

# Convergencia posible. Reformas educativas, gobernanza, docencia y diversidad

Convergence possible: Education reforms,  
governance, education and diversity

*Edgar Yesid Sierra Soler\**  
*Yolanda I. Sánchez Ramos\*\**

## RESUMEN

Se revisan las reformas educativas en México: RIEB y la Reforma Educativa 2013 como gobernanza, la política pública como ciclo que inicia con un diagnóstico y reinicia después de la evaluación y, finalmente, el papel de la formación docente con pertinencia en dichas reformas. Presenta la experiencia de un programa de actualización de maestros que sigue el ciclo de las políticas públicas. Dicho programa fue construido en un proceso de análisis conceptual y validación social que hace realidad la idea de gobernanza en contextos de diversidad cultural y lingüística; fue impartido gracias a la experiencia de más de 15 instituciones de educación superior (IES) en México, y su evaluación final tiene algo que decir acerca de la implementación de las reformas educativas en la región y su estrecha relación con la actualización de los profesores.

**Palabras clave:** gobernanza, política pública, reforma educativa, formación docente, diversidad

## ABSTRACT

This paper is part of three current discussions. The implementation of education reforms, the public policies and the role of teacher education to the reforms. Presents the experience of a teaching program that follows the cycle of public policy. This program was built on a process of conceptual analysis and social validation that realizes the idea of governance in the context of cultural and linguistic diversity. Was developed with the experience of more than 15 institutions of higher education in Mexico and final evaluation has something to say about the implementation of educational reforms in the region and its close relationship with the updating of teachers.

**Key words:** governance, public policy, education reform, teacher education, diversity

\* Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena, SEB-SEP, México; yesid.sierra.soler@gmail.com

\*\* Departamento de Nivelación de Docentes Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena, SEB-SEP; yoli.sanchezramos@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

Al hablar de calidad de la educación, invariablemente, se piensa en la mejora docente. La cantidad y la diversidad de perfiles de los maestros de educación básica, y en particular de educación indígena, como edad, género, competencias comunicativas en lenguas indígenas, años de servicio, formación académica, por mencionar algunos, dificulta la definición de acciones que respondan a las variadas necesidades de formación profesional que se requieren para la mejora de la actuación docente. Esta diversidad de características obliga al Estado a definir y proporcionar estrategias diversas que puedan generar cambios específicos en la calidad de estos actores educativos. La intención de este texto es presentar una oferta de formación profesional efectuada en años pasados a los docentes y los directivos de educación indígena. El análisis considerará las reformas educativas en que se circunscribe dicha oferta: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la Reforma Educativa de 2013, así como las características analíticas del ciclo de una acción de gobierno como política pública, a fin de exponer las decisiones, las acciones y las variables que tuvieron lugar en este proceso de formación profesional.

### REFORMA CON BASE EN EL CURRÍCULO O ÉNFASIS EN LA DOCENCIA. BREVE MIRADA

Braslavsky y Cosse (2006) realizan un análisis de los procesos de reforma educativa en América Latina. Observan la pretensión de transformar al Estado detrás de estos cambios y algunos elementos que facilitan u obstaculizan dichas innovaciones. En este marco se desarrollan la RIEB que nace en 2008 y la Reforma Educativa impulsada desde 2013 en México.

La RIEB manifiesta ser una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, construyendo una escuela mexicana que responda a las demandas del siglo XXI; afirma ser un espacio de oportunidades para los alumnos, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural, al centrar la tarea de la práctica docente en el aprendizaje y proponer el desarrollo de competencias en

los alumnos. Por su parte, la Reforma Educativa de 2013 tiene como marco el inicio de los cambios educativos de la década de los noventa, en los que se hace énfasis en la calidad y, en particular, en la evaluación docente. Estas reformas se basan en algunas ideas: a) si hay claros responsables de los procesos educativos se puede evaluar el desempeño y, a su vez, su influencia en la calidad educativa; b) se requieren mediciones para saber dónde estamos, hacia dónde ir y cómo lograr la meta, y c) se debe generar apoyos para el logro de objetivos (Montt, 2011). Esta cultura de la responsabilidad pasa por los maestros, quienes según hallazgos recientes son factor clave en los sistemas escolares exitosos (Barber y Mourshed, 2007).

En un intento por sintetizar las miradas, la primera reforma impulsada desde 2008 (RIEB) parece hacer hincapié en la pregunta ¿cómo se aprende? (Buchau y Lorent, 2005; Crahay, 2006; Gagné, 1962; Galand y Frenay, 2005; Jonnaert y Masciotra, 2004; Perrenoud, 2002; Roegiers, 2006; Vosniadou, 2001), y la segunda, que inicia en 2013, en ¿cómo se enseña? (Adekola, 2007; Cuban, 1993; Darling-Hammond, 2006; Franke *et al.*, 1998; Imig y Imig, 2006; Stiegler y Hiebert, 1999; Vaillant y Rossel, 2006).

La reciente reforma parte con un cambio constitucional que implicó la expedición de la “Ley General del Servicio Profesional Docente”, la “Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa” y la creación de la “Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente”. Estas medidas iniciales muestran con claridad el énfasis en la evaluación y en un proceso de rendición de cuentas que mira a los docentes. No diremos mucho de esta reforma pues hasta el momento está implementándose y no es objeto de análisis en este documento. Solo dos ideas. Parece una clara heredera de las reformas de la década de los noventa, que descansan en los procesos de evaluación y rendición de cuentas, y tiene una inclinación a resolver la pregunta ¿cómo se enseña?; una inclinación a la cuestión docente.

Por otra parte, en el plan de estudios de 2011, consecuencia de la RIEB de 2008, se reconoce que el aprendizaje de cada alumno y del grupo escolar se enriquece en y con la interacción social y cultural en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo, y establece como parte de los principios pedagógicos que

lo sustentan: 1) favorecer la inclusión para atender la diversidad, y 2) la incorporación de temas de relevancia social (SEP, 2011). En el primero, se propone ampliar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad ofreciendo una educación pertinente e inclusiva. En correspondencia con este principio, los docentes deben promover, entre los estudiantes, el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. En el segundo principio pedagógico se propone que la escuela contribuya a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad, favoreciendo los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores relacionados con la atención a la diversidad, entre otros.

La posibilidad de hacer realidad cualquier reforma, y en particular esta, depende en gran medida de la apropiación que hagan los maestros y las maestras de ella, aplicando sus fundamentos pedagógicos y enriqueciendo sus prácticas a partir de las nuevas propuestas metodológicas: la inclusión de los estándares curriculares y el fortalecimiento de los aprendizajes esperados que se definieron en los programas de estudio de 2006, que especifican lo que cada alumno debe saber, saber hacer y saber ser. Por otro lado, los campos de formación organizan los procesos graduales de aprendizaje desde la educación preescolar hasta la secundaria, e integran las competencias a fin de evitar la fragmentación de los aprendizajes.

Un hecho a resaltar es que en el plan de estudios de 2011, y por primera vez en la historia de México, se ha reconocido la diversidad lingüística, social y cultural como elemento fundamental de la educación mexicana, y se ha establecido principios que ofrecen las condiciones para una educación pertinente y de calidad. La formación docente constituye el motor primero y más importante para lograr estos propósitos.



## GOBERNANZA. CONJUNCIÓN DE ESFUERZOS Y TRABAJO EN RED

Se ha documentado que, durante muchos años, la elaboración de políticas en México descansó en el impulso de un esquema corporativo, privilegiando a unos pocos; no obstante, lentamente las voces independientes y expertas han ocupado espacios (Aguilar, 2003; Cabrero, 2000). En este sentido, el apartado de atención a la diversidad que contiene el plan de estudios de 2011 es resultado de la conjunción del trabajo de miles de docentes en contextos indígenas, rurales y migrantes, quienes organizaron sus propuestas probadas en campo con base en tres ideas: a) un enfoque de inclusión, b) los marcos curriculares y c) los parámetros curriculares (SEP, 2011; Sierra, 2013).

Tomando como soporte estos elementos curriculares, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el acompañamiento de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Subsecretaría de Educación Básica de México acordaron impartir y hacer el seguimiento de la operación y la evaluación de los resultados del diplomado “Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México”, que sería ofrecido a un poco más de 12 mil docentes, directivos y asesores técnicos integrantes del personal de educación indígena en México.

La DGEI redactó un primer documento base para elaborar el diplomado, incluyendo los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el plan de estudios de 2011, así como para dar respuesta a los desafíos que ofrece la educación de México, en su calidad de país pluricultural, donde convergen grupos diversos, con distintos orígenes y características culturales y lingüísticas.

Los trabajos relacionados con la impartición, el seguimiento de la operación y la evaluación del diplomado se organizaron en tres etapas:

- Socialización de la propuesta y acuerdo con instituciones de educación superior (IES) para la impartición del diplomado.
- Impartición del diplomado y seguimiento.

- Evaluación de resultados.

La etapa de socialización del diplomado tuvo como objetivo apropiarse de la propuesta de formación dirigida al personal del sistema de educación indígena y en situaciones de migración en todo el país, e integrar un grupo de universidades e IES que validaran tanto académica como logísticamente la oferta.

La socialización de la propuesta académica del diplomado inició con la convocatoria a representantes de las distintas instituciones que conforman el “Grupo técnico para la profesionalización de docentes de educación indígena”,<sup>1</sup> constituido por INALI, Ceneval, UPN, DGEP, DGAIR, DGESE, CGEIB, CIESAS, Uno, DGEI y los Responsables Estatales de Educación Indígena (REEI) de los estados de Chihuahua, Durango, Guerrero y Chiapas, entre otras entidades e instituciones, para la revisión y la mejora de los contenidos de los distintos módulos que conforman el diplomado.

En las reuniones de trabajo con los integrantes del grupo técnico se presentó la propuesta preliminar del diplomado y se envió a los participantes para sus comentarios y observaciones; a estas se

<sup>1</sup> El “Grupo técnico para la profesionalización de docentes de educación indígena” es el mecanismo que se conformó en 2009 con la intención de unir esfuerzos para construir e implementar estrategias interinstitucionales para la formación, la capacitación y la actualización de docentes y directivos de educación indígena. Actualmente, cuenta con un promedio de 50 instancias que han participado en las distintas reuniones de trabajo. Entre estas se encuentran los 24 responsables estatales de educación indígena de las entidades de Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán, y las siguientes instituciones: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP), Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESE), Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Universidad de Oriente (Uno), Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Universidad Pedagógica Nacional-Durango (UPNDgo), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Pedagógica Nacional-Puebla (UPN-P), Sinapsis Educativa A. C., Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQroo), Universidad de Sonora (Uson), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, Mérida (CEPHCIS-UNAM), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), el Centro de Estudios Educativos (CEE), entre otras.

sumaron las del equipo directivo y técnico de la DGEI, quienes las organizaron e incorporaron a los contenidos. Con la propuesta final del diplomado y el listado de la IES interesadas en colaborar en el desarrollo de esta oferta de formación, se organizaron reuniones para presentarlo tanto a las instituciones como a los REEI.<sup>2</sup>

Para el diseño y la socialización se llevaron a cabo dos reuniones con integrantes del grupo técnico, cuatro regionales, ocho en las sedes de las universidades y una reunión nacional. En total, se contó con la participación y la presencia de 18 IES.

Como resultado de este trabajo colectivo se logró diseñar una oferta en la que los participantes tuvieron la oportunidad de vivenciar la puesta en práctica de los principios pedagógicos de la educación para la atención a la diversidad social, cultural y lingüística de la población escolar indígena y en situación de migración. Este programa consideró la promoción de ambientes de aprendizaje donde el intercambio de experiencias enriquece la revisión conceptual. El resultado de esta formación buscó impactar las prácticas docentes y de gestión, ofreciendo una oportunidad para el fortalecimiento, la renovación y la innovación; es decir, buscó desarrollar herramientas conceptuales y metodológicas para poner en marcha procesos de mejora en sus centros de trabajo, así como contribuir al conocimiento y la comprensión de los principios y las formas de proceder en sus escuelas y aulas, de acuerdo con la diversidad de funciones y responsabilidades que tienen a su cargo; esto teniendo como base fundamental el Acuerdo 592 para la articulación de la educación básica y el plan de estudios de 2011, específicamente en sus apartados: 1) Diversificación y contextualización curricular: marcos curriculares para la educación indígena, y 2) Parámetros curriculares para la educación indígena.

El programa del diplomado se integró, finalmente, con tres módulos. El I, que ofrece elementos filosóficos, teóricos y pedagógicos clave para la atención educativa a la diversidad social,

<sup>2</sup> El REEI es, en el interior de cada una de las Secretarías de Educación en los estados, la figura que se encarga de proponer, dirigir, coordinar y evaluar las acciones definidas para ofrecer a la población indígena una educación inicial y básica de calidad con pertinencia cultural y lingüística, con equidad en el marco de la inclusión y de la atención a la diversidad.

cultural y lingüística. El II, el cual se ocupa de poner en práctica situaciones y secuencias didácticas concretas, basadas en los conceptos desarrollados en el módulo anterior. Se reflexiona acerca de pedagogías alternas no escritas y diferentes maneras de aprender, mediante la construcción de situaciones y secuencias didácticas de manera colectiva, para luego ponerlas en práctica en las comunidades, las escuelas y las aulas. El III permite el acercamiento y la valoración de la diversidad lingüística en el contexto escolar y comunitario, al convertir las lenguas indígenas y el español en objetos de estudio en la asignatura lengua indígena. Cada módulo definió una duración de 40 horas, de las cuales 20 se dedican al trabajo mediado por la figura docente y las otras 20 se destina al trabajo de campo en la propia práctica del/de la participante. En este sentido, Bazdresch comenta al respecto:

La formación de docentes debe reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica política, escolar y áulica; incluir entre las tareas de los formandos la reflexión sobre la práctica, el indagar acerca de sus dimensiones, formular conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico (2014: 3).

Los rasgos a resaltar de este proceso de diseño y concreción de esta oferta de formación para docentes son: a) su construcción con algunas características de “gobernanza” entendida como un modo de gestión de los asuntos públicos que considera la participación de la sociedad en distintos niveles –local, municipal y federal– y distintos sectores –público, privado y civil–, y b) el cuidado en su seguimiento como “política pública” que atiende al ciclo mismo de ellas. Toma en cuenta los cambios sociales, políticos, culturales y democráticos en México, y el descenso en el protagonismo gubernamental que debe adaptarse al peso de los individuos y sus organizaciones (Aguilar, 2003).

En este sentido, el diplomado fue consecuencia de un trabajo horizontal, primero de docentes en campo, que alimentaron y generaron las propuestas contenidas en el plan de estudios de 2011, en su apartado de Atención a la diversidad; posteriormente, de un

trabajo en red entre organizaciones de la sociedad civil e IES que generaron, gracias a un diálogo informado, la propuesta final, así como su propia impartición. Si entendemos que esta acción de gobierno se guía por la construcción desde la sociedad, con sus organizaciones y gracias al trabajo de una red, podemos afirmar que el concepto de gobernanza se hace realidad en esta iniciativa (Mayntz, 1993 y Jessop, 1995).

## **FORMACIÓN DE DOCENTES COMO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Desde hace más de medio siglo, Lasswell (1951) ya mencionaba las características analíticas del ciclo de una acción de gobierno como política pública. De manera sintética, este ciclo se conforma de: a) identificación de un problema, b) generación de investigación/conocimiento con base en información, c) análisis de resultados, d) elección de una opción para resolver el problema, e) diseño de la acción o de la política, f) implementación, y g) evaluación. Se han realizado algunos aportes actuales a este ciclo (Knoepfel, 2003 y Parsons, 2007); las fases no siempre son secuenciales, pero sin duda aportan elementos metodológicos a la hora de observar y desarrollar las decisiones de una administración pública.



### **Problema, solución y acción**

El diplomado, en el marco de la política pública, sigue cada una de las fases mencionadas en el párrafo anterior. Se fundamenta en investigación y conocimiento al tomar como fuente el apartado específico de atención a la diversidad, publicado en el Acuerdo 592 que contiene el plan de estudios de 2011; este, a su vez, es consecuencia del trabajo probado de maestros en el aula durante más de 20 años.

Se elige una opción para atender cierta problemática cuando se decide regionalizar la oferta entregándola a instituciones especializadas de educación superior que pudieran llevar la acción del gobierno a las localidades más alejadas, es decir, donde se encuentra la mayor parte de los docentes que atienden población



indígena. En algunos casos, se decidió impartir el diplomado en línea. Esta regionalización y atención focalizada garantizó más de 85% de cobertura respecto a la meta inicial. Buscó institucionalizar el manejo de unos principios pedagógicos por parte de los docentes e iniciar la generalización de una reforma educativa, que en su diseño retomó el saber probado por los maestros en el aula.

En cada instancia de educación indígena en los estados<sup>3</sup> (Coordinación, Departamento o Dirección) y en cada IES<sup>4</sup> se nombró a un enlace para la logística y desarrollo del primer módulo. Ellos tuvieron a su cargo, respectivamente, la conformación de los grupos de profesores participantes y la realización de las actividades teórico-prácticas para el desarrollo del módulo en cada sesión, así como la revisión y la retroalimentación de los trabajos de los portafolios de evidencias de los profesores.

A la fecha, 10 379 docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos, jefes de Departamento y supervisores de 19 entidades federativas concluyeron el módulo I del diplomado (86.1% de la meta establecida). Se capacitó a 253 formadores (AAD) de diferentes estados para contar con un cuadro de profesionales que colaboraran en las IES como facilitadores. Es importante mencionar que 65 integrantes del equipo técnico y directivo de la DGEI también se formaron en el módulo I. Las sesiones tuvieron lugar de octubre a diciembre de 2012 y de febrero a abril de 2013.

Para la impartición se contó con la asesoría y la orientación de aproximadamente 310 facilitadores, quienes coordinaron los distintos grupos en las 50 sedes donde se reunieron los profesores. A todos los participantes se les hizo entrega de la *Antología* correspondiente al diplomado en un CD o impresa.

La Subdirección de Actualización de Docentes Indígenas (SADI) de la DGEI realizó las gestiones necesarias para incluir el diplomado en el *Catálogo nacional de formación continua y*

<sup>3</sup> Baja California y Sonora, Chiapas, Chihuahua, Durango, Estado de México y Querétaro, Guanajuato y San Luis Potosí, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Puebla, Tlaxcala, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

<sup>4</sup> Uson, Unich, UPNECH, (UPN-Dgo.), UIEM, UICSLP, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (UPN-H), CU del Norte-Universidad de Guadalajara (CUN-U. de G.), Universidad Pedagógica Nacional-Morelos (UPN-M), UAN, Universidad Pedagógica Nacional-Tehuacán (UPN-213), Universidad Pedagógica Nacional-Teziutlán (UPN-212), Universidad Pedagógica Nacional-Puebla (UPN-211), CEPHCIS-UNAM, (UIMQRoo), UIET y UADY.

*superación profesional para maestros de educación básica en servicio, 2012-2013* (SEP, 2012); para esto elaboró la presentación de la propuesta académica, la *Guía del facilitador*, la *Guía del participante*, así como la integración de la respectiva *Antología*. Esto garantizó que la oferta formativa tuviera validez en los diversos mecanismos de acreditación docente del gobierno mexicano.

### **Evaluación<sup>5</sup>**

La evaluación general del módulo I se efectuó mediante la aplicación del instrumento que formó parte de los materiales incluidos en el diseño. Este instrumento se aplicó al final de la última sesión presencial y de acuerdo con los informes enviados por las IES se concluye lo siguiente.

Los estudiantes identifican que la revisión de su proceso personal y profesional fue enriquecedor para reconocer las características de la diversidad y que la heterogeneidad cultural y lingüística que se manifiesta en muchos grupos debe aprovecharse para la transformación de las prácticas escolares. Se refieren al diplomado como una experiencia enriquecedora, formativa, satisfactoria y de utilidad en sus vidas tanto personal como profesional. Los resultados del instrumento señalan que se contribuyó de manera muy significativa a la formación de docentes de escuelas indígenas para desarrollar procesos conforme a la reforma educativa, pero de acuerdo con la diversidad de los pueblos originarios.

Las condiciones geográficas, contextuales y sociales de las escuelas en el medio indígena, en algunos casos, dificultaron la asistencia y la permanencia de los profesores en el diplomado; a pesar de ello conjuntamente con los asesores se acordaron estrategias de trabajo, estudio y prácticas de manera que las dificultades enfrentadas no constituyeran un impedimento para continuar con el proceso de formación.

El hecho de que los facilitadores fueran personal docente universitario, con experiencia y conocimiento en formación de



---

<sup>5</sup> Este apartado presenta una síntesis de las evaluaciones realizadas por cada una de las IES que colaboraron con la impartición del diplomado. La síntesis es responsabilidad de la DGEI.

profesores y en educación intercultural, propició que los cursos tuvieran un muy alto nivel de calidad y una gran aceptación.

El diplomado no solo fue una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos sino para resolver, abiertamente, dudas añejas sobre conceptos básicos y fundamentales para quienes se desempeñan en el ámbito de la educación indígena (cosmovisión, comunalidad, saberes locales, entre otros).

El carácter incluyente, que se consideró para el diseño del diplomado, coadyuvó en el fortalecimiento de la valoración de la identidad del docente, tomando en cuenta la necesidad y el contexto de diversidad social, cultural y lingüística en que se desenvuelven sus estudiantes, generando así el vínculo entre la escuela y la comunidad como un todo y no en partes, al considerar a las prácticas sociales como un punto de partida.

Con el diplomado se enriqueció el perfil como docente o directivo. Ofreció a los maestros de educación indígena una importante alternativa de profesionalización; los contenidos respondieron a las necesidades que tienen los profesores en la práctica, y se promovió la reflexión, el análisis y el intercambio de experiencias entre pares.

En relación con los perfiles de los facilitadores, se consideró que fueron los adecuados, puesto que el hecho de que algunos provinieran de comunidades indígenas permitió la facilidad de pensar desde ellas y desarrollar las clases de forma reflexiva y crítica.

En general, el diplomado tuvo una evaluación muy favorable, los contenidos fueron enriquecedores y las actividades presentadas lograron, en su gran mayoría, sus objetivos; estos se reflejaron en los trabajos y en las participaciones de cada uno de los diplomantes que aprobaron. Evidentemente, el programa comienza a generar esas semillas para lograr la transformación de la educación indígena, colocando en el centro las prácticas socioculturales locales y sociales del lenguaje, elementos que se habían dejado en el olvido.

## APUNTES FINALES

En este documento se ha realizado una reflexión acerca de las recientes reformas educativas en México y su proceso de implementación. Durante 2008 la SEP, a través de la Subsecretaría

de Educación Básica implementó la RIEB. Sin permitir que esta acción haya madurado, en 2013 se planteó una nueva reforma educativa. La primera parece responder a la pregunta, ¿cómo se aprende?, y la segunda, a ¿cómo se enseña? La primera se basa en el cambio a los planes y programas de estudio para detonar, a partir de allí, los demás elementos que conforman el fenómeno educativo: formación, materiales, escuelas, familias. La primera no se ha completado del todo y en el caso de la educación en contextos de diversidad, actualmente, contamos con al menos 25% de docentes formados en los elementos básicos del plan y programas de estudio de 2011, además de un proceso de evaluación que arroja evidencias favorables. Respecto de la segunda reforma, apenas inicia y falta ver cómo se desarrolla y las consecuencias que va dejando en el camino. Algo sin duda evidencia el nuevo cambio: el interés de los gobiernos por mejorar la calidad de la educación, aun a costa de frenar la posibilidad de que los procesos previos avancen y maduren. Posiblemente, una combinación de los elementos curriculares construidos en la reforma iniciada en 2008 y depurados en la actualidad, junto con el afán actual en la evaluación docente y la comprensión acerca del cómo enseñan los maestros, sea lo que está faltando para generar un círculo virtuoso en la educación de México. Aprender de la larga tradición curricular de nuestro país y conjugar esto con una mirada al quehacer docente desde un marco amplio de rendición de cuentas.


También hemos presentado un ejemplo de acción de gobierno donde se ha hecho evidente la posibilidad de construir con base en ideas probadas por la sociedad, en este caso acciones elaboradas por docentes en sus aulas, difundidas e implementadas con el apoyo de varias IES y del mismo gobierno. Se puede evidenciar, en este texto, una labor que hace realidad el concepto de gobernanza como trabajo desde y con la sociedad.

Finalmente, se observa un cuidado por las etapas del proceso de políticas públicas y se documentan algunos resultados de la evaluación. En medio de una reforma actual, se ha presentado la experiencia con el afán de que, por una parte, las comunidades académicas tengan evidencia de que el trabajo desde la sociedad y en red puede promoverse desde la administración pública y, por otra, que los tomadores de decisión puedan acercarse a elementos

e información con el objetivo de que el nuevo proceso de ajuste herede algunos elementos valiosos de lo que se ha hecho antes.

Desde esta experiencia se visualizan oportunidades que se convierten en condición fundamental del éxito del actual proceso de cambio: la revalorización social del maestro; la autoestima de los alumnos; la autonomía de la escuela; el rescate de la ética y de la alta dignidad de la función pedagógica; el análisis reflexivo de las lecciones pasadas y de lo bien hecho previamente en un país que, como muchos en nuestra región, están marcados por el signo de lo nuevo cada cierto tiempo, olvidando la herencia, y en muchas ocasiones sepultándola. La imagen se antoja más que trágica, reflexiva, con miras a una nueva reforma educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 
- Adekola, O. A. "Language, literacy and learning in primary schools; implications for teacher development programs in Nigeria", Washington, D. C., The World Bank, Africa Human Development Series, Working Paper 96, 2007.
- Aguilar, L. *El estudio de las políticas públicas*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2003 (Colección Antologías de Política Pública).
- Barber, M. y M. Mourshed. *How the world's best performing schools come out on top*, McKinsey & Company, 2007. Fecha de acceso, marzo de 2014. Disponible en [http://www.mckinsey.com/clientservice/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/Best\\_performing\\_school.aspx](http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Best_performing_school.aspx)
- Bazdresch, M. *Las competencias en la formación docente*, 2014. Fecha de acceso, marzo de 2014. Disponible en <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Las%20competencias%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.%20Bazdresch,%20M.pdf>
- Braslavsky, C. y G. Cosse. "Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad*,



- Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 2e, 2006, pp. 1-26. Fecha de acceso, marzo de 2014. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf>
- Buchau**, B. y M. Lorent. *Analyse des effets pédagogiques de la mise en oeuvre de l'approche par les compétences de base à Djibouti*, Louvain-la-Neuve, Bélgica, FOPA, 2005.
- Cabrero**, E. "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes", en *Gestión y Política Pública*, vol. IX, núm, 2, México, 2000.
- Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, Mérida (CEPHCIS-UNAM)**. "Evaluación módulo 1: La diversidad social, cultural y lingüística en México", 2013 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).
- Crahay**, M. "Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation", en *Revue française de pédagogie*, núm. 154, 2006, pp. 97-110.
- Cuban**, L. *How teachers taught*, Nueva York, Teachers College Press, 1993, 2a. ed.
- Darling-Hammond**, L. "Assessing teacher education", en *Journal of Teacher Education*, vol. 57, núm. 2, 2006, pp. 120-138.
- Franke**, M., T. Carpenter, E. Fennema, E. Ansell y J. Behrend. "Understanding teachers' selfsustaining, generative change in the context of professional development", en *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, núm. 1, 1998, pp. 67-80.
- Gagné**, R. M. "The acquisition of knowledge", en *Psychological Review*, vol. 69, 1962, pp. 355-365.
- Galand**, B. y M. Frenay. *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Belgicam Presses Universitaires de Louvain, 2005.
- Imig**, D. G., y S. R. Imig. "The teacher effectiveness movement", en *Journal of Teacher Education*, vol. 57, núm. 2, 2006, pp. 167-180.
- Jessop**, B. "The regulation approach, governance and post-for-dism: alternative perspectives on economic and political change", en *Economy and Society*, vol. 2, núm. 3, 1995.

- Jonnaert, P. y D. Masciotra (eds.). *Constructivisme – choix contemporains: hommage à Ernst von Glasersfeld*, Quebec, Presses de l'Université du Québec, 2004.
- Knoepfel, M. *et al.*, “Las políticas públicas”, en L. Aguilar. *Análisis de políticas públicas, Antologías de política pública*, México, Porrúa, varias ediciones, 2003.
- Lasswell, H. “La orientación hacia las políticas”, en L. Aguilar (ed.). *El estudio de las políticas públicas*, México, Miguel Ángel Porrúa, varias ediciones, 1951.
- Mayntz, R. “Governing failure and the problem of governability. some comments on a theoretical paradigm”, en J. Kooiman (dir.). *Modern governance. New government-society interactions*, Londres, Sage, 1993.
- Montt, P. *¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina? Elementos constitutivos de esta política pública, experiencias comparadas*, 2011. Fecha de acceso, marzo de 2013. Disponible en <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/05/Pedro-Montt.-Paper-Seminario-Buenos-Aires1.pdf>
- Parsons, W. “Seminario Problemas públicos y retos del diseño de políticas: viejas y nuevas tendencias”, México, Flacso, 4-6 de abril de 2005.
- Perrenoud, P. “Que faire de l’ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences?”, en *Pátio Revista Pedagógica*, 23, Porto Alegre, 2002, pp. 8-11.
- Roegiers, X. *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular*, Ginebra, IBE, 2006 (IBE Working Papers on Curriculum Issues, 3). Fecha de acceso, marzo de 2014. Disponible en [www.ibe.unesco.org/publications/WorkingPapers](http://www.ibe.unesco.org/publications/WorkingPapers)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP, 2007.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, México, SEP, 2011.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros*

*de Educación Básica en Servicio 2012-2013*, México, SEP, 2012.

**Sierra, E.** “El afán por la mejora docente”, Tesis para optar al título de doctor en Administración Pública por el Instituto Nacional de Administración Pública, documento de trabajo, 2013.

**Sinapsis Educativa A. C.** “Informe final de la impartición en el estado de Puebla, del Diplomado en Competencias docentes para la atención de la diversidad social, cultural y lingüística en México”, 2013 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).

**Stiegler, J. y J. Hiebert.** *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*, Nueva York, The Free Press, 1999.

**Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).** “Informe de la evaluación sobre el desarrollo, aplicación y resultados del Módulo I del Diplomado Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México”, 2013 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).

**Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).** “Informe de la evaluación sobre el desarrollo, aplicación y resultados del Módulo I del Diplomado Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México”, 2012 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).

**Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).** “Informe final del Módulo I. La diversidad social, cultural y lingüística en México del Diplomado Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México”, 2012 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).

**Universidad Intercultural de Chiapas (Unich).** “Informe final del Módulo I. La diversidad social, cultural y lingüística en México del Diplomado Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México”, 2013 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).



**Universidad Pedagógica Nacional-Durango (UPNDgo).** “Módulo I. Informe final. Diplomado Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México”, 2012 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).

**Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH).** “Informe de la evaluación del Diplomado Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México”, 2013 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).

**Universidad de Sonora (Uson).** “Evaluación del Módulo I del Diplomado Competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México”, 2013 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).

**Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).** “Diplomado en competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México. Módulo I. La diversidad social, cultural y lingüística en México”, Evaluación, 2013 (informe interno de trabajo OEI-SEY-DGEI).

**Vaillant, D. y C. Rossel.** *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*, Santiago de Chile, PREAL, 2006. Fecha de acceso, febrero de 2010. Disponible en [http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id\\_Noticia=96](http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=96)

**Vosniadou, S.** *How children learn*, Ginebra, International Bureau of Education, 2001 (Educational Practices Series, 7).