



**ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS  
EN EL DISTRITO FEDERAL**

**DIPLOMADO**

**Fortalecimiento de la supervisión escolar**

*Reflexión sobre la práctica*



## **Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal**

Dr. Luis Ignacio Sánchez Gómez

### **Coordinación General de la DGIFA**

Mónica Hernández Riquelme

René M. Franco Rodríguez

### **Coordinación General**

Carlos Pulido Ballesteros

### **Asesoría académica**

Pedro Gabriel Jiménez Torres

José Juan García Miranda

### **Diseño curricular**

Lilia Antonio Pérez

Jesús Moreno Jiménez



**DIPLOMADO**  
**Fortalecimiento de la supervisión escolar**  
*Reflexión sobre la práctica*

**MÓDULO 1**

**Contexto socio-histórico de la  
función supervisora**

**Antología**



# Índice

<b>Presentación</b>	<b>43</b>
<b>Arnaut, Alberto</b>	
La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua.	<b>44</b>
<b>Kay Vaughan, Mary</b>	
La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares.	<b>54</b>
<b>De la Peña, Guillermo</b>	
Comentario a la ponencia de Mary Kay Vaughan.	<b>59</b>
<b>Schmelkes, Sylvia</b>	
Reforma curricular y necesidades sociales en México.	<b>61</b>
<b>Secretaría de Educación Pública</b>	
Perfil de egreso de la educación básica. Secundaria.	<b>75</b>
<b>Secretaría de Educación Pública</b>	
El Plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos. Primaria.	<b>79</b>
<b>Secretaría de Educación Pública</b>	
Características del programa. Preescolar	<b>86</b>
Propósitos fundamentales. Preescolar	<b>89</b>
<b>Secretaría de Educación Pública</b>	
Características del Plan y programas de estudio. Secundaria	<b>91</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>102</b>

## Presentación

La mejora de la calidad de la educación básica es uno de los mayores retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional, el Distrito Federal no es la excepción, porque además de los retos nacionales encara el acceso a la escuela básica de todos los alumnos en edad escolar y la permanencia con equidad y calidad en el logro educativo.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 enfatiza que un indicador relevante para entender el problema de la calidad y equidad educativa es el desempeño de sus estudiantes. Al respecto, las evaluaciones de PISA y ENLACE muestran que los logros alcanzados en el D.F., aún son insuficientes.

Por ello, una de las prioridades educativas para la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal consiste en revitalizar las funciones, tareas y responsabilidades de la supervisión escolar, como parte de un conjunto de líneas estratégicas, que busque el mejoramiento de los procesos de gestión escolar para el logro de los propósitos educativos nacionales y, en consecuencia, elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

En este marco, se reconoce que las supervisiones escolares ocupan una posición estratégica dentro de la administración educativa, porque dada su cercanía a las escuelas y su contacto con las autoridades educativas, pueden convertirse en actores que apoyen académicamente a sus escuelas, filtren los proyectos y programas que realmente requieran, detecten las necesidades de las comunidades educativas y proporcionen información valiosa sobre el funcionamiento, los logros y las dificultades cotidianas de los planteles.

Para el cumplimiento de estas tareas pedagógicas se requiere fortalecer académicamente a las supervisiones escolares, y han sido ellos mismos los que, a través de una serie de diálogos realizados con la Administración Federal, han planteado esta necesidad. El presente diplomado forma parte del conjunto de acciones encaminadas a dicha tarea educativa.

## La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua<sup>♦</sup>

Arnaut, Alberto

### Garantizar la obligatoriedad de la educación

Conforme se empieza a expandir el sistema escolar público en los ámbitos municipal, estatal y federal, también aparece la necesidad de coordinar y administrar este creciente sistema escolar. Pero, sobre todo, en los inicios de nuestro Sistema Educativo Nacional surge la necesidad de garantizar que los padres cumplan con el principio de educación obligatoria.

La administración educativa, en la mayoría de los estados, aparece con la inspección escolar. Antes de la existencia de los jefes de departamento de instrucción primaria, antes del surgimiento de los directores de educación primaria en cada uno de los estados, antes de la aparición de los regidores de educación primaria en cada uno de los ayuntamientos, estuvieron los inspectores.

En el comienzo, para decirlo con tono bíblico, fueron los inspectores. La primera administración educativa que surgió en nuestro país fue la inspección escolar, y se destacó por su función esencialmente político-administrativa e, incluso, por su carácter penal. Los primeros inspectores tenían como función esencial asegurar que los padres enviaran a sus niños a la escuela, porque la educación primaria elemental, ya se había declarado como obligatoria y el Estado debía garantizar la asistencia de los niños, sobre todo, los provenientes de los sectores sociales a los que estaba destinada, en su origen, la instrucción pública,.

Como es de imaginarse, la creciente escuela pública tardó tiempo, poco, pero tardó, en implantarse socialmente.

---

<sup>♦</sup> Arnaut, Alberto (2006). "La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua", en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio–Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México, pp. 17-26.



La escuela pública, desde su origen hasta nuestros días, es la escuela de los pobres, es la escuela de los grupos marginados; los grupos más privilegiados –a finales del siglo XIX– no enviaban a sus hijos a la escuela, seguían contratando a los maestros para que les enseñaran en su casa o en la casa del maestro. Este tipo de instrucción dio pie a lo que hoy conocemos como el Subsistema de Escuelas Privadas.

Con el paso del tiempo, la obligación de los padres se transforma en una obligación del Estado. La obligatoriedad de la educación primaria, que inicialmente era una obligatoriedad pensada para los padres de escasos recursos económicos, se convirtió, muy pronto, en la obligatoriedad del Estado, para satisfacer una creciente demanda de los pobres por la educación.

Actualmente, la obligatoriedad de la educación está señalada en la Constitución –reforma de 1993– y en la Ley General de Educación, donde explicita que la responsabilidad no corresponde solamente a los padres, sino también al Estado.

En aquella época, la función de supervisión era –como dije antes– una función, esencialmente político-administrativo y penal, establecida para garantizar la educación de los niños. Los inspectores tenían las siguientes tareas: verificar la asistencia de los niños a la escuela, vigilar que los niños –en edad escolar– no anduvieran en las calles, hablar con los padres y, en su caso, consignarlos ante el ayuntamiento. Posteriormente, el ayuntamiento decidía los castigos, como la privación de la libertad o el pago de las multas correspondientes. Cabe decir que casi nunca se aplicaban estas multas, pero, el posible castigo era –como la *espada de Damocles*– un incentivo drástico para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela.

### **La supervisión administrativa y la supervisión técnico pedagógica**

El nacimiento de la escuela coincidió con una primera revolución pedagógica en el subsistema federal, en el distrito y en los territorios federales; la función supervisora se dividió en dos: permanecieron los supervisores administrativos y surgieron los supervisores técnicos. Los técnicos tenían como tarea principal las actividades que han desempeñado, y siguen desempeñando, los supervisores, pero que además es ejercida por muchos equipos técnico- pedagógicos, en todas las mesas técnicas de cada nivel y modalidad educativa.

¿Qué función tenían los supervisores técnicos? Llevar la buena nueva de la pedagogía moderna a los maestros carentes de una formación en las escuelas normales –a finales

del siglo XIX—, docentes reclutados sin una formación inicial normalista; situación que predominó en las zonas rurales hasta la década de 1960.

La supervisión técnica o pedagógica se convirtió en una función esencialmente de apoyo técnico-pedagógico, tal y como ahora la conocemos. Los supervisores administrativos tenían como función garantizar que: los niños asistieran a la escuela, los maestros impartieran sus clases, se cumplieran los programas de estudio y que la escuela contara con una infraestructura mínima. En cambio, los supervisores técnicos tenían como tarea principal la de organizar academias, conferencias pedagógicas y actualizar a los maestros que no se hubieran formado en las primeras escuelas normales modernas —durante los últimos años del siglo XIX— y con los nuevos métodos de enseñanza.

Sin embargo, dada la gran cantidad de conflictos entre la supervisión administrativa y la supervisión técnica, éstas terminaron unificándose y quedando una sola, la cual se responsabilizaría, al mismo tiempo, de los asuntos administrativos y de los técnico-pedagógicos.

### **La supervisión y su apoyo en la formación y actualización de los docentes**

Con la Revolución Mexicana llegó la buena nueva de la escuela rural mexicana; Vasconcelos, Rafael Ramírez, y otros grandes educadores, querían construir una nueva escuela y llevarla al campo; pero, sucedió que los maestros normalistas eran insuficientes para atender a las escuelas rurales y quizás no tenían la formación necesaria, ni querían ir al campo. Entonces, para llevar la escuela a los contextos más desfavorecidos, igual que sucedió con las tierras y el dinero durante la revolución, se reclutaron maestros de donde los hubiera, no se podía esperar a crear un sistema de formación de maestros rurales. Este es el rasgo más original de la política educativa post-revolucionaria.

Sin embargo, el reclutamiento masivo de maestros rurales obligó, también, al desarrollo de funciones complementarias de este grupo; como por ejemplo, funciones de apoyo técnico-pedagógico. La actualización y educación de los maestros rurales, apenas egresados de 4º grado de la primaria elemental, en un 80%, requerían de acompañamiento, orientación y formación continua, las cuales se les tenía que ofertar de alguna manera. De ese modo, los supervisores de la escuela rural mexicana se convirtieron, en sus respectivos estados, en entes morales y polifuncionales.

En ese entonces, los supervisores se encargaron de identificar las necesidades educativas; decidir, por ejemplo, el lugar donde se iba a establecer la escuela rural,

selección del personal que se desempeñaría como docentes de la nueva escuela rural; a demás de orientar a los jóvenes maestros sobre cómo llegar a cada comunidad, y las formalidades para ponerse en contacto con las autoridades municipales, las autoridades tradicionales del pueblo, el sacerdote y con todos aquellos que pudieran aportar algo para la construcción de la escuela. Luego, participaban en la edificación de la escuela, junto con la comunidad. Posteriormente, se encargaban de supervisar y apoyar a los jóvenes maestros.

Así, la función del supervisor, como inspector que garantizaría la asistencia de los niños a la escuela, –función un tanto policiaca– vino a menos, para dar paso a otras tareas propias de la expansión de los servicios a zonas rurales e indígenas: la búsqueda del apoyo de la comunidad y la actualización, el acompañamiento y la orientación de los maestros rurales.

Al final de la década de 1920, se dio una nueva diferenciación; los supervisores siguieron cumpliendo las funciones antes señaladas, pero surgieron las escuelas normales rurales y las misiones culturales para la capacitación de los maestros.

Las misiones culturales nacieron para contribuir a la actualización, acompañamiento y orientación de los maestros rurales, quienes, habiendo terminado la primaria elemental, se les habilitaba para la docencia. Las escuelas normales rurales, creadas durante de la década de 1920 y, sobre todo, en la década de 1930, surgen para la formación inicial y profesional de los docentes. En ese entonces, las funciones de acompañamiento, actualización y orientación del trabajo docente en la escuela rural fue realizado por diversas instancias: delegados instaladores, inspectores, misioneros culturales, las escuelas normales rurales, etcétera. Aun cuando aparecen nuevos nombramientos, la función del supervisor rural sigue siendo central.

A finales de la época cardenista, las vertientes de actualización y de capacitación, provenientes de las misiones culturales y de las escuelas normales rurales, entraron en crisis y el gobierno de Cárdenas decidió sacarlos de la función, quedando los supervisores escolares como dueños de la escena.

A partir de 1940, la situación comenzó a cambiar; la función de capacitación, es decir, la función de regularización de los estudios profesionales de los maestros rurales, se encomendó a la normal más grande del mundo, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que tenía como tarea principal la capacitación y el mejoramiento profesional de los maestros rurales y urbanos, entre los cuales había un grupo considerable que ejercía el trabajo docente sin título. Esta institución permitió a los profesores cursar los estudios de secundaria y los estudios profesionales, para obtener el título de Profesor de

Educación Primaria, equivalente al del egresado de la Escuela Nacional de Maestros, de la ciudad de México.

Por otro lado, la función de actualización, por lo menos teóricamente, quedó encomendada a los supervisores escolares. Sin embargo, fue tan acelerada la expansión del sistema escolar a partir de los años cuarenta, y, específicamente, en los cincuenta, que la función supervisora prácticamente no se dio abasto en la tarea –continua y permanente– de acompañamiento, orientación, apoyo y formación continua de los maestros en servicio. Incluso, podríamos decir que, de 1940 a 1978, en un periodo de expansión tan acelerado del Sistema Educativo Nacional –particularmente en la educación primaria–, la supervisión realizó tantas actividades que poco pudo hacer para desempeñar la función de acompañamiento y de apoyo técnico-pedagógico a las escuelas.

Este es un periodo donde, la decisión política urgente fue crecer, expandir e incorporar al mayor número de niños mexicanos a la escuela, se priorizó una política fundamentalmente expansiva; así, el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la equidad quedaron subordinadas a la expansión: no existía mejor escuela y de mayor calidad que aquella que se creaba, porque no había antes ninguna otra.

La Secretaría de Educación Pública centralizó la elaboración y aplicación de los planes, programas de estudio y, además, en 1959, creó el CONALITEG<sup>2</sup>, institución encargada de la producción de los libros de texto gratuitos, obligatorios y, prácticamente, únicos para todo el país. Entonces, tenemos un contexto donde prevaleció una política privilegiadora de la expansión y una política –centralizada– promotora de la uniformidad de libros, de planes y programas de estudio, como medios para garantizar la misma educación para todos en el menor tiempo posible.

De esta forma, temas como calidad, pertinencia y equidad, –que emergieron a finales de la década de 1970 y, concretamente, en la década de 1990– fueron obviados, frente al reto que significó la demanda excesiva por la educación, provocada también por la creciente explosión demográfica desatada en el país, entre 1940 y 1970.

En ese tiempo, tuvimos un panorama completamente distinto a los anteriores, con una educación similar para todos, en el menor tiempo posible, gracias a: la misma escuela, los mismos planes, los mismos programas, los mismos textos. Así, el principal papel de los supervisores fue desempeñar funciones acordes con la política expansiva y uniformizadora, además de garantizar la paz en un sistema que estaba creciendo a ritmos

---

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

muy acelerados, en un gremio que, ya para entonces, se había multiplicado a grandes pasos (de 1920 a 1970, el total de profesores federales pasó de tres mil a 300 mil).

Durante esta temporada se presentó un desdibujamiento de la función técnica en la gestión del sistema, y no solamente en el ámbito de la supervisión, sino también, en la dirección del Sistema Educativo Nacional. Lo anterior porque, en primer lugar, había que garantizar la normalidad político-administrativa, la gestión de recursos humanos, financieros, materiales de –alrededor– 150 mil maestros de educación primaria, 50 mil maestras de preescolar, 80 mil maestros de secundaria; así que para garantizar la continuidad de los servicios, los supervisores realizaron –con intensidad– actividades administrativas y de control, como: estar pendientes de que libros de texto llegaran a tiempo a las escuelas, de que los maestros recibieran sus pagos con la mayor puntualidad posible, porque sin maestros, no habría escuelas. En segundo lugar, fue importante mantener la paz en las diferentes zonas, en las escuelas, en las sesiones de trabajo, etcétera; al grado, que el presidente Adolfo López Mateos afirmó “la paz en las escuelas es la paz de la Nación”. En tercer lugar, se debía garantizar la fluidez de los recursos mínimos indispensables, del centro hasta las escuelas, pasando por mil instancias.

Dentro de este contexto, la función de apoyo técnico-pedagógico, de conducción pedagógica, se desdibujó y ocurrió –entre las décadas de 1940 y 1960– el periodo de expansión más acelerado del sistema.

De esta manera, podríamos decir que aquella función de apoyo técnico-pedagógico –esencial en el origen del Sistema Educativo Nacional Mexicano de finales del siglo XIX– se fue desvaneciendo progresivamente durante las dos primeras décadas después de la revolución y, más aún, a partir de la década de 1940, pues los supervisores fueron rebasados por el crecimiento del Sistema Educativo Mexicano y, sobre todo, por el ritmo de expansión del Subsistema Educativo Nacional General, dependiente de una misma autoridad nacional.

## **Educación para todos**

La situación comenzó a cambiar cuando terminó el periodo de expansión más acelerado del Sistema Educativo Nacional, a finales de la década de 1970, particularmente, en el periodo de Fernando Solana; porque, aunque no hubo una reforma curricular importante en este periodo, sí se desarrollaron dos aspectos importantes de recordar: la conformación de las Federaciones Generales de la SEP, en cada uno de los estados de la república, y la creación de la estructura básica para la educación: director de planeación,



director general de administración, área de operación de educación básica, etc., en cada una de las federaciones.

Pero, al mismo tiempo, durante este periodo se puso en marcha un programa de tipo comando, que dio cobertura a muchos programas experimentales y pilotos, bajo el nombre de Educación para Todos (1979-1982).

Durante estos años se reactivó y consolidó la educación llamada indígena-bilingüe; todavía no se pensaba en interculturalidad, como ocurrió a partir de la década de 1990. Asimismo, la educación especial recibió particular atención, al impulsarse nuevos métodos de enseñanza de lecto-escritura y de matemáticas; también, cabe señalar, se produjo el libro integrado de primero y segundo grado; se generaron programas pilotos, como el llamado 12-14, para los niños de educación primaria en extra-edad; se desarrolló una primera experiencia de programas educativos compensatorios; se multiplicaron los jardines de niños, a partir de de investigaciones educativas, de organizaciones de la sociedad civil, etcétera.

Para este momento, podríamos decir que, por dos razones se dio un primer resurgimiento de la función de apoyo técnico-pedagógico: la creación de las federaciones y la de estos programas diferenciados y de carácter piloto-experimental, desarrollados al margen del sistema burocrático tradicional y de las escuelas regulares --a pesar de que muchos de ellos intervenían directamente en la escuelas regulares- bajo la cobertura del programa Educación para Todos.

Así empezaron a desarrollarse a un ritmo más acelerado, especialmente en la administración educativa federal de cada estado, las llamadas mesas técnicas de cada nivel y modalidad educativa; es decir, se conformaron los equipos técnicos para sacar adelante los métodos de enseñanza de lecto-escritura, la enseñanza de las matemáticas, la emergencia de la educación bilingüe indígena, así como la de la educación especial, la cual constituyó la primera emergencia para atender a niños con capacidades diferentes.

Además, en esos años, por primera vez, el currículo nacional vivió sus primeros ajustes para operar al margen de las escuelas regulares, de manera tal que surgió, con la creación del INEA, la educación sistematizada para adultos. En esta época, también se acentuó la experimentación y comenzó la primera expansión acelerada de educación indígena.

Por otro lado, cada uno de los programas que conformaban el de Educación para Todos dejó una influencia de largo alcance, con la consecuente creación de equipos técnicos para desarrollar estos nuevos modelos pedagógicos.

La diversificación de los programas educativos se dio todavía en una época en la que predominaba una política, cuyo objetivo principal era garantizar la asistencia de los niños a la escuela; pero, la política expansiva comenzó a reconocer sus límites precisamente en los grupos marginados, aislados e incommunicados, de nuestro país. Es ahí, cuando nace el instructor comunitario, en los sectores rurales e indígenas, y los promotores para la educación de los adultos y de estudios a distancia.

Este fue el cambio más importante en la historia de la educación del siglo XX; si recordamos, el desarrollo de una escuela rural que buscaba resolver la manera de llegar al campo y a los indígenas, luego, se pasa de una escuela uniforme para todos, durante las décadas de 1940 a 1970, a una escuela diferenciada, para poder universalizar la educación primaria.

Estos elementos influyeron en la formación de cuadros de acompañamiento técnico-pedagógico para cada programa; aquí tenemos una primera expansión importante de los cuadros de apoyo técnico pedagógico, aunque todavía pequeña si la comparamos con el decenio de 1990.

Otro factor que contribuyó a desarrollar los cuadros de apoyo técnico pedagógico, a finales de la década de 1970, fue la necesidad de contar con personal calificado, pedagógicamente hablando, en las nuevas delegaciones de la SEP, pues, la mayoría de los delegados de la SEP de los estados no provenían del magisterio y necesitaban comunicarse con supervisores, con los jefes de sector y con los responsables de la administración directa de cada sistema escolar, y de cada nivel y modalidad educativa.

Así, en esta etapa tenemos un doble origen del personal de apoyo técnico- pedagógico: por la diversificación de programas y por la descentralización. Este fue el primer destello de lo que ahora conocemos como equipos de apoyo técnico- pedagógico, y que trabajan en torno a distintos programas y áreas ejecutivas de la administración de cada nivel y modalidad educativa.

## **Reforma educativa y calidad de la educación**

Una segunda emergencia de la función técnico-pedagógico le encontramos a principios de la década de 1990, con dos reformas muy importantes; una reforma político administrativa, es decir la federalización, transferencia y descentralización de los servicios de educación básica y normal, que pasaron a depender de cada uno de los gobiernos de los estados, ya que hasta ese momento dependían del gobierno federal. La segunda

reforma fue la educativa, con la modificación de planes y programas de estudio de educación básica y normal, pero, al mismo tiempo, la puesta en marcha de diversos programas educativos que buscaban mejorar la calidad, y, sobre todo, acompañar y provocar que la reforma curricular llegase hasta las escuelas, aulas, maestros y niños.

En este momento, ambas reformas –la político administrativa y la educativa– promueven la necesidad de consolidar los cuadros técnicos en cada uno de los estados; recordemos que éstos se desarrollaron más temprano y de manera rápida en la administración educativa federal, que en las administraciones educativas –antiguas– de los estados. La concentración se dio por que el gobierno federal necesitaba más de esos cuadros dentro de su propia estructura, pues de él dependían las dos terceras partes de las escuelas públicas del país; pero, quizá también, porque el gobierno federal contaba con mayores recursos financieros para disponer de segmentos del magisterio federal dispuestos a dejar las escuelas, para desempeñar las funciones de apoyo técnico-pedagógico en cada una de las modalidades y niveles, situación que se multiplicó aceleradamente a principios de la década de 1990.

La descentralización fue muy radical en los aspectos administrativos y laborales; los estados tuvieron que asumir la responsabilidad de conducir y de gestionar ya no solo los respectivos sistemas estatales, sino que los recibieron con la transferencia de los servicios educativos de básica y normal. Además, la Ley General de Educación señala, entre las atribuciones exclusivas de los estados, la de operar los servicios educativos, lo cual conlleva la transferencia de la conducción y la gestión técnico-pedagógica de los sistemas escolares.

Si se observa, por el cambio en la estructura operativa de los sistemas estatales, por la puesta en marcha de una reforma curricular y por la creación de una gran diversidad de programas educativos, la función de apoyo técnico-pedagógico llegó a ocupar un espacio cada vez más importante en la conducción y operación en el ámbito central de la Secretaría de Educación; pero, también en la conducción, operación y concreción de todos los programas educativos que se pusieron en marcha a partir de 1992.

No obstante que la función de apoyo técnico-pedagógico emerge en esta época, como una de las más importantes en la gestión del sistema educativo mexicano y de los nuevos sistemas educativos de los estados, presenta severos problemas.

Cuando emerge una reforma educativa como la de principios de los años noventa y se ponen en marcha tantos programas necesitados de equipos técnico-pedagógicos, la supervisión –que hasta finales de la década de 1970 se había dedicado, fundamentalmente, a garantizar la continuidad de los servicios, al cumplimiento de



funciones de carácter político, administrativo, social e, incluso, gremiales y laborales— se vio sometida a una fuerte presión, porque, de la noche a la mañana, se convocó a los profesores a desempeñar funciones de carácter técnico pedagógico, sin una formación inicial previa como supervisores centrados en actividades técnicas.

Así, a las funciones –políticas, administrativas, sociales y gremiales– desempeñadas formalmente por los supervisores se agregaron, sobre la marcha, programas y proyectos, concursos, campañas, capacitación, trabajo con las comunidades y otras actividades de asistencia social, que los supervisores se encargaban de difundir en la escuela.

Pero, además, la supervisión se convirtió en un campo invadido por un cúmulo de equipos técnicos de otros programas que llegan a su territorio y, a veces, sin aviso. Además, se agrega la complejidad alcanzada por el sistema escolar, en tanto los maestros y los alumnos ya no son los mismos de las décadas pasadas. En estas circunstancias, y particularmente desde el decenio de 1990, no ha sido nada fácil ser supervisor.

Cuando uno ve el panorama de los años noventa llega a la conclusión de que la función de apoyo técnico-pedagógico, que inicialmente parecía propia de la figura del supervisor, ante esta gran diversidad de equipos técnicos pedagógicos, mesas técnicas de cada nivel o modalidad y de cada programa o proyecto, ya no puede pensarse como una función individualizada.

Es aquí que la función de apoyo técnico-pedagógico tiene que ser repensada y ejecutada, esencialmente, como una función colectiva y no exclusiva de los supervisores, o de las mesas técnicas, o de cada equipo técnico de cada programa; por lo contrario, debe ser una tarea de todos.

## La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares\*

*Kay Vaughan, Mary*

Me pidieron una reflexión conceptual y metodológica sobre la relación entre la historia de la educación y la historia regional de México.

[...] El problema consistía en cómo leer los informes de los inspectores de la Secretaría de Educación Pública (SEP) acerca de las escuelas rurales.

[...] Para ojos y oídos inexpertos y sin entrenamiento en la lectura de estos informes, tal como eran los míos cuando comencé a leerlos en 1984, su contenido parece enigmático, contradictorio y poco revelador. Literalmente, los informes enterraban a los campesinos bajo un discurso de desprecio que los reducía a la condición de criaturas malnutridas, sucias, enfermas y alcohólicas.

Permítanme utilizar como ejemplos los informes de Jesús H. González, inspector federal en la región agrarista y mestiza del ex distrito de Tecamachalco, en el altiplano central de Puebla [...] González llegó a Tecamachalco en 1931. Su objetivo era movilizar a los campesinos para reconstruir sus pueblos y a sí mismos según una imagen de modernidad, así como para su integración a una nación progresista.

[...] González propuso movilizar a los tecamachalqueños en una marcha hacia el progreso. Sin embargo, sus informes sugieren que los tecamachalqueños no lo siguieron, y que en realidad, ni siquiera se pusieron en marcha. Al contrario, aparecían como los receptores de la actividad de los otros, especialmente de los maestros. Las respuestas campesinas eran variadas y parecían difíciles de interpretar. En su mayor parte, los niños asistieron a la escuela impuntual y erráticamente, normalmente sólo por dos años, tres como máximo [...] González notó que las mujeres se prestaron fácilmente a la propaganda de la Iglesia contra la escuela. Muchos hombres campesinos también simpatizaron con la protesta religiosa de 1935, una posición incompatible con los estereotipos de la historiografía [...] González se enojó cuando los tecamachalqueños ignoraron sus consejos y autoridad y prefirieron escuchar a los agentes de la Reforma Agraria y del Banco Ejidal, quienes, en la opinión del inspector, les enseñaron comportamientos corruptos y clientelistas.

\* Kay Vaughan, Mary (2002) "La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares", en Civera, Alicia [et. al.] *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. El colegio mexiquense A.C. / Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México, México. pp. 39 – 66.

Sin embargo, los campesinos no respondieron de una manera totalmente negativa a los esfuerzos de la SEP. Construyeron y repararon las escuelas, sobre todo cuando su inauguración se celebró en los días de las fiestas patrias, el 5 de mayo (sobre todo en Puebla) o el 16 de septiembre. Ellos esperaban que los maestros organizaran estas fiestas e invitaron con mucho entusiasmo a los vecinos de los pueblos cercanos. Les gustó sobre todo el nuevo deporte de basquetbol, que se transformó en la *piece de resistance* de la fiesta.

Quiero compartir con ustedes algunos de los conceptos de los investigadores que me ayudaron [...] a reconstruir una historia más rica, más sugerente, una historia no unidimensional, como parecían sugerir los informes, sino multivocal y multi-lingüística [...] con demasiada frecuencia hemos aceptado explicaciones oficiales acerca de las respuestas sociales locales; hemos aceptado los documentos en su significado literal sin cuestionarlos [...] Aún peor, muchas veces hemos imaginado las respuestas. No hemos tomado suficientemente en serio a los actores locales. No hemos otorgado a los consumidores de la educación la atención que merecen como agentes con valores, fines, estrategias y tácticas para lograr sus fines.

No puede reconstruirse el teatro del encuentro educativo en Tecamachalco durante los años treinta sin una lectura mutua e interactiva de las fuentes primarias y secundarias.

Reconstruir la narración política requiere también investigación en los archivos de la reforma agraria y en los archivos municipales, así como una lectura de los periódicos de la ciudad de Puebla. [...] Las entrevistas orales con los maestros que trabajaron en Tecamachalco en los años treinta y cuarenta, y en instancias muy especiales y desgraciadamente raras, con los sobrevivientes locales de los treinta, me ayudaron a redondear las ideas.

Aunque González vio la pobreza y la escasez, dice poco de la lógica y la sustancia de la vida campesina. Alguien tan obsesionado con la transformación de la vida productiva y familiar nos dice muy poco acerca de las prácticas locales.

Los campesinos de Tecamachalco [...] desplegaron lo que Scott llama "las armas de los débiles" al articular sus agendas y realizar sus objetivos.<sup>1</sup> Estas tácticas indirectas

---

<sup>1</sup> Las múltiples peticiones de los campesinos de Tecamachalco se encuentran en el Archivo General de la Nación-Acervos Presidentes (AGN-AP). Véase, por ejemplo, AGN-AP-Lázaro Cárdenas (LC), exps. 544.5/623, 544.4/314, 544/97, 1935-1936; exps. 541/88, 404.1/1235,

diversas incluyen la simulación, el discurso indirecto, el rumor y el chisme, el tortuguismo, la conformidad aparente pero falsa, y la evasión hasta el sabotaje, el robo y el bandidaje. Por medio de estas bien probadas tácticas, los pueblos dominados negocian y mitigan su opresión. El uso de tales tácticas salta a la vista en los informes de González: las madres evitaban las visitas de las maestras argumentando que tenían demasiado que hacer.

En el Porfiriato, el maestro tenía un papel importante en la comunidad como escribano y organizador de las fiestas cívicas.<sup>2</sup> [...] Si leo correctamente los datos, estas visiones distintas de las escuelas –la visión local y la visión nacional– explican la interacción tan tensa entre los campesinos y la SEP en Tecamachalco en los años treinta.

Esta descripción del conflicto y distancia entre la SEP y los campesinos no debe sugerir que los maestros no hayan dedicado mucho tiempo viajando y trabajando para ayudar a los campesinos con sus trámites y peticiones agrarias, ni que los agraristas se hayan negado a construir, reparar y apoyar a las escuelas. Al contrario, como Elsie Rockwell señaló para Tlaxcala, el edificio escolar fincaba un símbolo importante de la independencia y la autonomía en las comunidades buscando su liberación del dominio de las cabeceras y de las haciendas (Rockwell, 1994:200; 1996). El edificio escolar frecuentemente sustituyó al palacio municipal. Los campesinos lo usaron para sus reuniones.<sup>3</sup> Los maestros hicieron de la escuela el lugar donde los agraristas recibieron sus títulos de tierra.<sup>4</sup>

La fiesta cívica jugó un papel crítico como puente para los vecinos y los maestros, como un espacio en el cual las agendas de ambos actores se compenetraban.

Los maestros, por su parte, utilizaron la fiesta para promover el programa de la SEP. Avanzando el agrarismo oficial, promovieron la unidad entre facciones y comunidades, ritualizaron el otorgamiento de los títulos de tierra en el edificio escolar, admitieron a Emiliano Zapata en el altar de los héroes patrióticos, inmortalizaron el agrarismo en himnos y corridos y santificaron la Constitución de 1917 como un documento que articulaba los derechos colectivos y la justicia social. Usaron la fiesta para infundir el

---

404.1/632, diciembre 1936-septiembre 1937; exp. 564.1/2091, enero 1940. Sobre "las armas de los pobres", véase Scout, 1985, pp. 32-36.

<sup>2</sup> Sobre las fiestas patrias, véase AMT, Gobierno, caja 129, exp. 58, marzo 4, abril 29, mayo 2, 3, 1902; caja 266, exp. 13, abril 29, 1909. Para un análisis más detallado de la fiesta y los maestros en el Porfiriato en Tecamachalco, véase Vaughan, 1994, pp. 213-245.

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, SEP-AP-ERP, Caltenco, H. Bañuelos Bravo a SEP, AGOSTO 15, 1935.

<sup>4</sup> Entrevistas con Horacio Caro, Puebla, 6 de julio de 1991; y Manuel Bravo Bañuelos, Tecamachalco, 25 de julio de 1989.



respeto hacia la diversidad de las culturas regionales de México [...] Democratizaron y mexicanizaron la fiesta con canciones de Michoacán y Zacatecas, [...] Estos reemplazaron las áreas operísticas europeas y los vales vieneses de las fiestas porfirianas.

Con la idea de promover la modernización [...] la SEP introdujo lo que llegó a ser la pieza de resistencia en las fiestas tecamachalqueñas: los juegos de básquetbol entre equipos de jóvenes masculinos [...] El deporte funcionó como catalizador par la unificación y la superación de las diferencias: no únicamente en las fiestas cívicas sino también en los encuentros semanales para los miembros de la Confederación Nacional Campesina (CNC).

Las maestras que entrevisté me contaron cómo la respuesta negativa de las campesinas las obligó a cambiar sus tácticas. Empezaron a observar y escuchar, y a lo largo de este proceso, muchas de ellas llegaron a entender la lógica y la sabiduría de ciertas prácticas domésticas. Las maestras tenían la capacidad de entender dichas prácticas porque ellas mismas habían aprendido de sus madres y suegras muchas de las costumbres y conocimientos de las campesinas. Muchas de ellas se convirtieron en discretas negociadoras entre las viejas y las nuevas prácticas. Llegaron a identificar y a aliarse con las mujeres locales respetadas en las jerarquías de poder y destreza.

Estas expertas y líderes pudieron introducir las innovaciones con más éxito que las maestras por sí solas.<sup>5</sup>

El tiempo campesino es discontinuo, determinado por las estaciones naturales y por la salida y la puesta del sol. El tiempo escolar está reglado por el reloj y comprimido en horas continuas que imitan el horario del trabajo en la fábrica. El trabajo campesino es familiar e involucra a los niños. Las escuelas sacan a los niños del contexto de la producción y reproducción familiar, actividades que aseguraban la sobre vivencia de los sujetos [...] la revolución cultural intentada por el Estado posrevolucionario mexicano no fue tanto el producto de la imposición desde arriba de un proyecto de ingeniería social por parte del gobierno, sino el resultado de un diálogo vigoroso y conflictivo entre los agentes culturales del gobierno y los sujetos que ellos querían transformar.

---

<sup>5</sup> Vaughan (1990b:151-160); Entrevistas con Reyna Manzano, Puebla, 5 de julio de 1991; y Socorro Rivera Martínez, Puebla, 16 y 21 de mayo de 1984; Friedlander (1994:125-139); SEP-DER, caja 905, JHG, "Informes" agosto y noviembre, 1932.



La tarea es buscar los medios de recuperar las voces de los consumidores de la educación.

Mi intención ha sido demostrar lo que podemos aprender a través de una des-centralización o des-centralización de la historia de la educación. Carlo Ginzburg (1994) entiende la microhistoria como método y concepto.

En el caso de la política educativa nacional, los sujetos en las regiones pueden responder a ella y moldearla de modos distintos [...] el análisis local revela explicaciones oscuras y procesos y resultados inesperados. Lo que predispuso a las comunidades a apoyar las escuelas de la SEP no fue el agrarismo, ni la destreza y habilidad de algunos maestros, ni la cercanía de los centros urbanos y la demanda para los bienes de consumo modernos, sino la fuerza de las culturas escolares previas [...] con la cultura cívica liberal del siglo XIX, [...] Las escuelas [...] enseñaron menos en las aulas y los anexos, y más de las fiestas [...] El deporte, más que las cooperativas agrícolas, funcionó como canal y catalítico en la introducción de las nociones de productividad moderna postuladas por la SEP.

Las comunidades se apropiaron de las escuelas de acuerdo con sus necesidades, valores e intereses. No sólo las escuelas mismas fueron transformadas por las comunidades antes de que éstas fuesen cambiadas por las escuelas, tal como postulan François Furet y Jacques Ozouf, sino que también, como han dicho Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, estas escuelas se convirtieron en lugares importantes donde la gente local disputó y negoció con el poder estatal y con los procesos de modernización, haciéndolos menos inexorables e indómitos, más flexibles y maleables de lo que han sugerido los macroanálisis.

## Comentario a la ponencia de Mary Kay Vaughan<sup>\*</sup>

*De la Peña, Guillermo*

[...] en el nuevo enfoque ya no se presta tanta atención como antes a lo que la escuela dice que es su prioridad –la enseñanza de los saberes definidos como “escolares”– sino más bien al papel eminentemente cultural de las instituciones educativas.

En el caso de la escuela –acabamos de oírlo–, los maestros no son únicamente “enseñantes”, portadores de mensajes impuestos: son negociadores de la mentalidad nueva donde se va construyendo “la comunidad imaginada”, [...] Mary Kay, de modo deliberado y muy exitoso, pone el énfasis en los actores. La institución no desaparece, pero es analizada por medio de las prácticas de los actores [...] Y el concepto de microhistoria nos permite apreciar que no existe “la historia”, no hay una sola versión de los hechos, definida “desde arriba”: existen múltiples versiones, construidas “desde abajo”, que se inscriben en la negociación entre lo local y lo nacional.

En primer lugar, me llama la atención la importancia de la fiesta [...] cómo la escuela, por medio de las fiestas escolares, se convierte en un núcleo organizador del espacio regional [...] las fiestas religiosas de los pueblos organizaban el espacio regional en torno a ciertos símbolos dominantes: los santos. Las fiestas escolares que describe Mary Kay no representan una ruptura sino una continuidad con la fiesta tradicional [...] los nuevos símbolos laicos (como la figura de Emiliano Zapata) podían ocupar sin violencia el sitio que tenían los símbolos de índole religiosa, en la medida en que la fiesta cívica lograba reproducir las funciones previas y reconocer el valor de todos los grupos y categorías sociales de la población.

En segundo lugar, a partir de la ponencia podemos explicar, esta compatibilidad porque, en realidad, esta escuela revolucionaria que se proclama tan innovadora y distinta [...] se parece mucho a su predecesora, la escuela porfiriana: hay el mismo énfasis en la creación de una cultura cívica [...] Desde el Porfiriato, la construcción de cultura cívica se ha expresado en las fiestas.

---

<sup>\*</sup> De la Peña, Guillermo (2002) “Comentario a la ponencia de Mary Kay Vaughan” en Civera, Alicia [et. al.] *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. El Colegio Mexiquense A.C. / Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México, México, pp. 69 -76.

En tercer lugar, hablando de continuidades, uno se pregunta si el análisis que nos brinda Mary Kay arrojaría los mismos resultados en la época actual. Sigue habiendo fiestas escolares, pero ¿siguen teniendo la misma importancia en la construcción de la cultura cívica? Parecería que no, pues el papel de los maestros se ha ido modificando.

Todo esto cambió radicalmente después de 1940: la política llamada de unidad nacional tendió a volver a meter al maestro al aula, ya no dejarlo salir de ahí; en vez de ser un líder social, se convirtió en empleado de una gigantesca burocracia.

En cuarto último lugar, los datos presentados y la riqueza de su análisis me mueven a invocar el nombre de algunos antropólogos [...] se me ocurre Moisés Sáenz, cuyos libros son precursores de muchas discusiones actuales sobre la cultura comunitaria y la cultura escolar. Sáenz fue subsecretario de Educación y tenía una visión idílica (y jacobina) de la escuela rural; pero cuando tuvo que visitar las escuelas rurales escribió páginas desoladas sobre lo que realmente ocurría, a causa de la tremenda incomunicación entre los maestros y la escuela, por un lado, y los niños y sus familias, por el otro.

Moisés Sáenz introduce una idea que a mi juicio es urgente revivir: la idea de que la tarea de integración nacional no puede ser concebida como el resultado de las decisiones gubernamentales sino como un proceso que surge desde abajo [...] Sáenz repetía algo que luego por desgracia fue olvidado por el indigenismo oficial: no sólo se trata de hacer más mexicanos a los campesinos y a los indígenas; se trata de que los mexicanos nos hagamos más indígenas y más campesinos. Al olvidarnos de esto, hemos tenido que pagar el costo de la ruptura entre la cultura escolar y la cultura comunitaria.

## Reforma curricular y necesidades sociales en México\*

Schmelkes, Sylvia

### La complejidad de la noción de relevancia

Cuando hablamos de la relación entre la educación y las necesidades sociales, nos estamos refiriendo necesariamente a un asunto complejo: el de la relevancia de la educación. Parte de su complejidad se expresa en el hecho de que, por un lado, los individuos tienen necesidades sociales, muchas de las cuales deben ser atendidas por el servicio educativo en el sentido de proporcionar las competencias para satisfacerlas. Pero por otro lado, la sociedad tiene necesidades (que también son necesidades sociales), algunas de las cuales son planteadas por función o como exigencia al servicio educativo.

El asunto se complica aún más cuando a esta duplicidad de destinatarios del servicio educativo añadimos el hecho de que la educación es, por definición, un servicio que trabaja en el presente y para el futuro, pues forma a sujetos que serán adultos y ciudadanos en pleno derecho en un horizonte temporal cuya realidad difícilmente alcanzamos a vislumbrar.

El servicio educativo debe atender las necesidades sociales que le atañen del presente, pero también debe proporcionar los elementos para que las necesidades sociales del futuro, tanto del individuo como de la sociedad, tengan posibilidades de ser satisfechas. Al establecer la relación entre educación y necesidades sociales nos estamos refiriendo a cuatro problemáticas, distintas entre ellas desde el punto de vista de sus implicaciones para las reformas educativas:

- La satisfacción de necesidades sociales del alumno hoy.
- Ofrecer en forma eficaz los elementos que permitirán satisfacer necesidades sociales del alumno en el futuro (un futuro, por cierto, que comienza en el grado escolar siguiente y se prolonga a lo largo de toda la vida).
- La satisfacción de necesidades sociales relacionadas con la educación de la sociedad hoy.

---

\* Schmelkes, Sylvia (2000) "Reforma curricular y necesidades sociales en México", en *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*. SEP, México, pp. 9-17.

- La contribución a la construcción de los requerimientos para la satisfacción de necesidades sociales de la sociedad en el futuro.

Cada uno de estos componentes del concepto de relevancia plantea un conjunto de retos con características diversas, a los procesos de reformas educativas, al comportamiento del maestro dentro del aula (y por tanto a su formación y actualización), y a la organización de la escuela.

### **Las necesidades sociales del individuo que atañen a la educación**

Podemos afirmar que no existe ninguna necesidad social del individuo —el que es hoy y el que será adulto mañana— que no atañe a la educación. Pero, ¿cuáles son las necesidades sociales del alumno hoy? ¿Qué le exigen al servicio educativo? ¿Respecto de cuáles especialmente es necesario fortalecer los procesos de reforma educativa?

No es fácil definir necesidades sociales del individuo. El concepto admite su análisis desde diversas perspectivas. Nosotros aventuraremos una, sin pretender que sea ni la correcta ni la mejor, sino simplemente una contribución al debate. Las necesidades sociales tienen que ver con la convivencia con el otro y con otros. Para tener una convivencia sana, provechosa y constructiva, el ser humano requiere, entre otras cosas:

1. Comunicarse. Es evidente que la escuela está llamada a proporcionar esta competencia, y no es necesario enfatizar la importancia de la capacidad de leer, hablar correctamente y escribir, aunque es evidente que ello no agota la competencia de la comunicación. La expresión artística es una forma de comunicación que debe ser desarrollada también por la escuela.
2. Contar con elementos para entender al otro y a los otros. No podemos negar que la escuela también proporciona, y debe hacerlo cada vez mejor, la competencia que permita, entre otras cosas, ubicar al otro y a los otros en el tiempo y en el espacio.<sup>2</sup> Significa que la escuela proporciona oportunidades para ser escuchado y para aprender a escuchar, así como para aprender a preguntar. Pero también exige que la escuela proporcione elementos para entender y valorar la diversidad y para comprender que el respeto al otro es valor fundamental para toda convivencia, inclusive la conflictiva.

---

<sup>2</sup> En esto son esenciales la historia y la geografía.

3. Enfrentar problemas y resolverlos de manera individual pero, preferentemente, en equipo. Es ya un lugar común decir que la escuela debe aportar elementos para resolver problemas de todo tipo: matemáticos, relativos a las ciencias naturales, relacionados con la propia convivencia, con procedimientos sistemáticos. Estos problemas, muchas veces, son de naturaleza multidisciplinaria y requieren del concurso de diversos tipos de conocimientos y habilidades para poderlos enfrentar. También sabemos que la mayoría de los problemas a los que nos enfrentamos en la vida real no se pueden resolver en forma individual, sino que requieren del concurso de grupos integrados por personas con habilidades y talentos complementarios. Por otra parte, trabajar en equipo es una habilidad respecto de la cual la escuela tiene probabilidades de actuar mejor que otras instituciones sociales porque trabaja con grupos de niños y con niños de diversas edades.
4. Desempeñarse de manera adecuada en un ambiente democrático, entendiendo la democracia, como reza el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, no sólo como una forma de gobierno, sino sobre todo como una forma de vida. Esta necesidad social le exige a la escuela que brinde a los alumnos múltiples oportunidades para participar, para tomar iniciativas, para cuestionar reglamentos, para reflexionar sobre la convivencia, para tomar decisiones y vigilar que se cumplan, para interactuar respetuosamente, pero con exigencia, con las autoridades (comenzando por el docente). Nuevamente, la escuela es un sitio privilegiado para el desarrollo de las competencias implícitas en esta necesidad, pues constituye en sí misma una microsociedad que puede autoorganizarse como una verdadera democracia.
5. Valorarse a sí mismo. Ésta es quizá la condición para todo lo anterior. Sin este elemento, los anteriores pueden estar desarrollados y, sin embargo, no conducir a una convivencia provechosa. Esto significa que la escuela debe trabajar la autoestima de los alumnos, lo que a su vez significa fortalecer, nuevamente, el respeto como la base misma de la convivencia. También implica que el grupo de alumnos tiene que conocer sus orígenes, su medio específico, su historia; reconocer sus propios valores culturales y la manera cómo en su entorno se han venido resolviendo problemas. Valorarse a sí mismo significa valorar el origen y la cultura de donde se proviene, lo que requiere, para empezar, a tener la ocasión de conocerlos. Esto significa que la escuela debe ser fuente de descubrimiento y conducto de transmisión y fortalecimiento de la cultura del grupo con el que

trabaja. También supone espacios curriculares adecuados para la introducción de contenidos regionales.

Ahora bien, todo lo anterior se ve fuertemente potenciado en la medida en que el sujeto logra desarrollar otras competencias básicas tales como la de buscar información, la de razonar, la de pensar científicamente, la de reflexionar sobre su aprendizaje y su pensamiento (metacognición, metapensamiento), la de seguir aprendiendo de la escuela y de la vida. Pero estas habilidades, por sí solas, no garantizan el aprendizaje para convivir (las competencias para satisfacer las necesidades sociales), ni las competencias sociales, por sí solas, aseguran el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales y superiores. Es función de la escuela no sólo desarrollar ambos conjuntos de habilidades y competencias, sino también —sin duda lo más difícil— ponerlas en relación.

### **Las necesidades de la sociedad respecto de la educación**

Algunas de las funciones que la sociedad exige que cumpla el sistema educativo son explícitas. Otras, en cambio, pueden descubrirse al analizar la cambiante problemática económica, política y cultural del mundo globalizado que nos ha tocado vivir y que seguramente va a acentuar sus características en el futuro cercano.

Hay exigencias explícitas que la sociedad hace al sistema educativo que son ya bien conocidas, porque existen prácticamente desde que se constituyen los sistemas educativos modernos. Otras, en cambio, son novedosas.

Entre las ya conocidas se encuentra la función de constituir un mecanismo, si no es que el mecanismo por excelencia, de permeabilidad social. Para cumplir con esta necesidad social, es necesario que los sistemas educativos se propongan lograr resultados de aprendizaje equivalentes entre grupos de alumnos de orígenes sociales diversos. De otra forma, la educación actuará más como reproductora de las desigualdades sociales que como promotora de la movilidad social ascendente. Ha sido objeto de la investigación sociológica explicar por qué es difícil que en las sociedades actuales los sistemas educativos cumplan esta función. No obstante, la sociedad sigue demandando y esperando que la cumpla.

Otra importante necesidad social que la sociedad espera que cumplan los sistemas educativos es la de calificar la fuerza de trabajo que el país necesita. Se ha venido demostrando que, ante la incertidumbre del mercado de trabajo, y ante los acelerados cambios tecnológicos y en la organización de la producción y de la oferta de servicios, carece de sentido que los sistemas educativos se propongan formar para puestos

específicos. Más bien, se indica con claridad, lo que se requiere es que la escuela forme en las habilidades fundamentales y en los procesos de razonamiento superiores, de forma tal que el sujeto se adapte a un mundo del trabajo en continuo movimiento, aprenda rápidamente, y en gran parte por cuenta propia, lo que este mercado le exigirá y mantenga la flexibilidad para ir propiciando, a la vez, su adaptación a los cambios que seguirán suscitándose. Así, para cumplir con esta necesidad de la sociedad, regresamos a las exigencias curriculares que mencionamos para el caso de las necesidades sociales de los individuos. La sociedad sigue pensando que la educación debe asegurar el empleo. Sin embargo, los concededores saben que no es así, que la educación no tiene el poder de aumentar las oportunidades de empleo, y esto tiene que ver con variables de naturaleza estructural y cada vez más con determinaciones globales.

El célebre documento CEPAL-UNESCO (1992) le asigna a la educación dos funciones. La primera, que de hecho expresa esta última, es la de formar para la competitividad económica. Pero el documento citado reconoce que no son los individuos ni las empresas individuales las que están llamadas a competir, sino los países. Y en el concierto de naciones, sólo podrán competir económicamente los países que distribuyan adecuadamente su ingreso y que se gobiernen en forma democrática. Esto segundo, como bien sabemos, no depende de las políticas educativas ni de la forma como se comporte la escuela y el docente, sino del modelo de desarrollo económico y del conjunto de políticas sociales que van conformando el rumbo hacia un determinado proyecto de nación.

No obstante, en la medida en que la escuela forme efectivamente y con calidad para la adaptación al empleo, mejorará la competitividad de los sujetos en un mercado de trabajo que tiende a comportarse cada vez más en forma restringida. La tercera necesidad social convencional con relación a la escuela es la socialización de las nuevas generaciones. Éste es, históricamente, el primer objetivo explícito de la educación pública, y la sociedad aún espera que la escuela lo cumpla. Efectivamente, la educación pública es, sin lugar a dudas, el servicio idóneo para transmitir los valores nacionales y culturales, la historia de la nación y el ideal de la misma, la forma de gobierno que nos hemos dado y las leyes que lo rigen, la forma como la generación adulta desea que la generación joven piense, juzgue y se comporte. Éste es el objetivo que tiene que ver con la formación en valores, que en la actualidad adquiere renovado impulso, pero que como aspiración de la sociedad respecto de la función de la escuela es tan antigua como la escuela misma. Lo novedoso es que hoy en día, ante una crisis de valores que comienza a mediados de siglo, pero que continúa y se exagera, la sociedad le pide a la escuela que renueve sus esfuerzos. La

crisis se manifiesta en diversas formas: la falta de respeto a la vida, narcotráfico, corrupción de funcionarios y empresarios, deshonestidad, delincuencia, crimen organizado. En países como el nuestro la crisis no sólo de valores, sino económica, de unidad nacional, de claridad de proyecto de nación, degrada ya el tejido social que constituye el garante de la convivencia mínima. Se convierte en clara exigencia que el sistema educativo deje ya de confundir laicismo con ausencia de educación moral y que retome claramente su responsabilidad en la formación en valores de las próximas generaciones. Si analizamos con detalle las cinco necesidades sociales de los individuos que se educan, observaremos ahí los elementos de formación en valores que parece demandar la nueva visión que la sociedad tiene de la función socializadora de la escuela. Éste es el sentido de la segunda función que el documento CEPAL-UNESCO asigna a la educación: formar para la “moderna” ciudadanía.

Las necesidades sociales novedosas o propias de nuestra época que se plantean como nuevos retos al sistema educativo provienen de las transformaciones económicas, tecnológicas y culturales del mundo actual y de los grandes problemas de nuestra era. Estas transformaciones plantean exigencias a la educación que se traducen en propuestas para preparar a los sistemas educativos a cumplir renovadamente viejas funciones y para cumplir otras inéditas.

La globalización, que es la característica central de nuestro tiempo y del futuro previsible, se encuentra marcada por una gran incertidumbre. Se trata de un proceso sin orientación, sin rumbo, sin cabeza. En esta realidad incierta y caótica, algunas cosas van quedando claras: el proceso tiene aspectos favorables para la humanidad y otros claramente preocupantes. Ambos aspectos, los favorables y los preocupantes, tienen implicaciones educativas.

Entre los aspectos favorables para la humanidad, en este proceso de globalización, que deben ser fortalecidos, entre otras, por la vía educativa, podemos mencionar los siguientes:

- a. Se globaliza una ética universal, expresada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en sus posteriores derivaciones en derechos sociales, políticos, culturales y de grupos vulnerables, como los derechos de los niños y de la mujer. Se trata de una ética en pleno proceso de construcción, pero que va gozando de consenso universal. Esta ética en construcción permite que tanto actos aislados como tendencias históricas se juzguen con criterios cada vez más universales.

- b. Se globaliza el ideal de democracia. Si bien hay varias formas de entender la democracia, y la que parece dominante es la propia de la filosofía liberal, que la entiende como condición para la libertad comercial, es un hecho que los principios básicos de participación, representación, sufragio universal, competencia abierta y transparente de propuestas políticas, alternancia en el poder y el rendimiento de cuentas se hacen cada vez más universales. En países como los nuestros, sometidos a dictaduras unipersonales o partidarias durante largos años, le damos la bienvenida a este criterio fundamental de juicio de los regímenes políticos. Si bien la democracia tiene claras deficiencias, es el mejor sistema de gobierno que conocemos y nos encontramos transitando con notable madurez hacia formas más democráticas de toma de decisiones.
- c. Se globaliza la fortaleza de la sociedad civil. Junto con la extensión del ideal democrático, crece la participación organizada de la sociedad. Los procesos políticos ya no se pueden entender solamente como consecuencia de acciones y decisiones del partido en el poder. La sociedad asume crecientemente una función activa de vigilancia.
- d. Se globaliza el conocimiento. Éste siempre ha sido patrimonio de la humanidad, ahora se disemina velozmente, casi inmediatamente después de que se produce. Si bien ello no significa que el conocimiento generado se puede aplicar para el beneficio de la población de los diferentes países con la misma presteza, al menos se mejoran las condiciones para que ello ocurra.
- e. Relacionado con lo anterior, se globalizan los aportes culturales. En la medida en que tendencialmente este potencial se abra efectivamente a las diversas culturas, y en la medida en que la creciente recepción de aportes culturales vaya aparejada con una creciente valoración de la cultura propia, sin duda esta tendencia es favorable.
- f. Se internacionaliza la discusión ética de dilemas inéditos. La revolución biogenética encuentra sus límites cada vez más a nivel mundial. Con menos éxito, esto mismo ocurre con los problemas derivados del deterioro ambiental. El debate ético sobre la conservación es cada vez más universal.

Todas estas son necesidades sociales nuevas, fruto de transformaciones globales recientes, que tienen sus claras implicaciones de carácter educativo. A la educación le corresponde fortalecer estas tendencias:

- a) Poner a la disposición de los alumnos el conocimiento de la ética universal en construcción, junto con la reflexión sobre las implicaciones de su prevalencia y las

consecuencias de ignorarla. b) Permitir, como ya señalábamos, aprender a vivir una vida democrática, tanto en los eventos formales de toma de decisiones, como en la participación en la vida cotidiana de la escuela —como sociedad civil. c) Conocer, valorar y fortalecer la cultura propia, a la vez que educar en la tolerancia y en la capacidad de reconocer la riqueza de la diversidad. d) Abrir la escuela a la reflexión y a la discusión colectiva sobre lo que ocurre en la comunidad, en el municipio, en el país, en el mundo, de forma tal que los alumnos desarrollen un juicio crítico congruente con los valores que la escuela está propiciando que construyan de manera autónoma.

Ahora bien, existen también, como decíamos, consecuencias de la globalización que, como tendencias, preocupan a la humanidad. Algunos fenómenos se globalizan desde los países del sur hacia los países del norte. Tal es el caso de la pobreza, de la marginalidad, de la informalidad, de los negocios ilícitos y criminales. Hasta donde se puede vislumbrar, estas tendencias se agudizarán en el futuro, pues continuará la masiva migración Sur-Norte a consecuencia del agravamiento de la pobreza en el Sur.

Pero las tendencias preocupantes de la globalización que proceden de norte a sur son más, y mucho más alarmantes:

- a. El modelo económico, que se vuelve cada vez más singular (cada vez más único), que implica la irrestricta apertura de fronteras, la fe absoluta en el nuevo becerro de oro que son las fuerzas del mercado, la no intervención y el adelgazamiento de los gobiernos justamente para no inhibir estas fuerzas, los modos de producción que generan desempleo. El desempleo se globaliza también. La economía rige la política, pero los intereses económicos se han vuelto anónimos, invisibles, diluidos. Ante ellos es imposible luchar.
- b. El ideal de la sociedad de consumo. Como bien sabemos, se trata de una sociedad dispendiosa, productora de bienes innecesarios, cuya única justificación es que existe quien los compre. Se trata de un ideal inviable. Si los países del sur tuvieran el nivel y la cultura del consumo de los países del norte, el planeta tendría pocas décadas de vida. Pero se globaliza también un modo de producción irrespetuoso del medio ambiente. Vemos cómo el capital se mueve libremente hacia los países donde las leyes en materia ambiental son más laxas. Esto, las leyes laxas, se ha convertido en una forma de atraer capitales extranjeros.
- c. El narcotráfico. Este fenómeno afecta a los países pobres debido a la capacidad de consumo de los países ricos. Por desgracia, también el consumo se comienza a

globalizar, porque un sector de la juventud deja de encontrarle sentido a la existencia. La sociedad de consumo provoca una crisis de valores y tendencias auto-destructivas. La crisis de valores, por desgracia, también se globaliza, sin que se perciba el surgimiento de valores nuevos con significados relevantes para las nuevas generaciones.

Las implicaciones educativas de la necesidad de inhibir o frenar estas tendencias son mucho menos claras que las de fortalecer las tendencias favorables. A pesar de ello, su análisis va dibujando un imaginario utópico que supondría para la educación, entre otras cosas:

- a. Educar en el respeto y en el cuidado del medio ambiente. Un proceso de esta naturaleza requiere del desarrollo de una conciencia histórica que permita comprender la trascendencia generacional de los actos humanos.
- b. Educar para el consumo inteligente, moderado y crítico, tanto de los bienes y servicios como de la información.
- c. Educar a sujetos capaces de utilizar creativa y productivamente su tiempo libre. La automatización ha de conducir, más que al desempleo, a contar con mayor tiempo libre, parte del cual deberá ser empleado en actividades de servicio a la comunidad.
- d. Educar a sujetos con una fuerte identidad y un equilibrado nacionalismo, pero que respeten y valoren la diversidad cultural.
- e. Educar a sujetos en la democracia como forma de gobierno, pero sobre todo como estilo de vida. Supone el desarrollo de un sentido profundo de responsabilidad social y política y de espíritu crítico. Debe llegarse a internalizar la responsabilidad.
- f. Formar una sociedad profundamente conocedora y respetuosa de los derechos humanos, que valore la vida y la paz, formada en la resolución no violenta de conflictos. Una sociedad que entienda que la paz no es sólo la ausencia de guerra, sino que se construye en la justicia. Todo ello supone un desarrollo sistemático y profundo del juicio moral.
- g. Educar a una población creativa, capaz de entender e incluso de prever los cambios y de adelantarse a ellos para enfrentarlos con ventaja. Debe ser una población proactiva, con iniciativa y orientación hacia la solución de problemas. Requiere espíritu crítico, que permita ir más allá de las apariencias para llegar a la

esencia de los fenómenos. Debe dudar siempre de lo que se ve, interrogar para ir más allá de lo que se dice.

- h. Formar a una población capaz de resistir embates de estructuras viciadas que demandan comportamientos corruptos o incluso criminales para sobrevivir a su interior. Esto también supone el desarrollo del juicio moral.

Estos propósitos permiten, incluso, soñar con la posibilidad de que la educación podrá, mediante el desarrollo tanto de habilidades básicas y superiores de pensamiento como el desarrollo de un juicio moral orientado socialmente, capaz de juzgar no sólo actos aislados, sino sobre todo tendencias, y de actuar en consecuencia, propiciar el pensamiento alternativo (por encima del adaptativo). Con ello, además de fortalecer tendencias favorables e inhibir o frenar las preocupantes, podrán impulsarse tendencias inexistentes, capaces de romper con la aparente inevitabilidad del único modelo que muestra cada vez más signos claros de inviabilidad planetaria y humana.

### **La reforma curricular y la satisfacción de las necesidades sociales**

Las implicaciones educativas de las necesidades sociales que hemos mencionado más arriba atañen, como es evidente, no sólo a todos los niveles educativos, sino a todas las modalidades —formal, no formal, informal— de educación. Es más, parecen exigir una ruptura de las fronteras entre estas modalidades, de forma tal que podamos aprovechar efectivamente los espacios educativos formales para la educación de personas de todas las edades y que seamos capaces de convertir los espacios informalmente educativos en oportunidades que explícitamente eduquen, también a todas las edades. Ello tiene que ver con el concepto de la educación a lo largo de la vida.

Por otra parte, las implicaciones educativas de las necesidades sociales analizadas exigen reformas curriculares, pero no solamente. Quizá exigen, sobre todo, una profunda transformación de la práctica educativa de los docentes, de manera que se transformen también las oportunidades de aprendizaje de los alumnos al interior del aula. Demandan también una organización diferente de la escuela y de los espacios educativos en general, de forma tal que se aproveche el conocido potencial educativo del a veces denominado currículum oculto, que ocurre en la vida cotidiana de la escuela. Suponen una diferente relación de la escuela con otras agencias educadoras y notablemente con la familia y con instancias diversas de la comunidad circundante.

Así, es exagerado exigir que una reforma curricular se corresponda con las implicaciones educativas que aquí hemos analizado; lo más que puede hacerse es preguntar si dicha reforma curricular favorece, fomenta e instrumenta transformaciones en el sentido de las aquí señaladas.

En el caso de México se encuentra en proceso una reforma curricular de la educación básica.<sup>3</sup> Al intentar responder si esta reforma tiene correspondencia con las necesidades sociales, descubrimos amplias coincidencias con una parte importante de las competencias implicadas en ellas.

En el caso de la propuesta curricular para la educación primaria se pone un énfasis en el desarrollo de las habilidades básicas. Se privilegia, por el tiempo que se le destina, la enseñanza del español y de las matemáticas, precisamente porque en ellas se desarrollan las habilidades que permiten el acceso a otras áreas del conocimiento. En Español se persigue el desarrollo de las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Se propone, por otra parte, propiciar el desarrollo de estas competencias en todas las actividades escolares. Se recomienda ampliamente implementar actividades grupales. En matemáticas, el enfoque favorece la solución de problemas y propone una progresión de lo concreto a lo abstracto. Se sugiere que los niños utilicen los conocimientos que ya tienen para resolver ciertos problemas y que, a partir de sus soluciones iniciales, analicen sus resultados para evolucionar hacia procedimientos y conceptualizaciones propias de las matemáticas. El desarrollo de las competencias matemáticas se favorece en la medida en que se recurra al diálogo, a la interacción y a la confrontación de puntos de vista con el maestro y con los compañeros.

Como puede verse, el enfoque de estas asignaturas favorece el desarrollo de competencias vinculadas con las habilidades de comunicación, pensamiento y de solución de problemas reales, y propone el trabajo en equipo como una estrategia didáctica privilegiada para lograrlo —lo cual, a su vez, enseña a los alumnos a trabajar en grupo.

El enfoque de la enseñanza de las ciencias naturales favorece el desarrollo de la actitud inquisitiva y del valor de la responsabilidad sobre uno mismo y sobre el medio. Se propone una aproximación holística al estudio de las ciencias naturales al plantear que los alumnos “adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten

---

<sup>3</sup> Esta reforma tiene sus antecedentes en el llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992, el cual planteó entre otros aspectos medulares la reformulación de los contenidos y materiales educativos para la educación preescolar, primaria y secundaria.

en una relación responsable con el medio natural" (SEP, 1993, 73), así como con el propio organismo. No se trata de formar científicos, pero sí de vincular la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural con la formación y práctica de actitudes y habilidades científicas, así como de relacionar el conocimiento científico con sus aplicaciones técnicas.

En ciencias sociales, se propone un enfoque disciplinario y se abandona el tratamiento más integral que se manejaba en el pasado. Ello se debió en parte a la deficiente y escasa cultura histórica de los estudiantes y egresados de la educación básica que trabajaron con el programa por áreas. Por lo mismo, se pretende rescatar el especial valor formativo que tiene la historia, "no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional" (SEP, 1993, 91). Se persigue explícitamente fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica. Por su parte, la geografía pretende integrar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relacionados con el medio geográfico. Se propicia la reflexión sobre las relaciones entre el medio y las formas de vida de los grupos humanos. La reforma curricular incorpora la enseñanza del civismo como una asignatura independiente. Explícitamente persigue desarrollar en el alumno "las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable, en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia" (SEP, 1993, 125).

Las ciencias sociales, especialmente propicias al desarrollo de valores y actitudes de convivencia, son en la reforma efectivamente aprovechadas en este sentido. Los enfoques en todos los casos combaten la transmisión de información, la enseñanza vertical y el aprendizaje de datos y fechas, y persiguen mucho más la comprensión, la reflexión y el análisis y solución de problemas, a la vez que se van desarrollando habilidades fundamentales de trabajo en equipo, de expresión, comunicación y diálogo, y de desarrollo del espíritu crítico.

La reforma curricular, entonces, al menos la de la educación primaria que es la que aquí hemos analizado, orienta la enseñanza (y por ello la posibilidad del aprendizaje) en el sentido, no de todas, pero sí de una buena parte de las competencias que parecen derivarse de las implicaciones educativas de las necesidades sociales, tanto del individuo como de la colectividad. Éste es un elemento indispensable, pero claramente insuficiente,

para que una propuesta de reforma educativa efectivamente transforme lo que ocurre en la interacción educativa en la escuela, entre maestros y alumnos, y de los alumnos entre sí.

Es necesario señalar que esta reforma ha sido acompañada de un esfuerzo muy importante de ofrecimiento de oportunidades de actualización profesional a los docentes y de un acercamiento de estas oportunidades a sus sitios de trabajo, mediante la instalación de más de 300 centros de maestros a lo largo y ancho del país. Más recientemente ocurre la reforma de la licenciatura en educación primaria, de forma tal que la formación inicial de maestros comienza a ser congruente con estos enfoques. Así, la reforma curricular no es una acción aislada, sino que se encuentra reforzada por un trabajo importante con los docentes en formación y con los docentes en ejercicio.

La reestructuración de las escuelas y de la vida escolar, en cambio, se ha trabajado poco en este proceso de reforma educativa, si bien existe la conciencia de la necesidad de hacerlo. Como hemos visto, la escuela, como microsociedad que educa, ha de ser transformada de manera tal que su organización y su vida cotidiana formen a los alumnos en el mismo sentido, pero con otros medios que le son propios, que el perseguido en la reforma curricular. Dicha reestructuración incluye un trabajo colegiado por parte de los docentes, así como una vinculación más estrecha con padres de familia y con la sociedad. En estos procesos hemos tenido aún escasos desarrollos y constituyen claros retos para el próximo futuro.

## **Bibliografía**

CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, CEPAL-UNESCO.

Delors, Jacques [coord.] (1996), *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century Paris, UNESCO.

Schmelkes, Sylvia (1998), "La educación valoral y los derechos humanos en el marco de la globalización y la diversidad", Conferencia presentada en el VIII Curso y Talleres de Educación y Derechos Humanos "10 Años de Educación para la Paz y Derechos Humanos: Recuento y Prospectiva", Universidad Autónoma de Aguascalientes, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Red



Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, en Aguascalientes, Ags., 3-8 de agosto.

SEP (1993), *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.

## Perfil de egreso de la educación básica<sup>♦</sup>

Para avanzar en la articulación de la educación básica se ha establecido un perfil de egreso que define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación obligatoria; asimismo, constituye un referente obligado de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas, una guía de los maestros para trabajar con los contenidos de las diversas asignaturas y una base para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio. Dichos rasgos son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica.

### Rasgos deseables del egresado de educación básica

El plan y los programas de estudio han sido formulados para responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias, para dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.

Así, como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.

<sup>♦</sup> SEP (2006) "Perfil de egreso de la educación básica", en *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*, México. pp. 9 -12.

- Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

### **Competencias para la vida**

En todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y

actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta; organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva; montar un espectáculo; escribir un cuento o un poema; editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

- a) Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- b) Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- c) Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y

afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

- d) Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.



## El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos. Primaria<sup>♦</sup>

El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, como definen a ésta el Artículo Tercero de la Constitución y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término “básico” no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión.

<sup>♦</sup> SEP (1993) “El Plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos”, en *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México, pp. 13-17.

Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas. No sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.

### **Organización del plan de estudios**

El nuevo plan prevé un calendario anual de 200 días laborales, conservando la actual jornada de cuatro horas de clase al día. El tiempo de trabajo escolar previsto, que alcanzará 800 horas anuales, representa un incremento significativo en relación con las 650 horas de actividad efectiva que se alcanzaron como promedio en los años recientes.

Los diagramas que aparecen enseguida presentan la organización de las asignaturas y establece una distribución del tiempo de trabajo entre ellas. El maestro establecerá con flexibilidad la utilización diaria del tiempo, para lograr la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, pero deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas.

Educación primaria / Plan 1993.

Distribución del tiempo de trabajo / Primer y segundo grado

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del medio (Trabajo integrado de: Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
<b>Total</b>	<b>800</b>	<b>20</b>

Educación primaria/Plan 1993

Distribución del tiempo de trabajo/Tercer a sexto grado

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
<b>Total</b>	<b>800</b>	<b>20</b>

Los rasgos centrales del plan, que lo distinguen del que estuvo vigente hasta 1992-1993, son los siguientes:

1° La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al español el 45 por ciento del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto, la enseñanza del español representa directamente el 30 por ciento de las actividades, pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y pueden valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y la apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

2° A la enseñanza de las matemáticas se dedicará un a cuarta parte del tiempo de trabajo escolar a lo largo de los seis grados y se procurará, además, que las formas de pensamiento y representación propias de esta disciplina sean aplicados siempre que sea pertinente en el aprendizaje de otras asignaturas.

La orientación adoptada para la enseñanza de las matemáticas pone el mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Este enfoque implica, entre

otros cambios, suprimir como contenidos las nociones de lógica de conjuntos y organizar la enseñanza en torno a seis líneas temáticas: los números, sus relaciones y las operaciones que se realizan con ellos; la medición; la geometría, a la que se otorga mayor atención; los procesos de cambio, con hincapié en las nociones de razón y proporción; el tratamiento de información y el trabajo sobre predicción y azar.

De manera más específica, los programas se proponen el desarrollo de:

- La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- La imaginación espacial.
- La habilidad para estimar resultados de cálculo y mediciones.
- La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.
- El pensamiento abstracto a través de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

3° La enseñanza de las Ciencias Naturales se integra en los dos primeros grados con el aprendizaje de nociones sencillas de historia, geografía y educación cívica. El elemento articulador será el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño. A partir del tercer grado, se destinarán 3 horas semanales específicamente a las ciencias naturales. Los cambios más relevantes en los programas de estudio consisten en la atención especial que se otorga a los temas relacionados con la preservación de la salud y con la protección del ambiente y de los recursos naturales. Debe señalarse que el estudio de los problemas ecológicos no se reduce a esta asignatura, sino es una línea que está presente en el conjunto de las actividades escolares, especialmente en la geografía y la educación cívica.

Otra modificación importante radica en la inclusión de un eje temático dedicado al estudio de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia y a la reflexión sobre los criterios racionales que deben utilizarse en la selección y uso de la tecnología.

Para organizar la enseñanza, los contenidos de ciencias naturales han sido agrupados en cinco ejes temáticos: los seres vivos; el cuerpo humano y la salud; el ambiente y su protección; materia, energía y cambio; ciencias; tecnología y sociedad.



4° Organizar el aprendizaje de la historia, la geografía y la educación cívica por asignaturas específicas, suprimiendo el área de Ciencias Sociales. Este cambio tiene como finalidad establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria, evitando la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas.

Durante los dos primeros grados las nociones preparatorias más sencillas de estas disciplinas se enseñan de manera conjunta en el estudio del ámbito social y natural inmediato, dentro de la asignatura "Conocimiento del Medio". En el tercer grado, Historia, Geografía y Educación Cívica se estudian en conjunto, sus temas se refieren a la comunidad, el municipio y la entidad política donde viven los niños.

En los grados cuarto, quinto y sexto cada asignatura tiene un propósito específico. En Historia, se estudia en el cuarto grado un curso introductorio de historia de México, para realizar en los dos siguientes una revisión más precisa de la historia nacional y de sus relaciones con los procesos centrales de la historia universal. En cuarto grado la asignatura de Geografía se dedicará al estudio del territorio nacional para pasar en los dos últimos al conocimiento del continente americano y de los elementos básicos de la geografía universal. En Educación Cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos —en particular de los niños—, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política.

5° El plan de estudios reserva espacios para la educación física y artística, como parte de la formación integral de los alumnos. Los programas proponen actividades, adaptadas a los distintos momentos del desarrollo de los niños, que los maestros podrán aplicar con flexibilidad, sin sentirse obligados a cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de actividad.

La educación artística y física debe ser no sólo una práctica escolar, sino también un estímulo para enriquecer el juego de los niños y su uso del tiempo libre.

En el ciclo escolar 1994-1995 se aplicarán todos los programas del plan de estudios. Dicha aplicación producirá necesariamente alteraciones en las rutinas establecidas en la escuela y en la continuidad de esquemas y formas de trabajo, que generalmente están muy arraigadas en las prácticas de los maestros y en las expectativas de los padres de familia. Una fase transitoria de reajustes es natural en la aplicación de cualquier cambio, pues los participantes se enfrentan a nuevas exigencias y con frecuencia juzgan que la información y el apoyo que reciben no son suficientes para resolver todas sus dudas. Es muy importante que los maestros y directivos asuman que esta situación es normal, que durará poco tiempo y que están a su disposición los materiales de orientación que distribuyen tanto la SEP como las autoridades educativas estatales.

## Programas de estudio por asignatura y grado

Se ha procurado dar a los programas de estudio una organización sencilla y compacta. En cada caso se exponen en primer lugar los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizado, para enunciar después los contenidos de aprendizaje que corresponden a cada grado. Con esta forma de presentación se ha evitado la enunciación de un número muy elevado de “objetivos de aprendizaje”, divididos en generales, particulares y específicos, que fue características de los anteriores programas de estudio y que en la práctica no ayudaba a distinguir los propósitos formativos fundamentales de aquéllos que tienen una jerarquía secundaria.

Una formulación suficientemente precisa de propósitos y contenidos, que evite el detalle exagerado y la rigidez, otorgará al maestro un mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas, en la combinación de contenidos de distintas asignaturas y en la utilización de recursos para la enseñanza que le brindan la comunidad y la región.

En la organización de los contenidos se han seguido dos procedimientos:

- En el caso de asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua (por ejemplo, la lengua escrita en Español o las operaciones numéricas en el caso de Matemáticas) o bien cuando un tema general se desenvuelve a lo largo de todo el ciclo (por ejemplo, los contenidos relativos al cuerpo humano y la salud, en Ciencias Naturales), se han establecido ejes temáticos para agrupar los contenidos a lo largo de los seis grados.
- Cuando el agrupamiento por ejes resulta forzado, pues no corresponde a la naturaleza de la asignatura, los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional. Éste es el caso de Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

## Características del programa. Preescolar<sup>♦</sup>

Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños se ha optado por un programa que establezca propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, y cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país.

### 1. El programa tiene carácter nacional

De acuerdo con los fundamentos legales que rigen la educación, el nuevo programa de educación preescolar será de observancia general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado. Tanto su orientación general como sus componentes específicos permiten que en la práctica educativa se promueva el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

### 2. El programa establece propósitos fundamentales para la educación preescolar

El programa parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

En virtud de que no existen patrones estables respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados.

Tomando en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar; en este sentido los propósitos fundamentales constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar.

<sup>♦</sup> SEP (2004) "Características del programa", en *Plan y programas de educación preescolar*. México. pp. 21-24.

### **3. El programa está organizado a partir de competencias**

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias. Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas) se inicia en el Jardín de Niños, pero constituyen también propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

#### **4. El programa tiene carácter abierto**

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis años hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales.

Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta manera, los contenidos que se aborden serán relevantes –en relación con los propósitos fundamentales– y pertinentes –en los contextos culturales y lingüísticos de los niños.

#### **5. Organización del programa**

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

Con la finalidad de hacer explícitas las condiciones que favorecen el logro de los propósitos fundamentales, el programa incluye una serie de principios pedagógicos, así como los criterios que han de tomarse en cuenta para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo educativo.

## Propósitos fundamentales. Preescolar<sup>♦</sup>

Los propósitos fundamentales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan. A la vez, como se ha señalado, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos mediante la intervención educativa.

Estos propósitos, como guía para el trabajo pedagógico, se favorecen mediante las actividades cotidianas. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo; sin embargo, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada.

Ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela. Reconociendo la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitario– se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

<sup>♦</sup> SEP (2004) "Propósitos fundamentales", en *Plan y programa de educación preescolar*. México. pp. 27-28.

- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

## Características del plan y programas de estudio. Secundaria<sup>♦</sup>

### a) Continuidad con los planteamientos establecidos en 1993

El Plan de Estudios de 1993 para la educación secundaria fue el resultado de un proceso de reforma global realizado cuando este nivel educativo se transformó en el último tramo de la educación básica obligatoria y se propuso establecer la congruencia y continuidad con el aprendizaje obtenido en la primaria. Los cambios de enfoque plasmados en los programas de estudio fueron, sin duda, una de las aportaciones más importantes de dicha reforma curricular. Estos enfoques centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante, y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa. La gran apuesta de tales modificaciones fue reorientar la práctica educativa para que el desarrollo de capacidades y competencias cobrara primacía sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje.

No obstante los cambios de enfoque, así como el énfasis en lo básico de los conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes, la gran cantidad de contenidos de los programas de estudio de las diferentes asignaturas han impedido, en mayor medida –a pesar de los esfuerzos de los programas de actualización para el maestro–, la puesta en práctica de los enfoques pedagógicos introducidos en 1993. Además, la atomización de los contenidos ha generado dificultades en la práctica, por lo que el trabajo de integración para relacionar los contenidos fragmentados que cada profesor aborda en el tiempo de clase queda en manos de los alumnos.

Por otro lado, cada vez es más evidente que el desinterés de los alumnos por aprender durante su estancia en la secundaria se relaciona con programas de estudio saturados, prácticas de enseñanza que priorizan la memorización sobre la participación activa de los estudiantes, y la frecuencia y el carácter definitivo que se da a la aplicación de exámenes.

Así, el desafío de aplicar los enfoques propuestos en el Plan y los Programas de Estudio de 1993 sigue vigente. Contar con programas en los que se explicita lo que se espera que los alumnos aprendan, así como con propuestas claras de integración entre las asignaturas favorecerá la aplicación del enfoque y, lo que es más importante, contribuirá a que los alumnos comprendan y apliquen los conocimientos adquiridos.

<sup>♦</sup> SEP (2006) "Características del Plan y programas de estudio", en *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*, México. pp. 17-27.

## **b) Articulación con los niveles anteriores de educación básica**

El carácter obligatorio de la educación secundaria le impone, como función principal, constituir una plataforma de formación general común y de calidad para todos los mexicanos, concibiéndose como parte de un continuo en relación con la educación primaria. A fin de contribuir a la articulación pedagógica y organizativa de la educación secundaria con los niveles de preescolar y de primaria la elaboración de la propuesta curricular, que ahora se presenta, estuvo guiada por el perfil de egreso de la educación básica. Además, los propósitos de los campos formativos propuestos para la educación preescolar y los propósitos de educación primaria constituyeron una plataforma esencial para la construcción de los propósitos establecidos para las diferentes asignaturas de la educación secundaria.

## **c) Reconocimiento de la realidad de los estudiantes**

La construcción de un currículo cuya prioridad sea la atención de los jóvenes y adolescentes, sin olvidar su carácter heterogéneo, implica considerar sus intereses y necesidades de aprendizaje, así como crear espacios en los que los alumnos expresen sus inquietudes y pongan en práctica sus aprendizajes. Por ello, el plan y los programas de estudios para educación secundaria incluyen múltiples oportunidades para que en cada grado se puedan establecer las relaciones entre los contenidos y la realidad y los intereses de los adolescentes, además de propiciar la motivación y el interés de los estudiantes por contenidos y temáticas nuevas para ellos.

De manera adicional a las oportunidades existentes en cada asignatura para el trabajo en torno de las necesidades específicas de los estudiantes, se propone el espacio Orientación y Tutoría, para el cual la Secretaría de Educación Pública emitirá las orientaciones correspondientes.

## **d) Interculturalidad**

Cada asignatura de la nueva propuesta curricular para secundaria incorpora temas, contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

Cabe mencionar que el tratamiento de esta temática no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular; por el contrario, las distintas asignaturas buscan que

los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. En este sentido, se pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción, desde las asignaturas, se traduce en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos.

Con ello se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta la gran diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país y a otras regiones del mundo. Además, es conveniente aclarar que los ejemplos que se citan no limitan el tratamiento de temas sobre la diversidad de México, sino que ofrecen pautas para incluirlos en el aula de la escuela secundaria e invitan al ejercicio de la interculturalidad.

### **e) Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados**

Esta propuesta curricular plantea el desarrollo de competencias para alcanzar los rasgos del perfil de egreso y con ello propiciar que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y considerar, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales. Se trata, pues, de adquirir y aplicar conocimientos, así como de fomentar actitudes y valores que favorezcan el desarrollo de los alumnos, la convivencia pacífica con apego a la legalidad, y el cuidado y respeto por el ambiente. Además, se pretende que la educación secundaria permita a los alumnos dirigir su propio aprendizaje de manera permanente y con independencia a lo largo de toda su vida.

A fin de orientar el trabajo docente respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudio establecen los aprendizajes que se espera que los alumnos logren en cada ciclo escolar. Esto pretende facilitar la toma de decisiones de los docentes, así como favorecer la creación de las estrategias que consideren adecuadas para alcanzar las metas propuestas. Los aprendizajes esperados también son un

referente importante para mejorar la comunicación y colaboración entre docentes, estudiantes y padres de familia.

#### **f) Profundización en el estudio de contenidos fundamentales**

Para favorecer la comprensión y profundización en los diversos campos de conocimiento, cada asignatura seleccionó los contenidos fundamentales considerando lo siguiente: la forma en que la disciplina ha construido el conocimiento; cuáles son los conceptos fundamentales que permiten entenderla como un saber social y culturalmente construido; cuáles de ellos se pueden aprender en la escuela secundaria; cuáles son los más relevantes tanto para las necesidades de formación y los intereses de los alumnos como para favorecer la construcción de competencias y, finalmente, cómo incluir en el estudio de cada asignatura los diferentes contextos socioculturales (mundial, nacional, regional y local).

Es importante señalar que la creciente multiplicación y diversificación de los conocimientos, así como de las fuentes del saber, obliga a aceptar la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo en la escuela. Por ello, uno de los propósitos de la educación básica es la formación de individuos capaces de aprender de manera permanente y con autonomía.

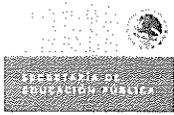
#### **g) Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura**

Una de las prioridades del currículo es favorecer en los estudiantes la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas. Asimismo, se busca que dicha integración responda a los retos de una sociedad que se transforma de manera vertiginosa por impulso de las tecnologías de la información y la comunicación (tic), y que demanda de todos sus integrantes la identificación de compromisos con el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural.

Desde este interés se han identificado contenidos transversales que se abordan, con diferentes énfasis, en varias asignaturas. Dichos contenidos están conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven.

Estos campos son:

- Educación ambiental.



- La formación en valores.
- Educación sexual y equidad de género.

El desarrollo de estos contenidos es responsabilidad de toda la escuela e implica, al mismo tiempo, que los programas de las asignaturas destaquen los vínculos posibles entre las mismas; que las asignaturas compartan criterios para definir su estudio progresivo en cada grado; que el trabajo escolar incluya temas y situaciones de relevancia social y ética, y que se realice un trabajo colectivo entre los docentes de diferentes asignaturas.

### ***Educación ambiental***

Uno de los criterios de la construcción curricular atiende de manera específica la urgencia de fortalecer una relación constructiva de los seres humanos con la naturaleza. Se parte del reconocimiento de que esta relación está determinada por aspectos físicos, químicos, biológicos y geográficos, así como por factores sociales, económicos y culturales susceptibles de tener un efecto directo o indirecto, inmediato o a largo plazo sobre los seres vivos y las actividades humanas.

Lo anterior llevó a considerar la educación ambiental como un contenido transversal que articula los contenidos de las asignaturas en los tres niveles educativos. La intención es promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que los estudiantes participen individual y colectivamente en el análisis, la prevención y la reducción de problemas ambientales, y favorecer así la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. Para ello, es indispensable que los egresados de educación básica:

- Comprendan la evolución conjunta y la interacción de los seres humanos con la naturaleza, desde una visión que les permita asumirse como parte del ambiente, y valoren las consecuencias de sus actividades en el plano local, nacional y mundial.
- Comprendan que su comportamiento respetuoso, el consumo responsable y la participación solidaria contribuyen a mantener o reestablecer el equilibrio del ambiente, y favorecen su calidad de vida presente y futura.

### ***La formación en valores***

Es un proceso que se da en diversos momentos de la experiencia escolar y se expresa en las acciones y relaciones cotidianas entre maestros, alumnos, padres de familia, personal

de apoyo y autoridades escolares. La acción de los docentes en la escuela secundaria para formar en valores es, por tanto, parte de la relación cotidiana que establecen con los alumnos y se ve influida por las pautas de organización escolar que enmarcan su actividad diaria y su contacto con ellos.

A fin de que la escuela cumpla eficazmente con la tarea de formar en valores es imprescindible reconocer que estas interacciones cotidianas moldean un clima de trabajo y de convivencia en cuyo seno se manifiestan valores y actitudes explícita e implícitamente. Por ello, los profesores, el personal de apoyo y las autoridades de la escuela secundaria requieren poner especial atención al conjunto de prácticas que de manera regular dan forma a la convivencia escolar. A continuación se mencionan algunas de estas prácticas.

- Las formas en que se resuelven conflictos entre los integrantes de la escuela, ya sea entre alumnos, o entre éstos y los docentes, los prefectos, el personal administrativo y las autoridades escolares.
- El ejercicio de la disciplina escolar: si se cuenta con un reglamento; si éste contempla compromisos para todos los integrantes de la comunidad escolar –no sólo para los alumnos–; si se da cabida a la revisión y el replanteamiento del reglamento y quiénes participan en ello; si las sanciones previstas respetan la dignidad de los alumnos; si existen reglas no escritas que modifican la aplicación de las normas explícitas del reglamento.
- La celebración de asambleas escolares y ceremonias cívicas a través de las cuales se busca propiciar vínculos entre todos los alumnos hacia referencias simbólicas de las que se sientan orgullosos y con las que se identifiquen. Interesa ponderar el nivel de convocatoria y relevancia que estas acciones tienen para los alumnos.
- Las vías y los espacios existentes para que los alumnos externen inquietudes, intereses e, incluso, cuestionamientos sobre lo que sucede en la escuela.

El análisis de estas prácticas permitirá a los docentes de una escuela reconocer los acuerdos que requieren tomar para lograr niveles crecientes de coherencia entre los integrantes de la escuela sobre los valores en que se pretende formar a los estudiantes.

Lo anterior plantea la necesidad permanente de que los docentes analicen las metas que persiguen como colectivo escolar, a fin de definir compromisos sobre los mínimos éticos

que la institución puede asumir de manera sistemática y constante para enriquecer la convivencia diaria entre sus miembros.

Los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas también favorecen la formación en valores en la educación secundaria. El artículo tercero constitucional brinda un marco general de valores que orientan los contenidos de la educación básica, por lo cual, algunos como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas, constituyen elementos permanentes de los programas de estudio.

### ***Educación sexual y equidad de género***

La experiencia de asistir a la escuela ofrece oportunidades a los alumnos para que experimenten formas de convivencia que enriquezcan sus potencialidades individuales y sus habilidades para relacionarse con los demás armónicamente. Desde esta perspectiva, la educación sexual que se impulsa en la escuela secundaria parte de una concepción amplia de la sexualidad, donde quedan comprendidas las dimensiones de afecto, género, reproducción y disfrute; las actitudes de aprecio y respeto por uno mismo y por los demás; el manejo de información veraz y confiable para la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos tempranos y situaciones de violencia.

En la educación secundaria la consideración de la sexualidad y del género es fundamental debido a los procesos de cambio que experimentan las y los adolescentes en este nivel. Por ello, es preciso que los alumnos cuenten con el apoyo suficiente para clarificar sus inquietudes y recibir orientación en la búsqueda de información relevante para resolver sus dudas por parte de los adultos con quienes conviven en la escuela.

Educar para la sexualidad y la equidad de género plantea un conjunto de tareas a la escuela secundaria, como parte de su contribución al desarrollo y bienestar de los adolescentes, a fin de propiciar una perspectiva que les permita encarar los retos que toda relación interpersonal plantea para ser constructiva y enriquecedora.

Como parte del estudio de la sexualidad humana está la reflexión sobre la perspectiva de género; es decir, la forma de concebir y apreciar el hecho de ser hombre y ser mujer en el contexto de una cultura donde se generan valores, ideas y estereotipos entre sus integrantes. El género es un componente importante de la educación sexual que refiere a las ideas, las valoraciones y los sentimientos desarrollados hacia la sexualidad, y a partir

del cual los estudiantes pueden distinguir y analizar cómo los estereotipos de género afectan sus posibilidades de desarrollo, afectividad y disfrute.

El estudio de la sexualidad en la educación secundaria plantea que los alumnos la reconozcan como:

- Una expresión de la afectividad humana vinculada con el ejercicio responsable de la libertad personal.
- Un conjunto de prácticas sociales y culturales diversas que adquieren significados particulares en diferentes contextos históricos y geográficos.
- Una práctica que entraña derechos y responsabilidades, así como el respeto a la dignidad humana.
- Una forma de convivencia humana donde prevalece el trato igualitario y el respeto mutuo.
- Una vertiente de la cultura de la prevención donde la identificación de factores de riesgo y de protección constituye una condición para su mejor disfrute.

Para que esta labor sea posible, se consideró la inclusión de temas relacionados con la educación sexual y la equidad de género en diversos espacios del currículo de la educación secundaria, como es el caso de las asignaturas Ciencias I y Formación Cívica y Ética I y II.

Asimismo, en otras asignaturas también se pueden abordar los temas de sexualidad y género, y propiciar el desarrollo de habilidades, nociones, actitudes y valores que permitan a los alumnos analizar información relacionada con el género, el desarrollo poblacional, y la participación de hombres y mujeres en diversos aspectos de la vida social, cultural, científica y artística.

Las relaciones que se establecen entre alumnas y alumnos, el trato diario que los docentes tienen con ellos, la manera en que se dirimen conflictos, el tipo de conductas que se sancionan y las oportunidades que se brindan a unas y a otros constituyen, en sí mismas, toda una dimensión que forma en valores y actitudes orientadas al género y la sexualidad que los docentes y directivos no deben desaprovechar como parte de la formación que se ofrece en este terreno. Así, se requiere que todos los docentes cuenten con información confiable y actualizada sobre este campo.

## **h) Tecnologías de la información y la comunicación**

Es necesario el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) en la enseñanza si tenemos en cuenta, por un lado, que uno de los objetivos básicos de la educación es la preparación de los alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada y, por otro, que estas tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance. Las TIC incluyen no sólo las herramientas relacionadas con la computación, sino otros medios como el cine, la televisión, la radio y el video, todos ellos susceptibles de aprovecharse con fines educativos.

Conviene evitar las tendencias a pensar que la tecnología puede sustituir al docente, que es un fin en sí misma, o suponer que su sola presencia mejorará la calidad de la educación. Esta visión simplificada puede tener consecuencias en la aplicación y el uso de las TIC en el aula, que operen en contra tanto de las finalidades de la educación básica como del logro del perfil de egreso esperado. Para que las TIC incidan de manera favorable en el aprendizaje, su aplicación debe promover la interacción de los alumnos, entre sí y con el profesor, durante la realización de las actividades didácticas.

También habrá que evitar la tendencia a subutilizar los recursos tecnológicos. Esto último suele presentarse cuando el uso de la tecnología no constituye un aporte significativo para el aprendizaje, en comparación con lo que puede lograrse con los medios de enseñanza más comunes. En cambio, habrá que promover modelos de utilización de las TIC que permitan nuevas formas de apropiación del conocimiento, en las que los alumnos sean agentes activos de su propio aprendizaje, pongan de manifiesto sus concepciones y reflexionen sobre lo que aprenden. En congruencia con esta perspectiva del uso educativo de las tic será necesaria una selección adecuada de herramientas y de paquetes de cómputo, así como un diseño de actividades de aprendizaje que promuevan el trabajo en equipo, las discusiones grupales y las intervenciones oportunas y enriquecedoras por parte del docente.

La utilización de las tic en el aula, con las características antes señaladas, ayudará a que los alumnos accedan a diferentes fuentes de información y aprendan a evaluarlas críticamente; organicen y compartan información al usar diversas herramientas de los procesadores de texto, el correo electrónico y la Internet; desarrollen habilidades clave como el pensamiento lógico, la resolución de problemas y el análisis de datos al utilizar paquetes de graficación, hojas de cálculo y manipuladores simbólicos; manejen y analicen configuraciones geométricas a través de paquetes de geometría dinámica; exploren y analicen fenómenos del mundo físico y social, al representarlos y operar sus variables con paquetes de simulación, modelación, graficación y bases de datos.

Además de su uso por asignatura, las tic favorecen el trabajo interdisciplinario en el salón de clases, en vista de la posibilidad de desplegar en pantalla representaciones múltiples de una misma situación o un fenómeno, y de manejar simultáneamente distintos entornos computacionales (por ejemplo, tablas numéricas, gráficas, ecuaciones, textos, datos, diagramas, imágenes). Así, el diseño de actividades transversales al currículo, como actividades de exploración sobre el comportamiento de fenómenos de las ciencias naturales o sociales a través de la manipulación de representaciones numéricas o gráficas de modelos matemáticos de tales fenómenos, fomentará en los estudiantes la movilización de conocimientos provenientes de distintos campos del conocimiento. Este tipo de acercamiento interdisciplinario a la enseñanza redundará en que los estudiantes alcancen y apliquen competencias cognitivas superiores, no sólo en su trabajo escolar sino en su preparación como ciudadanos capaces de poner en juego dichas competencias más allá del ámbito de la escuela.

El uso de las TIC en la educación básica presenta, hoy en día, diferentes niveles de desarrollo para las distintas asignaturas. Esto necesariamente se refleja en cada programa de estudio. Así, en algunos se incluyen lineamientos generales de uso de las tic –el caso de Historia y de Español–; en otros se señalan sitios en Internet vinculados con contenidos específicos, como en Inglés y en Artes (Música, Artes Visuales, Danza y Teatro), y en otros más hay lineamientos y sugerencias generales, además de la referencia a actividades concretas que ya se probaron en aulas de secundarias públicas del país, como en Matemáticas y en Ciencias.

### **i) Disminución del número de asignaturas que se cursan por grado**

Uno de los aspectos referidos con mayor frecuencia en la investigación educativa, nacional e internacional, así como por los maestros, directivos y padres de familia es la relación de los problemas de rendimiento académico con el número de asignaturas que integran la educación secundaria. Cursar la secundaria en México significa, para los estudiantes, enfrentar una carga de trabajo de más de 10 asignaturas en cada ciclo escolar; además, en el caso de las secundarias generales y técnicas, los alumnos deben adaptarse a tantos estilos docentes como profesores tengan. Por otro lado, dadas las condiciones laborales de la mayoría de los docentes, es muy difícil que dispongan de tiempo para planear su trabajo, atender a los estudiantes, revisar y corregir sus trabajos, y establecer buenas relaciones con ellos.



Para hacer frente a estas circunstancias se redujo el número de asignaturas por grado a fin de favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes, así como de propiciar la integración de las asignaturas e incidir positivamente en los aprendizajes de los alumnos. En esta perspectiva, se plantea un mapa curricular con menos asignaturas por grado (y la cercanía que existe entre los enfoques y contenidos de algunas permite concentrar en ciertos grados las correspondientes a las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), aunque la carga horaria continúa siendo de 35 horas a la semana.

### **j) Mayor flexibilidad**

El presente plan de estudios favorece la toma de decisiones por parte de maestros y alumnos en distintos planos. Así, serán los docentes quienes seleccionen las estrategias didácticas más adecuadas para el desarrollo de los temas señalados en los programas de las asignaturas, a partir de las características específicas de su contexto, y tomando como referentes fundamentales tanto el enfoque de enseñanza como los aprendizajes esperados en cada asignatura. De la misma manera, los profesores y alumnos podrán elegir los materiales de apoyo que consideren necesarios para lograr sus propósitos, no sólo en cuanto a los libros de texto sino a otra serie de materiales disponibles, como las bibliotecas de aula y la videoteca escolar.

En cada asignatura los profesores pueden incluir temas relacionados con los propósitos planteados en el programa y que sean de interés para los alumnos. También es factible ampliar la flexibilidad con la organización de espacios curriculares definidos por la escuela a partir de lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con un abanico de propuestas establecidas por cada entidad y con actividades extracurriculares (clubes y talleres, entre otros), que atiendan tanto las necesidades e inquietudes de los adolescentes como las de la comunidad.

## Bibliografía

- Arnaut, Alberto (2006). "La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua", en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio–Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, México, pp. 17-26.
- De la Peña, Guillermo (2002) "Comentario a la ponencia de Mary Kay Vaughan" en Civera, Alicia [et. al.] *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. El colegio mexiquense A.C.–Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México, México, 69-76.
- Kay Vaughan, Mary (2002) "La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares" en Civera, Alicia [et. al.] *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. El colegio mexiquense A.C.–Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México, México, 39-66.
- Schmelkes, Sylvia (2000) "Reforma curricular y necesidades sociales en México", en *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*. SEP, México, pp. 9-17.
- SEP (2006) *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*, México.  
"Perfil de egreso de la educación básica" pp. 9-12.  
"Características del Plan y programas de estudio" pp. 17-27.
- SEP (2004) *Plan y programas de educación preescolar*. México.  
"Características del programa" pp. 21-24.  
"Propósitos fundamentales" pp. 27 y 28.
- SEP (1993) "El Plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos", en *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México, pp. 13-17.