujeto evaluado, antes de que se muestre la posible asertividad de la estructura lógica del modelo.

Lo anterior plantea una aporía: antes de la experiencia en la conducción de los procesos de su puesta en marcha, determinados docentes han de conocer su lenguaje y su potencial práctico. Esta premisa es posible en abstracto. La competencia para operar el modelo requiere de la experiencia. Dicha competencia se limita al definirla en la respuesta asertiva a un acto –no proceso– de evaluación inicial, bajo la pretensión de reducir la dispersión experiencial. La persistencia evaluativa se torna una implantación de racionalidad instrumental, con alto potencial de devenir una abstracción resolutive con escaso principio de realidad. El acoplamiento efectivo y razonable entre la estructura docente y el Modelo Educativo no se resuelve por índices de una aplicación actuarial. *Logos* modélico y actores epistémicos no se compenentran por decisión racional instaurada ni por un acto contingente. La certificación inicial encuentra su límite en el acto funcional del momento, abstraído de un proceso totalizador a construir. Resalta individuos aislados en situación administrativa, abstraídos del conjunto en experiencia compartida.

En este punto, es pertinente lo señalado acerca de que

Si hay una ordenación, aunque sea vaga e imprecisa, debe serlo de grupos de mundos igualmente similares más bien que de mundos individuales[...] $p > q$ es verdadero en el mundo real si y sólo si $p > q$ es

verdadero en todo un rango de mundos razonablemente cercanos al mundo real (Dancy, 2012: 59).

Donde el mundo real está conformado por la praxis del modelo en interacción con la actividad de los docentes en proceso de formación teórica proactiva, que les posibilite comprender, internalizar, interpretar y explicar el *logos* y el *ethos* del Modelo Educativo. Al respecto, es pertinente la definición puntual de interpretación y explicación que señala Goldmann:

Comprender es un proceso intelectual, lo que no quiere decir una actitud puramente teórica, en la medida de que toda actitud teórica es al mismo tiempo teórico-práctica: la descripción de una estructura significativa en lo que tiene de esencial y lo que tiene de específico. Explicar es situar esas estructuras como elementos en estructuras más amplias que las engloban. La explicación se refiere siempre a una estructura que engloba y supera la estructura estudiada (1974: 233).

Así, interpretar es un proceso hermenéutico de búsqueda de sentido holístico, de realce de la significación posible de lo particular, en el marco de poder explicar su inscripción en el proceso totalizador de sentido y significado.

Ante lo mencionado, se plantea una condición de posibilidad alterna: formular de inicio –y sostener– escenarios de formación docente, relativos al *logos* y *ethos* del modelo, para emplazar un proceso dialógico constructivo que le dé contenido práctico de experiencia reflexionada y potencial pertinencia en su despliegue eficiente. Esto permite:

Cuestionar los saberes, los discursos establecidos y las prácticas educativas vigentes, ya sea aquellas que aludan a los conocimientos legitimados, métodos de enseñanza, políticas educativas o a los sistemas de evaluación que apuntalan los acercamientos teóricos y epistemológicos reduccionistas, simplificadores, unidimensionales y lineales de la realidad educativa (Ducoing, 2010: 8).

En esto se realza que:

El valor que se conceda a los fundamentos con que se realiza la tarea de elaboración de un plan de estudios, así como en la articulación entre concepción e instrumentos implica el reconocimiento del papel y la responsabilidad que tienen los actores en el aula (Díaz Barriga, 2015: 33).

Habrà de apuntalar la viabilidad del Modelo Educativo 2016. Y en lo que respecta a la cuestión de los exámenes, es pertinente lo mencionado por Díaz Barriga: “En este momento los sistemas de exámenes nacionales e internacionales reflejan con claridad cómo se desconoce la heterogeneidad de los procesos de formación en aras de un absolutismo que raya en lo irracional” (2015: 33). En esta dimensión, la reflexión en torno a los exámenes ha sido objeto de interés desde diversas aproximaciones, siendo una de ellas la emitida por Piaget:

Se ha dicho todo acerca del valor de los exámenes escolares y, sin embargo, esta auténtica plaga de la educación a todos los niveles sigue viciando –y la palabra no es demasiado fuerte– las relaciones normales entre el maestro y el alumno. Los dos defectos esenciales del examen son, en efecto, que no obtiene generalmente resultados objetivos y que se convierte fatalmente en un fin en sí mismo (Piaget, 1983: 33).

Este cuestionamiento del examen no solamente aplica a la situación de los estudiantes, sino que su cobertura comprende a la evaluación administrativa a la estructura docente.

Como alternativa se puede proyectar una nueva lógica operativa: evaluar el proceso como objeto unitario de la relación entre una propuesta de interés público y una estructura docente que asume la disposición de compartir dialógicamente este *ethos*, internalizando en la práctica su *logos* y direccionando la evaluación ya no a los docentes predeterminados como estructura fija, aislada y reificada, sino a la relación holística en el proceso, a los métodos de adecuación pedagógica y los resultados que se van generando en el plano epistémico; esto es, destrabar el nudo político de su sentido instru-

mental y no empantanarse con la dispersión de actores en situación de conflicto bajo una situación hipotética ideal.

REFERENCIAS

- Aguilar, Luis (1982), *Política y racionalidad administrativa*, México, INAP.
- Alba, Alicia de (2010), “Horizonte ontológico semiótico en la relación espacio epistémico-teoría”, *Teoría y Pensamiento Educativo. Espacio Académico de Reflexión y Debates* [revista digital], vol. 11, núm. 2, febrero, p. 5. Disponible en: <<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/art22.pdf>>, consultado el 26 de julio de 2017.
- Alba, Alicia de (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-UNAM.
- Bastide, Roger (1974), “Para una cooperación entre el psicoanálisis y la sociología en la elaboración de una teoría de las ‘visiones del mundo’”, en Umberto Eco, Lucien Goldmann y Roger Bastide, *Sociología contra psicoanálisis*, Barcelona, Martínez Roca, pp. 191-207.
- Chomsky, Noam (1977), “Hacia una concepción humanística de la educación”, en Walter Feinberg y Henry Rosemont (comps.), *Trabajo, tecnología y educación*, Buenos Aires, Las Paralelas, pp. 218-234.
- Couffignal, Louis (1970), *Cibernética*, Barcelona, A. Redondo editor.
- Coser, Lewis (1970), “El conflicto social y la teoría del cambio social”, en *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*, Buenos Aires, Amorrortu, pp.23-40.
- Dancy, Jonathan (2012), *Introducción a la epistemología contemporánea*, Madrid, Tecnos.
- Díaz Barriga, Ángel (2015), *Currículum: entre utopía y realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ducoin Watty, Patricia (2010), “Pensamiento crítico en educación”, *Teoría y Pensamiento Educativo. Espacio Académico de Reflexión y Debates* [revista digital], vol. 11, núm. 2, febrero, pp. 8-9. Disponible en: <<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/art22.pdf>>, consultado el 26 de julio de 2017.
- Gadamer, Hans Georg (2010), *Mito y razón*, Barcelona, Paidós.
- Goldmann, Lucien (1981), *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Goldmann, Lucien (1974), “El sujeto de la creación cultural”, en Umberto Eco, Lucien Goldmann y Roger Bastide, *Sociología contra psicoanálisis*, Barcelona, Martínez Roca, pp. 223-244.
- Guzmán, Martín Luis (1948), *Escuelas laicas (textos y documentos)*, México, Empresas Editoriales.
- Hoyos, Carlos (2003), “Gestión pedagógica”, en Edith Chehaybar y Kuri y Rocío Amador Bautista (coords.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, México, CESU-UNAM, pp. 15-50.
- Jepperson, Ronald (2001), “Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo”, en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE, pp. 193-215.
- Laclau, Ernesto (1996), “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en Ernesto Laclau, *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, pp. 69-86.
- Orozco, Bertha (2010), “El debate en el campo del currículum en México”, *Teoría y Pensamiento Educativo. Espacio Académico de Reflexión y Debates* [revista digital], vol. 11, núm. 2, febrero, pp. 9-10. Disponible en: <<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/art22.pdf>>, consultado el 26 de julio de 2017.
- Pacey, Arnold (1980), “El método del detalle”, en Arnold Pacey, *El laberinto del ingenio*, Barcelona, Gustavo Gilli, pp. 132-138.
- Piaget, Jean (1983), *A dónde va la educación*, México, Teide.
- Pontón, Claudia (2010), “Constitución conceptual e histórica del campo educativo en México”, *Teoría y Pensamiento Educativo. Espacio Académico de Reflexión y Debates* [revista digital], vol. 11, núm. 2, febrero, pp. 6-7. Disponible en: <<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/art22.pdf>>, consultado el 26 de julio de 2017.
- Prawda, Juan (1985), *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, México, Grijalbo.
- Real Academia Española (2016), *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>>, consultado el 19 de julio de 2017.
- Rodríguez, Roberto (2016), “La evaluación que falta”, *Campus Milenio*, núm. 668, noviembre, p. 5.
- Rosolato, Guy (1974), “Discusión”, en Paul Ricoeur, *Psicoanálisis y cultura. Sociología contra psicoanálisis*, Barcelona, Martínez Roca, pp. 208-222.
- Sánchez, Ricardo (2000), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

- SEP (2016a), “El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa”, México.
- SEP (2016b), “Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016”, México.
- Street, Susan (1984), “Los distintos proyectos para la transformación del aparato burocrático de la SEP”, *Perfiles Educativos*, núm. 7, octubre-diciembre, pp. 14-29.

AEPI	Atención y Educación en la Primera Infancia
Afirse	Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
CISE	Centro de Investigación y Servicios Educativos
CNCLL	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia
CNCM	Coordinación Nacional de Carrera Magisterial
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Conapase	Consejo Nacional de Participación Social en la Educación
Conapo	Consejo Nacional de Población
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

DOF	<i>Diario Oficial de la Federación</i>
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
Excale	Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo
FCE	Fondo de Cultura Económica
FES	Facultad de Estudios Superiores
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
IDH	índice de desarrollo humano
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INAP	Instituto Nacional de Administración Pública
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
Nafin	Nacional Financiera
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de los Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAN	Partido Acción Nacional
PERCE	Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (por sus siglas en inglés)
Planea	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
Profepa	Procuraduría Federal de Protección al Ambiente
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior

Sedesol	Secretaría de Desarrollo Social
Sedue	Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología
Semarnap	Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca
Semarnat	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEP	Secretaría de Educación Pública
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPP	Secretaría de Programación y Presupuesto
SSA	Secretaría de Salud
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés)
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (acrónimo en inglés)

Lilian Álvarez Arellano

Doctora en Filosofía de la Educación por la Universidad de Harvard, es investigadora titular en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM desde 1984 y secretaria académica del IISUE desde 2016. Profesora de Pedagogía en la FFYL y de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Sus principales líneas de investigación son: pensamiento educativo de escritores mexicanos de los siglos XIX y XX, filosofía de la educación, currículo, formación cívica y ética, y literatura infantil, todo desde la óptica de la descolonización. Integrante fundadora del Seminario de Estudios para la Descolonización de México, coordinado por Rubén Bonifaz Nuño, es editora de la obra de José Rosas Moreno para la Nueva Biblioteca Mexicana (UNAM) y directora de Xoc Na, la colección de literatura para niños y jóvenes de la UNAM. Ha elaborado planes de estudio y libros de texto para educación básica, media superior y superior nacionales.

María Teresa Bravo Mercado

Maestra en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, es investigadora asociada C de tiempo completo definitivo del IISUE. Docente en el posgrado de Pedagogía de la UNAM, es coordinadora del Diplomado de Actualización Profesional: Investigación Interdisciplinaria en Educación y Sustentabilidad para el Desarrollo. Sus principales líneas de investigación son: educación ambiental, currículo ambiental, formación ambiental de profesores,

y universidad y desarrollo sustentable. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran “Inclusión de la perspectiva de sustentabilidad en la educación superior en México”, que forma parte del libro coordinado por O. Santamaría, *Memoria del Simposio Sustentabilidad en la Formación Tecnológica*, publicado por el Instituto Politécnico Nacional; “Procesos de cambio ambiental institucional en la educación superior en México, nuevas respuestas ante la crisis socioambiental”, publicado en el número 2 de la revista *Ambiens*, y “La educación ambiental, un campo de teorización pedagógica”, incluido en el libro coordinado por Jesús Escamilla, *Repensar la educación ambiental. Reflexiones desde el campo pedagógico*, publicado por la FES Aragón.

Hugo Casanova Cardiel

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, es investigador del IISUE y profesor de licenciatura y posgrado en Pedagogía de la FFYL de la UNAM. Sus principales líneas de investigación son: política de la educación, política y gobierno de la universidad, e historia contemporánea de la UNAM. Entre sus obras más recientes se incluyen *El gobierno de la universidad en España*, publicado por editorial Netbiblo, y *La UNAM y su historia. Una mirada actual*, publicado por el IISUE de la UNAM. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, de la Sociedad Española de Pedagogía y del Seminario de Educación Superior de la UNAM.

Gabriela de la Cruz Flores

Doctora en Psicología con énfasis en educación por la Facultad de Psicología de la UNAM, se desempeña como investigadora asociada C en el IISUE y es profesora de asignatura definitiva en la Facultad de Psicología de la UNAM. Entre sus líneas de investigación destacan: evaluación del aprendizaje, tutoría en educación superior, justicia curricular, regímenes académicos, y trayectorias escolares en educación media superior. Algunas de sus publicaciones recientes son “Evaluación de la tutoría en los estudios de posgrado: construcción y validez de escala”, artículo incluido en el número 1 de la *Revista de Docencia Universitaria*; “Tutoría en educación superior: análisis

desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas”, del volumen 2, número 25 de la revista *CPU-e*, y “Justicia curricular: significados e implicaciones”, del número 46 de la revista *Sinéctica*. Es integrante del COMIE.

Gabriela Delgado Ballesteros

Es investigadora del IISUE y docente de la Facultad de Psicología de la UNAM. Integrante del COMIE, de la Coalición contra el Tráfico de Mujeres y Niñas en América Latina y el Caribe, y de Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social A. C. Delegada oficial en la Conferencia de Integración de la Mujer en el Desarrollo Social y Económico de América Latina y el Caribe y de la IV Conferencia Mundial de la Mujer de Naciones Unidas, en Beijing. Sus principales líneas de investigación son: educación, género y derechos humanos. Entre sus publicaciones destacan *Tu futuro en libertad: Por una sexualidad y salud reproductiva con responsabilidad*, publicado por el Gobierno del Distrito Federal, “Derecho a la educación y capacitación ¿para, de o con las mujeres?”, publicado en el número 2 de la revista *Defensor*, y “Coeducación: derecho humano”, artículo incluido en el número 2 de la revista *Península*.

Patricia Ducoing Watty

Doctora en Pedagogía por la UNAM, con una especialidad en Ciencias de la Educación por la Universidad Sorbona de París. Es investigadora del IISUE y profesora de Pedagogía en el Sistema de Universidad Abierta y del posgrado de Pedagogía de la FFYL de la UNAM. Es presidente de la sección mexicana de la Afrise. Sus principales líneas de trabajo son: formación de profesores y formación profesional en educación, institucionalización de la pedagogía en la Universidad de México, educación secundaria, pensamiento crítico en educación, epistemología de la educación, y educación básica. Sus más recientes publicaciones son *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, libro coordinado por Ducoing y publicado por la Afrise y Plaza y Valdés; “La escuela secundaria hoy. Problemáticas y retos”, en coautoría con Concepción Barrón, y “La educación secundaria en el contexto latinoamericano. Consideraciones a partir

del vínculo política educativa-curriculum”, en coautoría con Ileana Rojas, ambos artículos publicados en el número 72 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Es doctora en Pedagogía por la FFYL de la UNAM, donde se desempeña como profesora del posgrado en Pedagogía; asimismo, es investigadora en el IISUE, también de la UNAM. Fue candidata a la medalla Antonio Caso por estudios de maestría y doctorado. Sus principales líneas de investigación se desarrollan en torno a la relación currículo-interculturalidad, educación básica, didáctica intercultural, epistemología y educación ambiental, así como teoría pedagógica. Entre sus más recientes investigaciones se encuentran “Lógica de la articulación en Laclau y curriculum intercultural: pistas para la erosión de la educación básica nacional”, que forma parte del libro coordinado por Rosa Nidia Buenfil y Zaira Torres, *Apropiaciones e impacto de la obra de Laclau en la investigación*, editado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, actualmente en prensa; “Justicia curricular y curriculum intercultural. Notas conceptuales para su relación”, artículo incluido en el libro coordinado por Alicia de Alba y Alice Casimiro, *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, publicado por el IISUE de la UNAM, y “Notas conceituais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural”, que forma parte del libro coordinado por Alice Casimiro y Alicia de Alba, *Diálogos curriculares entre Brasil e México*, publicado por la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

Carlos Ángel Hoyos Medina

Maestro en Pedagogía por la UNAM, es investigador del IISUE y profesor de licenciatura en la FES de Aragón, de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación son: formación, epistemología y modernidad. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran *Formación y teoría social. Miradas pedagógicas*, libro multiautoral coordinado por él y publicado por la Facultad de Estudios Superiores de Aragón; “Techné y ratio. Racionalidad tecnológico-informa-

cional y objeto pedagógico”, incluido en el número 130 de la revista *Perfiles Educativos*, y el libro coordinado, *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?*, que publicó el IISUE de la UNAM y Plaza y Valdés.

Catalina Inclán

Maestra en Pedagogía por la UNAM, es investigadora en el IISUE y profesora del Colegio de Pedagogía en la FFYL de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación son: formación de profesores y evaluación; políticas de la educación básica, y didáctica de los aprendizajes. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran “Ley de Servicio Profesional Docente: recorrido normativo y visión meritocrática”, que forma parte del libro *Reforma educativa 2013. Evaluación, política y actores*, editado por la UNAM, actualmente en prensa, y “Evaluación universal: antecedentes herencias y experiencias”, incluido en el libro coordinado por Patricia Ducoing, *Programas y políticas de evaluación en educación básica*, actualmente en proceso de edición por el IISUE de la UNAM.

Patricia Mar Velasco

Doctora en Historia por la Universidad de Viena, es investigadora en el IISUE de la UNAM y da clases en el posgrado de Pedagogía de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación son: educación y derechos humanos, pedagogía Gestalt en la formación e investigación, formación docente, y educación básica y media superior. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran “Formación docente y ejercicio profesional. Una danza en la cuerda floja”, del libro coordinado por Santiago Castillo Arredondo, *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria*, publicado en Madrid por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y “Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009”, en coautoría con Juan Francisco Meza Aguilar, artículo que forma parte del libro *La escuela normal. Una mirada desde el otro*, publicado por el IISUE de la UNAM.

Javier Mendoza Rojas

Maestro en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, es investigador del IISUE y miembro del Seminario de Educación Superior de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación y los proyectos académicos que ha desarrollado están relacionados con el análisis de las políticas públicas y el financiamiento de la educación superior en México. A partir de 2001 ha realizado estudios relacionados con el presupuesto federal para las instituciones públicas de educación superior y ha sido miembro de los equipos técnicos de la ANUIES para las gestiones presupuestales de este nivel educativo. Cuenta con diversas publicaciones, entre las que se encuentran *Transición en la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, publicado por el entonces CESU de la UNAM; *Cabildeo legislativo para el presupuesto federal de educación superior*, publicado por la ANUIES y el IISUE de la UNAM, y *Financiamiento público de la educación superior en México*, publicado también por la UNAM.

Bertha Orozco Fuentes

Doctora en Pedagogía por la UNAM, es investigadora del IISUE y profesora del posgrado de Pedagogía de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación son: currículo, pensamiento crítico y educación. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran “Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana”, publicado en el número 20 de la revista *[Contextos]*; “Salud y educación desde la perspectiva del cuidado”, que forma parte del libro coordinado por Beatriz Torres y José Manuel Hurtado, *La salud: un valor de cara a la modernidad*, publicado por la Universidad Veracruzana, y “Reflexiones sobre didáctica: el saber de quien ejerce el oficio de enseñar”, publicado en el libro coordinado por Patricia Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, editado por la Afirse y Plaza y Valdés.

Sebastián Plá

Doctor en Pedagogía por la UNAM, es investigador del IISUE de la misma universidad. Es profesor de los posgrados de Historia y Peda-

gogía, y de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior, así como de la licenciatura en Historia de la UNAM. Actualmente tiene en prensa el libro *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad* y el libro coordinado con Sandra Patricia Rodríguez, *Educación, conocimiento social y justicia social en América Latina*. De próxima publicación, tiene los artículos académicos “Tiempo y libertad en lo educativo. Algunas notas latinoamericanas sobre el *Manifiesto por la educación* de Biesta y Säfström” e “Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. Una mirada desde la pedagogía por la justicia social”.

Claudia Beatriz Pontón Ramos

Doctora en Pedagogía por la FFYL de la UNAM, es investigadora en el IISUE de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación son: filosofía, teoría y campo de la educación; constitución conceptual de la educación como objeto de estudio; delimitación y problemática teórica del campo educativo; identidad y formación docente, y prácticas y procesos de formación en el posgrado. Es profesora de la licenciatura y posgrado en Pedagogía de la UNAM, miembro de la Afirse del COMIE. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran *Filosofía y educación: vínculos y desarticulaciones*, coordinado con Ana Valle Vázquez y publicado por Díaz de Santos y el posgrado en Pedagogía de la UNAM; “Seminario de Teoría y Educación. Configuraciones, Contornos y Experiencias de un Recorrido Formativo”, incluido en el libro coordinado por Juan Carlos Cabrera Fuentes y Leticia Pons, *Configuraciones narrativas en el campo de la investigación educativa. Seminarios y redes académicas*, publicado por Octaedro en Barcelona, y “El pensamiento de Habermas: una lectura desde la hermenéutica epistemológica. Hacia lo educativo como objeto de conocimiento”, que forma parte de su libro coordinado con Mauricio Beuchot, *Cultura, educación y hermenéutica: entramados conceptuales y teóricos*, publicado por el IISUE de la UNAM.

Mario Rueda Beltrán

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII, es investigador del IISUE de la UNAM. Sus líneas de investigación gi-

ran en torno a la evaluación de la docencia universitaria. Ha impartido numerosos cursos en las áreas de psicología educativa, didáctica, evaluación y metodología de la investigación educativa. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran los siguientes libros coordinados *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*, publicado por el IISUE de la UNAM; *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*, publicado por Díaz de Santos y la UNAM; *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*, publicado por Bonilla Artigas Editores y el IISUE, y *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, publicado por la UNAM y Plaza y Valdés.

Educación básica y reforma educativa

Se terminó de imprimir en febrero de 2018 en los talleres de Tríptico Taller S.A. de C.V., ubicado en Carrizal 19, Casa 4 Col. Lomas Quebradas, Del. Magdalena Contreras C.P. 10000..

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly.

Para papel de interiores se utilizó cultural crema de 90 gramos y para los forros, couché mate de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Juan Carlos Rosas Ramírez.

La edición consta de 200 ejemplares.

