

Memoria

Foro de Análisis del Modelo Educativo: Una mirada desde Instituciones de Educación Superior

19 de septiembre de 2016

Convocantes



Departamento
de Educación



Instituciones participantes



Índice

1. Discusión general del Modelo	4
2. Aprendizajes clave	7
2.1 Pensamiento matemático	8
2.2 Lenguaje y comunicación	9
2.3 Exploración del mundo natural y social	11
2.3.1 Conocimiento del Medio (Preescolar)	11
2.3.2 Enseñanza de las Ciencias	11
2.3.3 Enseñanza de la Historia	13
2.4 Observaciones a la propuesta curricular	14
2.5 La selección, dosificación y gradación de contenidos	15
2.6 El propósito de generar pensamiento científico	16
2.7 Sobre el propósito de reforzar la identidad nacional	16
2.8 Implicaciones para el trabajo docente cotidiano	16
3. Modelo pedagógico y curricular	16
3.1 Propuestas concretas a partir del debate	20
4. Inclusión y Equidad	21
4.1 Problematización	21
4.2 Recomendaciones	24
5. Formación Docente	25
5.1 Principales pronunciamientos	25
5.2 Problematización	25
5.3 Vacíos	26
5.3.1 Ausencias del documento en tanto propuesta de Modelo	26
5.3.2 De conceptualización en relación con los actores	26
5.3.3 De definición en el orden institucional	27
5.4 Recomendaciones	27
6. Consideraciones finales	28
Referencias	29

Introducción

Para analizar el Modelo Educativo 2016 que, el 20 de julio pasado presentó el Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, y en el marco de la consulta a la que convocó para su debate, el Departamento de Educación y del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México organizaron el *Foro de Análisis del Modelo Educativo: Una mirada desde Instituciones de Educación Superior*.

El foro se llevó a cabo el 19 de septiembre de 2016 y contó con la participación de docentes, investigadores, estudiantes y público en general. También colaboraron de manera destacada miembros de las siguientes instituciones: el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Psicología y la Facultad de Química de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); las sedes Ajusco y Acapulco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG); la Universidad Anáhuac Campus Norte; la Universidad Iberoamericana sedes Ciudad de México, Puebla, Torreón, Tijuana, Loyola del Pacífico, y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Igualmente estuvieron docentes y académicos de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Juan Álvarez y el Proyecto 50-50 del Sector XVI de Educación Indígena del estado de Guerrero, así como el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS).

Para la discusión del Modelo se organizaron una mesa introductoria de consideraciones generales y cuatro mesas de trabajo con los siguientes ejes: *Aprendizajes clave, Modelo pedagógico y plan curricular, Inclusión y equidad y Formación docente*.

La inauguración del evento estuvo a cargo del rector, Mtro. David Fernández Dávalos S.J., quien hizo un llamado a diseñar un modelo educativo democrático, que permita la expresión de los sectores oprimidos, con la participación de la sociedad civil en su conjunto. Señaló que las escuelas deben ser la principal fuerza de cohesión en todos los países, ya que sin esa función se impone una visión unilateral con consecuencias graves para el ejercicio de la democracia. El rector sugirió seis puntos clave para enfrentar esta tarea a partir de lo que han planteado algunos premios nobel: 1) Respeto por la vida. A través de una educación opuesta al racismo, a la discriminación por motivos de orientación sexual, política, situación económica, que procure la igualdad de género; 2) Que mueva a rechazar la violencia de cualquier índole, que capacite para la resolución pacífica de las controversias; 3) Que nos enseñe a compartir con los demás, por medio de valores como la justicia social y económica, la educación pública como derecho universal; 4) Que acoja la diversidad cultural y garantice la libertad de expresión; 5) Que contribuya a la conservación del planeta, con un desarrollo sostenible; y 6) Que propicie la solidaridad.

1. Discusión general del Modelo

En la mesa introductoria participaron el Dr. Ángel Díaz Barriga (IISUE, UNAM); la Dra. Isabel Royo (UIA-Puebla); la Dra. Marisol Silva (INIDE, UIA Ciudad de México); y el Dr. Juan Carlos Silas (ITESO). La presentación y coordinación de esta mesa estuvo a cargo del Dr. Javier Loreda, director del Departamento de Educación de la Ibero, Ciudad de México. El Dr. Loreda señaló que el análisis del modelo educativo en el marco de la Reforma Educativa sancionada en 2013, exige un momento de consulta para valorar si es suficiente, coherente, consistente y pertinente desde la visión de las instituciones de nivel superior.

La dinámica de discusión giró en torno a los documentos rectores del Modelo, a saber: el *Modelo Educativo 2016: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa* (SEP,2016), *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* y de este documento se prestó especial atención al capítulo *Mapa curricular de la educación básica* y sus tres componentes: aprendizajes clave; desarrollo personal y social; y autonomía curricular (SEP,2016) y por último, *Los fines de la educación en el siglo XXI* (SEP, 2016).

Los ponentes enfatizaron diversos aspectos del Modelo Educativo 2016. Ángel Díaz consideró que es un modelo educacionista, que parte de la premisa de que la educación es capaz de resolver todos los problemas, sin importar las políticas económicas y sociales. Isabel Royo destacó que el documento se debió presentar antes de la puesta en marcha de la Reforma Educativa, dado que un modelo debe reflejar las concepciones filosóficas básicas inherentes a la misma. Por su parte Marisol Silva Laya consideró que se trata de un modelo que repite declaratorias de modelos anteriores y no dice cómo poner en práctica sus fines; llamó a contrastarlo con otros modelos societales, desde la perspectiva de UNESCO 2005, en particular lo relacionado con las sociedades del conocimiento, por ejemplo, en la capacidad para transformar y difundir la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos para el desarrollo humano.

Juan Carlos Silas señaló que se trata de una mera declaración de principios, de un modelo pedagógico que, en el mejor de los casos, diría a dónde queremos llegar, pero no dice cómo, por lo tanto, no es un modelo educativo como tal.

En cuanto al tipo de sujeto a formar, coincidieron que el perfil del Modelo es muy ambicioso y está desligado de la realidad. Díaz Barriga señaló que *los documentos han sido elaborados por personas que no tienen o han perdido vinculación con lo que sucede en el Sistema Educativo, con la diversidad de instituciones escolares, con las diversidades económicas, sociales, y culturales...*¹ Que plantean una pedagogía humanista que entra muy forzada. En suma, se concibe un tipo ideal de ciudadano a través de la imposición de una pedagogía eficientista; un ciudadano formado para la sociedad del conocimiento, homogénea, conectada, bilingüe.

¹ Díaz Barriga Ángel, “El enfoque pedagógico en la Reforma Educativa, en particular en el Modelo Educativo 2016” ponencia en el Foro de Análisis del Modelo educativo: Una mirada desde Instituciones de Educación Superior , 19 de septiembre de 2016, Universidad Iberoamericana Ciudad de México (mimeo)

En ese mismo sentido Isabel Royo dijo que en el documento de *Los fines de la educación en el siglo XXI* dice que todo egresado de básica y media superior tendrá cualidades que emulan a las de un súper humano, mexicano o interplanetario. Por ejemplo, se aspira a que los estudiantes del bachillerato que egresen sean bilingües, independientemente de las condiciones contextuales, culturales y económicas. Pero para lograr ese cometido se tendría que partir del modelo de las escuelas en donde todas las clases se imparten de manera bilingüe, pero no hay esas bases porque el inglés aparece como otra materia más. El modelo se ve atractivo y alternativo, pero se perfila un ideal de ciudadanía que no responde a las condiciones reales.

También Juan Carlos Silas mencionó que el modelo habla de aprender a aprender y de aprender a hacer, pero desde una serie de conocimientos técnicos, no de un saber para hacer y habilitar a diferentes cosas sino para ser un buen soldado del modelo. Consideró que hay una concepción centrada en el individuo, de acuerdo a la lógica del programa *La escuela al centro*, en donde se trasluce el individualismo, se deja de lado la tradición de convivir, todo es desde el individuo, se habla de generar conocimiento, pero se insiste en una versión unívoca del conocimiento.

En relación con el programa *La escuela al centro*, Díaz Barriga señaló que se enfoca en los problemas de gestión y deja de lado planteamientos del debate de 2014, que estaban centrados en el aprendizaje, en los procesos del alumno y ahí dijo, hay un conflicto con el modelo.

Marisol Silva señaló que la inclusión y la equidad *aparecen como principios que deben ser básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo* y se reitera que en el país existe cobertura universal en la primaria;² sin embargo, dijo se olvida que sólo entre el 14% y el 17% de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes asiste a la escuela.³ Sujetos que junto con la población de habla indígena permanecen relegados; y, en relación con esta última población mencionó que la lengua se sigue manejando de manera instrumental y no se articula con una comprensión de la realidad.

Respecto a los aportes curriculares del modelo, Juan Carlos Silas planteó que no se cuenta con un diagnóstico. El modelo es un “surtido rico” con huecos en la formación. No se ha valorado el modelo 2011, no se sabe lo que sirvió o falló. De ahí que sin esa valoración, no se puede proponer una modificación curricular. En cuanto a los contenidos educativos Silva Laya señaló que se mantiene una fragmentación del conocimiento, pero agrupada en campos formativos; no hay una reducción de contenidos, sigue presente el enfoque enciclopedista. La re-categorización de ciertos componentes aparecen como novedad, pero sin justificación pedagógica, por ejemplo, los estándares curriculares ahora son aprendizajes clave. Al desarrollo personal y social, ahora se le incorpora el emocional. Sobre la autonomía curricular no se ve cómo ponerla en práctica. En el desarrollo físico y

² Silva Laya Marisol “Modelo Educativo 2016. ¿Componente central de la Reforma Educativa?” ponencia presentada en el Foro de Análisis del Modelo Educativo: Una mirada desde Instituciones de Educación Superior, 19 de septiembre de 2016, Universidad Iberoamericana Ciudad de México (mimeo)

³ *Ibidem*

emocional se mantienen los mismos referentes. También se enfatiza más el dominio del inglés.

Ángel Díaz Barriga señaló que de los debates didácticos, el Modelo retoma *crear ambientes de aprendizaje, construir situaciones didácticas, trabajar con problemas vinculados con la realidad, la enseñanza situada*⁴ y para lograrlo dijo, se necesita modificar el mobiliario escolar. Mencionó también que analizar lo que significa trabajar desde esa perspectiva requiere disminuir los contenidos. Como ejemplo de ello mencionó las experiencias de trabajo por proyectos, por casos e indicó que el aprendizaje es más profundo y son menos los contenidos que pueden ver los docentes a lo largo de un curso. Por su parte Marisol Silva destacó que otro referente para explicar las bases pedagógicas del Modelo son Los desafíos de la sociedad del conocimiento⁵ y dijo: *el apartado contiene algunas imprecisiones preocupantes. Se sostiene "...en la actualidad el conocimiento aumenta y cambia a gran velocidad... y se ofrecen algunos cálculos y proyecciones (p.e. que para el 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días).*⁶ En esa línea señaló que *hay una evidente confusión entre conocimiento e información. Además, se asevera que la característica central de la sociedad del conocimiento es el volumen de información que crece constantemente. Se establece que México debe participar de ese modelo social fundamentalmente aprendiendo a seleccionar y procesar tal información.*⁷

También expresó que se subraya que la escuela debe atender la comprensión lectora, el razonamiento crítico y analítico, aprender a aprender. Tarea que debe asumir la escuela a profundidad pero no es novedosa. Indicó que *las aspiraciones del nuevo modelo parecen reforzar un papel pasivo, de consumo de información... y de incorporación (también pasiva) a un modelo societal pre-establecido. Sería deseable que el nuevo modelo educativo replanteara este papel e impulsara, desde la escuela, la participación decidida en la generación y re-creación de los conocimientos que pueden ser valiosos en el ámbito global, pero también en el local, y que pueden contribuir a comprender mejor nuestra realidad y a solucionar los problemas particulares que aquejan a nuestra sociedad.*⁸

Como propuestas para fortalecer la autonomía curricular Díaz Barriga enfatizó el papel del Consejo Técnico Escolar (CTE), espacio pedagógico que se puede aprovechar para decidir qué metas deben fijarse a corto y mediano plazo. En ese contexto el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE– operaría como un sistema que valide esas metas. Cada cierto tiempo se valoraría si se van logrando y con ello se regresaría la gestión a la escuela.

⁴ Díaz Barriga Ángel, "El enfoque pedagógico en la Reforma Educativa, en particular en el Modelo Educativo 2016" ponencia en el Foro de Análisis del Modelo educativo: Una mirada desde Instituciones de Educación Superior, 19 de septiembre de 2016, Universidad Iberoamericana Ciudad de México (mimeo)

⁵ SEP (2016a) El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa, pp.40-43 México: SEP

⁶ Silva Laya Marisol "Modelo Educativo 2016. ¿Componente central de la Reforma Educativa?" ponencia presentada en el Foro de Análisis del Modelo Educativo: Una mirada desde Instituciones de Educación Superior, 19 de septiembre de 2016, Universidad Iberoamericana Ciudad de México (mimeo)

⁷ *Ibidem*

⁸ *Ibidem*

Acerca del papel de los docentes en la elaboración y discusión del modelo en el marco del Servicio Profesional Docente, Díaz Barriga cuestionó la política de sostener una propuesta de examen de conocimientos permanente a un profesional que ya se graduó como tal. Consideró que la construcción de esta evaluación del desempeño partió de la premisa de que los profesores son ignorantes, no dominan su contenido, de ahí que se piensa que se tiene que evaluar el conocimiento. Persiste dijo, una pedagogía eficientista donde el actor principal de la eficacia escolar es el docente.

En ese sentido, Isabel Royo preguntó ¿a quién le interesa lastimar a los docentes en vez de proveer apoyo? y ¿qué es imprescindible hacer para recuperar la pérdida de confianza en ellos? Al respecto, Díaz Barriga señaló que realiza una investigación con profesores que presentaron la evaluación en el 2015 y al término de la entrevista les pregunta: “¿Cómo te hubiera gustado ser evaluado?” Y ellos le han respondido “Que vayan a mi clase y que me vean cómo trabajo... “que no me digan cuándo van a ir, que vayan, y que vean cómo trabajo, y que le pregunten a mis alumnos qué piensan de cómo trabajo”.⁹

Al final se llamó la atención a no forzar la implementación del modelo educativo, a dar tiempo para subsanar los errores y las inconsistencias y de esa manera desarrollar el cómo del Modelo educativo y lo que se hará en el trabajo en el aula y se preguntó acerca de qué educación queremos y cuál es la que este país necesita.

2. Aprendizajes clave

El Modelo Educativo 2016, en su Propuesta curricular para la educación obligatoria, propone como uno de los componentes del currículo los Aprendizajes clave y los organiza en tres campos formativos: *Lengua y comunicación*, *Pensamiento matemático* y *Exploración y comprensión del mundo natural y social*.

El trabajo de esta mesa se llevó a cabo con base en el análisis presentado por cinco especialistas con amplia y reconocida trayectoria en la docencia y la didáctica de sus campos formativos. En intervenciones concisas plantearon valoraciones generales de la propuesta curricular en esos ámbitos, a partir de la comparación con modelos y planes curriculares anteriores y tomando como referente orientaciones pedagógicas y didácticas actuales. Se contó con la moderación de la Dra. Marisol Silva Laya, directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y con la participación de jóvenes estudiantes de educación superior y posgrado, así como académicos dedicados a la docencia y la investigación en distintas instituciones universitarias.

⁹ Díaz Barriga Ángel, “El enfoque pedagógico en la Reforma Educativa, en particular en el Modelo Educativo 2016” ponencia en el Foro de Análisis del Modelo educativo: Una mirada desde Instituciones de Educación Superior , 19 de septiembre de 2016, Universidad Iberoamericana Ciudad de México (mimeo)

2.1 Pensamiento matemático

Para abordar los aprendizajes clave propuestos en el Modelo y la Propuesta curricular en el área de matemáticas, se realizó una breve revisión histórica de los distintos programas que ha habido en México, y así reconocer las diferencias con la nueva propuesta. La ponente fue Silvia García¹⁰ y destacó lo siguiente:

Cuando se crea la SEP en 1922 aparece un programa con una lista de contenidos; la lista correspondiente a matemáticas para la primaria constaba de dos materias – *Aritmética y Geometría*- y cuatro páginas, y como ejemplo se menciona que para segundo grado se indican multiplicaciones y divisiones con números enteros y sumas y restas con fracciones. En 1944 aparece el primer programa nacional, también en la forma de una lista de contenidos ahora para una sola materia –*Aritmética y geometría*-, con programas muy breves, que indica para el cuarto grado las cuatro operaciones básicas con números enteros, fracciones y decimales.

En 1961 aparece un nuevo programa y los primeros libros de texto gratuitos, con un área llamada “*Adquisición de los elementos de la cultura*”, la *Aritmética y geometría* como sub-área, y como se había criticado que los programas fueran sólo listados de contenidos, se incluyen ahora metas para cada grado, las cuales comprenden: conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades y actitudes. Estas metas fueron desglosadas por medio de contenidos en un programa corto.

En 1972 ocurre la reforma de la matemática moderna, un cambio muy fuerte en la enseñanza de las matemáticas, cuyos programas tuvieron una vigencia de veintiún años. La materia comienza a llamarse Matemáticas y se incluyen en ella por vez primera, junto a la *Aritmética y la Geometría, la Lógica, la Probabilidad y la Estadística*. Los programas estaban mejor estructurados, con objetivos generales, específicos y actividades muy concretas que le daban un carácter altamente directivo. También, por primera ocasión, la organización de los contenidos en el año escolar deja de estar al arbitrio del maestro y estos se dividen en 8 unidades.

La reforma de 1993 hace mucho énfasis en el aspecto didáctico e incorpora el enfoque de **resolución de problemas**. El mismo que se repite en 2006 para matemáticas de secundaria; en 2011 para primaria y secundaria y que se **propone utilizar nuevamente en el Modelo 2016**. En este además se pierde claridad, ya no se trata de un programa cercano al maestro como los anteriores, es mucho más teórico, se hace referencia a Piaget y Brousseau.

Existe preocupación ante una posible inclusión de estos referentes en la evaluación docente por lo poco accesible que pueden resultar estos materiales para los maestros. Desaparecen los contenidos de lógica, luego de que en el ‘72 se insistiera en su importancia.

¹⁰ Es maestra normalista, egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior de México con la especialidad de Matemáticas. Estudió la Maestría en Educación campo Educación Matemática en la Universidad Pedagógica Nacional y la maestría en Matemática Educativa en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Ha sido maestra en primaria, secundaria y bachillerato y ha escrito libros para estos tres niveles, así como materiales de apoyo para maestros. Actualmente trabaja en cursos de actualización para maestros de primaria y secundaria en servicio.

Acertadamente se separa la medición de la geometría. En 2011 se elimina la probabilidad del programa, y en 2016 se mantiene la probabilidad pero, de manera equivocada, se saca también la estadística. Al comparar 2011 y 2016, con la cautela que requiere una comparación entre programas desarrollados y una propuesta curricular de la cual se derivarán nuevos programas, se tiene que:

- En 2011 hay **niveles y cuatro periodos** (preescolar, de primero a tercero de primaria, de cuarto a sexto grado de primaria y de primero a tercero de secundaria), para 2016 se mantienen niveles y la primaria dividida en tres ciclos, más la secundaria.
- La estructura de 2011 es muy compleja, comprende ejes, temas, contenidos en bloques, aprendizajes esperados (que han costado mucho trabajo a docentes pues no se corresponden con ciclos ni niveles necesariamente, los programas no son muy claros al respecto), estándares y competencias. Todo esto tiene que conjugarse en la planeación. En 2016 se proponen en la estructura ejes, temas y aprendizajes claves, pero hace falta ver la estructura final que tendrán los programas.
- Los ejes son muy similares en ambos modelos (Sentido numérico; Forma espacio y medida; Probabilidad; Procesos de cambio y Pensamiento algebraico).
- Es posible que haya habido un error de impresión en los documentos del Modelo pues en los objetivos se habla de estadística pero esta no aparece en los contenidos.
- Un elemento clave, todavía no resuelto, es la selección de los contenidos. Son muy difíciles de asignar y organizar y se sabe que también es complejo que haya acuerdos respecto a los criterios para ordenar prioridades. Muchos contenidos se cambiaron de grado, de uno inferior a uno superior, retrasando el momento de su abordaje y aligerando la carga en la primaria, pero sumando en secundaria y llegando a un nivel de saturación en este nivel. Otros contenidos de secundaria en el Modelo de 2011 desaparecen en la propuesta de 2016.

2.2 Lenguaje y comunicación

Como ponente de esta dimensión se contó con la participación de Alejandra Pellicer,¹¹ quien destacó que la propuesta curricular parece escindida en sus principios, enunciados, teorías y contenido esbozados en el mapa curricular. Específicamente en el área de Lenguaje y comunicación los ejes y los temas son pertinentes; sin embargo, algunos se encuentran solamente enunciados y no aparecen retomados en la propuesta curricular, como es el caso del eje transversal de la *Reflexión del uso del lenguaje en los textos*.

¹¹ El tema de su trabajo de investigación es la psicolingüística y la psicogénesis de la lengua escrita. Fue profesora e investigadora titular (Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav-IPN. Actualmente labora en el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). Entre sus muchas publicaciones figura “Lectura y redacción del ensayo argumentativo” para la SEP en 2015.

Otro ejemplo grave de esa escisión se observa en la dispersión por toda la educación obligatoria de la consideración de los conocimientos previos, que es un principio medular que debiera guiar todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al analizar el Modelo 2016 en relación a lo que se desea alcanzar (*los qué*) y en las formas que se proponen para llegar a ello (*los cómo*), así como en las razones detrás de la definición de los contenidos (*los por qué*), se aprecian debilidades en los aspectos siguientes:

- Si bien los perfiles de egreso deben ser algo a lo que se aspire, estos no se encuentran graduados ni articulados, no atienden la realidad nacional y terminan siendo muy difíciles de concretar en la práctica. Si se observan los doce aspectos del perfil de egreso de media superior es notable la poca diferencia que existe con respecto al perfil de egreso de la educación básica; no está clara una gradación (término que debe utilizarse con cuidado pues no se trata de ir sumando simplemente). Este es uno de los rasgos de personalidad escindida del documento.
- Algunos de los logros esperados no parecen pertinentes para el ciclo o nivel educativo en el que se indican, ni correspondientes a una gradación con respecto al ámbito temático.
- No se aprecia claridad en la lógica de la selección y ubicación de los contenidos en la trayectoria formativa. Hay muchísimos ejemplos de contenidos en los que surgen las preguntas, *¿por qué aquí?*, *¿por qué hasta acá?* Por ejemplo: en el segundo ciclo de primaria se establece revisar textos informativos, mientras que en el tercero se introducen las publicaciones de periódicos; en el primer año de secundaria, las monografías y en el segundo, artículos periodísticos y, por último, ensayos en el tercero. *¿Con qué lógica se define esto? ¿Por qué unos se excluyen y luego se van sumando?*
- La propuesta curricular enfrenta el enorme reto de la gradación. Se requiere una línea que structure lo que se espera en cada nivel sobre el mismo tema. Es preciso pensar en líneas temáticas que sostengan, desde una perspectiva de la psicología constructivista y la psicogénesis, que todo conocimiento deviene de uno anterior. Esto no se encuentra en el Modelo. La gradación es qué se espera que los chicos puedan hacer en distintos momentos y cómo llegar a ello, no utilizar un enfoque acumulativo, en el que de manera cuantitativa se van agregando cosas que no tienen lógica respecto a una selección previa de contenidos.

2.3 Exploración del mundo natural y social

2.3.1 Conocimiento del Medio (Preescolar)

La ponente de esta sección fue Martha Martínez¹² quien indicó que las neurociencias han permitido conocer que desde edades muy tempranas los niños son capaces de tener procesos de pensamiento que implican: analizar, reflexionar, comparar, plantear hipótesis, observar y concluir; además, diferentes investigadores internacionales han demostrado que las ciencias pueden aprenderse desde los primeros años. Si bien en el Modelo 2016 se afirma que *la selección de contenidos debe ser producto de una visión multidisciplinaria en la que participen docentes, investigadores y especialistas en didáctica, esta selección debe contar con propuestas derivadas de la investigación educativa más pertinente, actualizada y basada en el conocimiento de la escuela, de cómo aprenden los niños,*¹³ en la propuesta curricular se observa que:

- Hay una ruptura importante entre la descripción general del sentido del campo formativo y los propósitos específicos para el preescolar y el primer y el segundo grado de primaria. Se propone un alcance en la descripción, pero los propósitos en preescolar se circunscriben a explicar y describir; de manera contrastante, en el modelo anterior, los niños y niñas se conciben como capaces de observar, comparar, analizar, contrastar, plantear hipótesis, reflexionar, y experimentar, es decir, de llevar procesos de razonamiento científico.
- Se ha privilegiado la biología y se ha hecho a un lado la física, cuando se sabe que los niños pequeños son capaces de preguntarse sobre aspectos de ambas disciplinas.
- Falta una mayor claridad en el enfoque de la intervención del maestro, que está basado en plantear preguntas para que los niños reflexionen sobre el cuerpo y los seres vivos, pero se dejan de lado las preguntas que los mismos niños se hacen en torno a temas de la física como el arcoíris, la lluvia, las nubes, el sol y el mundo que les rodea.

2.3.2 Enseñanza de las Ciencias

¹² Educadora y docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) es la Formación para la intervención en el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural en preescolar. Colaboró con la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1999 – 2005) como lectora del diseño curricular del Programa de Educación Preescolar 2004 y en la reformulación de programas de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999.

¹³ SEP. (2016a). El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP, pág. 46

Cristina Rueda,¹⁴ mencionó que aun cuando el Modelo 2016 tiene propósitos y orientaciones pedagógicas relevantes (como el humanismo y la interdisciplinariedad), al realizar un análisis detallado de la propuesta curricular no se logra tener mayor claridad sobre estos aspectos fundamentales y detectó las siguientes insuficiencias:

- El Modelo 2016 aparece como ahistórico al no explicar cómo surge la propuesta actual, omite sus antecedentes y lo que retoma o modifica de los modelos anteriores.
- Se establece que a lo largo de la educación básica y media superior, se promoverá el uso del Método Científico, lo cual es muy preocupante, pues este concepto ya está superado porque presenta una visión reduccionista de la ciencia, de la enseñanza, del aprendizaje y va en contra del propio enfoque constructivista y de la educación para alcanzar las competencias que demanda el siglo XXI y que sustenta la misma propuesta curricular.
- Preocupa la poca importancia que se le da a la filosofía de la ciencia en este modelo y su propuesta curricular, situación que se había avanzado en las dos reformas anteriores, que sostenían una visión actual de Naturaleza de la Ciencia.
- Si bien es afortunado que hayan disminuido los contenidos, la selección no es cuidadosa ni coherente, pues no atiende el conocimiento que ha desarrollado la investigación educativa que indica establecerlos de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto.
- El aprendizaje aparece calificado de muy distintas maneras que no es posible relacionar para identificar una sólida y significativa propuesta del mismo.
- No se presentan para el área de ciencias enfoques didácticos sino propósitos, y no hay una vinculación entre la práctica y la investigación educativa, ni referentes teóricos que apunten la propuesta. Se encuentran ausentes relevantes elementos de la didáctica de las ciencias como la experimentación, el diseño de analogías y el trabajo con proyectos, entre otros.
- Hay un tratamiento inadecuado de la tecnología pues se presenta como ciencia aplicada; desaparece como asignatura y se incorpora como la materia de Ciencia y tecnología. Ante ello preocupa el futuro de los más de 40 mil profesores de tecnología en las secundarias del país.
- El ‘aprender a hacer’ se prescribe sólo para el bachillerato, sin embargo el desarrollo de competencias para ello se deben trabajar desde el nivel preescolar.

¹⁴ Labora en la Facultad de Química desde 1993 en el área de educación en ciencias y desde hace 11 años es Coordinadora de Actualización Docente en la misma Facultad, en donde se han actualizado más de 8 mil profesores de nivel básico y más de 4 mil de nivel medio superior de manera presencial, mixta y en línea de más de 40 instituciones del país y de Latinoamérica. Ha diseñado, coordinado y puesto en marcha cursos, talleres, diplomados y 4 programas de maestría de educación en ciencias. Es autora de varios capítulos de libros. Ha publicado artículos en revistas indexadas de educación en ciencias y ha participado con ponencias, mesas redondas y conferencias en diversos foros nacionales e internacionales. Fue presidenta de la Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales, de la cual es fundadora.

- En cuanto a la práctica docente, se establecen más de ochenta competencias, caracterizaciones, funciones, acciones y responsabilidades que debe tener el docente en su práctica cotidiana, las cuales hacen la propuesta incomprensible y difícil de poner en práctica.
- Existe una cantidad importante de errores conceptuales graves a lo largo de la propuesta para el área de ciencias, como la confusión entre unidades de masa y peso; la distinción entre “agua” y “materia” y la separación entre los estados físicos y las propiedades de la materia. También es erróneo el acotamiento en el abordaje del sistema solar a la Luna, la Tierra y el Sol, la no diferenciación entre los aparatos y los sistemas del cuerpo humano, entre otros.

2.3.3 Enseñanza de la Historia

Por su parte, Xavier Rodríguez resaltó que en el Modelo Educativo 2016, en el campo formativo Exploración y comprensión del mundo natural y social,¹⁵ y en lo relacionado con la historia, hay un divorcio entre propósitos, objetivos, declaraciones de fe pedagógica, utilización de conceptos teóricos en boga en planes y programas y los contenidos temáticos específicos de los programas, que continúan siendo expresión de las corrientes más tradicionales.

En la presentación de la asignatura de historia¹⁶, los propósitos de sus programas, su enfoque didáctico y las habilidades y valores que se pretende fomentar en los estudiantes, se habla del curso como uno que: a) permite el reconocimiento de los estudiantes como parte de la historia, con identidad nacional y global; b) promueve el aprendizaje de los procesos históricos relevantes de México y el mundo y el desarrollo del pensamiento histórico y crítico para mejorar la comprensión del presente a partir de las experiencias del pasado y el reconocimiento de que las sociedades cambian de forma continua a través de las acciones de las personas, lo cual requiere del análisis de distintos ámbitos y periodos; c) favorece la participación informada en acciones para una convivencia respetuosa, responsable, colaborativa, solidaria y democrática para contribuir a la solución de problemas sociales, así como la valoración y cuidado del patrimonio natural y cultural. Sin embargo, en los contenidos indicados aparece la verdadera propuesta que es muy distinta a la que se enuncia. Entre los elementos que difieren, enumeró los siguientes:

- Se sostiene la noción lineal del tiempo impuesta por la modernidad y se repite así la forma tradicional de concebir la enseñanza de la historia, generando la enorme y bien conocida dificultad de que los estudiantes comprendan qué tiene que ver el pasado lejano con la vida cotidiana del aquí y ahora.

¹⁵ SEP. (2016b). Propuesta curricular para la educación obligatoria. México: SEP, págs.114-150

¹⁶ SEP. (2016b). Propuesta curricular para la educación obligatoria. México: SEP, págs. 138-144.

- Los procesos relevantes a enseñar, prescritos por el Modelo 2016, no se encuentran sustancialmente modificados al representar una historia política, militar, estatal y nacional que omite el resto de las identidades que conforman el ser social, que se llama mundial pero no llega a ser siquiera eurocentrista y toca solo a algunos países de ese continente.
- La historia mundial, sus nociones fundamentales, los ejes de referencia cronológicos, geográficos y culturales se refieren exclusivamente a la historia construida desde la mirada europea.
- Como siempre pasa, a la asignatura se le agregan uno o dos temas de carácter cultural para cubrir el expediente y poder decir que también se ha abordado ese ámbito fundamental del quehacer humano.
- Es una historia monopolizada por el anhelo de generar identidad nacional e identidad occidental, que deja fuera otras historias, otras voces narrativas. Tan es así que el tema de la “La diversidad cultural” solo aparece en el curso específico para cada una de las 32 entidades de la república (“Reconocer la diversidad cultural e histórica de la entidad”).
- Otro punto de vínculo con anteriores propuestas programáticas es el tratamiento que se da a los pueblos indígenas. En este Modelo 2016 a ellos se les trabaja en 4° de primaria y en 1° de secundaria pues, desde la concepción moderna del tiempo lineal serían el punto más alejado adecuado para empezar nuestra historia. La aparición de los indios se refiere exclusivamente al pasado más retirado y ahí se queda.

2.4 Observaciones a la propuesta curricular

Del diálogo en torno a la propuesta curricular de los diferentes campos formativos se advierte que:

- El Modelo Educativo propone pocas innovaciones acerca de los propósitos y estrategias pedagógicas que permitan alcanzar los logros de aprendizaje que el desarrollo social del país demanda.
- Su carácter ahistórico desconoce las buenas prácticas que se registran en México en torno a la enseñanza de diferentes asignaturas.
- La falta de un diagnóstico preciso impide conocer cuáles son las principales deficiencias y factores que explican los bajos logros de aprendizaje en las distintas materias. Dejan un vacío sobre qué se ha hecho bien y qué se ha hecho de manera inadecuada, para corregir hacia el futuro.
- No debe darse carpetazo a las reformas y modelos anteriores, sino que debería aprenderse de ellos. En el caso de matemáticas, algunas propuestas pasadas tienen muy buenos contenidos y un enfoque didáctico planteado de mejor manera. Los planteamientos del 2011 y sobre todo de 1993 son definitivamente mejores que los contenidos en el Modelo 2016.

- Al mismo tiempo, se repiten enfoques de enseñanza que han demostrado sus límites para generar el pensamiento y los aprendizajes clave asociados con las disciplinas. Un ejemplo claro es el caso de la historia donde se mantiene el enfoque anterior aunque en 2016 se enfatiza “el pensamiento histórico”, solo esbozado en 2011, pero pareciera como el santo grial que de alguna manera, no especificada, conseguiría hacer el vínculo entre la historia tradicional, muy conocida, la escolar, y la consecución de los buenos objetivos que se plantean.
- Existe una preocupante desconexión entre propósitos y declaraciones pedagógicas y la concreción en el diseño de cada una de las asignaturas.
- En un ánimo por reducir y reordenar contenidos, tarea indispensable, se cometen errores que ponen en riesgo la aplicación de principios claves para el aprendizaje como son la recuperación de conocimientos previos y la presentación de materiales y contenidos significativos para el alumno.

2.5 La selección, dosificación y gradación de contenidos

Aparece como una preocupación central y no se vislumbra cómo va a resolverse en el nuevo Modelo. Se reitera que:

- La selección de los contenidos debe alinearse con el propósito de aprendizaje que se quiere lograr. Si se piensa que los contenidos son en realidad un pretexto para construir conocimiento, no debiera preocupar tanto la reducción.
- Es necesario clarificar qué se está entendiendo por contenidos. Existe un alto riesgo si se equipara contenidos con información, pues preocupa muchísimo que se intente resolver la formación intelectual y conceptual con la adquisición de información.
- No importa la cantidad de temas sino lo que posibilitan para el aprendizaje y desarrollo de los niños y los jóvenes. Es preciso poner mayor énfasis en el desarrollo de habilidades superiores, como la argumentación, y estas pueden trabajarse con cualquier contenido.
- Tan importantes son los propósitos y los contenidos, como la forma y los procesos para lograr los aprendizajes. Al respecto se advierte que el Modelo y su Propuesta curricular tendrían que presentar orientaciones didácticas que recuperen las principales tendencias en didácticas específicas, pero que también tomen en cuenta las realidades concretas de las diferentes comunidades escolares que caracterizan al país. Se reconoce que el clima en el aula es clave.
- Es imprescindible desahogar las tensiones entre saturación y suficiencia de contenidos; así como entre reducción de contenidos y limitación de logros de aprendizaje.

2.6 El propósito de generar pensamiento científico

No se logrará a través del método científico, sino modelizando, construyendo hipótesis, haciendo experimentación. En el modelo anterior había proyectos científicos y tecnológicos que ahora desaparecieron. También se eliminó el concepto de aprendizaje por proyectos. Esto tendría que retomarse para mejorar la estimulación y la formación de pensamiento científico de los niños y adolescentes, mediante el trabajo práctico y experimental.

2.7 Sobre el propósito de reforzar la identidad nacional

Abordar este propósito implica resolver dos ámbitos: primero si se está o no de acuerdo con que se dé historia de México a partir de las viejas funciones planteadas para la enseñanza de la historia, que son precisamente generar identidad mexicana y ciudadanos, y, segundo, qué significa hoy en día ser mexicano.

Hay una divergencia entre los dos planos del asunto, en la primera parte se habla de las posibilidades de cambio, de integración, de compromiso democrático, pero la forma en que se plantea la historia sigue siendo una en la que las personas no participan, no se ven reflejadas y se relaciona con ellas.

2.8 Implicaciones para el trabajo docente cotidiano

La escisión entre propósitos, estrategias didácticas, selección de contenidos y definición de aprendizajes esperados afecta directamente el trabajo de los maestros en las aulas, debido a la falta de orientaciones claras.

Las confusiones sobre las bases teóricas del aprendizaje y otros elementos de las didácticas específicas pueden entorpecer el desempeño del maestro y también afectar negativamente la evaluación de su desempeño.

En suma, no se justifica hacer una reforma y proponer un nuevo modelo educativo para repetir errores del pasado, omitir las buenas prácticas e introducir nuevos despropósitos a un costo muy alto. Se reconoce que era necesaria la revisión y el reordenamiento del modelo educativo y el plan curricular; sin embargo, la actual propuesta no está a la altura de las necesidades de la sociedad mexicana y no recoge el conocimiento que se ha generado en el país en la materia.

3. Modelo pedagógico y curricular

La moderación de esta mesa estuvo a cargo de la Dra. Cimenna Chao Rebolledo¹⁷. En la mesa se analizó de primera cuenta el modelo pedagógico y su correspondiente currículo

¹⁷ Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

desde la perspectiva de que un modelo educativo es un proyecto social y cultural, formulado en términos de intenciones educativas (finalidades, objetivos, contenidos, competencias) y de medios para conseguirlos (actividades de enseñanza y aprendizaje, metodologías y herramientas). A partir de lo anterior se cuestionó si el presente Modelo Educativo es compatible con las prácticas socio-culturales que describen el contexto histórico actual de México y si las intenciones son congruentes con dicho contexto. Se contó con la participación de cinco especialistas¹⁸.

Se cuestionó la representatividad social de este currículo. ¿A quién representa? Y en ese mismo sentido se preguntó si un proyecto educativo de esta magnitud no debería gestarse a partir de recuperar las visiones, necesidades e intereses de los docentes y los alumnos, previo a su diseño e implementación. Del mismo modo se debatió sobre cuáles deberían de ser las intenciones educativas que requiere el actual contexto socio-cultural de México, y de qué medios se cuenta para llevarlas a cabo. Se problematizó si el planteamiento que propone el modelo es realmente asequible, accesible, cuenta con aceptabilidad de la comunidad educativa, si es adaptable a la diversidad social y cultural, y si se presentan de forma clara y explícita los medios, las acciones y las herramientas para conseguir la intenciones propuestas en el modelo.

En seguida se analizó si el presente modelo tiene o no una mirada sistémica en su propuesta de cambio, y si toma en consideración a todos los actores, necesidades y realidades del contexto socio-cultural y económico de México. Se sugirió hacer un análisis profundo sobre los factores que hacen que un proyecto curricular llegue a buen término, a una buena implementación y cómo debería de evaluarse su impacto. Así como, cuáles son las principales tensiones y contradicciones que se prevén con el actual modelo.

Se discutió que en una primera impresión el modelo sí se abre a una diversidad y flexibilidad curricular, pero se mantiene una gobernanza no centralizada. De ahí que se sugiere analizar más estrechamente cómo acortar la brecha entre el currículo prescrito, el conceptual y el currículo vivido, así como identificar su valor ecológico en función de aquellos a quienes representa y cómo lo hace.

Se observó que el modelo no prescinde de ideas largamente reiteradas en el ámbito educativo internacional desde finales del siglo XX, como el Informe Delors (1996), a lo que se presupone deberían de ser las competencias, habilidades y contenidos que definen al ciudadano del siglo XXI. A pesar de que resultaría útil debatir en contra de las ideas y valores que estos documentos describen, ya que en éstos se retoman aspectos y valores ampliamente deseables, sí se consideró la necesidad de contar con una mejor comprensión y diagnóstico de la población infantil y de los jóvenes de México, de sus condiciones y realidades de vida, de salud, de los contextos de cultura donde se expresan, y de cómo se

¹⁸ Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo, de la Facultad de Psicología de la UNAM; Dra. Mariana Sánchez Saldaña e Hilda Patiño Domínguez de la Dirección de Servicios para la Formación Integral de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y el Dr. Luis Medina Velázquez, del Departamento de Educación de la Universidad Anáhuac plantel norte.

expresan; así como de las realidades de violencia, abuso sexual, y tráfico y consumo de estupefacientes que afectan en la actualidad a esta población.

En este sentido, en la actual propuesta educativa no se explicitan las estrategias y acciones de enseñanza, y para el aprendizaje, ni las estratégicas de inclusión y de adaptabilidad a la diversidad cultural de nuestro país que pudieran conducir a la cristalización de las competencias, ideas y valores que con tanta reiteración se afirman en el modelo propuesto.

Desde la perspectiva de esta mesa de trabajo, el modelo educativo actual se centra en el alumno, pero la reforma en su conjunto atañe con mayor énfasis al docente. ¿Cómo hacemos compatible estas dos visiones? ¿En dónde está el punto de encuentro? En vista de esta paradoja se sugirió volver a analizar la idea de centrar el currículo en el alumno. Hacer un análisis de cómo se ha dado seguimiento a los conceptos que se reiteran en el actual modelo, pero que ya aparecían en la reforma de 2011.

Es necesario comprender cómo se aplicaron y se desplegaron en la escuela, y en el aula, conceptos que se retoman en esta reforma, tales como: aprender a aprender; aprendizaje centrado en el alumno y el concepto de competencias. Para ello será necesario recuperar saberes y experiencias sobre la implementación de la reforma anterior, de las buenas prácticas educativas que efectivamente alcanzaron las metas y horizontes utópicos que se plantearon en este modelo previo. Sería conveniente en ese sentido, realizar un diagnóstico de las realidades que definen a las escuelas como contextos específicos de expresión de los ideales de un currículo, y analizar qué aspectos se deberían incluir, o cambiar, cómo y por qué. Ello con el fin de tener claridad sobre cómo se corresponden las realidades escolares con las propuestas curriculares.

En relación a lo anterior, se puntualizó que se tendría que pasar de los proyectos educativos “sello”, característicos de un sexenio, a un ideal educativo integral de largo plazo, que permita trascender la “métrica sexenal” que caracteriza a las reformas educativas en nuestro país.

Será necesario entonces enfatizar que una reforma educativa no debe ser un decreto que se mida en sexenios, sino un proyecto diagnóstico y de seguimiento que genere estabilidad y continuidad, y que permita generar una evaluación que arroje luz sobre el impacto de la misma. A pesar de que este modelo ratifica varios aspectos curriculares de la reforma de 2011, algunos otros se diluyen como es el caso del aprendizaje y la evaluación por competencias, sobre el cual no se hace referencia explícita en la presente reforma ni se le da seguimiento.

No obstante, se precisó que de entre los aspectos primordiales que debería de atender este nuevo modelo es comprender ¿cómo se aprende a entender a los alumnos?, ¿cómo aprender a pensar sin fragmentar el conocimiento?, ¿cómo hacer que los alumnos sientan pasión por aprender?, ¿cómo relacionar sus procesos de aprendizaje con su desarrollo emocional?, ¿cómo desarrollar y garantizar la capacidad lecto-comprensora y escrita sin censurar el qué decir?, ¿cómo aprender a pensar y manifestar ese pensamiento?, ¿cómo lograr que los alumnos se sientan felices de aprender?, ¿cómo cultivar la curiosidad y la creatividad? y

finalmente ¿cómo deberíamos de evaluar estos procesos para darles seguimiento y retroalimentación?

Durante la sesión se subrayó que a pesar de que el presente modelo educativo anuncia en su retórica la necesidad de desarrollar en los escolares capacidades para aprender a lo largo de la vida, de aligerar el currículo y de no sobre-cargarlo de contenidos para lograr la meta principal que anticipa la escolarización: aprender a aprender, paradójicamente, la actual malla curricular no dista de modelos educativos del pasado, en tanto a que da continuidad a la organización por asignaturas, bajo una lógica de compartimentalización del conocimiento. Ello, se observó, corre el riesgo de condicionar las prácticas educativas y de saturar la planeación didáctica, diluyendo las prácticas educativas y los contenidos en actividades principalmente de transmisión y memorísticas, encaminadas a “cumplir” con los temarios.

A lo largo de la discusión, se apuntó que en términos de innovación efectiva, el modelo introduce en el currículo la necesidad de cultivar capacidades asociadas al desarrollo personal y social, o la educación emocional. No obstante, no se explicita cómo se traducen estos temas o conceptos en acciones pedagógicas, y se cuestiona si se cuenta con el capital humano y pedagógico (didácticas, sistemas de evaluación y retroalimentación, materiales, etc.) para poner en práctica estos aspectos del desarrollo humano en la escuela y dentro del aula. Una reflexión similar incitó la idea actual de introducir una segunda lengua obligatoria, en particular en relación al capital humano disponible hoy en día para la enseñanza del idioma inglés y las lenguas originarias mexicanas.

Otro de los temas que se tocó durante la mesa de trabajo fue el relativo a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, en tanto a que como se mencionó se deberá trabajar más en la transversalidad de estas tecnologías a lo largo del currículo, así como en procurar que estudiantes y escuelas:

- Tengan acceso a las TIC.
- Cuenten con buenos contenidos para trabajar estas tecnologías
- Continúen con la capacitación técnica y pedagógica.
- Mediante el uso de estas tecnologías se cultive el empoderamiento al tener acceso a la cultura y a la información.
- Desarrollen una sensación de autoeficacia que permita llevar al contexto educativo a otro estado de madurez y desarrollo de todos los actores involucrados.

Se cuestionó también si la organización curricular responde de forma pertinente y da una continuidad lógica al trayecto formativo desde preescolar hasta la educación media superior. Se observó que en algunos aspectos y asignaturas existe cierta discontinuidad, y otros conceptos y actividades se introducen hasta muy tardíamente en el trayecto formativo.

En este sentido, se invitó a reflexionar en torno a cómo construir las rutas de mejora para apoyar la implementación del modelo y enriquecerlo. Así como quiénes deberían de ser partícipes en este proceso de implementación y mejora, y cómo deberían hacerlo.

Finalmente, todos los participantes de la mesa coincidieron en que las Instituciones de Educación Superior (IES), deberán reflexionar seriamente sobre su papel en relación con la implementación y enriquecimiento de la propuesta educativa, ya que el reto final es que el alumno se apropie y sea consciente de su proceso de aprendizaje como un aspecto fundamental de su existencia. Para ello se deberán hacer los esfuerzos necesarios para generar las acciones que permitan desplegar el currículo en miras de atender plenamente a la diversidad del alumnado, y de desarrollar su identidad como aprendices.

De obviar este cuestionamiento, se estaría contribuyendo al desdibujamiento de la escolarización como medio para acortar las diferencias socio-económicas y potenciar el desarrollo humano. Si el diseño e implementación de los modelos pedagógicos y sus respectivos currículos favorecen únicamente a un proyecto político sexenal, y no a un genuino cuestionamiento y diagnóstico acerca del *qué* aprender, *cómo*, *para qué*, y *quiénes* aprenden, la escolarización seguirá el rumbo de insatisfacción e ineficacia por el que ha transitado en las últimas décadas, dando continuidad a los ya conocidos síntomas del malestar escolar: la falta de interés y de motivación por lo que se aprende en la escuela, el bajo rendimiento, el absentismo, el fracaso o abandono escolar, las carencias en la formación docente, o simplemente, en una indiferencia y aislamiento de las actividades escolares en relación al contexto de desarrollo y productividad humana.

3.1 Propuestas concretas a partir del debate

1. Generar un documento que recupere las categorías analíticas propias del campo de la didáctica y del diseño curricular, que proporcione conocimiento objetivo sobre las dimensiones y campos del conocimiento que se plantean en el modelo educativo, y que permita prever las principales tensiones y contradicciones que pudieran surgir en el actual modelo.
2. Analizar la implementación del presente modelo en términos de los trayectos formativos y las modalidades de formación (tele-secundaria, escuelas de tiempo completo, aprendizaje móvil, etc.).
3. Aportar al análisis y seguimiento de programas que habían sido implementados en el pasado modelo educativo: escuelas de calidad, escuelas de tiempo completo, escuelas seguras, etc. y que ya no se consideran en la presente reforma.
4. Ante la carencia de una propuesta de gestión y de implementación del proyecto educativo, se requiere generar una propuesta de evaluación que dé seguimiento a la implementación y permita recuperar las ideas y conceptos que se incluyen en la propuesta educativa.
5. Contar con una mejor comprensión y diagnóstico de la población infantil y de los jóvenes de México, de sus condiciones y realidades de vida, de salud y de sus contextos culturales.
6. Trabajar en la transversalidad de las tecnologías de la información y la comunicación y procurar que estudiantes y escuelas tengan acceso a ellas, cuenten con buenos contenidos para trabajarlas, continúen con la capacitación técnica y

pedagógica y se cultive el empoderamiento al tener acceso a la cultura y a la información.

7. Las IES deberían apoyar de forma estratégica en los siguientes rubros:
 - Crear apoyos psicopedagógicos dentro de las escuelas, para el cumplimiento cabal de las dimensiones que propone el modelo educativo 2016.
 - Generar opciones de formación continua para docentes en práctica que les permitan apoyar la formación de profesores en temas de evaluación formativa, didácticas alternativas e innovadoras y en el ámbito de la Educación Emocional.
 - Elaborar una propuesta para generar un proceso de rendición de cuentas que permita tener acceso a la información relativa a la implementación y al seguimiento de la propuesta educativa. En ese sentido, se requieren generar mecanismos de meta- evaluación que a su vez evalúen a las instancias oficiales (SEP e INEE), y que tengan su origen en agencias nacionales e internacionales, instituciones de educación superior (IES) y en las organizaciones de la sociedad civil. Estas instancias podrían constituirse a la manera de observatorios, redes de cooperación interinstitucional, o grupos nodales para dar atención a proyectos y poblaciones específicas.
 - Generar foros y espacios de reflexión y consulta permanentes, encaminados a supervisar y apoyar la implementación del modelo, y que den apoyo regional a las escuelas y a los consejos técnicos de las escuelas. De manera que se pueda acompañar a las escuelas en sus propias reflexiones sobre sus necesidades, dinámicas particulares y altibajos en el proceso de implementación.

4. Inclusión y Equidad

4.1 Problematicación

El Dr. Francisco Alvarado del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México moderó la mesa que estuvo conformada por tres especialistas¹⁹. Los especialistas identificaron los siguientes vacíos dentro del eje en cuestión: la infraestructura de las escuelas indígenas es insuficiente y tiene carencias. Además, los espacios escolares construidos por organismos oficiales no consideran los contextos donde se insertan, por lo cual las construcciones son uniformes y no necesariamente adecuadas a la diversidad cultural y medioambiental del país.

Aunque el Modelo 2016 propone la asignatura de Lengua materna y literatura, tanto en Español como en Lenguas originarias, no se especifica mediante qué metodologías se

¹⁹ Joan Feltes del Proyecto 50-50 del Sector XVI de Educación Indígena, Guerrero; Lic. Alfredo Añorve Cisneros, docente del Proyecto de Doble Inmersión en Guerrero; Diego Juárez Bolaños investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

abordarán dichas áreas. La enseñanza de un segundo idioma requiere el uso de métodos específicos para que los niños y las niñas aprendan a hablar y a pensar en otra lengua, así como para favorecer que los habitantes de los pueblos originarios valoren sus comunidades, sus saberes y deseen seguir reproduciéndolos.

En este sentido, existen en México experiencias pedagógicas que han abordado la educación intercultural durante varios años y con resultados probados. Algunas de ellas son la Red de Educación Inductiva Intercultural, el Proyecto 50-50 de Doble Inmersión de la Lengua, desarrollado en Xochistlahuaca, Guerrero, y el Programa Comunidad indígena y Educación Intercultural Bilingüe (CIEIB) del Departamento de Antropología, UAM-Iztapalapa. El Modelo 2016 podría retomar estas y otras experiencias significativas para reforzar, tanto el apartado de la enseñanza de las Lenguas originarias, como para desarrollar una verdadera perspectiva educación intercultural como un eje transversal.

También se deberían integrar numerosas investigaciones que han realizado académicos y especialistas, y las propias experiencias de los docentes, quienes día a día investigan y buscan mejorar la educación, fortalecer la identidad y las capacidades de sus estudiantes en varias lenguas.

El apartado de la enseñanza obligatoria del idioma inglés del Modelo 2016 requiere de la incorporación de argumentaciones que justifiquen el por qué iniciar su abordaje desde el nivel preescolar, cuando en otros países estos procesos comienzan a partir del segundo ciclo de primaria, y el por qué los alumnos indígenas requerirían aprender al mismo tiempo la lectoescritura en su idioma original, además del español y del inglés. El tiempo establecido en la distribución semanal por periodo lectivo es insuficiente si se pretende que se aborden todas las asignaturas y temas contemplados en la Propuesta curricular.

En relación con la educación multigrado se menciona que *de la matrícula escolar de la Educación Básica, 9% es atendida en una escuela multigrado*,²⁰ cabe destacar que la cifra esconde que el 53% de los preescolares, el 51% de las primarias y el 25% de las telesecundarias son multigrado²¹ No es una cuestión semántica: tal minimización del multigrado se refleja a lo largo del Modelo 2016, el cual ignora las experiencias desarrolladas durante más de cuarenta años por la educación comunitaria que imparte el Consejo Nacional de Fomento educativo, Conafe. Tampoco menciona la atención educativa dirigida a hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Es por ello, que se extraña la mención de diagnósticos mediante los cuales el Modelo 2016 pueda sustentar y justificar la elección (o no) de determinadas líneas de acción para la atención educativa con Inclusión y Equidad.

A pesar de que los documentos mencionan que la Propuesta curricular será flexible y que considerará la heterogeneidad de escuelas y su diversidad de circunstancias, se ha diseñado para aplicarse en aulas regulares, en las que trabaja al menos un docente por grado escolar y no se menciona la adaptación curricular requerida en las escuelas multigrado. Se sugiere entonces, que durante los momentos en los que se discute el diseño curricular para

²⁰ SEP (2016b) Propuesta curricular para la educación obligatoria. México: SEP pág. 233

²¹ INEE (2014) Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional, pág.38

aulas regulares, se haga el mismo trabajo de análisis a fin de proponer ideas curriculares diseñadas para aulas multigrado.

Una de las grandes demandas de formación por parte de los docentes rurales se refiere a la planeación didáctica. Actualmente un maestro unitario tiene que considerar los contenidos de alrededor de 40 libros de texto para planear las clases que imparte a nivel primaria. Tal complejidad se reproduce a nivel preescolar y en la secundaria. Por lo tanto, la Propuesta curricular debería considerar cómo facilitar el trabajo de planeación, el desarrollo de actividades didácticas y la evaluación de los docentes que laboran en escuelas multigrado.

Respecto a la formación inicial y continua, el Modelo 2016 parte de la concepción que los docentes tienen carencias en su desarrollo profesional, y por tanto, que deben ser formados, actualizados, evaluados, supervisados y controlados. Siendo que tendrían que ser considerados como profesionales que desarrollan saberes y conocimientos, capaces de dialogar, no sólo con sus pares y con las autoridades, sino con el contexto donde trabajan.

El eje *La escuela al centro*²² parte de la noción de que en todas las escuelas existe, al menos, un docente por grado y que los planteles cuentan con un director y otras figuras de apoyo administrativo. Así, se desconoce el hecho de que en las escuelas multigrado los profesores también fungen como directores. El INEE ha recogido varias propuestas para crear figuras de apoyo a la gestión escolar multigrado, como son los directores itinerantes, directores de circuito o la organización a través de sedes escolares centrales y secundarias. Estos y otros temas relacionados con la gestión se ignoran en dicho eje.

De la forma como actualmente se plantea se justificaría el cierre de las aulas multigrado a fin de concentrar a sus alumnos en escuelas de organización completa. El modelo de escuelas concentradoras ha mostrado ya sus debilidades en diversos contextos nacionales e internacionales, ya que originan desarraigo de los estudiantes con sus comunidades de origen y se cierran los centros escolares -única presencia permanente del Estado en miles de localidades rurales-. Se aboga entonces por fortalecer al multigrado antes de plantear su desaparición.

La posibilidad de la autonomía curricular tiene importantes potencialidades, pero sólo se enuncia y no se profundiza en la forma en la que se llevaría a la práctica. Los profesores multigrado se sienten solos, por lo que la existencia de profesores itinerantes (que atiendan a varias escuelas rurales durante la semana) de diversas áreas -artes, educación física, inglés, necesidades educativas especiales o tecnología-, ha sido una experiencia positiva en otros países. En ese sentido se dijo que no se trata de descubrir el hilo negro en México ya que existen diversas experiencias y conocimientos sistematizados en otros países que podrían ayudar a fortalecer a las escuelas multigrado. Sin embargo, el Modelo 2016 no hace referencia a ellas.

Finalmente en el documento se menciona la importancia de la atención de estudiantes con alguna discapacidad, sin embargo sólo queda como enunciado pues no se

²² SEP. (2016a) El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP, págs. 20-34

indica cómo hacerlo; si a ello le sumamos las problemáticas de las escuelas interculturales, la de las rurales y la de las de multigrado el apartado resulta muy débil, cuando se esperaría que fuera un eje transversal.

4.2 Recomendaciones

- El modelo debe incluir como eje transversal a poblaciones vulnerables.
- Eliminar cargas al docente para las cuales no está preparado.
- Que el Modelo Educativo 2016 considere el desarrollo de experiencias pedagógicas llevadas a cabo por diversos colectivos, como la Red de Educación Inductiva Intercultural, el Proyecto 50-50 de Doble Inmersión de la Lengua, el Programa Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe (CIEIB), Piña palmera, Colegio Seltik, entre otros, a fin de enriquecer el apartado metodológico y ampliar la perspectiva de educación inclusiva e intercultural.
- A fin de fortalecer la asignatura de Lengua materna y literatura, se debe trabajar en los procesos de sistematización y elaboración de materiales didácticos en lenguas originarias y con distintos formatos para personas con discapacidad. Existe aún un vacío a este respecto: no todas las lenguas habladas en México cuentan con el uso de grafías.
- Para facilitar el desarrollo de procesos educativos más inclusivos, se propone integrar unidades en las que se trabajen varias áreas del conocimiento. Es decir, romper el esquema de trabajo escolar por asignaturas.
- Fortalecer los programas de formación inicial y continua de los docentes en la enseñanza de las lenguas (originarias e inglés) y en el desarrollo de una educación realmente equitativa e inclusiva, con la que se fortalezca la participación social y el reconocimiento de los saberes de las distintas comunidades que constituye a nuestra sociedad.
- El trabajo por proyectos y colaborativo entre los estudiantes de diversos grados, intereses, capacidades y edades son actividades que se realizan de forma cotidiana en las aulas multigrado. Por ello, el multigrado no debería abordarse como un modelo de déficit o de carencias, sino que convendría que en el Modelo 2016 se valorasen sus aportes en temas pedagógicos y de organización escolar, los cuales podrían enriquecer las actividades desarrolladas en las escuelas de organización completa.
- En relación con los materiales educativos, es necesario que no solo se considere la elaboración de una versión nacional de libros de texto. Habría que plantearse la posibilidad de ofrecer varias versiones de ellos, a fin de que los profesores tengan la posibilidad de seleccionar los que mejor respondan a sus realidades contextuales y educativas. Además, es necesario elaborar materiales complementarios a los libros de texto, como cuadernos de trabajo, con los cuales los estudiantes puedan trabajar de manera independiente y autogestiva en las aulas multigrado.
- También se sugiere reconocer las responsabilidades de los tres niveles de gobierno: en el apartado de Gobernanza, en el Modelo se ignora el papel que desarrollan las autoridades municipales en temas educativos.

5. Formación Docente

Al frente de la mesa estuvo el Dr. Javier Loredó director del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y se contó con la participación de tres especialistas.²³ Destacaron que el capítulo *Formación y desarrollo profesional docente*,²⁴ es conciso y consta de nueve cuartillas²⁵ en las cuales se desarrollan tres subtemas: los procesos de evaluación, el desarrollo profesional docente, y la formación inicial de maestros.

5.1 Principales pronunciamientos

a) En principio se postula una relación estrecha entre una nueva gestión educativa y la formación y el desarrollo profesional docente. Se sostiene que “la profesionalización de los maestros debe comenzar desde su formación inicial y ser un continuo durante toda la vida” (SEP, 2016a:55).

b) Se asume que el “rol del maestro es esencial para que los estudiantes aprendan” (SEP, 2016a: 55). Y se establece enseguida una premisa: “Que los maestros son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a alumnos de características heterogéneas” (SEP, 2016a:56), y que para lograrlo los docentes “Tengan acceso a recursos pedagógicos innovadores, una formación continua y asesoría técnico-pedagógica, para trabajar de manera planeada, actualizada, orientada al aprendizaje (...) y a la solución de problemas que se presentan en el aula” (SEP, 2016a:56).

c) Para ordenar el proceso de profesionalización del magisterio y construir un nuevo sistema basado en el mérito “la Reforma Educativa creó el Servicio Profesional docente que define los mecanismos para el ingreso, el reconocimiento y la permanencia de los maestros “(SEP, 2016a:56)

5.2 Problematización

La diversidad de instituciones presentes, así como los distintos enfoques y acentos puestos en las presentaciones y en la discusión de la Mesa, permitieron una construcción de los problemas más relevantes que se identifican en el componente de Formación docente del Modelo. La profesionalización y la práctica del docente fueron los temas que vertebraron la discusión a partir de advertir los defectos en su conceptualización y en la congruencia en relación con el reconocimiento del mérito, así como en los diversos mecanismos, eventos y apoyos para la formación y desarrollo del docente. En ese sentido destacaron que existe una contradicción importante al decir que el maestro es una pieza clave para

²³ Dra. Benilde García Cabrero de la Facultad de Psicología de la UNAM; Dr. Neftalí Secundino Sánchez de la Universidad Pedagógica Nacional de Acapulco y la Mtra. Milagros Ma. Socorro Manteca Aguirre.

²⁴ SEP. (2016a). El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP

²⁵ SEP. (2016a). *Formación y desarrollo profesional docente*, en El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP págs. 54-63

implementar la Reforma, pero al mismo tiempo se le descalifica al no considerarlo de manera suficiente en su diseño e implementación.

5.3 Vacíos

Los vacíos identificados por los especialistas son aquí organizados en torno a tres ejes:

5.3.1 Ausencias del documento en tanto propuesta de Modelo

En tanto Modelo que ha de representar de una manera completa y coherente la realidad que pretende normar, el documento carece de una articulación adecuada, de congruencia, coherencia y de elementos básicos como principios, lineamientos para su implementación y reglas de operación. Si se hace referencia a la innovación, el Modelo no plantea un proceso de ciclos iterativos de mejora, que lo hagan viable, pertinente, y que anticipe la adecuada comprensión por parte de los profesores. Se nota la ausencia de la voz y la experiencia de los docentes en el diseño de este Modelo, el formato de los foros de consulta que le antecedieron así como el esquema de participación a partir de su publicación no es suficiente para recogerla.

5.3.2 De conceptualización en relación con los actores

Se concibe a la práctica docente como un rol ahistórico, cuando se trata propiamente de una práctica que es compleja, contextualizada, histórica, y en construcción permanente; estas características no se reivindican en el Modelo.

El documento señala que se reconocerá el mérito de los docentes, y para ello se parte de utilizar como insumo principal la evaluación tal y como está planteada por la Reforma. Sin embargo, a través de este insumo no se cuenta con una información suficiente para reconocerlo. Para valorar el mérito se requeriría contar con un instrumento más completo que a su vez incorpore la observación en el aula, la opinión de los padres de familia y la de los pares.

En el planteamiento inicial del documento del Modelo no hay una conceptualización ni distinción clara entre los distintos procesos de formación en los que se ven inmersos los docentes. Hay una gran indefinición en lo que se refiere al Sistema de Atención Técnica a la Escuela, así como a la función y trayectoria de los Asesores Técnico-Pedagógicos. Además, falta una conceptualización clara sobre la tutoría, en relación con el tipo de tutoría a que se refiere, así como a la manera en que ésta se implementará.

Como ya se dijo en la problematización, hay una conceptualización inadecuada de la profesionalización, pues al maestro se le ha conculcado la dimensión profesional de su práctica y por el contrario se le trata como a un técnico. El documento del Modelo se refiere a que el docente es un profesional pero no se le reconoce como tal al no considerar su autonomía y responsabilidad sobre las consecuencias de sus acciones, ambas

características propias de un profesional; el énfasis se coloca en los conocimientos y en las competencias.

Se propone que el docente maneje aspectos que son complejos pero no se plantea el cómo esto se llevará a cabo, por ejemplo: el desarrollo socioemocional, la creatividad en la construcción de interacciones educativas significativas, cuando de hecho pueden estar faltando elementos importantes sobre el conocimiento del contenido y del contenido pedagógico.

5.3.3 De definición en el orden institucional

Se ha desdeñado la riqueza de instituciones que han trabajado con los maestros, y la experiencia de las normales, de la UPN, y en cambio se ha monopolizado la participación del sector privado.

No hay claridad respecto al papel de la Formación inicial, si bien las normales se presentan como el pilar de la formación, la realidad es que en los últimos años se les ha demeritado; no se define tampoco cuáles son los apoyos que recibirá un profesional que no haya egresado de una formación especializada para compensar sus carencias pedagógicas. Son los niños en quienes se verán las consecuencias de esta falta de definiciones. Por otra parte, a las Normales se les está exigiendo ser Instituciones de Educación Superior, pero éstas carecen de las condiciones de autonomía, por ejemplo en la capacidad para definir el currículum.

5.4 Recomendaciones

- Lo más rescatable del Modelo es el papel del Consejo Técnico, donde el maestro puede reflexionar sobre su práctica y sobre la práctica de la escuela, estos pueden ser espacios democratizadores y los docentes deberían tener una participación protagónica en dicho espacio.
- Se expresó como una postura de los maestros el que están de acuerdo con ser evaluados, pero no una evaluación estandarizada, ellos piden ser observados en su práctica en el aula y contar con una evaluación que sea un insumo adecuado para plantear la capacitación de los docentes.
- Se propone por parte de la Mesa un Modelo lógico de desarrollo profesional y docente, que incluya los diversos elementos necesarios para el diseño del desarrollo profesional y docente en tanto insumos, procesos, resultados e indicadores.
- La evaluación docente debe cumplir con la característica de ser formativa, de ello se desprende que no debe ser punitiva y por tanto los resultados de la evaluación no deberían conducir a la separación de la práctica docente.
- Es poco clara la función de las Normales, la Universidad Pedagógica y otras IES en el nuevo modelo.
- La profesionalización se descarta como una característica del docente.
- En los foros no se retoma la visión de las Normales, es necesario darles autonomía.

- Es indispensable aclarar las funciones del Asesor Técnico Pedagógico.

6. Consideraciones finales

- En relación a la retórica del Modelo Educativo se considera que se indica el qué sin tomar en cuenta el cómo, ya que carece de elementos que lo definen: concepción, fines, fundamentos, componentes y especificidades del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación.
- No parte de los resultados de la investigación en materia de la filosofía de la educación, de la política educativa, del currículum, la docencia, el aprendizaje, el desarrollo y la evaluación, por mencionar algunos campos de estudio.
- Plantea un ideal de país, de desarrollo y de contextos socioculturales que no corresponde al México profundo sino al mundo cosmopolita de las sociedades modernas.
- Construye una narrativa pedagógica distante y distinta del discurso pedagógico propio del currículum y las didácticas específicas.
- No contempla un diagnóstico de los modelos y las reformas curriculares anteriores para fundamentar el sentido del cambio.
- En lo general presenta problemas de congruencia y consistencia entre los elementos que lo componen y se observa inconsistencia en la gradación, la secuencia y la pertinencia de los contenidos, para el contexto de las escuelas mexicanas
- Invisibiliza las buenas prácticas y las alternativas pedagógicas que los docentes realizan como un proceso complejo, innovador y contextualizado.

En síntesis, como se señaló en las mesas de trabajo para el análisis del Modelo Educativo 2016, esta propuesta requiere ser reelaborada y replanteada, con el acompañamiento de grupos de planificadores y administradores de la SEP y con la participación de los docentes, especialistas, investigadores, expertos y grupos organizados en torno al objetivo común de construir la escuela que se desea,

Resulta imperioso no forzar la implementación del modelo educativo, dar tiempo para subsanar los errores e inconsistencias, y de esa manera desarrollar el cómo del Modelo Educativo y lo que se hará en el trabajo en el aula. Sólo cuando esto se atienda de manera rigurosa y consistente será posible la puesta en marcha de un nuevo modelo.

Finalmente, los participantes del foro coincidieron en que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben asumir y continuar la reflexión acerca de su papel en el diseño, la implementación y el enriquecimiento de la propuesta educativa.

Referencias

INEE. (2014) Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional
SEP. (2016a) El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP.

SEP. (2016b) Propuesta curricular para la educación obligatoria. México: SEP.

SEP. (2016c) Los fines de la educación en el siglo XXI. México: SEP.

Ciudad de México a 29 de septiembre de 2016