

---

# 4

---

## EL CURRÍCULO NACIONAL

---

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 3º que el Estado es el garante de una educación obligatoria de calidad y que ésta ha de orientarse a partir de los criterios señalados en su Fracción II. Para garantizar que ello se cumpla, al Estado le corresponde, entre otras funciones, elaborar los planes y programas de estudio para la educación obligatoria, los cuales han de estar orientados a promover el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, la Ley General de Educación (LGE) señala que aquellos son parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). Puesto que las prescripciones curriculares constituyen un factor importante para el logro de una educación de calidad, en este capítulo se analiza y se valora este componente de la educación obligatoria.

En concreto, se hace referencia a la dimensión del diseño curricular, es decir, a la propuesta plasmada en documentos oficiales en los que se establece lo que deben aprender los alumnos, así como las orientaciones para el proceso educativo en la escuela y las aulas. Lo aquí expresado tiene sustento en los resultados de tres evaluaciones del diseño del plan y los programas de estudio de los cuatro niveles de la educación obligatoria, así como en las guías para educadoras y docentes.<sup>1</sup> Se incluyen los principales resultados; los informes completos de estos estudios estarán disponibles en el segundo semestre de este año.

El primer apartado de este capítulo está dedicado a precisar qué se entiende por currículo, cuál es su importancia, así como algunos de los referentes conceptuales y metodológicos para su evaluación. Enseguida se describe brevemente cómo está conformada la educación obligatoria, y se señalan los momentos en los que ha habido reformas al currículo desde 1993 hasta los planes y programas vigentes. Estos dos primeros apartados sirven de marco para la caracterización de la propuesta curricular de la educación obligatoria en nuestro país, que se expone en un tercer

---

<sup>1</sup> Para el desarrollo de estas evaluaciones se contó con la colaboración de la Facultad de Química y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

momento. Para cerrar el capítulo se presentan algunas consideraciones y reflexiones para la mejora del currículo.

#### 4.1 ¿Qué es y por qué es importante el currículo y su evaluación?

El currículo es un componente clave del sistema educativo; en él se plantean las *intenciones educativas*, es decir, las aspiraciones sociales sobre la formación de los estudiantes; asimismo, se establecen los contenidos por enseñar y se proponen los métodos adecuados para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. En otras palabras, el currículo responde a las preguntas para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñarlo. Éstas han de responderse a partir de los diferentes elementos que se incluyen en los planes y programas de estudio.<sup>2</sup>

La propuesta curricular cumple dos funciones: es eje articulador del trabajo en la escuela y en el aula, y es también referente para la dotación de recursos a los centros escolares, pues de ella se desprenden las condiciones que deben satisfacerse en cada plantel para implementar adecuadamente el currículo: la plantilla docente, el equipamiento y los materiales educativos. Además, el currículo suele ser el referente central para valorar en qué medida los alumnos han alcanzado las metas de aprendizaje propuestas.<sup>3</sup>

El currículo es una intervención pública orientada a definir el sentido de la educación, garantizar su *pertinencia* y *relevancia*, proponer estrategias eficaces de enseñanza y promover un uso eficiente de los recursos a fin de generar un impacto en el logro de los aprendizajes y hacer así efectivo el cumplimiento del derecho a una educación de calidad.

En ese sentido, evaluar el diseño del currículo es evaluar la acción pública. También implica dar cuenta de si su organización y los recursos que su implementación supone están efectivamente orientados a alcanzar los resultados de aprendizaje deseados.

---

<sup>2</sup> Un plan de estudios es un documento en el que se señalan los propósitos de un determinado nivel o ciclo educativo; sus fundamentos y orientaciones pedagógicas generales, así como el conjunto de las materias o asignaturas que lo integran, cada una de las cuales deberá tener un programa de estudios específico en el que se señalen sus propósitos, contenidos de enseñanza y de evaluación, así como las orientaciones didácticas para su puesta en marcha.

<sup>3</sup> Muchas pruebas estandarizadas de gran escala se construyen teniendo como referente el currículo, entre ellas las que realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Así, desde la perspectiva del derecho a una educación de calidad, la evaluación del diseño curricular ofrece información sobre el cumplimiento de diversos criterios (INEE, 2014), entre ellos la *aceptabilidad* y la *adaptabilidad* planteados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):<sup>4</sup>

- ♦ *Aceptabilidad*: que las finalidades educativas, los contenidos y las formas de enseñanza y aprendizaje propuestos en los documentos curriculares contribuyan a que los alumnos sean los protagonistas del proceso y espacio educativos, y a que los aprendizajes les resulten interesantes y útiles para su vida actual y futura.
- ♦ *Adaptabilidad*: que la propuesta considere la posibilidad de que las escuelas y los maestros realicen adecuaciones a los contenidos y formas de enseñanza en función de las características de sus alumnos y su contexto sociocultural, y que reconozca la diversidad para asumirla como criterio clave de diseño.

Otros criterios que han de considerarse en una evaluación de diseño curricular son los siguientes:

- ♦ *Relevancia*: que lo que se pretende que aprendan los alumnos satisfaga de las aspiraciones y necesidades sociales.
- ♦ *Pertinencia*: que sus fundamentos, contenidos, formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación respondan a las características y necesidades de los alumnos. Este criterio está íntimamente ligado con la adaptabilidad, pues ésta se favorece en la medida en que un currículo sea pertinente.
- ♦ *Equidad*: que reconozca y atienda las diferencias y desigualdades debidas a condiciones personales y sociales de los educandos.
- ♦ *Suficiencia*: que los elementos que lo conforman sean los requeridos para lograr las intenciones educativas.

Además, las evaluaciones del currículo han de brindar información sobre la *consistencia* y la *congruencia* de los diseños curriculares, es decir, deben señalar si sus fundamentos centrales — la concepción psicopedagógica sobre el aprendizaje y la enseñanza, la estructura paradigmática del campo de conocimiento, y los aspectos sociales relevantes a los que se busca atender— están presentes a lo largo de toda la propuesta curricular; si se relacionan y convergen con los diferentes elementos que conforman el currículo, y si están encaminados al logro de

<sup>4</sup> Cfr. Tomasevski (2004a).

los propósitos educativos, tanto en el interior de una asignatura como en la relación con otras del plan de estudios y entre grados y niveles.

## 4.2 Breve recuento acerca de la conformación de la educación obligatoria

Según lo establece la Ley General de Educación (LGE),<sup>5</sup> la educación obligatoria en México está conformada por dos tipos y cuatro niveles educativos, cada uno de los cuales ha adquirido este estatus en momentos históricos distintos. Hasta 1993 la primaria era el único nivel obligatorio; en ese año se sumó la secundaria, y en 2002 la educación preescolar. Desde entonces, la educación básica (EB) en su totalidad adquirió carácter obligatorio, y a partir de ese momento su currículo asumió la responsabilidad de incluir aquello que se considera fundamental en la formación de todo individuo.

Conviene tener presente que los documentos curriculares de los tres niveles de la EB se publicaron y reformaron en diferentes momentos y por razones distintas. En 1993 la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer nuevos planes y programas de estudio para la educación primaria y la secundaria; los anteriores estuvieron vigentes 20 años. Para el caso de la educación preescolar, el programa databa de 1981 y se modificó en 2004, dos años después de declarada la obligatoriedad del nivel.

Hubo otras reformas antes de llegar a los programas vigentes: la educación secundaria modificó su plan y sus programas en 2006, en la búsqueda de transformar las prácticas escolares y para plantear al currículo como motor de cambio. Para el caso de la educación primaria, la reforma de 2009 buscó la articulación con preescolar y secundaria, cuyos planes y programas se habían modificado sólo unos años antes.

No fue hasta 2011 cuando se publicó el Acuerdo Secretarial 592, por el que se establece la Articulación de la EB y se plantean los principios pedagógicos y organizativos generales para integrar los tres niveles en un solo tramo educativo. En este Acuerdo quedaron plasmados el *para qué enseñar*, el *qué enseñar* y el *cómo enseñarlo* en un único plan de estudios para los tres niveles educativos y en programas para cada uno, de cumplimiento obligatorio para todos los tipos de servicios y todas las escuelas del país. Sin embargo, el propio Acuerdo establece, en el apartado de diversificación y contextualización curricular, que a partir de dichos programas

---

<sup>5</sup> La LGE en su artículo 37 establece la organización del SEN por tipos y niveles educativos: el tipo básico está conformado por el preescolar, la primaria y la secundaria; el tipo medio superior, por el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y el profesional técnico, y el tipo superior, por el técnico superior universitario, la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado.

habrán de construirse marcos curriculares para *poblaciones específicas*, señaladamente la indígena y la rural. Esta disposición se ha traducido en algunas propuestas particulares, como las elaboradas para los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la educación indígena, las escuelas multigrado o las que atienden a hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Respecto de las tres últimas conviene mencionar que aún no cubren todos los grados, campos formativos o espacios curriculares<sup>6</sup> de la EB.

En 2012, se incluyó a la educación media superior (EMS) como el último tramo de la educación obligatoria. Este nivel educativo había pasado ya por un cambio importante en 2008: la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que estableció, mediante el Acuerdo Secretarial 442, el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, y, por medio del Acuerdo 444, el Marco Curricular Común (MCC) con el propósito de articular los planes y programas de estudio de las distintas opciones existentes en el país. A partir de lo anterior, los diversos subsistemas responsables de la EMS se dieron a la tarea de renovar sus planes y programas de estudio.

El MCC es de observancia obligatoria<sup>7</sup> y establece tres componentes en torno a los cuales deben organizarse todas las propuestas curriculares: el básico, el propedéutico y el profesional, asociados con los tres propósitos formativos del nivel, a saber: la formación para la ciudadanía, la preparación para estudios superiores y la formación para el trabajo. No obstante la diversidad de opciones educativas de la EMS,<sup>8</sup> desde la perspectiva curricular todas pueden agruparse en tres modalidades: bachillerato general, bachillerato tecnológico (industrial, agropecuario, forestal o de ciencia y tecnología del mar) y profesional técnico.

En el cuadro 4.1 se presentan los años en que cada nivel educativo alcanzó estatus de obligatorio, así como el año de emisión de los planes y programas vigentes a marzo de 2016.

#### Cuadro 4.1

Establecimiento de la obligatoriedad y vigencia del currículo, por nivel educativo

Nivel educativo	Año de establecimiento de la obligatoriedad	Año de publicación del currículo vigente
Preescolar	2002	2011
Primaria	1917	
Secundaria	1993	
Media superior	2012	2008*

\* En este año se establece el MCC, a partir del cual se rediseñaron planes y programas de estudio de este nivel educativo.

<sup>6</sup> Se llama espacio curricular a las asignaturas o materias que forman parte del mapa curricular de un plan de estudios.

<sup>7</sup> Con excepción de los bachilleratos autónomos, que pueden optar por apegarse o no al MCC, como en el caso de los que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

<sup>8</sup> En la actualidad hay más de 35 tipos distintos de plantel de modalidad escolarizada, además de otros con planes de estudio en línea y a distancia.

### 4.3 ¿Cómo está organizado el currículo de la educación obligatoria?

Este apartado inicia con una descripción de los elementos presentes en los documentos curriculares para después abordar los tres aspectos centrales en toda propuesta curricular: las finalidades educativas, la organización de los contenidos de aprendizaje y las orientaciones pedagógicas para su enseñanza. A lo largo del apartado se señalan aspectos críticos, fortalezas y debilidades del currículo con la intención de abonar a su adecuada valoración.

#### ¿Qué elementos están presentes en los documentos curriculares?

El currículo mexicano incluye los elementos básicos que sugiere la literatura especializada y que pueden apreciarse en las propuestas curriculares de otros países. Además de estos elementos básicos, en el caso de México se incluyen otros que tienen la intención declarada de lograr la mayor precisión posible para incidir en una mejor comprensión de la propuesta, y así apoyar su implementación. Si bien este propósito resulta aceptable, hace que los documentos curriculares sean particularmente extensos, sobre todo en el caso de la EB, y, como se verá más adelante, no siempre se alcanzan claridad y articulación entre los elementos incluidos.

El cuadro 4.2 presenta los elementos del plan de estudios vigente para la EB, así como los programas para cada uno de los tres niveles que la integran, e indica en cada caso si aluden a las finalidades, los contenidos o las formas de enseñanza.<sup>9</sup>

Como puede apreciarse, en los tres niveles educativos están presentes casi los mismos elementos, lo cual da una apariencia de homogeneidad a la propuesta; en conjunto responden a las preguntas clásicas del currículo (para qué, qué y cómo enseñar). Un primer grupo alude centralmente a las finalidades educativas (competencias, perfil de egreso, estándares, propósitos y aprendizajes esperados). Otro refiere a la organización de los contenidos de enseñanza (campos formativos, asignaturas, bloques, aspectos y ejes), los cuales están presentes en los llamados *temas*, *temas de reflexión* o simplemente *contenidos*. Por último están los elementos concernientes a las orientaciones pedagógicas y didácticas, denominados *ejes pedagógicos* o *formativos*, *producciones*, *proyectos* o *actividades de aprendizaje*.<sup>10</sup>

Mientras que para el caso de preescolar los elementos aluden a todo el nivel, en primaria y secundaria no sólo refieren a éste sino, a los campos formativos o a grados y asignaturas. Otras diferencias entre los niveles se dan en los elementos que organizan los contenidos de enseñanza; en

<sup>9</sup> Para la construcción de esta tabla se utilizó como referente el Acuerdo Secretarial 592. Al ser un currículo único el de la EB, resulta clara la identificación de los elementos que aparecen con sus distintos nombres.

<sup>10</sup> Cfr. SEP (2011: 22).

 **Cuadro 4.2**

## Elementos del plan de estudios de la educación básica

Plan de estudios	Programas de estudio		
	Preescolar	Primaria	Secundaria
Competencias para la vida F	Competencias por campos formativos F	Competencias específicas para cada asignatura F	
Perfil de egreso F	Propósitos educativos por campo F	Propósitos del estudio de la asignatura para la educación básica y para cada nivel y grado F	
Estándares curriculares generales y por periodo* F	Estándares curriculares por periodo: para 3 <sup>er</sup> grado en Español, Inglés, Matemáticas y Ciencias F	Estándares curriculares por periodo: para 3 <sup>o</sup> y 6 <sup>o</sup> grados, en Español, Habilidad lectora, Inglés, Matemáticas, Ciencias y Habilidades digitales F	Estándares curriculares por periodo: para 3 <sup>er</sup> grado en Español, Habilidad lectora, Inglés, Matemáticas, Ciencias y Habilidades digitales F
Campos de formación F/C/FE	Campos formativos F/C/FE	Campos de formación F	Campos de formación F
		Asignaturas F/C/FE	Asignaturas F/C/FE
Orientaciones pedagógicas FE			
Aprendizajes esperados	Aprendizajes esperados por campo formativo para todo el nivel F	Aprendizajes esperados por asignatura F	
	Aspectos por campo formativo para todo el nivel C/FE	Bloques por asignatura y grado (Cada asignatura le da un nombre a los bloques, salvo Español y Matemáticas en donde no tienen nombre) F/C/FE	
	Ejes C	Ejes, ejes de enseñanza, ejes pedagógicos o ejes formativos, según la asignatura y grado C	
	Temas de reflexión por campo C/FE	Ámbitos, temas, temas de reflexión y/o contenidos, según asignatura C/FE	
		Producciones, producciones para el desarrollo de proyectos, proyectos, según la asignatura C/FE	
Contenidos relevantes C			

F: Finalidades    C: Contenidos    FE: Formas de enseñanza

\* La educación básica se divide en cuatro periodos, cada uno de tres años: 1<sup>o</sup> a 3<sup>o</sup> de preescolar, 1<sup>o</sup> a 3<sup>o</sup> de primaria, 4<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> de primaria, y 1<sup>o</sup> a 3<sup>o</sup> de secundaria.



preescolar son escasos pero en primaria y secundaria se multiplican. El elemento aglutinador más general está representado por los llamados *bloques de contenidos*, uno para cada bimestre del ciclo escolar. Cada bloque tiene propósitos, competencias, aprendizajes esperados y contenidos a enseñar; este mismo esquema se replica en todos los grados y asignaturas de ambos niveles. Además, se incluyen otros elementos para ordenar los contenidos según la asignatura o el grado: ejes, ejes de enseñanza, ejes pedagógicos o ejes formativos; ámbitos, temas, temas de reflexión o contenidos, y producciones, producciones para el desarrollo de proyectos o proyectos. No se explica por qué la diferencia en la nomenclatura; en muchos casos ello no es atribuible a las particularidades del campo formativo. Un último elemento del Plan que no tiene equivalente en los programas de estudios son los contenidos relevantes.

La inclusión de elementos comunes en el Plan y los programas de toda la EB, tales como propósitos, competencias, campos y aprendizajes esperados, facilita la comprensión de la lógica de construcción de la propuesta y promueve una lectura fluida. Sin embargo, las particularidades de los campos formativos o de las asignaturas requieren en ocasiones la incorporación de elementos que no necesariamente son aplicables en todos los casos, y se debe explicar por qué. Por otro lado, es importante asegurar que las diferencias en el uso de la terminología obedezcan a las características de cada campo de conocimiento, así como a las particularidades para su enseñanza y su aprendizaje.

La ya señalada inclusión de elementos comunes favorece la articulación de la EB declarada en el Acuerdo 592. No obstante, el esfuerzo por homogeneizar el Plan y los programas de estudio pierde de vista las particularidades de los docentes, atribuibles a las especificidades propias del nivel en el que enseñan, a culturas institucionales diferentes y a su formación inicial, entre otros factores. En la propuesta no se identifican las necesidades de información y de recursos de los docentes. Hace falta una mayor explicitación de las diferencias entre los niveles articulados en aras de una comprensión cabal de las especificidades del para qué, el qué y el cómo enseñar en cada uno.

Dado que no hay una única propuesta curricular para la EMS, cada subsistema tiene la atribución de concretar sus documentos curriculares según sus propios criterios, siempre que considere como referente el MCC. Esto causa que los planes y programas de algunos subsistemas —como los de la Dirección General de Bachillerato (DGB)— tengan más elementos curriculares que otros y que se describan con mayor amplitud. Además, aunque todos consideran los elementos básicos del currículo, los nombran de manera diferente y los presentan con distintos grados de precisión. Hay currículos poco prescriptivos que dejan al docente en libertad de tomar decisiones a partir de un conjunto básico de descripciones generales, mientras que otros son más cerrados, detallan excesivamente cada elemento y dejan poco margen para adecuar la propuesta a las características de cada plantel y grupo. Mención aparte requiere la propuesta de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), que, en la búsqueda de flexibilidad, construye

sus programas bajo una lógica distinta a la tradicional de unidades, temas, subtemas o bloques. A partir de las Estrategias Centradas en el Aprendizaje (ECA), cuya construcción está a cargo de grupos colegiados, se busca ofrecer a los profesores herramientas para que hagan una planificación de acuerdo con su contexto en la búsqueda de relevancia y pertinencia de los aprendizajes.

La diversidad de subsistemas no permite hacer aquí una comparación exhaustiva de sus propuestas curriculares; sin embargo, puede afirmarse que todas contienen los elementos básicos, aunque éstos se concretan de manera muy variada. A modo de ejemplo, se presentan en el cuadro 4.3 tres propuestas: una corresponde al modelo de bachillerato general, otra al del profesional técnico bachiller y la tercera al del bachillerato tecnológico.

**Cuadro 4.3**  
Educación media superior\*

DGB	CONALEP	Bachillerato tecnológico
Competencias genéricas y sus atributos (perfil de egreso) Competencias disciplinares: básicas o extendidas   Competencias profesionales: básicas o extendidas		
Componente de formación: Básico Propedéutico Para el trabajo	Componente de formación: Básico Propedéutico Profesional	Componente de formación: Básico Propedéutico Profesional
Campo disciplinar	Núcleo de formación básica y profesional Trayectos técnicos y trayectos propedéuticos	
Asignaturas	Asignaturas y módulos	Asignaturas y módulos
Bloques Objetivo temático Contenidos/Objetos de aprendizaje Evaluación	Unidad de aprendizaje Propósito de la unidad Contenido Actividades de evaluación Evidencias a recuperar	Orientaciones didácticas Diseño de planeación didáctica (ECAS: Estrategias centradas en el aprendizaje) Evaluación
Desempeños	Resultado del aprendizaje	Resultado de aprendizajes
Estrategias didácticas Actividades de enseñanza y actividades de aprendizaje Apoyos y recursos	Orientaciones didácticas	

\* Este cuadro se elaboró a partir de la información contenida en los Acuerdos Secretariales 442 y 444, así como de las propuestas curriculares de la DGB, la DGETI y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

La revisión de los currículos de la educación obligatoria permite señalar que los elementos contenidos en las propuestas no siempre se enuncian de manera clara y articulada, y no necesariamente favorecen la *relevancia*, la *pertinencia* y la *consistencia* del currículo.

A estos problemas se suma una tensión entre el principio de flexibilidad curricular declarado en las propuestas analizadas y el exceso de prescripción en los programas por asignatura;

conforme se avanza en los grados escolares, se agregan elementos y aumenta el grado de prescripción. Así, a pesar de que se insista en que el currículo ha de ser flexible, la organización de contenidos curriculares por bloques con una secuenciación preestablecida hace inviable la flexibilidad. El análisis revela también una tensión entre un modelo de diseño curricular que considera elementos de carácter tradicional (por ejemplo, organización de los contenidos por asignaturas e inclusión de contenidos disciplinares) y otro que incluye elementos innovadores (como la organización por campos formativos, el enfoque por competencias, los aprendizajes esperados, los estándares curriculares o los proyectos educativos). Estos últimos no terminan por consolidarse, sobre todo cuando se trata de precisarlos e identificar la relación que hay entre ellos, a fin de que se conviertan en orientaciones claras y útiles para los profesores.

El diseño curricular debe realizarse buscando que los docentes cuenten con los elementos necesarios para realizar su trabajo. La decisión sobre la inclusión de cada elemento debe estar en función de su pertinencia para asegurar una adecuada comprensión de la propuesta, mientras que la forma en que se nombran ha de cuidarse en aras de lograr su consistencia.

El análisis realizado permite afirmar que la articulación entre elementos no está satisfactoriamente resuelta en ninguna de las propuestas curriculares, lo cual obstaculiza el cumplimiento de los criterios de suficiencia, congruencia y consistencia.

### **¿Educar para qué? Las finalidades de la educación obligatoria y su expresión en el currículo**

Los diferentes elementos que integran el currículo deben organizarse de tal manera que favorezcan el cumplimiento de las finalidades educativas plasmadas en él, las cuales han de responder tanto a las necesidades sociales como a las de los estudiantes.

Las finalidades o intenciones educativas se expresan en diferentes espacios del currículo, desde el perfil de egreso, que es el nivel más general de propósitos, hasta aquellos objetivos que se plantean para un tema o contenido de los programas de estudio. En su conjunto, aluden a lo que se espera que logren los alumnos a lo largo de su trayectoria formativa, y son un referente clave para la delimitación y la articulación de los demás elementos que integran la propuesta curricular.

La importancia del perfil de egreso es doble: en primer lugar, porque sintetiza las intenciones educativas, y define el sentido general de la educación y la razón de ser de la escuela para todo egresado. En segundo, porque debe ser el referente a partir del cual se establecen los demás elementos del currículo cumpliendo así con el criterio de consistencia.

Lo expresado en el perfil de egreso ha de ser congruente con las aspiraciones sociales y cumplir así con el criterio de *relevancia*. De este modo, debe responder a la pregunta *¿para qué van los niños y jóvenes a la escuela?* La respuesta, aunque parezca obvia, debe ser resultado de un debate y un acuerdo social que sume esfuerzos para su cumplimiento. En dicho debate es preciso reflexionar *¿qué significa educar para la vida?, ¿qué tipo de ciudadano se quiere formar?, ¿qué significa formar para la ciudadanía?, y ¿qué papel debería tener la EB y cuál la EMS en el logro de los fines educativos?*

En el currículo mexicano el perfil de egreso de la EB tiene 10 rasgos,<sup>11</sup> y para el caso de la EMS, el MCC establece uno mediante la descripción de 11 competencias genéricas y sus respectivos atributos.<sup>12</sup> En el cuadro 4.4 se presentan los rasgos del perfil de egreso para la EB, las cinco competencias para la vida planteadas en el Acuerdo, así como las competencias genéricas para la EMS.

Como puede apreciarse, ambos perfiles plantean las características generales que se aspira que todo estudiante tenga al egresar del nivel educativo de referencia. Una revisión general permite identificar claras semejanzas entre ambos planteamientos: se busca la formación de ciudadanos responsables y autónomos en el aprendizaje a lo largo de su vida, capaces de comunicar sus ideas utilizando diferentes medios de expresión y de respetar las de otros en un marco de diversidad social y cultural; partícipes de la sociedad, ciudadanos que promuevan y colaboren en el cuidado del ambiente y de sí mismos, y utilicen los recursos tecnológicos, entre otros objetivos. En ese sentido, los perfiles cumplen con los criterios de *relevancia* y de *consistencia*.

El perfil de egreso de la EB se explicitó como tal por primera vez en 2006 con la Reforma de la Educación Secundaria. La intención era enfatizar que toda acción del sistema educativo habría de contribuir al logro de ese perfil de egreso en todos los estudiantes, para que al finalizar su educación obligatoria contaran con las herramientas fundamentales en el caso de que continuaran su trayecto escolar, o de que se incorporaran a la vida productiva. Dado que la EMS es ahora parte de la educación obligatoria, se hace necesario asegurar congruencia entre los perfiles de ambos tipos educativos clarificando lo que abona a la formación recibida en la EB. Sin duda es posible que cada nivel educativo tenga su propio perfil de egreso y que en conjunto expresen las aspiraciones de la educación obligatoria, pero conviene reflexionar acerca de la pertinencia de conservar ambos una vez que la EMS ya forma parte del tramo obligatorio.

<sup>11</sup> Cfr. SEP (2011: 31).

<sup>12</sup> Los Acuerdos Secretariales 488 y 656 incorporaron modificaciones al 444 en el aspecto de las competencias genéricas y, por tanto en el perfil de egreso. Este último Acuerdo establece que "las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato". Con el propósito de describirlas con claridad, para cada competencia se define una serie de atributos que por su extensión no pueden reproducirse aquí, pero que buscan describir cada una, precisarla y, en algunos casos, operacionalizarla.

**Cuadro 4.4**  
Tipos educativos y rasgos/competencias del perfil de egreso

Competencias para la vida	
Educación básica	<p>Competencias para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje permanente</li> <li>• El manejo de información</li> <li>• El manejo de situaciones</li> <li>• La convivencia</li> <li>• La vida en sociedad</li> </ul> <p>Rasgos. El egresado:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.</li> <li>2. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</li> <li>3. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.</li> <li>4. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.</li> <li>5. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.</li> <li>6. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.</li> <li>7. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</li> <li>8. Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.</li> <li>9. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.</li> <li>10. Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.</li> </ol>
	<p>Competencias genéricas. El egresado:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</li> <li>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</li> <li>3. Elige y practica estilos de vida saludables.</li> <li>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</li> <li>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</li> <li>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</li> <li>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</li> <li>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</li> <li>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</li> <li>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</li> <li>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</li> </ol>
Educación media superior	

Además del perfil de egreso, en el currículo vigente para la educación obligatoria las finalidades educativas están plasmadas en otros elementos de los documentos curriculares:

- ♦ Las *competencias*<sup>13</sup> a desarrollar, entendidas como la capacidad del individuo para responder a diferentes situaciones, y que implican un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Las competencias se presentan por campo formativo en el caso de preescolar, y por asignatura, para educación primaria y secundaria. Para EMS, por su parte, se definen por campo disciplinario (básicas y extendidas) además de profesional (básicas y extendidas);<sup>14</sup> estas últimas se organizan o seleccionan según lo que los diferentes subsistemas consideren relevante, de acuerdo con su misión educativa.
- ♦ Los *aprendizajes esperados* son indicadores de logro que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. En el caso de la educación preescolar se presentan por campo formativo; en primaria y secundaria, hay aprendizajes esperados para cada bloque de cada asignatura. En el caso de EMS, la DGB presenta desempeños del estudiante al concluir cada bloque de las respectivas asignaturas; los otros subsistemas no los incluyen.
- ♦ Los *propósitos por campo de formación* para la EB.
- ♦ Los *propósitos por asignatura* para educación primaria, secundaria y EMS.
- ♦ Por último, los *estándares curriculares*, entendidos como descriptores de logro que definen aquello que los alumnos han de demostrar al concluir un periodo escolar. Según señala el Acuerdo 592, sintetizan los aprendizajes esperados que en los programas de educación primaria y secundaria se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo/aspecto. Los estándares curriculares son equiparables con estándares internacionales y, junto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la EB en evaluaciones nacionales

<sup>13</sup> El uso del término competencia ha sido muy polémico, pues no ha podido definirse con claridad. En la década de los noventa se dio una corriente internacional que impulsó la definición de competencias como referente para el currículo.

<sup>14</sup> El Acuerdo 444 señala que "Las competencias genéricas son complementadas por las competencias disciplinares, que se construyen desde la lógica y estructura de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber, y por las competencias profesionales que se refieren a un campo del quehacer laboral o de formación para el trabajo". Ambos tipos de competencias se subdividen en básicas, que son comunes a todos los estudiantes del nivel, y extendidas, que no son comunes a todos los estudiantes del nivel, sino que refieren a la especificidad de cada subsistema. Los Acuerdos Secretariales 486, 488 y 656 hacen precisiones y modificaciones en torno a estas competencias para los cinco campos disciplinares que integran el currículo de la EMS.

e internacionales.<sup>15</sup> Los estándares se encuentran sólo en EB y únicamente para las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias e Inglés, así como para Habilidades Digitales.

Como puede apreciarse, hay una diversidad de elementos que aluden a las finalidades educativas con diferentes grados de precisión y concreción. Algunos pertenecen a tradiciones curriculares viejas o derivan de ellas, como los propósitos por asignatura, pero conviven con otros elementos que provienen de corrientes más recientes, como las competencias y, en la EMS, además los atributos. La existencia de este conjunto de elementos puede ser vista como una intención de clarificar la dirección hacia la que deben orientarse los esfuerzos de todos los actores educativos. Sin embargo, debido a la variedad de formas de expresar las aspiraciones educativas, no necesariamente se logra una clara correspondencia entre ellas. De ahí que no resulte sencillo entender su articulación ni su alineación a los perfiles de egreso correspondientes, lo cual puede convertirse en un obstáculo para identificar el sentido de cada espacio curricular. Tal es el caso de los estándares curriculares y las competencias en EB, que no están articulados en el documento; en él se señala que los estándares son referentes para evaluaciones externas, pero, en tanto aluden a las finalidades, se esperaría que estuvieran articulados con los demás elementos que guardan relación con el para qué de la enseñanza.

Es importante insistir en que la claridad en las aspiraciones educativas es fundamental para lograr una adecuada precisión en los demás elementos del currículo. También lo es su relevancia y, por supuesto, la consistencia entre los diferentes elementos que las expresan y precisan. No se cuestiona la importancia de plantear las finalidades en diferentes niveles de concreción, pero es indispensable que éstas sean consistentes entre sí a fin de contribuir a una adecuada comprensión de los propósitos educativos. Las propuestas revisadas no cumplen cabalmente con este criterio.

## ¿Cómo están organizados los contenidos de aprendizaje del currículo?

Los contenidos de aprendizaje han de organizarse teniendo como referente las finalidades educativas y haciendo evidente su vínculo con éstas, a fin de que maestros y alumnos tengan una adecuada comprensión del sentido de su inclusión. La intención final, como ya se ha señalado, es la búsqueda del máximo logro de aprendizaje de todos los estudiantes, por lo que, en la medida en que los contenidos estén organizados de manera clara y consistente, ofrecerán pautas para el cumplimiento de los propósitos formativos de cada programa.

---

<sup>15</sup> Cfr. SEP (2011: 22).

En la organización de contenidos de aprendizaje entra en juego un conjunto de condicionantes que acotan las decisiones sobre la forma en que se presenta aquello que los estudiantes habrán de aprender en su paso por la escuela. Enseguida se ofrecen los hallazgos relativos a la organización del currículo considerando aspectos a los que se alude en la literatura internacional y aquellos valorados como criterios clave en las propuestas curriculares vigentes para la educación obligatoria en México.

### **Diseño curricular por grados y asignaturas**

La organización del currículo por grados y asignaturas está fuertemente arraigada en todo el mundo. En el caso de México, salvo en la educación preescolar, las propuestas curriculares de la educación obligatoria organizan los contenidos por grado; así, para cada uno de éstos hay una propuesta de contenidos de enseñanza, con su correspondiente ordenamiento y secuenciación. Esta organización asume que en el caso de la primaria existe al menos un docente que se hará cargo de todos los programas de un grado, mientras que para la secundaria y la EMS hay un docente para cada asignatura/grado.

La aplicación de este criterio no considera que en la educación obligatoria hay un porcentaje importante de escuelas con un número muy pequeño de alumnos que dificulta la organización por grados; además, hay muchos centros escolares que no cuentan con los recursos docentes necesarios para implantarla. Una importante proporción de escuelas es multigrado, es decir, el mismo docente tiene que atender en su grupo a estudiantes de más de un grado. El reto que tienen que enfrentar los maestros para implementar un currículo que no está pensado para una organización escolar de este tipo es mayúsculo, más aún si se agrega el hecho de que estas escuelas multigrado típicamente se concentran en localidades rurales, indígenas y de alta marginación, por lo que en lo general resultan ser aquellas que enfrentan mayores retos educativos y, como se puede constatar en el capítulo 2 de este informe, este tipo de escuelas son las que suelen tener las condiciones más precarias de trabajo.

Otro de los criterios básicos para la organización de contenidos es el de las asignaturas, con excepción de preescolar, en donde se ordenan por campos formativos. El diseño por asignaturas permite delimitar los espacios curriculares y acotar las fronteras de responsabilidad, lo que resulta claramente útil cuando diferentes maestros se hacen cargo de ellas. Sin embargo, cuando un mismo profesor imparte todas las asignaturas, como en primaria y telesecundaria, el diseño del currículo debería incluir elementos que le permitieran trabajar de manera articulada los diferentes programas de estudio a su cargo, como de hecho lo sugieren las orientaciones pedagógicas planteadas en el propio currículo, las cuales, sin embargo, no se concretan en las propuestas para cada programa de estudio. Si bien hay un intento por tender estos puentes, prevalece la centralidad de los contenidos propios de cada asignatura, y no de los propósitos formativos del nivel.



En el caso de preescolar, la organización de contenidos por campo formativo para el conjunto del nivel sin distribución por grados, da flexibilidad y permite a cada escuela y docente hacer su planeación en función de las condiciones de la escuela y las características del grupo. Sin embargo, la diversidad en la oferta educativa de este nivel es también importante y no se reconoce en la propuesta curricular; no en todos los planteles se ofrecen los tres grados, y no en todos se cuenta con un grupo para cada grado.

Por último, en los casos de la educación primaria y la secundaria cada asignatura se organiza en bloques con el propósito de ayudar al docente con la planeación y la dosificación de contenidos a lo largo del ciclo escolar, así como para organizar la evaluación de los aprendizajes, que tradicionalmente se hace por bimestre. A pesar de las ventajas prácticas de esta forma de ordenar los contenidos, resulta altamente prescriptiva y genera rigidez, lo que condiciona la operación del currículo; da poca libertad al docente para asumir los principios pedagógicos generales de planes y programas, y hace difícil adecuar la enseñanza a los intereses y necesidades de los estudiantes.

### Énfasis en la tradición disciplinar

Los planteamientos pedagógicos incluidos en los planes de estudio de la educación obligatoria aluden a la centralidad del estudiante, a la formación ciudadana y a la necesidad de atender la diversidad en sus diferentes manifestaciones. Dichos planteamientos corresponden a una visión sobre el papel de la educación en la formación de los individuos y su importancia para la vida presente y futura de los estudiantes y de la sociedad a la que se aspira. Estos principios pedagógicos debieran ser referentes en la construcción de cada uno de los programas de estudio para los diferentes niveles y grados educativos a fin de asegurar congruencia y consistencia entre su planteamiento pedagógico general y la organización de los contenidos de aprendizaje en cada asignatura. No obstante, en el currículo de la educación obligatoria existe una tensión entre los planteamientos pedagógicos generales en los planes de estudio y la organización de los contenidos de aprendizaje en cada programa. Si bien tanto en la EB como en la EMS el estudiante está presente como el centro del trabajo de la escuela y el aula —con matices en cada nivel—, y se reconoce al docente como mediador y facilitador de los aprendizajes, conforme se avanza en el trayecto formativo dicha centralidad se desdibuja y gana prioridad la lógica de las disciplinas.<sup>16</sup> Mientras que en el planteamiento del aprendizaje por competencias de la EB, en el que la enseñanza es interdisciplinar y se parte de situaciones en las que se busca que el alumno desarrolle de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes, en la lógica disciplinar los contenidos de enseñanza se presentan como conocimientos acotados según los campos de conocimiento o disciplina científica a los que

<sup>16</sup> La tradición curricular en torno a las disciplinas de enseñanza no es exclusiva de México. En las diferentes reformas curriculares se ha buscado romper esta tradición, la cual se impone con distintos matices a lo largo de todas las asignaturas. Hay una sutil frontera que se rompe constantemente entre tener en el centro a la disciplina de enseñanza o al sujeto que aprende y sus necesidades y características.

pertenezcan. A pesar de los esfuerzos por alejarse de esta lógica curricular, no se ha logrado abandonar del todo; tal es el caso de las asignaturas de Español, Historia, Matemáticas, Biología, Física y Química en educación secundaria y de la propuesta de la DGB en el caso de la EMS.

La búsqueda por articular las asignaturas por campos de formación no resultó como se esperaba; así ocurre en la asignatura de Ciencias, que si bien busca promover un trabajo más interdisciplinar, tiene contenidos que no logran romper la lógica de la disciplina, y no se cumple a cabalidad el propósito declarado de trabajar temas de interés para los jóvenes desde una perspectiva científica.

Aunque la lógica disciplinar como principio de organización del currículo sigue siendo muy fuerte, destacan intentos como el de Formación Cívica y Ética en EB, cuyos contenidos están organizados de manera más abierta y priorizan las necesidades y los intereses de los estudiantes respondiendo así al criterio de adaptabilidad; otros ejemplos en este mismo sentido son el de la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, que se imparte en primero y segundo grados de primaria, y el de Tutoría y el de Tecnologías, en secundaria. En el caso de la EMS pueden reconocerse intentos como la propuesta curricular del Bachillerato tecnológico con las Estrategias Centradas en el Aprendizaje, y en especial en la asignatura de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores, organizada de manera que se integran los conocimientos para favorecer el desarrollo de competencias; estos ejemplos muestran las posibilidades de construir formas distintas de tratar los contenidos y lograr los propósitos formativos de cada nivel.

Las naturales diferencias de los campos que se incluyen en el currículo no deben ser vistas como fronteras infranqueables. Por el contrario, el diseño curricular debe ofrecer a los docentes puentes de interconexión entre los contenidos que les permitan guiar a sus alumnos hacia aprendizajes sólidos y duraderos. Un diseño curricular consistente ha de asegurar que las diferencias entre los programas de las asignaturas obedezcan a las particularidades de cada espacio curricular. El reto del docente es lograr que sus alumnos alcancen los propósitos educativos, y el currículo debe ser una herramienta de apoyo, una guía para el trabajo del profesor. De ahí la importancia de que sea claro, directo y comprensible.

### **La atención de la diversidad como elemento central de la organización curricular**

La consideración a la diversidad en el diseño del currículo es un principio básico aceptado ampliamente, pero de difícil aplicación. En ese sentido, es positivo que en los planes de estudio exista un reconocimiento explícito sobre la importancia de atender a la diversidad para favorecer la igualdad y asegurar el máximo logro de aprendizaje para todos los estudiantes, a la vez que se construye una sociedad plural. Sin embargo, además del alto nivel de prescripción del currículo, en los programas de asignatura se identificaron escasos elementos de apoyo para

que los profesores puedan considerar la diversidad de los contextos en los que trabajan y den pertinencia a la propuesta curricular. Este reto es especialmente desafiante para las escuelas cuyo perfil dista del de aquellas para las cuales se diseñó idealmente el currículo. Su falta de pertinencia atenta contra la posibilidad de garantizar una educación de calidad a sus estudiantes.

Las últimas reformas curriculares han representado esfuerzos para generar propuestas pertinentes que atiendan las características sociales y culturales de los niños y jóvenes y las comunidades en las que éstos viven. Como ya se ha comentado, algunos ejemplos son los servicios educativos del CONAFE, así como los parámetros y marcos curriculares para la población indígena y la migrante.

Por otro lado, desde 1993 se abrió la posibilidad de incluir temas referidos a la diversidad cultural en los propios planes de estudio; se incluyó el espacio curricular para la asignatura estatal en educación secundaria, y se incorporó como principio pedagógico la consideración de las características de cada grupo y escuela.

A pesar de estos esfuerzos, las propuestas curriculares vigentes logran cumplir de manera marginal con el criterio de atención a la diversidad.

### **Extensión y profundidad de los contenidos del currículo de la educación obligatoria**

El análisis de los programas de estudio permite afirmar que, en lo general, los contenidos de aprendizaje propuestos en el currículo mexicano son semejantes a los de otros países. Las principales diferencias radican en la extensión y la profundidad con los que se abordan. Para el caso de México, se aprecia, en el conjunto de asignaturas, un exceso de contenidos en relación con el tiempo disponible para su enseñanza.

En el cuadro 4.5 se presenta el número de aprendizajes esperados para las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias, así como la carga horaria semanal que éstas tienen asignadas tanto en las escuelas de tiempo completo como en las de medio tiempo.<sup>17</sup> La información refiere a los niveles de primaria y secundaria.

<sup>17</sup> El Acuerdo 592, en el apartado X "La gestión educativa y de los aprendizajes", establece tres diferentes jornadas escolares: medio tiempo, jornada ampliada y tiempo completo. Para cada nivel se define la duración de dichas jornadas, así como la distribución del tiempo por asignatura (SEP, 2011: 65-76).

### Cuadro 4.5

Número de aprendizajes esperados para las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias

Asignatura	Primaria					Secundaria				
	Aprendizajes esperados	Contenidos o temas de reflexión	Trabajo con proyecto	Tiempo disponible*		Aprendizajes esperados	Contenidos o temas de reflexión	Trabajo con proyecto	Tiempo disponible*	
				Escuelas medio tiempo	Escuelas tiempo completo				Escuelas medio tiempo	Escuelas tiempo completo
Español	286	682	523	7 horas	10 horas	133	305	252	5 horas	7 horas
Matemáticas	61	137	187	6 horas	5 horas	39	90	109	5 horas	7 horas
Ciencias	181	273	41	3 horas	4 horas	120	101	42	6 horas	7 horas

\* El número de horas puede variar en cada grado; el cuadro presenta horas semanales promedio para el nivel.

La cantidad de aprendizajes esperados por asignatura varía considerablemente y no guarda proporcionalidad respecto del número de horas disponibles. Por otro lado, los aprendizajes esperados son los mismos para todas las escuelas, independientemente de la duración de la jornada, lo cual implica que los docentes y alumnos de las de medio tiempo han de cubrir el programa contando con una menor cantidad de horas.

Como puede apreciarse en la gráfica 4.1, para el caso de Español se proponen cerca de 300 aprendizajes esperados<sup>18</sup> en primaria, y más de 130 en secundaria. Si bien los datos aquí presentados refieren a cada grado, si se revisan por bimestre puede apreciarse con claridad una sobrecarga de tareas; en el caso de primero de secundaria existen para el primer bloque 11 aprendizajes esperados, 23 temas de reflexión y 17 producciones para el desarrollo de proyectos.<sup>19</sup>

Aunque la cantidad de aprendizajes esperados en Matemáticas es menor, continúa siendo elevada considerando el tiempo disponible para tratar los contenidos específicos (gráfica 4.2).

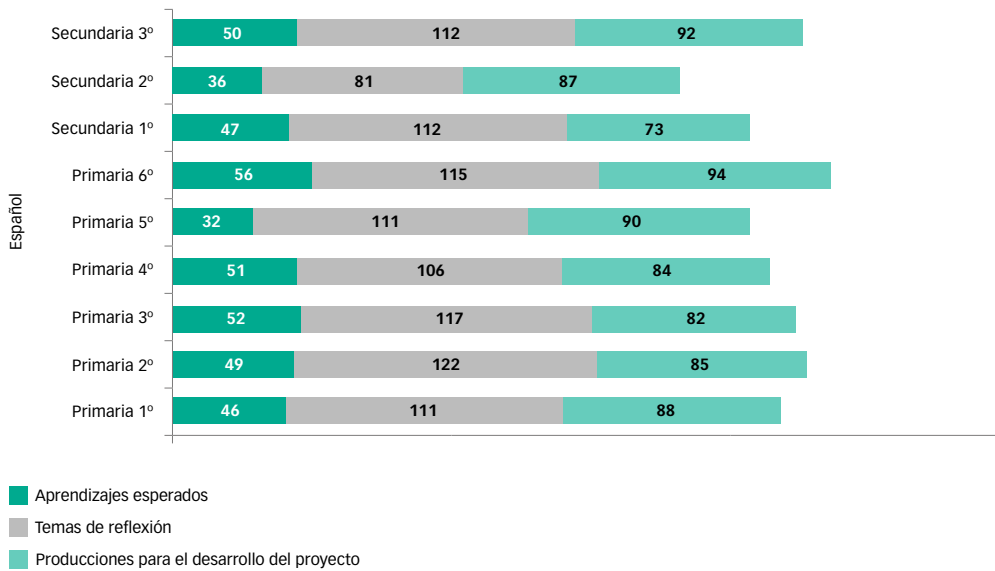
Para el caso de Ciencias Naturales, como se aprecia en la gráfica 4.3, el número de aprendizajes esperados no varía mucho de grado a grado, pero sí los contenidos a enseñar. En cuanto a las actividades relacionadas con proyectos, éstas no se trabajan en primero y segundo de primaria, pero en el resto de los grados se observa poca variación.

<sup>18</sup> Las gráficas que aquí se presentan se construyeron retomando la información contenida en los programas de estudio de cada asignatura, específicamente en los bloques. Los datos resultan de un ejercicio muy sencillo de conteo de aprendizajes esperados presentes en cada programa, así como de los temas de reflexión que se proponen en Español y Matemáticas, y los contenidos para Ciencias Naturales de primaria y Ciencias de secundaria. El último elemento contabilizado refiere a los proyectos, que en el caso de Español y Matemáticas se denominan "Producciones para el desarrollo de proyectos", y en Ciencias, "Actividades relacionadas con el proyecto".

<sup>19</sup> Este tipo de análisis resulta más complejo en la EMS, dada la gran diversidad de asignaturas.

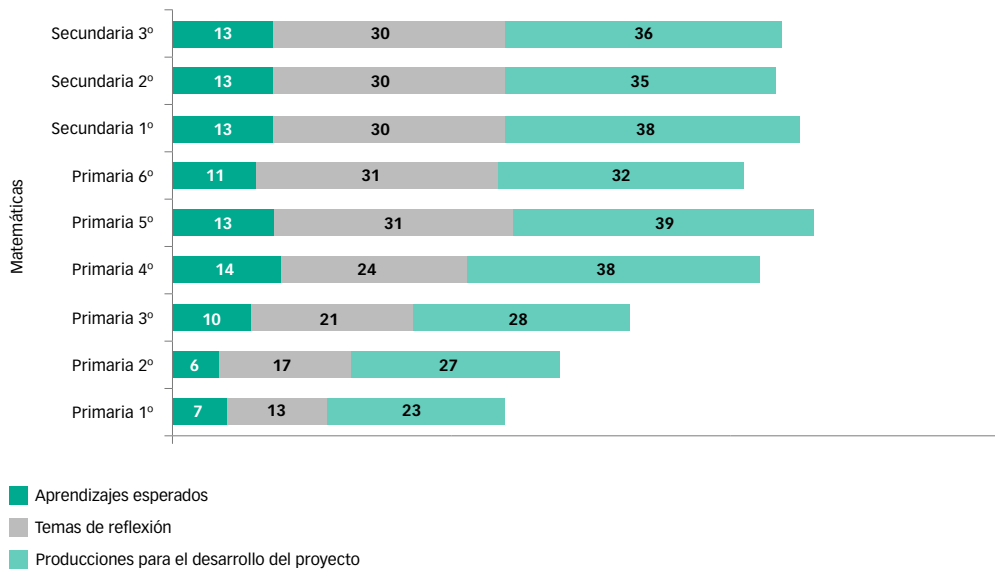
### Gráfica 4.1

Número de Aprendizajes esperados, temas de reflexión y producciones para el desarrollo de proyectos en la asignatura de Español para educación básica



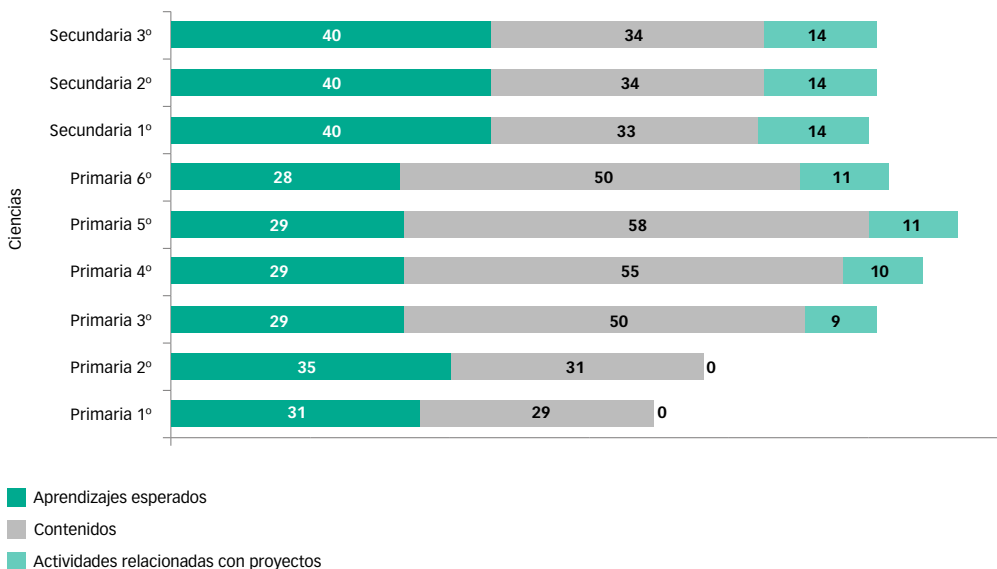
### Gráfica 4.2

Número de Aprendizajes esperados, temas de reflexión y producciones para el desarrollo de proyectos en la asignatura de Matemáticas para educación básica



### Gráfica 4.3

Número de Aprendizajes esperados, contenidos y actividades relacionadas con los proyectos en las asignaturas de Ciencias Naturales en la educación básica\*



\* En el caso de Ciencias Naturales se encuentra una nomenclatura distinta para los temas, que aquí se llaman contenidos, y los proyectos, que en este caso se llaman actividades relacionadas con los proyectos

Por otro lado, el análisis realizado permite identificar una lógica de organización de contenidos a partir de una secuenciación en *espiral*, la cual implica que en los diferentes niveles y grados de la educación se trabajen contenidos vistos previamente, pero profundizando en ellos y alcanzando así nuevos logros de aprendizaje. Este tipo de organización de los contenidos está presente en todo el currículo, en algunos programas con más claridad que en otros. Como ejemplo se señala el caso de Matemáticas, organizado en tres ejes temáticos a lo largo de primaria y secundaria a partir de los cuales se presentan los contenidos alineados a cada uno. Según la lógica de selección de contenidos señalada en los documentos curriculares, conforme se avanza en cada grado, se retoman contenidos y se tratan con mayor profundidad; sin embargo, una revisión cuidadosa permite afirmar que la organización curricular en *espiral* no se logra, pues se presentan contenidos sin especificar su nivel de profundización, lo cual los vuelve reiterativos.

La secuenciación de los contenidos representa un reto para docentes y alumnos en tanto es necesario dar continuidad y profundizar lo visto en cada grado, de tal suerte que se retomen de manera efectiva los conocimientos previos y se puedan tratar contenidos más complejos en los grados subsecuentes. Bajo este principio de *espiralidad*, la organización de los contenidos y la propuesta didáctica asumen que el alumno logra los aprendizajes esperados, pues, de lo contrario, el docente tendrá que volver a tratar los contenidos que supuestamente ya se habían visto.

### Contenidos no vinculados a un espacio curricular

Adicionalmente a los contenidos plasmados en los programas de cada asignatura de la educación obligatoria, en el Acuerdo 592 para EB se consideran los llamados *temas de relevancia social* o *emergentes*, relacionados con diversidad, interculturalidad, equidad de género, educación para la salud, educación sexual, educación ambiental para la sustentabilidad, educación financiera, educación del consumidor, prevención de la violencia escolar, educación vial, educación en valores, ciudadanía y educación para la paz y los derechos humanos. A pesar de estar asociados con aspectos de importancia para el país, al no ser contenidos propios de alguna asignatura, suele ocurrir que no se incluyan en los libros de texto —referentes para el trabajo en el aula—, por lo que en la práctica son poco atendidos.

En una situación similar se encuentra la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los documentos curriculares, donde si bien se les reconoce como parte de un nuevo modelo económico y social, y se plantean estándares curriculares específicos para la EB, no existen espacios definidos que promuevan su abordaje y no queda claro si son considerados como contenidos de aprendizaje o como recursos para aprender. Parece necesaria una revisión a fondo del lugar que las TIC han de ocupar en el currículo para integrarlas al conjunto de elementos que lo componen y reconocer sus particularidades.

En el caso de la EMS, algunos contenidos transversales o de *relevancia social* —como los temas de cuidado y protección del medio ambiente, uso de TIC o participación democrática— forman parte de las competencias genéricas contenidas en el MCC.

Puede concluirse que la intención de hacer visibles contenidos clave se ve minimizada al no incluirlos en los programas de asignaturas o establecer sus conexiones con los mismos; con ello se corre el riesgo de que queden fuera del trabajo en las aulas.

### ¿Qué características tienen las orientaciones pedagógicas planteadas en el currículo para el cumplimiento de los propósitos educativos?

Como se señaló arriba, en los planes de estudio de la educación obligatoria se establece como principio pedagógico general la colocación del estudiante en el centro del proceso educativo, en contraposición con una visión donde el énfasis está en el aprendizaje de los conocimientos y habilidades propios de la disciplina o el campo de conocimiento específico. En otras palabras, no se trata de enseñar contenidos *per se*, sino del desarrollo de sujetos a partir de la enseñanza de determinados contenidos.

Así, en el proceso educativo el alumno es un sujeto activo que establece una interacción entre los conocimientos adquiridos a partir de su experiencia (incluyendo la escolar) y los nuevos conocimientos que ha de aprender. El propósito de desarrollar competencias en la escuela alude a este principio general, es decir, que el alumno enfrente las situaciones que se le presenten en la vida integrando sus conocimientos, habilidades y actitudes. Para lograrlo, los profesores requieren orientación sobre cómo trabajar bajo este enfoque, y cómo incorporar o relacionar las competencias en los diferentes campos y asignaturas articulando varios contenidos de tal forma que se traten de manera integral, en busca de una intervención efectiva.

Estos planteamientos están presentes en los documentos curriculares de los cuatro niveles de la educación obligatoria, destacadamente en los planes de estudio. Para ser consistentes con estas orientaciones pedagógicas, los programas y las guías del maestro deben sugerir formas de tratar los contenidos que permitan su aplicación. En este sentido, conviene reflexionar sobre los siguientes puntos:

- ♦ Si bien se reconoce al alumno como un sujeto en cierta etapa de desarrollo, con características individuales propias, y ubicado en un entorno cultural y lingüístico específico, en general en las propuestas o ejemplos sobre las formas de trabajo no se sugiere considerar los aprendizajes previos ni los rasgos particulares de cada estudiante o su contexto.
- ♦ Un elemento del contexto que se pasa por alto en las orientaciones didácticas es el tamaño de los grupos, que cobra especial importancia en el caso de la EMS, donde el promedio de alumnos por grupo es mayor.<sup>20</sup> Las sugerencias didácticas suelen referir a actividades que no es posible llevar a cabo en grupos numerosos, y son escasas las propuestas en el currículo para adecuarlas a esta condición.
- ♦ Las orientaciones didácticas para los docentes son muy generales en algunas asignaturas, grados y niveles, y en otras son demasiado detalladas. El papel del docente fluctúa entonces entre un orientador del aprendizaje de sus estudiantes y un ejecutor de los procedimientos que señalan los documentos curriculares.
- ♦ Puede identificarse una falta de congruencia entre la explicitación de finalidades generales y las acciones que se pide realizar a los alumnos para demostrar la integración de los saberes referidos a las competencias; este término resulta impreciso, pues alude tanto a un conjunto de tareas concretas que se espera que realice el alumno como a la integración de conceptos, procedimientos y actitudes.

---

<sup>20</sup> De acuerdo con el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2013, en México el promedio de estudiantes por grupo en educación primaria es de 26.3, mientras que en secundaria es de 30.3 y en EMS, de 33.9.



- ♦ La diversidad de finalidades, la cantidad de contenidos de aprendizaje y la disposición de un determinado tiempo en cada periodo escolar se contraponen con las formas de enseñar que se sugieren para consolidar aprendizajes reales y duraderos. Además, en algunos subsistemas o asignaturas de la EMS se propone una gran cantidad de actividades a realizar por los alumnos no necesariamente articuladas con los contenidos de enseñanza.
- ♦ Las propuestas curriculares en general están construidas considerando cada campo o asignatura como espacios independientes, por lo que las orientaciones y sugerencias didácticas no plantean una visión integradora. Esto hace más compleja la tarea del docente, especialmente en preescolar, primaria y telesecundaria, en donde un mismo profesor se hace cargo de todo el currículo y tiene la responsabilidad de integrar los conceptos centrales y lograr que los enfoques se relacionen entre sí.
- ♦ Se encuentran muy pocas referencias a la necesidad de adecuar la propuesta al contexto particular de cada escuela y grupo; no se sugieren estrategias para tratar contenidos de manera distinta, según las características específicas de alumnos y escuelas.
- ♦ La gran cantidad de información contenida en los planes y programas, no siempre clara y orientadora, puede promover que los maestros opten por centrar su trabajo en los libros de texto y hagan a un lado los programas de estudio.

Sobre el tema de evaluación de los aprendizajes, se identifica una consistencia en el discurso sobre el valor de la evaluación formativa a lo largo de toda la educación básica; en algunos programas incluso se sugieren herramientas para la evaluación, aunque no siempre es clara su relación con los aprendizajes esperados ni se identifican orientaciones para utilizarla en beneficio de mejores aprendizajes. En los documentos curriculares se plantea una serie de ideas generales acerca de los diferentes momentos de la evaluación, pero se describen de forma distinta en cada campo formativo. Es importante que las diferencias queden claramente justificadas en particular cuando un mismo docente es responsable de todos los campos formativos.

Por lo dicho hasta ahora, es posible afirmar que existe un problema de desarticulación entre el plan de estudios y los programas por asignatura, pues los principios pedagógicos establecidos en el primero se desdibujan y en ocasiones desaparecen en las propuestas específicas por asignatura, a partir de las cuales se desarrollan los materiales para los alumnos y las actividades de aprendizaje.

La inclusión en el diseño curricular de orientaciones para atender las necesidades específicas de los docentes y su contexto promoverá que en cada escuela se tomen las decisiones adecuadas para lograr un currículo pertinente para la población a la que atiende. Estas orientaciones han

de incluir las condiciones en que las escuelas deben poner en marcha una propuesta curricular: distribución de tiempo, de espacios, de recursos humanos, entre otras.

Para ilustrar este punto conviene traer aquí algunos datos. Del total de escuelas primarias en el país, cerca de 44% son unitarias o multigrado, es decir, sus maestros deben trabajar con los programas de estudio de dos o más grados. Por su parte, una quinta parte de las telesecundarias son multigrado, por lo que un mismo maestro, además de atender todas las asignaturas, debe hacerlo para más de un grado. A pesar de las diferencias en la organización de la oferta educativa en este tipo de planteles, no existen planes y programas específicos para apoyar el trabajo docente en este contexto.

Una situación semejante se da en los modelos organizativos del telebachillerato comunitario (TBC) y la educación media superior a distancia (EMSAD), pues en ninguno de estos casos se tienen profesores por asignatura, aunque su documento curricular se organice de esta manera. Si bien la oferta de TBC y EMSAD sólo atiende 0.09 y 2.9% de la matrícula total del nivel respectivamente, debe tenerse presente que una gran proporción de sus alumnos está en condiciones de mayor vulnerabilidad social, de manera que la escuela representa un espacio clave para ofrecer oportunidades que les permitan mejorar su condición.<sup>21</sup>

En síntesis, las orientaciones didácticas, guía básica para el trabajo docente, tienen una presencia desigual, no siempre consistente con los principios pedagógicos del currículo, y son desatentas a las características del contexto de los estudiantes, por lo que son ineficientes para asegurar pertinencia curricular en la diversidad de escuelas y alumnos del SEN.

---

## ■ Conclusiones

Lo dicho hasta ahora permite hacer algunas reflexiones y llegar a conclusiones sobre el estado que guarda el diseño curricular de la educación obligatoria en México. Enseguida se responde a algunas preguntas sobre asuntos clave que conviene atender.

- ◆ ¿Para qué sirve el documento curricular? El documento en el que se plasme el currículo tiene como propósito orientar las acciones que se realicen en el aula y en la escuela, y convocar a todos los actores educativos a asumir un mismo proyecto formativo. En ese sentido, debe

---

<sup>21</sup> Los TBC y los EMSAD representan algunas de las opciones educativas para dar atención a las poblaciones rurales pequeñas hacia las cuales está expandiéndose el nivel a fin de alcanzar las metas de cobertura y cumplir así con su obligatoriedad.

definir aquello que se considere clave para que el interlocutor comprenda la propuesta, se apropie de ella y logre los propósitos educativos. Ha de pensarse como un documento que oriente la generación de otros materiales a los que acudirán los docentes para guiar su trabajo escolar y de aula. De ahí la importancia de cuidar que no contenga demasiada información y que sea claro y accesible. En la medida en que el documento cumpla con estas dos cualidades, los materiales que de él se deriven (libros de texto o guías para el docente) serán pertinentes para todos los usuarios.

- ♦ ¿Quiénes deben participar en el diseño de la propuesta curricular? La complejidad de un documento que debe responder al para qué, al qué y al cómo de la enseñanza requiere la participación no sólo de especialistas en los contenidos disciplinares, sino también de expertos en currículo, psicólogos del aprendizaje, docentes frente a grupo y miembros de la sociedad civil, entre otros. Cada quien, desde su mirada, debe contribuir para lograr una propuesta que cumpla con los criterios de calidad de la educación. Experiencias en otros países muestran formas distintas de diseñar el currículo; incluso en algunos, hay instituciones autónomas, no dependientes del ejecutivo, encargadas de construirlo.
- ♦ ¿Qué elementos deben incluirse en un currículo? Si bien no hay un solo criterio para definir su contenido, es importante valorar la inclusión de cada uno de los elementos en el documento curricular. Hay que hacer un balance entre suficiencia y exhaustividad. Es importante ofrecer la información necesaria y suficiente para lograr una adecuada comprensión de la propuesta sin caer en un exceso de prescripción, ya que esto le resta al docente libertad para adecuarla a las condiciones y características de su escuela y sus estudiantes. La lógica de *incluir todo* en el documento curricular sólo sobrecarga y dificulta su comprensión. Es fundamental confiar en el profesionalismo de los docentes y ofrecerles las herramientas necesarias para que puedan llevar a cabo su trabajo. No todas las propuestas curriculares son tan extensas y explícitas como la mexicana. Una revisión de las de otros países es útil para nutrir la discusión sobre lo necesario y pertinente dentro del texto curricular.
- ♦ ¿Qué contenidos deben incluirse en la propuesta curricular? El documento curricular debe incluir aquello que todo niño o joven ha de aprender a su paso por la educación obligatoria. En ese sentido, la decisión sobre qué contenidos de enseñanza incorporar ha de considerar diversos criterios tanto de carácter externo —referentes sociales, características del sistema educativo y de los estudiantes—, como relativos a los principios del diseño curricular. El reto es enorme y requiere muchas discusiones a fin de resolver dilemas como los relacionados con la extensión y la profundidad, la flexibilidad y la prescripción. El debate al respecto hace hincapié en la necesidad de definir lo que algunos expertos llaman el mínimo irrenunciable,<sup>22</sup> es decir, aquello que todo estudiante debe lograr, dejando un margen para que cada escuela y profesor, a partir de ese mínimo irreductible, amplíe los aprendizajes de sus estudiantes con la consideración de sus características y las de su contexto.
- ♦ ¿Cuándo debe modificarse el currículo? La tradición curricular asocia reforma educativa con reforma curricular. Si bien, como se ha señalado, el currículo es un referente clave para organizar los recursos de las escuelas, poco puede hacer si no se dan cambios en otros ámbitos como la dotación de recursos, los materiales educativos y la formación docente,

<sup>22</sup> César Coll se refiere a este mínimo irrenunciable como aquello que no puede dejar de enseñarse en todas las aulas y escuelas (Coll y Martín, 2006).

por ejemplo. En muchos países están establecidos tiempos fijos para la revisión del currículo y su actualización, que no corresponden a presiones políticas ni a cambios de administración, lo cual favorece el trabajo técnico que implica el diseño curricular y su adecuada puesta en marcha.

- ♦ ¿Qué insumos deben considerarse para el diseño curricular? Una propuesta curricular ha de estimar múltiples fuentes para su diseño. En el caso de la educación obligatoria no se parte de cero, pues hay ya un documento vigente con el que han trabajado docentes y escuelas, y cuya experiencia debe ser recuperada. También debe acudir a la investigación relacionada con el diseño y la implementación curricular; con la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes campos formativos, y con los resultados de evaluaciones curriculares. Otra fuente valiosa es la experiencia de otros países.
- ♦ La obligatoriedad de la EMS es muy reciente, y si bien desde la RIEMS en 2008 se buscó su articulación con la educación básica, hay un trabajo pendiente para asegurar *pertinencia, relevancia, consistencia y congruencia* en todo el tramo de la educación obligatoria.

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

Es indudable que hay mucho por hacer en la construcción de un currículo que satisfaga las condiciones de aceptabilidad y adaptabilidad necesarias para lograr el cumplimiento del derecho a una educación de calidad. Un diseño curricular pensado para un solo tipo de escuela contrasta con la gran diversidad de condiciones materiales y culturales con las que operan los centros escolares; es el propio currículo el que debe adaptarse y responder a las realidades de las condiciones de aprendizaje de los alumnos sin perder calidad, y no las escuelas las que, al no poder cumplir con las condiciones del currículo, pierdan la oportunidad de hacerlo relevante para todos sus alumnos.