

Diálogos desde **Mejoredu**

El horizonte de mejora continua de la educación

Transformación curricular y formación docente



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISION NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACION

Diálogos desde Mejoredu.
El horizonte de mejora continua de la educación.
Transformación curricular y formación docente

Primera edición: 2024.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C. P. 03900, Ciudad de México, México.

Juan Jacinto Silva Ibarra
Director general

Coordinación editorial
Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable y formación
Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo
María Luisa Santiago López
Jefa de departamento

Hecho en México. Prohibida su venta.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). *El horizonte de mejora continua de la educación. Transformación curricular y formación docente.*

Directorio

Junta directiva

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Área de Especialidad en Control Interno
en el Ramo Educación Pública

Titulares de áreas

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad
del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

◊ Índice

Presentación	4
Inauguración	6
Mesa 1	
Transformación curricular: contribuciones y desafíos	8
Mesa 2	
Formación docente y plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022	25
Noticias curriculares	48

○ Presentación

Entre las obligaciones de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), la ley establece “Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional” (SEN). En un país diverso y multicultural, como es México, este propósito no se puede cumplir sino a través del diálogo y el intercambio vivo de ideas.

Honrar el mandato de que cada persona en nuestro país pueda ejercer su derecho a la educación representa un reto mayúsculo, dadas las vastas dimensiones del SEN, la heterogeneidad de poblaciones que se deben atender, las necesidades específicas de docentes y estudiantes en todos los entornos del territorio –desde el contexto nacional hasta el de cada escuela particular, pasando por las peculiaridades de regiones, entidades federativas, zonas y localidades–. A ello se tiene que agregar la variedad de niveles escolares, diferencias etarias, estratos económicos, pluralidad de culturas y otras variables que es preciso considerar para lograr una educación con excelencia y equidad.

Se comprende, a partir de lo anterior, que una tarea de tan formidable magnitud exige el concurso de quienes, directa o indirectamente, tenemos vínculos con el ámbito educativo nacional y las consecuencias de su dinámica a escala nacional; esto es, sin más, todas y todos. Maestras, maestros, estudiantes de todas las edades – niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos–, directivos, supervisores, padres y madres de familia; autoridades educativas federales, estatales, locales y escolares; pero también las políticas públicas de otros ámbitos cuya acción ejerce una influencia poderosa en los contextos escolares, como la economía, la seguridad, la cultura y la infraestructura urbana, entre otros; el trabajo de académicos e investigadores de México y del mundo; las tecnologías de la información y la comunicación; las obras sociales, las estatales y los emprendimientos privados; los medios de comunicación... En fin, para aproximarnos progresivamente a lo que hemos llamado *horizonte de mejora continua de la educación* es necesario que la

sociedad en su conjunto se mueva en una dinámica que la convierta al mismo tiempo en educada y en educadora, por supuesto, desde la posición específica que cada persona ocupa en ella.

Queremos destacar dos conclusiones a partir del contexto que hemos esbozado. En primer lugar, insistir en que el diálogo social es la *única* herramienta capaz de coordinar, convencer, conciliar o hacer convivir pacíficamente las ideas y concepciones diversas que pueblan un espacio tan diverso. En segundo, que al convocar a encuentros, seminarios y mesas iniciamos un debate plural y democrático, el cual no debe juzgarse por sus limitaciones aparentes, sino por contenidos que –ofrecidos a la comunidad a través de su publicación electrónica– adquieren vida propia y, cada vez con mayor frecuencia, van creciendo a la manera de las bolas de nieve y multiplicándose gradualmente. Después de todo, cualquier camino, por largo que sea, exige ante todo echarse a andar.

La memoria “El horizonte de mejora continua de la educación. Transformación curricular y formación docente”, de la serie Diálogos desde Mejoredu, fue organizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y comprendió dos fechas: el 29 de agosto de 2023 los participantes en la mesa uno desarrollaron el tema “Transformación curricular: contribuciones y desafíos”; dos días después, el 31 del mismo mes, quienes concurren en la mesa dos reflexionaron acerca de la “Formación docente y plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022”.

Registrar estas fechas no tiene un propósito meramente informativo: en esos días la comunidad educativa a escala nacional sostenía un intenso debate acerca del nuevo currículum y la formación a él asociada. Imagen y espejo de esta polémica, el texto que enseguida se encuentra¹ muestra la diversidad de enfoques sobre el particular en la voz de distinguidos docentes, directivos, académicos, investigadores y funcionarios públicos de ambos sexos y distintas procedencias. Quien se adentre en sus páginas hallará ideas novedosas, testimonios y variados modos de comprensión de un fenómeno vivo, cambiante y siempre actual en la Nueva Escuela Mexicana.

Junta Directiva

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

¹ El texto a continuación ha sido editado para limar las repeticiones, fórmulas sociales y digresiones propias de la comunicación oral, que a menudo hacen menos fluida la lectura. Quien desee ver y escuchar íntegramente la versión original puede consultar el desarrollo de la mesa uno en <<https://www.youtube.com/watch?v=MxDc1mRtnCA>>, y el de la mesa dos en <<https://www.youtube.com/watch?v=oV11-lptL1s>>.

○ Inauguración

Gabriela Czarny

Muy buenas tardes a todas y todos. En nombre de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Merjoredu, les doy la bienvenida. Hoy abordaremos el tema “Transformación curricular: contribuciones y desafíos”. Antes de dar paso a las ponentes que esta tarde nos acompañan, permítanme ceder la palabra a la maestra Silvia Valle, comisionada presidenta de la Junta Directiva de Mejoredu.

Silvia Valle Tépatl

Buenas tardes a todas y todos. Es un gusto compartir espacios de reflexión e intercambio de ideas con especialistas, autoridades educativas y docentes sobre temas de interés común. En esta ocasión, consideramos importante poner sobre la palestra dos cuestiones. La primera –tema de esta mesa– tiene que ver con el cambio curricular en la educación básica que desde el día de ayer, con el inicio del ciclo escolar 2023-2024, fue puesto en marcha formalmente. Conversaremos sobre la necesidad de esta transformación curricular para reflexionar sobre qué ofrece a niñas, niños y adolescentes, cómo favorece su desarrollo, si aporta a la mejora continua de la educación y de qué modo se concretan sus planteamientos en los nuevos libros de texto gratuitos. La segunda mesa se llevará a cabo el próximo jueves 31 de agosto con el tema “Formación docente y plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022”.

Nuestro propósito es realizar dos sesiones de diálogo entre especialistas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Mejoredu, quienes intercambiarán conocimientos y opiniones en torno al nuevo Plan y programas de estudio 2022 y los libros de texto gratuitos, así como acerca de los retos y perspectivas de la formación continua de maestras y maestros ante los planteamientos de la transformación curricular. A estos diálogos se sumarán las experiencias y los aportes de docentes, y la mirada reflexiva de académicas y académicos.

Agradezco la presencia de quienes gentilmente aceptaron nuestra invitación a este primer diálogo. De igual manera, envió un saludo y un agradecimiento a las autoridades educativas estatales y al personal de las áreas técnicas a su cargo, que nos favorecieron difundiendo este evento entre asesoras y asesores, jefas y jefes de sector, personal de supervisión, directoras, directores y docentes de sus zonas de influencia.

Finalmente, no puedo dejar de desear a las y los docentes frente a grupo de las escuelas de educación básica de este país el mejor de los éxitos para el ciclo escolar que inicia, ante el reto de concretar en la práctica el Plan y programas de estudio 2022. Ningún cambio curricular es sencillo, pero tampoco imposible de realizar. Maestras, maestros: confíen en esta propuesta y en los materiales que la acompañan; hagan uso de su experiencia y saberes para ponerla en marcha. A medida que caminen hacia ese propósito, constatarán que el aprendizaje, la formación y la convivencia con sus estudiantes, así como sus propias prácticas, avanzan hacia un horizonte de mejora continua.

Necesitamos docentes que cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, también es preciso respetar el conocimiento y las ideas que las y los docentes ya tienen, y confiar en ellos, o corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes. Estas últimas palabras son de Michael Fullan y Andy Hargreaves quienes, en *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*.

Muchas gracias a todas y todos por participar y escucharnos a través de todos los medios digitales. Demos inicio a estos diálogos.

o Mesa 1

Transformación curricular: contribuciones y desafíos

Participan:

Xóchitl Moreno Directora general de Desarrollo Curricular (SEP)

Gabriela Naranjo Titular del Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa (Mejoredu)

Arely Hernández Docente de educación indígena del estado de Hidalgo

Comentan:

Ana Laura Gallardo Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM)

Modera:

Gabriela Czarny Docente-Investigadora de la UPN, Ajusco

Xóchitl Moreno

Agradezco a Mejoredu y a la maestra Silvia Valle que nos haya invitado a participar en este diálogo.

Es preciso ubicar a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) dentro del proyecto de la cuarta transformación de la vida pública de México, que encabeza nuestro presidente Andrés Manuel López Obrador, pues uno de sus elementos centrales es precisamente lograr una revolución de las conciencias de hombres y mujeres. Ello significa que estamos trabajando en un profundo cambio cultural y moral de la sociedad, que nos lleve a colocar al bienestar de todas y todos como una prioridad colectiva.

Dicha revolución de las conciencias requiere necesariamente de la formación de un ciudadano socialmente más crítico, democrático y participativo, en lo que la NEM juega un papel fundamental.

La transformación educativa se concreta en varios elementos de la política educativa de este gobierno, asociada básicamente con el cambio de paradigma que debe de permear a todas las escuelas del país; este cambio de paradigma no debe darse solamente en el discurso, sino también en las prácticas que se desarrollan dentro de las aulas.

En este nuevo modelo es imprescindible recuperar el sentido de la educación pública y fortalecer su vínculo con la comunidad. Este es uno de los elementos centrales de la NEM, pero se ha tergiversado. De lo que se trata, básicamente, es de recuperar tanto las voces de la comunidad como sus saberes y expectativas respecto a la escuela, y trabajar de manera mucho más articulada con ella.

La NEM plantea una educación que promueva el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Se trata de formar generaciones con un sentido de pertenencia a un país pluricultural y plurilingüe, y con una conciencia nacional para que participen en la toma de decisiones que le atañan a sus comunidades y a su patria cuando sean ciudadanos.

Ello necesariamente implica priorizar el desarrollo de capacidades, del pensamiento, de la comprensión y de la aplicación de distintos conocimientos a situaciones de la vida cotidiana y de la vida real. Lo que nosotros hemos visto en los modelos anteriores es que, en general, preveía una separación entre la vida escolar y lo que acontece fuera de la escuela, lo que ocurre en la vida cotidiana y en la vida real. Este nuevo planteamiento curricular pretende establecer un vínculo con la comunidad con el fin de ofrecer una formación mucho más integral a niñas y niños.

Por lo tanto, se requiere también fortalecer la formación cívica y de valores morales, pero sobre todo enfatizar el respeto a la dignidad de las personas. Uno de los planteamientos centrales es reconocernos como ciudadanos y ciudadanas con derechos en el respeto a la diversidad y a la dignidad que tenemos como seres humanos. Y poner en el centro –si bien el centro es la comunidad– un elemento fundamental: el interés superior de niñas, niños y adolescentes. Este cambio curricular exige, en consecuencia, considerar sus necesidades y expectativas con respecto a su educación: sin duda tienen mucho que decirnos acerca de lo que ésta debe ser.

Hay algunos conceptos que son pilares de este nuevo planteamiento curricular, asociados con una educación que sea inclusiva sin homogeneizar. En los modelos anteriores parece que todos en México, independientemente del estado o la región donde vivamos, tenemos la misma cultura, los mismos conocimientos, los mismos intereses, las mismas formas de relacionarnos, cuando lo que en realidad encontramos es una diversidad dentro de la sociedad y de las maneras de participar en ella. Una educación inclusiva tiene que considerar tal diversidad para construir un nuevo concepto de nación desde la pluralidad.

Otros dos elementos fundamentales de la NEM son una educación democrática y una educación laica, basada en el progreso científico y en el humanismo.

Gabriela Naranjo

Quiero comentar que en Mejoredu, desde que salió el primer borrador de la propuesta curricular, nos dimos a la tarea de analizarlo, de reflexionar sobre él, seguir las asambleas y todo el proceso de consulta, y que hemos elaborado una postura pública en distintos



documentos sobre el particular. En ella argumentamos que la transformación del currículo es necesaria, entendido el currículo en sentido amplio. Hay varios elementos que deben ponerse sobre la mesa para entender por qué es ineludible esta transformación.

Venimos de una pandemia que tuvo impactos terribles en todos nosotros: su propia duración puso a prueba a la escuela, a todo lo que hemos conocido y hecho sobre ella. Algo que nos dejó como enseñanza es que no podemos seguir pensando en el mismo tipo de educación y en el mismo tipo de escuela. Tenemos que repensarla, replantearla.

En este sentido, también hemos visto que se han agudizado problemas como la violencia social, la cual también impacta a las escuelas; la fragmentación social, las desigualdades. Las brechas entre los diferentes sectores de la población, en cuanto al ejercicio de sus derechos, son más amplias y siempre desfavorece a las poblaciones históricamente discriminadas y vulneradas. Igualmente, hemos atestiguado cómo crece gradualmente el individualismo, centrado en el consumismo, con la consecuencia de que muchas veces se da mayor valor a las cosas materiales que a las personas.

Todos estos elementos nos hablan de la necesidad de la transformación de las conciencias a la que se refería la maestra Xóchitl. Es indispensable el cambio, repensar qué tipo de sociedad queremos y qué clase de individuos necesita este mundo, no sólo poblado por personas, sino por una diversidad de vida animal y vegetal. Requerimos individuos y sociedades que puedan vincularse de manera distinta entre sí y con la naturaleza.

¿Cuál es la visión de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación? ¿Cómo apreciamos este cambio curricular? Efectivamente, nos parece una transformación de fondo, un replanteamiento del proyecto educativo y del de nación –con el cual coincidimos–, basado en principios filosóficos y pedagógicos. Es una propuesta compleja de implementar, pero necesaria si queremos una sociedad más justa, que revierta las desigualdades.

Desde Mejoredu observamos en esta transformación curricular el planteamiento de una base formativa común para todas y todos los mexicanos. Sin embargo, abre márgenes a desarrollos curriculares específicos capaces de atender las necesidades y características de las regiones del país, de sus diferentes poblaciones y comunidades. Eso es fundamental, porque veníamos de una tradición curricular en la cual todo se armaba a partir de la idea de homogeneidad de las escuelas, de los estudiantes y de los contextos. Esta propuesta abre precisamente las posibilidades de desarrollar un proyecto educativo considerando las diversidades de estudiantes, docentes, escuelas, etcétera.

Creemos que es una propuesta curricular que efectivamente apunta a una formación integral de niñas y niños con sentido humano, que posibilitará su desarrollo pleno, no sólo en ciertas áreas –por importantes que sean– sino en todas, incluyendo las asociadas



con la cuestión socioafectiva; el arte, por ejemplo, es un elemento que entre otras cosas ayuda a la formación socioafectiva.

La propuesta permite superar la noción de aprendizaje como un resultado, como mera transmisión y acumulación de información. Aquí se sostiene un concepto distinto, como el proceso que permite a niñas y niños interactuar y relacionarse de manera distinta con las y los otros, pero también con la naturaleza y el medio ambiente.

El planteamiento curricular también abre posibilidades de seleccionar, ampliar y profundizar el abordaje de los contenidos. Partiendo de problemas y situaciones de la vida cotidiana del alumnado, propicia que éstos cobren un sentido distinto, un significado, puesto que se aprenden a partir de situaciones de la vida cotidiana en el marco de la comunidad, desde la cual se construye un sentido de pertenencia, de compromiso social y de participación, a partir del que niñas y niños son vistos y valorados como miembros de la comunidad.

Asimismo, encontramos el conocimiento científico –que es fundamental y cuya importancia no se puede obviar–, pero ello no nos impide mirar otras epistemologías, otras formas de conocer, saberes construidos desde otros lugares y que también son valiosos y aportan a la vida del ser humano.

Por otro lado, valoramos el nuevo lugar que se da al personal docente, la mirada distinta que ya no ve en maestras y maestros meros aplicadores de técnicas o prescripciones, sino profesionales de la educación que ponen en juego sus conocimientos, saberes y experiencias para desarrollar un currículum situado, capaz de atender las necesidades de niñas, niños y adolescentes en el marco de su comunidad, y confieren sentido a la escuela para que las y los estudiantes puedan tomar decisiones y ser partícipes, conscientes y responsables, de su propia vida comunitaria y personal.

Nos parece que esta propuesta es necesaria y constituye un currículum más justo e igualitario.

Xóchitl Moreno

Yo retomaría de la participación de la doctora la forma de concebir al maestro como un profesional de la educación.

En el planteamiento del nuevo plan de estudio se señala, en los programas sintéticos, los contenidos que se deben abordar en cada fase y en cada grado de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. La organización curricular tiene ejes articuladores que marcan la necesidad de estructurar los contenidos a partir de lo que se ha



denominado *campos formativos*. Ello implica dejar de lado el abordaje fragmentado del conocimiento, porque éste no se presenta así en la realidad. El principio básico es que los conocimientos se traten de manera concertada en los campos formativos, considerando los ejes articuladores. La construcción, tanto del plan de estudios como de los libros de texto, tiene como base la no fragmentación, la no parcialización del conocimiento, y la propuesta de un trabajo mucho más cercano a la realidad dentro de la misma escuela. En consecuencia, los libros de texto deben estar en correspondencia con los contenidos del programa sintético.

El programa analítico juega un papel muy importante en este contexto; es –digamos– un paso que dan los maestros en el ejercicio de su autonomía profesional. Se trata de una construcción hecha por maestras y maestros en colectivo a partir de la problematización de algún aspecto de la realidad en la cual se ubica su escuela. Su tarea consiste en generar un diagnóstico de las necesidades, los problemas, los conocimientos y los saberes presentes en la comunidad –incluyendo al alumnado– y, a partir de él, realizar una contextualización de los contenidos del programa sintético. Sobre este fundamento hacen la secuenciación y dosificación de los contenidos para plantearlos a lo largo del ciclo escolar.

Este trabajo fue desarrollado por las y los docentes durante todo el ciclo escolar pasado. Al mismo tiempo, la nueva familia de libros de texto incluyó también la construcción de proyectos a partir de los ejes articuladores y los campos formativos. Además, la serie dedica tres libros para abordar proyectos desde los ámbitos de la escuela, la comunidad y el aula. Es decir, que los contenidos de los programas sintéticos se pueden trabajar en el aula, en la escuela en conjunto y vinculados con la comunidad.

Cada docente, a partir de su programa analítico –esto es, de los contenidos contextualizados que ya dosificó y organizó para trabajar durante el ciclo escolar– tiene que buscar cuáles proyectos son susceptibles de ser trabajados. Los proyectos que se presentan en el libro de texto de cada ámbito son alrededor de veinte, lo cual da un total de sesenta proyectos. Eso no significa que a lo largo del año lectivo se aborden todos, sino que maestras y maestros deben decidir, en el ejercicio de su autonomía profesional, cuáles son los más pertinentes para trabajarse en el contexto particular donde labora y con las y los estudiantes específicos a su cargo, quienes tienen intereses precisos y necesidades de aprendizaje definidas.

Existe un firme vínculo entre los programas sintéticos, los analíticos y los libros de texto. Lo que éstos incluyen son *aventuras de aprendizaje*, situaciones en las cuales se propone a docentes y estudiantes abordar los contenidos de los programas sintético y analítico, desarrollándolos en el tiempo que el propio maestro establezca.



La nueva familia de libros de texto gratuitos también cuenta con libros que no son de proyectos, entre ellos *Múltiples lenguajes* y *Nuestros saberes*. El último está encauzado a profundizar los contenidos que se abordan en los proyectos, mientras que el primero aborda la cuestión de múltiples lenguajes: no sólo el dominio sobre el lenguaje oral y escrito, la literatura, sino también los lenguajes artísticos. Las y los estudiantes no pueden estar todo el tiempo trabajando un aspecto del proyecto; en un momento de la jornada conviene que lo vean desde otra perspectiva, tal como sugiere *Múltiples lenguajes* o trabajar otros contenidos que requieren metodologías específicas, como el proceso de adquisición de la lecto escritura o de los conceptos de número en matemáticos.

El proyecto educativo se pensó precisamente de modo tal que articula los programas sintéticos, analíticos y los libros de texto gratuitos, lo cual es una de las cualidades de este nuevo planteamiento.

Gabriela Naranjo

Como su nombre indica, la responsabilidad de Mejoredu consiste –en términos generales– en impulsar la mejora de la educación. Al respecto, una de las preguntas que nos hacíamos es ¿hacia dónde debe dirigirse esta mejora?, ¿qué implica? Para responderla, fue indispensable delinear un boceto de hacia dónde impulsar la mejora, un *horizonte de mejora*. Después de muchas discusiones y reflexiones llegamos a la idea de que habría que impulsar el avance hacia una buena educación con justicia social para la totalidad de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en nuestro país.

¿Qué implica avanzar en una buena educación con justicia social para todas y todos? Implica una educación significativa, integral, digna, participativa, relevante y trascendente, entre otros atributos. En resumen, una educación que permita el buen vivir de la población mexicana, pero, además, que tenga este atributo de la justicia social, es decir, que permita a todas y todos beneficiarse de los bienes culturales y simbólicos de la humanidad, y ejercer sus derechos fundamentales. En consecuencia, tiene que ser una educación diferenciada, pertinente, inclusiva e intercultural, y que ninguna niña, ningún niño, se quede atrás, se quede afuera. Pienso que la justicia curricular es fundamental para eso.

Al revisar y analizar las décadas anteriores hemos visto cómo las desigualdades se han profundizado: las brechas educativas se desarrollaron cada vez más. Por ello es importante que la educación ofrecida por el Estado mexicano esté al alcance de todas y todos, en particular de aquellos grupos que muchas veces se han quedado al margen

de los beneficios –con los cuales tenemos una deuda histórica– como las personas con discapacidad, los pueblos y comunidades indígenas y la población migrante, entre otros.

Las características de esta propuesta curricular, en la medida en que vaya concretándose, permitirá avanzar hacia una buena educación con justicia social y una mayor justicia curricular, puesto que se consideran las diversidades, las poblaciones que viven en territorios distintos, con características propias. También reconocerá los saberes de las y los estudiantes, sus experiencias de vida, las trayectorias que han construido y, conforme sean capaces de retomar y partir de tales situaciones, de sus intereses, expectativas y de las problemáticas que viven en su entorno. Con ello se construirán aprendizajes relevantes, que sean significativos, y propicien experiencias formativas para desarrollar formas de vivir, de relacionarse con otros y con la naturaleza de manera distinta.

Recuperando lo que la maestra Xóchitl dijo, insisto en cómo los libros concretan los planteamientos del plan de estudio y los programas analíticos. Conviene recordar que los libros de texto gratuitos son los materiales educativos por excelencia del Estado mexicano y han sido un factor de equidad y justicia social para las y los mexicanos. Sobre todo, para quienes viven en las condiciones de mayor marginación, en los lugares más apartados, pues representan muchas veces la única oportunidad que tienen de acceder a la lectura y la cultura escrita en sus hogares. En consecuencia, el que haya una distribución de estos libros es fundamental para la justicia social.

Los libros que se están repartiendo en estos momentos en la mayor parte del territorio nacional plantean otra perspectiva del conocimiento escolar, donde sí conviven la ciencia, los saberes locales y las experiencias de vida comunitaria; desde ellos es posible repensar los propios contextos, las situaciones particulares que se viven. Por ello en esta propuesta curricular tienen un lugar y una función distintos a la que cumplían los libros anteriores. Cabe recordar que, sobre todo en la academia, había una crítica muy fuerte hacia esos libros; ahora parece que esas críticas de repente se olvidan. Una de ellas era que el libro operaba como la planeación del docente, que era muy prescriptivo, una propuesta muy cerrada, única y aplicable a todo el país. La actual propuesta rompe con ese formato. Se ofrece como una herramienta en la cual los libros pueden ser revisados, manejados, para que inspiren el trabajo no sólo del personal docente, sino incluso de las familias de las y los estudiantes.

En efecto, los libros interpelan a las familias y a las comunidades. Al verlos como un recurso, el papel fundamental que juega el proceso de enseñanza está del lado de maestras y maestros, quienes desde la construcción de sus programas analíticos van a concretar los planteamientos del plan de estudio, abordar los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje de los programas sintéticos. El libro les va a ofrecer muchas oportunidades

para aterrizar su programa analítico y para dialogar con estudiantes, familias y comunidades. Por otro lado, niñas y niños tendrán con ellos una oferta muy amplia de recursos para explorar, mirar, concretar proyectos y repensar la realidad que viven cotidianamente.

Seguramente habrá que seguir analizando los libros, encontrar sus posibilidades –que yo creo que son muchas– e identificar sus áreas de mejora. Estamos viviendo un proceso muy interesante porque se nos está convocando a una reflexión y una construcción constantes de lo educativo. Ello es algo central: no es una propuesta educativa fija, acabada, inamovible, sino viva, a la que debemos seguir repensando, recreando y reconstruyendo. En eso los docentes tienen mucha experiencia y muchos saberes, aunque obviamente será importante también el acompañamiento de otras instancias.

Arely Hernández

Uno de los grandes aciertos de este nuevo modelo educativo es que –como comentaron las doctoras que me antecedieron– se había obviado o negado a las maestras y los maestros frente a grupo la oportunidad de mostrar que en nosotros hay experiencias y conocimientos contruidos, condición que fue ignorada por las políticas curriculares anteriores.

La importancia de ello se mostró a lo largo de la construcción de la nueva familia de libros de texto gratuitos, pues fue un acierto importante que nos dio voz; en todos los proyectos cada uno de mis colegas innovadores dejó un poco de lo que es, de su experiencia y conocimientos.

El trabajo de su servidora se desarrolla en dos sectores que han sido particularmente ignorados: la población indígena y las escuelas multigrado. En las políticas curriculares anteriores se pensaba que la escuela ideal era la *monogrado* –aquella donde había un docente por grado–, lo cual en la jerga magisterial se conoce como *escuela de organización completa*.

Sin embargo, frente a las diversas realidades que se enfrentan en el caso específico de las escuelas multigrado esa concepción era imprecisa. Había un balance más inclinado, políticamente, curricularmente, a las escuelas monogrado, lo cual implicaba un choque, porque las áreas donde éstas se ubican son urbanas, mientras que las multigrado se hallan en contextos rurales, indígenas y de extrema marginación. Desde esta perspectiva, pensar curricularmente en un maestro por grado, en fragmentar las asignaturas, llevaba muchas veces a descontrolar la realidad que se vive en las escuelas multigrado en torno a un horario lectivo, que obligaba a dedicar cierta cantidad de horas para cada asignatura, y cuyas condiciones y especificidades eran incompatibles con las escuelas multigrado. En este sentido, había una deuda importante.

Por otro lado, el que una cantidad predominante de escuelas sea multigrado hacía que se vieran como un *mal necesario*. Es significativo que se les conozca así desde hace muy poco; quienes laborábamos en ellas desde antes que recibieran tal denominación recordamos que se las llamaba *escuelas incompletas*, haciendo referencia a su falta de docentes, infraestructura, elementos curriculares, etcétera. Se omitía el potencial pedagógico de quienes ahí convivimos. Cuando empecé a participar desde el aula, advertí esa realidad que había sido negada y olvidada, y me pareció importante señalar que, pese a las condiciones de las escuelas multigrado, había mucho conocimiento y experiencia en quienes laboramos en ellas.

Cuando veía los libros de texto anteriores decía: “Efectivamente está pensado para un contexto homogéneo, no se tratan las especificidades del contexto social ni los intereses de los niños”. Eso hacía que perdieran sentido.

Participar en la creación de la nueva familia de libros me permitió tomar decisiones desde mi experiencia como maestra unitaria. Vivir las condiciones que en un momento pudieran parecer adversas y que llevaban a algunos a pensar que todo estaba mal en las escuelas unitarias, me aportó una perspectiva más amplia a la hora de reflexionar la ruta general de innovación para el diseño de los libros de texto gratuitos.

Quiero mencionar que tengo un antecedente profesional en innovación, un espacio de reflexión a partir de mi formación profesional, y también estoy acompañada de lo que más pondero: experiencia frente a grupo. Todo ello se complementó con la estrategia de formación para el codiseño, el acompañamiento, la valoración, el andamiaje y los ajustes al diseño de los proyectos. Cada uno de ellos está pensado desde una lógica dialéctica, para lo cual maestras y maestros frente a grupo contamos con nuestra experiencia.

La ruta de innovación y la estrategia de formación se concibieron naturalmente, como un panorama amplio. A partir de éste se problematizó nuestra práctica docente para el diseño de los libros, de modo que se pudo llegar a los proyectos. Fue como decir: “Arely se puede ver ahí, en ese proyecto, como maestra frente a grupo. Desde su identidad, desde su origen y, sobre todo, pensando siempre en que lo central del proceso eran esas niñas y esos niños que por décadas habían sido olvidados, como parte de los pueblos indígenas”.

Por ejemplo, a partir de un contenido del programa sintético –digamos, “Indagación sobre la diversidad lingüística, en su comunidad y el resto del país– surge esta idea de ir trabajando el uso negado de las lenguas originarias. Ésta se trata de justificar a menudo porque muchos de los estudiantes de estas poblaciones, cuando terminan su educación primaria, se enfrentan a la imposibilidad de seguir sus estudios en su lengua. Por lo regular, quienes terminan la educación primaria en las escuelas multigrado difícilmente

acaban su educación secundaria y mucho menos la media superior o superior. Ello se debe muchas veces a que son excluidos y discriminados por su origen.

En el proyecto, se parte de una situación en la que María emigra a la ciudad y se reflexiona acerca de cómo niñas y niños viven el proceso de escolarización en un contexto donde no crecieron, que les es totalmente ajeno: ellos no han visto a otros maestros, sólo conocen a sus propios compañeros, pero cuando llegan a la secundaria los separan. Además, hablan un español *mocho*, porque son hablantes de una lengua indígena e históricamente se ha pensado que eso significa que no pueden acceder con ella al conocimiento científico. Hay jerarquías, una estratificación que separa a aquellos que hablan español y los que hablan una lengua indígena.

Así, los proyectos escolares no solamente tratan problemas educativos, sino problemas sociales, pues parten de una situación real, no inventada, que ocurre en el contexto cotidiano. Sobre todo, están pensados como en las escuelas multigrado, donde ya no se ven asignaturas separadas, sino que a partir de los campos formativos se va haciendo una vinculación de todas las disciplinas, sin que estemos pensando en que no nos alcanza el tiempo de la jornada escolar para abordar los contenidos. En efecto, esta propuesta curricular no está centrada en acabar todos los proyectos escolares o todos los contenidos; lo central está en que el proyecto escolar *El uso negado de las lenguas originarias* ofrezca la oportunidad a las y los docentes de reflexionar desde su contexto la situación que se plantea.

Después de veintiséis años de experiencia logro percibir que por fin la Nueva Escuela Mexicana le da a este sector olvidado, vulnerado por décadas –los pueblos indígenas aglomerados muchas veces en las escuelas multigrado– un espacio curricular y dentro de la política educativa; al menos así lo marca la Ley General de Educación en su artículo 43.

En los años sesenta, un modelo educativo de nación –que no fue el único en este sentido– abordó el *problema* de la población indígena queriendo castellanizarla y encomendando a los mismos hablantes para enseñarles español a los otros. En contraste, el libro de texto vigente muestra cómo las lenguas indígenas pueden prevalecer a partir de algo que llama la atención, y que implica el rescate de la tradición oral de los pueblos indígenas a través de su música y canciones. ¡Cuántas veces hemos escuchado alguna canción en otro idioma que nos llama la atención! Aquí propongo una en lengua hñähñu (otomí), *La joven de mi pueblo*.¹ Cuando la escuchamos podemos ir la interpretando

¹ <<https://www.youtube.com/watch?v=joy4NkKrQZo>>.

inclusivo por el sentimiento que genera. Y este es sólo uno de los múltiples lenguajes artísticos que hallamos a partir de estas propuestas en los libros de texto; además, los contenidos se pueden ir vinculando con otros campos formativos.

Es en el programa analítico –como mencionaba una de las doctoras– donde la autonomía profesional del docente puede expresarse para ir transformando su práctica. Parece sencillo, pero la transformación que yo observo parte de una metodología de proyectos pensada, no como un cambio de forma, sino de fondo. Está tocando fibras que poco se habían estudiado o revisado curricularmente, lo cual permite poner nuevamente a los maestros al centro del diseño de libros de texto gratuitos. Ojalá y sigamos siendo tomados en cuenta en distintos espacios, porque hay mucho que compartir. Las y los docentes que laboramos en escuelas multigrado demandábamos el ir vinculando y articulando disciplinas a partir de situaciones reales desde hace muchísimo tiempo; ahora que por fin se hace, de pronto decimos: “Somos escuchados, esta población está siendo atendida”.

Seguramente mis colegas estarán haciendo más en el aula a partir de ese codiseño, para nutrir estas propuestas que son un pretexto, un detonador, de la práctica docente.

No quiero finalizar mi participación sin enfatizar que represento a dos sectores importantes: la población indígena y el personal docente de escuelas multigrado. Somos un poquito más del cincuenta por ciento de las maestras y los maestros de México. Yo percibo desde los ámbitos en que me desempeño –el pedagógico y el didáctico– una suerte de justicia curricular para esta población que había sido olvidada, y que no puede pasar inadvertida de ningún modo, menos aún tratándose de un porcentaje tan amplio del magisterio. Hasta este momento, insisto, se había centrado el ideal del docente como alguien que atiende solamente a un grupo, cuando hay distintas realidades.

Ana Laura Gallardo

Mi participación pretende recuperar algunos de los elementos que han aparecido en estos diálogos y, por otro lado, señalar algunas cuestiones que considero pueden ayudarnos a avanzar un poco en la discusión sobre lo que está pasando ahora que ya inició el ciclo escolar. Por supuesto que las intervenciones anteriores nos han ofrecido una visión clara y descriptiva de los componentes centrales del cambio curricular. Han ubicado justamente la relación que existe entre el plan de estudios –elemento central o elemento marco que señala las finalidades de la educación básica– y los ejes articuladores, pilares que organizan a su vez la estructura curricular. Luego están, evidentemente, los distintos niveles de concreción que derivan del plan –pues son justamente los programas de estudio

sintéticos– y los libros de texto, como elementos de la estructura formal que provee el Estado mexicano. También se han explicado con suficiencia dos cuestiones o necesidades que plantearon tanto Xóchitl como Gabriela, en el sentido de ubicar los principales cambios o giros que observamos en esta propuesta curricular y las razones o justificaciones detrás de ello. Pienso que todo ello es muy valioso, en la medida en la que vemos en distintos ámbitos, en distintos niveles y planos, las acotaciones que ellas hicieron. Creo que este marco general de discusión sobre lo nacional es muy interesante, porque –como bien dijo la maestra Xóchitl– apunta justamente hacia lo que implicó la ideología con la que nació el Sistema Educativo Nacional, que fue el nacionalismo, lo cual no necesariamente es igual a la nación, pero que es consustancial a ella, por decirlo así.

Ahora me voy a una de las preguntas del público que nos están escuchando –a quienes agradecemos que nos estén viendo en muchos lugares del país e incluso en otros países–, quien señala la necesidad de reflexionar sobre qué pueden ofrecer a los chicos de la ciudad los dos proyectos que la maestra expone, que están en el libro de cuarto grado, sobre qué tanto aportan a quienes confluyen en una escuela, pero provienen de diferentes comunidades. Creo que ahí se condensa toda la discusión, pues, en efecto, esta visión ya no es sólo para los pueblos indígenas, por ejemplo, sino para que aprenda la totalidad de niñas y niños que estudian la educación básica. Empecemos a desmontar estos elementos de estructuración racista del sistema educativo y de la sociedad mexicana en general, que no necesariamente constituyen una cuestión personal.

En la discusión sobre si pudieran ser significativos los proyectos en cuestión para los chicos de la ciudad es preciso responder que les permitirán justamente darse cuenta de las situaciones de discriminación, de los procesos de castellanización, etcétera, que son los que dan finalmente un perfil a nuestro país. Se trata de que todas las niñas y todos los niños conozcan la situación del país donde viven. Esa también es una tarea de la escuela. Yo recuerdo las discusiones que hace muchos años se tenían, por ejemplo, sobre los libros de educación indígena, donde se planteaba si era pertinente o no poner la información de un semáforo, por ejemplo. Sin embargo, también es tarea de la escuela que se conozcan los elementos que son externos o no conocidos. Y más si consideramos el perfil multicultural y plurilingüe de nuestra nación.

Eso es lo que ofrece la nueva familia de libros a las y los estudiantes: conocer su país, conocer la diversidad de la que está hecho, que no es solamente una cuestión para los pueblos indígenas. Claro que ello trae consecuencias importantes, justo porque mueve las estas estructuras sobre las cuales fue fundada la escuela mexicana. Creo que el debate planteado por la maestra Xóchitl y la doctora Gabriela en el marco de una discusión sobre lo nacional, marca una transformación muy importante. Ellas mismas señalan

que el cambio de paradigma se da tanto en el ámbito epistemológico –es decir, de lo que se asienta como conocimiento a transmitir– como en el pedagógico, en el sentido de la manera en que se enseña, de la didáctica que implica una visión renovada de las disciplinas escolares.

Ese debate también es interesante porque, de alguna forma, acerca la discusión de punta o de frontera que tiene lugar en las mismas ciencias de origen. En su translación al ámbito de los campos formativos vemos la forma como se acercan a un ámbito interdisciplinario. No sería un ejercicio completo si no se tratara de mirar la realidad de una manera más integrada.

Estos en el plano de las finalidades. En el epistemológico, en el pedagógico y en el didáctico ayudan a entender los grandes cambios que –como también decía alguna de las participaciones– no necesariamente son nuevos –por ejemplo, el trabajo por proyectos–, pero que sí presentan un viraje si consideramos la visión sobre la diversidad desde donde se plantea. Tampoco conviene negar que tales cuestiones aparecieron en reformas anteriores, pero implicaban a veces un gatopardismo o una simulación; se presentaban de manera retórica en los planes y programas, pero eso realmente no se traducían en cambios en las escuelas.

Los planos que se han comentado son muy importantes, lo mismo que la forma en la que están integrados en los libros de texto. No olvidemos que la maestra Arely nos expuso dos poderosos proyectos que, insisto, son más útiles para la población no indígena que para ésta. También fue muy comentada en algún momento la lección que incluía la vivencia de una niña de la montaña de Guerrero, la cual causó mucho escozor y polémica sobre si debía incluirse en los libros de texto. En realidad, ahí la pregunta era más bien: ¿Vamos a volver a censurar la vivencia de una niña para que no se ofendan los racistas porque creen que estamos polarizando?

Lo anterior nos habla de la necesidad de que los proyectos y contenidos que ahora se presentan en los libros de texto sirvan para que niñas y niños conozcan la realidad de su país. Aparentemente esos elementos que nos ayudan a repensar lo que entendemos por nación no existían o estaban velados, marginados.

Por supuesto, nada de lo dicho obra en detrimento de los conocimientos científicos ni de lo que tradicionalmente se espera de la educación básica, aunque evidentemente hay todavía muchas inercias en el imaginario de lo social y en las escuelas. Me refiero, por ejemplo, al lugar que ocupan la repetición, la memorización, los contenidos enciclopédicos, etcétera, formas de reconocimiento valiosas de aprender desde ese punto de vista, cuando efectivamente maestras y maestros tenemos ya muchos años que eso no necesariamente funciona para el aprendizaje.

En los libros de texto hay decisiones muy interesantes sobre cómo ir aterrizando los distintos ejes articuladores –es decir, la diversidad, la interculturalidad crítica, las cuestiones de género, etcétera– que se van poniendo a disposición del las y los docentes para que, a partir de su planeación didáctica, pivoteen el contenido de los libros en otro tipo de materiales directamente vinculados con su contexto y tomen decisiones para plantear las actividades de aprendizaje.

Ahora bien, los desafíos centrales en este tema son distintos para cada uno de los actores que en él intervienen. El caso de madres, padres de familia y tutores implica un cambio de visión de lo que sus hijas e hijos tienen que hacer en la escuela, y de lo que ellos mismos deben realizar. En el marco del libro de proyectos escolares, e incluso en el de proyectos comunitarios, se les asignan tareas específicas, actividades pensadas para su participación. Con ello se abre un debate relevante sobre la relación entre familiares de los estudiantes y sus docentes, el cual ha ido tensionándose, por decir lo menos. Evidentemente es preciso reconstruir esos elementos en términos de ayuda, de colaboración, de lo que implica mirar el interés superior de niñas y niños, para volver a tejer y fortalecer esa relación.

A propósito de maestras y maestros es evidente que los cambios tienen que darse de manera paulatina, venciendo grandes inercias que –desde mi punto de vista– se pueden condensar en frases como: “Está bien todo lo que usted quiera plantearme, nomás dígame cómo”. El trabajo fuerte consiste en alejarse paulatinamente de tales inercias, que no son gratuitas. Y es que la visión que se tiene sobre el magisterio, su imagen social, fue muy castigada con la reforma de 2013. Recordemos, por ejemplo, las escenas de lo sucedido en Nochixtlán e incluso otras donde los exámenes que se aplicarían a docentes estaban custodiados por el ejército. Son pasajes que no abonan al reconocimiento del profesorado. Por ello y por otros motivos las inercias se han ido acumulando con el tiempo, y ese es uno de los retos centrales para los docentes.

Para supervisores, jefes de sector y asesores técnicos pedagógicos (ATP) viene también un reacomodo muy fuerte, porque entran en juego dos elementos centrales que no hemos movilizado lo suficiente, es un punto pendiente que hay que repensar y que evidentemente involucra también a la Secretaría de Educación Pública y a Mejoredu, debido a su impacto. Me refiero al programa analítico y a la planeación didáctica, dos elementos que son más bien procesos o mecanismos que instrumentos. Desgraciadamente muchas veces se han burocratizado estos procesos de planeación. De hecho, hasta se venden formatos para cubrir el expediente. Eso, con toda evidencia, involucra de manera clara y directa a las figuras educativas mencionadas; es una situación que puede volverse un cuello de botella en términos de la posibilidad de operación, e implica replantearse el papel de la supervisión e incluso el de los mismos directivos de las escuelas.



Conviene repensar de manera seria y profunda el impacto del programa analítico y la planeación, porque –insisto– son más bien procesos. Eso le pega a la autoridad educativa central, en la medida en la que las inercias internas –en cuanto instrumentalizan o ponen en formatos los procesos– obstaculizan la contextualización.

Tanto el programa analítico como la planeación son responsabilidad del colectivo docente. Ello exige tener cuidado a la hora de institucionalizar o burocratizar el proceso, sea desde lineamientos centrales o desde el trabajo de los ATP. El punto, creo yo, necesita de nuestro máximo cuidado en este momento.

Ahora que ha iniciado el ciclo escolar empieza lo bueno: es justo el tiempo de la operación, de la implementación, se da en un marco de discusión general. Para quienes estamos más o menos cercanos a los procesos es justo el comienzo del tránsito, de ir venciendo las inercias. Para Mejoredu también es la ocasión de actuar, pues éstas tienen que ver con la cuestión de instrumentalizar la evaluación, de tener un planteamiento de evaluación formativa, una visión más o menos anglosajona, donde de todos modos se llega al instrumento, se llega a la visión cuantitativa de la evaluación. En este tema hay también una discusión muy fuerte entre la SEP y Mejoredu. En fin, en la medida en que adoptemos la visión de la evaluación formativa hasta sus últimas consecuencias estos procesos se tendrán que replantear, pues es indispensable romper la inercia de los instrumentos de medición o de seguimiento. En su intervención la maestra Arely decía que las y los tomadores de decisiones, la academia y el personal docente parecen estarse acercando; por ello insisto en que es ocasión de replantear los procesos de seguimiento, de acompañamiento y de formación.

En resumen: pienso que el programa analítico, la planeación didáctica, y los procesos de formación y acompañamiento son lo temas que más necesitamos cuidar en términos de una transición. Lo decía la maestra Silvia al inicio de esta jornada: no es una transición de la noche a la mañana, pero evidentemente hay que ir poniendo el acento en ciertos temas.

Xóchitl Moreno

Inicio recordando que, según señalé, el que se plantee el trabajo por proyectos no significa que las y los docentes estarán todo el tiempo trabajando con proyectos: hay algunos procesos de aprendizaje –por ejemplo, la adquisición de la lectoescritura o las operaciones matemáticas– que deberán abordarse puntualmente. Ahí también radica la autonomía profesional de los maestros: la articulación que tienen que hacer entre los programas



sintético y analítico, y la planeación didáctica, les obligará a trabajar de manera paralela al desarrollo de proyectos, pero una vez adquiridos estos procesos de aprendizaje, se pueden poner en juego en los proyectos que se van concretando.

En secundaria se ha planteado que existirá un espacio, denominado *integración curricular*, que tiene por objeto brindar pautas, caminos y rutas para que las escuelas del nivel cuenten con elementos que les permitan realizar tal ejercicio. Cada escuela, en sus consejos técnicos, tendrá que definir –a partir de lo que se propone en los libros de texto, de los cuatro campos formativos y de los ejes articuladores– cuáles son los proyectos que se trabajarán de manera global dentro de la escuela. Será una hora de trabajo semanal dedicada a ofrecerle a las y los adolescentes la posibilidad de fortalecer los vínculos entre las distintas disciplinas, con la colectividad escolar y con la propia comunidad para desarrollar proyectos al interior de la escuela.

Gabriela Naranjo

Quiero hacer un comentario respecto de la evaluación. Es un tema sin duda complejo, difícil, sujeto a tensiones. En Mejoredu hemos estado trabajando mucho, desde la unidad responsable, en la construcción de una nueva propuesta de evaluación diagnóstica. Ya se hizo un primer ejercicio el año pasado y se va a repetir en este ciclo escolar. Aun empleando los mismos instrumentos, lo que siempre se ha buscado es dar una retroalimentación lo más rápida posible a las y los docentes sobre los aprendizajes de sus estudiantes que convendría seguir trabajando.

Es preciso atender la redefinición de estos instrumentos. Hasta el momento, lo que ha hecho el equipo responsable es elaborar unas tablas donde de alguna manera se asocian los contenidos de los programas sintéticos con lo que evalúan las herramientas, para ofrecer a maestras y maestros algunos elementos de orientación diagnóstica. Sin embargo, el equipo de Mejoredu seguirá trabajando para articular una propuesta de evaluación que sea a la vez formativa, integral, participativa, comunitaria, etcétera.

En cuanto al cambio en la epistemología, creo que va en varios sentidos. Por un lado, recordemos que no hay una única válida, sino diferentes epistemologías; es necesario abrimos hacia esas posibilidades; por otro lado, lo que se está planteando aquí es virar hacia una forma de conocer que esté vinculada de cerca con el contexto donde se inscribe la escuela. Esa es una transformación importante: conocer a partir de esa liga con el territorio y con la comunidad, de una manera situada.



Arely Hernández

Desde la mirada de maestra frente a grupo, me llama la atención la interrogante sobre los cambios epistemológicos y pedagógicos que se ofrecen en el nuevo plan de estudios. Yo diría, después de escuchar a mis colegas, que en lugar de determinar cuáles son los cambios debemos pensar cómo se dan estas rupturas. No son un mandato. No son algo que se tenga que hacer; se requieren procesos, transformaciones que forzosamente deben centrarse en espacios de formación. Hay que ser claros: desde la perspectiva de las y los docentes frente a grupo los Consejos Técnicos Escolares no son suficientes. Por supuesto que nutren, pero se requiere la apertura de otros espacios para ir comprendiendo las rupturas que se plantean.

En ese sentido, insisto en que, en la evaluación diagnóstica que se tiene pensada, no descuiden el acercamiento a maestras y maestros frente a grupo. No pensemos estos instrumentos desde un ideal, sino desde las condiciones de las y los docentes, en especial del alto porcentaje de quienes laboramos en escuelas multigrado. No podemos caer en lo mismo. Yo creo que la transformación se tiene que implementar con nosotros, pero para que eso tenga largo alcance es necesario que en los espacios de toma de decisiones se nos considere.



o Mesa 2

Formación docente y plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022

Participan:

Rodrigo Castillo Director general de Formación continua a docentes y directivos (SEP)

Emilio Mejía Director general de Gestión escolar y enfoque territorial (SEP)

Susana Justo Titular del Área de vinculación e integralidad del aprendizaje (Mejoredu)

Sandra Guadarrama Asesora técnico pedagógica Zona escolar núm. 9 de la Ciudad de México.

Comentan:

Catalina Inclán Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM)

Modera:

María Guadalupe Huerta Consejera ciudadana (Mejoredu)

María Guadalupe Huerta

Muy buenas tardes. En nombre de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, les damos la más cordial bienvenida a estos Diálogos desde Mejoredu. Este día hablaremos de la formación docente y el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Partiremos de esta pregunta: ¿por qué se decidió que los consejos técnicos escolares fueran los espacios de formación para el conocimiento y apropiación del plan y programas de estudio?

Emilio Mejía

La formación docente en el plan de estudio es considerada como una profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente compleja, combinada con dosis de repetición institucional y con la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden las y los estudiantes, lo que coloca a la enseñanza como el problema principal en la formación de maestras y maestros en el curso de su desempeño profesional.

La formación docente es un diálogo que establecen profesoras y profesores con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, el seguimiento y la construcción de soluciones a los problemas de la escuela que enfrentan cotidianamente: la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso

formativo y la relación con la comunidad. La agenda de esta formación parte de las experiencias y saberes de maestras y maestros en sus contextos y circunstancias específicas, así como de los significados que les otorgan en el espacio escolar y más allá de él, lo cual les sirve para construir aquello que les es común y, al mismo tiempo, los vincula con los saberes y las culturas de las comunidades donde viven sus estudiantes.

A partir de este planteamiento, se reconoce al Consejo Técnico Escolar (CTE), entre otros aspectos, como un espacio generador de procesos de formación profesional. Es un espacio de puesta en común, de recuperación de toda esa memoria pedagógica.

La docencia, insisto, es una profesión de saberes, conocimientos y experiencia. Las formaciones inicial y continua proporcionan al profesorado un cuerpo de conocimientos que, en la complejidad de la práctica docente cotidiana, se superponen con la experiencia. Ello genera una gama de saberes pedagógicos que recuperan las características situacionales de alumnas y alumnos, de su contexto, de su comunidad y de las historias propias y colectivas. Esto es lo que hace visible y apuntala al Plan de estudio 2022 cuando enuncia la autonomía profesional de las y los docentes como uno de los cuatro elementos que lo estructuran de principio a fin.

El CTE, por la posición privilegiada que le otorga el nuevo plan de estudio, se revela como un espacio formal donde se expresa la autonomía profesional a partir de la gama de situaciones que tiene el ejercicio de la docencia. En él se tratan los problemas de la práctica cotidiana inherentes a la escuela, la enseñanza y el currículum; maestras y maestros reflexionan, toman decisiones y crean estrategias de intervención. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) retoma el saber docente que nace de la experiencia y de la práctica para atender a la diversidad y a la singularidad de las necesidades educativas de las comunidades que conforman nuestro país.

Una primera respuesta a la pregunta que la maestra Lupita planteó –¿por qué se decidió que el CTE fuera el espacio de formación para el conocimiento y apropiación del plan y programas de estudio?– es porque se trata del órgano colegiado de mayor decisión técnica pedagógica de cada escuela de educación básica y por tanto está encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de las y los estudiantes que acuden a ella. Además, porque en esta propuesta curricular humanista era necesario acudir a los saberes, los conocimientos y las experiencias de las y los docentes para recrearlas en colectivo y poner en común lo que propone el Plan de estudio 2022; para acercarse a su conocimiento y apropiarse de las miradas y dimensiones de su contenido; para contrastar y extrapolar éste a las realidades de cada comunidad.

A tono con la publicación del nuevo plan, la Secretaría de Educación Pública estableció en el calendario escolar que las sesiones de CTE y el taller intensivo de formación

continua para docentes tuvieran, como uno de sus temas centrales durante todo el ciclo escolar, el plan y programas de estudio de la educación básica 2022. De esta manera, se pusieron a consideración de los consejos técnicos escolares –en la sesión intensiva de principio de ciclo y en las ocho sesiones ordinarias– orientaciones sobre este tema. Éstas abordaron distintos aspectos para aproximarse al conocimiento y la apropiación del plan de estudio, en sus diferentes niveles educativos y modalidades, por parte de las maestras y los maestros. Por ejemplo, en la fase intensiva de agosto de 2022 uno de los propósitos fue aproximarse al plan de estudio a partir del encuentro de las experiencias, los conocimientos, los saberes y las trayectorias profesionales del personal docente, como un medio para que se vinculara con los elementos y la estructura curricular.

Durante las sesiones ordinarias se propuso apropiarse y resignificar el plan de estudio y tomar decisiones colegiadas con el fin de atender los retos que cada escuela enfrenta. Se reflexionó y se llegó a acuerdos para definir algunos proyectos que se elaborarán junto con las y los estudiantes. Ello les permitirá abordar contenidos de diversas disciplinas y campos vinculados con las problemáticas identificadas en el contexto de sus comunidades, a partir de alguna de las metodologías didácticas acordes con el plan de estudios para la educación preescolar.

Se desarrollaron diferentes propuestas para llevar a cabo los CTE. En algunos casos fueron para toda la educación básica y, en otros, desarrollamos orientaciones a partir de las características de cada nivel educativo y en sus diferentes modalidades. La propuesta fue flexible y respondió a estas características. Por ejemplo, en la cuarta sesión –que se llevó a cabo en febrero–, en las escuelas que tienen un maestro titular propusimos abordar los campos formativos en cada una de las sesiones. En el caso de escuelas como las secundarias generales y las secundarias técnicas propusimos una manera diferente de abordar los campos formativos: por cada grado escolar de la fase. Ello permitió hacer este abordaje.

Finalmente, en las últimas sesiones del CTE propusimos que se discutieran los alcances y el sentido de la evaluación formativa en el Plan de estudio 2022, establecer la diferencia entre los procesos de evaluación diagnóstica, los de evaluación formativa y los de acreditación; y reflexionar en torno a la evaluación formativa desde la experiencia del colectivo docente, con el apoyo de materiales escritos y testimonios docentes.

La idea es acercar a las y los maestros de los diferentes niveles a este conocimiento y apropiación, sobre la base de que la NEM tiene el propósito de recuperar el carácter de agentes de transformación educativa de las y los docentes, distanciarse del currículum que los vea como aplicadores de actividades para resolver –casi de manera técnica– la compleja problemática que hay en la vida de las escuelas a partir del desarrollo de



competencias y aptitudes. Ello redundó en el rezago educativo que había en nuestro país y, por eso, se buscó reconocer la participación fundamental de maestras y maestros que, a partir de la práctica permanente que tiene lugar cuando dan clases –y, sobre todo, que se comparte, se discute y se dialoga en los consejos técnicos escolares– ahora se acercan de manera crítica a formas de su quehacer que tienen como fundamento una racionalidad práctica y se admite que intervienen en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de diferentes factores y condiciones dentro de un sistema complejo. Y es en la práctica donde las y los docentes resuelven tales retos.

Observemos que dichos problemas no tienen lugar a escala nacional, sino local, de lo particular; es necesario reconocer que los problemas prácticos del aula requieren un tratamiento singular. Dado que somos una nación diversa, pluricultural, es necesario que se reconozca que en el país no puede haber un currículum único que sea prescrito para todas las situaciones educativas.

El diálogo que se establece a partir de las sesiones del CTE es un escenario natural donde maestras y maestros puedan abordar problemáticas similares y llegar a acuerdos colectivos que ayuden a resolver la problemática educativa que enfrenta nuestro país. Esta situación es resultado de un currículum que se construye a partir de la contribución de las y los docentes, y que presenta diferentes momentos de concreción. El primero es el programa sintético, pero tan importante como él –o tal vez más– es el segundo momento, el programa analítico, donde partiendo del conocimiento particular de sus comunidades, maestras y maestros van diseñando la propuesta educativa más pertinente para cada una. Y esta propuesta se construye en el diálogo, en la formulación de acuerdos comunes en el seno del CTE.

Es importante señalar que los saberes docentes en este ámbito van más allá de reglas, procedimientos y teorías establecidas por la investigación científica. Si bien se recupera la aplicación de algún conocimiento pedagógico, hay un proceso de producción de conocimiento práctico que es fundamental para la atención educativa diversa que hoy demanda nuestro país. Por eso, la práctica cotidiana de las y los docentes debe ser el eje del currículum de formación profesional de cada una de ellas y cada uno de ellos, el punto de partida para el programa de formación profesional que la SEP y Mejoredu planteen a maestras y maestros.



Susana Justo

Seguramente muchos de ustedes lo han identificado: a diferencia de lo sucedido en reformas curriculares anteriores, el término “aplicación del plan de estudio” no ha ocupado un lugar preferente e incluso casi ha estado ausente en el discurso y la intención de las acciones desarrolladas en las escuelas de educación básica del país. Las categorías que han sustituido a la palabra “aplicación” han sido “conocimiento” y “apropiación”.

Este hecho, en apariencia menor, establece una diferencia relevante respecto de las acciones de reforma curricular implementadas en las últimas décadas, que se caracterizaron por tener un enfoque instrumental según el cual bastaba con proporcionar información e instrumentos para que maestras y maestros aplicaran la reforma o el nuevo plan de estudio. Tal enfoque se extendía a los procesos de formación continua de docentes.

Quienes conocemos directamente las dinámicas que se viven en las aulas y en las escuelas sabemos que las y los maestros enfrentan una gran diversidad de situaciones que demuestran que su trabajo, su práctica, no sólo es más desafiante que la de profesionistas con más reconocimiento social, sino que tiene rasgos específicos de gran complejidad. Ya lo decía el maestro Emilio.

El trabajo magisterial es un sistema de actividades muy complejo, relacional y contextualizado, que no está circunscrito –como muchos suelen pensar– a la mera ejecución de procedimientos. Por el contrario, está vinculado a sus saberes y a su experiencia, a su capacidad de agencia y a su resiliencia. Aunque muy relevantes, los planes, programas de estudio y materiales educativos sólo son referentes y apoyos que no determinan la práctica docente del día a día.

En la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) reconocemos que el proceso de conocimiento y apropiación del Plan de estudio 2022 que impulsa la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los consejos técnicos escolares es un esfuerzo que se distancia de su fiel aplicación, y que considera la complejidad de la práctica docente y el papel subsidiario que tienen en ella los planes, programas de estudio y materiales educativos. En este sentido, el planteamiento sobre apropiación que ha realizado la SEP es congruente con el enfoque de formación situada que desde el año 2020 impulsa Mejoredu. Esta perspectiva, como muchos de ustedes saben, se nutre de diferentes campos de investigación y teorías –teorías del aprendizaje adulto, enfoques centrados en la escuela, sociología crítica de las profesiones, asesoramiento en el centro, comunidades profesionales de práctica– y reconoce que maestras y maestros están en constante redefinición y transformación de sus prácticas a lo largo de su trayectoria profesional. Por ello plantea que su formación continua debe tener como eje la práctica



docente y los desafíos que enfrentan las y los docentes frente a grupo, los directivos, los supervisores y los asesores técnicos pedagógicos.

Desde este punto de vista se considera necesario transitar de una formación tradicional –centrada en el abordaje de temas fragmentados e inconexos generalmente definidos por externos; que se desarrolla de manera episódica; desconoce los saberes y conocimientos que los docentes han adquirido a lo largo de su trayectoria profesional; se dirige a ellos en lo individual, sin fomentar el aprendizaje colaborativo entre pares; espera que mejoren su práctica solos, sin apoyo ni acompañamiento– hacia una formación centrada en el abordaje de problemas de su práctica docente cotidiana. Ello constituye una mirada muy distinta respecto de las opciones de formación que predominan.

En Mejoredu hemos planteado que la formación situada no refiere exclusivamente a la formación *in situ*, en la escuela, zona o sector escolar: se configura a partir de cuatro invariantes que deben estar presentes en cualquier proceso formativo diseñado desde este enfoque. El primero, la movilización de maestras y maestros que analizan y reconstruyen su práctica a partir de procesos reflexivos que sólo son posibles frente a otros. Segundo, la recuperación de sus saberes, conocimientos y experiencias profesionales. Tercero, la consideración del contexto donde se desarrolla la práctica, que no es estable ni predefinida, así como del espacio más amplio donde coexisten procesos sociales, pautas culturales, recursos, conflictos. Y como cuarta invariante, la participación, el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades profesionales de práctica.

En este marco, ante la transformación curricular que se ha planteado, consideramos en la Comisión que para arribar a una significación individual y colectiva de los componentes y rasgos esenciales de las experiencias educativas que se espera ofrecer a las y los estudiantes en el Plan de estudio 2022 y en los materiales educativos y, sobre todo, para llegar a la mejora de la práctica docente, son necesarios otros espacios y tiempos desde los que se aborden los retos cotidianos que afronta cada docente en el aula, la escuela, la zona escolar o el sector.

Como muchos de ustedes saben, Mejoredu ha realizado en esta línea diversas acciones, a las que el marco jurídico de la institución está obligado y es responsable de llevar a cabo. Voy a mencionar tres: estableció el Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Básica y Media Superior 2021–2026, que es el marco general de actuación de la Comisión en esta materia, al que están incorporadas las secretarías y las autoridades educativas del país. La segunda acción consiste en que emitió, en el año 2021 y 2022, los criterios generales de los Programas de Formación Continua y para la Valoración de su Diseño, Operación y Resultados, que se vinculan directamente con las acciones de la SEP, de las autoridades educativas de



los estados y de la Ciudad de México, a través de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2023, a cargo de la propia Secretaría. Tercero: ha puesto a disposición de las autoridades educativas diez programas de formación continua y desarrollo profesional docente, tanto dirigidos a docentes de educación básica como de media superior, para que se implementen en las entidades federativas.

Recientemente, por la relevancia del Plan de estudio 2022, se formularon cuatro intervenciones formativas emergentes dirigidas a docentes, directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos que fueron enviadas a las autoridades educativas del país para su desarrollo a lo largo del ciclo escolar en espacios y tiempos distintos –consejos técnicos escolares y talleres intensivos de formación docente–, como alternativas de formación docente complementaria. El propósito de estas intervenciones formativas es contribuir a la deliberación colectiva que llevan a cabo las maestras y los maestros sobre los planteamientos del Plan de estudio 2022, a fin de ampliar la mirada sobre algunos de sus aspectos clave, identificar las implicaciones en su práctica y reconocer la importancia de apropiarse de ellos de manera contextualizada. Las intervenciones formativas destinadas a docentes impulsan la reflexión y el diálogo colectivo sobre su papel en el desarrollo e integración curriculares, y muestran la relevancia de la participación de la comunidad en la enseñanza, el aprendizaje y el ejercicio de la autonomía colectiva. Las dirigidas a directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos abordan su papel en el desarrollo de planes y programas de estudio, el acompañamiento a los colectivos docentes y el trabajo colaborativo en las escuelas.

Trascender el enfoque eminentemente instrumental de formación continua de docentes que ha privado en por lo menos las dos últimas décadas no es un asunto sencillo ni inmediato de lograr, pues se ha naturalizado como el único posible, inclusive entre maestras y maestros. Es evidente que se trata de una tarea con un alto grado de complejidad que requiere sumar muchas voluntades e implica generar las condiciones institucionales necesarias para mejorar la formación y movilizar las creencias, las prácticas y las resistencias de actores internos y externos al sistema educativo. Por ello es preciso aceptar que llevará tiempo. No obstante, en Mejoredu consideramos que ya se han dado los primeros pasos, a los que es necesario sostener y enriquecer para avanzar hacia la mejora de la formación continua de docentes en nuestro país.

Rodrigo Castillo

En torno a la modificación que hoy exige el plan de estudio, condicionada por las perspectivas que hemos heredado, aprendido e internalizado en torno al conocimiento, a

la educación y, por ende, a la formación continua, y a lo que implica reconfigurarlas y transformarlas, cabe apuntar que la formación continua, en efecto, es un espacio, una estructura que durante muchos años desarrolló una serie de procesos que en realidad –hay que decirlo muy claramente– partían de una perspectiva que empezaba a permear la educación en este país y en buena parte de América Latina y el mundo, y que implicaba el deslindar al Estado, a las entidades federativas, de su responsabilidad constitucional de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, y los derechos de las y los trabajadores de la educación.

Veníamos de una etapa de más de treinta años en la que se pretendió instaurar –y desgraciadamente en muchos espacios de los imaginarios colectivos y sociales, entre los propios colegas, lo logró– la idea de que la o el docente, antes que ser cocreadores, antes de ser profesionales de la educación, eran única y exclusivamente instrumentadores. Bajo tal lógica, se normalizó el concepto de capacitación como un conjunto de acciones mecánicas, memorizables, repetibles orientadas al cumplimiento de un proceso de producción determinado que, por ende, debía hacerse sin errores y que no necesariamente implicaba la imaginación, la creatividad ni la experiencia de quienes lo llevaban a cabo; solamente apostaba por el desarrollo de competencias y habilidades técnicas específicas. En consecuencia, no era necesario que la capacitación se planeara a más de cinco o diez años, pues simplemente se partía de tener muy clara la intención del proceso educativo en general bajo la perspectiva del orden del sistema capitalista económico de producción, es decir, la generación barata de mano de obra calificada. Se querían docentes que desarrollaran ciertas habilidades técnicas específicas, que conocieran de manera mecánica procesos *didactistas* –ni siquiera didácticos, porque la didáctica es una disciplina interna de la pedagogía que implica una serie de discusiones teóricas que fue abandonada–. La educación se puso en manos de matemáticos, de ingenieros, cuyas perspectivas siempre son necesarias, pero que no pueden ser las únicas bajo las cuales se miden los procesos educativos. ¿Qué pasó con la formación? Dejó de responder a las preguntas que deberían guiarla: ¿en qué medida me estoy formando como docente, como maestra o maestro, para profesionalizarme? ¿Yo –Estado o federación– estoy en realidad generando un proceso formativo? ¿Mi intención real es propiciar procesos pedagógicos que impulsen la reflexión sobre lo que estoy haciendo, que contacten con una realidad concreta e inmediata y, por ende, provoquen en las y los docentes una revisión constante y cotidiana de su quehacer?

El resultado de ello fue que la formación se empezó a dejar en manos privadas. Incluso hubo momentos en los cuales hasta algunas instituciones públicas empezaron a hacer del proceso de la formación una mercancía. A su vez, eso abrió una disparidad entre los

docentes a partir de sus condiciones laborales, historia o privilegios. Aquellos que habían crecido en circunstancias socioculturalmente favorables eran quienes tenían más posibilidades de acceder a cierto perfil de formaciones con un costo mayor; quienes no tenían una condición económica equitativa pues no podían acceder a ella. Todo ello condujo a encontrarse –como bien mencionó la maestra Susana– con una serie de acciones y propuestas de formación atomizadas, que respondían más a la lógica de un mercado que a una intención de política educativa integral.

La estrategia nacional tuvo que empezar a reconfigurarse desde múltiples lugares, y fue ahí donde hubo una obligación y una responsabilidad desde la SEP y la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos por no sólo voltear a ver lo que se está proponiendo y haciendo en Mejoredu y en la Dirección General de Gestión Escolar, sino también todo lo que implicaba no sólo el nuevo modelo educativo sino la nueva apuesta pedagógica de la presente administración. La estrategia nacional 2023 emergió de un proceso de diálogo constante con las colegas de Mejoredu –específicamente del área que dirige la maestra Susana– y su intención es empezar a entretrejer los criterios publicados por la Comisión con la perspectiva que puso sobre la mesa el Plan y programas de estudio 2022.

Hoy encontramos una estrategia nacional que va a priorizar –a diferencia de estrategias de años anteriores– una perspectiva pedagógica, aunque no se puede olvidar, que varios de los procesos administrativos establecidos durante años anteriores quedaron en manos de la federación, que muchas veces cumple única y exclusivamente la función de operadora y no de co-constructora o diseñadora de una política de largo plazo.

La estrategia acompaña también la coordinación de las acciones que deben de llevar a cabo las distintas entidades. Sin embargo, la propia Constitución establece muy claramente la responsabilidad sobre la formación de las y los docentes, ya de la operación y la implementación, está en las entidades. Ello ha supuesto, primero que nada, un entretrejo con las perspectivas pedagógicas, teóricas y didácticas que proponen los criterios publicados por la Comisión, a la par de un acompañamiento con la mirada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y poner todo sobre la mesa como uno de los detonantes prioritarios en los cuales se tiene que basar toda la formación que se lleve a cabo en el país.

Por otro lado, hay un proceso de transición didáctico al cual la estrategia nacional sí da la prioridad e importancia de que las distintas acciones de formación y, posteriormente, las intervenciones o programas pongan al centro: la reflexión sobre la práctica. Sobre este elemento desde el principio tuvimos total y absoluta coincidencia con Mejoredu. Ello implica, como se ha dicho, un cambio de paradigma no sólo de la formación, sino de la noción misma que tenemos del conocimiento. Es transitar de la idea de que conocer

consiste en priorizar un tema, comprenderlo y memorizarlo para poder repetir las acciones que de él derivan, a co-crear, analizar y transformar. Según este punto de vista, poner al centro no un tema, sino a la reflexión sobre la práctica, abre la posibilidad de reconfigurar los espacios de formación y romper con una tradición epistemológica que muchas veces despreciaba la experiencia, el saber y los conocimientos de las y los maestros.

Poner al centro la reflexión de la práctica supone el diálogo colegiado, una herramienta metodológica y didáctica que necesariamente la acompaña. También indica detectar las necesidades, no única y exclusivamente desde una perspectiva comercial –por ejemplo, hacer una encuesta sobre si te gustó o no te gustó la formación que recibiste–, con una escala cuantitativa, sino desde una *lectura de la realidad*.

Así pues, en la estrategia nacional de formación continua encontramos hoy tres elementos importantes: una perspectiva pedagógica como elemento prioritario, que pone sobre la mesa la reflexión sobre la práctica, y el diálogo y recuperación de experiencias y saberes como detonantes metodológicos para construir y formular las intervenciones e incluso el diseño de acciones de formación. Segundo, el compromiso de generar vinculaciones con distintas áreas para dar cabida a que la formación continua no sólo sea promovida por la federación o impartida por las y los especialistas, sino también aquella que comparten las y los docentes, y la que se da en los distintos espacios donde maestras y maestros se van profesionalizando a través del diálogo con otros especialistas, con otros colegas. De ahí emergió la colaboración constante que a lo largo de todo el año pasado tuvieron las distintas áreas de formación continua en la observación y acompañamiento de los consejos técnicos escolares y en la coordinación con sus enlaces de todo el país. El tercer elemento –y no por ello menos importante– es el compromiso de avanzar conjuntamente en recuperar la rectoría de la formación por parte de la federación y los estados. Ello es medular como también lo es el acompañamiento y compromiso de las entidades federativas y de los gobiernos estatales por incrementar su apoyo o iniciarlo –porque desgraciadamente a veces no lo hay– con su propio presupuesto. Al final todo esto se transversaliza desde la perspectiva de la NEM.

Sandra Guadarrama

Retomando la exposición de la maestra Susana con respecto a lo que estamos llevando a las y los maestros es a la aplicación o a la apropiación, cabe observar que, como docentes, sabemos que para que suceda una cosa u otra tenemos que pensar en situaciones que

las provoquen, lo cual, de alguna forma, tiene que cuestionarse en el Consejo Técnico Escolar (CTE).

Alguna vez escuche a la investigadora Denise Vaillant sintetizar en una frase lo que, después de una investigación de un año sobre el trabajo de los formadores de formadores, concluyó al respecto: “Enseñan de memoria que no se debe de enseñar de memoria”. Retomo esto para preguntar: ¿qué sucede en los consejos técnicos que contradice o puede contradecir la formación que se espera en la nueva propuesta curricular?

Una vez planteadas algunas ideas acerca de qué esperamos de esta propuesta curricular, hay una idea clara hacia qué es lo que queremos lograr: pensamos en formar un sujeto que sea crítico, que se vuelva responsable de su sociedad y participe en ella, que no únicamente viva en ella y la respete, sino que también la transforme. La sola idea nos hace pensar en la gran complejidad implicada en lograr la formación de un sujeto con estas características. Ello nos lleva a cuestionarnos qué se hace en los consejos técnicos para lograr que el docente plantee situaciones que pueden favorecer dicha meta.

Engeström tomó del triángulo de Vigotsky para analizar cómo se desarrollaron los procesos psicológicos superiores e incorporó otros elementos para complejizar el planteamiento; encontró que el sujeto se desarrolla en función de una actividad que provoca ciertas cosas, sea que el docente se dirija a la aplicación o que la situación esté favoreciendo la apropiación. Entonces –dice– es preciso pensar qué instrumentos están midiendo la decisión–en este caso del CTE– para que se dirija hacia una u otra cosa. Es decir, vendría estudiar qué normas están regulando lo que sucede ahí y los roles que juegan quienes eligen la situación.

Conviene meditar si estamos haciendo lo que decía Denise, es decir, enseñar de memoria, o estamos favoreciendo una formación que cuente con elementos para plantear situaciones que provoquen lo que se espera desde esta nueva propuesta curricular. Uno de los instrumentos fundamentales que está mediando los CTE son las guías que nos llegan con orientaciones para decidir cómo pueden organizarse. Éstas pueden ser un posibilitador o un obstáculo para nuestros fines, esto es, lo mismo pueden emplearse en que el maestro o la maestra se dedique a aplicar el currículum o a apropiárselo.

Cuando llegan las guías alguien las lee para decidir qué se hace. Si, por ejemplo, tomo la guía de la fase intensiva del inicio del ciclo escolar anterior, veo que nos comunica la idea de que se trabaje como taller, pensando en educación, en enseñanza situada; o sea, considera la vinculación entre el pensar y el hacer. No nada más el pensar, no nada más el conocer –como nos comentaba el maestro Rodrigo que solía hacerse– sino también el hacer como la parte central de la labor docente, a la que se refirió el maestro Emilio.



Así pues, nos dicen “vamos a trabajar como taller”, vamos a vivir esta experiencia para aproximarnos al plan y programas de estudio. Eso –me parece– fue central para quienes lo tomamos como una oportunidad de aproximarnos a la propuesta, no para conocerla sino para aplicarla. Vistas así, las guías nos permiten favorecer la transformación.

En este contexto, el diálogo y la reflexión son los elementos metodológicos fundamentales. Si lo tomamos desde ahí, podemos decir que este mediador está generando una situación de aprendizaje en los CTE y ayuda a lograr lo que nos está planteando la nueva propuesta curricular.

Con tales elementos para aproximarnos –el diálogo y la reflexión– empezar a apropiarnos del currículo y acercarnos a situaciones reales que viven las y los docentes. Pero no necesariamente pasó eso en todos los casos: hay una serie de reglas y cierta distribución de funciones en los CTE que están muy establecidas, y pueden cambiar la lectura o la ejecución de ese instrumento.

En muchos consejos técnicos se repartió el trabajo: “Tú te vas a encargar de hablar acerca de los campos formativos; tú te vas a encargar de hablar de los ejes o de cada uno de los componentes del plan y programas de estudio. Luego vienes, nos lo dices, nos lo explicas y ahí vamos avanzando con el conocimiento del plan y programas de estudio”.

A pesar de que el instrumento que estaba mediando, las guías, les podía ayudar a tomar una decisión distinta sobre cómo trabajar, de alguna forma la actividad también estaba mediada por la historia de los CTE, como nos comentaban la maestra Susana y el maestro Rodrigo. En consecuencia, tenemos que replantear el tema para pensar si lo que estamos haciendo es enseñar memorísticamente a los docentes que no deben de enseñar de memoria; es preciso provocar otro tipo de situaciones para, entonces sí, apropiarnos del currículum y no solamente aprenderlo.

Me parece importante la manera en como Larrosa nos permite extender el hecho educativo. Se puede trabajar con las y los docentes desde lo que es lo empírico. ¿Qué significa esto? Implica que yo conozca algo que está fuera y que entonces puedo hacer muchas cosas para describirlo, comprenderlo, recitarlo y decir ya sé, ya sé de qué se trata. O puedo plantear experiencias como acontecimientos, a mí me gusta mucho eso. Para ello, tengo que generar en el CTE situaciones en las que yo me sienta implicada, algo que nos pasa. No solamente que pasa afuera, sino que nos pasa. Ese es el reto. Finalmente, ser docente supone provocar situaciones que nos pasen y en las que podemos sentir que estamos implicados como un todo, como un sujeto que no sólo aprende teóricamente algo, sino que está viviendo integralmente. Están mi motivo, mi sentido, mi acción, mi posibilidad de actuar, de resolver, de participar. Y además, mi posibilidad de aprender, con mi pensamiento, como lo cognitivo que está ahí de manera integral. Habría que analizar



si eso está sucediendo en los consejos técnicos, para tener una congruencia con lo que la exigencia que nos hacen ese plan y programas de estudio. Ese es un primer mediador: lo que pasa con las guías.

Tenemos otros mediadores, que son bien importantes, como el supervisor, ese sujeto que está ahí como mediador social –según diría Vigotsky– que está definiendo la relación que se está por establecer, los roles que se van a definir en el CTE, las normas que se van a plantear.

Tenemos supervisores, directores y autoridades. En el caso de la Ciudad de México, la Dirección Regional en alcaldía Iztapalapa de alguna forma hace su consejo, platica y discute las orientaciones con los supervisores. Éstos a su vez debaten con los directores y así se va definiendo lo que va a suceder en el CTE. Esta indicación puede contradecir o no, posibilitar o no, que se de esa experiencia de acontecimientos o empírica, digo sintetizando, porque seguramente suceden otras muchas experiencias. A mí me sorprendió mucho, me pareció muy interesante, que cuando llega la supervisora nos dice: “La indicación es la siguiente, conocemos la guía y es importante la autonomía profesional”. O sea, no te voy a plantear un formato, un horario, no. Vamos a trabajar la autonomía profesional y, bueno, hay congruencia. Eso posibilita que se puedan plantear situaciones de otro tipo, donde se dan el diálogo y la reflexión, que requieren tiempo para que se den generando ese sentimiento de confianza, de plantear mis situaciones, de cuestionarme y de pronto de regresarme. De otra manera es imposible.

Tuve la oportunidad de trabajar con un colectivo docente que no tenía director y, como parte de la zona, me tocó participar jugando un poco ese rol. Me dije: “Qué bueno que la institución está planteando esas condiciones”. Trabajamos con los docentes y les dijimos “Adelante, tomemos el tiempo”. Y los docentes pueden decir: “No, porque después nos van a pedir, nos van a decir”. O sea, hay algo en ese sistema, en esa distribución de roles y normas que están muy establecidas en el CTE, respecto de las cuales son necesarios los roles del director y del supervisor para romper su inercia y dirigirlas a lo que nos plantea la nueva propuesta curricular.

Es preciso sostenernos en eso y reflexionar acerca de la función de cada quien, comprender qué rol estamos jugando para desde ahí provocar la experiencia de acontecimientos, y no dejar de actuar, por la presión del tiempo, hasta acomodarme en esa zona de confort a partir de la que, por los años que llevamos trabajando en la educación, sabemos que los chavos no están aprendiendo, aunque hayamos acabado el programa. O sea, algo pasa que no están aprendiendo lo suficiente como para poder transformar y vivir esa sociedad de forma distinta.

Ahí estaba otro mediador, la autoridad, que facilitó cosas. Eso no pasó en todos los consejos técnicos. Muchos directores o supervisores decidieron utilizar un formato. Planteaban tener las evidencias: “Dámelo, entrégame, necesito tener todas esas evidencias”. Aunque ciertas condiciones institucionales permitían que se pudiera vivir de otra manera, nos regresamos a estas dinámicas. Yo creo que sí es muy importante hacer estos análisis desde qué es lo que está pasando y cómo lo estoy viviendo, cómo estoy planteando situaciones para poder pensar en la aplicación de una propuesta o una apropiación.

Creo que esta pequeña reflexión puede ayudar a cuestionarse a los consejos técnicos si están formando docentes en la idea de que no deben enseñar a memorizar a los alumnos, y plantear algunos desafíos en consecuencia. Uno de ellos, que me parece importante pensar, es la formación en comunidad. No podemos pensar en formar de manera aislada, o sea, “ponte a leer, subraya, tráeme un cuadro sinóptico”, no. Esta propuesta curricular exige un diálogo, una reflexión que solamente podemos hacer en discusión con el otro.

Otro desafío que juzgo relevante es el vínculo de los consejos técnicos con las prácticas docentes. Esto es fundamental. La enseñanza situada tiene que ser el eje central que permita el vínculo con la propuesta curricular. Dejar de darle énfasis a lo teórico: “Ya te lo sabes, ya lo puedes repetir, ya me lo explicaste”. No. Es preciso hallar el modo de transformar eso en un recurso para dar respuesta a mi propia práctica.

Un tercer reto consiste en que la formación tiene que ser situada y pertinente, lo cual implica dejar la formación en *cascada*.

Además, es necesario lograr que docentes, directores y supervisores entendamos que el currículum no es algo prescrito: el currículum lo construimos. Es algo que nos han estado repitiendo mucho en los videos, en los audios y demás. Tenemos que gestionarlo, por eso tengo que contextualizar. Debe ser un recurso que me permita atender mis necesidades como escuela y, por lo tanto, no podemos seguir con un currículum prescrito. Tenemos que cuestionar esa mirada, de tal manera que otro desafío de la formación tiene que ser un ejemplo de lo que esperamos que hagan los docentes.

Catalina Inclán

Junto con el ciclo escolar inicio hace unos días lo que algunas perspectivas llaman *puesta en acto*, momento en el cual la política curricular llega a la escuela y se materializa en prácticas de aula. A diferencia de otras reformas educativas, este momento fue acompañado por intensa presencia de medios de comunicación, madres y padres de familia, colectivos partidistas, colectivos docentes y grupos académicos, entre otros.

¿Qué hemos debatido desde el año pasado que se dio a conocer el Plan de estudio 2022 a la fecha? Los alcances y límites del cambio curricular, la construcción y los resultados de los materiales que acompañan la transformación –particularmente hablo de los libros de texto gratuitos– y la que hoy nos convoca: la estrategia que acompaña y dirige los caminos formativos de actualización y capacitación docente. Lamentablemente, este tema va a estar durante un buen rato en nuestro lenguaje.

No soy funcionaria, no soy docente frente a grupo: soy académica. Por ello, mi escucha y mi lectura de la formación docente la hago desde la perspectiva de quienes estudiamos el tema. Los diagnósticos nacionales y estatales, así como los resultados de la investigación, han mostrado que la formación continua en nuestro país es un tema que aún enfrenta muchos pendientes. Destacan la ausencia de reconocimiento de la oferta formativa, de sus contextos y las condiciones en las que desarrollan su práctica; la articulación de un sistema no centralista que haga una lectura homogénea de prácticas docentes y necesidades; el predominio del enfoque carencial de la oferta; la ausencia de trayectos formativos que acompañen los diversos momentos de la tarea docente y sus figuras; la desarticulación entre los enfoques formativos y los que corresponden a la regulación del trabajo docente –pienso en la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (Usicamm)–.

Como estamos situados en esta reforma, enunció dos vías por las cuales maestras y maestros se han acercado a los cambios y han recibido información para sustentar su trabajo. Unas son las formales e institucionales, de las que se han hablado aquí, en particular la que corresponde a la figura del CTE. A mí me pareció muy interesante la descripción que hizo la maestra Sandra, porque parece ser que tenemos tantas dinámicas como consejos técnicos existen en este país, y que estos colectivos tienen ya experiencias y culturas propias. Eso que la maestra Sandra describió, multiplicado seguramente por muchos consejos técnicos. También es importante saber por qué sucede esto y, por supuesto, plantear nuevas condiciones para que se den otros caminos. Ella menciona dos; yo creo que con los asesores técnicos pedagógicos (ATP) serían tres figuras destacadas.

Las figuras de gestión son centrales en el desarrollo de los CTE. Hasta el momento no tenemos mucha claridad acerca de lo que éstas necesitan incorporar en el escenario de la reforma curricular. Es decir, creo que son las figuras que menos se han atendido y las que menos saben en dónde tienen que apoyar la tarea de los docentes. Tanto es así que –como dice la maestra Sandra, y hemos escuchado y conocido de muchos colectivos– siguen pidiendo formatos y evidencias, y siguen traduciendo, incluso contra lo que muchos docentes han comprendido en otros lugares. Creo que ahí hay un gran reto y una tarea pendiente acerca de estas figuras.



Otra estructura formal e institucional la constituyen las conversaciones, encuentros, ponencias y conversatorios de los diferentes actores involucrados en los cambios. Ahí identifico las de funcionarios –entre ellas las de Mejoredu– y las conversaciones que se han hecho en diferentes entidades, donde han participado servidores públicos de distintas áreas, intentando sensibilizar y transmitir a las y los docentes de qué trata la modificación curricular y cuáles son los ejes centrales de la transformación.

Una en particular –de la que no hemos hablado aquí, pero que concibo como una estructura formal e institucional– es la que se desarrolla en las cuatro versiones de la serie Libros sin recetas, donde hay capítulos específicos sobre metodologías de trabajo y estructuras de reflexión de docentes a propósito de un eje que llaman *didáctica crítica*. Creo que no han sido suficientemente analizados.

Sobre lo que recientemente ha hecho Mejoredu están los dispositivos formativos y la secuencia ¡Hagamos comunidad!, que acaba de describir Susana, y que se están desarrollando en varias entidades estatales. Apenas anteayer conocimos una iniciativa que se llama Red Docentes en STEM (por sus sigla en inglés, Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), y está apuntalada por la Fundación Coppel y organizaciones que apoyan el enfoque por proyecto.

Las antedichas son las referencias formales e institucionales; vale la pena analizar y reflexionar acerca de en qué momentos, circunstancias y temas adquieren vínculos, o si estamos hablando de maneras independientes de traducir la formación continua.

Otro tipo de estructuras que yo identifico en este escenario son las no institucionales. Su existencia y extensión es un hecho que necesita estudiarse a detalle con objeto de comprender y valorar el significado que tienen para las y los docentes. Aquí yo reconozco, entre otras, a las que provienen de los creadores de contenidos o *youtubers*, que cuentan con un gran aprecio de seguidores y tienen una amplia influencia en lo que las maestras y los maestros conciben, entienden y analizan del cambio curricular.

También están los grupos de capacitación privados, que han recorrido el país interactuando directamente con las y los docentes, escuchando sus dudas y alentando vías para enfrentar los cambios. Estos grupos de capacitación son diversos, son muy conocidos y maestras y maestros los valoran mucho.

Igualmente, tenemos una serie de manuales y cuadernillos, formatos, plantillas, planeaciones, etcétera, que circulan en redes y son adquiridas y compartidas, y que de alguna forma pueden considerarse instrumentos formativos porque sintetizan una acción que los colectivos docentes deben realizar.



Finalmente están las editoriales comerciales que no han desaparecido –yo estoy de acuerdo con Rodrigo que conducían de alguna manera el mercado–, que son muy apreciadas por los docentes. Aquí puedo mencionar los cuadernillos Santillana y las Guías Montenegro, entre otras que se están usando en este momento.

Este es más o menos el universo sobre el que se ha desarrollado el acercamiento de los docentes al cambio. Un abanico de posibilidades que vale la pena estudiar y valorar institucionalmente y con perspectivas de investigación. ¿Qué estiman de cada una de estas opciones –institucionales y no institucionales– las y los docentes?, ¿cuáles son las diferencias entre unas y otras?, ¿por qué se consumen y se aprecian de la forma en que lo hacen?

Enunciaré al respecto dos ejemplos que me parecen importantes. Durante las conversaciones vespertinas sobre los libros de texto gratuitos escuchamos las explicaciones sobre el vínculo entre los programas sintéticos, analíticos y la planeación de clase, temas que ya se habían desarrollado en el CTE del ciclo anterior. Aunque los docentes expresaron en los chats de esta transmisión, en los de la SEP y en los de Presidencia que por fin habían entendido esa relación, También afirmaron que ese ejercicio había sido un consejo técnico nacional y, además, que nadie había explicado de esa forma la relación, a pesar de que ya habían conocido ese cuadernillo que la maestra Sandra describió.

El segundo caso está asociado con un hábito que se quedó de la pandemia, y que se ha multiplicado por muchos colectivos. Se trata de que en grupos de WhatsApp que juntan docentes se comparte mucha información, la mayor parte de la cual tiene que ver con una dimensión técnica inmediata y resolutive. Por ejemplo, el lunes comenzaron a sucederse, tanto en los chats como en las solicitudes, frases como “por favor algún material para hacer diagnósticos”, porque era algo que los docentes tenían que desarrollar en los primeros días de clase. Y comenzaron a circular a través de esos medios tales instrumentos, aun cuando este era un ejercicio que estaba en la mesa, en el CTE intensivo. Yo no puedo decir que está bien o mal una práctica; lo que digo es que conviene estudiarla porque parece importante para los docentes; no creo, tampoco, que sea un elemento menor ni que la experiencia se circunscriba sólo a un pequeño grupo de docentes, y porque eso refleja algo que los docentes encuentran o no en los consejos técnicos.

La maestra Sandra acaba de describir con mucho tino qué suele suceder. Quienes han estudiado las dinámicas del CTE han encontrado que hay formas, ritmos y responsabilidades que siempre es difícil romper, aunque se tengan guías, instrumentos, sugerencias.

Quienes vemos la situación desde afuera nos enteramos que viene el consejo técnico porque comienzan a circular mensajes y anuncios de “consejo técnico resuelto”, antes de que éste suceda. Es algo que necesita estar en el escenario de lo que se puede definir para estructurar un sistema de formación continua.



Entiendo que tanto desde la institución de formación continua, como desde los consejos técnicos y de la estructura de Mejoredu, se ha definido un camino. También apunto que el encuentro de ese camino formativo –amplio, profundo, pensado, situado, sensible– *siempre* va a chocar con dinámicas establecidas. Aquí tenemos un gran espacio de trabajo para la investigación educativa y para reconfigurar, volver a armar, sentarse a pensar por qué suceden estas formas no institucionales de trabajo que también implican dinámicas para las y los docentes.

Efectivamente pienso –como decía Susana– que estamos en un momento de tránsito y que no podemos apostar a que todo cambie al mismo tiempo en el corto plazo. Sin embargo, estoy convencida que toda la estructura dedicada a esta dimensión necesita reconocer la otra, no desvalorarla, no minimizarla, considerarla como un elemento de referencia para los planteamientos institucionales.

María Guadalupe Huerta

Entraremos a una serie de preguntas y respuestas que amablemente nos ha hecho el público que nos sigue por el canal de Mejoredu donde hay más de mil setecientas personas conectadas, entre ellas representantes de todos los niveles educativos. La pregunta es para Rodrigo Castillo: ¿cuál es la posición orgánica de los subdirectores académicos pues el planteamiento que hasta ahora se ha hecho se refiere a docentes frente a grupo?

Rodrigo Castillo

Primero habría que hacer una precisión. Con relación a los materiales, distinguir es bien importante; una cosa es lo que se propone y sucede dentro del CTE y otra la serie de acciones que se han hecho desde el año pasado y que lo circundan. En los consejos técnicos sí ha habido material designado específicamente para que trabajen directoras y directores. El caso más específico se dio en enero de este año, cuando se reservó un par de días para el trabajo con estas figuras. En el calendario escolar 2023-2024 volvemos a encontrar algunos espacios.

Por otro lado, fuera del trabajo en los consejos técnicos, el año pasado se inició la formación continua con materiales que se enviaron a las entidades, específicamente dirigidos a directores y supervisores –es decir, las distintas figuras de autoridad– y enfocados en reconocer y poner sobre la mesa la noción en torno a la autoridad.



Así pues, la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana y el plan de estudio suponen irremediamente una nueva figura de autoridad y una nueva forma de relación con la misma. Ello tuvo una implicación significativa y permitió empezar a acomodar a la autoridad el su lugar, como una figura que acompañe el este proceso más que como una figura punitiva, evaluadora.

Emilio Mejía

Si me permiten, habría que señalar que todos los lineamientos para la integración de los consejos técnicos y de su funcionamiento van a ser alineados a la nueva propuesta curricular. Esto saldrá pronto. De la misma manera, vamos a emitir desde la SEP lineamientos para formular los programas de fortalecimiento a las capacidades de gestión y administración escolares. Estamos insertos en este proceso.

Las figuras de dirección de las escuelas –tanto directores como personal de supervisión– son fundamentales para la gestión escolar. Los lineamientos que habrán de salir les aclararán cuáles serán sus funciones de acompañamiento y apoyo a todos los procesos que ahora están centrados en la escuela y en el CTE.

El término *autonomía profesional* también abarca a los subdirectores académicos, a los subdirectores de gestión que existen en las escuelas y, obviamente, también a las y los directores y supervisores.

Todo el proceso será dado a conocer a la brevedad en los consejos técnicos, con el fin de ir sincronizándolo en términos del funcionamiento de la estructura educativa. Ello permitirá que los distractores o interventores que señalaba la maestra Sandra se dirijan hacia un propósito común, y permitan que escuelas y consejos técnicos cumplan la función de colegiados docentes que den cabida, desde luego, a todo el personal de dirección. De ese modo todas y todos contribuirán, desde su propio ámbito de participación, a la construcción de los programas analíticos y a la gestión de la Nueva Escuela Mexicana.

María Guadalupe Huerta

La siguiente pregunta es para Susana Justo: ¿las diferentes instancias educativas de las entidades tendremos apertura para la implementación de las intervenciones formativas o su implementación será exclusiva de las instancias de formación continua?



Susana Justo

Lo que está establecido en la estrategia nacional de formación continua 2023, como comentó Rodrigo, es que la implementación de las intervenciones formativas la coordina la autoridad educativa, pero pueden participar otros actores, como las propias áreas de formación continua e instituciones de educación superior, escuelas normales. De hecho, hay experiencias en algunos estados donde la implementación de estas intervenciones formativas estuvo a cargo de unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El único requisito o criterio que sí es fundamental es que la intervención sea recibida por diversos actores escolares, actores educativos interesados, acompañada por las áreas responsables de la formación continua en cada entidad federativa.

Yo quiero aprovechar esta pregunta para responder una que miré en el chat, referida a cuántas intervenciones formativas se implementan en este momento. Importa aclarar que la Comisión no tiene atribuciones de operación de la formación continua de maestras y maestros. Por eso, trabajamos muy intensamente con las áreas estatales de formación continua para prestarles apoyo, porque son las autoridades educativas de los estados quienes deciden si implementan las intervenciones formativas formuladas por Mejoredu, cuáles, cuántas, cuándo, dónde, a quiénes se convoca... y esas decisiones son de cada entidad federativa.

No obstante, les cuento que precisamente hoy por la mañana tuvimos la sesión mensual a distancia con los equipos técnicos encargados de la formación de básica y media superior. En el primer caso, tenemos información de que muchas entidades federativas van a implementar las intervenciones formativas, sobre todo las emergentes que acaba de emitir la Comisión. Por último, quiero enfatizar que esta implementación se hace a lo largo del ciclo escolar.

María Guadalupe Huerta

La siguiente pregunta es para la maestra supervisora Sandra Guadarrama: ¿qué les han aportado los consejos técnicos a las y los docentes, y qué no han logrado aportar, al menos en su zona escolar?, ¿están concluidos sus programas analíticos y planes didácticos?



Sandra Guadarrama

Es interesante la idea de que parece que “hay que tenerlos”. En realidad, sí hay una autonomía, tenemos un proceso de desarrollo que responde a nuestras propias necesidades y a nuestro propio proceso de aprendizaje.

Se han registrado avances en algunas cosas y hay otras que ni siquiera hemos tocado, porque el tiempo no lo ha permitido. Sabemos que la escuela es muy compleja, sus actividades son muchísimas. Ciertos temas avanzan y se van construyendo, otros no; la idea es apropiarnos del currículum, no aplicarlo, tal como se comentó.

En la medida en que favorezcamos la participación del docente, su autonomía y profesionalización; en la medida en que ejerza su voz para responder y en que podamos formar en la escuela de cada comunidad orientada a partir de una problemática particular, vamos a apropiarnos del plan y programa de estudio. Pero no será definido y hecho tal cual. Les puedo platicar que con respecto al programa analítico trabajamos algo que consideramos respetar, por honestidad y congruencia, y dijimos: “Denos unas orientaciones acerca de cómo podemos elaborarlo”. Vamos a seguirlas como guías que nos permitan ir construyendo, dialogando, pero debemos ser honestos respecto de las cosas para las cuales el tiempo o las condiciones no nos alcanzan. Cuando sea viable, vamos a tomar elementos que construir juntos. De hecho, llegamos incluso a armar nuestro codiseño.

Fue una sorpresa interesante que a nosotros, que estábamos trabajando en una escuela de educación especial, nos faltaba comunicarnos más con los chicos para tener claridad sobre qué saben, qué les interesa, qué les gusta: necesitábamos trabajar más la comunicación alternativa y aumentativa. Ya se estaba avanzando en el lenguaje de señas, pero faltaba trabajar más. Entonces consideramos en el codiseño decir: “OK, esto no forma parte del plan y programa de estudios, pero nosotros lo necesitamos. Y tenemos la autonomía de decidir qué contenido queremos incorporar a nuestro programa analítico, porque cubre una falta que tenemos que atender.

Cuando las y los maestros empezaron a explorar para desarrollar una temática que permitía integrar los campos formativos y los contenidos, nos dimos cuenta de que los programas sintéticos traen como contenido la comunicación alternativa y aumentativa. Es parte de los lenguajes. Me pareció bien valioso que esto formara parte de un lenguaje para poder atender a la diversidad, cuando eso nunca antes fue considerado: había un lenguaje, una sola forma de expresión; ahora hay múltiples lenguajes. Eso ofrece la posibilidad de garantizar el aprendizaje de todas y todos en su participación. Lo más destacable de esto fue que llegamos a tal aprendizaje de los programas sintéticos no porque nos



pusiéramos a ver los contenidos que había, sino porque los programas sintéticos respondieron a una necesidad durante el proceso de construcción del programa analítico.

La forma como se acercó el maestro a ese programa sintético fue distinta de la cultura o el trabajo o la práctica docente que parte del contenido o contenidos para diseñar la situación. Ahora, a raíz de una situación que necesitamos atender y resolver, pudimos aproximarnos y trabajar con los programas sintéticos. Fue una experiencia muy relevante.

Después de terminada mi participación, porque la escuela ya contaba con director, pregunté a los maestros cómo iban. Respondieron: “Bien, fue muy padre, trabajamos muy rápido y nos gustó mucho porque tomamos proyectos que nos resolvieron mucho para atender las necesidades que ya teníamos identificadas. Decidimos revisar todos los libros de primaria de Nuestros saberes y de Múltiples lenguajes, con el fin de completarlos con los contenidos, los conocimientos o los recursos. Encontramos varias lecturas con las que pudimos complementar nuestro trabajo”. Eso es romper con la estructura clásica de que el libro de texto es un libro que nos dice por dónde tenemos que movernos; hay un programa de estudio que nos dice por dónde si hacemos nuestro respecto a una propia necesidad.

No quiero decir que todo esté resuelto, pero me parece interesantes que estas pequeñas situaciones que van pasando nos permitan pensar que vamos acercándonos a la idea de favorecer que el maestro sea un gestor, un gestor de currículum, y no una persona que esté viviendo su experiencia solamente como un operador.

María Guadalupe Huerta

Tenemos una pregunta para la maestra Inclán: ¿Con respecto a las investigaciones que propone, se debería partir desde la concepción que tienen los docentes sobre el consejo técnico, considerando que existen varios imaginarios?

Catalina Inclán

Como expliqué, yo no soy funcionaria, maestra, ATP, ni directora. Lo que pongo en esta mesa es lo que observo que sucede en la escuela, eso es lo que presento. No estoy haciendo una recomendación de un producto comercial que tiene nombre y apellido y que circula, lo que digo es que si el trabajo del CTE hubiera sido suficientemente claro para los colectivos docentes no habría necesidad de acudir a un producto comercial.



¿Me explico? Digo que si fuera suficiente no tendríamos necesidad de acudir a un producto comercial que resolviera algo que se tiene que hacer allá adentro.

Se van a emitir lineamientos para las figuras de gestión y administración escolar, lo cual me parece muy interesante, pero también creo que será un movimiento identitario de estas figuras que nacieron para supervisar, verificar y dar seguimiento a cosas, a temas escolares. Hoy, o muy pronto, tendrán otra modalidad, la de acompañamiento: eso es un movimiento identitario. Ello también pega a la valoración de Usicamm. Vamos a ver cómo se mueve entonces.

Me parece –no sólo a mí, sino a muchos colegas que han entrado al CTE y han profundizado en lo que sucede ahí– que en el consejo se pueden estudiar los imaginarios, las culturas, las dinámicas, los mecanismos y las prácticas. Por eso dije que hay tantos consejos técnicos como colectivos escolares existen, y que la estructura de formación divulgada por las autoridades está montada en una suerte de idealización del CTE, cuando debería estar montada en una forma básica y general del consejo técnico, pues no necesariamente funcionan de la misma manera. Por eso es importante entrar al consejo técnico desde muchas miradas y con diferentes instrumentos para valorar qué pasa ahí, qué está sucediendo y qué puede llegar a suceder. Sí, es importante que entren las autoridades, los responsables estatales, pero que también lo hagan otras miradas. Incluso que las y los docentes encuentren una vía para transmitir lo que sucede.

Hay otra cuestión que veo ahí permanentemente; es algo que no necesariamente se va a resolver aquí, pero quiero decirles que así como existen docentes y demás colectivos involucrados en este tema, todos hemos tenido que revisar los materiales en línea porque es muy difícil tenerlos físicamente. Me parece que es relevante que al menos las y los docentes tengan físicamente todos sus materiales, es la condición mínima para que puedan profundizar, junto con tener el tiempo suficiente para entender lo que en este ciclo transformativo asumen como su responsabilidad.

María Guadalupe Huerta

Antes de cerrar la mesa de diálogo, quiero leer dos comentarios. El primero dice: “En la zona escolar a mi cargo cada escuela ha construido su programa analítico y lo están actualizando, hemos avanzado mucho”. El segundo afirma: “Los consejos técnicos no me ayudan a mejorar mi práctica docente”. Me parece significativo que tengamos sentencias tan contrastantes sobre el mismo tema.

o Semblanzas curriculares

Rodrigo Castillo Aguilar

Es antropólogo social, maestro y doctor en Pedagogía. Ha sido docente en todos los niveles desde secundaria hasta posgrado. Sus principales temas de investigación son formación docente, cuerpo y emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje, pedagogía Gestalt y crítica. Fue cofundador del Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas para la Transformación Elepantli. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales; diseñado e impartido cursos de formación docente con perspectiva crítica; y generado proyectos de atención comunitaria en instituciones educativas públicas y privadas, para abordar los problemas de violencia y acoso escolar. Su trabajo se caracteriza por colocar en el centro de la discusión teórica y de la planeación didáctica el reconocimiento del cuerpo, las emociones y la perspectiva crítica como elementos medulares para repensar la educación y nuestra implicación en ella. Actualmente es director general de Formación Continua, a Docentes y Directivos de la Secretaría de Educación Pública.

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Es licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la misma casa de estudios. De 2009 a 2014, fue directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación

Pública. Es profesora del posgrado en la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Cuenta con una amplia producción en libros, capítulos de libros y conferencias nacionales e internacionales. Colaboró en la elaboración del Plan de estudios de la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 y participó en la coordinación de la primera fase del diseño de los programas sintéticos derivados del mismo.

Sandra Guadarrama Vega

Es psicóloga educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene la maestría en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido formadora de docentes en varias universidades y escuelas normales del país. Ha trabajado durante diecisiete años como asesora técnica pedagógica en la Dirección de Servicios Educativos de la Alcaldía Iztapalapa, donde actualmente se desempeña en una zona de educación especial.

Arely Hernández Mendoza

Ha sido durante veintiséis años docente de educación indígena en el estado de Hidalgo. Es licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90, por la Universidad Pedagógica Nacional. Cursó la maestría en Educación Campo Práctica y egresó del doctorado en Investigación e Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo. En los últimos ocho años ha sido docente en una escuela indígena unitaria y, a partir del curso escolar 2023-2024, está adscrita a la escuela primaria indígena “Niños Héroes”, ubicada en la localidad de El Mothé, en Ixmiquilpan, Hidalgo. Colaboró en la elaboración de los nuevos libros de texto gratuitos con el proyecto escolar El uso negado de las lenguas originarias, para cuarto grado.

Catalina Inclán Espinosa

Es maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde también es docente del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras e investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Sus principales líneas de investigación han sido: políticas de la educación básica, formación de profesores y evaluación, didáctica e investigación cualitativa en educación.



Susana Justo Garza

Es normalista, egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y de la Universidad Panamericana. Cuenta con más de cuarenta años de experiencia profesional en el sector educativo –educación básica, media superior, superior, comunitaria e indígena– de la administración pública federal. Ahí desempeñó diversos cargos directivos, entre los que destacan: directora general de Servicios Educativos en la Alcaldía Iztapalapa, de la Ciudad de México; secretaria académica del Colegio de Bachilleres; directora de Formación Docente en el Consejo Nacional de Fomento Educativo y en la Dirección General de Educación Indígena, de la Secretaría de Educación Pública. Actualmente es titular del área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Emilio Mejía Mateos

Ha sido profesor de educación primaria y secundaria, y de formación docente. Es egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de la Normal Superior de México. Realizó una estancia académica sobre Gestión y Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes en la Universitat de Barcelona. Recibió las medallas “Maestro Rafael Ramírez” y “Maestro Ignacio Manuel Altamirano” en reconocimiento a su destacada actuación docente. Actualmente es director general de Gestión Escolar y Enfoque Territorial en la Secretaría de Educación Pública.

Xóchitl Leticia Moreno Fernández

Es directora general de Desarrollo Curricular en la Secretaría de Educación Pública y profesora de educación primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Es licenciada en Pedagogía, maestra en Ciencias con especialidad en Educación, y candidata a doctora en Educación. Ha sido docente por más de cuarenta años, tanto en educación primaria como en superior. Ha publicado diversos materiales de estudio para la formación de docentes y participado en un centenar de conferencias y encuentros a escalas nacional e internacional.



Gabriela Naranjo Flores

Es licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Curso la maestría y el doctorado en Ciencias, en la especialidad de Investigaciones Educativas, en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Realizó el post doctorado en Educación en la Universidad Estadual de Campina de Sao Paulo, Brasil. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel uno. Colaboró en la Dirección de Educación Especial de la Ciudad de México, desarrollando propuestas para la atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad. Ha sido profesora en la carrera de psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad Pedagógica Nacional. Es autora de varios capítulos en libros y artículos en revistas especializadas. Actualmente es titular del área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

El horizonte de mejora continua de la educación. Transformación curricular y formación docente es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Abril de 2024



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN