



LA AUTONOMÍA CURRICULAR EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2017. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE REDES SOCIALES PARA SU EVALUACIÓN

Mario Alberto Benavides Lara

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. UNAM

Pamela Manzano Gutiérrez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Área temática: Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación curricular y acreditación de programas.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

En este trabajo se presenta una propuesta de análisis y valoración a partir del enfoque metodológico del análisis de redes sociales del componente de autonomía curricular del plan de estudios para la educación básica 2017. Con esto, lo que se quiere hacer es, además de presentar algunos elementos que podrían condicionar la correcta implementación del componente de autonomía curricular, mostrar una forma novedosa de aproximarse a la evaluación del currículo generando una propuesta metodológica que consistió en recuperar y sistematizar la opinión de actores escolares (directores, asesores técnico pedagógicos y supervisores) para con base en ello, identificar las tensiones y coincidencias en torno a lo que ellos consideraron eran los aspectos del diseño más problemáticos de la autonomía.

Palabras clave: Currículo, Evaluación, Metodología.

Introducción

En este texto se presentan los principales resultados de la sistematización de los grupos focales de directores, supervisores y ATP en torno al componente de la autonomía curricular. La importancia de esta información estriba en la posibilidad de advertir las problemáticas y factores que pueden condicionar su implementación y que dada la novedad del componente el diseño curricular no puede prever.

De este modo el orden de presentación de la información busca en principio ubicar al lector en el objeto de análisis y que es el componente de autonomía curricular, para ello se presenta una breve descripción de los principales rasgos de este componente. Posterior a esto, el texto problematiza en torno al sentido que la autonomía curricular adquiere para la escuela y el sistema educativo, de ahí que los principales referentes conceptuales de la discusión se centren en pensar a la autonomía desde planteamientos como la gestión pedagógica y escolar.

En cuanto a la información empírica que aquí se muestra, de manera inicial se indican cuáles fueron los insumos de información que se obtuvieron y cómo metodológicamente se les procesó, esto incluye tanto el diseño de los grupos focales como la determinación del uso del enfoque de redes sociales, para finalmente dar cuenta de los principales resultados que gracias al uso de este enfoque se pudieron obtener. Cabe señalar que, aunque este trabajo guarda un sentido estrictamente cualitativo construido a partir de la categorización de los grupos focales, el uso del análisis de redes sociales (ARS) implicó generar información cuantitativa en tanto lo que este análisis hace es cuantificar el número de relaciones de un nodo, así como su peso en la red (conjunto de nodos).

En ese sentido, lo que aquí se presenta es un trabajo de corte mixto, en el que la principal pregunta fue, ¿cuáles son los elementos que pueden condicionar la correcta implementación del componente de autonomía curricular de acuerdo con los actores escolares? Como se verá en este texto, la respuesta a esta pregunta varía en función del nivel educativo como de las características de la oferta.

Autonomía curricular y gestión pedagógica

La autonomía curricular se define formalmente como el espacio del currículo de observancia obligatoria en el que las escuelas pueden determinar los contenidos y la estructura didáctica de una franja horaria dentro de la jornada escolar diaria con base en las necesidades e intereses de sus alumnos, así como de las condiciones de operación de cada escuela.

En términos curriculares, esta organización contrasta con la tendencia histórica del currículo mexicano de estar fuertemente centralizado; aunque cabe destacar que, como antecedente acotado a esta autonomía en el currículo, se tienen las asignaturas estatales las cuales se ubican en tercero de secundaria y primero de secundaria, y en las que, las entidades diseñan propuestas que sometían a consideración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), aunque este trabajo de diseño curricular depende exclusivamente de la autoridad local sin tener una consulta explícita ni obligada con las escuelas.

De esta manera el componente de autonomía se define como:

(un componente que) se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando. Es de observancia nacional, aunque cada escuela determinará la oferta de contenidos correspondiente a este componente curricular, con base en las horas lectivas que tenga disponibles, los principios establecidos en este Plan y los lineamientos que expedirá la SEP en 2018. La autonomía curricular es un componente innovador y flexible que se incorpora por primera vez al currículo de la educación básica en México. Por una parte, otorga a los estudiantes la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollar nuevas habilidades, superar dificultades, fortalecer sus conocimientos, su identidad y su sentido de pertenencia; para ello se conformarán grupos con niños y jóvenes de diferentes edades, lo que propiciará otro tipo de convivencia, necesaria en la escuela, ya que contribuye a la buena integración de la comunidad escolar (...) ofrece a los profesores espacios para experimentar con nuevas metodologías que les permitan renovar su práctica docente (...) concede a la escuela, por medio de su CTE, de los estudiantes y las familias, la facultad para elegir e implementar propuestas de contenidos que se deriven de temas definidos en líneas de aprendizaje propias de cada ámbito de este componente. (SEP, 2017: 614)

Derivado de esta definición se pueden extraer algunos elementos que caracterizan, en el discurso del currículo, al componente de autonomía y que a la vez se relacionan con los planteamientos acerca de la gestión, abordados en el apartado anterior, que también están presentes en los documentos curriculares. Así, la autonomía queda caracterizada en esta definición por:

- Basarse en la educación inclusiva
- Atender intereses y necesidades de los alumnos
- Aplicarse de manera obligatoria en las escuelas (ser parte del currículo formal)
- Ser una innovación
- Ser flexible
- Ser pertinente
- Basarse en una organización multigrado
- Promover la convivencia
- Promover la integración de la comunidad escolar
- Ser un espacio de experimentación didáctica
- Basarse en la gestión de la escuela

Conceptualmente, la gestión educativa es entendida como un conjunto de procesos que posee, de acuerdo con Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), una dimensión institucional, una administrativa, una pedagógica y una comunitaria y que en este caso refiere a la participación de actores no escolares como padres de familia u otros actores sociales. Mientras que, la primera y segunda dimensiones refieren a las formas de organización, el seguimiento de la normatividad y el uso y manejo de recursos; la tercera y cuarta dimensiones hace referencia a la planificación académica, la evaluación, el desarrollo y atención a las necesidades de formación docentes, la implementación de enfoques didácticos, la relación escuela-comunidad, el involucramiento de padres y madres de familia y la conformación de redes de apoyo para la escuela.

En función de esta definición, la autonomía curricular se puede ubicar en el campo de la gestión, esto ya que la autonomía, para que se implemente de manera efectiva, debe permitir la acción de los actores escolares, lo cual implica que sean estos los que puedan tomar decisiones sobre los aspectos que ésta abarca, incluyendo aquellos relacionados con los contenidos, enfoques y métodos que implica el diseño y la implementación del currículo.

De este modo, en el informe de la OEI (2017), se apunta que la autonomía surge dentro de un modelo de gestión caracterizado por la descentralización de una parte o todas las responsabilidades que antiguamente le correspondía atender a la autoridad educativa y que ahora es transferida hacia las escuelas, dando como resultado un modelo de autonomía escolar en la que es posible identificar cuatro tipos: autonomía de gestión de recursos humanos, autonomía de gestión de recursos financieros; autonomía de gestión de recursos materiales y autonomía de gestión pedagógica.

Sobre este último tipo, que es el de interés para este texto, éste se define como aquel tipo de autonomía que habilita a los directivos para “vigilar el cumplimiento de la aplicación de los planes y programas de estudio (sus estándares y evaluaciones), o pueden tener atribuciones para el estudio, modificación y adaptación de los planes y programas de estudio” (OEI, 2017: 60).

Derivado de este planteamiento es oportuno hacer dos precisiones, la primera en el sentido del encadenamiento ascendente que supone estos tipos de gestión, es decir, que para poder hablar de gestión y del currículo antes debe existir los tipos de gestión antecedentes, lo cual lleva al segundo punto que se relaciona con que la gestión y la autonomía no sólo se reduce a lo administrativo ni a los contenidos y enfoques didácticos, ya que para que exista, debe estar reforzada por una gestión institucional que dote a las escuelas de las capacidades y recursos para que en el ejercicio de una gestión escolar, permita impulsar la gestión de aula y con ello la autonomía pedagógica o curricular, es decir, que permita habilitar la gestión pedagógica de la escuela y el aula, y no se reduzca a una gestión solamente administrativa o de procesamiento de solicitudes de la autoridad educativa.

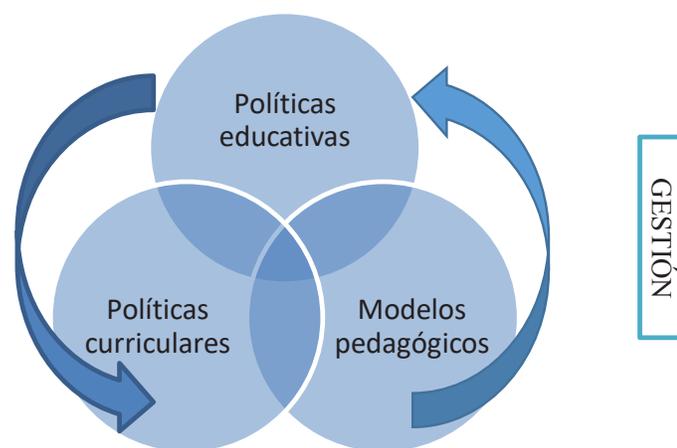
De acuerdo con García y Hernández (2013) la autonomía puede enmarcarse como parte de la política educativa y más específicamente de la política curricular, la cual incorpora a la gestión escolar como

parte del desarrollo del currículo, la cual se define como los cursos de acción que afectan el desarrollo del currículo.

En relación a este punto, es de relevancia concebir al currículo como una política pública ya que esto implica que es el Estado el responsable de su diseño e implementación, lo cual no excluye que haya participación de otros actores interesados, así la autonomía es una condición que debe promover la autoridad educativa independientemente del enfoque que para su diseño e implementación decida seguir, sea a partir de un enfoque de diseño e implementación de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba. (Sabatier, P. Mazmanian, D. 2003)

A partir de estos referentes es posible construir un esquema analítico, que sitúe el tema de la autonomía en un campo más amplio que es el de las políticas educativas específicamente las de gestión y desarrollo del currículo y de los modelos pedagógicos, siendo la autonomía el resultado de la intersección de estos elementos en dimensiones de gestión que incluye a lo institucional, escolar y el aula, considerando a lo pedagógico como un eje transversal que debe guiar el desarrollo del sistema.

Figura: 1



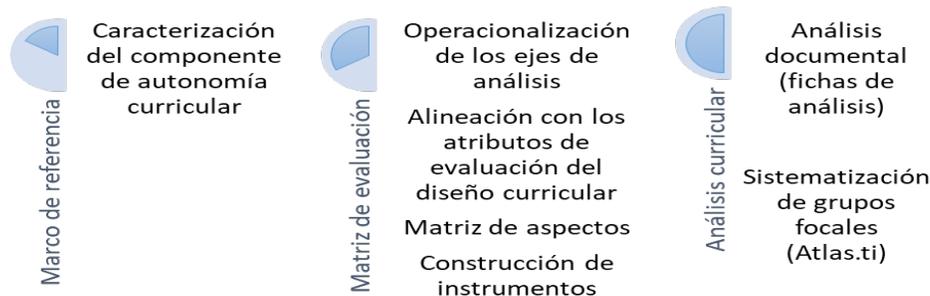
Fuente: Elaboración propia con base en García y Hernández (2013) y OEI (2018).

A pesar de que, en el currículo mexicano la autonomía entendida desde la gestión educativa ha estado presente en diferentes programas y espacios curriculares durante casi veinte años (Reimers y Gómez Morín, 2006), hasta antes del plan 2017 no existía una articulación de la gestión, expresada en un componente de la autonomía que fuera parte formal del currículo, lo anterior debido a la forma en como históricamente se ha constituido el currículo y que se expresa en la legislación vigente en materia de diseño y autorización de los planes y programas de estudio

Diseño metodológico

A continuación, se presenta de manera general los procesos y elementos que se tomaron en cuenta para la construcción de la evaluación. Cabe señalar que este trabajo se ajustó a un esquema metodológico de carácter cualitativo, en ese sentido, aunque los datos de los grupos focales puedan no ser generalizables, sí se ofrece una aproximación profunda y sistemática de cómo la autonomía es percibida entre las figuras. En función del propósito de la evaluación que se elaboró y cuyos resultados parciales se muestran en este trabajo, se diseñó un modelo de análisis que incluyó los siguientes procesos que se muestran en la figura 2.

Figura 2: Modelo de análisis



Fuente: Elaboración propia.

Para esta ocasión, sólo se mostrarán los resultados que abarcan la sistematización de grupos focales, la cual se dio en dos etapas, la primera fue la categorización con Atlas.ti versión 8.0 y la segunda fue la visualización de redes a través del programa Gephi 9.2. Sobre los grupos focales estos se conformaron de la siguiente manera:

Cuadro 1: Conformación de grupos focales

AGUASCALIENTES	PREESCOLAR GENERALES E INDÍGENAS	UN GRUPO DE ASESORES Y ATP POR ENTIDAD	14 GRUPOS
BAJA CALIFORNIA	PRIMARIAS GENERALES		122 PARTICIPANTES
ESTADO DE MÉXICO	SECUNDARIAS GENERALES Y TÉCNICAS.		
MICHOACÁN	TELESECUNDARIAS.	UN GRUPO DE DIRECTORES POR ENTIDAD	
MORELOS			
QUINTANA ROO			
TLAXCALA			
CRITERIOS:			
REGIONAL Y DE VIABILIDAD DE PARTICIPACIÓN			

Fuente: Elaboración propia.

Sobre el análisis de los grupos focales este implicó hacer las transcripciones de aproximadamente 35 horas de audio, para de manera posterior hacer la categorización y selección de citas a través del programa Atlas.ti 8. El procesamiento de los grupos focales se llevó a cabo respetando la división por figuras, así un procesamiento se enfocó en los directores obteniéndose un total de 30 categorías, mientras que en el grupo de supervisores y ATP se obtuvieron 42 categorías.

Análisis de redes sociales

Dado el volumen de información que se obtuvo y considerando que toda esta aporta a una mejor comprensión de las fortalezas y debilidades de la autonomía curricular desde la visión privilegiada de los actores educativos, la estrategia metodológica que se siguió para procesar la información consistió en asegurar que estas voces fueran integradas no sólo como respaldo y ejemplificaciones del análisis documental, sino como una visión con valor propio que permitiera identificar elementos que condicionan la implementación de la autonomía curricular.

Para lograr esto, se realizaron análisis de redes sociales que dieron la pauta para visualizar la forma en cómo las opiniones de las figuras consultadas se agrupan y relacionan con las categorías construidas a partir de los grupos focales que se realizaron.

De acuerdo con Marin y Wellman (2010) el análisis de redes sociales puede definirse como un conjunto de nodos conectados por una o más relaciones. Siguiendo a los mismos autores, un nodo se entiende como las unidades en un sentido amplio que conforman estas relaciones y que incluyen desde personas, objetos, organizaciones, posiciones, eventos, atributos o hasta ideas que participan de la red, en tanto existen vínculos de diversa índole entre ellos pero que debido a su naturaleza pueden ser cuantificados.

El análisis que aquí se presenta refiere a redes unimodales de vínculos no dirigidos, esto quiere decir que los nodos tienen el mismo peso y los flujos son bidireccionales. Para el caso del tipo de algoritmo de visualización se aplicó el de modularidad, el cual en términos prácticos genera subconjuntos dentro de la red a partir de la fuerza de las relaciones que cada nodo comparte dentro de la estructura de la red. Finalmente, la medida utilizada fue de centralidad de grado estándar y ponderado, la cual es útil para indicar el peso o número de relaciones que un nodo establece con otro dentro de la estructura de la red (Kuz, Falco y Giandini, 2016).

Así, se generó una red por cada uno de los perfiles que participaron en los grupos focales, dando como resultado una red social de directores y otra red social de supervisores y ATP. Toda vez que la construcción de la red partió de las categorías construidas durante el análisis de los grupos focales, estas se asumieron como nodos de las redes; su agrupación da un adecuado pulso acerca de cuáles son los elementos que las propias figuras educativas colocaron en la discusión y cuyos principales resultados se presentan en los siguientes sub-apartados.

En el comportamiento de las redes que se generaron se advierte una agrupación temática, en la que cada grupo está conformado por asuntos relacionados entre sí y que condicionan la implementación de la autonomía, y que en esa medida las soluciones deben ser más que actos aislados, propuestas integrales con diferentes acentos.

Sobre las categorías que se obtuvieron en la sistematización estas tratan de reflejar los temas y preocupaciones de los actores en torno a los retos que supone para su implementación la autonomía, de ahí que muchas de estas categorías se asocien a temas como retos de la gestión, falta de flexibilidad, necesidad de liderazgo limitaciones para la inclusión.

Hallazgos

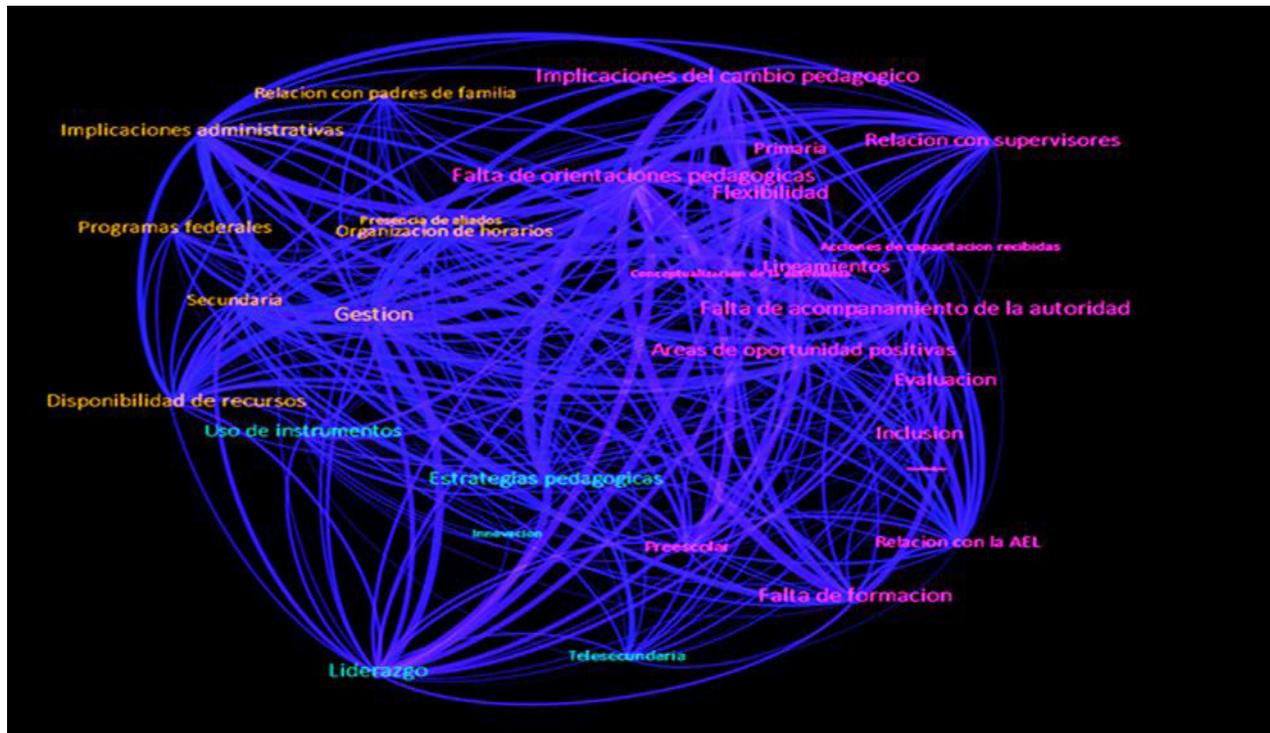
A continuación, se presentan los principales hallazgos por cada uno de los grupos focales agrupados en función de la figura. Así, primero se presentan los principales hallazgos para el caso de los grupos de directores, así como los hallazgos para supervisores y ATP.

Para la conformación de la red social de directores se tomaron en cuenta 29 categorías construidas a partir de la sistematización de cada uno de los grupos focales realizados con estas figuras educativas, así, las categorías tratan de sintetizar los elementos que llamaron más la atención de los docentes respecto del diseño y las implicaciones sobre su implementación. Cabe señalar que en todos los casos la constante de las participaciones recogidas y procesadas en cada categoría tiene que ver con las preocupaciones de los directores en relación a las implicaciones que la puesta en marcha de la autonomía supone para sus escuelas.

Sobre esta red se destaca que los nodos se agrupan en tres módulos principales, cada uno identificado por un color. En cada uno de estos módulos o grupos se destaca que los diferentes niveles educativos se ubican en cada uno de ellos y que estos se intersectan con los ejes de análisis y las categorizaciones construidas a partir del análisis de cada grupo focal.

Se encuentran los niveles educativos de preescolar y primaria, así como el tipo de servicio de educación indígena, aparezcan aspectos como la flexibilidad, la conceptualización de la autonomía, la falta de acompañamiento y formación, así como las implicaciones del cambio pedagógico que supone la autonomía y que se relaciona con la falta de orientaciones pedagógicas.

Figura 3: Grafo. Red social de directores



Fuente: Elaboración propia con base en los grupos focales de directores Visualización con Gephi 9.2

Una primera lectura que se puede dar a esta agrupación es que, en el discurso de los directores, especialmente de los niveles ya referidos, los elementos didáctico-pedagógicos tienen gran presencia y reflejan una clara demanda de mayores orientaciones en torno a la dimensión pedagógica del componente y que pasa por manifestarla claramente en los lineamientos, así como en el trabajo que supervisores y la AEL hacen con las escuelas.

Por otra parte, en el grupo donde se sitúa el nivel educativo de secundaria, hay tres elementos que guardan relación con la gestión: las implicaciones administrativas, la disponibilidad de recursos y la organización de horarios; la razón por la que esto es de destacar es que en los grupos focales, gran parte de las dudas de los directores de secundaria tenía que ver con temas de gestión, especialmente lo relacionado con las implicaciones administrativas de poner en marcha el componente en ese nivel, razón por la cual se decidió categorizarlo de manera independiente a la gestión aunque reconociendo su profunda imbricación.

Para el caso del grupo tres se observa que en su agrupación quedó el tipo de servicio de telesecundaria y que en este grupo coinciden aspectos como liderazgo, innovación y estrategias pedagógicas, de estos se destaca que en los grupos focales los directores de este tipo de servicio, a pesar de las carencias y déficits con los que operan estas escuelas y que se podrá ver en una imagen posterior, fueron los que se mostraron más receptivos a la incorporación de la autonomía en parte, dijeron, debido a que en su modelo educativo

Conclusiones

Cuando se plantea un diseño curricular, resulta fundamental incluir consideraciones para su implementación, es decir hacer un reconocimiento explícito de los impactos que se prevén y trazar una ruta que oriente y acompañe acerca del proceso, el análisis que aquí se presenta permite identificar dichas consideraciones como tensiones que es importante atender a fin de generar un ambiente propicio para la implementación del currículo.

Si bien la autonomía curricular en su formato de los clubes se puede describir como una propuesta acotada que no rompe con la lógica disciplinar de las asignaturas y que parece omitir el problema de recursos, infraestructura, así como la complejidad de las situaciones laborales-administrativas de muchos docentes y escuelas.

Es importante no perder de vista la importancia de que el currículo transite, a través de la autonomía curricular o algún otro tipo de organización curricular, hacia uno caracterizado por una mayor flexibilización y por tanto que genere condiciones efectivas de gestión para la escuela, lo anterior obliga a hacer eco de lo que las propias figuras consultadas mencionaron era la necesidad de contar no sólo con condiciones materiales y recursos económicos para la implementación de la autonomía sino fundamentalmente con una base sólida de conocimientos, materiales y estrategias que hagan posible comprender de mejor manera lo que se espera del componente y cuáles son los márgenes de acción reales que podrán ejercer en función de sus atribuciones, pero sobre todo de su propio proyecto educativo.

Referencias

- Frigerio, G., Poggi, M. Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- García, J. Hernández, N. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En En Díaz-Barriga, A. (coord.) *La investigación curricular en México 2002 – 2011*. México: ANUIES / COMIE.
- Kuz, A. Falco, M. Giandini, R. (2016) Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y Sistemas*, Vol. 20, No. 1, 2016, pp. 89-106.
- Reimers, Fernando y Gómez-Morín, Lorenzo, coords. (2006). *Aprender más y mejor: políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OEI (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. España: OEI.
- Marin, A., y Wellman, B. (2010). *Social Network Analysis: An Introduction*. En J. Scott y P. J. Carrington, *The SAGE Handbook of Social Network Analysis*. Londres: SAGE.
- Sabatier, Paul A. y Daniel A. Mazmanian (2003), "La implementación de la política pública: un marco de análisis", en Luis F. Aguilar Villanueva (ed.), *La Implementación de las Políticas*, México: Miguel Ángel Porrúa, 323-372.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.