

# El modelo educativo 2016, entre la simulación y el falso consenso

## Educational model 2016, between simulation and the consensus false

Jordi Abellán Fernández\*

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la consistencia que guardan entre sí los componentes del nuevo modelo educativo y comprobar hasta qué punto los documentos curriculares representan una variación significativa respecto al plan y los programas de estudio 2011. Se describen los fundamentos y la concepción que subyace en la propuesta, se estudian las razones del cambio y se indaga sobre el procedimiento que sigue el proceso de diseño e implementación del currículo. Más que una transformación profunda para mejorar la calidad de la educación, el texto demuestra que la reforma educativa es básicamente una puesta en escena en la que intervienen actores con roles desiguales y asimétricos.

**Palabras clave:** reforma educativa, diseño curricular, desarrollo curricular, falso consenso, México

### ABSTRACT

This article aims to analyze the consistency that keeps together the components of the new educational model and to prove how far curriculum documents represent a significant change over the plan and study programs of 2011. This article describes the basis and the concept underlying the proposal. The reasons for the change are studied, and the procedure that follows the process of designing and implementing the curriculum is researched. More than a deep transformation to improve the quality of education, the text shows that educational reform is basically a staging in which actors are involved with unequal and asymmetrical roles.

**Key words:** education reform, curricular design, curriculum development, false consensus, Mexico

## LA CONCEPCIÓN SOBRE EL CURRÍCULO

*Por cierto que no resolvemos las guerras, sino que las aplazamos.*  
(Isócrates, citado en Aristóteles, 1990: 538)

## INTRODUCCIÓN

El 20 de julio de 2016, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó en un acto público tres documentos, producto de la Re-

\* Escuela Normal 'Yermo y Parres', Creel, Chihuahua, México; jfacreel@hotmail.com

forma Educativa que inició en 2012: *Los fines de la educación en el siglo XXI*, el *Modelo educativo 2016* y la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. En la introducción del discurso, el titular de la SEP hizo un breve recuento sobre la formación del sistema educativo nacional y destacó la consecución de una cobertura casi universal en primaria y secundaria, un logro que calificó como insuficiente, porque todavía no se había garantizado el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación de calidad; además, afirmó que a casi un siglo de su diseño, el modelo educativo ya no era compatible con los retos de una sociedad más exigente, plural, democrática e incluyente. Las palabras finales revelaban la trascendencia que se le daba al proceso de cambio y a sus instrumentos normativos: “Hoy nos encontramos en un momento decisivo. La Reforma educativa nos da una oportunidad que pocas veces tiene un país en su historia, transformar de fondo la educación” (SEP, 2016d: 12).<sup>1</sup>

La investigación es el medio a través del cual surgen, se aplican y validan las innovaciones, entendidas como “la introducción de algo nuevo que produce mejora” (Moreno, 2000: 24). La diferencia entre innovación, como un “proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen *a priori* el camino ni los resultados” (Díaz-Barriga, 2010: 44) y reforma, “en cuanto el Estado establece una serie de elementos para orientar las políticas de educación” (Díaz-Barriga e Inclán, 2001: 21), significa preguntar si los documentos curriculares van más allá de la simple adopción de novedades o si solo son un reajuste sobre la forma en que se piensan las necesidades educativas.

---

<sup>1</sup> La ceremonia se celebró en las instalaciones de la SEP y asistieron el presidente de la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO), la consejera presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el director general del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), el presidente del Consejo General Sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el presidente del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), el presidente de la Comisión de Educación en el Senado y la presidenta de la Comisión de Educación en la Cámara de Diputados. La consulta sobre el modelo educativo comenzaba con el beneplácito de todos los miembros del presidium.

## LOS FUNDAMENTOS DEL MODELO EDUCATIVO

Por lo general, las iniciativas de cambio se asientan en la obligación y capacidad que tiene el sistema para atender una serie de problemas que se juzga urgente resolver. De entrada, esta exigencia se aprovecha para hacer una declaración cercana al *deber ser*:

Para que haya buenos aprendizajes debe haber un buen currículo y condiciones para su implementación, así como prácticas de enseñanza adecuadas, maestros capaces y actualizados. Se requiere de ambientes escolares propicios, participación de los padres de familia y de la comunidad, así como de presupuestos y normas que apoyen a las escuelas y a los maestros en el ejercicio de su función, etcétera. Cada aspecto o componente juega un papel que se articula e interrelaciona con los otros (SEP, 2016b: 91).

Desde esta concepción, el currículo es una utopía y una retórica (Gimeno, 1992). En este mismo sentido, la Reforma Integral de la Educación Básica se definía como “una propuesta para renovar a la escuela pública y su papel dentro del sistema nacional durante las próximas dos décadas [...] con un horizonte hacia 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI” (SEP, 2011: 10, 15). En apenas cinco años los partidarios de la RIEB han rasgado y mudado sus vestiduras, aunque todavía mantienen los términos e intenciones del discurso:

La transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país en los últimos años del siglo XX y los primeros años del XXI marcó, entre otros cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de México. [...] la educación, sobre todo la básica, tiene como punto de partida, necesariamente, una proyección hacia el futuro, ya que es fundamental en tanto educa y forma a las personas que requiere el país para su desarrollo político, económico, social y cultural (SEP, 2011: 13, 15).

Desde hace años, México y el mundo viven transformaciones importantes y vertiginosas. El siglo pasado ha quedado atrás pero apenas empezamos a comprender los dilemas y desafíos del siglo XXI. Vivimos en un mundo cada vez más interconectado, globalizado y diverso que nos acerca como



especie pero también nos muestra retos, desigualdades y problemas que obligan a replantearnos las posibles soluciones para que todos los mexicanos habitemos un México más fuerte, justo y próspero. Al cambiar el mundo, la educación también debe hacerlo. Ha de transformarse para responder cabalmente a las exigencias actuales y las necesidades futuras de los niños y jóvenes de nuestro país (SEP, 2016c: 9).

Los dos citas transmiten un mensaje contundente y válido para cualquier reforma. En ambos fragmentos se pretende vencer sobre la presencia de transformaciones, necesidades, problemas, exigencias, retos, desafíos y dilemas importantes que obligan a responder y replantear la búsqueda de soluciones. En uno y otro, el cambio educativo impugna al pasado, sanciona al presente y se orienta al futuro: se traduce en un México más fuerte, justo y próspero, así como en un mayor desarrollo político, económico, social y cultural.

Este conjunto de imperativos invitan pasar a la acción a través de una propuesta que se acredita en idénticas pretensiones de mejora. De esa suerte, se comprende que la calidad figure en todos los materiales curriculares desde la firma, en mayo de 2008, de la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros representados por el SNTE, pero sobre todo, a partir de la reforma del artículo tercero constitucional en 2013. Este concepto es categórico, ambivalente, demagógico y tiene capacidad para abarcar todo el quehacer educativo.<sup>2</sup>

[...] durante la presente administración federal se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad [...] que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje (SEP, 2011: 9, 16).

[...] la Educación Obligatoria ofrezca efectivamente a todos los niños y jóvenes de México la formación de calidad a la que, de acuerdo con nuestra Constitución, tienen pleno derecho (SEP, 2016c: 11).

<sup>2</sup> En el Plan de estudios 2011. Educación básica suma 30 llamadas, aparece 24 veces en el Modelo educativo 2016 y 60 en la Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016.



Por tanto, no parece extraño que el modelo educativo se base en la seguridad de que se pueden obtener resultados rápidos y eficaces que mejoren la calidad:

[...] surge de la confianza en el poder de la educación para propiciar los cambios de actitudes, de hábitos y de cultura que México está requiriendo. Para lograrlo, es necesario que el sistema educativo asuma el reto de transformarse a sí mismo (SEP, 2016b: 76).

El párrafo anterior combina cuatro términos con un significado positivo, *confianza*, *poder*, *reto* y *transformación* que, aunados a “la voluntad y el compromiso de la autoridad [...] para colocarse a la altura del ejemplo de los mejores maestros” (SEP, 2016b: 76) sirven para justificar la implementación de la reforma. La legitimación de la propuesta también se obtiene de una fuente igual o más importante:

Las ideas contenidas en estas páginas provienen de muchas de las más de 18 mil reflexiones expuestas por educadores y otros interesados en los *Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo*, convocados por la Secretaría de Educación Pública y efectuados entre enero y junio de 2014 (SEP, 2016c: 9).

En realidad, los argumentos que esgrime la SEP para convencer sobre la necesidad de la reforma (SEP, 2016c) coinciden con el análisis que hace el INEE (2016a) en el informe *La educación obligatoria en México*, principalmente en los capítulos IV (El currículo nacional) y V (El aprendizaje de los estudiantes).

## Los resultados de la educación

En primera instancia, la SEP apela a las evaluaciones nacionales e internacionales para demostrar que “los aprendizajes de los alumnos son deficientes” (SEP, 2016c: 15), aunque no considera conveniente aclarar que la información proviene nada más de las pruebas que se aplicaron en el 2015 a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) o que los resultados de preescolar se basan en los Exámenes de la Calidad y el



Logro Educativos (EXCALE) que se realizaron en el 2011. Asimismo, se obvian las tendencias de aprendizaje y tampoco se especifica si a través del tiempo han sufrido variaciones significativas.

Los resultados nacionales en Lectura y Matemáticas procedentes de EXCALE, 2007 y 2011 para tercero de preescolar, EXCALE, 2005, 2007 y 2009 correspondientes a sexto de primaria, EXCALE, 2006, 2008 y 2012 para tercero de secundaria, así como los obtenidos con las pruebas del *Programme for International Student Assessment* (PISA) entre 2002 y 2012 exponen la siguiente realidad:

**Preescolar:** En comparación con los resultados de la aplicación de la prueba EXCALE de preescolar en 2007, en 2011 los niños obtuvieron un mejor desempeño en Lenguaje y comunicación, ya que el puntaje promedio aumentó de 500 a 513 puntos [...]. Entre 2007 y 2011 los niños mostraron el mismo nivel de desempeño en Pensamiento matemático [...], 9 de cada 10 tenían un dominio básico o superior de los conocimientos y habilidades establecidos en el currículo (INEE, 2014, p. 54).

**Primaria:** [...] en ambas asignaturas hubo una mejoría entre 2005 y 2009: en Matemáticas se registró un incremento de 2.75 puntos anualmente, mientras que, en Lenguaje y Comunicación, fue de 4.5 puntos cada año (INEE, 2016a: 187).

**Secundaria:** [...] se aprecian solo cambios marginales para ambas asignaturas entre 2005 y 2012. En Matemáticas la tendencia es de 0.09 puntos anuales, mientras que en Lectura es de -0.57 (INEE, 2016a: 187).

**Alumnos de 15 años:** [...] en el lapso de 12 años (de 2000 a 2012) en ambas asignaturas, hay una tendencia a la mejora, mayor en Matemáticas (2.87 puntos anuales) que en Lectura (0.97 por año) (INEE, 2016a: 188).

Los mayores avances se aprecian en preescolar y primaria, aunque los resultados de secundaria no alcanzan para cumplir las metas que establecía el Plan de estudios 2011 en su visión hacia el 2021:

[...] generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de

los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste (SEP, 2011: 85).

Como contraparte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) refiere una situación que no es exclusiva de México:

Los resultados de PISA 2012 muestran claramente que ningún país ni economía puede decir que todos sus alumnos de 15 años hayan alcanzado un nivel básico de conocimientos y habilidades en matemáticas, lectura y ciencia. De hecho, las cifras de alumnos con rendimientos bajos en los 64 países y economías que participaron en PISA 2012 son abrumadoras (2016: 31).

La OCDE (2016) presenta 3 niveles, 10 áreas y 20 factores de riesgo que explican el bajo rendimiento, además de 24 herramientas a las que pueden recurrir los responsables políticos, educadores, padres y alumnos para mejorar esta problemática. En su mayoría, las recomendaciones trascienden el diseño de un nuevo modelo educativo: aplicar un sistema de diagnóstico precoz y apoyo escolar para alumnos con dificultades; identificar a los alumnos con rendimiento bajo, los centros a los que acuden y tendencias a lo largo del tiempo; ofrecer un apoyo y ayuda especial a los estudiantes que más lo necesiten; facilitar a los profesores las herramientas pedagógicas (mediante su desarrollo profesional) para gestionar la heterogeneidad de la clase; mostrarse receptivos a las peticiones y promover la participación de los padres y la comunidad en la vida escolar; reducir el uso de la estratificación vertical (repetición de cursos) y horizontal (formación profesional temprana, agrupación por habilidades) en el sistema educativo, etcétera (OCDE, 2016: 32).



### **Las intenciones educativas**

En segundo lugar, se asegura que las “prácticas no cumplen con las necesidades de formación de los niños y jóvenes que exige la sociedad actual” (SEP, 2016c: 16) y por eso, se parte de un compromiso “que en nuestro país no se había cumplido: velar por el

derecho de los niños y jóvenes a una educación de calidad” (SEP, 2016d: 4-5). En ese orden, se recalca que:

No se ha logrado ofrecer una formación integral, porque no se reconoce con suficiencia los distintos aspectos del individuo a los que la escuela debe atender ni la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los alumnos (SEP, 2016c: 16).

Utilizar un informe que contiene datos estadísticos sobre resultados de aprendizaje y desatender la valoración que el mismo documento hace del currículo es una falacia, en cuanto se ignoran las pruebas que contradicen los planteamientos del modelo educativo. Por ejemplo, en relación con las finalidades de la educación básica y su expresión en el currículo de 2011, el INEE realiza el siguiente dictamen:

[...] se busca la formación de ciudadanos responsables y autónomos en el aprendizaje a lo largo de su vida, capaces de comunicar sus ideas utilizando diferentes medios de expresión y de respetar las de otros en un marco de diversidad social y cultural; partícipes de la sociedad, ciudadanos que promuevan y colaboren en el cuidado del ambiente y de sí mismos, y utilicen los recursos tecnológicos, entre otros objetivos. En ese sentido, los perfiles cumplen con los criterios de relevancia y de consistencia (2016a: 145).

Las diferencias respecto al perfil de egreso de la educación básica 2016 son poco notables: se comunica con confianza y eficacia, desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad, tiene iniciativa y favorece la colaboración, muestra responsabilidad por su cuerpo y por el ambiente, posee autococonocimiento y regula sus emociones, sabe acerca de los fenómenos del mundo natural y social, aprecia la belleza, el arte y la cultura, cultiva su formación ética y respeta la legalidad, asume su identidad y favorece la interculturalidad, emplea habilidades digitales de manera pertinente (SEP, 2016c).

De igual modo, la afirmación de que “[...] en diversas reformas educativas el currículo se ha enfocado en temas académicos y deja de lado otros aspectos fundamentales del desarrollo personal y social” (SEP, 2016c: 145) es producto de la negligencia o el





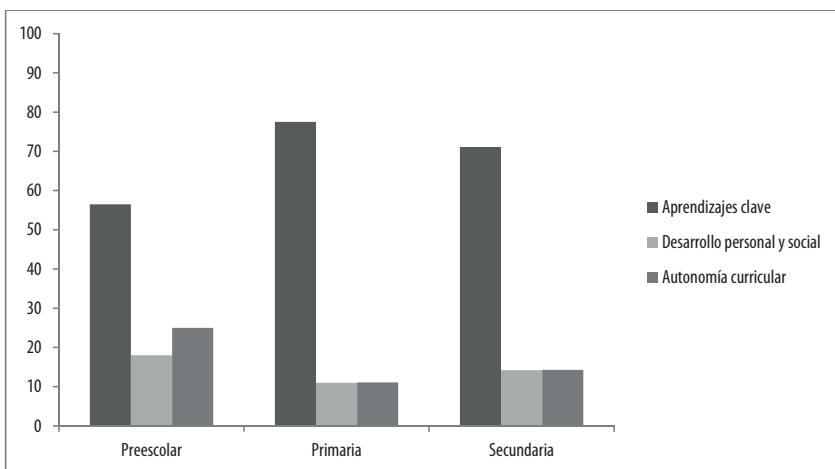
disimulo. La Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 organiza los contenidos de la educación básica en tres componentes, con espacios curriculares y tiempos lectivos específicos:

- *Los Aprendizajes clave* son de observancia nacional, incluyen “los contenidos fundamentales para el desarrollo del perfil de egreso [...], contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante” (SEP, 2016c: 65) y se organizan en campos formativos y asignaturas.
- *Desarrollo personal y social* también es de observancia nacional y favorece “al desarrollo integral del educando y muy especialmente al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir” (SEP, 2016c: 155).
- La *Autonomía curricular* “se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas específicas de cada educando. Es de observancia nacional aunque cada escuela determinará los contenidos programáticos” (SEP, 2016c: 183).



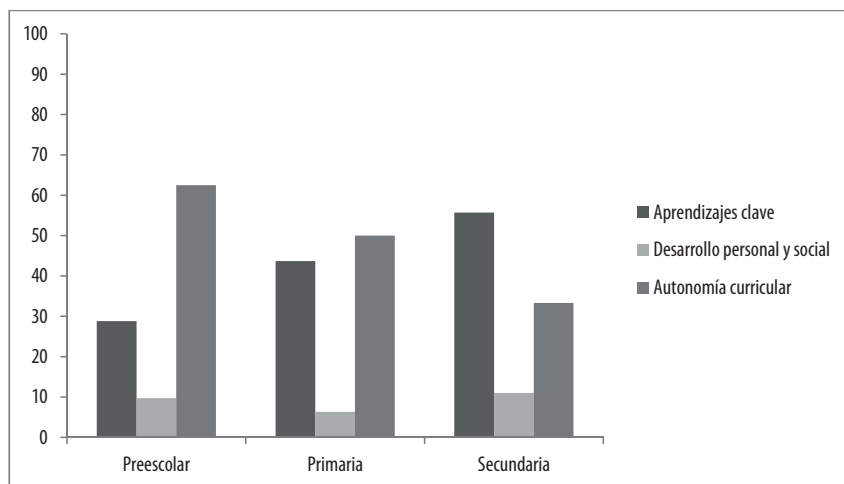
Las dos gráficas que se presentan a continuación contienen la distribución del tiempo en los mapas curriculares de la educación básica.

**GRÁFICA1. Porcentaje de tiempo lectivo por nivel educativo y componente curricular para las escuelas de medio tiempo**



Estos datos son una evidencia del desequilibrio que hay entre los tres componentes y desmienten la noticia de que la educación básica se va a centrar en la formación integral de los estudiantes. Por ejemplo, las tres áreas de Desarrollo personal y social tienen un agregado de 2.5 horas/semana de primero a sexto grados de primaria, una cifra cercana a la que sumaban Educación Física y Educación Artística en el Plan de estudios 2011; el incremento nada más se debe a las 0.5 horas de Desarrollo emocional. En conclusión, se mantiene el énfasis “en el aprendizaje de los conocimientos y habilidades propios de la disciplina o el campo de conocimiento específico” (INEE, 2016a: 156), una característica que se relaciona con las asignaturas incluidas en los Aprendizajes clave.

**GRÁFICA 2.** Porcentaje de tiempo lectivo por nivel educativo y componente curricular para las escuelas de tiempo completo



Finalmente, si tomamos en cuenta que en México opera un total de 226 298 planteles públicos de educación básica y que 24 507 son escuelas de tiempo completo (Presidencia de la República, 2016: 311, 332), podemos asegurar que la incidencia del componente Autonomía curricular solo va a ser significativa en 10.8% de las escuelas y con 13.7% de los alumnos del país.

## El diseño del currículo

En tercer término, se reprueba que “tradicionalmente el currículo se ha concebido más desde la lógica interna de las asignaturas académicas” y que sea “muy extenso y los alumnos no profundizan con suficiencia en los temas” (SEP, 2016c: 16).

Este y la mayoría de los cuestionamientos al Plan de estudios 2011 se derivan de la misma publicación del INEE: “[...] se aprecia, en el conjunto de asignaturas, un exceso de contenidos en relación con el tiempo disponible para su enseñanza” (2016a: 152). En el informe se usa como prueba el número de aprendizajes esperados, contenidos o temas de reflexión y proyectos para las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias, unas cifras que se correlacionan con la carga horaria semanal que tienen asignadas en primaria y secundaria. Además de apuntar que “[...] son los mismos para todas las escuelas, independientemente de la duración de la jornada, lo cual implica que los docentes y alumnos de las de medio tiempo han de cubrir el programa contando con una menor cantidad de horas” (*ibid.*:153), el INEE añade “que la organización curricular en espiral no se logra, pues se presentan contenidos sin especificar su nivel de profundización, lo cual los vuelve reiterativos” (*ibid.*: 155). Por último, en las conclusiones del capítulo IV se aconseja seleccionar los contenidos a partir de diversos criterios externos (referentes sociales, características del sistema educativo y de los alumnos), y con base en los principios del diseño curricular.

El debate al respecto hace hincapié en la necesidad de definir lo que algunos expertos llaman el mínimo irrenunciable, es decir, aquello que todo estudiante debe lograr, dejando un margen para que cada escuela y profesor, a partir de ese mínimo irreductible, amplíe los aprendizajes de sus estudiantes con la consideración de sus características y las de su contexto (INEE, 2016a: 160).

Esta sugerencia y su concreción en la *Propuesta curricular* para la educación básica queda desarmada cuando se revisa a fondo la extensión de la jornada escolar y la distribución del tiempo lectivo (cfr. SEP, 2016c: 207-219). Si bien, todavía no se puede



constatar la disminución en la cantidad de contenidos hasta que dispongamos de los programas de estudio, aparte del cambio de denominación de algunas asignaturas y áreas (Español *vs.* Lengua materna y literatura; Educación artística *vs.* Desarrollo artístico y creatividad, etc.), se mantiene el énfasis en la tradición disciplinar como el elemento que organiza el currículo (Historia, Matemáticas, Ciencias naturales o Geografía para la educación primaria) y no se aprecian variaciones en relación al *Plan de estudios 2011* en cuanto al orden y tipología de los contenidos (Exploración de la naturaleza y la sociedad *vs.* Conocimiento del medio).<sup>3</sup> Pero sobre todo, llama la atención una decisión ilógica desde el punto de vista del diseño curricular: si la intención es reducir la cantidad de contenidos y profundizar en los temas de estudio no se entiende por qué se acortan las horas/clase de los componentes Aprendizajes clave y Desarrollo personal y social: en las escuelas de medio tiempo las asignaturas de los seis grados de la educación primaria resultan en 22.5 horas semanales y disminuyen a 20 en el nuevo periodo lectivo; mientras que en los planteles de tiempo completo pasan de 25 a 20 horas/semana.<sup>4</sup>



### La autonomía curricular

Por último, se señala que, hasta ahora, el currículo “*ha sido poco flexible*, por lo que no brinda a las escuelas espacios locales de decisión” (SEP, 2016c: 16). Los documentos curriculares manejan un doble discurso, primero se habla de autonomía y después se recuerda que el currículo nacional es obligatorio (SEP, 2016d), una ambivalencia que puede dar lugar a diferentes lecturas:

- La posibilidad de que el currículo sea imprevisible, evolutivo y se fundamente en la deliberación de diversos agentes educativos remite al reconocimiento de una propuesta básica, abierta a ajustes y cambios a partir del contexto de cada escuela y aula.

<sup>3</sup> Este tema se analizará con mayor detalle en otro espacio.

<sup>4</sup> El *Plan de estudios 2011. Educación básica* incorporaba el inglés como segunda lengua con 2.5 horas/semana. La *Propuesta curricular 2016* para la educación obligatoria incluye esta asignatura entre las 20 horas que suman los componentes Aprendizajes clave y Desarrollo personal y social. Por consiguiente, si no se produce la generalización del inglés, el tiempo de enseñanza disminuye a 17.5 horas/semana.

- La reducción de la flexibilidad del currículo a determinados componentes y espacios de decisión revela la preponderancia de una propuesta común con arreglos puntuales y poco significativos.

En las siguientes páginas vamos a demostrar que la tendencia predominante se acerca más a la segunda variante.

Por una parte, en el modelo educativo el currículo se define como “un instrumento que da sentido, significado y coherencia al conjunto de la política educativa. Por ello fija los fines de la educación, pero también establece los medios para alcanzarlos” (SEP, 2016b: 8). En suma, el currículo se concibe como una serie de parámetros que concretan “¿Para qué se aprende? ¿Cómo y con quién se aprende? ¿Qué se aprende?” (SEP, 2016c: 35-36). Por lo tanto, se trata de un recurso al servicio de un proyecto global que prescribe las funciones de todos los componentes del sistema:

[...] el currículo nacional y el Marco Curricular Común deben ser suficientemente precisos para fungir como el marco principal de referencia del quehacer educativo de las escuelas y el sistema, y ser una herramienta central en el día a día de los maestros, así como un referente para padres de familia y alumnos respecto a los aprendizajes que deben alcanzarse (SEP, 2016b: 47).

La cita anterior coincide con las observaciones que se hacen desde el INEE:

[el currículo] tiene como propósito orientar las acciones que se realicen en el aula y en la escuela, y convocar a todos los actores educativos a asumir un mismo proyecto formativo. En ese sentido, debe definir aquello que se considere clave para que el interlocutor comprenda la propuesta, se apropie de ella y logre los propósitos educativos (2016a: 160).

Por otro lado, el anuncio de que por primera vez se abre “un espacio a las escuelas para que, a partir de sus necesidades, de su contexto o de sus intereses puedan adaptar parte de este currículo



y lo puedan focalizar” (SEP, 2016d: 6) concuerda con una concepción del currículo como un proceso en construcción e incluso, como una hipótesis a experimentar en la propia práctica. Esta novedad coincide con otra sugerencia del INEE:

Es importante ofrecer la información necesaria y suficiente para lograr una adecuada comprensión de la propuesta sin caer en un exceso de prescripción, ya que esto le resta al docente libertad para adecuarla a las condiciones y características de su escuela y sus estudiantes. La lógica de incluir todo en el documento curricular solo sobrecarga y dificulta su comprensión. Es fundamental confiar en el profesionalismo de los docentes y ofrecerles las herramientas necesarias para que puedan llevar a cabo su trabajo (2016a: 160).

En ese aspecto, el modelo educativo plantea un conjunto de reglas que buscan el cumplimiento de los principios de la educación inclusiva:

[...] un currículo que aspire a responder a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los educandos debe reconocer los distintos contextos en que operará (SEP, 2016c: 35).

[el currículo debe] ofrecer espacios de flexibilidad a las escuelas para que estas hagan adaptaciones en contenidos que convengan específicamente a su situación local (SEP, 2016c: 35).

Con mayor flexibilidad curricular cada escuela y docente podrán concretar su compromiso mediante el tratamiento de problemas, proyectos o situaciones concretas, según el contexto particular en el que se desenvuelven sus estudiantes (SEP, 2016b: 67).

Sin embargo, en ningún lugar se explica cómo se pueden conjugar la apertura y flexibilidad del currículo, la ampliación y profundización de los contenidos en su concreción estatal o en cada escuela, con la observancia de los “objetivos y contenidos básicos imprescindibles, que se establezcan como base común de todos los educandos [...] de manera que se facilite el aprendizaje” (SEP, 2016b: 47), ante todo, si recordamos que se van a reducir las ho-



ras/clase por asignatura y área en los componentes *Aprendizajes clave y Desarrollo personal y social* o que los contenidos se normalizan y cosifican en los libros de texto y programas de estudio.

Las adecuaciones a las que se refiere la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* apuntan a la concreción del currículo en las escuelas primarias multigrado, muchas de ellas de educación indígena, a las escuelas telesecundarias y a los cursos comunitarios que administra el CONAFE, así como a la definición de la atención educativa para niños y jóvenes migrantes (SEP, 2016c). En definitiva, se trata de construir propuestas centradas en lo básico del currículo nacional, con programas de estudio que fomenten la pertinencia lingüística y cultural, los saberes, métodos educativos, formas de organización y conocimiento de los pueblos originarios y otros grupos sociales (SEP, 2016b).

Las decisiones pedagógicas y el acompañamiento que se va a ofrecer es fundamental “para que, sin demérito del objetivo general de la reforma curricular, cada una se transforme según sus circunstancias y sus posibilidades” (SEP, 2016c: 232-233). Por eso, estas medidas buscan reducir la brecha que en la actualidad se observa entre equidad<sup>5</sup> y logros de aprendizaje. Los datos que mostramos a continuación ponen de manifiesto la gravedad de esta problemática:

- Los resultados educativos en 6° de primaria (2012) y 3° de secundaria evaluados por los EXCALE indican que “mientras que poco más de 1 de cada 3 de los alumnos de las primarias generales obtuvo un aprovechamiento *Por debajo del básico o insuficiente en Español y Matemáticas*, en la educación indígena fueron 3 de cada 4 estudiantes los que se ubicaron en dicho nivel en Español y poco más de 2 de 3 en Matemáticas” (INEE y UNICEF, 2016: 128).
- En junio de 2015, el INEE aplicó una de las modalidades de PLANEA a estudiantes de sexto de primaria. En Matemáticas, 83.3% de los alumnos de escuelas indígenas y 69.2% de los estudiantes de escuelas comunitarias se situaron en el nivel

<sup>5</sup> “Existe equidad cuando no hay diferencias significativas entre distintos tipos de subpoblaciones, esto es, entre estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en contextos más o menos urbanos, entre hombres y mujeres, estudiantes en edad típica o en condición de extraedad, etcétera” (INEE, 2016b: 24).



más deficitario de logro. En el caso de Lenguaje y comunicación, 80% de los alumnos de escuelas indígenas y 67.9% de los estudiantes de escuelas gestionadas por el CONAFE se ubicó en el nivel de logro más bajo (INEE, 2016b).

Por consiguiente, la *Autonomía curricular* se constituye en el espacio donde se resuelve parte del currículo, a diferencia de lo que sucede con los componentes *Aprendizajes clave* y *Desarrollo personal y social*:

[...] se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas específicas de cada educando [y permite] que cada escuela determine los contenidos con base en las horas lectivas que tenga disponibles y en los lineamientos que expida la SEP (SEP, 2016c: 183).

Así y todo, la trascendencia de la *Autonomía curricular* queda minimizada porque le corresponde el menor porcentaje del tiempo total dedicado a la enseñanza.

- En preescolar representa 25% de los periodos lectivos para las escuelas regulares y 62.5% para las de tiempo completo.
- En la educación primaria suma 11.1% en las escuelas de medio tiempo y 50% en las de tiempo completo.
- En la educación secundaria se traduce en 14.3% para las escuelas de medio tiempo y 33.3% en las de tiempo completo<sup>6</sup> (SEP, 2016c).

En la *Propuesta curricular para la educación básica 2016* las escuelas de tiempo completo sufren una reducción en el número de horas clase/semana en todas las asignaturas de la educación primaria (en relación con la oferta del *Plan de estudios 2011*) y pasan a tener la misma carga que las escuelas de medio tiempo. Por ejemplo, Español en primer y segundo grados, de 11 horas/semana (SEP, 2015: 11) disminuye a 8 horas, las mismas que se sugieren para las escuelas regulares.<sup>7</sup> En síntesis, las 25 horas des-

<sup>6</sup> En México uno de cada diez planteles de educación básica son de tiempo completo.

<sup>7</sup> Mientras el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* contempla 35 horas de trabajo en



tinadas a las siete asignaturas del primer ciclo se rebajan a 20 y las 5 horas/semana de las líneas de trabajo educativo se amplían a 10, una carga que se transfiere al componente *Autonomía curricular*. Este intercambio de espacios y tiempo se puede interpretar como un aumento en la capacidad para tomar decisiones o como una reorganización del currículo.

A esta situación se le ha de agregar que la selección de contenidos está restringida por una serie de reglas, unas en aras de obtener una mayor participación y otras para asegurar la efectividad y el control de las autoridades sobre este componente curricular:

- Los acuerdos acerca de los contenidos han de ser una respuesta a las necesidades de determinada comunidad educativa, se toman en el seno del Consejo Técnico Escolar, deben contar con el apoyo de la supervisión, además de considerar la opinión de los alumnos y del Consejo de participación escolar. No obstante, se precisa que la SEP “publicará lineamientos para la mejor gestión, los cuales especificarán, entre otras cosas, las temáticas incluidas en cada ámbito y las orientaciones para su puesta en práctica” (SEP, 2016c: 186). Por lo tanto, la respuesta a las características del contexto se hace bajo la dirección y normatividad que establece la SEP.
- La participación de los agentes educativos también está mediada por otros condicionantes. Primero, se sugiere que el sistema de *Alerta temprana* sea la guía fundamental para decidir qué espacios curriculares debe ofrecer la escuela: “permite detectar y atender a tiempo a los alumnos en riesgo de no obtener los logros de aprendizaje esperados” (SEP, 2016c: 184). Segundo, los contenidos se han de fijar en la ruta de mejora escolar y si no alcanzan el impacto deseado “la supervisión escolar y las propias autoridades locales podrán intervenir [...] hasta que la escuela subsane sus deficiencias y se fortalezca organizacionalmente” (SEP, 2016c: 186).
- Los espacios de la *Autonomía curricular* se organizan en cinco

---

primero y segundo de primaria para las escuelas de tiempo completo, en los *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación primaria* la carga horaria de las asignaturas y líneas de trabajo educativo suman 30 horas semanales. En el análisis tomamos como referencia este último documento normativo.



ámbitos y “[tienen] el doble propósito de ampliar sus horizontes y potenciar los conocimientos adquiridos en los otros dos componentes curriculares” (SEP, 2016c: 184). En otras palabras, hay una visible preferencia hacia la Profundización de aprendizajes clave y la Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social. Los tres ámbitos restantes (Nuevos contenidos relevantes, Conocimiento de contenidos regionales y locales, e Impulso a proyectos de impacto social<sup>8</sup>) permiten “a los profesores la flexibilidad para contextualizar, diversificar y concretar temáticas, potenciando con ello el alcance del currículo” (SEP, 2016c: 233). Indudablemente, en muchas escuelas van a quedar relegados debido a la complejidad de su implementación y a la prevalencia de los ámbitos relacionados con la mejora de los resultados de aprendizaje.

El análisis que acabamos de hacer confirma que nos encontramos frente a documentos (todavía no definitivos) que combinan dos concepciones contrapuestas sobre el currículo (común y básico) pero que, en general, ofrecen poco margen de libertad.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO

En México, históricamente las reformas se han realizado de manera racional, gestionable y sin la intervención de los docentes. En el *Modelo educativo 2016* se da cuenta de esta situación: “[...] la principal función de la escuela ha sido implementar prescripciones que se definen fuera de su ámbito, mientras que la estructura del aparato educativo ha tenido como misión transmitir políticas y supervisar su adecuada instrumentación” (SEP, 2016b: 21); además, se señala que el cumplimiento irrestricto de la normatividad “ha creado una cultura que frena la creatividad, la innovación y los cambios tendientes a mejorar el aprendizaje” (SEP, 2016b: 23). En las siguientes páginas examinaremos si se limita el

<sup>8</sup> El noveno principio pedagógico del *Plan de estudios 2011. Educación básica* se denomina “Incorporar temas de relevancia social” y coincide con el ámbito “Impulso a proyectos de impacto social”: ambos ofrecen la posibilidad de fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad (SEP, 2016c) y “contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad” (SEP, 2011: 36). La escasa generalización de este principio pedagógico en las escuelas primarias y secundarias del país apunta hacia un escenario similar.

papel de los maestros en el proceso de diseño o si por el contrario, se reafirma la buena noticia de que el currículo se concibe como “un continuo inacabado, sujeto a una dinámica de mejoramiento y enriquecimiento permanentes, a partir de la creatividad compartida horizontalmente [...] mediante una amplia participación en la que intervienen expertos y miembros del magisterio de todo el país” (SEP, 2016b: 93, 94).

### La política del consenso

Chevallard (2002) define a la noosfera como la instancia donde se piensa y ratifica el funcionamiento didáctico. En este espacio de encuentro y discusión se analizan los conflictos y exigencias sociales, se negocian soluciones y alcanzan legitimidad los proyectos educativos. En todos los casos, el entendimiento y la reunión de voluntades implican que los participantes compartan convicciones, superen diferencias y acepten determinadas ideas-fuerza. En ese entendido, el INEE hace una serie de recomendaciones sobre quiénes deben colaborar en el diseño curricular:

La complejidad de un documento que debe responder al para qué, al qué y al cómo de la enseñanza requiere la participación no solo de especialistas en los contenidos disciplinares, sino también de expertos en currículo, psicólogos del aprendizaje, docentes frente a grupo y miembros de la sociedad civil, entre otros. Cada quien, desde su mirada, debe contribuir para lograr una propuesta que cumpla con los criterios de calidad de la educación (2016a: 160).

En ese tenor, la transformación curricular se plantea como un proceso público y abierto al debate. En la presentación de los foros de consulta, el secretario de Educación Pública admitía que este nuevo escenario representaba el paso “de un sistema en donde esencialmente los actores fundamentales eran la autoridad educativa, el gobierno federal y el sindicato, a tener y reconocer una multiplicidad de actores fundamentales [*sic*] para que la educación y el cambio educativo puedan llegar a buen puerto” (SEP, 2016e: 2). Como consecuencia, de manera temporal se cance-



laron las atribuciones que emanaban del artículo 12 de la Ley General de Educación (LGE):

Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal [...]. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica (LGE, 2013: 6).

Esta facultad del poder ejecutivo se pospuso bajo el amparo del artículo transitorio décimo segundo de la LGE: “A efecto de dar cumplimiento a la obligación de garantizar la calidad en la educación, las autoridades educativas deberán proveer lo necesario para revisar el modelo educativo en su conjunto, los planes y programas, los materiales y métodos educativos” (2013: 64). No vamos a discutir la validez de esta disposición, pero si nos preguntamos por qué no asume un carácter permanente, si responde o no a una demanda social, especialmente del magisterio o si es el resultado de la falta de legitimidad de la reforma. La convocatoria y organización de los foros de consulta del 2014 y 2016 fue auspiciada por las autoridades educativas federales y locales, una señal inequívoca del trasfondo que tiene la modificación a la ley.

En consonancia con el artículo duodécimo de la LGE, el secretario de Educación recalcó que el planteamiento pedagógico de la reforma educativa tomaba en cuenta “los resultados de las consultas que se realizaron durante 2014, que incluyó 18 foros regionales, tres foros nacionales y que sumó más de 28 mil participantes y cerca de 15 mil documentos [...]. A partir de estos foros se construyó lo que hoy presentamos como el modelo educativo 2016” (SEP, 2016d: 4-5).

En ese sentido, las relatorías de los seis foros regionales sobre educación básica<sup>9</sup> sintetizan las ponencias, y los informes finales contienen los resultados del foro nacional que se organizó en la Ciudad de México en junio de 2014. Sin embargo, en los documentos curriculares no se clarifica bajo qué criterios se seleccionaron las aportaciones de los participantes y, por supuesto, para dar validez al trabajo de transposición didáctica que hicieron los especialistas de la SEP no nos parece suficiente que una de las in-

<sup>9</sup> Los textos se pueden consultar en <http://www.forosdeconsulta2014.sep.gob.mx/relatorias.html>



tegrantes del Consejo Técnico Asesor (CTA) de educación básica sea la titular de la Dirección General de Desarrollo Curricular.

Más allá de poner en cuestión el formato que se eligió para desarrollar los foros de consulta, una sesión plenaria donde se presentaba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y se ofrecía una exposición de veinte minutos a cargo de dos especialistas, la mayor deficiencia era que las mesas de trabajo se circunscribían a los temas que se detallaban en los documentos base, las ponencias no podían sobrepasar los cinco minutos y no había lugar a preguntas ni al intercambio de opiniones o al debate (CTA, 2014). Este procedimiento obligaba a los participantes a adoptar una actitud receptiva hacia un texto diseñado para guiar la política educativa del país, los impulsaba a aceptar una serie de principios normativos y los conminaba a intervenir con ponencias sobre contenidos determinados de antemano. La prueba que confirma este simulacro se obtiene al equiparar los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013: 44 y ss.) con los temas de los primeros foros de consulta (SEP, 2014a: 2-4) y con los cinco ejes del *Modelo educativo 2016* (SEP, 2016b: 18-19).

Aunque los resúmenes que presentaron los miembros del CTA no alcanzan (un promedio de seis páginas) para recuperar todas las ideas de las 1 273 ponencias expuestas en los foros,<sup>10</sup> intentaremos determinar hasta qué punto hay consistencia entre sus principales conclusiones y el cariz que adopta el modelo educativo.

En la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* se expone un conjunto de aspectos para la mejora que, en principio, se deriva del consenso entre los participantes en los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo 2014. En el reporte que suscriben Murayama y Ramírez se asegura que la exposición de las ponencias no daba cabida a conocer “la opinión de los participantes y por esa razón no puede identificarse algún consenso –aunque sí coincidencias– sobre los cambios necesarios o la validez del modelo educativo”<sup>11</sup> (2014: 5). Por el

<sup>10</sup> Según la SEP (2014b) participaron 7428 personas, se enviaron 3079 ponencias y por vía electrónica se recibieron otras 1 609, 46% de docentes, 13% de asesores técnicos pedagógicos, 12% de padres de familia y representantes de organizaciones sociales, 9% de directivos y 8% de supervisores. Estas cifras no concuerdan con las que se obtienen del recuento de las relatorías de los seis foros regionales: 2 358 ponencias totales, 1 273 expuestas y 1 085 sin exponer.

<sup>11</sup> La definición de consenso remite a un “acuerdo, asentimiento general y especialmente, de las personas que componen una corporación” (Casares, 1984).

contrario, la SEP (2016c) sostiene que dos temas abordados en los foros se consideran “críticos para la construcción del currículo” (*ibid.*: 33), *El reto de educar a los mexicanos en el siglo XXI* y *Qué es hoy lo básico indispensable*, y garantiza que entre los participantes hubo consenso acerca de nueve puntos que la educación básica debe atender. Enseguida, retomaremos los informes de cada miembro del CTA<sup>12</sup> y los relacionaremos con los aspectos sobre los que (en teoría) hubo acuerdo para comprobar si esa llamada a la legitimidad es real o imaginaria.

**CUADRO 1. Grado de coincidencia entre los elementos de consenso del modelo educativo 2016 y los reportes de los miembros del Consejo Técnico Consultivo de educación básica 2014 (alto, medio, bajo)**

<i>Supuestos puntos de consenso</i>	<i>Gil Antón</i>	<i>Trigueros</i>	<i>Bonilla</i>	<i>Murayama</i>	<i>Ibarrola</i>
1. Formar estudiantes analíticos, críticos, reflexivos y capaces de resolver problemas					
2. Centrar la atención en el estudiante para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje					
3. Contar con programas con menos contenidos y mayor profundización en los temas de estudio					
4. Formar a los alumnos en el manejo de sus emociones					
5. Tomar en cuenta el contexto, las necesidades, los intereses y los estilos de aprendizaje de los alumnos					
6. Fomentar la tolerancia, el respeto, la convivencia, la Interculturalidad y promover la equidad de género					
7. Propiciar la construcción de redes de trabajo que favorezcan la colaboración entre docentes y entre estudiantes					
8. Fortalecer la autonomía escolar					
9. Promover una mayor participación de los padres de familia en la gestión escolar					
PONENCIAS EXPUESTAS	196	360	249	200	268

FUENTE: elaboración propia.

<sup>12</sup> Los miembros del CTE se dividieron los cinco temas que conformaban los foros de consulta. Los informes se pueden consultar en <http://www.educacionfutura.org>, en el archivo de etiquetas Educación básica, y entre el 13 y el 17 de junio de 2014.

En aras de no ser reiterativos, seleccionaremos el tema *Qué es hoy lo básico indispensable*, analizaremos las ponencias presentadas en los foros y las vincularemos con una idea clave (*Contar con programas con menos contenidos y mayor profundización en los temas de estudio*), para descubrir si realmente se trata de una preocupación común, de la visión particular de algunos miembros del CTE o de una interpretación de los funcionarios de la SEP.

La descripción que acompañaba al tema *Qué es hoy lo básico indispensable* anticipaba la conclusión a la que podían/debían llegar los ponentes:

La educación básica debe superar con claridad el modelo enciclopedista que no resuelve ya las necesidades de incorporación a la vida adulta, por lo que es necesario definir qué constituye lo “básico indispensable”, aquello sin lo cual no será posible para un mexicano insertarse plenamente a la sociedad como ciudadano activo y productivo.

La definición de esos “básicos indispensables” y de los mecanismos para alcanzarlos debe convertirse en el eje sobre el cual se estructure la acción de la escuela y del sistema educativo en su conjunto (SEP, 2014a: 2).



De los cuatro subtemas que completaban esta área de discusión ninguno enlazaba con la reducción y profundización de los contenidos, aunque los dos primeros podían tener un nexo indirecto: “i) ¿Qué conocimientos, habilidades y valores es necesario adquirir y desarrollar en la educación básica para seguir aprendiendo a lo largo de la vida?; ii) ¿Qué conocimientos, habilidades y valores es necesario adquirir y desarrollar para tener la capacidad de convivir pacíficamente?” (SEP, 2014a: 2). La revisión de las ponencias nos permite extraer las siguientes conclusiones:

- Un total de 18 hacen referencia a la disminución de los contenidos, una cifra que representa el 5% de las 360 propuestas presentadas en los foros regionales sobre el tema *Qué es hoy lo básico indispensable*.
- La sugerencia de reducir la cantidad de contenidos se combina con otras recomendaciones y en ningún caso constituye el tema central de las ponencias, incluso en tres se habla solo de educación artística y en otra más de educación inclusiva.

- En dos ponencias se relaciona la saturación de contenidos con la dificultad para que los maestros alcancen “a abordar los aprendizajes que se requieren para que estos sean duraderos y se eleve el aprovechamiento” y se aconseja “que la estructura curricular se adecue a las necesidades y estilos de aprendizaje que tienen los alumnos, de manera que se disminuyan los contenidos para que se puedan estudiar a mayor profundidad y se logre un aprendizaje verdadero de los mismos” (Región 2: 8). En la misma sintonía, se responsabiliza a la sobrecarga de los programas de generar “metodologías de enseñanza únicamente transmisoras que impiden la obtención de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos” (Región 3: 20).
- De manera semejante, una ponente invita a reducir “la excesiva información de los libros de texto para establecer las condiciones necesarias para que el alumno adquiera las competencias para lograr el aprendizaje autónomo, con lo cual podrá profundizar o ampliar sus referentes respecto a cualquier tema” (Región 3: 26-27).
- En una ponencia se “considera necesario diseñar un currículo simplificado con aprendizajes esperados fundamentales” (Región 2: 20), en otra se asegura que “no basta con llevar un proceso de revisión y actualización del programa que se limite a incorporar nuevos contenidos; es necesario cuestionar su idoneidad” (Región 2: 63) y en una tercera se recomienda “dejar los [contenidos] más significativos de acuerdo a su contexto” (Región 3: 26).

En conclusión, estos datos demuestran que el número de ponencias que justifican Contar con programas con menos contenidos y mayor profundización en los temas de estudio no es significativo ni representa a la opinión general. Este mismo ejercicio lo podríamos realizar con los otros ocho aspectos que según el modelo educativo son producto del consenso, aunque llegaríamos al mismo resultado: la selección de las propuestas corre a cargo de las autoridades educativas, quienes están en condiciones de desestimar las que consideran irrelevantes y escoger las que coinciden con sus planteamientos iniciales.



Por ejemplo, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se cuestiona que “el currículo de la educación básica ha estado sobrecargado con contenidos prescindibles que impiden poner el énfasis en lo indispensable” (SEP, 2013: 26) y la línea de acción 1.3.3. dispone “seleccionar los contenidos indispensables para que los maestros puedan enseñarlos con profundidad” (SEP, 2013: 45). En una de las observaciones recogidas por los miembros del CTE de educación básica ya se sospechaba sobre este ejercicio de manipulación:

[...] percibimos confusión e incertidumbre debido a la convergencia temporal entre el desarrollo de los foros y la publicación de acuerdos derivados de la legislación previamente acordada. Para un sector de los asistentes, no había coherencia entre la convocatoria a foros para revisar el modelo educativo, y el hecho que antes de su desarrollo y término, se emitieran lineamientos importantes (CTE, 2014: 8).

Extender el margen de participación, en el convencimiento de que el debate es la mejor solución para “construir un modelo educativo y una propuesta curricular de todos los mexicanos” (SEP, 2016e: 2), no basta para asegurar la validez de los procedimientos de consenso, sobre todo, si se pretende involucrar a los docentes. Durante la presentación del modelo educativo el secretario de Educación manifestaba lo siguiente:

Este proceso de consulta, en muchos aspectos será inédito. Lo más importante es que serán incluidos los maestros y las escuelas del país. Los documentos [...] serán analizados en las sesiones que tengan los Consejos Técnicos Escolares, previo al inicio del ciclo escolar, así como en las academias de Educación Media Superior (SEP, 2016d: 8).

El análisis y la discusión a las que se refiere la cita significaba mejorar las propuestas con las preguntas que hacía el titular de la SEP en otro momento: “[...] es absolutamente fundamental que ustedes nos digan ¿qué opinan de estos documentos? ¿Cómo hay que enriquecerlos? ¿Qué hay que cambiar? ¿Cuál es su visión? ¿Qué es lo que necesitamos hacer?” (SEP, 2016e: 2).

En el mes de agosto de 2016, las dos primeras sesiones de la fase intensiva de los Consejos técnicos escolares se dedicaron a realizar un acercamiento a la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016:

[...] requerirá profundizarse durante el ciclo escolar, para contar con un panorama completo del Nuevo Modelo Educativo. El objetivo [...] es primordialmente comprender en qué consiste la pedagogía de la Propuesta y cuáles son los retos de cada escuela para ponerla en marcha de manera consistente (SEP, 2016f: 5).

El párrafo anterior es una constatación de que los maestros fueron obligados a adoptar una actitud acotada por las directrices y materiales que las autoridades pusieron a su disposición. Esta conclusión se puede confirmar a través del análisis de las 35 actividades que hicieron los docentes en las reuniones de los Consejos técnicos escolares. Además de organizar y ordenar lo que debían aprender, los documentos curriculares fueron el principal recurso al que acudieron para extraer información y resolver los ejercicios, una particularidad que refuerza la imagen de que el modelo educativo se escribe desde una única perspectiva. De este modo, la diversificación de fuentes quedó reducida a la observación de tres videos para tomar notas, contestar preguntas objetivas y recuperar “los aspectos relevantes y con ello enriquecer sus ideas” (SEP, 2016f: 10). También se recurrió a las experiencias y conocimientos previos de los docentes sobre cada tema, aunque en todos los casos se ajustaron a los materiales curriculares, fuera para conocer, resumir, responder, identificar similitudes o completar los productos generados desde la recuperación de la práctica. Este recuento certifica que las actividades iban encaminadas a la identificación de los principales planteamientos del Modelo educativo 2016 y de las características de la Propuesta curricular, como un medio para acercar las fortalezas y retos que tienen las escuelas “para poner en marcha la propuesta” (SEP, 2016f: 17).

Un mes más tarde se desarrolló la primera sesión ordinaria de los Consejos técnicos escolares, justo el día en que concluía la consulta sobre el modelo educativo. En la guía se proponían siete actividades centradas en los contenidos de la educación básica (la



tercera parte del total) y en concreto, sobre los tres componentes curriculares. Los propósitos eran conocer los aspectos más significativos, localizar los elementos innovadores, así como los contenidos que los maestros juzgaran necesarios incorporar a la propuesta, utilizando como referente el currículo 2011. Las acciones que se realizaron revelan el cariz y la intencionalidad de las actividades: leer en voz alta y comentar los parámetros que le dan forma al currículo, presentar los rasgos más importantes de los Aprendizajes clave, el Desarrollo personal y social, la Autonomía curricular, la organización interna de los componentes (ejes, temas, enfoque didáctico, ámbitos, entre otros) y elaborar conclusiones acerca de lo que sugerían añadir al currículo (SEP, 2016g).

Este examen despeja las dudas que teníamos sobre el papel que juegan los maestros como agentes de cambio, con todo y la invitación que se hizo desde los Consejos técnicos escolares:

[...] el análisis y la reflexión de los parámetros permitirá emitir opiniones sustentadas a quienes, de manera individual o en colectivo, decidan participar en la Consulta sobre el Modelo Educativo, a través del portal [www.gob.mx/modeloeducativo2016](http://www.gob.mx/modeloeducativo2016), que estará disponible hasta el 30 de septiembre (SEP, 2016f: 5).

Consensen la participación del colectivo en la Consulta sobre el Modelo Educativo 2016. De considerarlo, acuerden la manera de hacerlo. Recuerden que la participación es voluntaria [...] (SEP, 2016g: 13).<sup>13</sup>

El cuestionario se puede contestar en línea,<sup>14</sup> está compuesto por diez preguntas generales y contiene un apartado destinado a la educación media superior y otro a la educación básica. Esta última sección se divide en cuatro módulos,<sup>15</sup> incluye espacios para comentarios adicionales y suma un total de 37 preguntas.

En primer lugar, los ítems tienen numerosos errores de diseño que disminuyen la confiabilidad del instrumento:

<sup>13</sup> Las opiniones del colectivo docente resultado de los Consejos técnicos escolares se podían subir al portal hasta el 14 de octubre del 2016.

<sup>14</sup> Por tanto, la consulta está restringida a las personas que están en condiciones de acceder a la página web de la SEP.

<sup>15</sup> El perfil de egreso y los principios pedagógicos, los aprendizajes clave, el desarrollo personal y social, y la autonomía curricular.



- Algunas respuestas están condicionadas por la connotación del enunciado de la pregunta: *¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente afirmación?* “Los alumnos deben aspirar a buscar la excelencia y a ser exigentes consigo mismos en sus estudios.”
- Otras no admiten más respuesta que la derivada de los documentos curriculares: *¿Qué aspecto de la nueva propuesta curricular es prioritaria para que los alumnos logren los aprendizajes que requieren en el siglo XXI?*
- En varios casos una idea se presenta como definitiva, se da por supuesta su aceptación y nada más se pide corroborar su validez: *¿Cuál crees que es la principal ventaja de que las escuelas cuenten con autonomía curricular?*
- Unas más presentan listas cerradas que coinciden con la propuesta curricular, aunque se solicite escoger entre varias opciones (todas válidas) y se abra la posibilidad de añadir otras: *¿Qué principios pedagógicos consideras facilitan en mayor medida el aprendizaje de los alumnos? ¿Cuáles crees que son los propósitos más relevantes de la asignatura de Lengua materna y Literatura (Español)?* (14 preguntas de aprendizajes clave y 4 de desarrollo personal y social son de este tipo).
- Finalmente, en una pregunta que se divide en 11 partes se pide indicar el grado de acuerdo sin que haya un equilibrio entre las tres primeras alternativas (aceptación: *imprescindible, muy importante, importante*) y la última opción (rechazo: *poco importante*): *¿Qué tan importante es cada uno de los siguientes elementos para llevar a la práctica el nuevo currículo en la Educación Básica?*

En segundo término, es ingenuo creer que 47 preguntas con estas características van a servir para “recabar la opinión de la sociedad sobre el nuevo modelo educativo y la propuesta curricular a partir de la cual se elaborarán los nuevos planes y programas de estudio y los libros de texto” (Gobierno de México, 2016), como señala el encabezado del portal sobre el modelo educativo. Ciertamente, en este momento podríamos responder a las inquietudes de los participantes en los foros organizados en el 2014 respecto a la función del profesorado: “¿a cuántos docentes se les ha preguntado cómo construir el currículo? ¿El o la profesora son objeto sobre el cual recae la transformación educativa, o son actores de la misma, incluyendo su actualización?” (Gil, 2014: 2).



Los foros estatales de consulta sobre el modelo educativo 2016 no introducen muchas modificaciones respecto a los que se organizaron en el 2014. En el Estado de Chihuahua la convocatoria se dio a conocer el 24 de agosto y se cerró el 5 de septiembre (apenas 11 días), iba dirigida a todos los sectores ciudadanos, un espectro que abarcaba desde los padres de familia, los alumnos y los maestros, hasta investigadores, legisladores, autoridades educativas locales y organizaciones de la sociedad civil. En el mes de septiembre del 2016 se desarrollaron cuatro foros en distintas sedes, con una duración de cinco horas, previo registro y recepción de ponencias. El formato no sufrió variaciones y tampoco se atendieron las críticas que hizo el CTE de educación básica en junio del 2014: la presentación de las ponencias no podía sobrepasar las cuatro cuartillas, la participación era de un máximo de tres minutos y podía haber réplicas de un minuto. Las mesas de trabajo se dividieron por nivel de educación y las líneas temáticas, así como los subtemas estaban definidos y confinados en los cinco ejes del modelo educativo 2016: la escuela al centro, el planteamiento curricular, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad, la gobernanza del sistema educativo. El único cambio se relacionaba con la estructura que debían guardar las ponencias: diagnóstico y descripción de la problemática, descripción de la propuesta y acciones a realizar, beneficio e impacto social (SECyD, 2016).

De manera paralela, pero muy diferente en cuanto al fondo y la forma, durante los meses de agosto y septiembre de 2016 la SEP desarrolló foros de consulta presenciales con el INEE, Organizaciones de la Sociedad Civil, la Comisión de Educación del Senado de la República, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, el SNTE, directores de Escuelas Normales públicas, académicos y especialistas del sector educativo, instituciones de Educación Superior, representantes de las cámaras empresariales, el CONAPASE, directores de escuelas particulares, académicos de política educativa, con hablantes de lenguas indígenas, y con niños, niñas y adolescentes.<sup>16</sup> Este grupo de personas se reunió

<sup>16</sup> El discurso del secretario de Educación Pública del 27 de septiembre del 2016 dirigido a dos grupos de niños y jóvenes, flanqueado por las estatuas de José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet, destaca por su pobreza didáctica y por las expresiones retóricas que caracterizan al modelo educativo: “sus sueños los van a poder conseguir”, “les va a permitir triunfar en la vida” y “tener los conocimientos para competir con quien sea”.



en las instalaciones de la SEP y en casi todos los encuentros se organizaron mesas de trabajo sobre diferentes temáticas (aquí no se exigía dejar fuera los asuntos no incluidos en los documentos curriculares). En general, las reuniones no duraban más de tres horas y media, se invertían 20 minutos en cada tema, se podían hacer múltiples intervenciones de tres minutos y el diálogo se privilegiaba sobre la exposición de información con la intención de enriquecer<sup>17</sup> el modelo educativo. La recopilación y sistematización corrió a cargo de un equipo del CIDE, así como la elaboración del informe técnico final. En palabras del secretario de Educación después se debían concretar las siguientes tareas:

A partir de que terminemos de hacer este análisis sobre los diversos puntos de vista que se viertan en estos foros, procesaremos la información y construiremos y tendremos, hacia finales de este año, las propuestas definitivas, tanto del modelo educativo como de la propuesta curricular.

Y a partir de ese momento, empezará un proceso para poder hacer los nuevos libros de texto, para poder hacer nuevos planes y programas de estudio y por supuesto para iniciar la capacitación de todas las maestras y maestros para que conozcan a detalle esta nueva propuesta (SEP, 2016d: 10).

Por supuesto, confiamos en la imparcialidad y competencia del CIDE, no así en la transparencia y el compromiso de las autoridades educativas. En otro lugar decíamos que el beneficio de la duda y la falta de pruebas pueden servir de justificación para posponer la valoración sobre el impacto de los foros de consulta. En cualquier caso, la rendición de cuentas se ampara en el carácter gregario e impositivo de la burocracia educativa: unas cuantas personas toman las decisiones, todo el mundo las acata, la permanencia de los funcionarios en sus cargos es transitoria y en su ausencia, la responsabilidad de sus actos se resuelve con nuevas normativas y propuestas (Abellán, 2015b).

<sup>17</sup> Este término puede resultar confuso. Por una parte, se refiere a la intención de que una cosa tenga más valor o calidad, con lo que su acepción corresponde a maximizar y profundizar; pero por otra, implica confirmar o aprobar un objeto sujeto a mejora.



## La implementación del currículo

El primer objetivo del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 plantea la necesidad de crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del sistema educativo. Este proceso busca fortalecer la autonomía y es determinante “para la puesta en marcha de la *Propuesta curricular*” (SEP, 2016c: 224). La estrategia La Escuela al Centro, definida como un esquema de organización y acompañamiento, contiene las directrices que deben permitir gestionar el currículo de la educación básica (SEP, 2016c). De un total de seis líneas de acción, más de la mitad se encaminan a transformar las prácticas pedagógicas y crear una nueva cultura escolar:<sup>18</sup>

1. En el eslabón inicial se encuentran los supervisores, a quienes les corresponde “incidir en la mejora constante del aprendizaje” (SEP, 2016b: 68). Como parte del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), han de orientar y acompañar a los directores, apoyar en el diseño e implementación de la ruta de mejora, proponer estrategias para comprender e incorporar a la práctica la nueva propuesta curricular, además de ofrecer asesoría especializada a los maestros (SEP, 2016c). Los asesores técnicos pedagógicos (ATP), amén de seguir las directrices de los supervisores, “observan la práctica docente y ofrecen sugerencias a los profesores para que adecuen su enseñanza a la nueva cultura pedagógica” (SEP, 2016c: 236).
2. La dirección es el segundo engranaje, una pieza fundamental “para que los cambios de la política educativa se afiancen en la escuela” (SEP, 2016c: 222). El liderazgo del director ha de encauzar “la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones de organización interna y de contextualización curricular, así como en el uso de los recursos financieros conforme a las necesidades específicas de cada plantel” (SEP, 2016b: 24). Entre las nuevas responsabilidades de los



<sup>18</sup> La concepción que prevalece en los documentos curriculares sobre la cultura escolar es una muestra de incompetencia u omisión intencionada. Evidentemente, los expertos y funcionarios de la SEP parecen desconocer el estado del arte sobre este tema (cfr. Rudduck, 1994; Bolívar, 1996; Hargreaves y Fink, 2006; entre otros).

directivos destaca el apoyo que deben ofrecer al SATE para alcanzar la transformación pedagógica de los docentes, una tarea que significa disminuir su carga administrativa “para que puedan enfocarse a conducir las tareas académicas de su plantel” (SEP, 2016c: 225).

3. El tercer dispositivo está conformado por los Consejos Técnicos Escolares. La SEP reconoce “el papel estratégico que tienen para lograr que en todas las aulas escolares del país se materialice la reforma educativa” (SEP, 2016f: 6) y espera que se consoliden “como órganos colegiados de decisión técnico-pedagógica para implementar de forma colaborativa los resultados de la planeación y vigilar la concreción del currículo” (SEP, 2016b: 24-25). El fortalecimiento de la autonomía de las escuelas y por ende, de los Consejos Técnicos Escolares, está determinado por su función básica: “[...] la mejora continua de los resultados educativos, para lo que deben hacer un diagnóstico de los resultados de aprendizaje de los alumnos, plantearse metas de desempeño y diseñar estrategias educativas que les permitan alcanzar esas metas” (SEP, 2016c: 225-226).
4. El último eslabón de la cadena está constituido por los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), un espacio donde se incluye a los padres de familia. Las competencias de los CEPS se reducen a asegurar la transparencia y la rendición de cuentas de los programas del sector educativo, conocer y contribuir al logro de los objetivos de la ruta de mejora escolar elaborada por los Consejos Técnicos Escolares, apoyar a los directores en acciones de gestión y vigilar el cumplimiento de la normalidad mínima de operación escolar (SEP, 2016b).

Delegar y exigir son los dos verbos que resumen las atribuciones de los docentes, directivos, supervisores y ATP. Este concepto de organización tiene un carácter vertical y en gran medida, su éxito depende de un programa de capacitación que va a involucrar a muchas personas. En ese proceso se ha de evitar que pierdan la perspectiva profesional sobre su propio trabajo y consideren que “su tarea es aplicar aquello que a nivel central se establece para el sistema” (Díaz-Barriga e Inclán, 2001: 34), además de conseguir que comprendan, interioricen y transmitan





fielmente los fundamentos pedagógicos del modelo educativo y de la propuesta curricular.

Por lo general, durante la implementación de las reformas los maestros adoptan actitudes y comportamientos que favorecen o impiden su cabal cumplimiento: enseñar a partir de las orientaciones programáticas, convencidos de que es la mejor manera de propiciar aprendizajes; negarse sin más a obedecer y colaborar, aprovechando la tolerancia e indolencia del sistema; no introducir modificaciones y seguir como siempre para evitar dificultades; o bien, utilizar la libertad de cátedra y el diálogo democrático con los alumnos, los compañeros y la sociedad (Rozada, 1997). Estos escenarios se relacionan con los problemas que enfrentan los docentes para instaurar innovaciones en los salones de clase: las teorías y conocimientos sobre el significado de saber, aprender, enseñar o evaluar que sustentan sus decisiones y acciones; el coste emocional que supone modificar unas prácticas que están bajo control y dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que los ponen en situación de vulnerabilidad; la incertidumbre que conlleva desarrollar nuevas competencias profesionales; la desesperanza, aprendida a través de los años, sobre la transitoriedad de los cambios y la falta de condiciones reales para llevarlos a cabo (adaptación de Monereo, 2010: 586-587).

Las palabras de Rudduck sintetizan la presunción e ingenuidad que caracterizan a la reforma educativa:

Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar (1994: 387).

## PARA CONCLUIR

En la retórica sobre la reforma subyace la convicción de que el mejor medio para producir un cambio no es la coacción sino el diálogo. Escuchar diferentes puntos de vista conlleva al reconocimiento mutuo y a la práctica de la igualdad, en el supuesto de que el consenso es posible y deseable. La suma de voluntades es relativamente sencilla porque el modelo contiene muchos prin-



cipios con los que es difícil estar en desacuerdo. Sin embargo, la búsqueda de la verdad, el contraste y la influencia recíprocas, la competencia entre perspectivas y la aprobación de una propuesta dependen de las capacidades de comprensión, análisis e interpretación de todos los que participan.

La consulta pública, como mecanismo para enriquecer el modelo educativo también responde al esfuerzo de las autoridades por ganar legitimidad. No obstante, ese derecho se desvirtúa si se niega la libertad de elección o si las prácticas discursivas son afines a las estrategias de manipulación (Chomsky, 2011; Cala, 2015).

1. En lugar de alcanzar el consenso por vía argumentativa “mediante la fuerza de convicción que tienen las buenas razones” (Habermas, 2000: 124), la conformidad se logra a través de técnicas de comunicación y asimilación. La participación en los foros de consulta obliga a tomar una postura frente a determinadas pretensiones de validez, además de procurar que los destinatarios se sientan parte de la propuesta y hagan suyas las medidas que se quieren implementar.
2. Una estrategia eficaz consiste en crear preocupación e inquietud por un conjunto de problemas y necesidades que aún no se han resuelto. En los foros de consulta se recurre a un vocabulario ambiguo e incluyente para divulgar un mismo mensaje: la idea de que todos compartimos los mismos valores y objetivos. Las referencias a la calidad, asociada a un futuro prometedor e inasible, así como a un marco legal obligatorio, buscan obtener el consentimiento sobre un tema que no se puede impugnar:

Si logramos construir y hacer juntos, y hacer realidad este sueño que durante muchas décadas ha tenido México, el sueño de tener una educación de calidad, vamos a poder competir con el mundo, vamos a poder ser una nación más libre, vamos a poder ser una nación más próspera, y vamos a poder ser una nación más justa (SEP, 2016e: 9-10).

3. No recibir la misma cantidad de información en favor y en contra del modelo educativo propicia que sus planteamientos parezcan más razonables, como si la agenda política y el in-



- terés general fueran lo mismo. La información disponible en los documentos curriculares constituye el único recurso para formar una opinión o proponer sugerencias de mejora, de manera que su capacidad para estar en todas partes pesa sobre cualquier otro tipo de expresión. Esta técnica supone ocultar una parte de la realidad y presentar los hechos más favorables en una sucesión de ideas que no admite el disenso.
4. Asimismo, la prerrogativa que tiene la SEP para escoger y jerarquizar los temas que se discuten en los foros de consulta relega a un segundo plano algunos aspectos relevantes: el cambio de la cultura pedagógica; la planeación didáctica y la concreción de las intenciones educativas; los componentes, relaciones, estructuras y secuenciación de los contenidos; la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje situados, el desarrollo del pensamiento crítico, etcétera.
  5. El uso de la repetición, como mecanismo que ayuda a recordar un mismo mensaje, genera la sensación de que esas ideas se argumentaron con anterioridad y que no hay nada más importante que debatir. De esa suerte, en los foros y en otros espacios de consulta se revisan y comentan los documentos curriculares, pero apenas se da cabida a la construcción de los contenidos que transmiten. Los participantes aceptan el privilegio y el prestigio que representa ser escuchados, se sienten obligados a compensar la concesión al diálogo que hacen las autoridades y por eso, las devoluciones se asemejan a la información inicial.

La memoria pedagógica no es un rasgo que caracterice a los funcionarios, diseñadores, investigadores, docentes e instituciones vinculadas con el cambio educativo. El olvido del pasado es el resultado, entre otros factores, de reformas que se convierten en prescripciones aceptadas sin una reflexión informada y democrática, que no provocan implicaciones en la práctica y que por tanto, no significan un costo o compromiso importantes.

El falso consenso o la tendencia de que otros compartan la misma forma de pensar es consecuencia del autoengaño, la incompetencia y la anorexia pedagógicas. La publicidad, las relaciones públicas, los productos fáciles de vender, difíciles de preparar



y que solo unos cuantos van a consumir, definen el desencuentro que hay entre las decisiones de política educativa y la dificultad para (querer, saber y poder) transformar la práctica profesional. Evidentemente, una declaración de intenciones nunca es suficiente para originar un verdadero cambio:

Hay una tendencia a presuponer que lo que se diga en el currículo se llevará a cabo tal y como está expresado, y por tanto, entre más explícito, más fácilmente se traducirá en la práctica. No obstante, su interpretación la llevan a cabo cada escuela y cada docente de acuerdo con sus recursos y su visión sobre el sentido de la educación. De ahí la importancia de que las escuelas cuenten con las condiciones necesarias y suficientes para implantarlo, y de que los docentes tengan la formación idónea para implementar el currículo del nivel educativo en el que participan, para apropiarse de él y para adaptarlo y ejecutarlo de manera que sea relevante y pertinente a su contexto específico (INEE, 2016: 161).

La reflexión que hace Gimeno sobre las reformas encaja a la perfección con el presente y el futuro del modelo educativo:

[...] en el fondo, es una concepción de la innovación que resulta poco costosa, requiere pocos medios, más allá de difundir la retórica; parece fácil y relativamente rápida. En el mejor de los casos esa política de transformación educativa podría generar un cierto consenso en torno a unas ideas-fuerza, lo que no deja de ser importante, pero de esa táctica no se deduce el cambio de la realidad (1992: 63).

Desafortunadamente, desde diciembre de 2012 la indolencia y la novedad se han conjugado para fingir no tener lo que se tiene y simular tener lo que no se tiene (Baudrillard, 1978).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, J. *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano* (Tesis doctoral inédita), Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2015a.

- Abellán, J.** *El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* (Manuscrito no publicado), México, Escuela normal 'Yermo y Parres', 2015b.
- Aristóteles.** *Retórica*, introducción traducción y notas por Quintín Racionero, Madrid, Gredos, 1990.
- Baudrillard, J.** *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kairós, 1978.
- Bolívar, A.** "Cultura escolar y cambio curricular", en *Bordón. Revista de Pedagogía*, 48 (2), España, 1996, pp. 169-177.
- Cala, R.** "La persuasión en el discurso político. Aproximación a las estrategias de comunicación de los partidos españoles desde las elecciones europeas hasta las elecciones andaluzas", en *Ámbitos*, 28, Universidad de Sevilla, España, 2015. Disponible en de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16838682008>. Fecha de consulta, 7 de septiembre de 2016.
- Casares, J.** *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gustavo Gili, 1984.
- Chevallard, Y.** *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 2002.
- Chihuahua.** Gobierno del Estado. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECyD) (2016). Convocatoria. Foros Regionales de consulta sobre el modelo educativo. Disponible en de <http://educacion.chihuahua.gob.mx/consultamodeloeducativo/>
- Chomsky, N.** Diez estrategias de manipulación mediática, en *Archipiélago*, 19 (73), 2011, 7-8.
- Consejo Técnico Asesor.** *Foros de consulta nacional para la revisión del modelo de Educación Básica. La visión de los miembros del comité técnico asesor*, 2014. Disponible en <http://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2014/06/Foros-de-consulta-nacional-para-la-revisión-del-modelo-de...-texto-común-redacción-uni-da-11-06-14.pdf>. Fecha de consulta, 31 de agosto de 2016.
- Díaz-Barriga, Á. e Inclán, C.** "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 2001, pp. 17-41. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>. Fecha de consulta, 22 de enero de 2012.

- Díaz-Barriga, F. “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 2010, pp. 37-57. Disponible en <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>. Fecha de consulta, 22 de enero de 2012.
- Gil, M. “El reto de educar a los mexicanos en el siglo XXI”, en *Educación Futura*, 2014. Disponible en <http://www.educacionfutura.org/el-reto-de-educar-a-los-mexicanos-en-el-siglo-xxi-manuel-gil-anton/>. Fecha de consulta, 31 de agosto de 2016.
- Gimeno, J. “Reformas educativas: utopía, retórica y práctica”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 1992, pp. 62-68.
- Gobierno de México. *El modelo educativo 2016*. Disponible en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>. Fecha de consulta, 8 de septiembre de 2016.
- Habermas, J. *Aclaraciones a la ética del discurso*, Madrid, Trotta, 2000.
- Hargreaves, A. y Fink, D. “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”, en *Revista de Educación*, 339, 2006, pp. 43-58.
- INEE. *México en PISA, 2012*, México, INEE, 2013.
- INEE. “El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático”, México, INEE, 2014.
- INEE. *La educación obligatoria en México. Informe 2016*, México, INEE, 2016a.
- INEE. Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2015, 6º de primaria y 3º de secundaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas, México, INEE, 2016b.
- INEE y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Panorama educativo de la población indígena, 2015*, México, INEE, 2016.
- Ley General de Educación (LGE). *Diario Oficial de la Federación* 20/04/2015. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBilio/ref/lge.htm>. Fecha de consulta, 29 de agosto de 2016.

- Moreno, M. G.** “Formación de docentes para la innovación educativa”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 2000, pp. 24-32.
- Murayama, C. y Ramírez, R.** “¿Cómo garantizar la inclusión y la equidad en la escuela básica? Reporte y reflexiones sobre las aportaciones recogidas en los foros para la revisión del modelo educativo”, en *Educación Futura*, 2014. Disponible en <http://www.educacionfutura.org/como-garantizar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-escuela-basica/> (Consulta, 4 de septiembre 2016).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).** *PISA. Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales*, París, OCDE Publishing, 2016.
- Presidencia de la República.** *Cuarto Informe de Gobierno 2015-2016*, México, 2016. Disponible en <http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/> Fecha de consulta, 2 de septiembre de 2016.
- Rozada, J. M.** *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (guía de textos para un enfoque crítico)*, Madrid, Akal, 1997.
- Rudduck, J.** “Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas”, en J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe, 1994, pp. 385-393.
- SEP. *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México, 2011.
- SEP. *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México, 2013.
- SEP. *Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo*. Documento base. Educación Básica, 2014a. Disponible en [http://www.forosdeconsulta2014.sep.gob.mx/files/base\\_educacion\\_basica.pdf](http://www.forosdeconsulta2014.sep.gob.mx/files/base_educacion_basica.pdf). Fecha de consulta, 25 de agosto de 2016.
- SEP. *Comunicado 166*, 2014b. Disponible en <http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-166-necesario-crear-un-frente-comun-para-mejorar-el-modelo-educativo-del-pais-sep?state=published>. Fecha de consulta, 31 de agosto de 2016.
- SEP. *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación primaria*, México, 2015.

- SEP. *Los fines de la educación en el siglo XXI*, México, 2016a.
- SEP. *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, México, 2016b.
- SEP. *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, México, 2016c.
- SEP. Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la presentación del Modelo Educativo y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, 2016d. Disponible en <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-presentacion-del-modelo-educativo-y-la-propuesta?idiom=es>. Fecha de consulta, 3 de septiembre de 2016.
- SEP. Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, en la inauguración del Foro de Consulta sobre el Modelo Educativo y Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria con Organizaciones de la Sociedad Civil, 2016e. Disponible en <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-el-foro-de-consulta-del-modelo-educativo>. Fecha de consulta, 28 de agosto de 2016.
- SEP. Ruta de mejora escolar. Ciclo escolar 2016-2017. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva, México, 2016f.
- SEP. Ruta de mejora escolar. Ciclo escolar 2016-2017. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Primera sesión ordinaria, México, 2016g.

