



LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO 2017: EXPERIENCIAS, PERSPECTIVAS Y RETOS

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ
COORDINADORA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INÉS DUSSEL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DEL CINVESTAV

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN,
UNAM

ARMANDO SOLARES ROJAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TEMÁTICA GENERAL: CURRÍCULUM

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

En el marco de la Reforma educativa 2013 se publicaron, cuatro años después, nuevos documentos curriculares para orientar la educación obligatoria en México, frente a ese escenario de cambio y en un contexto donde el gobierno en turno imprime un espíritu fundador en el currículo, resulta pertinente discutir acerca de los mecanismos para impulsar políticas de cambio curricular respaldadas por evidencias sólidas de su necesidad, o bien, políticas que no pierden de vista a los destinatarios del currículo: los estudiantes, pero tampoco a los usuarios de los documentos curriculares: los docentes; una de las vías para alcanzar ese propósito puede ser mediante la evaluación curricular, así, aproximarse a las experiencias de evaluación curricular o a los retos que la tarea encierra puede ser un ejercicio rico para el diseño de escenarios posibles en la evaluación del currículo que entrará en vigor en 2018.

Palabras clave: Currículo, evaluación, política curricular, experiencias, retos

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro del SNI (nivel 1), sus principales líneas de investigación son la formación docente y narrativa autobiográfica y análisis de prácticas en instituciones escolares. Actual presidenta del COMIE.

INÉS DUSSEL

Investigadora Titular, DIE-CINVESTAV. Ph.D., University of Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008. Publicó 10 libros, compiló 4, y publicó más de 150 artículos y capítulos de libros en medios nacionales e internacionales. Dirigió 9 tesis doctorales y 31 tesis de maestría, además de becarios doctorales y posdoctorales de CONICET, ANCyT y CONACYT de México. Fue becaria de la Fundación Spencer (USA), DAAD (Alemania), CNPq (Brasil), UBA (Argentina) y Georg-Eckert-Institut (Alemania). Obtuvo la Beca Dyason de la Universidad Melbourne (Australia). Participa en el comité académico de más de 20 revistas de calidad internacional de América Latina, Europa, Norteamérica y Australia.

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

Es doctora, maestra y licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente se desempeña como Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y antes fue Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. Es investigadora nacional nivel I y profesora del posgrado y la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

ARMANDO SOLARES ROJAS

Matemático por la Facultad de Ciencias (UNAM), de la cual fue profesor. Maestro en Matemáticas, Instituto de Matemáticas (UNAM). Doctor en Matemática Educativa por el Cinvestav. Desde 2010 es profesor titular de tiempo completo en la UPN-Ajusco. Ha sido profesor invitado en la Universidad de Granada, Universitat de València, Université du Québec à Montréal, Universidad Autónoma de Querétaro y Departamento de Matemática Educativa del CINVESTAV. Miembro del SNI (nivel 1), del COMIE y del IGPME. Sus líneas de trabajo actuales son: didáctica del álgebra y procesos de transición entre aritmética y álgebra; y análisis epistemológico de los conocimientos matemáticos extraescolares.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

EVALUAR EL CURRÍCULUM, SÍ, ¿PERO CÓMO?

RESUMEN

En esta ponencia, quisiera reflexionar sobre las prácticas de la evaluación del currículum, considerando en primer lugar las dificultades y desafíos de la evaluación de políticas sociales y educativas por su carácter heterogéneo y multidimensional; en segundo lugar, abordo la complejidad de la evaluación del currículum –entendido como texto y como práctica institucional y pedagógica-; y en tercer lugar analizo la propia dinámica que genera la evaluación como artefacto cultural y político en las actuales “culturas de la auditoría”, como las llama Marilyn Strathern (2000). Propongo que la evaluación del currículum debe incluir una dimensión auto-reflexiva, sometiéndose, en forma pública y periódica, a una revisión de sus capacidades técnicas y de sus efectos políticos. Así entendida, la evaluación del currículum puede tanto aportar conocimiento sobre los textos y las prácticas curriculares como sobre el propio aparato de evaluación y sus posibilidades y limitaciones para dar cuenta de las políticas. Por ello, no puede concebirse como única estrategia de la política curricular, sino como una más de las estrategias que buscan mejorar la calidad y la justicia curricular.

Palabras clave: Currículum – Evaluación curricular – Culturas de la auditoría – Justicia – Calidad

Las políticas educativas, tanto como las políticas sociales, presentan numerosos desafíos para la evaluación de sus efectos, al ser estrategias de intervención con variables difícilmente aislables, que se producen en contextos dinámicos y que involucran intereses institucionales y personales heterogéneos, con impactos que se hacen sentir incluso años después de finalizada la vigencia de las políticas. Por citar sólo un ejemplo, el trabajo de Elsie Rockwell (2007) sobre las prácticas de maestros en la década de los '80 muestra que en ellas había una “acumulación y sedimentación de recursos culturales introducidos a lo largo de más de un siglo” (p. 176). Estos recursos culturales eran tanto los diseños curriculares como los libros de texto de distintas generaciones (los libros de la Patria, los de la Reforma Educativa de los '70), y también de los manuales o cursos de pedagogía de los años '30, '40 y '50 que prescribieron formas de interrogación o de evaluación que todavía eran visibles en los '80, y quizás lo sigan siendo ahora. El trabajo de Rockwell concluye que los ritmos de cambio de las prácticas pedagógicas son lentos y heterogéneos, y se componen de hilos o tramas que combinan distintas temporalidades (véase también Tyack y Cuban, 1995; Viñao, 2002).

Paradójicamente, las políticas educativas, y dentro de ellas las curriculares, deben proponerse, para aprobarse o legitimarse, como intervenciones coherentes, intencionadas y estructuradas, con finalidades explícitas de lograr ciertos cambios definidos de antemano y en plazos relativamente cortos. Sin embargo, habría que recordar, como señala Manuel Bastías a propósito de los desafíos de evaluar programas culturales, que “la dinámica de cambios que se busca gatillar mediante la intervención social presenta mediaciones de índole cultural las cuales hacen que no siempre se produzcan los resultados que se quieren alcanzar. No es poco frecuente que las intervenciones sociales no produzcan cambios o que ellas gatillen cambios en una dirección diferente a la planteada por los equipos a cargo de diseñar la intervención.” Frente a lo que el autor llama como una “débil relación entre los grandes esfuerzos pedagógicos, destinados a acrecentar las precarias condiciones en los sectores populares, y los magros resultados logrados”, suelen surgir cuestionamientos e insatisfacciones. Pero quizás hay que admitir que “[s]abemos muy poco... sobre aquellos aspectos que influyen en los cambios buscados a través de las intervenciones pedagógicas y culturales” (Bastías, 1997:1). Quizás el primer punto sea admitir que la mayor contribución de la evaluación es ampliar el conocimiento sobre esta heterogeneidad.

La dificultad de medir las contribuciones, fortalezas y problemas de las políticas curriculares produce incomodidad en muchos ámbitos. Frente a esta situación, François Mattarasso, especialista en evaluación de proyectos culturales, remarca que “en un mundo de números y cuantificación, si no hay indicadores para evaluar el valor de las actividades, los sentimientos o las relaciones, estas cosas –aunque muy reales- parecieran no tener legitimidad. Un encuestador norteamericano, Daniel Yankelovich, notó que: ‘El primer paso es medir lo que puede ser fácilmente medido. Esto está bien mientras funcione. El segundo paso es desconsiderar lo que no puede ser medido, u otorgarle un valor cuantitativo arbitrario. Esto es artificial y engañoso. El tercer paso es presumir que lo que no puede medirse no es realmente importante. Esto es ceguera. El cuarto paso es decir que lo que no puede ser fácilmente medido no existe. ¡Esto es suicida!’ “ (Mattarasso, 1996:1) La reducción del currículum a lo fácilmente medible y la desconsideración del resto de los procesos educativos es un riesgo que, creemos, la política curricular y la evaluación deberían evitar.

Al mismo tiempo, puede afirmarse que, aunque sea difícil, la evaluación es cada vez más necesaria. Por un lado, hay una demanda creciente por entender qué producen los textos y documentos de la política curricular, en tanto sabemos que el diseño curricular tiene una eficacia relativa (y muy variable según los contextos) para orientar las prácticas. Evaluar el currículum implica, entonces, abordar simultáneamente varias dimensiones: la normativa-legal, en relación al documento curricular, su consistencia y coherencia, su legibilidad para los actores que van a “portarlo” al aula; y también la dimensión práctica, que incluye tanto la dimensión institucional (cómo las escuelas pueden apropiarse y poner en acto el texto curricular) como la pedagógico-didáctica (cómo equipa u orienta a los maestros y maestras para realizar su tarea de enseñanza, y de qué conocimientos y lenguajes, y

hasta dónde, logran apropiarse los niños). Este es un aspecto que requiere más desarrollo que el que se puede ofrecer aquí, pero no hay duda que los estudios curriculares de las últimas décadas constituyen un buen andamiaje para definir categorías o dimensiones centrales en el estudio del curriculum que den cuenta de su heterogeneidad y complejidad.

Por otro lado, la evaluación se vuelve necesaria porque se ha convertido en un “signo de los tiempos”; en esta dirección, la evaluación debería ser también consciente de cómo opera en el contexto actual de las “culturas de la auditoría”, como las llama la antropóloga Marilyn Strathern (2000). La evaluación es una práctica que se constituye en un “artefacto cultural distintivo” (p. 2) que combina personal, recursos e incluso moralidades (por ejemplo, en la identificación de la transparencia y la *accountability* como signos inequívocos de integridad moral) con sus propios rituales y principios jerárquicos. Es también una producción de conocimiento que se da en un espacio o arena específica del discurso social, con sus propias reglas de producción y circulación (Yates, 2004); aunque se esfuerce en ser objetiva, no puede quedar al margen de vínculos y relaciones de poder y de conocimiento que la atraviesan. Muchas de las evaluaciones, ya sean oficiales o independientes, no son solamente, y quizás no principalmente, un reflejo de lo que sucede, sino que implican la construcción de una perspectiva, de indicadores y de problemas que vuelven visibles ciertos aspectos de las políticas e invisibilizan otros. También implican, como diría Foucault, formas de problematización de lo social, es decir, de construcción de temas o tópicos que se vuelven *un problema que requiere atención* (Foucault, 1984). En el caso que nos ocupa, habría que identificar qué problematización se incluye en la evaluación del curriculum: si es el de la relación entre la norma legal y las escuelas y maestros (a los que se juzga como dóciles o díscolos, integrados o anómicos), y/o el de las prácticas pedagógicas y sus efectos en la promoción de enseñanzas de mayor calidad y de aprendizajes significativos por parte de docentes y alumnos. Los énfasis en la problematización darán direcciones diferentes a los instrumentos y técnicas de la evaluación.

Lo antedicho busca identificar los desafíos sobre cómo definir cómo se evalúa, qué indicadores se toman en cuenta, y cómo se diseña un proceso de evaluación que contribuya a un mejor entendimiento de la complejidad de las acciones realizadas y/o deseables, a la par que genere información sobre el mérito o la valía de las estrategias elegidas.

En esa dirección, señalo que las evaluaciones del curriculum deberían contribuir con estudios que ayuden a entender las modalidades de funcionamiento actuales del curriculum y las múltiples dimensiones que involucra. Considero que esto puede realizarse mejor desde la tradición “iluminativa” de la investigación evaluativa, es decir, aquella que busca señalar problemáticas y desarrollar descripciones densas de situaciones, y menos desde las líneas de evaluación tradicional que miden la distancia entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados en indicadores simplificados. En esta tradición, la evaluación no debería convertirse en un “aparato de medición” puramente contable y administrativo, sino volverse una pregunta social y política sobre sus funciones y efectos, que

mantenga una posición autorreflexiva sobre sus métodos y alcances (Readings, 1996). Destaco que en esta pregunta las cuestiones de la contabilidad y la administración no son poco importantes, sino que tienen otras resonancias: a quiénes, para qué, con quiénes, cuánto, cómo, son aspectos fundamentales para responder sobre la justicia y la efectividad de las políticas curriculares.

En algún punto, también, debe reconocerse que no hay respuestas unívocas ni transparentes para ninguna de estas cuestiones. En ese sentido, no hay duda que la evaluación *excede* a la lógica contable, pero tiene que incluirla si quiere dar cuenta de la justicia o validez de la política y de la distribución del gasto público. Y tiene también que incluir la reflexión sobre su propio funcionamiento como “artefacto cultural distintivo”, analizando qué lenguajes e indicadores construye, y cómo en esa construcción contribuye a subrayar ciertas operaciones y marginar otras. La evaluación no es un momento posterior o exterior a las políticas; es, cada vez más, una forma en que se organiza la sociedad, por ejemplo, a través de la ética de la transparencia y de la exigencia de la rendición de cuentas (Strathern, 2000). La evaluación del curriculum, entonces, dice tanto sobre los textos y las prácticas curriculares como sobre el aparato de evaluación y sus posibilidades y limitaciones para dar cuenta de las políticas. Abogar por ella como única estrategia de la política curricular, aislada de otras formas de intervención y de mejora, significará empobrecer los aprendizajes de la experiencia desarrollada en los últimos años.

Referencias

- Bastías, M. (1997). Cultura, vida cotidiana y transformación social. Santiago de Chile, mimeo.
- Foucault, M. (1984). Le souci de la vérité. Propos recuillis par Francois Ewald. En: Magazine Littéraire. No. 207, mai 1984.
- Mattarasso, F. (1996). Defining Values. Evaluating Arts Programmes. The Social Impact of the Arts, Working Paper 1. Glos, UK: Comedia.
- Readings, B. (1996). The University in Ruins. Cambridge: Harvard University Press.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. Revista de Antropología Social, Vol. 16, pp. 175-212.
- Strathern, M. (ed.) (2000). Audit Cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy. Londres: Routledge.
- Tyack, D. y J. Tobin (1995). Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.



Yates, L. (2004). What does Good Education Research look like? Situating a field and its practices.
New York: Open University Press – McGraw-Hill Education.

¿QUÉ EVALUAR EN EL MODELO CURRICULAR 2017? NOTAS SOBRE LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA NACIONAL

Preámbulo

La educación básica en México está integrada por los niveles de: preescolar tres grados, primaria 6 grados y secundaria 3 grados, a cursarse por niñas, niños y adolescentes de 3 a 15 años. Cada uno de estos grados y niveles se rige y organiza a partir de un modelo educativo con carácter nacional. Un modelo educativo, refiere a la dimensión estructural o diseño curricular, es decir al curriculum pensado (Posner, 2005) o dispuesto como nacional, para ser operado por los maestros con sus alumnos. El curriculum vivido (Furlán, 2012) se refiere a los procesos de implementación y resignificación del primero en las diferentes realidades educativas.

Asimismo, un modelo educativo indica las finalidades, perfil de egreso, enfoques, didáctica y contenidos de las ciencias escolares que conforman el mapa curricular de los niveles y grados antes mencionados.

En ocasión de este escrito, se analiza de manera central la continuidad en las reformas curriculares de la educación básica mexicana, con énfasis en la reforma 2004-2011 y avizorando tales continuidades en la reforma 2016-2017; en lo concerniente al registro de los fundamentos del curriculum en tanto perspectiva filosófica del modelo curricular.

Para arribar a este propósito, es preciso plantear en primer lugar, la perspectiva que sobre el curriculum se asume en este texto, en el sentido tanto conceptual como de política educativa que es inherente a la educación básica nacional. También es necesario situar el punto de abordaje del análisis que aquí se desarrolla, es decir, lo que se entiende por fundamentos del curriculum. Ambos elementos, permiten transitar en las continuidades que se observan en tales fundamentos y con ello se pretende brindar una mirada crítica sobre “el carácter novedoso” adjudicado al modelo 2017, sin negar claro está, que pueden existir otros aspectos innovadores en el mismo.

Relación curriculum-sociedad

En su origen, el curriculum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el sistema educativo dispone para que los docentes y centros educativos desarrollen (Gimeno, 2012), es decir el plan de estudios propuesto pero también impuesto en tanto acción normativa jurídica del Estado. El curriculum alude entonces, a una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que a su vez, regulará la práctica cotidiana. Esta definición ha sido ampliamente cuestionada en los estudios curriculares en aras de ampliar la perspectiva de análisis hacia su complejización. En este sentido, los aportes de las sociología y la economía sobre el curriculum han generado debates importantes en el campo, que influyen en la manera en que se

generan las políticas curriculares, como es el caso de las reformas 2004-2011 y 2016-2017, que se analizan en este estudio.

La reflexión sobre la noción de curriculum en el ámbito de la educación, tuvo un fuerte desarrollo cuando la escolaridad se convirtió en un fenómeno de masas (Goodson, 1988; Kemmis, 1986). Gimeno (2012) señala que “la propia lógica de la ‘educación para todos’ requiere en aras de la igualdad, se dosifiquen los contenidos y se organicen dentro de un sistema escolar desarrollado” y agrega que sin la contribución de este concepto sería muy difícil entender la escolaridad, examinarla y criticarla.

Como puede verse, la discusión sobre el curriculum no sólo implica a los planes y programas, en tanto que configura la realidad escolar y por ende las perspectivas para analizarlo se abren hacia su observación y problematización en distintos planos, niveles y dimensiones. En este sentido, se está de acuerdo con la literatura especializada en una distinción básica. “El curriculum es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios” (de Alba, 1991: 75).

Según de Alba (1991), existen al menos 3 dimensiones que conforman a todo proyecto o modelo curricular: una dimensión social amplia, que supone el contexto en tanto condiciones de posibilidad del discurso curricular en cuestión. Una segunda dimensión: la de la estructuración formal, que sí alude a los planes y programas de estudios y para el caso de esta escrito, se sitúan en esta dimensión los fundamentos de la educación básica. Finalmente, una tercera dimensión, la procesual práctica, señala el momento íntimo educativo, es decir los procesos o encuentros entre el docente, sus alumnos y los contenidos y libros de texto como medidores de esa relación y la complejidad que de suyo lleva su comprensión.

Por tanto, el espacio de reflexión y análisis es el diseño o estructuración formal del curriculum, mediante distintos objetos curriculares. Por objetos curriculares, se entiende al plan de estudios, los programas de asignatura y los materiales didácticos. Estos objetos curriculares están contenidos en los documentos normativos u oficiales que enuncian a estos discursos.

La relación curriculum-sociedad (De Alba, 2007) se refiere pues, al lazo inextricable entre educación y proyecto social. Por educación se hace referencia a los procesos intencionados que una sociedad dispone para transmitir y recrear su cultura (Gallardo, 2014). Tales procesos en las sociedades occidentalizadas como la nuestra, se ubican en el sistema educativo que es subsidiario del modelo de desarrollo que adopta el Estado Nación mexicano.

Por tanto, el vínculo curriculum-sociedad en México precisa ser revisado a la luz de la situación de cambio constante que se atraviesa. Cambios en distintos ámbitos de lo social que invariablemente deberían impactar a los planes y programas de estudio de la educación obligatoria en México. Las relaciones explícitas e implícitas que entre ambos se establecen (modelo de desarrollo-curriculum),

darán pauta para caracterizar al currículum de la educación básica y situarla a la luz del cumplimiento del derecho a la educación. Este derecho, no sólo se refiere al acceso a la escuela sino a la pertinencia y relevancia de los aprendizajes que construyen los alumnos en su cruce con las aspiraciones que la sociedad tiene, de ahí que el currículum en su dimensión estructural formal, permita identificar de manera discursiva la finalidades que el Estado-nación mexicano impulsa en sus modelos educativos.

Se habla de relación currículum-sociedad como un espacio de discusión amplio que contempla la problematización de los fundamentos del currículum, porque interesa alejarse de las miradas positivistas de análisis que discuten de manera fragmentada este registro, en tanto serie de factores: fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, didácticos. Importa en estas notas, situarlos en tanto fuerzas (más que factores explícitos) que direccionan la conformación de la estructuración formal del currículum de la educación básica. Veamos porqué.

¿Qué se entiende por fundamentos filosóficos del currículum?

Son los principios sobre los cuales se disponen los objetos de aprendizaje en el currículum, así como la direccionalidad que dicha organización supone o implica.

Cuando se alude a la direccionalidad de los principios que organizan el currículum de la educación básica, se hace referencia al sentido de los fundamentos y no necesariamente a lo que son en sí mismos sino a la gramática en la que están insertos. En una mirada clásica de los estudios sobre el currículum, los fundamentos se organizan generalmente en filosóficos, epistemológicos y pedagógicos, más otros tantos, que varían según la tendencia en revisión: sociológicos, éticos, psicológicos, etcétera. En la exploración realizada sobre el término (Casanova, 2012; Coll 2006 y 2010; Da Silva, 1998; Gimeno, 2012), se puede observar a esta categoría como una serie de factores, que sumados, dan cuenta de múltiples aristas del currículum. Esta lógica omite las opacidades y ambigüedades que también suceden en la organización curricular. La intención es enfatizar esas áreas que son difusas y dinámicas, pues la forma en que los principios organizan el currículum a través de los fundamentos, denota una complejidad no lineal, unívoca, de ahí que la noción de fundamentos se potencie en este escrito, para hablar de la direccionalidad de los principios que organizan el currículum. Direccionalidad¹ intentaría debilitar la división entre los distintos fundamentos, para plantear un mapa de relaciones en tanto construcción de significados del currículum o fuerzas que dirigen el diseño curricular, las cuales se conectan de forma compleja y contradictoria.

¹ Zemelman le otorga una importancia central al problema de la direccionalidad en el conocimiento del presente porque involucra el carácter político de lo social "Lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino más bien una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable. Se puede retomar la afirmación gramsciana de que "todo es político", pero cuidándose de no confundir "lo político" con sus estructuras particulares (por ejemplo: estado, partidos, sindicatos, aparatos ideológicos, etc.), pues lo político como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjugación entre sujeto y proyecto, lo que se expresa materialmente en el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas" (1987:35)

Continuidades

La educación básica, experimentó en las últimas tres décadas varias reformas curriculares que culminaron en el actual "Modelo educativo para la educación obligatoria. 2017".

El proceso comenzó en el año 1993, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB) como política educativa salinista. En este periodo, el nivel reformado fue primaria, con el cambio en el enfoque de la enseñanza del español y el giro conceptual y metodológico a la asignatura de civismo que dio lugar a la creación de la materia de formación cívica y ética. También se realizaron libros de texto innovadores como el de historia de México, de corte crítico y después censurado o la elaboración de libros de texto en lenguas indígenas que hasta el día de hoy, siguen siendo los más utilizados por los maestros de esos contextos (Gallardo, 2016).

Después, en 2004 se reformó el nivel de preescolar y en 2006 el curriculum de secundaria. En 2009 la primaria y en 2011 la articulación de los tres niveles bajo la política curricular denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Esta base de reformas se mantiene en la actual propuesta a debate por la SEP o Modelo educativo de la educación obligatoria donde se incluye a la educación básica y media superior.

En el caso de la reforma 1993 el significante que articula la política educativa en turno es la modernización educativa, la cual se refuerza en el sexenio 1994-2000 desde las categorías de equidad, pertinencia y sobre todo calidad.

La discusión sobre la falta de calidad de los contenidos del curriculum nacional como factor de los malos aprendizajes de los alumnos, se convierte en un eje central de las reformas de 1993 a la fecha.

La siguiente reforma curricular que va de 2004 a 2011, señala explícitamente su continuidad con la reforma de 1993, mediante el significante calidad. La incursión fundamental en este bloque de reformas, es la categoría de competencias para la vida, en tanto eje rector de la organización de los aprendizajes que se disponen en el curriculum. Aparece con fuerza en este bloque, el discurso del reconocimiento a la diversidad cultural, étnica y lingüística, mediante el discurso de la interculturalidad, teniendo su punto más alto de incorporación en la reforma de secundaria en 2006 y su punto más débil en 2011.

Ya en la última reforma 2016-2017 se identifican en ambos modelos de manera explícita, la necesidad de un cambio en el modelo educativo, debido a la reforma laboral llevada a cabo desde 2013 por el gobierno en turno, mediante el sistema nacional de evaluación docente.

En el modelo 2016, hay un claro distanciamiento de la reforma 2004-2011 a la se señala de superficial. En 2017 no se hace una referencia a este bloque de reformas y en ambos modelos el discurso de las competencias sigue jugando un papel preponderante. En 2011 se llaman competencias para la vida y en 2017 se retoma la propuesta de competencias del Informe Delors, la educación encierra un tesoro (1994), a través de los cuatro pilares de la educación: aprender a

conocer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1994) y tanto en 2011 como en 2017, estas competencias generales se disgregan en aprendizajes que son los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar. En 2011 se apellidan “esperados” y en 2017 “clave”, pero su naturaleza es la misma, como se verá más adelante.

Por su parte, el reconocimiento a la diversidad vía la interculturalidad se debilita fuertemente (desde 2011) desplazándose hacia el discurso de la inclusión, proveniente del campo de la educación especial o para personas con alguna discapacidad.

Con estas coordenadas generales sobre las continuidades detectadas, es preciso ir profundizando en cada una de ellas, en tanto fuerzas que se han mantenido en el tiempo, como fundamentos del curriculum de la educación básica nacional. Veamos dos ejemplos de estos fundamentos:

El contexto social amplio

De manera general, el proyecto social que enmarca la política educativa y con ello las reformas curriculares de 1992 a 2017, se puede identificar en los planes nacionales de desarrollo y/o en los programas del sector educativo que han propuesto los gobiernos en turno desde 1990 a la fecha, pues ellos contienen implícita o explícitamente la finalidad de la educación básica, más allá de los marcos legales, los cuales se enuncian como tales finalidades. El objetivo es situar el momento histórico y político en el que se piensan las reformas curriculares y cómo se mantiene el sentido de determinados significantes.

Después de analizar los Planes Nacionales de Desarrollo de 1994, 2000, 2006 y 2013, se puede apreciar, el referente sobre la calidad se apunta como central para las finalidades de la educación mexicana. Con menor explicitación en los sexenios salinista y foxista, la calidad se sitúa como bisagra para la modernización y el desarrollo humano. Ya en los dos últimos sexenios, hay una referencia clara que engarza el sentido de la calidad a la competitividad y con ello se establece como finalidad la relación educación-mercado de trabajo.

En contraposición a esta visión desarrollista o economicista de la educación, especialistas como Latapí (2002) plantearon la necesidad de entender la calidad desde una visión humanista, en donde la “buena educación” sería aquella cuya finalidad sea que “cada alumna y alumno constituya en su interior un estado del alma profundo, se convierta en sujeto consciente, capaz de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas. Así transformará la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría; habrá aprendido a vivir”. (Latapí, 2002:43.), lo cual entre en tensión con la visión “humanista” del modelo 2017.

Esta tensión pone en circulación la necesidad de profundizar en el sentido de la educación básica y su capacidad transformadora, analizando la máxima del mercado de trabajo, sus implicaciones, ventajas y desventajas.

El reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística

Este discurso no se detecta en la reforma de 1993, por lo que el análisis sobre la noción de diversidad se centra en la resignificación² que del tratamiento a este término se hace en el diseño del currículum de la educación básica en 2011 respecto del mismo término en las reformas del 2004 y 2006, y posteriormente el cambio de discurso de atención a la diversidad plasmado en los modelos 2016 y 2017.

Este cambio se observa en el giro del discurso de la interculturalidad (2000-2009) al de inclusión (2011-2017). El discurso de la educación intercultural fue planteado principalmente a partir de la lucha indígena contemporánea en México. En 2001, dadas las presiones del movimiento indígena continental y en particular de las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la política gubernamental en turno, estableció la relación entre diversidad e interculturalidad como forma de reconocimiento de los pueblos indígenas del país. Así, la diversidad étnica, cultural y lingüística adquirió patente de política educativa con la creación de diversas instituciones, entre ellas el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas o las universidades interculturales.

Así, la política educativa del 2001 al 2006 se definió como intercultural: “por primera vez en la historia de la política educativa del país, en México se habla de una educación intercultural *para todos los mexicanos*. Así, y como ejemplo de los múltiples lugares en que se hace referencia, el Programa Nacional de Educación señala que: ‘se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica’”. El objetivo particular 4, del subprograma de educación básica plantea: ‘Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación’ (Secretaría de Educación Pública, 2001:136, citado en Schmelkes, 2004:12).

Con el tránsito al sexenio 2007-2012 el término fue discutido en los ámbitos de las instituciones educativas (Gallardo, 2014) debilitándose vía las discusiones sobre el término diversidad en el ámbito de la entonces educación especial y eventualmente de la llamada educación inclusiva. Como puede suponerse la visión de la educación inclusiva proviene de una perspectiva psicologizante-social ligada a los estudios sobre discapacidad. Sin ignorar la evolución del término y sus debates en la ciencias sociales, es importante reflexionar al respecto por el debilitamiento antes mencionado.

Esta situación se detecta en el Plan de estudios 2011 pues dejó de ser un principio a diferencia de las reformas de 2004 y principalmente de 2006. Este cambio se mantiene en los modelos 2016 y 2017:

² Se entiende al acto de reorganizar el significado de un concepto de un paradigma a otro, en este caso el cambio de significado que tiene la interculturalidad en los estudios culturales y el que tiene en el marco de los estudios sobre psicología, se resemantiza al situar la diversidad como marco en donde la diversidad étnica cultural y lingüística tiene el mismo valor que la diversidad de capacidades.

Cuadro 3. Significados sobre la atención a la diversidad

Modelo 2016	Modelo 2017
<p>En el modelo educativo 2016, la inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo.</p> <p>Esto obliga, además, a comprender que la inclusión va más allá del ámbito de la educación especial o la inscripción de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad en las escuelas. La educación inclusiva exige transformar el sistema educativo para eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos, y promover una educación en y para los derechos humanos que propicie el desarrollo pleno e integral de todos los estudiantes.</p>	<p>...Los estudiantes en situación de desventaja económica y social enfrentan grandes obstáculos en sus trayectorias educativas y no desarrollan los aprendizajes más relevantes para su vida actual y futura. Las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad son las más afectadas por estos rezagos.</p> <p>... Esto significa que el planteamiento curricular debe ser lo suficientemente flexible para que, dentro del marco de objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de sus estudiantes, y pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial.</p>

Fuentes: Planes nacionales de desarrollo, 1989-1994, 2001-2006, 2007-2012 y 2013-2018 y Programas sectoriales de educación de los mismos sexenios.

Puede aseverarse que la discusión sobre las “otras diferencias” género, discapacidad, pobreza, en el sentido de agruparlas en un paradigma de solución a su atención, fue permeando en los diseñadores del curriculum nacional, deslizando el enfoque hacia la categoría de inclusión. Este movimiento es interesante, al menos por dos cuestiones:

a. Porque supone la manutención de la cadena de significación: hombre-blanco-rico-futuro como referente del sujeto al que va dirigido el curriculum. Cuando se habla del carácter nacional no se alude a un sujeto diverso, si así fuera, la flexibilidad no sería entonces la estrategia para la cadena de significación mujer-indígena-pobre-pasado (Navarrete, 2005) o los programas compensatorios. Quiere decir que en los contenidos para toda la población, estarían representados todos los grupos sociales que conforman el México de hoy. Lo nacional en este sentido es equivalente con el mestizaje como sujeto pedagógico: una sola cultura: lo mexicano, una sola lengua: el español. Lo demás es accesorio o periférico porque no constituye la característica general de todos los alumnos de la educación básica.

b. Porque este deslizamiento se consolida en 2017 mediante la agrupación de “los diferentes”, interpretando la diversidad como problema. La tentación por la universalización a través del carácter nacional del curriculum es una fuerza que sigue

fundamentando y con ello dando sentido al modelo educativo de la educación básica desde sus orígenes en el siglo XIX, el cual se mantiene hasta nuestros días como un elemento constitutivo de la conformación de la identidad nacional en tanto finalidad heredada.

Para continuar...

Como se ha explicado hasta ahora, calidad y mercado de trabajo, son los significantes más fuertes en torno a la finalidad de la educación básica. Tal vez la impronta que se asoma ante esta máxima, sea la reflexión sobre el establecimiento de ese vínculo curriculum- sociedad y preguntarnos por la sociedad que el plan de estudios se ha configurado y la que los análisis políticos señalan con cada vez más contundencia, que no coincide la visión gubernamental con la realidad social.

Referencias

- Acuerdo Nacional para la Modernización educativa 1993. Secretaría de Educación Pública, México.
- Casanova, M. (2012) "El diseño curricular como factor de calidad educativa", en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 10, No. 4, pp. 6-15.
- Coll, C. y Martín, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares, México, SEP, Colección Cuadernos de la Reforma.
- Coll, C. (2010) Psicología y curriculum, México, Paidós.
- Da Silva, T. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- De Alba, A. (1991) Curriculum, crisis, mito y perspectivas, México, IISUE-UNAM.
- (2007) Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación, México, IISUE-UNAM.
- Delors, J. (1994) La educación encierra un tesoro, México, UNESCO.
- Díaz-Barriga, A. (coord.) (2013) La investigación curricular en México. 2002-2011, colección Estados de Conocimiento, México, ANUIES-COMIE, pp. 109-196.
- Furlán, A. (2012) "El curriculum pensado y el curriculum vivido", en Landesmann, M. (coord.) El currículum en la globalización. A tres décadas del curriculum pensado y el curriculum vivido, México, FES Iztacala-UNAM.
- Gallardo, A.; Santos, T.; Castillo, D. y Cabrera, N. (2016) Informe de la caracterización y valoración de los fundamentos y orientaciones pedagógicas del diseño curricular de cada nivel y de toda la educación básica. Convenio de colaboración INEE-IISUE 2015, mimeo.

- Garduño, J.M. y N. Hernández (2013) "Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior", en Díaz-Barriga, A. (coord.) La investigación curricular en México. 2002-2011, colección Estados de Conocimiento, México, ANUIES-COMIE, pp. 55-108.
- Gimeno Sacristán, J. et al. (2012), Diseño, desarrollo e innovación del currículum, (2° ed.), Madrid, Morata.
- Goodson, I. (1988) International perspectives un curriculum history, Boston, Routledge.
- Kemmis, S. (1986). Curriculum theorising: beyond reproduction theory, Melbourne, Deakin University Press.
- Latapí, P. (2009) "El derecho a la educación en México: ¿real o metafórico?", en Revista Este país, No. 216, pp. 32-38.
- Posner, G. (2005) Análisis del currículo, Ciudad de México, McGraw-Hill
- Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. Presidencia de la República, México.
- Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Presidencia de la República, México.
- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2016. Presidencia de la República, México.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Presidencia de la República, México.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Presidencia de la República, México.
- Programa Sectorial de Educación 2000-2006. Secretaría de Educación Pública, México.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública, México.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Secretaría de Educación Pública, México.
- Schmelkes, S. (1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, México, Interamer 32 Serie Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (2011) Acuerdo secretarial 592 por el cual se decreta la articulación curricular de la educación básica nacional. Agosto 2011.
- Zemelman, H. (1987) "Razones para un debate epistemológico" en: Método y teoría del conocimiento. Un debate, Revista Mexicana de Sociología, año XLIX/Vol. XLIX/Núm.1, Enero-Marzo

ESTUDIO COMPARATIVO 2015 DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO Y OTROS PAÍSES. LO APRENDIDO Y LO QUE QUEDA PENDIENTE

El estudio comparativo

Durante el año 2015 y a iniciativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se realizó el estudio comparativo de los diseños curriculares vigentes de México, Chile, Corea del Sur y el Reino Unido. Este estudio se realizó en colaboración con el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), fue coordinado por la Dra. Teresa Rojano Ceballos y el Dr. Armando Solares Rojas y contó con la participación de un equipo de investigadores del Cinvestav y de la Universidad Pedagógica Nacional.

Su propósito fue caracterizar y hacer una valoración del diseño del currículo de matemáticas vigente de los niveles de enseñanza obligatoria en México (SEP, 2011), desde una perspectiva internacional. Para ello, fueron analizados documentos oficiales del currículo vigente de matemáticas de los cuatro países, para los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y medio superior, incluyendo guías del maestro y libros de texto, entre otros.

Una de las características de este estudio es que el análisis se realizó tomado en cuenta tanto las especificidades de la disciplina y las tendencias internacionales en la educación matemática, como la complejidad que implica la historia subyacente de cambios y ajustes que derivaron en las versiones actuales las propuestas curriculares (Li & Lappan, 2014).

El marco de referencia estuvo constituido por cuatro componentes: 1) el contexto internacional de la educación matemática, 2) la investigación en Educación Matemática y el currículo, 3) el papel de la matemática en el currículo; y 4) los rasgos distintivos de la calidad del diseño curricular propuestos por el INEE (relevancia, pertinencia, congruencia, consistencia, accesibilidad y flexibilidad) (INEE-DECME, 2014).

El análisis se llevó a cabo en dos etapas: un *análisis intrínseco* del currículo mexicano efectuado con base en los criterios de calidad de diseño curricular e identificando la influencia de la investigación educativa; luego, el *análisis comparativo* de las cuatro propuestas curriculares, de acuerdo a la influencia de la investigación educativa, a las tendencias internacionales y al papel asignado a las matemáticas en cada currículo.

Entre los resultados más sobresalientes del estudio, vale la pena destacar los siguientes. Encontramos que el currículo mexicano (SEP, 2011) compartía con el de los otros países un núcleo importante de contenidos matemáticos, así como rasgos de modernidad (desarrollo de competencias, resolución de problemas, matemáticas en contexto e influencia de la investigación educativa). En este sentido, la propuesta mexicana se ubicaba dentro de las tendencias globales e internacionales. En particular, en el nivel de primaria se observaba un despliegue amplio de la fenomenología didáctica de distintos contenidos de la aritmética, lo cual da cuenta de la influencia de los resultados de la investigación educativa.

Respecto a los criterios de la calidad del diseño curricular del INEE, encontramos que el diseño del currículo mexicano presentaba deficiencias importantes. Estas fallas eran de un carácter distinto dependiendo del nivel educativo. Entre estas fallas cabe destacar el exceso de elementos y organizaciones paralelas que estaban presentes en los programas de la educación básica de México (estándares curriculares, aprendizajes esperados, competencias, ejes temáticos y bloques). En primaria y secundaria la segmentación de los contenidos por bloques daba características prescriptivas y de poca flexibilidad a la propuesta curricular, dificultando así la planificación de la enseñanza acorde a las características y progreso de los estudiantes y a la implementación en subsistemas y modalidades escolares. En el nivel medio superior (Bachillerato General, Bachillerato Técnico y Conalep) encontramos un divorcio entre el discurso general y la definición y articulación de los contenidos a ser estudiados. Además, encontramos importantes problemas de articulación entre los programas de estudio de secundaria y nivel medio superior, como repeticiones de contenidos y huecos curriculares.

Los aprendizajes y los pendientes

Una de las fortalezas de este estudio del diseño didáctico es el haber recurrido a los resultados de la investigación educativa, tanto para analizar las características específicas del programa de estudios mexicano como para su ubicación en el contexto educativo internacional. Sin embargo, consideramos que es de primordial importancia completarlo con un análisis de la implementación del currículo que considere los diversos aspectos del sistema educativo, como la política educativa, los contextos escolares específicos, la formación de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, resultará importante atender las características específicas de los distintos contextos (rurales, urbanos, indígenas, etcétera), modalidades y subsistemas educativos.

Aun considerando sólo el diseño curricular, los resultados de este estudio nos permitieron identificar deficiencias a ser atendidas por las futuras por revisiones y reformas del currículo. Entre las que requerían atención inmediata encontramos el exceso y la falta de articulación entre los elementos del currículo (Educación Básica), la segmentación excesiva de contenidos y las discontinuidades entre niveles escolares consecutivos. Sobre las implicaciones para reformas del currículo de más largo



alcance, consideramos importante su rediseño con base en una (re)fundamentación del carácter de la matemática escolar y en una revisión y explicitación de sus principios didácticos, evitando atender a todas y cada una de las tendencias (modas) modernas.

Referencias

SEP. (2011a). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México.

INEE-DECME (2014). Marco de referencia para la evaluación de contenidos y métodos educativos. Documento de trabajo. México, D.F.

Li, Y. & Lappan, G. (2014). Mathematics curriculum in school education: Advancing research and practice from an international perspective. En Y. Li & G. Lappan (Eds.) *Mathematics Curriculum in School Education* (pp. 3-12). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.