

# Análisis del diseño del componente de autonomía curricular. Plan y programas de estudio 2017



Estudios e  
investigaciones

**INEE**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

**ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL COMPONENTE DE AUTONOMÍA CURRICULAR.  
PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 2017**

Primera edición, 2019

**Coordinación General**

Raquel Ahuja Sánchez  
Pamela Manzano Gutiérrez

**Autores**

Mario Alberto Benavides Lara  
Pamela Manzano Gutiérrez

**Revisión y apoyo metodológico**

Lourdes Margarita Aguilar Choza

La Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos agradece a las y los directores, supervisores y ATP de la educación básica por sus generosos y sinceros comentarios; a las oficinas del INEE en los estados, por su valioso apoyo en la realización de los grupos focales; a los participantes de los comités académicos, por sus oportunas observaciones y; a las compañeras que realizaron su servicio social en la Dirección, por su ayuda comprometida durante el proceso de sistematización.

D.R. ©Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,  
Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900. Ciudad de México

**Corrección de estilo**

Edna Morales Zapata

**Formación**

Martha Alfaro Aguilar

Impreso y hecho en México  
Distribución gratuita. Prohibida su venta  
Consulte el catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

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

Cítese de la siguiente manera:  
INEE (2019). *Análisis del diseño del componente de autonomía curricular. Plan y programas de estudio 2017*. México: autor.

# Índice

7	<b>Introducción</b>
9	<b>1. El componente de autonomía curricular en el modelo y plan de estudios 2017</b>
9	1.1 El modelo educativo para la educación obligatoria
11	1.2 Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica
16	1.3 La autonomía curricular en el plan y programas de estudio 2017
21	<b>2. Ejes de análisis de la autonomía curricular</b>
23	2.1 Gestión educativa
25	2.2 Liderazgo escolar
25	2.3 Inclusión educativa
27	2.4 Flexibilidad curricular
28	<b>3. Aspectos de mejora para el diseño curricular</b>
30	3.1 Presencia de orientaciones para las escuelas
30	3.1.1. Orientaciones conceptuales de la autonomía curricular
32	3.1.2. Orientaciones operativas y de gestión de la autonomía curricular
39	3.1.3. Orientaciones pedagógicas para el diseño curricular de la oferta
43	3.2 Fomento a la inclusión, la equidad y la atención del alumnado
43	3.2.1. Enfoque de derechos en el diseño de la autonomía curricular
48	3.2.2. Diversidad de condiciones escolares en el diseño de la autonomía curricular
53	3.2.3. Intereses y necesidades de alumnas y alumnos
60	3.3 Fortalecimiento de la capacidad de las escuelas para definir su oferta curricular
61	3.3.1. Acompañamiento de la autoridad educativa
69	3.3.2. Distribución de funciones y responsabilidades
72	3.3.3. Participación de aliados
77	3.4 Renovación de la cultura pedagógica e innovación de las prácticas educativas de las escuelas
77	3.4.1. Roles y perfiles de las figuras educativas

84	3.4.2. Innovación didáctico-pedagógica para la autonomía curricular
95	3.4.3. Evaluación y seguimiento de la autonomía curricular y de sus aprendizajes
99	<b>4. Orientaciones para la mejora del diseño curricular</b>
104	<b>5. Consideraciones para la implementación</b>
122	<b>6. Recomendaciones de política curricular</b>
126	<b>Referencias bibliográficas</b>
128	<b>Anexo metodológico 1</b>
131	<b>Anexo metodológico 2</b>

## Siglas y acrónimos

ABP	Aprendizaje basado en problemas
AEF	Autoridad educativa federal
AEFCM	Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
AEL	Autoridad educativa local
ATP	Asesor técnico pedagógico, asesoría técnica pedagógica
CAM	Centro de Atención Múltiple
CEPS	Consejos Escolares de Participación Social
CEPSE	Consejo Escolar de Participación Social en la Educación
CINVESTAV-IPN	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CTE	Consejo Técnico Escolar
DECME	Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos
DGDGIE	Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN)
DIF	Sistema de Desarrollo Integral de la Familia
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FODA	Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas
GF	Grupos focales
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
LGDNNA	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
LGE	Ley General de Educación

LGIPD	Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PETC	Programa de Escuelas de Tiempo Completo
PFCEB	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
PRE	Programa de la Reforma Educativa
SATE	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SFP	Secretaría de la Función Pública
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
SISAT	Sistema de Alerta Temprana
SPD	Servicio Profesional Docente
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

# Introducción

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

La autonomía curricular, en el caso de los planes y programas de estudio, se describe como el componente<sup>1</sup> que, basado en los principios de la educación inclusiva, “busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando” (SEP, 2017a, p. 108) para lo cual, las escuelas seleccionarán e implementarán la oferta curricular en función de su disponibilidad horaria y con base en los lineamientos expedidos por la propia Secretaría de Educación Pública (SEP).

En el contexto actual de cambio político es esperable que el proyecto educativo nacional busque su reformulación en diferentes dimensiones de la realidad educativa incluyendo el currículo. Sin embargo, no hay que perder de vista la importancia de que el currículo transite, a través de la autonomía curricular o algún otro tipo de organización curricular, hacia uno caracterizado por una mayor flexibilidad. Lo anterior obliga a hacer eco de lo que las propias figuras consultadas mencionaron era la necesidad de contar no sólo con condiciones materiales y recursos económicos para la implementación de la autonomía sino fundamentalmente con una base sólida de conocimientos, materiales y estrategias que hagan posible comprender de mejor manera lo que se espera del componente y cuáles son los márgenes de acción reales que podrán ejercer en función de sus atribuciones, pero sobre todo de su propio proyecto educativo.

Así, el principal desafío es que la autonomía se traduzca en la capacidad real para las escuelas de tomar decisiones e implementarlas en función del proyecto que cada una de ellas haya construido, aunque advirtiendo que esta autonomía siempre presentará límites asociados a la articulación que deberá preservar la identidad del sistema educativo al que pertenecen y que está plasmado en el derecho a la educación, en las normatividades que le dan cuerpo y también en los enfoques didácticos que se van instalando como parte del desarrollo disciplinar de los contenidos que habrán de

<sup>1</sup> La estructura curricular del plan de estudios 2017 se divide en tres componentes: campos de la formación académica, áreas de desarrollo personal y social, y ámbitos de la autonomía curricular.

plasmarse en el currículo; de ahí la importancia de la formación, el acompañamiento y el desarrollo de capacidades que les permitan el ejercicio de la autonomía en todas sus dimensiones.

Derivado de esto, la evaluación identificó los siguientes aspectos de mejora, cuya atención se considera será clave para fortalecer el diseño de la autonomía o bien para considerarlos en futuros diseños que pretendan conceder mayor libertad de gestión y pedagógica a los colectivos docentes.

- Poner a disposición de las escuelas orientaciones pedagógicas, conceptuales y operativas útiles para la implementación de la autonomía, considerando las características de los niveles, así como su contexto de operación, por ejemplo, si tienen una organización multigrado o no; o bien, si en las escuelas los docentes además de su labor frente a grupo son responsables de la dirección escolar, como en el caso de las escuelas unitarias.
- Reconocer que poner en marcha un enfoque de inclusión y equidad implica una distribución diferenciada de los recursos materiales y financieros, una mejor interacción de los programas focalizados, así como ofrecer a las autoridades de distintos niveles orientaciones claras para la asignación, la distribución y el ejercicio de los distintos recursos. Además, dar mayor acompañamiento a las zonas escolares para que el enfoque de la inclusión y la equidad se concrete en acciones puntuales en las que se identifiquen y atiendan de manera efectiva las necesidades y los intereses del alumnado.
- Fortalecer las capacidades de las figuras educativas, desde un esquema de formación en el servicio y de acompañamiento, para que definan su propia oferta curricular, lo cual supone una ruptura con la función que históricamente se les ha dado a supervisores, directores y docentes, que es aplicar un currículo dado y enteramente construido.
- Impulsar la renovación de la cultura pedagógica de las escuelas que se relaciona con el aspecto anterior y que implica reorganizar el diseño del currículo; la visión que se tiene del maestro, los directores, los supervisores y los asesores técnicos pedagógicos (ATP); así como superar los obstáculos que se presentan a nivel del sistema escolar. Esto implica el diseño transversal de los aspectos didáctico-pedagógicos que dan sentido al trabajo de estas figuras sobre una labor meramente administrativa o de gestión.

Finalmente, los resultados de esta evaluación pretenden ofrecer información y recomendaciones que retroalimenten a las autoridades educativas federales y estatales, sin perder de vista a las escuelas, que son el foco del Sistema Educativo Nacional (SEN), para que en conjunto contribuyan en el mejoramiento de los documentos normativos y prescriptores del currículo, y sean el punto de partida de evaluaciones de implementación e impacto que orienten hacia la mejora del desarrollo de este componente y del currículo en su conjunto.

# 1

## El componente de autonomía curricular en el modelo y plan de estudios 2017

El componente de autonomía curricular en el plan de estudios 2017 tiene antecedentes en programas educativos federales o en normatividad del mismo nivel, como los siguientes: el Programa Escuelas de Calidad (PEC), el Programa de Escuelas de Tiempo completo (PETC), el Acuerdo 717 de formulación de Programas de Gestión Escolar, así como con la asignatura estatal para tercer grado de primaria y primer grado de secundaria.

Asimismo, en el plan de estudios 2011 (SEP, 2011) se consideraba como parte de éste, un apartado de gestión educativa, el cual a grandes rasgos planteaba una reorganización de las escuelas en aspectos como: liderazgo directivo, trabajo colaborativo, participación de los padres de familia, presencia de la planeación estratégica en aspectos pedagógicos como parte de la ruta de mejora, así como la incorporación de la evaluación.

Este ejercicio de identificación en las políticas y programas anteriores al modelo 2017 es útil, ya que muchos de los rasgos presentes en estas políticas curriculares se recogen en el planteamiento de la autonomía curricular, aunque cabe resaltar que en este componente la integración de rasgos se realiza con una lógica y articulación distinta, siendo su principal diferencia el hecho de que la autonomía forma parte del diseño del currículo para todos los niveles de la educación básica, mientras que antes se trataba de un asunto independiente a éste.

El propósito de este apartado es realizar la caracterización del componente de autonomía curricular, a partir de lo que señalan los siguientes documentos orientadores del currículo:

- *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad.* (SEP, 2017a).
- *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017b).

### 1.1 El modelo educativo para la educación obligatoria

El modelo educativo, como documento orientador de la política educativa, plantea “la forma en que se articulan los componentes del sistema desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico” (SEP, 2017a, p. 27). Tiene como objetivo “...colocar una educación de calidad con

equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos” (SEP, 2017a, p. 27). Este documento se organiza a partir de cinco ejes:

- La escuela al centro.
- El planteamiento curricular.
- La formación y el desarrollo profesional docente.
- Inclusión y equidad.
- La gobernanza del sistema educativo.

En cada uno de estos ejes se dibujan algunos de los rasgos de las políticas educativas y curriculares que, en el caso del planteamiento curricular, se concretan en los planes y programas de estudio. En una lectura amplia, se aprecia que en todos los ejes existen aspectos de gestión, sin embargo, es en el primero donde se hace más explícito este elemento con la intención de abandonar el enfoque administrativo estandarizado y de control hacia un nuevo modelo de organización que coloque a las escuelas y sus procesos pedagógicos en una posición central; para ello, el enfoque de gestión tiene en este modelo el objetivo de:

(...) sentar las bases para construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la innovación. El nuevo enfoque busca impulsar la planeación estratégica y la evaluación para la mejora continua, así como el uso efectivo del tiempo en las aulas y la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje. Por último, esta nueva gestión pedagógica busca fortalecer las prácticas docentes flexibles, la participación social responsable y la rendición de cuentas (SEP, 2017a, p. 22).

Estos rasgos del modelo de gestión son muy parecidos a los que desde los programas federales se habían impulsado. Con base en esto, las funciones del supervisor y del conjunto de la mesoestructura del sistema educativo son fundamentales para la transformación de las escuelas, la cual pasa de acuerdo con el mismo modelo por la toma de decisiones y por la libertad para que en un marco de flexibilidad, aunque sin abandonar la norma, las escuelas se enfoquen en el aprendizaje del alumnado, por medio de la definición de proyectos educativos.

En particular, las escuelas han de recibir ayuda para aprender a gestionar su autonomía curricular, con base en una normatividad nacional y su propia ruta de mejora, para responder a las necesidades e intereses específicos de sus alumnas y alumnos (SEP, 2017a, p. 27).

Al ser orientador, el modelo educativo presenta, a grandes rasgos, distintas pautas que se concretan a nivel curricular en diferentes documentos en los que se incluyen aquellos que prescriben a la misma autonomía curricular.

Por otra parte, se concentra en la gestión de tipo escolar, ya que establece actividades como dotar de recursos a la escuela, fortalecer el liderazgo de supervisores y directores o fomentar el trabajo a través de los consejos técnicos, entre otras (SEP, 2017a).

Asimismo, en el eje de inclusión y equidad se señala la importancia de que el sistema educativo y en especial las escuelas, reconozcan y atiendan las características culturales, sociales y económicas, así como las necesidades de los estudiantes en función de sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Para ello, se propone que las autoridades educativas de los estados, los supervisores y los agentes escolares sean los que adapten el currículo para que éste sea inclusivo y busque la equidad, dotando con esto al currículo de una nueva dimensión de flexibilidad (SEP, 2017a).

Cabe señalar que, como parte de las acciones que acompañaron la presentación del modelo educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el programa de trabajo para poner en marcha el planteamiento pedagógico de la reforma educativa denominado “Ruta para la implementación del Modelo Educativo” (SEP, 2017c). En este documento se menciona que la autonomía curricular es una de las principales innovaciones del modelo ya que a las comunidades escolares les da la capacidad para que tomen decisiones sobre el currículo con el fin de que lo contextualicen y alcancen los máximos logros de aprendizaje de sus alumnas y alumnos.

En lo que respecta al eje de inclusión y equidad, la ruta señala como parte de sus actividades el trabajo de contextualización de los planes y programas para escuelas como las multigrado, así como pasar de un enfoque de escuelas de educación especial a uno de inclusión en donde sean atendidos niñas y niños con y sin discapacidad. Esto último se apunta porque la autonomía curricular se basa en la educación inclusiva (SEP, 2017a).

## 1.2 Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica

El currículo 2017 plantea una estructura general de contenidos organizados en tres componentes: campos y asignaturas de formación académica, áreas de desarrollo personal y social, y ámbitos de la autonomía curricular (tabla 1.1).

**Tabla 1.1** Aprendizajes clave para la educación integral

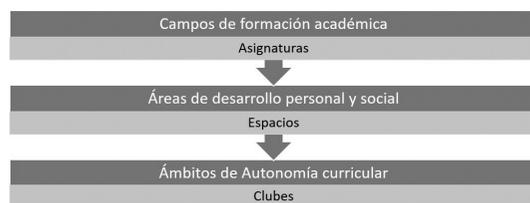
Campos y asignaturas de formación académica
<p><b>Lenguaje y Comunicación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lenguaje y Comunicación (preescolar)</li> <li>▪ Inglés</li> <li>▪ Lengua materna (español/ lengua indígena)</li> <li>▪ Segunda lengua (español/ lengua indígena)</li> <li>▪ Lengua extranjera. Inglés.</li> </ul> <p><b>Pensamiento Matemático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensamiento Matemático (preescolar)</li> <li>▪ Matemáticas</li> </ul> <p><b>Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento del Medio (preescolar y primaria)</li> <li>▪ Ciencias Naturales y Tecnología (secundaria)</li> <li>▪ Historia, paisajes y convivencia (primaria)</li> <li>▪ Historia</li> <li>▪ Formación Cívica y Ética</li> <li>▪ Geografía</li> <li>▪ Ciencias y Tecnología: Biología, Física y Química (secundaria)</li> </ul>

Áreas de desarrollo personal y social
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes</li> <li>• Educación socioemocional</li> <li>• Tutoría y educación socioemocional (secundaria)</li> <li>• Educación física</li> </ul>
Ámbitos de la autonomía curricular
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar la formación académica</li> <li>• Potenciar desarrollo personal y social</li> <li>• Nuevos contenidos relevantes</li> <li>• Conocimientos regionales</li> <li>• Proyectos de impacto social</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, con base en SEP, 2017b.

De esta estructura por componentes, se desprenden los planes y programas de estudio para los niveles que comprenden la educación básica y que integran lo que supondría tres formas distintas de presentar y conceptualizar contenidos, y de abordar el trabajo de aula (figura 1.1).

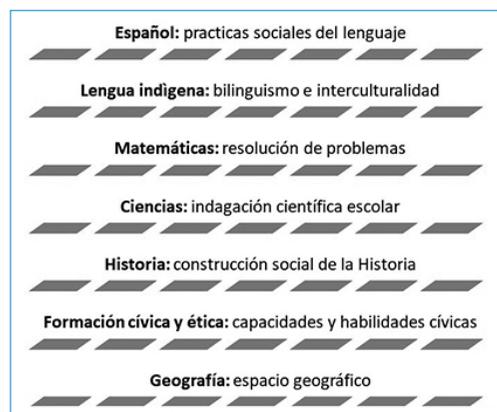
**Figura 1.1** Estructura curricular por componente



Fuente: elaboración propia, con base en SEP, 2017b.

En cuanto a los enfoques de las asignaturas del campo de formación académica se puede aseverar que éstos presentan cierta continuidad con el plan de estudios previo, como se observa en la figura 1.2.

**Figura 1.2** Asignaturas del plan de estudios 2017 y sus enfoques pedagógicos



Fuente: elaboración propia, con base en SEP, 2017b.

Por otra parte, las áreas de desarrollo personal y social incluyen los espacios curriculares de artes, educación física y educación socioemocional para preescolar y primaria, así como el espacio de tutoría y educación socioemocional para secundaria.

En cuanto a la distribución de cargas horarias, a diferencia de 2011 en el currículo 2017 se integran diversas asignaturas, así para primero y segundo grado de primaria las asignaturas de "Formación Cívica y Ética" y "Exploración de la naturaleza y la sociedad" se integran en "Conocimiento del medio", mientras que en tercero las asignaturas de "Formación Cívica y Ética" y "La entidad donde vivo" (Asignatura Estatal) se integran en "Historias, paisajes y convivencia en mi localidad", mientras que "Ciencias Naturales" se renombra como "Ciencias Naturales y Tecnología". Para cuarto, quinto y sexto no hay cambios, mientras que en primero de secundaria se incorporan las asignaturas de "Formación Cívica y Ética" e "Historia", además de que se renombra "Geografía de México y el Mundo" como "Geografía". En segundo y tercer año de secundaria la estructura es la misma, menos Geografía, aunque esto ya se presentaba en el currículo de 2011.

La comparación de la distribución horaria de las asignaturas en 2011 y 2017 para jornada regular se indica en la tabla 1.2.

**Tabla 1.2** Comparativo de cargas horarias. Plan de estudios 2011 frente a Plan de estudios 2017

Grado y nivel	Currículo 2011	Currículo 2017	Distribución horas semanales 2011	Distribución periodos lectivos semanales 2017
Primero y segundo de primaria	Español	Lengua materna	9	8
	Segunda lengua: Inglés	Inglés	2.5	2.5
	Matemáticas	Matemáticas	6	5
	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Conocimiento del Medio	2	2
	Formación Cívica y Ética		1	
	Educación Física	Área de desarrollo personal y social	1	2.5
	Educación Artística		1	
	Total calculado en horas		<b>22.5 horas</b>	<b>16.5 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 50 minutos) <b>20 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 60 minutos)

Grado y nivel	Currículo 2011	Currículo 2017	Distribución horas semanales 2011	Distribución periodos lectivos semanales 2017	
Tercero de primaria	Español	Lengua materna	9	5	
	Segunda lengua: Inglés	Inglés	2.5	2.5	
	Matemáticas	Matemáticas	5	5	
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales y Tecnología	3	2	
	La entidad donde vivo (Asignatura Estatal)	Historias, paisajes y convivencia en mi localidad	3	3	
	Formación Cívica y Ética		1		
	Educación Física		1		
	Educación Artística	Área de desarrollo personal y social	1	2.5	
	Total calculado en horas			<b>22.5 horas</b>	<b>16.5 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 50 minutos) <b>20 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 60 minutos)
	Cuarto, quinto y sexto de primaria	Español	Lengua materna	6	5
Segunda lengua: Inglés		Inglés	2.5	2.5	
Matemáticas		Matemáticas	5	5	
Ciencias Naturales		Ciencias Naturales y Tecnología	3	2	
Geografía		Geografía	1.5	1	
Historia		Historia	1.5	1	
Formación Cívica y Ética		Formación Cívica y Ética	1	1	
Educación Física		Área de desarrollo personal y social	1	1.5	
Educación Artística			1		
Total calculado en horas			<b>22.5 horas</b>	<b>16 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 50 minutos) <b>19 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 60 minutos)	

Grado y nivel	Currículo 2011	Currículo 2017	Distribución horas semanales 2011	Distribución periodos lectivos semanales 2017
Primero de secundaria	Español	Lengua materna	5	5
	Matemáticas	Matemáticas	5	5
	Segunda lengua: Inglés	Inglés	3	3
	Ciencias. Énfasis en Biología	Ciencias y Tecnología. Biología	6	4
	Geografía de México y el Mundo	Geografía	5	4
		Historia		2
		Formación Cívica y Ética		2
	Educación Física		2	
	Artes (música, danza, teatro o artes visuales)	Área de desarrollo personal y social	2	6
	Tutoría		1	
	Tecnología		3	
	Asignatura Estatal	3		
	Total calculado en horas	<b>35 horas</b>	<b>26 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 50 minutos) <b>31 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 60 minutos)	
Segundo y tercero de secundaria	Español	Lengua materna	5	5
	Segunda lengua: Inglés	Inglés	3	3
	Matemáticas	Matemáticas	5	5
	Ciencias. Énfasis en Física (2°) y Química (3°)	Ciencias y Tecnología. Física (2°) y Química (3°)	6	6
	Historia	Historia	4	4
	Formación Cívica y Ética	Formación Cívica y Ética	4	2
	Educación Física		2	
	Artes (música, danza, teatro o artes visuales)	Área de desarrollo personal y social	2	6
	Tutoría		1	
	Tecnología		3	
	Total calculado en horas	<b>35 horas</b>	<b>26 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 50 minutos) <b>31 horas</b> (Calculado con un periodo lectivo de 60 minutos)	

Fuente: elaboración propia, con base en SEP, 2011 y 2017b.

### 1.3 La autonomía curricular en el plan y programas de estudio 2017

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

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

Derivado de esta definición se pueden extraer algunos elementos que caracterizan, en el discurso del currículo, al componente de autonomía y que a la vez se relacionan con los planteamientos acerca de la política curricular y de gestión abordados en el inicio de este texto.

Así, la autonomía queda caracterizada en esta definición por:

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

Al ser un componente curricular que impacta la gestión escolar y de aula, la autonomía vislumbra una serie de propósitos dirigidos a alumnos y alumnas, docentes y a la escuela en general (tabla 1.3).

**Tabla 1.3** Propósitos de la autonomía curricular para el alumno, el docente y la escuela

Actor	Propósitos
Alumno	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ampliar sus horizontes y potenciar los conocimientos adquiridos en los otros dos componentes curriculares: los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social.</li> <li>2. Reconocer sus fortalezas y oportunidades para seguir aprendiendo.</li> <li>3. Ampliar sus posibilidades de desarrollo al interactuar con estudiantes de otros grados.</li> <li>4. Interesarse porque sus acciones lo beneficien a él y a los otros, y que actúe con base en los principios de solidaridad y respeto.</li> <li>5. Propiciar una convivencia armónica y de respeto en la escuela y fuera de ella.</li> <li>6. Consolidar su sentido de pertenencia en los diferentes ámbitos de su vida.</li> <li>7. Reconocer y valorar la diversidad de su entorno.</li> <li>8. Garantizar su derecho a participar, a ser escuchado y tomado en cuenta en la conformación de la oferta de autonomía curricular.</li> <li>9. Tener información acerca de las maneras en las que sus opiniones fueron valoradas y consideradas para conformar la oferta curricular.</li> </ol>
Docente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Movilizar todas sus potencialidades para innovar y generar ambientes de aprendizaje con diversidad de contextos.</li> <li>2. Ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de aprender a aprender.</li> <li>3. Reconocer las características, las necesidades y los intereses de sus estudiantes y su entorno.</li> <li>4. Desarrollar diversas estrategias de intervención docente que les permitan trabajar simultáneamente con alumnas y alumnos de diferentes edades y grados escolares.</li> </ol>
Escuela	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Garantizar la existencia y puesta en práctica de mecanismos de consulta, decisión, información y evaluación para detectar intereses y necesidades de alumnas y alumnos, así como para definir la oferta curricular.</li> <li>2. Ser un espacio incluyente donde se valore la diversidad, en el marco de una sociedad más justa y democrática, se consideren las opiniones de todos los involucrados y se respeten sus derechos.</li> <li>3. Establecer principios y valores que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo.</li> <li>4. Atender las necesidades educativas específicas de los estudiantes y, escuchar sus consideraciones e informarlos con transparencia sobre las decisiones.</li> <li>5. Sentar las bases para que se fortalezca el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la innovación.</li> <li>6. Asegurar que las decisiones pedagógicas que se tomen estén orientadas a incrementar la presencia, la participación y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes.</li> <li>7. Fortalecer una cultura pedagógica que apunte a la mejora de las prácticas de aula y a la interacción entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, y entre profesores.</li> <li>8. Involucrar a los padres de familia para establecer estrategias que permitan reconocer intereses y necesidades de los estudiantes y posibiliten su integración independientemente de su edad y grado escolar.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia, con base en SEP, 2017b.

La selección de la oferta curricular habrá de hacerse con base en los propósitos antes presentados, pero también considerando intereses y necesidades formativas de alumnos y alumnas y las capacidades de los docentes, el contexto escolar y los recursos de los que disponga la escuela, incluidos los económicos; para ello el programa establece que la implementación de la oferta considera los siguientes pasos (SEP, 2017b):

- Definir los espacios curriculares de la oferta. Este paso se realizará con base en las necesidades y la disponibilidad de recursos de las escuelas, las cuales deberán organizar los espacios curriculares en cada uno de los ámbitos del componente considerando la oferta que les hará llegar la SEP.

- Seleccionar el enfoque metodológico. Este paso se caracteriza por asegurar que la oferta promueva formas de trabajo situadas, contemplen la heterogeneidad, respondan al contexto cultural y sean de interés para alumnos y alumnas. Para ello se sugiere que se utilicen estrategias didácticas como es el aprendizaje basado en problemas (ABP), trabajo por proyectos y estudios de casos.
- Asignar recursos. Este paso depende de las capacidades organizacionales de las escuelas, las cuales deberán de asignar recursos que obtienen de manera directa al funcionamiento de la oferta curricular.

La selección de la oferta se realizará en función de cinco ámbitos y de acuerdo con los lineamientos que para este componente emitió la SEP. A continuación, se describen de manera sintética los cinco ámbitos a partir de los cuales se habrá de ceñir la oferta curricular para el componente de autonomía curricular:

- *Ampliar la formación académica:* consiste en la opción que tienen las escuelas de ampliar el tiempo y el trabajo en el reforzamiento del aprendizaje del alumnado en las asignaturas de los campos de Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social; este ámbito es de especial interés para alumnas y alumnos que requieran mejorar su desempeño académico.
- *Potenciar el desarrollo social y personal:* en este ámbito se propone ampliar el tiempo destinado a las áreas de desarrollo personal y social, es decir, a los espacios curriculares de artes, educación socioemocional y educación física.
- *Nuevos contenidos relevantes:* para este ámbito se reconoce la necesidad de que, como parte de la formación, se incorporen temas de emergencia social que no estén integrados en el componente de formación académica; dichos temas son, entre otros, los de educación financiera, tecnologías, derechos humanos, sexualidad o de filosofía para niños.
- *Conocimientos regionales:* con este ámbito se busca fortalecer la identidad cultural del alumnado. Cabe apuntar que es en este ámbito donde se concentra la oferta que hasta antes de este currículo concentraba la Asignatura Estatal, así como los llamados talleres de tecnología para las secundarias técnicas y los talleres de secundarias generales. De esto se destaca que la continuación de los talleres dependerá de las propias escuelas.
- *Proyectos de impacto social:* el propósito de este ámbito es fortalecer la vinculación entre la escuela y sus comunidades, a partir de trabajar en temas de interés para éstas entre los que se encuentran la salud, el medio ambiente, la cultura y la sociedad.

El contenido de estos ámbitos se planteó en modalidades de talleres y cursos que posteriormente fueron nombrados como oferta curricular y que abarcan, aunque sólo a manera de ejemplo, a más de cien diferentes actividades que las escuelas habrán de gestionar o diseñar para llevarlas a cabo.

La incorporación del espacio de autonomía implicó un cambio en la distribución del tiempo escolar. En la tabla 1.4 se muestran los porcentajes de los periodos lectivos que el componente de autonomía puede representar para las escuelas en función de si es de jornada regular o si es de tiempo completo:

**Tabla 1.4** Porcentajes asignados a autonomía curricular por tipo de organización escolar

Nivel	Porcentaje anual por nivel educativo en escuelas de jornada regular	Porcentaje anual por nivel educativo en escuelas de tiempo completo
Preescolar	13.3	67.5
Primaria	11.1	50.0
Secundaria	11.4	31.1

Fuente: elaboración propia, con base en SEP, 2017b.

El periodo lectivo que se incorpora en el currículo 2017 refiere a la duración del tiempo de enseñanza que cada uno de los espacios curriculares deberá considerar en cada grado y tipo de servicio de educación básica y que puede estar entre los 50 y 60 minutos. De acuerdo con la SEP (2017b), en ningún caso el periodo lectivo tendrá una duración inferior a 50 minutos. Sobre la distribución semanal del componente, la sugerencia es que todos los días se trabaje la autonomía curricular. La distribución específica del tiempo para este componente se realizará conforme a la tabla 1.5.

**Tabla 1.5** Distribución de periodos lectivos para la autonomía curricular

Nivel	Jornada regular	Tiempo completo
Preescolar	2 periodos lectivos a la semana	Hasta 27 periodos lectivos a la semana
Primaria	2.5 periodos lectivos a la semana	Hasta 20 periodos lectivos a la semana
Secundaria	4 periodos lectivos a la semana	Hasta 14 periodos lectivos a la semana

Fuente: elaboración propia, con base en SEP, 2017b.

Las implicaciones de pasar de horas clase a periodos lectivos ha permitido que al menos en el diseño del currículo se libere tiempo para destinárselo a la autonomía curricular que se suma al tiempo que se reduce para las asignaturas, así en el caso de que una escuela de educación primaria decida optar por periodos lectivos de 50 minutos, el tiempo liberado para autonomía curricular podrá ser para primero, segundo y tercer grado de hasta 6 horas, mientras que si la escuela opta por mantener duraciones de 60 minutos de los periodos lectivos este tiempo se reducirá a 2.5 horas. En la tabla 1.6 se ilustra por nivel y grado el tiempo máximo posible en duraciones de periodos lectivos de 50 y 60 minutos para escuelas de jornada regular.

**Tabla 1.6** Tiempos máximos para la autonomía curricular

Nivel	Grado	Tiempo máximo de autonomía curricular con periodo lectivo de 50 minutos	Tiempo máximo de autonomía curricular con periodo lectivo de 60 minutos
Primaria	Primero Segundo Tercero	6 horas semanales	2.5 horas semanales
	Cuarto Quinto Sexto	6.5 horas semanales	3.5 horas semanales
Secundaria	Primero Segundo Tercero	9 horas semanales	4 horas semanales

Fuente: elaboración propia, con base en SEP, 2017b.

Es muy importante observar que a pesar de que en el diseño pueda existir suficiente tiempo para incorporar todos los componentes del nuevo currículo, este tiempo proyectado está a expensas de variables y condiciones de implementación de diversa naturaleza, desde el tiempo que implica que alumnas y alumnos se trasladen de un lugar a otro para tomar su asignatura o club, hasta los casos que tienen que ver con la situación laboral y de horario de los docentes, especialmente en secundaria; a esto habrá que agregar la implementación diferida del plan de estudios 2017 que puede generar situaciones problemáticas en términos de tiempo y ajuste de horarios para los directores escolares.

Cabe señalar que estas tablas que se presentan no consideran el caso de preescolar debido a la mayor flexibilidad curricular que lo caracteriza y que incide directamente en una organización abierta de su tiempo didáctico, lo cual no significa que no presenten situaciones específicas que determinen la incorporación de la oferta curricular al tiempo pedagógico de sus escuelas.

Como nota al margen cabe señalar que, debido a las características de este componente, no existen programas de contenidos específicos para la autonomía curricular, de ahí que en el documento de aprendizajes clave, que es el plan y programas, el apartado de autonomía sea de carácter indicativo en relación a los contenidos o las actividades dado que éstos no están desarrollados.

# 2

## Ejes de análisis de la autonomía curricular

---

En el plan de estudios 2017 la autonomía se conforma a partir de cuatro grandes ejes, que son identificables en la lectura del modelo y plan de estudios, y que en el discurso de la educación y en el diseño curricular es posible observar como constantes durante los últimos 20 años, éstos son: *inclusión educativa, gestión educativa y escolar, liderazgo educativo, y flexibilidad curricular.*

La propuesta de la autonomía en el currículo 2017 está colocada en dos pilares relacionados con la eficacia escolar; el primero es la autonomía de gestión que, en sus dimensiones educativa y escolar, incluye los aspectos administrativos. El segundo pilar, que es particular para Latinoamérica, es el de la equidad e inclusión.

No es de interés de este informe profundizar en el planteamiento de las escuelas eficaces, sólo se re-toma para darle contexto y ubicar el origen del foco que tiene la gestión en el plan de estudios 2017. En este sentido, podemos señalar que la principal característica de las escuelas eficaces es la de poner a la escuela como responsable última del aprendizaje del alumnado, para lo cual debe desplegar todas sus capacidades, incluyendo las de gestión, que permitan conseguir este objetivo como parte de un trabajo que incluye el desarrollo del liderazgo profesional del personal directivo, así como la presencia de las siguientes condiciones: que la escuela tenga una visión y objetivos compartidos; que existan altas expectativas sobre el desempeño de alumnas y alumnos; que exista un ambiente organizacional de trabajo y aprendizaje; que se ponga énfasis en los aspectos pedagógicos de la enseñanza más que en los administrativos; que la escuela dé seguimiento y rinda cuentas de su trabajo; que haga labor de vinculación y promueva la participación de los padres de familia (Blanco, 2007; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995, en OCDE, 2010).

De acuerdo con la OCDE (2010), mejorar las capacidades de las escuelas mexicanas, para que desarrollen su eficacia, consiste en atender los siguientes tres aspectos: la formación docente, la mejora del liderazgo y la gestión, y promover la participación social en la educación. Para el segundo aspecto —gestión y liderazgo— se recomienda incrementar la autonomía de las escuelas y fomentar la innovación, lo que implica que los directores escolares (los líderes) tengan libre ejercicio de los recursos humanos y financieros, y cuenten con una estructura de apoyo a nivel de zona que se traduzca en una mayor capacidad para innovar.

Mención aparte merece la equidad como un elemento que de manera singular ha estado presente en el impulso de la efectividad escolar en la región latinoamericana, y que ha implicado fijar la mirada en las poblaciones con mayor desventaja, situación que es comprensible considerando que la desigualdad es una característica de la región (Murillo, 2007).

De esta revisión se advierte a la autonomía como un atributo que la escuela debe desarrollar a partir de sus contextos escolares y que es consecuente tanto con los antecedentes que a nivel de política curricular se han dado, como con las tendencias dominantes de la educación que se derivan de los planteamientos de la eficacia escolar.

De esta manera, al apelar a las capacidades de las escuelas para implementar el modelo educativo con sus ejes, en el que se incluye el planteamiento curricular y el componente de autonomía, se refleja la presencia de la noción de *gestión*; por otra parte, cuando se menciona la centralidad del trabajo de los supervisores y directivos, y que éste debe pasar de concentrarse en los temas administrativos al desarrollo pedagógico de las escuelas y los maestros, apoyando con esto la implementación del currículo del que forma parte la autonomía, se está haciendo referencia al tema del *liderazgo educativo*.

En relación al componente de autonomía curricular, son explícitas las fuentes que lo ubican en la *inclusión educativa* como una forma de atender las diferentes necesidades de las escuelas y el alumnado; en esta línea se encuentra la *flexibilidad*, otro elemento clave de este componente, pues es por medio de ella que se puede lograr el fin último de la autonomía que es el desarrollo de las capacidades de la escuela para que pueda no sólo implementar el currículo, sino adaptarlo o transformarlo.

Cabe señalar que existe una relación fuerte entre gestión, flexibilidad y liderazgo; los dos últimos son condición y consecuencia del desarrollo de la gestión. Es decir, que para que haya una gestión —no sólo administrativa— en el sistema y especialmente en las escuelas, se requiere liderazgo, además de flexibilidad en el currículo que permita la toma de decisiones; asimismo, para que exista flexibilidad curricular y liderazgo efectivo en las escuelas habrá de existir gestión.

La identificación de estos ejes ha sido fundamental para el análisis, en tanto que ha permitido ubicar referentes de comparación a partir de los cuales se ha podido indagar sobre las características de un componente que presume transferir a las escuelas la capacidad de tomar decisiones en relación al currículo.

Cada eje se ha nutrido de fuentes normativas, teóricas-metodológicas y de la experiencia internacional, lo que permitió analizar la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como establecer un horizonte al cual convendría que aspirara el diseño curricular. A continuación, se presentan de manera sintética las características de cada eje que fueron los referentes para valorar el componente de autonomía curricular.

## 2.1 Gestión educativa

En el párrafo tres del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) se establece que el “Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (DOF, 2013a). En apoyo a esto, en la Ley General de Educación (LGE) se menciona la obligación de la autoridad educativa de promover la autonomía de gestión escolar con programas cuyos propósitos sean: “mejorar la infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación entre los alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director” (DOF, 2013b, p. 3), esto incluye la emisión de lineamientos para las escuelas; el establecimiento del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), el cual se entiende como un mecanismo de administración escolar, de personal, además de ser una forma de comunicación directa entre la SEP, los directores escolares y la autoridad educativa; y la puesta en marcha de las distintas instancias de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).

La forma en cómo se concreta la gestión educativa puede ser vista a nivel de lineamientos, como el de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) (SEP, 2017c) y el Acuerdo 717 para formular los programas de gestión escolar. Sobre el primero, se consideran diferentes estrategias y herramientas enfocadas a impulsar la autonomía de gestión en las escuelas, siendo la ruta de mejora escolar la que, de acuerdo con su propia definición, se encamina a “ordenar y sistematizar sus decisiones con respecto al mejoramiento del servicio educativo y focalizar los esfuerzos de la autoridad educativa. Implica procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas” (SEP, 2017c).

A su vez, el Acuerdo 717 define a la autonomía de gestión como:

la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende (...). Que una escuela con autonomía de gestión genera las condiciones que den lugar a que todos y cada uno de sus alumnos haga efectivo el derecho a la educación, garantizado por el artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación, de forma tal que todos alcancen los beneficios educativos que les permitan incorporarse a la sociedad como ciudadanos plenos (DOF, 2014, p. 1).

En este contexto, la gestión educativa la conforman proyectos, acciones e iniciativas destinados a mejorar las condiciones de organización, de administración y académicas del sistema educativo; de ahí que en el Acuerdo es posible identificar procesos relacionados con tres dimensiones identificadas de la gestión: la institucional, la escolar y la del aula, las cuales está orientadas, entre otras cosas, a fortalecer la infraestructura en las escuelas, establecer condiciones para cumplir con la normalidad mínima o brindar asesoría pedagógica. Dichas acciones habrán de planificarse e instrumentarse en el marco de los CTE con el fin de atender las siguientes prioridades que a su vez responden a esta misma clasificación de acciones de gestión:

- 1) Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas.
- 2) Garantizar la Normalidad Mínima de Operación Escolar.
- 3) Disminución del rezago y abandono escolar.
- 4) Acceso, permanencia y egreso en la educación básica.
- 5) Desarrollo de una buena convivencia escolar.
- 6) Fortalecimiento de la participación social.
- 7) Fortalecimiento de la supervisión escolar
- 8) Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y de Zona.
- 9) Descarga administrativa.
- 10) Fortalecimiento de la evaluación.

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

Esta gestión se desarrolla en el marco de una autonomía que, en el caso de México, aparece como una impronta que ha estado presente a partir de las políticas de descentralización de la gestión de la autoridad educativa que se inició en el año 2001 con el Programa Escuelas de Calidad (PEC), y que se vio reforzado con la creación años después de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la SEP, la cual se enfocó en darle viabilidad a esta autonomía de la gestión institucional y escolar en sus aspectos administrativos, pero sin tocar la autonomía y la gestión del currículo.

Es importante señalar que, en el marco de este informe, la evaluación del componente de autonomía está ligada a la forma en cómo se concibe, está diseñada y se implementa la gestión, la cual puede organizarse en función de sus tipos de recursos humanos, financieros, materiales o curriculares, así como de sus tres dimensiones: educativa, escolar y de aula. Para este marco el énfasis está puesto en estas dimensiones en lo que hace al trabajo pedagógico que debería de estar presente de manera transversal en todas las dimensiones y tipos de gestión del sistema educativo.

La autonomía de gestión relacionada con lo pedagógico refiere, entre otras cosas, a la forma en cómo se definen e implementan la tutoría y la orientación educativa, al tipo de trabajo que se hace con los planes y programas, la definición de las estrategias didácticas y el trabajo con docentes, es decir, abarca todas las dimensiones de la gestión. Como se observa, muchos de estos procedimientos requieren del trabajo del director y del supervisor para socializarlos, convencer a la comunidad escolar y ponerlos en marcha, de ahí la estrecha relación que existe entre gestión y liderazgo.

## 2.2 Liderazgo escolar

En México, la LGE (DOF, 2013b) establece en sus artículos 12, fracción quinta bis y 28 bis que es bajo el liderazgo del director que se deberán atender los lineamientos para formular los proyectos de gestión escolar; éstos incluyen aquellos relacionados con la forma en cómo las escuelas y su comunidad atienden y resuelven sus principales problemas de operación.

En el mismo sentido que está expresado en este articulado, el Acuerdo 717 para la formulación de programas de gestión (DOF, 2014) menciona el liderazgo del director como una condición para la implementación de los programas escolares; en este mismo nivel normativo, el liderazgo aparece como parte de los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los CTE de educación básica (SEP, 2017c); se menciona el “liderazgo pedagógico del director” como un atributo que contribuye al desarrollo de las sesiones del Consejo. Es de notar que no existe en ninguno de estos documentos normativos una definición de qué se entenderá por liderazgo y que sólo en los lineamientos sobre el funcionamiento del CTE se habla del liderazgo pedagógico del director.

El liderazgo cobra sentido como parte de las nuevas políticas de transferencia de la gestión hacia las escuelas, ya que obtiene un papel relevante para la consolidación de estas políticas dado que su objetivo es transitar de un modelo de gestión preocupado por los aspectos administrativos, a uno que se enfoque en las necesidades pedagógicas de las escuelas. Si bien, en el caso de México, este propósito es patente en programas como el de PEC, es importante establecer que el liderazgo es una condición para el cambio en el modelo de gestión estratégica de la escuela que incluye impulsar modificaciones a través de la influencia mutua (Hallinger, 2011)—de ahí la importancia del liderazgo, no sólo del director sino de todos los actores educativos escolares— a nivel de la administración, la organización, lo pedagógico y la participación social en la escuela (Santizo, 2009).

Sin embargo, de acuerdo con Santizo (2009), el tipo de liderazgo que en el caso de México se ha desarrollado a través del PEC se ha enfocado más en promover los aspectos de planeación, evaluación, transparencia y rendición de cuentas (*accountability*), es decir, el liderazgo administrativo sobre el de carácter pedagógico, esto en parte puede deberse a que la gestión no pasa por el tema del currículo debido a la rectoría de la autoridad educativa federal sobre este aspecto.

## 2.3 Inclusión educativa

De acuerdo con el plan de estudios (SEP, 2017b) el componente de autonomía se basa en los principios de inclusión educativa, los cuales han sido recogidos en la normatividad y la política curricular de México, teniendo como referente el artículo 3º constitucional (DOF, 2013a) que aun cuando no incorpora la palabra inclusión como tal, sí menciona la función social de la educación como igualadora y contribuyente de la equidad. Esto a su vez se ve reforzado con la gratuidad y la obligatoriedad de la educación básica y media superior. Asimismo, el artículo 7º de la LGE (DOF, 2013b) establece a la inclusión como uno de sus fines; mientras que el artículo 10 de la misma ley mandata a las instituciones del Estado y a los particulares a brindar un servicio educativo basado en la inclusión. Por último, en el artículo 41 se menciona que la educación especial se basará en un enfoque de inclusión con base en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD).

A nivel de políticas y programas, la inclusión se concreta en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (DOF, 2017b), el cual se enfoca en atender —a través de la transferencia de recursos para la infraestructura, el fortalecimiento académico de la planta docente o la contextualización de contenidos— a la población con mayor vulnerabilidad social que se ubica en tipos de servicio como las escuelas multigrado y las telesecundarias, además de la educación indígena, los servicios para jornaleros y migrantes, así como las escuelas y centros que atienden a poblaciones con algún tipo de discapacidad.

De esta manera, en el discurso de la política educativa mexicana, la inclusión parte del reconocimiento de la diversidad, es decir, de la diferencia que conforma a la sociedad, pero poniendo especial énfasis en las personas en situación de desventaja, aproximándose con ello a una posición en la que el derecho a la educación implica el considerar estas diferencias, atenderlas y asegurar el ejercicio de éste sin importar las condiciones sociales, económicas, étnicas o físicas de las personas.

El concepto de inclusión educativa ha evolucionado en los últimos años, ya que suele asociarse con estudiantes que viven en situaciones de alta pobreza o que tienen necesidades especiales. Actualmente se ha logrado un consenso entre los países de América Latina al ampliar el concepto para lograr un mayor acceso educativo, pero con una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes o estudiantes que han abandonado el sistema educativo.

La inclusión parte de la premisa fundamental de que la sociedad está integrada por la diversidad, y en el ámbito educativo, el aprendizaje de todos es un derecho universal, independientemente de sus características individuales (SEP, 2017b).

La inclusión se proyecta como un horizonte al cual se aspira, y que para concretarlo es necesario atender problemas de desigualdad, la cual puede ser medida en términos de acceso a la escuela sea por limitada capacidad económica, por pertenencia a un grupo social en desventaja, por dispersión territorial, por poseer barreras físicas o fisiológicas que limitan el acudir a la escuela o dificultan el aprendizaje, así como por las diferencias culturales y étnicas que conducen a disímiles niveles de discriminación y que restringen el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad, generando brechas cualitativas entre aquellos sujetos que están excluidos de las escuelas, pero también entre aquellos que estando dentro de las escuelas son atendidos de manera desigual con una oferta de menor calidad, debido a los problemas antes citados (Ruiz y Cruz, 2013; Echeita y Duk Homad, 2008).

De esto, es importante identificar que la inclusión responde más a un enfoque social y de políticas que permita el ejercicio y justiciabilidad del derecho a la educación que vaya más allá de un reconocimiento normativo (Ruiz, 2015) y que, a la vez no se limita a un tema de educación especial, sino que la incluye, aunque sin sustituirla en su especificidad técnica y didáctica.

## 2.4 Flexibilidad curricular

En el currículo 2017, la flexibilidad se presenta como un asunto de distribución de horarios y tiempos que, por tanto, impacta en mayor grado en el componente de autonomía. Sin embargo, la flexibilidad no sólo se reduce al uso del tiempo, ya que posee implicaciones a nivel de organización académica, prácticas pedagógicas y de gestión (Carbajal, 1999, en Díaz-Barriga Arceo, 2013).

Así, entre los elementos que caracterizan los planteamientos de la flexibilidad en el currículo (Díaz-Barriga Arceo, 2013) y que se pueden extender a la educación básica, se encuentran la incorporación de diferentes modalidades de enseñanza que promuevan el aprendizaje autónomo, la existencia de una oferta de cursos con diferentes estructuras u organizaciones que consideren los intereses del alumnado y permitan la construcción de un “trayecto personalizado”.

También se considera la combinación entre obligatoriedad y opcionalidad donde no existe seriación, lo que lleva a tener “amplio margen de libertad de elección de contenidos y formas de enseñanza para el diseñador del currículo y para el enseñante, lo que implica una reducción sustancial o incluso eliminación del currículo obligatorio o prescrito” (Pons, 2004, y Barrón, 2009, p. 147 en Díaz-Barriga Arceo, 2013). De esta manera, la flexibilidad planteada desde su característica de uso de los horarios y los espacios, permitiría asignar tiempos a áreas de aprendizaje completas, y no a las asignaturas en específico, esto con el fin de que el docente pueda transitar de un contenido a otro en consideración de sus alumnas y alumnos, los objetivos de la clase o su práctica educativa (Stabback, 2011).

Sobre la forma en cómo se incorpora la flexibilidad en la escuela, se menciona que el currículo flexible es aquel que se organiza con base en lógicas distintas que las de las disciplinas, que promueve la movilidad de estudiantes, que innova en los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como que atiende la equidad al ofrecer modalidades diversificadas, permitiendo un uso más eficiente de tiempos, recursos y espacios (Díaz-Barriga Arceo, 2013).

Cabe apuntar que, a nivel de diseño, la flexibilidad se identifica como una condición para impulsar la innovación curricular, al oponerse a las estructuras curriculares rígidas y estandarizadas, y a favor de ambientes de aprendizaje estimulantes para las alumnas y alumnos, que respondan a sus necesidades e intereses, aunque está fuertemente condicionada por la lógica disciplinar (Díaz-Barriga Arceo, 2013).

Como se observa, existen fuertes vínculos entre la inclusión y la flexibilidad; en consideración de esta situación, es importante concebir a la inclusión desde su referente de una demanda que tiene sentido en el marco del derecho a la educación, mientras que la flexibilidad es un aspecto técnico (Díaz-Barriga Arceo, 1993) —aunque no sólo se limita a esto— del diseño del currículo y de su didáctica, es decir, para que un currículo sea inclusivo, debe ser flexible (Sánchez, 2012).

De acuerdo con Escalona (2008) la flexibilidad puede colocarse a nivel de la interrelación de instituciones (escuelas), la estructura curricular diseñada, la estructura de saberes y disciplinas y su didáctica o de las prácticas de implementación del currículo. Al respecto, la flexibilidad refiere al grado de apertura de áreas del currículo o de las actividades académicas, lo que quiere decir que un currículo que sea flexible puede serlo por el tipo de estructura y organización que hace de los contenidos y que se aleja de la división disciplinar usualmente utilizada en diseños curriculares convencionales, o bien por las posibilidades didácticas que permite para el trabajo de los docentes y del alumnado.

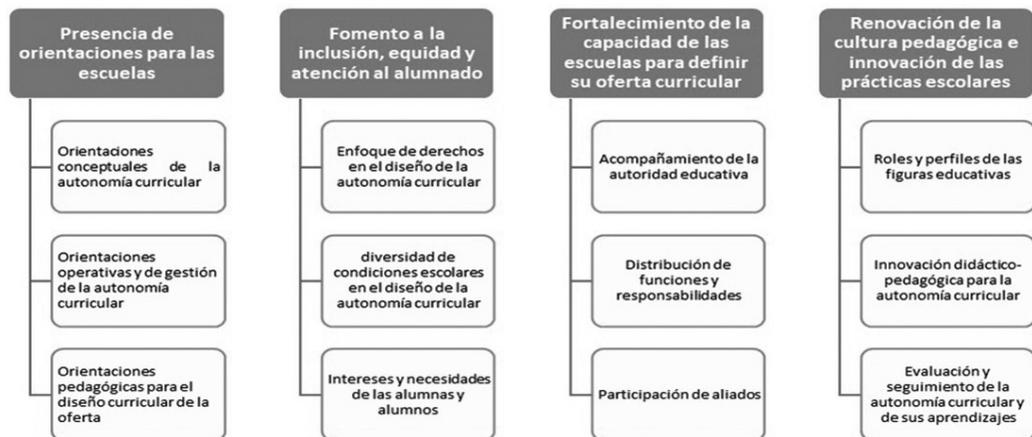
# 3

## Aspectos de mejora para el diseño curricular

La integración del análisis documental y de la información de los grupos focales permitió identificar cuatro grandes bloques de aspectos de mejora, los cuales son entendidos como todos los vacíos de información, y la ausencia de precisiones o elementos que deben ser reforzados en el diseño del currículo en tanto son claves para una mejor comprensión de la autonomía y, en consecuencia, podrían condicionar una adecuada implementación del componente. Cada uno de estos bloques a su vez integra tres aspectos que, de manera puntual, reflejan los hallazgos obtenidos desde los dos análisis, con el fin de que la narrativa se presente lo más integrada posible, reforzando ambas visiones, la del análisis documental y la de las voces de los actores.

En la figura 3.1 se muestra la conformación final de los aspectos de mejora, se precisa que todos éstos apuntan al diseño, empero es importante no desvincularlos de la implementación. Asimismo se debe considerar que, aun cuando los aspectos tratan de destacar la dimensión pedagógica y curricular, debido a su naturaleza y a una concepción amplia de lo que implica el currículo, se abordan aspectos de organización, tiempos, recursos, estructuras, perfiles, materiales y en general todos los elementos que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

**Figura 3.1** Aspectos de mejora para el diseño curricular de la autonomía curricular



Fuente: elaboración propia con base en análisis documental y grupos focales.

En la identificación de los aspectos de mejora, la función de los ejes fue aproximarse tanto a lo que el diseño curricular dice literalmente sobre el componente, como a las nociones y los posicionamientos conceptuales que subyacen en el discurso plasmado en los documentos y en el discurso de los actores consultados. Es importante aclarar que el ejercicio analítico realizado supuso establecer fronteras entre los ejes, los cuales se manifiestan entretejidos en el discurso de los documentos y así fueron recuperados al establecer los aspectos de mejora que se identificaron.

Metodológicamente,<sup>2</sup> los ejes se tradujeron en aspectos que permitieron, a través de un instrumento nombrado como “fichas de análisis”, identificar la forma en cómo éstos se manifestaban en los diferentes documentos curriculares. Para la selección de estos documentos se realizó una revisión del material elaborado en el marco del diseño del currículo y se eligió al que se refiriera a la autonomía o que la normara, como:

- El planteamiento curricular del modelo educativo (SEP, 2017a).
- Los aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica que incluyen el apartado de autonomía curricular (SEP, 2017b).
- Los lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2018b).
- Las guías de los Consejos Técnicos Escolares referidas a la autonomía (quinta, séptima y octava sesión y semana de actualización) (SEP, 2018a).
- El *Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica* (DOF, 2018c).
- Los lineamientos de ajuste a las horas lectivas señaladas en el diverso número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, para el ciclo escolar 2018-2019 (Acuerdo 10/05/18) (DOF, 2018a).
- Las normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica (SEP, 2018b).
- Las reglas de operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (DOF, 2017a).
- La Cédula del nivel de madurez organizacional (SEP, 2018c).

La recuperación de las opiniones de los actores se realizó por medio de grupos focales organizados con el fin de acercarse de manera sistemática a la visión que directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos (ATP) poseían sobre la autonomía. Es importante mencionar que los grupos focales se llevaron a cabo en el primer semestre del año 2018, por lo que el componente de autonomía aún no entraba en aplicación. De ahí que el trabajo con cada grupo se enfocó en sus opiniones sobre el diseño y las implicaciones de la autonomía basados en que, al momento de realizar cada grupo, las figuras poseían un conocimiento del componente como parte del proceso de actualización que se estaba llevando a cabo. Para ello se creó un protocolo para la coordinación de los grupos y un cuestionario cuyas preguntas guía se desprendieron de los mismos ejes.

---

<sup>2</sup> Para conocer los detalles del diseño metodológico del análisis se sugiere consultar los anexos 1 y 2 de este informe.

### 3.1 Presencia de orientaciones para las escuelas

Del análisis que se hizo a los documentos curriculares y a las opiniones de los participantes de los grupos focales (GF) se deduce que es necesario precisar y aportar mayor información acerca de cómo se puede organizar y operar el componente. En ese sentido, se identificaron tres tipos de orientaciones que sería oportuno fortalecer con el fin de que las escuelas tengan mayor comprensión de la naturaleza y los requerimientos de la autonomía, para que puedan gestionar tanto los procesos operativos, como los de diseño y desarrollo didáctico pedagógico que, en el marco de la toma de decisiones, son posibilitados por la autonomía curricular.

La identificación de las necesidades de orientación de las escuelas es un primer aspecto de mejora a atender, ya que aun cuando se entiende que la idea del componente es abandonar la alta prescripción que caracteriza al currículo mexicano, es necesario que esto no se traduzca en un abandono hacia las escuelas, las cuales, debido al trabajo que en su momento supone el definir aspectos que anteriormente eran decididos por la autoridad educativa, pueden convertir a la autonomía en una carga administrativa que carece de sentido más que en una oportunidad pedagógica.

A diferencia de los lineamientos, las orientaciones tendrían un carácter no normativo, además del propósito de proveer a las escuelas de información y herramientas que les permitan comprender de mejor manera lo que se espera del componente en cuestión, de los márgenes de acción que podrán ejercer a partir de tener claridad en sus funciones, sobre todo si se basan en su propio proyecto educativo.

Adicionalmente, es importante considerar que las orientaciones sean entregadas en tiempos previamente definidos y bajo un mecanismo de comunicación oficial, así como que, en la medida de lo posible, no queden dispersas en demasiados documentos; basta recordar que en el caso de este componente la información generada quedó distribuida en al menos nueve documentos oficiales de distintas características y alcances, los cuales se dieron a conocer en diferentes momentos durante el lapso de un año.

En los siguientes apartados se anotan algunos elementos que permiten construir orientaciones en torno a tres aspectos clave: la comprensión conceptual del componente; de sus procesos de organización y gestión escolar; y del proceso de diseño curricular que las escuelas habrán de seguir.

#### 3.1.1 Orientaciones conceptuales de la autonomía curricular

Los referentes conceptuales del currículo 2017 se basan en las características de la sociedad del conocimiento, la pluralidad y disposición de la información y la conformación de la individualidad en un contexto de colaboración (SEP, 2017a) mismos que se relacionan de manera directa con dos de los componentes del currículo: el campo de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social, no así con el componente de autonomía. Si bien esto puede deberse a que en el componente de autonomía se incluyen contenidos de ambos componentes en los ámbitos de “ampliar la formación académica” y “potenciar el desarrollo personal y social”, en el resto de los tres ámbitos (nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y proyectos de impacto social) no hay una relación igual de clara.

Por su parte, en el programa de estudios para el componente, la descripción de los ámbitos es donde se concentran —aunque de manera insuficiente— las definiciones del sentido de los aprendizajes que se pretenden desarrollar con la autonomía; por ejemplo, se dice que con el ámbito de “nuevos contenidos relevantes” se pretende incorporar al currículo los temas que no se abordan en las asignaturas o áreas y que de manera más común se aprenden fuera de ellas, pero que son de gran interés para la vida del alumnado, y da ejemplos de temas como programación o emprendimiento (SEP, 2017b). Lo que se observa en esta descripción es que existe una confusión entre la noción de aprendizajes y temas, como se mostró con el ejemplo; si bien para los ámbitos 1 (ampliar la formación académica) y 2 (potenciar el desarrollo personal y social) se entiende que los aprendizajes se desprenden de manera directa del campo y área correspondiente, esto no es así en el resto de los ámbitos, por lo que se podría decir que éstos carecen de aprendizajes específicos y, por tanto, los temas pueden estudiarse focalizando tantos y distintos aprendizajes como lo considere necesario el docente a cargo.

En la siguiente intervención de un director se ilustra que, si bien la plantilla docente ya se encuentra trabajando en el desarrollo de la oferta para los dos primeros ámbitos, existen complicaciones para el resto de ellos; en este caso, el ámbito de “nuevos contenidos relevantes”.

(...) tengo un profe de los 17 que están ya encaminados en alguno de los ámbitos y tengo profes que puedan trabajar en los cinco. Me he encontrado un poquito de dificultad en el de nuevos contenidos relevantes por el tipo de oferta curricular que se pide, que es donde viene Robótica, Programación, Educación Financiera, Diseño de Juegos Interactivos, Animación por Computadora, Innovación y creatividad y Responsabilidad Social. Entonces, son como que no está el recurso (*sic*) (GF directores).

En los lineamientos del componente se menciona que la oferta curricular debe de favorecer el desarrollo y la adquisición de los aprendizajes clave, es decir, de los tres componentes del currículo, sin embargo, al dejarlo a este nivel se vuelve complicado traducir en una planificación didáctica, ya que, a diferencia del campo de formación académica, este componente no cuenta con definiciones o elementos, como los aprendizajes esperados, que orienten el desarrollo de la planificación. En ese sentido habría que asegurar que los docentes cuenten con mayor información para que no pierdan el foco formativo de la autonomía curricular independiente al uso de estrategias didácticas con mayor presencia lúdica.

A propósito de la denominación de los clubes, en las siguientes tres citas se menciona la dificultad conceptual que implica el que se haya nombrado a la oferta curricular de autonomía de esa manera, ya que, para los directores, esto tiene implicaciones acerca de la naturaleza de la oferta del componente hacia algo lúdico. Aunque, por otra parte, mientras que para un director esta acepción se contraponen a la idea de lo formativo restándole seriedad, para otro director esto no implica dicha situación.

(...) el asunto de denominación de club digo viene desde el asunto particular<sup>3</sup> y todo este rollo y que club da una idea de esparcimiento, de diversión, de relajación y creo que podemos entender que club permite que haya diferentes talleres y todo el interior, pero todo mundo lo estamos entendiendo de esa manera, nos queda claro que todos estamos diciendo lo

<sup>3</sup> En este testimonio el participante refiere a las escuelas privadas.

mismo, club es como de diversión y entretenimiento y en vez de aportar va a descalificar (GF directores).

(...) a mí me gustaría entenderlo y realmente así lo he entendido, como que son actividades que se van a ir integrando al trabajo cotidiano, como darle otro enfoque a la clase en que el maestro ya no es el que va a estar en el frente, es el que va a interactuar, va a plantear proyectos, es algo más que un trabajo lúdico (GF directores).

(...) en preescolar, el aspecto lúdico es primordial, pero no es lúdico de estar jugando todo el día, es lúdico porque tiene una intención académica. Entonces, ¿cuál va a ser la diferencia? Es una gran confusión (GF directores).

En el mismo plano de las orientaciones conceptuales, se destaca que a nivel discursivo los documentos, especialmente los del modelo educativo y el plan de estudios, hacen reivindicaciones acerca de principios que sustentan el enfoque humanista del currículo, como es el caso del principio de no discriminación. Sin embargo, el tema de la no discriminación y cómo el componente lo atiende no se retoma ni en el apartado correspondiente del programa, ni en los lineamientos del componente ni en las Guías del Consejo Técnico Escolar (CTE).

En ese sentido, el desarrollo de los principios conceptuales y enfoques didácticos propuestos para el componente debe incorporar las orientaciones que permitan poner en primer plano las necesidades y los conocimientos previos de docentes y del alumnado, así como las fortalezas y debilidades de las escuelas, especialmente las que cuentan con una organización multigrado, aprovechando para ello la experiencia de los docentes en torno a qué resulta mejor para trabajar en estas condiciones. Por otra parte, se requiere fomentar su comprensión de lo que significa en la práctica que un aprendizaje sea situado o significativo, que responda a principios como la no discriminación; además de proponer cómo trabajarlo y cómo evaluarlo, evitando con ello que los planteamientos conceptuales del componente permanezcan vacíos de pautas para su concreción operativa.

### 3.1.2 Orientaciones operativas y de gestión de la autonomía curricular

De acuerdo con los lineamientos para la autonomía, la definición de la oferta curricular se basará en dos criterios:

- las necesidades e intereses del alumnado, y
- las condiciones de las escuelas para definir la oferta.

Para lograr esto, cada escuela, por medio de su CTE, tendrá que elaborar su ruta de mejora, que a su vez deberá incluir, en atención al lineamiento, la validación del horario en el que se impartirá la oferta curricular. También se debe acordar la difusión de esta oferta para que sea del conocimiento del alumnado y los padres de familia.

Aunque el proceso que debe seguir la definición de la autonomía está explicado de manera general, no se puntualizan aspectos que para algunas escuelas podrían ser claves como es el mecanismo administrativo de inscripción a la oferta curricular, asunto que no es retomado en las normas de control escolar, o cómo es que se garantizará que la elección del estudiante sobre el club que desea cursar no sólo sea un insumo para definir la oferta, sino que asegure su inscripción a éste. Esto es

especialmente relevante en el caso de los clubes que pueden ser más atractivos que otros o tener mayor demanda.

Otro asunto que no está explicado puntualmente es el tema de la coexistencia de los programas federales. Contar con recomendaciones sobre cómo actuar en estos casos sería de gran utilidad, aunque siempre insistiendo que en respeto de esta autonomía curricular y de gestión, la mejor solución es la que diseñen y consensen al interior de cada escuela.

En las siguientes citas se muestran dos de estos casos en los que los directores carecen de la información suficiente para resolver situaciones que les resultan vitales en tanto condicionan la operación no sólo de la autonomía, sino de otros aspectos del currículo que deben cumplir, esto a pesar de que en el primer caso consideran que el componente representa algo positivo.

(...) en relación a autonomía curricular, este componente nos parece muy bueno como propuesta, como metodología, pero siento o sentimos, hablando específicamente de mi colectivo, que hace falta todavía claridad en operación. Como lo hemos venido mencionando mi escuela es un jardín de niños de tiempo completo, entonces surge la duda de qué hemos estado manejando en los demás niveles, que no hay claridad en operación, cómo vamos a empatar la parte de lo que mencionaban, la propuesta curricular de tiempo completo, la propuesta curricular de contenidos específicamente de aprendizaje, con esta parte del contenido de autonomía curricular (GF directores).

(...) si me preguntan cómo buscamos los intereses o cómo los van a considerar, las maestras también se enfrentaron a ese dilema. Me dicen "si un niño tiene, yo detecté como educadora que necesita que se le fortalezca en matemáticas o lenguaje, que son prioritarios, ¿entonces en qué club va a estar? ¿En uno de matemáticas? Porque yo sé, como su educadora que necesita eso o ¿va a estar en el que a él le interesa? Y luego se encuentra con el otro dilema, sabemos que el enfoque del programa tiene que ver con lo socioemocional, es más cercano a lo afectivo, y ¿si a el niño le interesa algo que tiene que ver con eso? ¿A cuál le voy a dar prioridad? ¿A lo que yo sé que necesita de matemáticas o de lenguaje o a esto último? Y también las horas por cada club. Cuántas horas de cada uno del club. Toda la jornada o dos horas o cuánto tiempo" (GF directores).

Las dudas que expresan los directores, generadas a partir de la falta de información y orientación, también las manifiestan los supervisores, lo cual demuestra que existen dificultades en la cadena de información completa, es decir, desde la autoridad educativa federal (AEF) y la autoridad educativa local (AEL) hasta las escuelas; esto a pesar de que, como ya se ha dicho, en general existe una percepción positiva acerca del planteamiento de la autonomía.

Todos estamos aprendiendo. Ahorita han estado llegando diferentes documentos que nos orientan sobre cómo se va a implementar esta parte. Entonces, empezamos desde el momento que llegan los materiales del modelo educativo. Con esos materiales que traen información de que hay un cambio en lo que es la estructura de la oferta educativa, en este caso que tiene mucho (...) que impacta mucho en los profesores y en todo mundo porque vine a cambiar una parte (...) una forma de orientación que se venía manejando desde hace mucho tiempo y genera un poquito de (...) bueno bastante inquietud en los profesores porque se sienten (...) al no conocer bien los lineamientos que se van a seguir; genera incertidumbre, genera preocupación porque no se tenía la información de esos cambios que se iban a (...) que

se van a implementar en el ciclo escolar, y el tiempo en el que va llegando, pues es un poquito desfasado para poderse organizar (GF supervisores y ATP).

Por otra parte, en las guías del CTE se propone que cada consejo realice un análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) para elaborar un diagnóstico del contexto que determina el diseño e implementación del componente. A pesar de que se entiende que los documentos relacionados con la autonomía tienen la intención de ser un marco de referencia general para que cada escuela tome decisiones con base en sus características, es importante complementar la información que se les provee con las consideraciones sobre la implementación, a partir del tipo de servicio y organización de cada escuela. Lo anterior siguiendo el ejemplo de los lineamientos de ajuste de horas para secundaria, aunque sin que necesariamente estos documentos que se generen posean un carácter normativo sino pedagógico.

En la siguiente cita quedan de manifiesto las dudas acerca de la dicotomía entre la autonomía como un componente que realmente permita la libre decisión de la escuela y la autonomía como una camisa de fuerza que, si bien permite cierto movimiento, también lo acota; aunado esto a la falta de orientaciones acerca de aspectos que para las escuelas son clave.

(...) no sabemos si vamos a tener, valga la redundancia, la autonomía de decidir nosotros al interior del colectivo, en nuestro cronograma de horario, de qué manera vamos a acomodar esa carga horaria. Nos preocupa si podemos abordar otros temas para oferta curricular aparte de los indicados en los cinco ámbitos porque, como lo menciona, en preescolar no todos los indicadores marcados en esos cinco ámbitos aplican para nuestro nivel, entonces nos surgían otras propuestas de otras temáticas, otros indicadores que podíamos trabajar dentro de la oferta curricular pero no sabemos si nos los van a permitir o no (GF directores).

(...) porque vas a analizar tus FODA, vas a analizar tu SIGED [Sistema de Información y Gestión Educativa], principalmente esas dos y las necesidades de los alumnos, para cruzar y tomar las decisiones, pero en detalle son muchas cosas, cuántos ámbitos, de esos cuántos clubes, de esos puedo decir, saben qué, quiero hacer pruebas y errores en este ciclo escolar, es decir, hasta dónde vamos a tener también toda la libertad (GF supervisores y ATP).

Aunque los lineamientos de ajuste de las horas lectivas son un insumo para orientar en la distribución de horarios del recurso docente, en función de la distribución de tiempo que en cada escuela tendrá el componente frente a la situación de la coexistencia de dos planes vigentes, se sugiere valorar si es suficiente y si es necesario incorporar otros aspectos que no están regulados ni relacionados con la disponibilidad y el ejercicio de recursos.

Una de las fuentes de mayor preocupación no sólo de directores sino de supervisores y, a decir de éstos, de los docentes, es el caso de las escuelas secundarias, tanto técnicas como generales, ya que la introducción de la autonomía ha implicado cambios estructurales en la forma en cómo se habían organizado y distribuido las horas de los docentes, tanto en los casos de los encargados de tecnologías como del resto de las asignaturas cuya carga horaria sufrió modificaciones. La siguiente cita es ilustrativa de la situación, recurrente en los grupos focales como fuente de duda y preocupación, así como de un desconocimiento de aspectos generales del plan completo y no sólo de la autonomía.

(...) según el modelo educativo, en este ciclo escolar 2018-2019 la entrada en vigor era únicamente para primer grado en los tres componentes: el de formación académica, desarrollo personal y social, y autonomía curricular (*sic*) (...) nuestros profesores de tecnologías, ya enfocándose a autonomía curricular, los profes de tecnologías dicen “maestra, y ¿qué va a pasar con nuestros alumnos que vienen a primero y pasan a segundo grado? ¿Los vamos a revolver y vamos a aplicarles el cuestionario de intereses y preferencias a todos? ¿Los que estaban en cocina, ya no van a estar en cocina, ahora van a tener oportunidad de seleccionar un club? ¿los que estaban en mecánica, en primero o en segundo, si llevaban un seguimiento, qué va a pasar ahora con esos?” Así. Número de periodos lectivos dice máximo hasta tres en lineamientos. Entonces, si un profe tiene hasta cuatro horas, ¿me vas a tener dos horas y a otro dos horas más? Si los profes de tecnologías tenían nueve horas, ¿vas a atender un club de tres horas y otro de una hora? Como que eso está causando un poquito de revuelo, los profes no están en contra ni dicen “yo no lo voy a hacer” pero sí hay mucha incertidumbre (GF directores). (...) son ocho horas semanales en las que atendemos a los alumnos, y de repente entran los talleres, digo los clubes y van a ser cuatro horas nada más a la semana. Si es un maestro de 40 horas, 42 horas, pues esos maestros nomás van a atender 12 horas y van a quedar el resto de las horas comisionados en alguna parte. Y lo más grave, fíjense ustedes, que sí tiene que ver un poco con la inclusión, todos los maestros que tienen horas que no son de base, que son compensadas —y no porque el maestro quiera tenerlas, sino porque la SEP no ha tenido la capacidad de facilitar a los maestros— van a ser despedidos. Y más los que fueron contratados después del 2013, ya se les dijo (*sic*). Así que ya sabrán si no hay incertidumbre, y ven que en esta posibilidad de los clubes una (...) como un enemigo. Por eso está la tensión en las escuelas. Y la Secretaría no ha dado una información veraz y oportuna que les dé certidumbre laboral (GF supervisores y ATP).

En la misma línea se encuentra el tema que tiene que ver con la coexistencia de dos planes de estudio (2011 y 2017), ya que a falta de orientaciones esto ha llevado a las escuelas a un caso inédito. En la siguiente cita se ilustra tal situación que, valga decir, ha generado zozobra en los directores y, en consecuencia, falta de compromiso respecto del currículo.

(...) lo que más se complica en secundaria es unir los dos planes, al unirlos te das cuenta que algo está mal; en lo que tengo de directivo no había visto que se juntara un plan con otro [en el mismo grado escolar] y este plan le provocará problemas al otro. ¿Cuándo se va a emparar todo? cuando llevemos los tres años del Nuevo Modelo Educativo; antes pues vamos a estar con el problemón: que faltan horas, que sobran horas, que todos quieren hacer oferta curricular y dicen “bueno, yo para qué voy a dar clase, mejor voy a hacer un club” y pues “oye, espérate que no es así”. Es que en secundaria ya están destinados los talleres y esos serían los clubes (...). Ah, pero entonces qué hago con mis horas, yo no quiero mis horas volando (...). O a lo mejor lo entendimos mal, como lo dijo la maestra muy aceptadamente (*sic*): ¡todo me lo han ido dando a gotas, a cuenta gotas! (GF directores).

Por otra parte, la cita siguiente destaca que las herramientas y orientaciones que les han proveído a las escuelas no necesariamente han contribuido a una mejor sistematización de la información, en gran parte por la celeridad que se ha impuesto.

(...) el problema es que, cómo es posible que estemos a estas alturas y no tengamos esa información. Voy a respaldar lo que dijo el profe y lo que dijo la maestra respecto a la cuestión del

destiempo en el que estamos. Ya lo dijo la maestra, dijo (...) que hay una cláusula ahí que dice que 15 días antes de que termine el año escolar tiene que estar completo el panorama de lo que vamos a hacer con respecto a autonomía curricular. Pues, necesitamos que venga Mefistófeles o alguno que sea muy, pero que muy diabólico para que nos diga cómo canijos vamos a hacer lo que dicen ahí. Yo encuentro una puerta, y siempre lo dije, se lo dije a mis directores la semana pasada, se lo dije a los colectivos escolares la semana pasada. Miren, eso del FODA háganlo a un lado. O sea, sí, sí, sí. Es que les van a decir fortalezas y debilidades que ustedes ya saben, nomás les van a pedir que las apunten, ¿para qué? No. Lo que necesitamos es salir del bache y decidir qué es lo que vamos a hacer, a ver si podemos (GF supervisores y ATP).

A decir de los directores, dichas situaciones, además de aumentar la incertidumbre de las escuelas, les pueden implicar un incremento de las cargas administrativas, por lo que, de acuerdo con las siguientes citas, más que un avance la autonomía les ha significado un retroceso.

(...) una de las infografías de cuando estaban promocionando el Nuevo Modelo Educativo nos maneja 10 innovaciones (...) un antes y un después. Hay una específica que dice autonomía de gestión y nos dice antes: control excesivo y carga burocrática, autonomía de gestión, ahora más espacios de libertad para que cada comunidad educativa tome decisiones y ejerza sus recursos. Yo creo que ahí entonces vamos cada vez más para atrás, porque esto nos va a implicar todavía mayor carga burocrática y mayor trabajo en cuanto a esto que no va a facilitar el proceso educativo en la escuela; al contrario, a lo mejor incluso va a retrasar la aplicación de los proyectos que se van a estar implementando en la escuela, la autonomía curricular que se debería estar implementando desde el inicio del ciclo escolar hasta el término, porque nos está marcando dos horas a la semana en algunos niveles, porque en otros niveles nos va a estar marcando más y según el modelo que esté manejado (GF directores).

(...) se habló en su momento de una descarga administrativa, pero fue al revés, fue más carga administrativa. Hace un rato preguntaba si con esto va a aumentar el trabajo administrativo, claro que sí, porque habrá que rendir cuentas de lo que se esté trabajando (GF directores).

(...) va a agregar más trabajo administrativo, si nosotros implementamos los clubes. O sea, si yo, por ejemplo, yo quiero un club de música, y en los formatos que ustedes, bueno, que ya están elaborados no está contemplado, obviamente ese club que nosotros implementamos necesitaría un proceso de evaluación, ahí es donde se vendría la carga quizá burocrática. Si nos acoplamos a lo que ellos nos están mandando o a los formatos que ya están establecidos, pues como que no va a haber tanta carga burocrática. Pero esto de la autonomía curricular sinceramente está muy, muy, tiene buenas intenciones, en la cuestión de implementación, pues sí hay diversas opiniones (GF directores).

En otros temas, destaca que en las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB) se ofrecen orientaciones sobre la distribución de recursos financieros, indicando que 80.0% de los recursos que este programa otorgará a las escuelas se designará a la implementación del componente de autonomía.

Debido al carácter de las reglas de operación, éste es el documento que presenta mayores orientaciones sobre el uso y distribución de recursos, aunque está dirigido a la entidad ejecutora del programa, es decir, a la AEL, no así a los beneficiarios que son las escuelas. Cabe mencionar que estas orientaciones son limitadas en su alcance ya que el programa cuenta con recursos finitos y está restringido a aquellas escuelas que después de elaborar su análisis documental de madurez

organizacional determinaron que su nivel de maduración se ubica en los niveles más bajos. No obstante, cabe atender la contradicción que implican estos requisitos ya que las escuelas que necesitan más apoyos son aquellas que cuentan con menos condiciones para realizar todos los procesos de gestión que tanto en los lineamientos como en las reglas de operación se les pide atender.

Sin embargo, la falta de información y orientaciones acerca de la disponibilidad de recursos y el proceso de gestión que implica obtenerlos ha generado en los directores (como se puede ver en la siguiente cita) expectativas acerca de su trabajo para allegarse los recursos necesarios para darle viabilidad al componente, labor que pese a las limitaciones ellos asumen como parte de su trabajo.

Lo que sabemos es qué ámbitos se van a trabajar, donde dice que el consejo escolar esté, es el que va a tomar las decisiones en base al diagnóstico, al FODA, a tu ruta de mejora, a las características de tu escuela y que en consenso con todos se va tomar la decisión, pero no hay nada específico, ni de tiempo, ni de recursos, ni de material. Claro, como comentaban el maestro y la maestra, en cuanto a los directores, sabemos que somos todólogos, siempre tenemos que hacer gestiones con el Nuevo Modelo Educativo, las sesiones de la escuela que hace el director, va a buscar mochilas, va a buscar uniformes, el que pide personal hay que ir a hacer gestión, si se te rompió una ventana, todo eso tienes que hacer esos trámites. Con autonomía curricular, con modelo educativo o sin él, siempre recae la responsabilidad del director, entonces, el trabajo va a salir y eso es lo malo, que sale siempre de una u otra manera, como decía la compañera, sacamos de nuestro dinero, contratando gente que ni sabemos realmente si sabe o no sabe (GF directores).

(...) este gobierno, si algo ha tenido, es que no ha hecho llegar recursos y los pocos recursos que les hace llegar a las escuelas de tiempo completo pues cada vez se los ha ido reduciendo, entonces al menos yo sí estoy muy negativa en ese aspecto y eso lo comento con mis directoras; como siempre nos van a dejar solos y con lo que la escuela pueda y no con esos recursos y ese apoyo y esos oferentes que hablan que van a hacer que esto funcione; considero, y ojalá me equivoque, si de verdad llegan recursos, que hagan que esto se haga más atractivo con lo que los docentes puedan, todo el equipo pueda, sino que se les dé otras alternativas diferentes a los alumnos que realmente vayan acorde a esos intereses (GF supervisores y ATP).

En los lineamientos del componente se menciona que es obligación de la AEL brindar acompañamiento a las escuelas para el desarrollo de la autonomía curricular, mientras que la escuela, como parte de su proceso de diseño de la oferta, deberá realizar las siguientes actividades:

Analizará las condiciones de la escuela en cuanto al número de periodos lectivos y horas docentes disponibles, recursos, perfil de su planta docente, infraestructura, instalaciones y equipamiento. Para hacer el análisis documental el CTE puede utilizar diversas estrategias, como un FODA, u otros métodos semejantes (DOF, 2018b, 7 de junio, p. 6).

Sin embargo, en este documento no hay referencias explícitas acerca de las desigualdades que existen entre escuelas y el acompañamiento diferenciado que amerita cada una, por tanto, se sugiere que el lineamiento focalice en las escuelas que presentan mayor rezago, generando orientaciones específicas para que éstas sean atendidas de manera más intensa por la AEF, la AEL y las supervisiones, en los diferentes aspectos que engloba el rezago —como el pedagógico, el que tiene que ver con la infraestructura y el de la disponibilidad de docentes— y en los problemas de organización que se derivan de una situación de atraso.

Aunque gran parte de los documentos se concentran en acercar elementos para que las escuelas definan operativamente su oferta curricular, a nivel de orientaciones pedagógicas esto no ocurre así, ya que en la definición de los aspectos pedagógicos y didácticos de cada club hay poca información que permita clarificar de manera puntual lo que le corresponde hacer a la escuela, a los ATP, a la supervisión y a la AEL; lo anterior a pesar de que en los lineamientos se menciona que estas figuras apoyarán a la escuela.

Como se podrá advertir en las siguientes citas, la falta de orientaciones ha generado confusión y descrédito de la autoridad educativa; lo cual es muy peligroso ya que puede llevar a un rompimiento más profundo de las escuelas y los docentes con el resto de la estructura del sistema educativo, a pesar de que existe una perspectiva positiva del componente y un compromiso por parte de las figuras educativas para darle cauce.

(...) ¿y qué vas a hacer con la parte de gestión? O sea, de todo lo que tú tendrías que conseguir de tu comunidad para realizar este proyecto. O sea, ¿qué vas a hacer? ¿Hasta dónde tú puedes gestionar qué cosas y hasta dónde no? ¿Quién nos va a dar esas directrices? Hasta ahorita, yo las desconozco y tengo todas esas dudas, porque si hablan de gestión y qué gestión, que vas a gestionar esto, que vas (...) ajá, sí, pero cuáles son mis límites, y hasta dónde y quién y dónde (...) hay un instrumento que me diga con estas directrices y hasta aquí puedes gestionar (GF directores).

(...) no podemos ofertar algo que no hay, algo que no tenemos, algo que económicamente no lo va a dar gestión educativa. Precisamente es eso, es gestionar, tanto en la iniciativa privada como en otras instituciones, para apoyarnos en autonomía curricular. Si yo necesito llevar a los niños a ver un huerto, cómo se hace, bueno pues busco una institución que me pueda facilitar eso, pero también depende de la voluntad de nosotros, hay que especificar muy bien, hay que decir y leer, lo vuelvo a repetir, para poder dar una opinión, yo estoy dando la opinión. A mí me agradaron mucho los lineamientos que presentaron de autonomía curricular, pero sí encuentro que hay que ser más específico, cada quien habla de lo que le interesa, tanto preescolar, como primaria, como secundaria, es algo muy diferente, entonces checar bien esos lineamientos, pero si ya no hay tiempo, entonces con base en eso, sin especificar la carga horaria de autonomía curricular para todos los niveles: primaria, preescolar, secundaria, y que se pongan de acuerdo, México manda algo y los programas dicen otra cosa (GF directores).

Ahora, ¿qué es lo que pasa con el sistema educativo? Falta profesionalismo. No hay compromiso de la Secretaría de Educación Pública, y lo dijeron puntualmente. Implementan modelos, este es el tercero que me corresponde. Viví el modelo del 93, el del plan 2011 y estamos en éste. Y Sylvia Schmelkes, que en algún momento decía "quien realmente lleva la Reforma al aula es el docente", y en este librito dice que para el Gobierno Federal el maestro es lo más importante y es al maestro al que menos caso le hacen (GF directores).

A pesar de estos testimonios, existe una perspectiva positiva de la autonomía curricular, la cual es asociada de manera adecuada a los procesos de gestión que se han ido otorgando y que responden en cierta medida a una exigencia de las propias escuelas. Entonces falta atender el principal punto negativo que se encuentra, que es la ausencia de orientaciones y materiales que les permitan a las figuras educativas tener una perspectiva completa del componente.

La autonomía de gestión es buena, porque nos da una libertad que hemos pedido mucho tiempo, que no está pensada en el currículo de las asignaturas para el contexto, lo hemos

pedido desde hace mucho tiempo, lo hemos pedido infinidad de foros, de medios, etcétera. Pero ahora que tenemos ese espacio en toma de decisiones, que no es tan fácil pedir algo que ya tenemos, esta autonomía, ahí vamos a tener una falla, precisamente porque no sabemos cómo se deben de manejar de alguna forma completa; hay muchas lagunas y el material físico yo creo que es una parte fundamental para llevarse a cabo, así como se espera (GF supervisores y ATP).

### 3.1.3 Orientaciones pedagógicas para el diseño curricular de la oferta

En el apartado de autonomía curricular del plan y programa de estudios se menciona que cada escuela definirá la oferta de contenidos que se inscriban en uno de los cinco ámbitos considerados para el componente. De esto se espera que los docentes desarrollen propuestas innovadoras para atender de mejor manera su práctica educativa, permitiendo que la escuela realice una “renovación pedagógica” (SEP, 2017b). Por su parte, en los lineamientos se menciona que el diseño de la oferta debe plantear la existencia de materiales para el docente cuyo fin es “proporcionar orientaciones didácticas específicas sobre los aspectos teóricos y metodológicos que permiten que el docente implemente lo descrito en el documento base, las cuales están en consonancia con las orientaciones del Acuerdo 12/10/17” (DOF, 2018b, 7 de junio, p. 5); a su vez, el material para el alumnado debe incluir las situaciones didácticas a trabajarse en cada club.

Con base en la cita, no queda suficientemente claro si el diseño curricular de la oferta es competencia exclusiva de las escuelas y los docentes, por otra parte, en caso de que esto sea afirmativo, los documentos proveen poca información y orientaciones que le sirvan a la escuela para asegurar un diseño curricular pertinente y útil para conformar su oferta, ya que en los lineamientos y en las guías sólo se apunta que la escuela, a través del CTE, definirá la oferta y, en caso de que ésta sea interna, será el colectivo docente quien diseñará sus propuestas curriculares; sin embargo, cuando se trata de un club diseñado por algún oferente contratado por la escuela, es él quien está obligado a resolver tanto el diseño curricular como los materiales para el docente y el alumno.

En los lineamientos para el componente se mencionan los pasos que se habrán de seguir en las escuelas para definir la oferta (DOF, 2018b, 7 de junio, p. 6):

- Analizará las condiciones de la escuela en cuanto al número de periodos lectivos y horas docentes disponibles, recursos, perfil de su planta docente, infraestructura, instalaciones y equipamiento.
- Generará su Cédula de nivel de madurez organizacional.
- Reconocerá las necesidades académicas de sus alumnas y alumnos y los consultará sobre sus intereses.
- Sistematizará la información obtenida.
- Determinará el horario semanal.
- Definirá los clubes que constituyen su oferta curricular.
- Integrará cada club con alumnas y alumnos del mismo nivel educativo.
- Promoverá la inscripción de alumnas y alumnos con bajo rendimiento académico a cuando menos un club que le brinde apoyo de nivelación académica y a otro que responda a sus intereses personales.
- Gestionará, en caso de ser necesario, el apoyo de la AEL para el uso de espacios extraescolares.

Es importante complementar este proceso con criterios que aseguren la calidad de la oferta que se conforma, y con orientaciones que ayuden a ponderar las diferentes decisiones que las escuelas habrán de tomar como parte de la ruta de mejora escolar.

En ese sentido, contar con criterios y orientaciones que permitan que cada escuela genere sus propias estrategias sobre la forma en cómo se pueden atender necesidades e intereses de alumnas y alumnos, deberá de ser la base para que las escuelas tomen las decisiones más adecuadas para lograr los fines del componente y del currículo; lo anterior requerirá un trabajo de acompañamiento de supervisores, ATP y autoridades educativas, quienes deberán de ser los encargados de acercar estas orientaciones y apoyar en sus solicitudes a las escuelas, para que en un proceso gradual cada una vaya generando sus propios procesos de gestión pedagógica y sus criterios de decisión respecto del componente.

Así, los documentos curriculares deberán de permitir a las distintas figuras escolares proyectar su forma de participación y la manera en cómo pueden incorporar al alumnado en el diseño didáctico de la oferta. Si bien esto se puede entender bajo una lógica de que las escuelas ejerzan de manera plena su autonomía, es necesario considerar que ésta no implica que la autoridad deje de proveer de recursos didácticos y pedagógicos a las escuelas para que sean la base de diseños propios.

Es importante destacar que para el diseño y la puesta en marcha del componente se requiere un trabajo de gestión escolar que incluye: el acomodo de horarios, la organización de encuestas de interés, la sistematización de los resultados de éstas, la entrega de un documento base, etc. En ese sentido, será necesario que la escuela valore las actividades y lleve a cabo las que considere que tienen un alto nivel de apoyo pedagógico.

La necesidad de orientaciones acerca del proceso de diseño que implica crear la oferta curricular del componente toma mayor relevancia frente a la aparente falta de formación por parte de la plantilla docente para desarrollar este tipo de oferta, lo cual se complica con los "requisitos" de los lineamientos. Dichas situaciones quedan expresadas en las siguientes citas en las cuales los informantes manifestaron dudas, que los documentos no les han resuelto, acerca del proceso de diseño curricular que se propone realicen.

De pronto, podemos investigar cuál es la metodología de un club y luego ves lo que te piden, te piden un programa, dice, una propuesta, un documento base, material del docente, material del alumno, recursos y cuáles son los aspectos teóricos y metodológicos. Entonces, realmente un club lleva toda esa metodología. Entonces, ¿cuál es la complicación de nuestra modalidad? Es de que, ok, yo soy asesor técnico pedagógico y estoy dispuesta a hacer ese acompañamiento, asesorar. Sí es cierto, tengo algo de experiencia en diseño curricular por lo de la Asignatura Estatal, pero le estamos pidiendo a maestros que van a pasar autonomía curricular, maestros de tecnología, con ese tipo de características que hagan diseño (GF supervisores y ATP).

(...) si el mismo tema se va a desarrollar durante todo el año y lo va a desarrollar el mismo docente y todos los alumnos van a acudir a ese mismo club. O sea, ya estos 30 se quedan ahí todo el año; otra por qué se plantea si la planeación va a ser para todo el ciclo escolar una planeación anual o cómo va a ser. O sea, yo voy a bosquejar mi planeación, voy poniendo diferentes grados de dificultad. O sea, surgen muchas dudas que realmente la autonomía no nos las responde, o sea, queda claro en ese sentido y cómo lo plantean, cómo un componente

más para favorecer el desarrollo de los niños, es de lo que es un tercio de los que va a aportar, sí un tercio, porque como está ahí marcado al aprendizaje de nuestros alumnos en el transcurso de la educación básica, pero creo que no hay mucha claridad en muchas ideas en cómo vamos a operar, cómo están estos lineamientos y qué tanta libertad o no vamos a tener las escuelas (GF directores).

Contar con orientaciones didáctico-pedagógicas resulta fundamental para atender necesidades y lagunas en la formación de los docentes que, como se puede ver en las siguientes citas, los propios directores y supervisores reconocen.

(...) como docentes nos hace falta conocer verdaderamente el desarrollo de los niños, y muchas cosas en lo que yo he leído en el modelo, está como implícito, como que se supone que ya debes de saber, ¿verdad? Entonces no está claro, están definidos los enfoques, pero, por ejemplo, tiene un enfoque humanista, y tendrías que decir: bueno, qué es un enfoque humanista, qué significa tener un enfoque constructivista, qué significa tener un enfoque conductista, tendríamos que saber que es un enfoque conductista, tendríamos que saber qué es todo eso, pero la realidad es que no lo sabemos. Entonces asumimos en nuestra propia experiencia, a nuestro propio ver (*sic*) y con nuestros propios conocimientos, como todo mundo (GF directores). Entonces a la escuela le podríamos dejar lo que quieran, pero un diseño curricular como lo piden autonomía curricular, al menos voy a hablar por mi zona, no creo que en la escuela tengan esa capacidad los docentes de hacer un diseño curricular para presentarlo y lo que se requiere, en autorización previa, para poderse implementar (GF supervisores y ATP).

La importancia de aclarar estos procesos estriba en que las escuelas quedan a expensas de las determinaciones de la AEL, por tanto, en la medida en que dichos procesos sean previamente identificados y aclarados en términos de actividades, tiempos y cargas, es que las escuelas podrán dedicarse a atender la dimensión pedagógica del componente que abarca coordinar el trabajo de diseño de la oferta, darle seguimiento, evaluarlo formativamente, proponer y fomentar en los docentes que desarrollen propuestas didácticas y retroalimentarlas, hacerse de materiales que les sean útiles para enriquecer la implementación de cada club, entre otras actividades.

En la siguiente cita se presenta un caso en el que la falta de orientaciones se ve reforzada por cierto desdén u omisión de la autoridad educativa para atender las demandas de las escuelas en torno a la puesta en marcha del componente, lo cual, como ya se mencionó, abarca proveer orientaciones de tres tipos: conceptuales, operativas y de diseño curricular.

(...) no hay una información precisa del modelo que se va a implementar para el nuevo ciclo (...). Se maneja mucha información, pero segmentada, y eso causa lo que ahorita estamos escuchando todos, confusión, y cada quien se apropia a su manera de lo que quiere entender y es un teléfono descompuesto. Aun siendo del mismo nivel, cada escuela tiene cosas diferentes trabajando porque focalizó diferente, percepciones diferentes de los conceptos que se manejan en el nuevo modelo. Faltan materiales, este libro que traje es el rector de todo y esto no lo tenemos. Llegó un paquete para cada institución, un solo paquete. Cuando éste lo debieran tener todos porque aquí está todo para poder entender muchas cosas que están como interrogantes (GF directores).

Hoy, la Secretaría se está deslindando ya hasta de dar un simple oficio porque todo ya es por *WhatsApp*, todo es por correo, y para los maestros, con el poco salario que tienen, deben

reproducir sus propios programas, sus propios recursos para que puedan tener el material. Y lo dijeron también muy bien, todo se va al internet, pero habrá que entender que no todas las regiones tienen buena señal de internet, hay en donde no llega ni siquiera la señal (GF directores).

Esta aparente omisión se refleja en las restricciones de la orientación que los supervisores pueden otorgar a las escuelas, la cual se limita a analizar el plan de estudios y a tratar de resolver algunos aspectos operativos, no así las dudas didáctico-pedagógicas.

El seguimiento ha sido en relación a la revisión del documento y al componente, en sí se ha preocupado por permitirnos los tiempos, por estar con nosotros revisando, por proporcionarnos los medios, como llevándose nuestras dudas para preguntar pero no en sí como en la parte operativa, no en sí en decirnos yo les voy a permitir que ustedes propongan que me traigan el proyecto, la estructura, etcétera, y ya veremos en esa parte ¿no?, todo ha quedado como en la parte de análisis del documento nada más y la exposición de dudas, que finalmente se llevan nuestras dudas y llegan no sé si con más porque también a ellos no les resuelven mucho, pero bueno estamos en esta parte (...) en los lineamientos nos marca una carga horaria diferente a la que viene en los nuevos modelos educativos o sea en el libro, entonces sí tiene que ver con las personas que están en esto de autonomía curricular (GF directores).

En escuelas cuya propuesta de diseño curricular se ve complejizada por ser multigrado o bien por la insuficiencia en los perfiles docentes es necesario fortalecer el desarrollo de los aspectos didáctico-pedagógicos del componente de autonomía.

Como se puede observar, este aspecto de mejora, al igual que todos, apunta a la necesidad de fortalecer los cuatro ejes que sirven de referente a este trabajo, sin embargo, es importante poner el énfasis en la necesidad de que las orientaciones que se generen profundicen más en los aspectos didáctico-pedagógicos que en los administrativos. En ese sentido, es importante que la visión en torno a la gestión se transforme, pasando de una gestión administrativa a una gestión pedagógica del currículo.

Dicho cambio implicará pensar en una gestión educativa con énfasis en lo pedagógico, la cual se caracteriza por la construcción de un proyecto educativo para la escuela que le permita proponerse objetivos propios a ser alcanzados por el trabajo de la comunidad escolar, lo que involucra un realineamiento del currículo a los propósitos de las escuelas, así como tomar decisiones e impulsar prácticas que aseguren su implementación en función del aprendizaje del alumnado y que se posibilite una nueva concepción de currículo como un orientador de la práctica y no como un prescriptor (Volante, Bogolasky, Derby, y Gutiérrez, 2015).

Este proceso de alineamiento y adaptación incluye, entre otras cosas, diseñar orientaciones que permitan a los colectivos docentes un análisis de contenidos del currículo prescrito, el establecimiento de estrategias para asegurar la dosificación y poner los énfasis en los propósitos de aprendizaje en cada grado; todo lo cual abarca organizar la plantilla docente, asegurar el tiempo de enseñanza, establecer estrategias de recuperación y retroalimentación para el alumnado y asegurar con ello el aprendizaje de los contenidos esenciales; esto a su vez incluye incorporar a la evaluación como una herramienta que permita ubicar el nivel de logro y avance del alumnado en función de los propósitos de la escuela. De esta manera, lo que se espera con estas prácticas de gestión es “conseguir consistencia en políticas y planes de enseñanza como también facilitar el

alineamiento de los agentes en función de aumentar oportunidades de aprendizaje” (Volante, *et al.*, 2015, p. 99).

El objeto de la gestión no se reduce al desarrollo administrativo de la escuela, a que todo funcione conforme a los manuales de organización o según las planificaciones que pide la autoridad educativa para dar cuenta de que los procesos de gestión marchan de manera idónea. El objeto de la gestión escolar y de aula es el desarrollo didáctico-pedagógico que promueve el aprendizaje.

## 3.2 Fomento a la inclusión, la equidad y la atención del alumnado

La consideración sobre el contexto social en el que se desenvuelven las escuelas, así como el reconocimiento de las características de los sujetos educativos, requiere visibilizar las situaciones a las que las escuelas y sus comunidades escolares se enfrentan. Sin embargo, lo que se observa es que a pesar de que en el discurso hay un amplio reconocimiento al derecho de la educación, esto no se traduce en el componente de autonomía curricular a nivel de los planteamientos conceptuales y metodológicos que permitan a los docentes, directores y supervisores atender de manera efectiva la diversidad de sus escuelas. Esto a pesar de que el propio componente se reivindica como una estrategia que responde a una necesidad de inclusión educativa y, por tanto, del derecho a la educación del alumnado.

En consideración a esta situación es importante destacar que, a pesar de las limitaciones en el diseño del componente de la autonomía curricular existe en las figuras educativas una demanda activa para que el diseño considere y responda a sus condiciones y contexto de operación. Así, existe un conflicto muy presente en los directores y supervisores que tiene que ver con la falta de condiciones de las escuelas que imposibilita en los hechos atender de manera plena, efectiva y en respuesta a sus derechos, los intereses y necesidades de todo el alumnado. La consecuencia de dicha situación lleva a restarle pertinencia al componente sobre todo en aquellas escuelas que brindan los tipos de servicio en mayor rezago social.

Los aspectos de mejora que aquí se destacan incluyen aquellos que van desde el fortalecimiento del enfoque de derechos en el diseño del componente, y el reconocimiento explícito de la diversidad de las escuelas y poblaciones de quienes deberán implementar la autonomía curricular, hasta el que el diseño debe responder, así como advertir, los desafíos que implica que la escuela atienda intereses y necesidades de sus alumnas y alumnos.

### 3.2.1 Enfoque de derechos en el diseño de la autonomía curricular

En el diseño de la autonomía curricular no existen referencias explícitas a enfoques sociales de género, derechos humanos o juventud. Sin embargo, es sustancial valorar la importancia de que estos elementos también se presenten en la autonomía por su trascendencia en el discurso global actual de reconocimiento y respeto a la diversidad, al cual discursivamente trata de responder este componente cuando se indica que la intención es tener un currículo inclusivo.

Aunque esta ausencia se focaliza en el componente de autonomía, es posible observar que estos enfoques están presentes en otros elementos del currículo (como es en el perfil de egreso) que se traducen en rasgos del alumno, como es actuar con respeto a los derechos humanos y la ley, favorecer la legalidad y ejercer sus derechos culturales.

También se menciona que, como parte de los principios pedagógicos que orientan la actuación docente, un currículo inclusivo debe procurar construir ambientes de aprendizaje que partan de la igualdad de derechos de alumnas y alumnos. En el apartado del componente de autonomía curricular del plan y programa se indica que retomar las necesidades e intereses del alumnado se enmarca en el cumplimiento a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA). En línea con esto, en los propósitos del componente se indica que la autonomía curricular busca:

Ser un espacio incluyente donde se valore la diversidad, en el marco de una sociedad más justa y democrática, se consideren las opiniones de todos los involucrados y se respeten sus derechos (SEP, 2017, p. 617).

En contraparte, ni en los lineamientos del componente ni en las guías del CTE hay referencias explícitas que consideren algún enfoque social para visibilizar y focalizar con acciones a poblaciones específicas, lo cual impide entrever consideraciones y retos de temas como género, interculturalidad, derechos humanos o juventud, esto a pesar de que en el ámbito de “nuevos contenidos relevantes” sí se mencionan, a manera de ejemplos, nombres de oferta curricular como: derechos de los niños, cultura de la legalidad, derechos humanos, equidad de género y educación sexual.

La incorporación de estos enfoques se debe a la importancia de visibilizar actores que por su identidad están en riesgo de ser vulnerados en sus derechos humanos, para consolidar un currículo que se proponga ser inclusivo y equitativo. Es importante que en el componente de autonomía curricular se clarifiquen distintas lagunas, proveyendo precisiones sobre conceptos que, a pesar de ser claves, no están definidos; entre los que se encuentran: inclusión, necesidades de o intereses del alumnado.

En la siguiente cita se ilustra que, a pesar de las ausencias que conceptualmente puede tener la autonomía en relación al derecho a la educación, las figuras educativas sí vislumbran que este componente puede redundar de manera positiva en la inclusión efectiva de sus poblaciones escolares.

(...) yo creo que la autonomía curricular sí te da mucho esta posibilidad de incluirlos, porque no solamente compartirán estas actividades con sus compañeritos de grupo, sino que en ese intercambio de niños de diferentes grados siento que la autonomía curricular si es una buena posibilidad de que se sientan incluidos y aceptados dentro de toda la comunidad escolar (GF supervisores y ATP).

(...) esa autonomía que da el maestro, el trabajar ese tipo de actividades, académicas, artísticas, pues les abre la perspectiva de poderlos incluir, poderlos potenciar y desarrollar, porque la mayoría de los niños cuando no son buenos en las áreas académicas, son buenos en las artes, son buenos en los deportes, o sea no podemos ser bueno en todo, eso es evidente; y esa parte a mí me enriquece porque yo siempre he estado en contra de que a los niños se les caracterice sólo como números, por números académicos, de que si el niño no aprende a leer y a escribir no sirve para nada y está reprobado; pero quizá el niño tiene otro sentido; en la

pintura, por ejemplo, en las artes plásticas, en el deporte, en danza, en música; el ser humano es tan integral que (*sic*) nos enfocamos a una sola área y nos vamos por ahí. Esta parte de la autonomía me encanta, porque abre la perspectiva a desarrollar otras habilidades, otras actitudes a los niños (GF supervisores y ATP).

Por otra parte, será primordial no restringir la percepción de un currículo inclusivo a la atención de las necesidades y los intereses del alumnado, o de aquellos que tengan alguna barrera para el aprendizaje, pues de hacerse se corre el riesgo de limitar la relación que tiene la inclusión con el derecho a la educación; es decir, se omite que este derecho es el que dota de sentido al tema de la inclusión, debido a que abarca principios rectores igual de importantes como son:

- La aspiración a la igualdad sustantiva vía la equidad.
- La autodeterminación.
- El respeto y el fomento de la diversidad.
- La no discriminación.
- El antirracismo.

Cabe insistir en que estos principios son atendibles en la medida en que se integran de forma efectiva los distintos enfoques sociales como son los de género, juventud, derechos humanos, diversidad, etcétera.

Lo que se observa en la siguiente cita es que las figuras educativas comprenden de forma autolimitada el discurso de la inclusión, dejándolo únicamente en atender a población con alguna discapacidad.

(...) en la secundaria tenemos un apoyo de USAER [Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular] y ahí tenemos alumnos de diferentes necesidades educativas especiales, desde artistas, personas que tienen problemas de... que andan en sillas de ruedas, entonces todo ese tipo de alumnos (...) son alumnos de deficiencia mental (*sic*), de autismo; entonces su lectura, su escritura, su cálculo mental es muy limitado, entonces tienen que ir a un club donde se apoyen y se fortalezcan ese tipo de actividades pero sí están considerándose y está favoreciendo su inclusión. Ahí en la misma escuela entonces sí se está pensando en atenderlos y precisamente es una de las virtudes que pretende la autonomía curricular, atender la inclusión y estos niños obviamente se van a un club que los va a atender con mayor eficiencia en ese sentido (GF supervisores y ATP).

Es importante que la autonomía curricular recupere elementos del derecho a la educación que están puestos en otras partes del currículo, por ejemplo, en el apartado de "heterogeneidad de contextos de la educación básica" (SEP, 2017b) del plan y programa de estudios se indica que las escuelas deben ser espacios incluyentes en los que no se discrimine por origen étnico, apariencia, género, discapacidad, creencias religiosas, orientación sexual o cualquier otro motivo. A su vez se reconoce que un "nudo de desigualdad" de la educación está dirigido a las personas indígenas, para ello propone:

(...) realizar una planeación lingüística, que vaya desde reconfigurar la oferta inicial de educación intercultural y bilingüe, para asegurar que los docentes tengan un mejor dominio de la lengua en la que aprenden sus alumnas y alumnos, hasta las necesidades escolares actuales.

Esta planeación parte del reconocimiento del bilingüismo, el plurilingüismo, la multiculturalidad y las aulas multigrado y así permitir la atención de necesidades específicas de aprendizaje en las lenguas de dominio de los alumnos, ya sean indígenas, español, Lengua de Señas Mexicana o una lengua extranjera (SEP, 2017, pp. 80-81).

Insistir sobre la importancia de que el derecho a la educación, vía la incorporación de enfoques, permee en la visión de las figuras educativas es un proceso que, aunque complejo, la autoridad educativa está obligada a promover. La complicación de esto estriba en que las preconcepciones se manifiestan de múltiples formas limitando con ello las posibilidades del propio currículo para impulsar los cambios propuestos desde la autonomía, en este caso la integración de oferta curricular multigrado. En las siguientes dos citas se ilustra dicha situación.

(...) es muy peligroso tener un alumno de tercero de novio con una chiquita de primero de secundaria o de segundo. A nosotros nos resulta contraproducente tener alumnos de tercero con alumnas de primero. Nos resulta más fácil en su nivel (GF supervisores y ATP).

(...) vamos a hacer los clubes por grado también, que es lo más sencillo. Porque un año a esas edades resulta, en cuanto a madurez emocional, mucho tiempo. No ya, después 25, 26 años nos nivelamos. Pero en esos jóvenes, efectivamente, un niño de primero o niña con un alumno de tercero pues sí, tiene sus desventajas. Va a ser más problemático controlarlos. Principios de orden, principios de disciplina, va a ser difícil la aplicación. Entonces no, va a ser por grado. Y en cuanto a cerrar brechas se refiere, en el mismo grado sí, pero del mismo grado. Lo que nos va a ayudar, el Programa de Convivencia Escolar,<sup>4</sup> pero del mismo grado. Nos va a ayudar a que entre sus compañeros haya una mejor relación, un mejor desarrollo intrapersonal y una mejor relación interpersonal. Pero con sus pares. Entonces sí se complica. No veo muy factible juntar los tres grupos por lo que comenté y además tampoco administrativamente (GF supervisores y ATP).

Incorporar el derecho a la educación también implica darle mayor visibilidad a poblaciones que históricamente han estado en mayor rezago —lo cual no implica enfocarse sólo en ellos—, renovando la base discursiva que exige una atención basada en la dignidad y el ejercicio pleno de sus derechos humanos, sociales, políticos, culturales y económicos, así como reconocer a alumnas y alumnos como sujetos plenos de derechos.

Contrariamente, la autonomía no considera a las poblaciones indígenas o a las que presentan alguna discapacidad, no obstante que en el primer caso asisten a las escuelas que tienen mayores carencias de recursos, que se ubican en contextos poco favorables o que no cuentan con apoyo de programas federales.

En la siguiente cita se percibe la preocupación que conlleva no considerar en el diseño a estas poblaciones, ausencia que se transfiere al resto de los procesos que conciernen a la implementación de un nuevo currículo.

(...) de estos niños con diferentes capacidades, se están preocupando ahorita para que los maestros tengan esa información, ¿pero realmente nos dan una capacitación real, buena? Pues no. Como dice el maestro, nada más de una semana y eso medio informan de lo que

---

<sup>4</sup> En este caso, las escuelas de la zona aplicarán el Programa Nacional de Convivencia Escolar como un club.

va a pasar, qué pasa con estos niños, cómo debes atenderlos, pero realmente en nuestras escuelas, y vuelvo a lo mismo con la infraestructura, no tenemos las condiciones para recibir a estos niños ¿Por qué? Porque se supone que debemos incluirlos en nuestras aulas, pero los incluimos, pero sin infraestructura, porque no se tienen las condiciones. Entonces, el maestro que tenga este tipo de alumnos, hace lo que Dios le dice y cómo podemos, lo que es la gestión tanto del docente como del directivo, pues se logran ciertas cosas, pero no del todo. Entonces, sí es importante esta parte de que también capaciten a nuestros maestros sobre este tema porque no todos tenemos la información adecuada. Tan es así que algunas escuelas son afortunadas y tienen especialistas, pero algunas, en nuestro caso está muy retirado, muchos no llegan y no quieren irse por allá porque somos maestros que llegamos y nos jubilamos ahí. Entonces es muy difícil. Entonces sí es importante pues que esta parte también se considere, y es muy difícil (GF directores).

La omisión de considerar en el diseño a estas poblaciones se enfrenta a la necesidad de dotar de información a las escuelas, pero también de herramientas que les permita hacer un ejercicio efectivo de la inclusión, es decir, la autonomía no implica desentendimiento cuando existen necesidades de las escuelas para atender a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad que históricamente han sido abandonadas.

(...) nosotros en preescolar, yo que tengo la realidad en mi escuela y que no tengo ningún tipo de apoyo, tengo niños con hiperactividad y realmente no tenemos ningún apoyo, y nos hacemos camino al andar porque nos gusta el trabajo, porque vamos haciendo definición curricular para ir trabajando, de hecho con este niño, la mamá nos decía, por qué lo voy a esconder, al final de cuentas el niño tiene que insertarse [en] la sociedad, tiene que trabajar, si se altera, si es agresivo, los medicamentos son caros, (...) venir diario a una sesión aquí al DIF [Sistema de Desarrollo Integral de la Familia] desfasa económicamente a la mamá. La Secretaría no tiene realmente el recurso ni el personal capacitado, nosotros no podemos diagnosticar, pero tampoco puedo dejar que el niño se vaya porque ya golpeó a uno, ya lastimó a otro, ya hizo esto, entonces, bueno mamita, concientizamos a los papás del grupo, porque si fuera tu hijo ¿qué pasaría? (GF directores).

Por otra parte, aun cuando en el diseño no se están considerando a estas poblaciones, los directores ven a la autonomía como una oportunidad para dotar de contexto al currículo permitiendo que éste se adapte a las características de sus escuelas, tal como se percibe en la siguiente cita.

Nosotros, en educación indígena, siempre hemos tenido como que el problema de que la Secretaría, el sistema educativo nacional hace todo, todos los planes y programas pues, nacionales. O sea, no contextualiza. No es lo mismo las escuelas de la Sierra de Oaxaca que las de Monterrey. Entonces el punto es que, si hace todo parejo, las mismas evaluaciones que hacían de ENLACE [Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares] o todo esto, o sea, ¿cómo vas a evaluar a alguien que vive en un contexto totalmente diferente? Yo siento, entonces, que ahora dijeron bueno, vamos a dejarte que tú decidas qué es lo que vas a trabajar en la autonomía curricular. Siento que, por ahí, por ahí va (GF directores). La idea que tenemos nosotros es que estos nos daban la oportunidad para poder atender, como se hacía en primaria, a algún niño con alguna deficiencia en su diagnóstico y que se fue quedando ahí un poco rezagado, ahí pueda insertarlo en ese espacio específico para trabajar con ellos. Nosotros pues matemáticas, lenguaje, a lo mejor es un alumno con capacidades

especiales, para eso pensamos que está ese espacio y diseñar actividades que podamos trabajar, en los tiempos que nos vayan a decir, no sabemos cómo va a estar en tiempo, pero sí nos queda muy claro que esos espacios juntos podemos trabajar con aquellos que tengan un rezago educativo (GF directores).

A pesar de estas percepciones se destaca que, en las guías del CTE, el fundamento de la educación inclusiva queda desvanecido, destacando como relevantes otras características de la autonomía como: el fomento a la creatividad, el desarrollo integral y la innovación; con lo cual, como ya se había comentado, se debilita la presencia del enfoque del derecho a la educación en las concepciones del docente acerca del componente.

### 3.2.2 Diversidad de condiciones escolares en el diseño de la autonomía curricular

La autonomía, como política curricular que busca la inclusión del alumnado, debería partir de reconocer la diversidad de condiciones en las que operan las escuelas; situación que no se manifiesta en el diseño curricular plasmado en los documentos. Dicha ausencia es percibida de manera negativa por las figuras educativas, tal como se muestra en la siguiente cita.

(...) todo lo que se da en general es pensado en un tipo de escuela, un prototipo que es escuela primaria y urbana, o sea entonces es como un saco que nos tenemos que poner todas las escuelas, todos los niveles y todos los marginados, rurales, o sea a todos nos tiene que quedar el mismo saco, creo que esto es una cuestión que lejos de ayudar nos ata, no ha salido de alguna claridad (GF directores).

Aunque en los lineamientos hay un reconocimiento general de las discrepancias en las capacidades de las escuelas para implementar el componente, no se observa que existan acciones que traten de reconocer de manera amplia estas diferencias, generando en los hechos una desigualdad entre escuelas con mayores y menores capacidades en función de las cuales determinarán su oferta. A esto habría que agregar las diferencias naturales que existen entre niveles y que en los documentos revisados son poco evidentes, por ejemplo, las guías del CTE son casi idénticas para cada nivel en lo que respecta a la autonomía.

En la siguiente cita se observa de qué manera el no considerar las diferencias de nivel incide en la percepción de las figuras educativas, lo cual impacta en su resolución sobre la pertinencia del componente, a pesar de que exista una opinión positiva del mismo.

(...) a estas bondades a mí me surgen bastantes dudas personales, una de ellas, me parece que no hay claridad en la forma en que las escuelas vamos a operar el asunto de la autonomía curricular. Los de secundaria están planteando sus dudas, sus inquietudes propias de su nivel, preescolar también tenemos ciertas inquietudes, ciertas preocupaciones, esto que se plantea hay líneas generales pensadas principalmente en primaria que bueno, como es el grueso de la educación básica, siempre se piensa en primaria, pero en primaria también en un tipo de escuela: primaria urbana (GF directores).

En suma, la falta de reconocimiento de la diversidad de circunstancias en las que operan las escuelas y que condicionarían la implementación de la autonomía curricular se manifiesta de forma fuerte en las opiniones de los directores y supervisores, no así en su diseño curricular. Lo anterior a pesar de que en otros apartados del modelo y el plan de estudios sí existen iniciativas que tratan de atender estas diferencias. A continuación se transcribe una opinión que refleja esta situación en la que mientras la autoridad educativa proyecta una imagen ideal de lo que sería el trabajo a partir de la autonomía, las escuelas enfrentan una realidad que no es percibida.

(...) en algunos videos, como dice el profe, por ahí que he visto, estos clubes que han manejado, me sorprende mucho porque son diez niños en un club de preescolar, pero yo que tengo 187 niños, un club va a formarse a lo mejor de 40, 50 niños ¿Están considerando el número de niños? Pues no. ¿Y las edades?, incluyendo el aula de seis por ocho, ¿van a caber 50 niños? Pues no, me parece muy magnífico y las maestras que estaban haciendo su club pues a todo dar porque apenas eran diez niños. Y bien, muy bien. Pero digo, yo voy a trabajar con 50 niños, no es tan fácil. Es muy complicado y con las diferentes edades. Entonces, esa parte siento que no lo están considerando. Está muy bonito, pero (...) (GF directores).

El plan de estudios considera una política de materiales educativos que no está referida en ningún momento a autonomía. Sin embargo, a decir de los directores y supervisores, la gran limitante de la autonomía y la inclusión es la falta de recursos que implicaría una inclusión que haga efectiva la atención del alumnado.

Por otra parte, sí existe un mecanismo que, aunque limitado, trata de compensar las previsible deficiencias de las escuelas en estos apartados. El Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB) prevé la transferencia de recursos a las escuelas con mayor rezago para apoyar la implementación de la autonomía, con lo cual se propone un mecanismo de compensación de las desventajas; no obstante, no existen criterios específicos que garanticen focalizar de manera efectiva a las escuelas con más necesidades que no tengan que ver con el rezago sino con el tipo de servicio y organización que poseen.

Al establecer una diferencia entre las escuelas beneficiadas con programas focalizados y el resto de las escuelas que no cuentan con estos apoyos, se puede comprometer la inclusión en la que se basa el componente, ya que es de suponerse que aquellas escuelas beneficiadas tendrán más recursos para conformar una oferta de mayor calidad que aquellas escuelas—como las de jornada regular— que carecen de estos apoyos, limitando con esto las capacidades de las escuelas para atender los diferentes ámbitos y propuestas de oferta curricular del componente.

En los siguientes comentarios se observa que para los docentes la inclusión que se propone colapsa ante contextos poco favorables, generando el opuesto, es decir, mayor desigualdad.

Inclusión y equidad en perspectiva si lo vemos en relación a otras escuelas que tienen mayor infraestructura y más posibilidades económicas, por ejemplo, te platico de escuelas que los papás van a poder pagar, porque ahí mismo en el link que te manda el instituto de educación,<sup>5</sup> te están ofertando clubes de paga que son excelentes, los estuve viendo y hay para

<sup>5</sup> Refiere a la oferta de clubes diseñada por los oferentes curriculares.

preescolar, primaria y secundaria, yo me quedé con la boca abierta de podérselos ofrecer (GF directores).

(...) a mí me gustaría que mis niños aprendieran a nadar porque tienen todo el derecho, así como los niños que realmente tienen esa posibilidad y es real porque conozco escuelas que sí tienen la infraestructura (GF supervisores y ATP).

(...) no tenemos apoyo de psicólogos para poderlos incluir, sabemos que tenemos una problemática, sin embargo, no tenemos el recurso, afortunadamente en [otro de los municipios] sí hay más recursos como se comentaba (...) tuve un niño [con discapacidad] visual, ceguera total, nos apoyó USAER y llegó una beca para el niño, para la máquina de braille, para la regleta braille, son materiales, sin embargo, no existía tiempo completo, pero pues ya es escuela de calidad. Y qué le compramos; investigamos en internet que la plastilina, la pegatina, cartulina, la regleta, o sea, todo lo que Marcelino necesitaba. Creo que está en universidad el niño (...) tuve una niña con discapacidad auditiva, por lo tanto, no hablaba y la tuvimos que meter, con el apoyo de la misma maestra, que es lejos (*sic*) lo que comentaba, no hay recursos, yo pedí, solicité, de acuerdo a mi función como director, la Tablet parlante y se me negó, porque no hay los recursos (GF directores).

(...) en la lectura [del modelo y plan de estudios] te das cuenta que hablan mucho de la población indígena, de la inclusión por los niños que presentan una discapacidad, de la inclusión de los niños migrantes, de las personas que son analfabetas. Toda esa población a la que se le puede incluir en educación, pero la realidad es que cuando tienes un niño ciego o con discapacidad visual, y jamás llegan el punzón y la regleta para que el niño pueda aprender braille, y no son baratas, o que le prometieron una máquina de escribir de braille, nunca llegan, o para los que tienen debilidad visual no que ya vienen los macrotipos y que no sé qué, no se aparecieron los macrotipos; entonces, esa es la parte que de repente duele, duele porque cuando es un niño regular (por decirlo de alguna forma) bueno hay más posibilidades y le buscas, digo no está la actitud de pobre de mí ya hasta aquí llegué, pero cuando ya te ponen un tope de este tipo, ya es cuando dices ya no se vale, o sea sobre el papel está muy bien pero en la realidad creo que ya no tanto (GF supervisores y ATP).

**A la falta de recursos y materiales para favorecer la inclusión se suman las carencias en la formación del personal, lo cual genera una inclusión desigual.**

(...) yo detecto, como directora, que los compañeros de mi escuela necesitan una capacitación, ¿cómo trabajar con estudiantes con necesidades especiales?, pero ¿quién me va a dar esa capacitación?, no hay personal. A mí me encantó, autonomía curricular, no porque voy a hacer lo que quiero ¿verdad? Sino porque voy a atender la prioridad en mi escuela. Pero cómo, porque el recurso va a ser así como que muy primordial para poder tomar la decisión ¿no? En primera instancia sí una capacitación sobre cómo trabajar con niños con capacidades especiales; entonces esa capacitación cuando estábamos incluso, en escuelas de calidad, porque ese programa te decía: no puedes pagarle a una persona, tiene que ser la Secretaría la que te capacite. Y entonces yo dije: no pues lo van a dar maestros reciclados, no dudo de su capacidad, no, pero siento que a estas alturas no estamos como para que un profesor de Educación Física me venga a decir, porque ya llevó un diplomado, cómo trabajar con niños con necesidades especiales. Yo cuando me formé pues conocimos un poco de (*sic*), y tengo ahí mis libros, pero no es lo mismo que estar en el campo de acción (GF directores).

Ante la ausencia de elementos que permitan atender a la población escolar, la inclusión se vuelve una exigencia poco apegada a la realidad de las escuelas, así como de las propias figuras educativas; más que un aspecto positivo, la inclusión resulta, a decir de los siguientes testimonios, un subterfugio para desatender a la población escolar.

(...) nos empezaron a hablar mucho de la inclusión de los niños, que se deberían aceptar en las escuelas, pero la traducción es ahorrar presupuesto porque, por ejemplo, si me llega a la escuela un niño con autismo lo debo de aceptar porque debo de ser incluyente, pero en la realidad es que el gobierno debería de designar un especialista, un centro para ese tipo de niños porque, ok, lo aceptamos y le pasamos la carga al maestro, y lo que hace es que pues, checo al niño, la tengo que hacer de especialista, lo tengo que vincular con USAER, se le debe de dar mayor atención a un niño que, por ejemplo, es sordomudo, pero el maestro no está capacitado. Y en base a los cinco ámbitos pues sí, se oyen muy bonito todos los aspectos que debe de cubrir la autonomía curricular, pero pues también eso, el maestro debe de tener mucho tiempo, dedicación, capacitación, y a veces a los maestros les cuesta ir a los cursos; y en la cuestión de capacitación, a veces uno que otro medio se esfuerza por empezar a estudiar una maestría y a veces no lo logramos concluir porque hay trabajo, porque la economía no alcanza, son factores que influyen (...) (GF directores).

(...) porque yo tengo la autonomía de contratarlo,<sup>6</sup> de hacer la gestión, pero el recurso, si no tenemos ningún programa, tenemos tres años que no llega ningún programa, si realmente el CAM [Centro de Atención Múltiple] más cercano a la ciudad está a 70 Km, entonces esa parte, pues si hay más espacios yo puedo trabajar, te lo dice el Consejo Técnico, qué vas a hacer tú por esos niños y por satisfacer esas necesidades, en la comunidad es complicado (GF directores).

Dicha situación se agrava en los tipos de servicio que están en mayor rezago y en un contexto más adverso, por ejemplo, en las telesecundarias.

(...) la escuela no tiene computadoras, de hecho, hablando de recursos, nos llegó un pequeño recurso y lo vamos a invertir, porque ya hemos visto, ya hemos preguntado qué les interesaría: pues conocer las computadoras, saber prenderlas, saber usar Word, dos o tres alumnos ya las tienen; tienen el recurso para poder tener computadoras en su casa; todo lo que nos va a llegar del Programa de Reforma Educativa lo vamos a ocupar en comprar computadoras. No tenemos dónde ponerlas ni cómo equipar la escuela con seguridad, no tenemos cañón, no tenemos televisión (bueno, ya les platiqué el contexto) entonces la idea es comprar una mini laptop, vamos a tener que adecuar y llevárselas, aunque el riesgo ahora va a ser para el maestro: es un kilómetro y medio de terracería a oscuras, en la noche no hay luz, sales de ahí y pues cualquiera te va a parar y bájate y échamelas y ¿de quién va a ser la responsabilidad? del maestro (GF directores).

[en] telesecundaria no contamos con los talleres que cuentan (*sic*) ellos;<sup>7</sup> en telesecundaria cuentas con tus tres salones si es de tres, si es de seis cuentas con seis salones, y nada más, no tienes espacios ni de esparcimiento. En el caso de mi escuela, tiene un patiecito central que es cancha de fútbol, cancha de voleibol y cancha de todo y no hay infraestructura necesaria, es de todo lo que se hace ahí, porque sales y una cancha de fútbol está ahí a 10 metros

<sup>6</sup> En relación a la posibilidad de contratar a alguien que atienda a un alumno con discapacidad.

<sup>7</sup> En relación a los otros tipos de servicios.

y en cuanto salen los chavos parece enjambre la gente que llega a haber y ya te agarraron el balón y te lo patearon por allá, y ya te agarraron el balón y se fue el chavo y te dice: es mi balón, ¿pero desde cuándo? desde ahorita es mío (...). Y pues regrésate a la escuela, es muy difícil el contexto, entonces la autonomía en nuestro país no ha funcionado como debería (GF directores).

A pesar de que la adversidad, la falta de recursos y la carencia de condiciones favorables limitan la autonomía no es motivo, como se podrá ver en las siguientes citas, para que las figuras educativas renuncien a hacer su labor. La idea que persiste es la maximización de los recursos con los que cuenta la escuela para, a partir de ello, generar las mejores opciones posibles.

(...) ahí maneja que responde [la autonomía curricular] a principios de inclusión y equidad en el cual no estoy de acuerdo, porque está hablando de equidad a nivel nacional o sea con alumnos que estamos forjando de una manera (...) y que va a haber diferencias porque un colegio le va a poder estar ofreciendo unos clubes de ajedrez, de desarrollo de habilidades intelectuales, de mejora de una comprensión lectora, eficaz y eficiente, etcétera, etcétera, etcétera, y si nos vamos más allá pues de natación, yo estuve viendo la infraestructura de mi escuela (...) mi alrededor es triste, es pobre, mi alrededor es vandalismo, mi alrededor es drogadicción, prostitución, una ley del mínimo esfuerzo, una pasividad, entonces qué hay cerca, un DIF; ayuda mucho pero no tiene el espacio y la cobertura ¿qué nos queda? pues abrir esos clubes, esa es la parte que me gusta que esto es mi realidad y a raíz de ahí se van a poder ofertar los clubes. (...) sin embargo, sí podemos darnos una idea de qué podemos ofrecer y no copiar pero sí ver esos proyectos<sup>8</sup> y bajarlos a nuestros requerimientos y necesidades. Entonces te digo (...) me gusta mucho esa parte, pero no creo mucho en esa inclusión y equidad a nivel nacional porque va a haber diferencias, bueno entonces ya estoy en mi plano, en mi ámbito; mis maestros al momento de platicarlo se les quitó el miedo porque ya lo vieron como algo concreto no algo que quedaba al aire dentro de los tres componentes (GF directores).

En contextos desfavorables donde es difícil cumplir los propósitos de una educación inclusiva que haga efectivo el derecho a la educación, el liderazgo y la experiencia de las figuras educativas equilibran la balanza. En el siguiente testimonio de un director de telesecundaria se ilustra lo apuntado.

(...) en la estructura de telesecundarias no tenemos psicólogos, trabajador social, nada de eso. Entonces, el maestro está acostumbrado en telesecundarias a recibir a todos, ciegos, sordos, con capacidades diferentes, y estamos acostumbrados a trabajar y a poner de nuestro tiempo, capacitarnos y hacer lo necesario. Entonces, lo vemos como una gran oportunidad (...). Nos encanta la robótica, nos encanta la cocina; no tenemos los recursos, tendríamos que generar. La escuela tiene buenos ingresos por conceptos de tienda escolar y algunas otras cosas. Tenemos la capacidad para hacerlo, si quisiéramos también y eso es una ventaja. Entonces, si no se puede por ahí, vamos a buscar otra manera, pero vamos a lograr tener los talleres [de la oferta curricular del componente], es importante (GF directores).

---

<sup>8</sup> En relación a los clubes de los oferentes curriculares.

Permitir que se despliegue el liderazgo de los directores pasa por destensar la rígida correa de transmisión que en muchos casos se establece entre escuelas, supervisores y autoridades educativas. Esto en función de que son las escuelas las que realmente conocen las condiciones a las que se enfrentan y los problemas que se presentan, y pueden proponer soluciones más prácticas. En el siguiente testimonio se da cuenta que, a pesar del liderazgo demostrado de los directores, la rigidez del mismo sistema constituye un obstáculo más que impide a las escuelas ejercer su autonomía.

(...) yo tengo USAER, tengo niños con necesidades especiales, yo he gestionado especialistas que vengan a platicar con los papás, "no se puede, no puedes permitirles la entrada porque no, porque no, porque lo digo yo". "Ah ok, perfecto". Aunque le demuestres que es parte de tus necesidades, esto, lo sustentas, pues no. Entonces, yo me pregunto y digo ok, qué van a hacer nuestras autoridades con esa actitud —al menos en mi experiencia—, cuando yo tenga que gestionar gente, recursos humanos y otro tipo de recurso dentro de mi comunidad para poder realizar esta parte de la autonomía curricular (GF directores).

A este liderazgo habría que añadir las posibilidades de que los docentes y directores se apoyen mutuamente, construyendo soluciones producto del intercambio, la cooperación y la imaginación común.

(...) tenemos que subsanar esas necesidades. Entonces cómo trabajar en autonomía, tiene que trabajarse mucho en colegiado (GF directores).

Es vital que, ante la desigualdad del contexto en el que están inmersas buena parte de las escuelas, no deje de ponerse énfasis en la atención de las características de toda la población escolar, aunque sin dejar de visibilizar a aquellas que históricamente han sido poco o mal atendidas por la escuela; para lograr esto, un punto crítico es reconocer las limitaciones con las que operan los diferentes tipos de servicios educativos. Será importante que, así como se consideran materiales educativos para alumnas y alumnos con alguna discapacidad o cuya lengua materna no es el español para el componente de formación académica, se establezca una estrategia que incluya recursos y materiales orientada a la atención de estas poblaciones en el componente de autonomía, con base en criterios diferenciados según tipo de servicio y grado de marginación, así como políticas de mayor alcance y atención para atender a las escuelas que están en rezago debido a su contexto poco favorable.

### 3.2.3 Intereses y necesidades de alumnas y alumnos

Parte central de la justificación del componente se encuentra en la intención de que la autonomía responda a los intereses y las necesidades del alumnado, con el fin de cumplir con el derecho de la infancia y la juventud a ser escuchados y atendidos. A pesar de este reconocimiento a los intereses y las necesidades del alumnado, en los documentos curriculares no se señala qué se entenderá por ellos y en qué se diferencian.

Es positivo que en el currículo se reivindique el papel central que en el proceso educativo tienen los alumnos, su aprendizaje y sus derechos. A este reconocimiento es importante añadir la

identificación de las características de alumnas y alumnos, lo cual implica advertir su contexto cultural, económico y social, que incluye al de las escuelas y el de las comunidades a las que pertenecen, todo lo cual dota de sentido al discurso del derecho a la educación.

En las siguientes citas se observa una postura optimista acerca de la autonomía en tanto permitirá atender al alumnado; en la segunda cita cabe destacar el énfasis que se pone en el tema del liderazgo del director.

(...) algo que también nos encantó de la autonomía es que es en función a necesidades, intereses y habilidades de los niños, pero también tomando en cuenta los aspectos que tenemos que fortalecer en ellos y tenemos que fortalecer nosotros como colectivo, las áreas de oportunidad que tenemos en nuestra ruta de mejora (GF directores).

(...) si no se sabe encaminar digamos esa autonomía curricular a las necesidades de formación de los estudiantes pues simplemente no podríamos decir que las condiciones físicas pueden ser detonantes para que pueda funcionar o no la autonomía; depende mucho obviamente del diagnóstico que se haya hecho del equipo de trabajo con el que cuentas porque yo creo que todos ellos, los maestros son tu apoyo. Entonces en la medida que ellos y nosotros nos podamos guiar con esos maestros pues vamos a sacar adelante; tal vez yo no puedo ofrecer gimnasia como lo maneja la autonomía curricular pero tengo otra necesidad, posiblemente gimnasia no sea digamos una necesidad en mi contexto, entonces, yo creo no depende la autonomía, no va a depender de las condiciones de las escuelas si no del liderazgo que tenga uno como director (GF directores).

Algunos documentos se concentran en dotar a las escuelas de elementos para la elaboración de diagnósticos a fin de constituir su oferta curricular. Así, por ejemplo, en los lineamientos del componente se menciona que la escuela deberá llevar a cabo una consulta, con apoyo de su Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), a fin de conocer sus intereses y necesidades para conformar la oferta curricular.

En las guías del CTE se indica que la escuela deberá elaborar una “estrategia para el levantamiento de información en torno a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos en su escuela” (SEP, 2018a), sin embargo, no se especifican o proveen las herramientas, insumos u orientaciones más precisos para construirlas. Por otro lado, además de intereses y necesidades, se mencionan las habilidades, lo que puede generar confusión ya que agrega un elemento adicional que tampoco está definido y que no se corresponde con el resto de los documentos curriculares.

En los siguientes testimonios se da cuenta de todas las acciones que las escuelas deben llevar a cabo para generar la información que permita identificar las necesidades o los intereses del alumnado, es importante remarcar el carácter mutuamente excluyente que tienen estos dos elementos para las figuras educativas; nótese además que para estas figuras las necesidades de aprendizaje del alumnado, especialmente las que se relacionan con el campo de formación académica, discurren sobre los mismos intereses.

(...) yo creo que a partir del club o de esta autonomía curricular va a lograr que esos alumnos con rezago, que nosotros los identificamos desde la aplicación de SISAT [Sistema de Alerta Temprana], los llevemos al club en donde les hace falta ese aprendizaje. Porque entonces nosotros tendríamos que relacionar muy bien nuestra ruta de mejora con nuestros resultados

del SISAT, con nuestra estrategia global de mejora y, por lo tanto, tendríamos bien identificados a los alumnos con rezago, para involucrarlos o llevarlos hacia el club que les permita aprender ya no de manera teórica, sino de manera más práctica; de manera divertida a través de las actividades lúdicas, un aprendizaje de diferente manera. Entonces yo creo que sí funcionaría y se obtendrían muy buenos resultados educativos (GF directores).

(...) la verdad es que no se ha dado ningún instrumento ni ninguna manera de encontrar esos intereses de los alumnos, sin embargo, pues tenemos docentes muy competentes y ellos solos buscan rápido y yo he encontrado en esta reunión de Consejo Técnico que hay escuelas en donde sin decirles ellos ya lo hicieron, o sea, ellos ya diseñaron un instrumento, ya les preguntaron los intereses a los alumnos y ya tienen el *ranking* y se están poniendo de acuerdo con qué van a hacer mientras hay también grupos de docentes en otras escuelas que están esperando que les den el instrumento ya hecho; hay otras zonas que incluso me llegaron a decir: "pues pásame uno porque me lo dejaron de tarea" y entonces yo les digo, la SEP emitió un informe de fase cero de autonomía curricular y puedes ver un ejemplo de algunas escuelas de otros estados, "no, ese no maestra, ese no, mejor pásame uno porque quiere que yo lo haga, no quiere que tome ese" entonces digo pues sí (GF supervisores y ATP).

Se percibe que el llenado de la Cédula de Madurez resulta complicado ya que el proceso demanda mucha información, y a cambio ofrece pocas orientaciones cualitativas para la implementación de la oferta, como qué tipo de oferta curricular implementar, qué características deben tener los profesores que los atiendan, cómo hacer para que un estudiante asista a más de un club.

(...) la cédula que no sabíamos a qué se refería hasta que nos llegó hoy en la mañana. Empezó a circular. Bueno, llegó la guía, se dio la tarea de descargarla y ahí nos dimos cuenta que es bastante lo que se tiene que hacer. Te pide muchos datos. Nosotros creíamos que era un espacio... un espacio donde ibas a introducir unos datos y te iba a generar esa información, pero resulta que no, resulta que tú tienes que conseguir los datos y tú tienes que realizar los algoritmos para poder obtener esos valores que después tienes que volver a procesar, para que te dé al final tu nivel de madurez. Entonces, ese es el tema (...) el trabajo que están solicitando al director, en este caso. Y, pues obviamente la sobrecarga que ya tienen ellos en cuanto a evaluaciones, en cuanto al modelo educativo, en cuanto a cierre (...) es bastante trabajo y siempre está la queja de que no es el momento, o sea lo debieron haber pedido con un poco más de tiempo. Entonces, eso es uno, y el otro los lineamientos que ya están publicados en el Diario Oficial. Menciona que la oferta debe ser publicada (...) la oferta del club debe ser publicada a más tardar la última quincena antes del cierre. Entonces, eso va a ser imposible porque todavía (...) apenas se anda consiguiendo esa información, no se tiene contemplado qué club se va a ofertar y ya quieren que los des a conocer. Entonces, no se puede. Van a haber cosas que no van a ser posibles (GF supervisores y ATP).

(...) parece que al centro<sup>9</sup> le interesa mucho tener todas las escuelas registradas con su nivel de madurez organizacional, no sé para qué. Y a la mera hora nadie nos acompaña, que mejor nos dejen que nosotros lo hagamos y que nos dejen que lo hagamos bien (GF supervisores y ATP).

(...) para empezar, tenemos lo de la Cédula de Madurez Organizacional, que es el primer (...) en el nivel telesecundarias, es en lo que ahorita todos los maestros o los directivos están "¿y cómo vamos a sacar eso?" y ya con (...) salió lo del Anexo 1 de los Lineamientos de la

<sup>9</sup> En referencia a la SEP.

Autonomía de (...) y dicen “es que nosotros no sabemos estadística, no vamos a poder aplicar esa fórmula”. Y bueno, luego en las redes sociales salió un (...) es un macro de Excel que ya hace la sumatoria, nada más se van respondiendo ciertas preguntas, y ya va puntuando de acuerdo al nivel, y ya va saliendo la madurez organizacional de cada colectivo. Pero justamente, yo ayer que trabajaba con algunos compañeros platicábamos, bueno esto lo va a arrojar si las escuelas realmente son honestas y van contestando como tiene que ser, porque si no, vamos a caer en la simulación y van a querer abarcar hasta los cinco ámbitos de la autonomía curricular (GF supervisores y ATP).

A partir de lo observado, es importante que el reconocimiento de la definición de la oferta de autonomía se acompañe con formas efectivas para que se construya desde el alumnado, lo cual implica que las escuelas posean estrategias y herramientas que logren captar de manera adecuada las diferencias para su atención y que respondan a las características de cada nivel educativo y tipo de servicio.

En los siguientes testimonios es importante reconocer el reto que supone el ver a la autonomía curricular como un espacio donde debe primar el interés y las necesidades del alumnado sobre otros elementos, lo importante sería que el propio currículo permitiera una armonía entre los intereses y las necesidades del alumnado y la existencia de condiciones efectivas en las escuelas para responder a éstos.

(...) algo también importante en la autonomía curricular es que esto está en función de las habilidades y las necesidades de los alumnos y de la institución, no del docente. Porque como a mí no se me facilita el baile, pues está el promotor de educación artística que va a poner mi baile de mi grupo ¿no?, y si no hay no baila el grupo, porque como yo no sé bailar; no maestro, aquí todos tenemos habilidades para desarrollarnos como seres humanos y como profesionales de la educación. La autonomía no está en función de lo que al maestro le guste o lo que el maestro quiera hacer, si no en función de las necesidades institucionales y de las habilidades del alumno, aquí no estamos a capricho del docente, si quiero, si me gusta, si no quiero, a mí no me gusta hacer esto, sino que precisamente por eso somos servidores (GF directores).

(...) cómo hacerle porque sí está muy marcado (*sic*) las definiciones... dice, “espacio curricular que responde a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos”, o sea, no. En la medida de lo posible, se puede tomar en cuenta. Nosotros hicimos un cuestionario para conocer quiénes son los maestros, qué perfiles tienen, cómo están. Y les dimos opciones, como siete opciones para cada club en base a lo que nosotros hemos visto de los perfiles y de “a ver, de estos ¿cuál te sientes capaz de dar?, señálalo”. Entonces, decíamos, cuando ya tengamos las posibles opciones, esas ofrecérselas a los estudiantes y ya que elijan. Pero ya están como... han tenido su caminito de ir las delimitando. Entonces, el cuestionario para intereses y necesidades de los niños, pues va a ir enfocado a lo que la escuela puede proporcionar, no se puede abrir del todo. Entonces, sí es difícil (GF supervisores y ATP).

Será importante insistir desde el diseño en que las necesidades y los intereses son dos dimensiones que no necesariamente se relacionan y que incluso poseen registros y manifestaciones distintas y hasta opuestas, lo cual puede dificultar un diseño curricular de la oferta que pueda conciliar ambos elementos. Por ejemplo, en el caso del preescolar habría que precisar cómo son los intereses de los niños, cómo recuperarlos y cómo atenderlos, ya que tienen peculiaridades propias, como el que son de muy corta temporalidad.

Por otra parte, es importante valorar si los intereses y las necesidades serán el criterio principal a considerar en la definición de la oferta, ya que ésta se encuentra determinada por los perfiles y la disponibilidad horaria del recurso docente, especialmente en secundaria. También sería de gran utilidad definir el mecanismo para equilibrar la demanda de atender las necesidades e intereses del alumnado con las condiciones de operación de las escuelas, evitando con ello que se presenten confusiones y problemas como los expresados a continuación.

(...) luego dice: valorar y analizar con que cuentan las habilidades docentes, los recursos asignados y ahí empezamos a patinar, y no sé si van contaminados porque no sé si hay un orden secuencial, pero por lo menos así lo fuimos tomando, levantar los intereses y necesidades de alumnas y alumnos ¿con qué herramienta? ¿Con una encuesta, una entrevista, un escalamiento? No hay una herramienta como tal, por lo menos no nos la han dado. O por lo menos no la conocemos, y luego de ahí te arroja irte al nivel de madurez, y de ahí a una evaluación de araña que le llaman. Y en esa te ubican en 2.4 o 2.7 y te dice los clubes que puedes tomar y de acuerdo a los intereses de los alumnos, y luego debes trabajar las propuestas de contenido. Y de ahí sigues dos más, para qué los canso. El asunto está en que nosotros llegamos al primero para tomar la jornada escolar y de ahí no hemos rebasado, porque estamos, por lo menos en secundaria, valorando cuántas horas de artísticas, cuántas de formación. Y el día de hoy nos citó planeación, no sé si ustedes fueron hoy, y nos dice planeación: qué creen, que no les vamos a dar horas (GF supervisores y ATP).

Un diagnóstico que se nos pidió que fuéramos trabajando (...) el FODA. Un diagnóstico reconociendo los intereses y necesidades de los estudiantes, y en ese apartado se le hecho mucha difusión de que va a estar basado en intereses y necesidades, pero realmente no es así ¿por qué? porque primero en esa matriz FODA tienes que ver con qué recurso cuenta la escuela: cuántos maestros disponibles para autonomía curricular, qué perfil, qué espacios y (...) le vas a ofrecer a los niños lo que sí seas capaz de dar. Entonces, realmente no va a corresponder completamente a los intereses y necesidades de los estudiantes. Luego, sí es una característica muy especial en secundarias técnicas de que es algo que (...) que no se pidió desde la base, no se pidió por una necesidad que hubiera en técnicas. Viene un cambio que se decide y en base a (...) los maestros desconocen en base a qué se decidió qué en secundarias técnicas ya no existan las tecnologías porque es mejor la autonomía. Entonces, desde ahí, cuando los maestros no están convencidos de que la autonomía sea mejor que las tecnologías (GF supervisores y ATP).

¿Qué es lo que hay que considerar? El número de maestros que están disponibles, las horas disponibles, eso es lo que hay que considerar. No te metas a andar haciendo otras cosas porque finalmente podrás hacer un FODA muy bonito, podrás hacer una madurez institucional, sacar el grado de madurez institucional para decidir cuántos clubes vas a tener. Y si ahí te dice que no pueden ser más de tres clubes a los que puede trabajar un profesor, pues te están diciendo cuántos puedes tener. Entonces, un compañero me dijo: no, es que también los de una hora pueden ser considerados, pueden ser tres, pueden ser hasta cuatro porque son cuatro horas las que se trabaja la autonomía curricular. Total, que no hay quien fije una opinión definitiva y se van a hacer un chorro de cosas alrededor de lo que es construir la autonomía curricular en las escuelas. Se necesita hacer las cosas con más tiempo, mejor pensadas y no sé, ser más consecuente (GF supervisores y ATP).

De la siguiente cita se destaca además un legítimo interés del director porque la oferta curricular de la autonomía sea significativa, lo cual implica considerar las demandas y los retos cognitivos y de capacidades pedagógicas que la autonomía requiere para que el colectivo docente la ponga en marcha.

(...) pasa algo, inevitablemente, por ejemplo, mis compañeras empezaron “¡ay! Fulanito está muy bajito en esto, lo metemos aquí, Perenganito”. Dije “a ver deténganse, antes de empezar a distribuir alumnos, el interés del niño”. Dije “ok, yo entiendo”. Por ejemplo, algún chiquito de primero que le cuesta mucho trabajo hablar o expresarse de manera oral y encontrar sus emociones y expresarlas, todo esto, ok, le vendría súper bien lo que sería Español para ustedes, Lenguaje y Comunicación para nosotros, reforzar esa parte en los dos ámbitos que son obligatorios. Les digo “pero tú no sabes si ese niño puede expresarse plásticamente, dancísticamente o en otro taller o de otra manera”. Y que de ahí, de ese interés él descubra y detone esa parte que tú quieres favorecer en él, y tú vas a tener, le dije, como maestra, que encontrar la manera en la que en plásticas, en danza, en música, en inglés, en el huerto, en el club que sea, ese chiquito fortalezca eso que tú sabes que le está haciendo falta, ya sea pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, desarrollo personal y social, cualquier cosa en la que el chiquito esté bajito, tú puedes utilizar su interés para detonar aquello. Pero volvemos a lo mismo, ¿qué haces con 50? Porque para eso tendrías que conocer su estilo, su ritmo, sus características y sus fortalezas y debilidades de cada alumno, además de tu grupo y todo tu trabajo con tu grupo y su diagnóstico y todo lo que quieras, ahora en esta parte de autonomía también vas a tener que hacerlo. Si realmente quieres que (...) al alumno le sea de provecho, que no nada más sea cumplir una media hora de “ok, plástica, ahora saquen su cartón, llénelo de pintura, muy bien, su obra, bien”, O sea, si realmente quieres trascender y que esos clubes den resultados y trasciendan en el alumno en un avance y se vea reflejado, vas a tener que hacer todo ese ejercicio, como decía aquí el maestro, pedagógico, la carga pedagógica. Va a estar fuertísima (GF directores).

A la falta de orientaciones sobre la manera en cómo se pueden atender las necesidades y los intereses del alumnado se debe sumar la falta de claridad para gestionar y hacerse de los recursos humanos, en especial cuando el diagnóstico apunte a una oferta que la escuela no puede solventar, incluso la existencia de limitaciones administrativas y pedagógicas para ejercer la autonomía curricular.

(...) porque ahí nos habla de una entrevista, nos habla de un cuestionario, entonces se les hace eso a los niños y a los padres de familia. Pero si, por ejemplo, como usted dice, si no lo tenemos ¿de dónde vamos a agarrar a esa persona? Si dentro de nuestros maestros no lo existe, ajá, ¿qué hacemos? ¿Formamos el club o no lo formamos? Porque finalmente el interés de los niños es ese tema. Ajá, ¿de dónde agarramos la persona idónea para que dé este club? Y es ahí donde nosotros, bueno, yo tengo esa duda, ¿dónde voy a conseguir a esa persona? (...) a la (sic) mejor gestionamos, sí, pero a la (sic) mejor la persona que va a ir (...) muchos de nosotros no van a ir gratis, va a querer un salario, ¿de dónde? Y más todo el ciclo escolar (GF directores).

(...) el interés de los chicos, talleres totalmente diferentes de los talleres que venía trabajando ya como directivo, ya me metieron en un conflicto porque, qué voy a hacer, lo único que me va a servir va a ser el cajón para meter ahí a todos los muchachitos, pero todo los insumos y herramientas ya me tronó (...) (GF directores).

Esta situación cobra otra dimensión en el caso de los clubes propuestos por los oferentes ya que, al estar diseñados de manera previa y externa a la escuela, habría que valorar si en el diseño de la oferta externa se retomaron de manera efectiva el interés o la necesidad específica de alumnas y alumnos de una escuela, ya que de no hacerse estaría contradiciendo el planteamiento del componente.

La disponibilidad de recursos parece ser un criterio que no se está tomando en cuenta para determinar la forma en cómo se atenderán las necesidades e intereses, desviando la relación que debe existir entre recursos, atención al alumnado y desarrollo de su aprendizaje. Aunque los documentos señalan que la escuela debe considerar su disponibilidad de recursos para definir su oferta curricular, estos no dan mayor información sobre a qué se refiere con disponibilidad y qué tipo de recursos se incluyen: financieros, materiales, humanos o pedagógicos, sobre todo en los casos de las escuelas que no cuentan con apoyos de programas federales.

El principal punto crítico que se observa es la ausencia de criterios de decisión para determinar la constitución de la oferta, pero también para la asignación de los clubes, ya que, si bien este criterio se puede restringir a que en el ámbito de “fortalecimiento académico” se coloque al alumnado con mayor rezago, con esta acción se vulneran los principios de atender los intereses de todos los estudiantes, tal como queda planteado en los siguientes testimonios.

(...) ese es un problema, cuando dice el club tendrá que crearse de los intereses del alumno, entonces en ese sentido, el alumno tendrá que elegir desde antes de la creación del club, porque su club lo creamos a partir de sus intereses. Pero cuando empezamos a hacer eso nos damos cuenta que lo que el niño quiere no se lo podemos ofrecer, aunque a él le interese. No tenemos a lo mejor ni la infraestructura o a lo mejor lo económico o los maestros especialistas para ofrecerle eso. Entonces, tienes que caer a que empieces a crear clubes a partir de lo que tienes, con los maestros, la infraestructura y con lo (...) monetario. Y entonces, a partir de esos clubes que creaste, entonces sí empiezas a formar tus grupos, supuestamente con lo que al niño le interesa, pero ya no es en realidad lo que al niño le interesa, sino lo que tú le pudiste ofrecer al niño. Que sí haces una selección para saber a qué club se va, ¿no? Hasta antes teníamos entendido que era lo que se ha hablado: lúdico y nivelación (GF directores).

Será importante garantizar que las decisiones del alumnado sean un elemento que oriente la conformación de la oferta y se traduzca de manera efectiva en el club al que ingresan, para atender la pertinencia del componente; esto implica que las escuelas diseñen estrategias que permitan garantizar este proceso, sin embargo, es necesario que existan elementos de administración escolar y puntualizaciones de los documentos que orienten a las escuelas para lograr esto y que, como se ha advertido, lo que premie no sean criterios no académicos o que pongan las preferencias de alumnas y alumnos en un segundo plano.

Con base en esto, un problema que no se resuelve en los documentos revisados tiene que ver con cómo identificar necesidades e intereses y a partir de esto detonar el proceso de diseño curricular y de gestión escolar de los clubes y cómo hacerlos empatar con los propósitos formativos, el perfil de egreso y demás planteamientos que orientan un currículo y que no quedan claros en este componente.

No dar respuesta a esta situación podría resultar, para las figuras educativas, en una pérdida de fuerza discursiva del componente, si no se insiste sobre la conexión entre necesidades e intereses del alumnado y un discurso de derechos, asegurando para ello, como condición previa, la mejora de las condiciones de las escuelas que les permita su atención.

En consideración a esto, es necesario advertir la relación entre este aspecto y el eje de inclusión, lo cual implica construir propuestas que apunten en dos sentidos, la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación, que a su vez se relacionan con algunos rasgos del derecho a la educación como son la obligatoriedad, gratuidad y exigibilidad que permiten no sólo redefinir la relación entre Estado y sociedad (Ruiz, 2015), sino avanzar en una nueva configuración de lo educativo que incorpore las características y condiciones de los sujetos del derecho a la educación; lo que con base en Echeita y Duk Homad (2008) conlleva reconocer la necesidad de que la educación se estructure y promueva el uso de perspectivas (de género, de juventud, de derechos, de interculturalidad, etcétera) que den cuenta de estas diferencias y limitantes en el ejercicio del derecho.

Concebir la autonomía curricular desde la inclusión educativa implica que las escuelas posean (como se retrató en los testimonios) capacidades de gestión, liderazgo y desarrollo del currículo, así como recursos materiales y humanos, y principios éticos resultado de una profunda introyección de la perspectiva de los derechos humanos. En conjunto, estas condiciones les permitirán atender las diferencias de sus alumnas y alumnos ya sean de carácter físico, fisiológico, cognitivo o cultural, además de asegurar un aprendizaje para todos, siempre y cuando las diferencias no se conviertan en desventajas; se promueva la diversidad y la tolerancia entre culturas, ideas y pensamientos; se evite la discriminación tanto al interior de la escuela como en la prestación de su servicio; y se compensen las desventajas económicas y sociales del alumnado.

### 3.3 Fortalecimiento de la capacidad de las escuelas para definir su oferta curricular

Además de orientar sobre el tipo y la organización de contenidos a ser enseñados debido a que abarca su secuenciación, progresividad, adecuación, transposición y evaluación, el diseño curricular también ayuda a proyectar el tipo de interacciones pedagógicas que se requieren tanto en el aula como en el contexto escolar para detonar el aprendizaje. Esto implica que en el currículo exista claridad de funciones y responsabilidades de las figuras educativas y las autoridades para llevar a cabo la gestión de los procesos pedagógicos que conducen al aprendizaje del alumnado.

A partir de la premisa anterior se observa que, tanto en el análisis de los documentos curriculares como en los testimonios obtenidos en los grupos focales, existen lagunas de información e incluso ciertas contradicciones sobre las funciones que deberán desempeñar docentes, directores, supervisores, ATP, autoridades educativas locales y federales, padres y madres de familia, así como agentes externos públicos y privados que en el marco de la autonomía podrán participar, estos últimos, bajo el nombre de oferentes curriculares.

Destaca que la falta de claridad en los diferentes documentos curriculares, especialmente de los lineamientos y las guías de los CTE, abona a la percepción de abandono que las figuras educativas tienen no sólo respecto del componente de autonomía sino en general sobre su trabajo educativo. La idea de una organización de las actividades y funciones que más allá de atender y compensar las desigualdades sociales de sus contextos las sigue manteniendo, requiere para su superación de un diseño curricular que además de hacer visibles dichas desigualdades proponga una atención diferenciada de las escuelas a partir de elementos como: el nivel, el tipo de servicio, la modalidad, las condiciones de trabajo de los docentes y el contexto socioeconómico, cultural y comunitario en el que se inserta cada escuela, con el fin de determinar el tipo de acompañamiento que cada una requiere.

Con base en el planteamiento anterior, los aspectos de mejora que aquí se abordan están encaminados a fortalecer el potencial de los colectivos docentes (que incluye su liderazgo en cada zona escolar), a partir de identificar el tipo de acompañamiento que podrían requerir, con el objetivo de que las escuelas asuman el reto principal de la autonomía curricular que consiste en que desarrollen su capacidad didáctico-pedagógica para conformar proyectos educativos que respondan a las características y necesidades de aprendizaje de su comunidad escolar.

Este reto implicará, por parte de las autoridades educativas, fortalecer las estrategias de comunicación y acompañamiento de docentes, directores, ATP y supervisores en cada zona escolar, con miras a que las figuras escolares desarrollen por sí mismas sus capacidades. Para lograr esto, será necesario que estos actores tengan claridad respecto de los tramos de responsabilidad, funciones y mecanismos de diálogo y respuesta a las situaciones problemáticas que la puesta en marcha de la autonomía implica para cada uno de ellos.

Tener en cuenta las diferencias en relación a las funciones de los actores tanto formales como informales —padres y madres de familia y comunidad donde se inserta la escuela— puede contribuir a que la autonomía se consolide como un espacio con flexibilidad curricular y autonomía de gestión, sin que esto signifique el abandono de las autoridades locales y federales que por naturaleza están fuera de las escuelas, pero cuya participación será clave para hacer de este componente un espacio de mejora del trabajo pedagógico de cada escuela.

### 3.3.1 Acompañamiento de la autoridad educativa

Llevar a la práctica una enseñanza que cumpla con todas las características puestas en el diseño del currículo implica que, quienes tienen la responsabilidad de traducir los diferentes enfoques en estrategias didácticas efectivas, tengan el conocimiento teórico y práctico de cómo hacerlo y, en caso contrario, que el diseño pueda proveérselos, ya sea porque éste en sí mismo lo resuelve o porque incluye un esquema de acompañamiento.

En los documentos analizados se observa que no se aborda el tema de las capacidades de las figuras escolares para realizar el diseño y puesta en marcha de la oferta curricular, a pesar de que sí se menciona que la conformación de la oferta se basará tanto en las necesidades e intereses del alumnado como en las condiciones de la escuela. Sin embargo, advertir desde el diseño y de manera clara las funciones de los docentes y directores en la conformación de la oferta es fundamental, ya que esto puede permitir a la autoridad anticipar el tipo de acompañamiento necesario para atender las dudas de las escuelas sobre los siguientes aspectos:

- Existencia y uso de apoyos relacionados con la disponibilidad de recursos y materiales.
- Detección y atención de necesidades de formación continua en función de las capacidades, preferencias y posibilidades de cada docente, director, ATP o supervisor.

En el testimonio que se rescata a continuación se remarca la importancia de que exista el acompañamiento y de que éste considere la situación en la que viven y a la que se enfrentan, en este caso, los directores.

(...) la información debe ser fluida, oportuna. Si crean una plataforma para que nos estemos capacitando, pues igual que sea fluida y oportuna, ¿no? No que todo va llegando a cuenta gotas y la verdad es que, nosotros como directivos nos preocupamos porque tenemos que prepararnos ante un Consejo; porque en un Consejo tenemos maestros que se preparan, que estudian, que nos cuestionan y nosotros nos vamos a ver mal si no sabemos responder, como se vio la supervisora “ah sí, ah no”. Sabemos que nos dicen que hay que implementar el próximo ciclo escolar, que solamente era para primer grado de secundaria. Yo le decía al supervisor, yo voy a implementar la fase 0 en segundo y tercer grado para hacer de una vez mis ajustes de los maestros, porque las horas... qué vamos a hacer. “Sí maestro, trabájelo, pero quiero su apoyo para que me lo autorice”. Ahora ya nos dice el departamento “no, no, está bien, en los tres grados se va a hacer”. Bueno, ya lo iba yo previendo. Pero si uno no busca esa iniciativa, la verdad es que estaríamos en ceros (GF directores).

A continuación, se presentan observaciones relacionadas con los aspectos antes resaltados, es de destacar cómo un acompañamiento más cercano puede contribuir a que las dudas sobre el diseño puedan ser resueltas por las escuelas. La importancia de este acompañamiento radica en lo que los mismos lineamientos señalan sobre el papel de la autoridad educativa:

(...) dar seguimiento y acompañamiento al desarrollo y al ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica. A través de las supervisiones escolares, orientarán a los CTE para la definición de la oferta curricular que cada escuela realice en el componente de autonomía curricular. En particular orientarán a las escuelas para que analicen y determinen las tareas técnico-pedagógicas que llevarán a cabo los maestros que dispondrán de horas docentes, a partir de la entrada en vigor del ACUERDO 12/10/17, las cuales podrán emplearse en el componente de la autonomía curricular (DOF, 2018b, 7 de junio).

Cabe señalar que en los documentos se menciona la importancia de las dimensiones pedagógicas y de principios y valores, que orientan el currículo y a los actores escolares. En contraste, no se hace ninguna referencia a cómo las características institucionales de la oferta, en donde se insertan las capacidades de las figuras docentes, pueden determinar el aprendizaje del alumnado, y qué se puede hacer para fomentarlo; si bien se puede entender que dicha información y estrategia puede estar contenida en otros apartados del modelo, por ejemplo en el eje de “Escuela al Centro”, es importante no dejar de advertir la relación entre currículo, institución escolar, capacidad instalada y aprendizaje efectivo.

En el apartado del componente del plan y programa de estudios se identifican tres puntos que deben atenderse para la implementación de la oferta:

1. Definir los espacios curriculares de la oferta.
2. Seleccionar el enfoque metodológico.
3. Asignar recursos.

De acuerdo con los lineamientos, la propuesta para implementar la oferta curricular debe contener los recursos y métodos pedagógicos para ponerse en práctica en un club, los cuales son definidos por la propia escuela o, en su caso, por el oferente curricular. Cada propuesta debe contener de manera obligatoria un documento base en el que se indique el ámbito y el tema del club y los aprendizajes que se buscan lograr. Adicionalmente, la propuesta debe considerar el material para

el docente y el estudiante y la preparación para el docente, los cuales son optativos cuando el desarrollo se hace en la escuela y obligatorios cuando el desarrollo lo hace un oferente.

En relación con el punto anterior, en los lineamientos del componente se indica que las escuelas podrán ejercer recursos que reciben de los programas de subsidio para aplicarlos en el componente, siempre que cumplan con la normativa de cada programa. A partir de ello, se observa que, en el caso de las escuelas con subsidio, los programas que se focalizan poseen reglas de operación que no necesariamente están alineadas al componente, salvo en el caso del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB) que sí consideró para el ejercicio 2018 focalizar escuelas en desventaja con el fin de apoyar los aspectos de implementación de su oferta, aunque cabe apuntar que en el documento se omiten su monto total y la fórmula de cálculo y distribución.

Sobre la interacción entre programas con recursos asignados, será necesario clarificar cómo se relacionarán, por ejemplo, en el caso del Programa de la Reforma Educativa o el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), ya que la ausencia de información en este sentido puede generar dudas.

En la cita que se presenta se destaca la propuesta de que las líneas de trabajo del PETC se fusionen con la autonomía curricular, permitiendo con ello la interacción de ambos programas.

El programa escuelas de jornada ampliada, de tiempo completo, tiene líneas de trabajo específicas, por ejemplo: qué leer, jugar con números y algo más, etcétera, fortalecen la currícula, pero si desaparecieran esas líneas de trabajo obligadas y se integraran a la autonomía curricular se fortalecería la autonomía curricular (GF directores).

En los siguientes testimonios se puede observar la importancia de que el ejercicio de recursos se realice con la orientación de la autoridad, sobre todo cuando este ejercicio implica ejercerlo de un programa que no está considerado en el componente de autonomía y cuando involucra un nivel educativo con altos índices de abandono.

(...) la autoridad educativa local no tiene claro eso, las escuelas se acercan a preguntar a ver dime de qué programa voy a agarrar dinero, en la zona hay otras escuelas con el programa de reforma y dicen bueno y de ahí puedo tomar dinero y no se tiene claro y no sabemos, entonces ahí si es muy complicado porque incluso es decirle ¡híjole! pues piensa en tus habilidades docentes. Como dice la maestra, ellos lo sienten como una burla porque lo que nos sucede en telesecundaria es que los maestros siguen haciendo su posibilidad entre cruzar materiales de 2006 con 2011, jamás llegaron los materiales de 2011, entonces, ellos se sienten como a un lado por los mismos compañeros porque dicen somos de otro nivel, no, somos de secundaria todos (GF supervisores y ATP).

Qué sabemos de los recursos, meramente lo que está en el libro de aprendizajes clave, que vamos a tomar o vamos a poder hacer uso de los recursos del programa de tiempo completo, no dice cómo, no dice cuánto va a estar destinado, tampoco dice en qué se va a usar, si en material didáctico o en capacitación, no se menciona, eso se vería hasta que llegue a reforzamiento completo y otra vez en los lineamientos en cuánto porcentaje se va a usar para eso, pero no sabemos a ciencia cierta cómo van a tener los recursos; si es para comprar libros o si es para comprar una aplicación que incluya los temas que queremos manejar en los clubes, no sabemos absolutamente nada (GF supervisores y ATP).

En contraste, destinar recursos de un programa local puede mejorar las perspectivas respecto del componente. En el siguiente testimonio se da cuenta de que no sólo se debe pensar en los programas federales cuando se proyectan los recursos; la autoridad local también puede apoyar los procesos de gestión de la escuela con financiamiento directo. El siguiente comentario tiene como contexto que de lo que se habla es de un programa estatal que transfiere recursos a las escuelas de la entidad.<sup>10</sup>

(...) recibió como 300 000 pesos, más aparte las aportaciones que dan los padres de familia, vamos a hablar de que en las escuelas de la zona sí hay recursos económicos, hay recursos humanos con el perfil que tienen los maestros de la zona para atender la autonomía curricular (GF supervisores y ATP).

Es importante señalar que el PFCEB no es de aplicación universal, está enfocado en atender al padrón de seleccionados por la AEL de máximo 40.0% de las escuelas que obtuvieron el nivel uno en su Cédula de Madurez Organizacional y que sean de jornada regular. Cabe señalar que, el criterio para acceder a los recursos pasa por el llenado de la Cédula, sin embargo, en los lineamientos se define como optativo. Asimismo, no existe claridad en el mecanismo y los tiempos para que la escuela haga el llenado, lo envíe a la AEL y ésta decida si la incluye en el padrón de beneficiarios, tampoco se especifica el monto de los recursos que las escuelas podrán recibir una vez que hayan sido focalizadas.

A esto hay que sumar que las autoridades no han dado mayor acompañamiento a fin de que las escuelas puedan acceder a dichos recursos o que éstos no lleguen a la totalidad de las escuelas.

[la autoridad] comentó que de los recursos que se hablaban iban a llegar sólo para algunas escuelas, si dio el dato, no lo recuerdo, pero eso o sea muy poco realmente, dijo [que] no estamos consideradas la mayoría de las zonas (...) para ese recurso (GF supervisores y ATP).

Lo anterior es de destacarse ya que se puede prever que las escuelas que tengan claridad y apoyo de sus supervisiones y autoridades para realizar este proceso de obtención de recursos tendrán ventajas sobre las que no cuenten con este acompañamiento, de ahí la importancia de que el proceso sea claro y ágil, y que cuente con los recursos necesarios para maximizar el número de escuelas beneficiadas.

En cuanto al acompañamiento que se debe considerar para mejorar las capacidades de los docentes, destaca la urgencia de proveer a las escuelas de las capacidades necesarias para elaborar sus diseños curriculares y conformar su oferta. Aunque en las guías del CTE, especialmente en la de la octava sesión y en las de la semana de actualización se insiste en que la definición de la oferta dependerá del acuerdo al que llegue la comunidad escolar, es necesario considerar, desde el diseño curricular, la capacidad instalada de las propias escuelas, no sólo para definir el ámbito en el que trabajarán sino para generar diseños didácticos que, de inicio, permitan implementar una oferta diferenciada entre este componente y el campo de formación académica.

En los siguientes testimonios se señala la importancia de que todos estos puntos sea atendidos por medio de estrategias de acompañamiento provenientes de la autoridad educativa, ya que en

<sup>10</sup> No se identifica la entidad ni el programa por acuerdo de confidencialidad.

esa medida se podrán solventar los temores que la autonomía puede implicar en colectivos docentes poco habituados a un currículo como el propuesto.

(...) no es lo mismo que tengan 20 o 30 maestros a alguien que tenga 80. Y que los 80 piensan todos diferente y luego sin información y les tratamos de dar lo que podemos y resulta que se los hemos dado mal... y que le hemos pedido mil veces a la SEP, al supervisor y a los jefes: traigan a alguien que nos explique pues, quieren que apliquemos algo que no se puede para nosotros. Porque qué bonito sus clubes, pero yo estoy hablando de la escuela que tenga 10 talleres y maestros con 42 horas, dónde voy a poner si nada más les dan 8 horas a los niños. Qué van a hacer con todas sus demás horas. Entonces trabajar un tiempo con secundaria general, que tiene 18 grupos en la mañana y en la tarde es donde está el relajo y si de paso a eso le agregas que no nos han capacitado, pues ponte en nuestro lugar, se nos hizo un relajo el horario, hubieran visto. Y todos los maestros ya andaban acomodándose: "no espérate yo voy a dar este curso", "y yo este curso", ya había como 5 000 cursos, porque al empatar los dos en secundaria, nos sobran un montón en el primer año y cuándo se va a corregir todo, cuando llegues a tercero. ¿Pero mientras? Eso es nuestra experiencia, a lo mejor no es así, pero ¿quién nos lo ha explicado? Hemos hecho una interpretación personal a todo lo que hemos visto, nos hemos metido a las plataformas y nos hemos embolado como a 60 páginas ¡están locos! Yo ya mejor le cierro (GF directores).

(...) ya está el modelo educativo, y ya están condicionadas las formas, las maneras en que va a trabajarse, pero la forma en que es interpretada por el docente, es muy diferente a la que está en el libro. Y esa es una realidad, es un modelo educativo, no estamos hablando de una actividad, es algo que tiene un propósito, tiene un eje, tiene contenidos, tiene prioridades, entonces esas prioridades están asociadas por la falta de interpretación de los docentes. Y eso viene no por los docentes, no por la gente que estamos acá, sino por la gente que está arriba, o sea tú como autoridad, necesitas darme las herramientas para yo poder asimilar esta información, y esa parte donde nos dejan al libre albedrío, tú capacitáte, métete a internet, o sea, a mí me parece ilógico porque sí es un desconocimiento total y una reforma educativa a un modelo educativo 2017, pues dime cómo, sí estoy de acuerdo en que tiene que haber cambios por estas nuevas tecnologías y estamos trabajando en una escuela tecnocrática, en un tipo de escuela diferente [de] la que yo estudié, a la que otros docentes estudiaron, y entonces tenemos que hacer un cambio, estoy de acuerdo en eso, pero no estoy de acuerdo con la forma en que tú me manejas la información (GF directores).

Sobre el punto anterior se puede concluir que el proceso de diseño curricular que implica para la escuela la creación de la oferta para el componente está poco desarrollado en términos de orientaciones, actividades, sugerencias y recursos dentro de la ruta de mejora, lo cual impacta en la claridad sobre el tipo de tareas y procesos que el director y los docentes deben realizar para asegurar la calidad tanto del diseño del componente como de su implementación, sobre todo en los casos en que en la escuela exista una experiencia reducida para liderar procesos de diseño curricular.

En los documentos curriculares que se revisaron se indica que se favorecerá una integración multi-grado de la oferta curricular, y se buscará que se impartan en un horario escolar único. Como se ha mencionado, la escuela elaborará una propuesta para implementar cada club, la cual debe contener:

- El documento base que describa la propuesta y el ámbito en el que se inscribe.
- El material para el docente que integra las orientaciones didácticas específicas.

- El material para el alumno que incluye a las situaciones didácticas.
- Los materiales didácticos.

También se establece que las escuelas sean las que definan los espacios curriculares, la metodología de trabajo y los recursos.

Es importante que el acompañamiento de los supervisores y las autoridades se centre en fomentar que las escuelas proyecten una lógica de construcción pedagógica y didáctica de su oferta curricular procurando que esta lógica más que prescrita de manera externa, sea funcional a cada escuela, supervisión y zona considerando además de los ámbitos, los propósitos del currículo, así como las condiciones de operación y el contexto de cada escuela, especialmente en el caso de las escuelas multigrado.

De acuerdo con los documentos revisados, la oferta curricular debe incorporar en el diseño aprendizajes que sean situados, que se orienten a la solución de problemas y al trabajo colaborativo. Para ello, el documento sugiere que el diseño puede incorporar diferentes estrategias metodológicas o enfoques didácticos como son el aprendizaje basado en proyectos o el estudio de casos. En el programa, estos enfoques son presentados en sus rasgos generales, aunque sin vincularlos de manera más precisa con el componente. Por su parte, en los lineamientos no se retoman estos enfoques ni se profundiza sobre la necesidad de que las propuestas incorporen enfoques didácticos que estén alineados con el planteamiento pedagógico del componente o que guarden relación con el enfoque metodológico de los campos formativos, especialmente en el caso de la oferta curricular que se inserta en el primer ámbito.

La complejidad del proceso del diseño de la oferta requiere, como se indica en las siguientes citas, un mayor acompañamiento.

Estaría bien quizá como una propuesta de que nos mandaran una personita especializada, fuera de supervisión, que nos estuviera orientando, "a ver, ya tienes tu ruta de mejora, tu FODA, tu matriz FODA, tu ruta crítica, ya implementaste tus instrumentos (...) a ver, te lo reviso. Estos instrumentos sí son válidos, no son válidos. Tu proyecto debe de tener estas características". Y quizás no que nos lo hagan, que nos orienten bien cómo debe de estructurarlo y que nos evalúen ellos, que nos digan "a ver, tu región tiene estas características, lo que me comentan ya lo comprobé, lo que están planteando tus maestros, tú como directivo, va acorde porque van a alcanzar estas características, van a mejorar la educación en la comunidad". Pero nada más nos avientan (*sic*) que lo hagamos y cada quien lo va a hacer como mejor lo comprenda (GF directores).

(...) en la página 618 nos manejan las tres [metodologías], que es el aprendizaje basado en problemas, el trabajo por proyectos y el estudio de caso. Que son las tres metodologías que nos enmarca también el plan y programa 2011 para trabajar las asignaturas. ¿A qué me refiero con acompañamiento? que desafortunadamente hoy día algunos maestros no trabajamos estas metodologías, aun así nos los está solicitando el plan 2011. Me refiero a que se nos acompañe a poder orientar estos clubes bajo estas metodologías, por qué estas metodologías (...). No se ha comprendido en la totalidad, a pesar de que desde el 2011 llevamos esa metodología, desde el 93 se nos habla de socioconstructivismo. Y hoy en día le puedo asegurar que vamos a las escuelas y, desafortunadamente, vemos filas ¿qué refleja eso? Conductismo, el maestro frente el pizarrón explicando el tema. A eso me refiero con acompañamiento, acompañamiento a los docentes en "mira ven, te modelo, te hago, te apoyo en este sentido". El dejar estas conductas

tradicionalistas que se siguen viendo desde el 93, que se habla de una reforma educativa y nuevamente ahorita vemos en el 2017 esta reforma y las prácticas de enseñanza, en la mayoría de los casos, no generalizo, pero por lo menos en mi escuela 90.0% de los maestros siguen con esa práctica de enseñanza, a pesar de que yo trato de acompañarlos. Yo necesito ese acompañamiento especializado, como directora, que me apoye de verdad a llevar a cabo estos clubes, bajo los lineamientos y las metodologías que nos enmarca el libro, no bajo lo que yo considero, bajo lo que yo interpreto, o que doy el club para mí, fue excelente para mí, pero para la realidad educativa, para lo que me está pidiendo, para las competencias para la vida para enfrentar a mi alumno a este siglo XXI que es lo que nos enmarca el artículo 3° [constitucional] igual que nos habla de la educación de calidad no se les está brindando estas herramientas a estos niños, yo a eso me refiero con acompañamiento (GF directores).

A pesar de que el diseño de la oferta se les deja a las escuelas, no se especifica si éste lo realiza el docente de manera individual, como parte del CTE o con el colectivo de docentes, por ejemplo. En las guías no se proponen herramientas que permitan a las distintas figuras escolares proyectar su forma de participación y la manera en cómo pueden incorporar al alumnado en el diseño didáctico de la oferta. Si bien esto se puede entender bajo una lógica de que las escuelas ejerzan de manera plena su autonomía, es necesario considerar que la autonomía no implica que la autoridad deje de acompañar y proveer de recursos didácticos y pedagógicos a las escuelas para que sean la base de diseños propios.

En la siguiente cita se ilustra que la carencia de acompañamiento también se percibe como falta de interés o compromiso de la autoridad educativa, lo cual supone un impacto negativo que desde el diseño curricular difícilmente se puede resolver.

(...) lo único que me preocupa es que lo tomen tan a la ligera nuestras autoridades educativas; una reunión que tuvimos con supervisores, bueno, el jefe de departamento, toma muy a la ligera esto de diseño curricular, porque dijo: el docente que lleve algún club o algún taller, él va a ver qué temas va a dar, va armar su temario, su proyecto y él va a ser también el libro de maestro, un mes hace currículo; el segundo, libro de maestro; y tercer mes, el libro del alumno. O sea, pan comido, ¿no? Y no es así (GF supervisores y ATP).

La importancia del acompañamiento radica en la novedad de la lógica que plantea el componente y que tienen que ver con que las escuelas habrán de desempeñar una nueva función como diseñadoras de una parte del currículo; en la siguiente cita se aprecia que a pesar de que las escuelas han tomado la iniciativa para darle forma a la autonomía registran necesidades que deben ser solventadas.

(...) nos sentamos y empezamos a diseñar tres instrumentos. Uno para conocer el contexto familiar, donde tenemos que conocer el tipo de enfermedad que tiene el niño, bueno porque un niño puede ir al club de un deporte, pero si sufre del corazón, tenemos que tener ese conocimiento. Ah, pero dije, tenemos que tomar en cuenta primero las necesidades de la escuela y las necesidades nos han reflejado los instrumentos que hemos aplicado en las evaluaciones internas y externas. Si estamos mal, en el SISAT nos refleja que, en lectura, en escritura, en matemáticas... el primer ámbito que debemos trabajar en autonomía curricular es el de "fortalecimiento de la formación académica". Y ahí vamos a tomarlo, tú de nivelación académica. Después habrá otro de premio porque tenemos niños inteligentes, entonces estos

niños... habremos de crear un club del deporte. Pero bueno, va a ser en base a los docentes que tengamos, podemos diseñar buenos clubes, pero no tenemos el maestro. Aquí sería que a los maestros que van a dar los clubes se les capacite para la elaboración del proyecto o que, de verdad, la Autoridad Educativa Local (AEL) nos apoye con las herramientas para que diseñen el proyecto. Les hacemos el comentario, que puede ser un proyecto donde puede ser en etapas, de 10 semanas y que tiene que darle seguimiento y eso. Eso es lo que a nosotros nos falta aterrizar, lo del proyecto, porque, de hecho, ya tenemos horarios, ya tenemos señal, ya sistematizamos la información que aplicamos, el instrumento porque nuestra ruta crítica decíamos, el 1 de junio tenemos que hacer el instrumento, lo hicimos. El día 4 tenemos que aplicar el instrumento, lo aplicamos. El día 7 tenemos que sistematizar la información, la sistematizamos (GF directores).

En el siguiente testimonio se muestra un ejemplo de porqué es tan importante que la autoridad acompañe a las escuelas; en este caso, el problema de la definición de los horarios se pudo atender debido a que la autoridad realizó una estrategia de atención, lo que facilitó el trabajo de la escuela.

En el caso de secundarias técnicas, se nos facilitó porque como son ocho módulos, aquí tuvimos algunos horarios que no tuvimos ningún problema, digo, tuvimos que echar mano de los que saben computación, para que nos lo hicieran y no chocaran las horas, no hemos tenido ningún problema en cuanto a los horarios, aquí están. Y, ahora ¿qué es lo que pasa? Necesitamos que nos digan, a nosotros ya nos dieron una explicación de cómo se hacen los horarios, todo es un proceso, el jefe de enseñanza nos dio un curso antes de hacer los horarios y a parte que nos dio libros, para ir documentándonos; nosotros no tenemos problema (GF directores).

En las guías del CTE no se detecta ninguna actividad que permita a los directores y docentes analizar la importancia de que la oferta curricular incorpore enfoques didácticos que marquen una diferencia con las asignaturas pero que sean complementarios, y una vez resuelto eso promover que se traduzca en propuestas concretas del diseño curricular de la oferta curricular. La importancia de este trabajo radica en que la calidad de la oferta curricular se fundamenta en su capacidad de generar procesos de formación que sean atractivos y útiles para alumnas y alumnos; en que la incorporación de enfoques que sin desconocer el valor del conocimiento y de las maneras en cómo se adquiere pueden integrar formas más dinámicas de trabajo e incluso lúdicas, implica para las figuras escolares y de supervisión poseer el conocimiento sobre la forma en cómo las pueden incorporar en su diseño, cuáles son sus limitaciones y sus posibilidades. Vale la pena señalar que dicha situación no sólo aplica para este componente sino para el currículo completo.

Aunque en las guías del CTE es donde se desarrolla la mayor parte de las estrategias de implementación de la autonomía, no se hace referencia al tipo de acompañamiento que la escuela podrá solicitar a las autoridades educativas, así como a supervisores y ATP.

Sobre la función de los ATP y sus necesidades primarias para cumplir con su trabajo se destaca la ausencia de un acompañamiento oportuno, dejando a estas figuras sin herramientas para responder a las necesidades de las escuelas. En las citas que siguen se puede percibir cómo la ausencia de acompañamiento genera una baja expectativa que lleva a una actitud poco motivada e incluso a un posible abandono de la función, en este caso, directiva.

(...) sin embargo, yo creo que, si las autoridades estuvieran más comprometidas con nosotros, porque siempre hemos sacado adelante el trabajo y se nos tiene muy delegados, denigrados, hablan muchas cuestiones, cosa que no es así y que no depende solamente de nosotros (...) las escuelas siguen siempre en los mismo, entramos nosotros en tiempo completo, nos daban el porcentaje que era al inicio 90 000 pesos para poder mejorar los espacios, después se disminuyó a 60 000, ya después a treinta y tantos, depende la cantidad de alumnos, ¿entonces qué pasa? (GF directores).

Es un desafío muy grande que, finalmente, me dejan a mí la responsabilidad como directora de resolverlo, porque te dan un curso, una capacitación de un día, de dos, te dicen “ya, lléveselo y usted impleméntelo en su escuela porque usted es la responsable”. Y entonces, los directores somos ahorita como los que tenemos que llevar a la práctica y que se haga realidad todo esto como puedas. Y sí, yo, como directora sí me siento muy preocupada, ¿verdad? Incluso ya mejor me jubilo y que venga quién sabe quién (GF directores).

El diseño de la oferta implica que las figuras educativas cuentan con un acompañamiento constante de la autoridad educativa, lo que se traduce en un cambio en la visión que comúnmente se tiene acerca de la supervisión y la mesoestructura; en ese sentido, el acompañamiento debe pensarse en términos de orientación sobre cómo dar cuenta del cumplimiento normativo de las escuelas, de ahí que sea clave fortalecer los aspectos de liderazgo en el sistema educativo.

### 3.3.2 Distribución de funciones y responsabilidades

En los documentos revisados se observa que el proceso completo de conformación de la oferta curricular es de alta complejidad, ya que al dividirlo en actividades se suman nuevos procesos y tres subprocesos que, frente a restricciones de tiempo y a la poca claridad de las funciones o del tipo de acompañamiento con que se contará, puede resultar complicado de atender, pudiendo generar el rechazo por parte de las escuelas.

Como ya se ha indicado, esta conformación implicaría una participación amplia de los diferentes actores educativos y escolares que contribuyan a diseñar e implementar la oferta curricular de cada escuela, sin embargo, no existe la claridad necesaria para poder definir las distintas funciones y responsabilidades de cada uno, aunque, como se puede observar en la tabla 3.1, en el documento de lineamientos se señalan las diferentes competencias o funciones de las figuras educativas, las AEL y AEF, y el oferente —figura que se incorpora en el marco de la autonomía—.

**Tabla 3.1** Funciones para la operación de la autonomía curricular según las figuras educativas

Figura o instancia	Principales funciones
Autoridad educativa federal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emitir la convocatoria, analizar y validar las propuestas para implementar la oferta curricular desarrollada por los oferentes curriculares.</li> <li>• Normar el control escolar y la evaluación del desempeño de los alumnos en el componente de autonomía curricular.</li> </ul>
Autoridad educativa local (se incluye a la AEFCM — autoridad educativa federal en la Ciudad de México—)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar seguimiento y acompañamiento al desarrollo y al ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica.</li> <li>• Orientar a las escuelas para que analicen y determinen las tareas técnico-pedagógicas que llevarán a cabo los maestros que dispondrán de horas docentes, a partir de la entrada en vigor del Acuerdo 12/10/17.</li> <li>• Diseñar y poner a disposición de las escuelas su propia oferta curricular, especialmente para el ámbito 4 correspondiente a “conocimientos regionales”.</li> <li>• Orientar a las escuelas para que se acerquen a organizaciones públicas o privadas que funjan como aliados estratégicos para desarrollar su oferta.</li> <li>• Autorizar alianzas de las escuelas con oferentes curriculares en caso de que la propuesta del oferente no forme parte del “universo de posibilidades” autorizado por la AEF.</li> <li>• Adquirir o diseñar con recursos propios o de las transferencias de los programas federales, propuestas para la implementación de oferta curricular en las escuelas a fin de integrar una oferta curricular local, para cada uno de los tres niveles de educación básica y los CAM.</li> <li>• Intervenir directamente en el proceso de definición de la oferta curricular de las escuelas en caso de que la evaluación que se aplique del componente sea negativa durante dos o más ciclos escolares, al tiempo que le brindará todos los apoyos que juzgue necesarios para que la escuela pueda recuperar el pleno ejercicio de la autonomía curricular.</li> <li>• Garantizar el acceso a la información sobre el ejercicio de los recursos financieros aplicados para el componente.</li> </ul>
Supervisiones escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar a los CTE en la definición de la oferta que cada escuela realice en el componente de autonomía —por indicación de la AEL—.</li> <li>• Asesorar a los CTE en la generación de la Cédula de Madurez Organizacional —por indicación de la AEL—.</li> <li>• Acompañar a las escuelas que soliciten apoyo para la definición y el desarrollo de su oferta curricular —por indicación de la AEL—.</li> <li>• Apoyar al CTE en la definición de medidas correctivas en caso de que la evaluación de la oferta sea negativa, con fines de mejorarla para el próximo ciclo escolar —por indicación de la AEL—.</li> <li>• Estarán impedidas de promover en las escuelas oferentes curriculares, independientemente de si estos oferentes están autorizados o no por la AEF.</li> </ul>
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir y desarrollar las propuestas de oferta curricular que determinarán su oferta interna.</li> <li>• Analizar y determinar, con apoyo de la supervisión, las tareas técnico-pedagógicas que llevarán a cabo los maestros que dispondrán de horas docentes.</li> <li>• Definir sus propios mecanismos para evaluar la efectividad de estos clubes, para lo cual tomará en cuenta la opinión de docentes, alumnos, padres de familia o tutores.</li> <li>• Acercarse a organizaciones públicas o privadas especializadas en temas educativos, para encontrar aliados que les apoyen en la atención de sus rezagos.</li> <li>• Solicitar apoyo a la supervisión y a la AEL para el diseño de su oferta curricular.</li> <li>• Seleccionar las propuestas diseñadas por la AEL que incorporará a su oferta.</li> <li>• En el caso de las escuelas que reciban apoyos de programas federales, hacer uso de los recursos financieros con los que cuenten para aplicarlos al ejercicio de la autonomía, siempre y cuando las reglas de operación de estos programas así lo permitan.</li> <li>• Definir, a través del CTE, los contenidos y la organización de cada club que incorporen en su oferta.</li> </ul>
Oferente curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar propuestas que someterá a la autorización de la AEF.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, con base en DOF, 2018b.

De esta definición de funciones destaca que el actuar de la supervisión se coloca como el de un intermediario entre las escuelas y la AEL, lo cual puede propiciar que se reste relevancia al desarrollo de capacidades de las supervisiones para constituirse, en el marco de conformación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), como entidades con una posibilidad de construir con las escuelas un proyecto educativo que influya en el desarrollo de los aspectos pedagógicos en cada escuela.

Sobre la importancia del SATE como un mecanismo de acompañamiento, se destaca el siguiente comentario.

(...) debe existir esa capacitación y yo creo que algo muy importante que marca aquí nuevamente los documentos, es que se va a implementar el SATE y donde en verdad se cumplan los lineamientos que están aquí planeados, donde el supervisor acompañe, donde no fiscalice. Acompañar, lo maneja aquí, es modelar que esa persona capacitadora o autoridad educativa local vaya y acompañe a nosotros como directivos, a nosotros como docentes, y si no lo sabes hacer, no darto el libro, ten lee, porque tristemente eso es lo que la mayoría hace aquí, está el libro, ten léelo y entiéndelo a como tú consideres; aquí lo maneja claramente, es el modelaje de parte de la autoridad educativa local, y vienen también en los lineamientos del SATE. ¿Cómo obtengo esa información? Al igual que todas mis compañeras, algunas vía supervisión y como el SATE a título personal. Vi que aquí estaba lo del SATE, me puse a investigar y aquí marca bien el acompañamiento que vamos a tener para la implementación, no nada más de la autonomía curricular sino del Nuevo Modelo Educativo (GF directores).

En las siguientes citas se muestra la importancia de que la claridad en las funciones se abra a las diferencias y necesidades de los tipos de servicio, especialmente de los multigrado, así como que esta definición de atribuciones permita un ejercicio efectivo de la autonomía por parte de la escuela.

Sabemos que se habla de autonomía de gestión, pero no la tenemos al 100. Dentro de un marco tenemos cierta autonomía de gestión en las escuelas y con la autonomía curricular está sucediendo lo mismo. A mí lo que me preocupa y desde hace ratito hice mención, es que no nos digan exactamente qué es lo que están pensando con respecto a los lineamientos y los horarios. Porque no podemos generalizar la aplicación de estos clubes, por ejemplo, yo tengo escuelas multigrado de dos maestros, son bidocentes, ¿cómo les pido que trabajen 20 horas a la semana con sus clubes? si es que me quiero acatar a la norma, a lo que dice el nuevo modelo. Ahí es donde yo pido que sí se les dé la autonomía a las escuelas, sin embargo, no siempre es así. Tanto a la escuela grande como a la escuela pequeña cuando llega el oficio, a todos se les pasa de la misma manera, y entonces ¿cuál autonomía? Hay autonomía hasta cierto... Entonces, eso es lo que nosotros quisiéramos saber de nuestras autoridades inmediatas, al menos yo hablo por primarias (GF supervisores y ATP).

También se destaca que los lineamientos no consideran a los ATP —cuando sería vital que así fuera— como los primeros aliados estratégicos que junto con la supervisión permitieran definir propuestas didácticas pertinentes para cada escuela.

Por su parte, aunque se menciona que las escuelas podrán hacer los ajustes horarios en la duración y distribución de los periodos lectivos que conformarán la autonomía, no se aclara quién autorizará dichas modificaciones y bajo cuáles criterios.

Por otra parte, en las guías del CTE se establece que como parte del FODA se deben distinguir a los responsables, aunque en los ejemplos dados todo refiere al “colectivo docente”. En ese sentido, se sugiere que durante la construcción de la ruta crítica se proponga a las escuelas definir de manera más precisa la participación y las responsabilidades de los docentes, pero también de los directores, ATP y supervisores, tanto en la planificación como en la implementación de la oferta curricular, procurando que esta definición incida en la definición de la oferta en relación a dos criterios: las capacidades de la escuela y los docentes —su disponibilidad horaria y laboral—, así como las necesidades e intereses de alumnas y alumnos.

Cabe señalar que contar con un objetivo identificable y compartido por el colectivo docente contribuye a la conformación de un liderazgo en la escuela, ya que al tener claridad de éste los distintos actores educativos pueden asumir metas y enfocar su trabajo en alcanzarlas; una forma de hacerlo es mejorando los mecanismos de comunicación entre las autoridades educativas, los supervisores, ATP y las escuelas y que esta comunicación llegue al interior de cada escuela.

Identificar las funciones y responsabilidades de los docentes, directores, ATP, supervisores y sobre todo de las autoridades educativas, puede permitir que la conformación de la oferta curricular sea la más pertinente posible, ya que propiciaría que cada una de estas figuras se colocara en la posición desde la que enfocaría mejor sus capacidades en la implementación del componente, de manera consensuada y corresponsablemente, impactando con ello en la calidad de la oferta y en una atención más precisa de las necesidades e intereses del alumnado.

### 3.3.3 Participación de aliados

En el artículo decimoquinto de los lineamientos para el desarrollo de la autonomía se menciona que:

La oferta curricular de cada escuela se sujetará a los principios de laicidad y gratuidad establecidos en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La escuela no cobrará cuota alguna a los alumnos, padres de familia o tutores ni para el diseño ni para la participación en un club (DOF, 2018b, 7 de junio, p. 7).

En el mismo documento se señala que la conformación de la oferta curricular se podrá realizar por tres vías: la primera es que la escuela la diseñe por medio del CTE; la segunda es que la escuela elija una de las propuestas desarrolladas por los oferentes curriculares, que se pondrán a su disposición mediante convocatoria de la Dirección General de Desarrollo Curricular. Cabe resaltar que los oferentes se definen como “persona física o moral, pública o privada (como las AEL, la AEFM y otras organizaciones públicas y privadas especializadas en temas educativos), y escuelas capaces de diseñar propuestas para implementar oferta curricular”. La tercera opción es que las escuelas generen una propuesta específica de manera conjunta con el oferente, aun cuando no se aclara si los servicios de los oferentes implicarán un costo para la escuela y si es así cuál sería el mecanismo de “contratación” de los servicios que presten; sin embargo, sí se indica que la AEL podrá diseñar o adquirir propuestas para implementar oferta curricular a fin de conformar una oferta local y, en su caso, las escuelas que sean beneficiadas con programas de subsidio podrán destinarlo a atender el componente.

Algo que no es claro acerca de la participación de los oferentes, es el grado de acceso o penetración que pueden tener en la escuela. Se considera importante clarificar este punto ya que, de no hacerlo, el oferente puede entrar en conflicto o generar malos entendidos con el personal docente, ya que su función, al momento de la elaboración de este informe, está regulada por los procesos determinados por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). En ese sentido, será importante limitar las competencias y los alcances de la participación de los oferentes, aunque su acción en la escuela deberá responder a las decisiones que el propio colectivo docente determine.

En los siguientes testimonios se señala la importancia de que los oferentes apoyen a las escuelas para que éstas realicen sus propios proyectos, y que esto permita que la oferta sea contextualizada; así, bajo esta comprensión, los oferentes más que proveedores podrían convertirse en aliados.

Lo que sí requerimos es una asesoría, que nos digan, ya hizo un convenio de la Secretaría de Educación Pública con la universidad tal, con el Politécnico, con equis y estos son los asesores para ya, de acuerdo a tu contexto, tus necesidades... Porque si nos dicen busca "ah bueno, pues yo cómo le voy a hacer", el maestro lo que va a hacer (...) Lo van a hacer con el proyecto, entonces el proyecto no va a ser de acuerdo al contexto. Van a tratar ahí de cambiar palabras, que sea adaptado a la escuela, pero no en base a (*sic*) las necesidades (GF directores).

Es importante advertir que la participación de aliados en las escuelas se ha dado de manera permanente y no ligada a un componente en específico. Algunas de estas experiencias han sido positivas, como se refleja en el primer testimonio; no obstante, hay casos en los que los oferentes no han resultado ser el apoyo esperado por la escuela, como se expresa en la segunda y tercera citas.

(...) yo anteriormente inicié hablando de que en la escuela contamos con personales externos que vienen siendo profesionales de Enseña México. Entonces, ellas son dos profesionales que nos apoyaron en un taller donde analizamos en Análisis FODA. Ellas llevaron un taller de tres, cuatro horas aproximadamente, para analizar tanto los componentes externos como internos del plantel. Entonces lo hicimos de una manera tan detallada, tan original de la escuela porque yo tengo aproximadamente ocho meses que acabo de llegar a la escuela. Entonces, a mí me interesaba mucho realizarlo a fondo. De llevarlo a cabo como lo estábamos estableciendo. Primeramente, para el primer acercamiento que tengo con mis compañeros docentes, ¿por qué? porque una escuela que está con muchas incertidumbres en mis compañeros en todo esto. O sea, ellos están comprometidos en el trabajo, ellos están de tiempo completo, maestros que no faltan, que están trabajando, pero sí tienen incertidumbre en todo este proceso que está pasando, pero sí. De una u otra manera ese análisis FODA que nosotros realizamos en la escuela nos vino a fortalecer porque, como nos decía, era muy difícil encontrar nuestras fallas o nuestras áreas de oportunidad, pero era más difícil de encontrar aquellas fortalezas que como escuela teníamos. Entonces, de una u otra manera los maestros ya están viendo otra visión. Entonces sí es un proceso que lo estamos trabajando desde el mes de marzo, entonces de una u otra manera ya hemos llevado un trabajo adelantado en este proceso, ahorita estamos trabajando con la estrategia de cómo vamos a buscar esos clubes, qué vamos a encaminar con los alumnos que tenemos, que ya tenerlo para la próxima reunión del Consejo que va a ser el 28, 29 de junio. Entonces ya tenemos que tener nosotros esa estrategia. Para ello, el día 22 de junio vamos a hacer el tercer momento de la capacitación que nos queda pendiente y ahí vamos a terminar de elaborar la estrategia (GF directores).

(...) después de tener en nuestras manos nuestra cédula y de intentar ponernos en contacto con los oferentes y no tener ningún contacto con los oferentes decidimos nosotros elaborar nuestras propuestas (GF directores).

(...) de la lista de oferentes, tanto públicos como privados, hasta ahorita no tenemos muchos, son contados los que hay, no son tan atractivos. Y el otro, para evitar recurrir a los oferentes, sería la capacitación para crear nosotros mismos nuestro diseño. Eso nos ayudaría muchísimo, que alguien nos capacitara para elaborar nosotros, de acuerdo a nuestras necesidades. En una zona escolar cada escuela tiene su particularidad, no se parece en nada a las otras, y eso nos ayudaría mucho, que cada una pudiera realizar lo suyo, pero capacitando primero al personal (GF supervisores y ATP).

Reconocer las experiencias pasadas que las escuelas han tenido en relación a la contribución de agentes externos es clave en tanto permite valorar las formas más efectivas para que esta participación sea útil para las escuelas.

Por otra parte, el artículo octavo de los lineamientos indica que el Consejo Escolar de Participación Social en la Educación (CEPSE) apoyará, en la medida de lo posible, al CTE, en la identificación de las necesidades e intereses del alumnado para la conformación de la oferta. En tanto que los lineamientos prevén que los padres de familia puedan participar en la conformación de la oferta para el quinto ámbito "proyectos de impacto social" aunque sin señalar en qué sentido; también se indica que los padres podrán manifestar su opinión sobre el mecanismo de evaluación del componente.

Sin embargo, en general los padres de familia son mencionados como actores a los que la escuela debe de informar específicamente acerca de las propuestas de oferta curricular y los horarios en los que se impartirán, con lo que su participación queda restringida a espacios como los CEPSE. Por su parte, en el apartado del componente de autonomía del plan y programa de estudios se menciona como propósito del espacio curricular que los padres de familia sean involucrados para establecer estrategias que permitan reconocer intereses y necesidades de alumnas y alumnos.

Todo lo anterior resulta confuso dado que cada documento asigna distintas responsabilidades a los padres de familia y algunas de ellas se contradicen. En general, la oportunidad de participación de los padres es limitada aun cuando ésta establece un clima de corresponsabilidad entre ellos y la escuela.

En el diseño curricular los padres de familia son limitados en su acción, pero esto contrasta con la realidad, en el sentido de que en gran parte son ellos quienes mantienen operativas a las escuelas, ya que son los principales aliados de los docentes y directivos.

Vivimos de los papás. Las escuelas no tenemos otro recurso. Entonces, si en la autonomía curricular todos los ámbitos en general son prácticas, aprendizajes significativos para que aprendan haciendo, pues obviamente necesitamos materiales todos los días, todas las semanas. ¿Y de dónde lo vamos a sacar? Se les van a encargar a los papás. Yo quiero saber, mis niñas internas que no están ahí sus papás, ¿cómo le vamos a hacer?, ¿a quién le vamos a pedir si no sale? (GF directores).

(...) en indígenas nos tuvimos que apoyar de los padres de familia. Al principio nosotros lo veíamos que, pues que sí teníamos que cobrarles, pero se los comentamos a los papás porque ellos decían "maestra porque no han cubierto, el gobierno tiene que darnos el recurso, ¿por qué nosotros?". Entonces nosotros decíamos, pues aquí tendríamos, sí es cierto buscar

por parte del gobierno, pero si el gobierno no nos está dando ¿qué tendríamos que hacernos también nosotros? ¿Cómo tendríamos que apoyarnos? Entonces, los papás dijeron que ellos le entrarían buscando a la gente, nos van a apoyar haciendo también la gestión para ya empezar a trabajar. De hecho, algunas ya están como un ejemplo. Le decía porque algunas de las escuelas ya habían estado en esto de fase cero, escuela piloto, le había comentado, y en base a eso fue como nosotros hicimos las propuestas. Entonces pues ya nada más estamos en espera de que pues en esta octava sesión, precisamente, ya lleven una propuesta también, cuáles son o cómo lo pienso trabajar (GF supervisores y ATP).

La existencia de esquemas de participación social y su puesta en marcha, por ejemplo, con el fortalecimiento del CEPSE, puede aportar a la implementación del componente de autonomía sin embargo en el diseño su presencia y por tanto su participación se encuentra limitada o desarticulada con otras propuestas y formas de participación en la escuela.

En este testimonio se deja ver que a pesar de que en el papel los Consejos de Participación están presentes, en los hechos estos no están funcionando.

(...) se supone que están involucrados con los consejos de participación, pero, el problema está en que no funcionan los consejos, no están funcionando. (GF Supervisores y ATP).

Es importante que el diseño de la autonomía considere, en primer lugar, una participación más activa de las instancias formalizadas como los CEPSE y, en segundo lugar, de los aliados potenciales con los que la escuela puede contar; para ello será necesario que los directores posean capacidades de gestión y liderazgo que permitan atraer para su escuela el apoyo de agentes cercanos a las localidades donde se ubican las escuelas.

La participación de docentes, directivos, supervisores, alumnado, padres de familia y agentes interesados ha sido un tema que se ha tratado de impulsar y que el currículo debe reconocer e integrar, particularmente en el caso de la autonomía cuya viabilidad al depender de la escuela requiere del apoyo de las comunidades donde se ubican, así como de orientaciones más puntuales por parte de la AEF y la AEL, especialmente las que tienen mayores necesidades y requieren de más sostén. Es importante considerar que, a su vez, esta participación responde al contexto de la escuela (por ejemplo, si es rural o urbana), a su organización, así como a su nivel.

En el siguiente testimonio se ilustra un proceso de gestión en el que la escuela contó con aliados que de manera efectiva ayudaron a transformar la realidad escolar; para lograrlo, el trabajo fue constante, se requirió de un liderazgo que permitió mantener los esfuerzos, a pesar de que estuvieron condicionados por la falta de espacio o de recursos en la escuela. Así, a pesar de que lo que se relata podría significar una buena experiencia, el costo de mantenerlo funcionando podría resultar alto.

En la escuela trabajamos un taller de robótica el año pasado y éste. Con CONALEP [Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica] se hizo una vinculación con un maestro de robótica y se trabajó con seis niños de la escuela de actitudes (*sic*) sobresalientes. Ahí es donde entra la inclusión con los niños que demandan. Pero, igual por cuestión de recursos. Se había comprometido la institución a trabajar con los seis niños, después nos comentaron que por recorte de su presupuesto sólo se iba a trabajar con cuatro. Pero cómo voy a decir a qué niño quitarle la oportunidad de trabajarlo si ya estaban con seis. Entonces la escuela tuvo que comprar un kit

de robótica y el otro lo solventó la Mesa Directiva para que pudieran trabajar los seis porque ya era un proyecto que iba encaminado. Los papás compraron material para armar la pista. Se hizo un evento con los papás donde los niños programaron sus robots e hicieron sus competencias, pero deja esa sensación de (...) uno, ok, sí salió el proyecto y todo, pero son recursos que se tienen que sacar a veces del bolsillo, a veces del papá. Y que, afortunadamente, podría decir, estoy en una escuela en donde los papás, en medida de sus posibilidades, apoyan. Pero una primaria que esté en un contexto mucho más desfavorable, veo esa posibilidad muy lejana. Concluimos ese proyecto en el mes de diciembre y hay una biblioteca que se llama "Habla Palabra", pero es una asociación civil. Y los martes da clase de robótica a 20 niños de la institución. Igual tenemos niños con problemas de conducta, y niños que tienen habilidades que se destacan, sobresalientes. Pero es un grupo muy pequeño de 20 niños. Tenemos 400 alumnos en la escuela y está limitado por los costos del material. Se les facilitan los kits, pero es un kit muy costoso que la escuela no podría absorber. Entonces, sí se ha intentado hacer la vinculación, pero haciendo conciencia de que es mucho el recurso que se requiere. Y dejas de hacer ciertas cosas porque el recurso sale de lo de las concesiones de tiendita. Y a veces te quedas corta porque cubres esos clubes o esos proyectos para ofertar algo nuevo en los niños y encantados ellos, pero volvemos al punto que son los espacios y a veces un día trabajan en biblioteca, otro día se ocupa [otro lugar]. No hay un espacio exclusivo en donde ellos pudieran trabajar. A veces le toca Educación Física y Artes a tal grupo, ah bueno, ahí trabajan su hora y media de robótica, pero en un salón donde el profe está de "no me vayan a perder una piececita porque se descompleta el kit que se les facilita". Por ejemplo, vamos a decir, en mi escuela sí tenemos la experiencia, a lo mejor por la ventaja del lugar donde está, la inclusión que hay de los papás, del trabajo que se ha hecho, pero decir así nada más, vamos a hacer así los clubes, no. Habría que ver. Hay mucha logística previa para que realmente se logre un propósito (GF directores).

La importancia del acompañamiento se relaciona con los ejes de gestión, especialmente con el de liderazgo, pero se debe considerar que éste no es una característica que posean todas las figuras educativas sino que se adquiere; en ese sentido, el acompañamiento debe fomentarlo.

El planteamiento del liderazgo hace énfasis en reforzar su dimensión pedagógica o instruccional, que abarca un trabajo de carácter pedagógico para impulsar la participación colectiva en el desarrollo del currículo en la escuela; acompañar la práctica educativa de los docentes para fines de adaptación, definición, transformación o reelaboración; promover el trabajo en red, con lo cual se busca el empoderamiento de los actores escolares, en el que se ven involucrados valores como la confianza y la colaboración que deriven en una visión conjunta y compartida del proyecto de la escuela, que sea el resultado del balance de los objetivos institucionales y los intereses de los directores, docentes e incluso el alumnado (Fromm, Olbrich, y Volante, 2015).

La implementación de estas prácticas supone para las escuelas que el equipo de dirección tenga claridad en funciones, roles, responsabilidades y recursos con los que cuentan o que necesitan desarrollar para conseguir los objetivos que se proponen.

Además de esta propuesta, que se enmarca en el liderazgo instruccional, es posible identificar nuevas vertientes del liderazgo, inscritas en una visión transformacional, caracterizada por integrar sistemáticamente la visión pedagógica o instruccional con otras dimensiones del liderazgo, y que se definen como liderazgo efectivo.

La propuesta de autonomía requiere la presencia de un liderazgo que la implemente y, a su vez, la consolidación del liderazgo de las escuelas necesita de amplios grados de autonomía para que, a través de ella, las escuelas atiendan sus necesidades y respondan a las de sus alumnas y alumnos.

### 3.4 Renovación de la cultura pedagógica e innovación de las prácticas educativas de las escuelas

Una de las principales aportaciones discursivas de la autonomía es que a partir de este componente se puedan detonar cambios en las prácticas didáctico-pedagógicas en las escuelas. En ese sentido, el discurso de la innovación, aunque está presente, se enfrenta a distintos retos que el diseño del componente no alcanza a resolver. De este modo, los aspectos de mejora que aquí se destacan son aquellos relacionados con tres elementos que determinan la capacidad de cambio del diseño y que al no ser considerados en el propio currículo podrían originar resistencias al cambio debido a que, de inicio, la autonomía curricular pareciera ser novedosa para muchas escuelas, pero no siempre deseada.

Los elementos que se destacan refieren a la importancia de que el diseño considere los perfiles de las figuras educativas con las que cuenta, pero que a la vez proyecte los que requerirá para hacer efectiva una renovación de las prácticas educativas de las escuelas; de igual manera, es importante que desde el diseño se tome en cuenta la forma en cómo la innovación se debe insertar no sólo como un "elemento decorativo" del discurso curricular, sino como un eje que guíe la transformación pedagógica que la autonomía supone y a la que deben aspirar las escuelas. Finalmente, será importante que el diseño tenga claridad sobre el tipo de evaluación que un componente del currículo con las características de la autonomía habrá de atender.

La renovación de la cultura pedagógica de las escuelas conlleva un cambio en la mirada acerca del trabajo de los docentes y el currículo; la renovación esperada deberá superar la idea de que el currículo es un elemento que viene de fuera de la escuela y que el trabajo de ésta es acatarlo sin cortapisas, en cambio, deberá promover que sean las escuelas las que puedan construir proyectos educativos que por medio de la apropiación y la contextualización del currículo sean dotados de pertinencia y coherencia didáctica y pedagógica. Sobre este último punto es importante destacar que este cambio no es desconocido por los actores escolares (como se podrá deducir de los testimonios rescatados). Actualmente, muchas de las escuelas están en el proceso de constituir su proyecto educativo, en el que la autonomía se integrará de manera orgánica; será entonces responsabilidad de la autoridad educativa fomentar la consolidación de estos proyectos en estas escuelas, impulsando que sean las propias escuelas las que determinen su camino, y fomentando que cada vez sean más las escuelas que voluntariamente y convencidas de sus bondades transiten por esta vía.

#### 3.4.1 Roles y perfiles de las figuras educativas

Un elemento relevante en el planteamiento curricular del modelo educativo es el docente, considerado como un actor encargado de generar los ambientes y las comunidades de aprendizaje adecuando su perfil al de uno que estimule al alumnado.

Bajo la perspectiva del Modelo Educativo, las prácticas pedagógicas de los docentes deben contribuir a la construcción de una comunidad de aprendizaje solidaria y afectiva, en donde todos sus miembros se apoyen entre sí (SEP, 2017a, p. 38).

Asimismo, en el plan y programa de estudios se señala una serie de propósitos y características generales que el docente debe cumplir para la implementación del componente, sin que éstos se plasmen en un perfil docente específico para la autonomía; tampoco se hace alguna inclusión al respecto en los perfiles de los ATP y los supervisores.

Sin embargo, en el plan de estudios se enlistan 13 principios pedagógicos que se deben asumir al establecer la función docente, en los cuales se delinea un perfil activo que incluye la existencia de capacidades, disposiciones y actitudes enfocadas en apoyar y atender las características y necesidades del alumnado.

- Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
- Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.
- Conocer los intereses de alumnas y alumnos.
- Estimular la motivación intrínseca del alumno.
- Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
- Propiciar el aprendizaje situado.
- Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.
- Modelar el aprendizaje.
- Valorar el aprendizaje informal.
- Promover la interdisciplina.
- Favorecer la cultura del aprendizaje.
- Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.
- Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

Estos rasgos se recuperan en el programa de estudios y, para el caso del componente, en los objetivos propuestos para el docente:

- Movilizar todas sus potencialidades para innovar y generar ambientes de aprendizaje con diversidad de contextos.
- Ofrecer a sus alumnos la oportunidad de aprender a aprender.
- Reconocer las características, las necesidades y los intereses de sus alumnas y alumnos y su entorno.
- Desarrollar diversas estrategias de intervención docente que les permitan trabajar simultáneamente con alumnos de diferentes edades y grados escolares.

De acuerdo con el programa, el cumplimiento de estos propósitos permitirá al docente redefinir el tipo de relaciones que establece con sus alumnos, posibilitando con ello el rompimiento de dinámicas como la memorización, y con ello colocarlos en el centro del trabajo docente, lo cual implica que el estudiante asuma un papel dinámico y desarrolle sus capacidades analíticas, de síntesis y colaboración.

En resumen, tanto el planteamiento curricular como el programa para el componente incorporan al docente como un facilitador del aprendizaje, lo que implica un cambio en su perfil que se encaminaría a:

(...) revaloriza la función del docente quien, lejos de ser únicamente un transmisor del conocimiento, es un profesional capaz de guiar y participar activamente en la comprensión de los alumnos, sus motivaciones, intereses y formas de aprender. Además, tiene el dominio necesario de los contenidos que enseña, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el siglo XXI, y la capacidad de monitorearlos y evaluarlos. Los docentes son mediadores entre los saberes y los alumnos, el mundo social y escolar, que propician las condiciones para que cada estudiante aprenda (SEP, 2017a, p.57).

A pesar de la potencia discursiva de estos planteamientos, en los lineamientos y las guías del CTE pasan desapercibidos, en general porque se ocupan poco de atender aspectos didácticos y pedagógicos del componente, centrándose más en aspectos operativos para la definición que en el diseño de la oferta curricular; por lo tanto, en estos documentos no se identifican herramientas que permitan que el docente se asuma como el facilitador del aprendizaje que se propone en el plan y programas de estudio.

El testimonio que a continuación se muestra permite ver cómo, a pesar de las carencias, en este caso, la directora de un preescolar trata de atender el reto de responder a la autonomía; cabe hacer notar que ella se cuestiona qué tanto son capaces sus educadoras de generar un aprendizaje lleno de sentido para ellas.

(...) hay que esforzarse un poquito en darles a los niños la clase de enseñanza musical que nos han metido en la cabecita que podemos, porque somos muy inteligentes, porque somos de preescolar y somos muy creativas, y lo mismo bailamos, que cantamos y que marchamos. Pero la pregunta ¿realmente se está conociendo qué tiene la maestra que enseñarles de educación física?, ¿qué tiene que fortalecer en el niño?, ¿realmente sabe la maestra qué tiene que ver el ritmo con el sonido, realmente lo conoce? ¿Los ha enseñado a cantar, sabe realmente el curso? ¿cómo está fortaleciendo eso en el niño? (GF directores).

Asimismo, también existen posturas positivas que tratan de aprovechar los perfiles de los docentes, incluyendo en este caso a los de tecnologías.

(...) si realmente buscamos exactamente cómo ayudar al docente, si le vemos su perfil, si abrimos expediente y checamos qué es lo que tiene y lo adaptamos a los cinco ámbitos que hay y le damos todo el panorama abierto y le decimos haga su proyecto; quiero un proyecto que realmente lleve al niño a ese aprendizaje social, creativo; n'ombre pues le están dando carta abierta al maestro, lo que anteriormente los maestros de talleres no tenían; anteriormente se quejaban y no me van a negar que se quejaban precisamente de que era completamente taller teórico; entonces qué pasa, pues vuelve a lo anterior pero con unos conceptos diferentes, no sé, en vez de decirle taller de carpintería, no sé, procesos de la madera rústica o algo así, pero que haga llamativo al alumno entrar a ese club, a esa autonomía curricular (*sic*) y que cada año cambie el niño de club (GF directores).

(...) ahora en cada uno de los ámbitos que proponen qué club podemos ofertar en esta parte del ámbito y qué educadora tiene perfil para poder ofertar ese club, pero todo lo hicimos en colectivo, yo por ejemplo puedo ofertar huerto escolar porque se me da mucho esta afinidad de las plantitas y de cuidar y de sembrar y de investigar cómo crecen qué productos, puedo poner qué puedo hacer con los productos. Surgió por ahí un proyecto con el que ya habíamos trabajado en preescolar en un tiempo anterior, que fue la parte de realizar el huerto escolar y

de los productos que se obtengan ofertarlos o venderlos, entonces ahí ya más o menos hay en mente, porque todavía no está planeado específicamente, pero en mente ya hay una estructura más o menos de qué podemos desarrollar (GF directores).

La siguiente cita da cuenta de que ante la ausencia de una guía tan fuerte como lo es el programa de estudios, los docentes se muestran perdidos ante el reto que supone responder a esta nueva realidad sobre su función.

No nos han dicho si originalmente hay un programa y un plan de estudios, si revisamos son más de 40 o 50 tipos de clubes, ¿no? O sea, vamos a tener ese programa de los clubes, o el maestro tiene que crear de acuerdo a su perfil o preparación, ahí sería igual un punto importante, si el ámbito me responde y tengo ahí unos computadores, te voy a dar un club de informática, pero ¿cuál será el plan para que lleve ese club de informática? Así como están en Matemáticas y Español. Si dentro del mismo modelo vienen ya los programas establecidos de cada uno de sus clubes que presentaron, ah pues qué bueno, sino quién lo va a desarrollar (GF directores).

La autonomía requiere un cambio de función de los actores escolares con el fin de aumentar su nivel de liderazgo, para ello es importante que el objetivo del componente no se reduzca sólo al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje o a la intención general de atender intereses y necesidades del alumnado (sin explicar de manera puntual y sencilla por qué esto es importante), debido a que se necesita que los docentes, directores, supervisores, ATP y la mesoestructura estén claros sobre el tipo de contribuciones que trae consigo el componente para:

- desarrollar los propósitos del currículo en su conjunto,
- facilitar e innovar en su práctica docente,
- mejorar la gestión escolar y de aula,
- generar mayores vínculos con el contexto de las escuelas y los padres de familia.

En los siguientes testimonios se puede observar cómo el liderazgo del director se transmite al del docente. En el primer caso, aunque es una telesecundaria, contar con una visión que articula la autonomía con el liderazgo pedagógico adecuado puede resultar en un buen aprovechamiento de los perfiles de los docentes, más cuando provienen de distintas formaciones, además de la normalista.

(...) vi los perfiles, los acomodé, les dije: vayan preparando un test para ver los intereses que tienen, vimos los cinco ámbitos, en base al (*sic*) perfil agarré y le dije "usted va en éste" y así sucesivamente, por ejemplo: tengo un ingeniero químico farmacéutico biólogo, a él lo puse en lo que es la rama y ahorita se los voy a decir de autonomía curricular que es precisamente un ámbito sobre proyectos de impacto social y ahí viene uno de los temas que puede dar él; son talleres de experimentos, huertos escolares y productos y él escogió uno y está haciendo su proyecto relacionado con los experimentos, pero como es un proyecto social y tiene que impactar a la comunidad va a hacer su proyecto en relación a productos de limpieza, todo lo que es en relación a enseñarles cómo hacer jabón, cloro, pino, en el laboratorio, para que ellos después puedan vender eso y sacar un sustento económico para sus casas; también la fortuna que tengo es que mi secundaria está en la línea de fuego, todos los domingos, pues dice el maestro que se va a ir con sus alumnos y los va a vender ahí afuerita de la escuela, los

productos, entonces eso lleva a que le abra más el panorama a los niños y pues el maestro está entusiasmado porque lo cambié a autonomía curricular (GF directores).

Me estoy enfocando mucho a los perfiles de los maestros. Me he acercado de manera personal con todos, con todos los profes con los que yo tengo en esta lista previa. Con todos. aquí tengo "propuesta para implementación del componente autonomía curricular". Tengo, por ejemplo, la profesora Raquel, ella estaría en lo que es inversión académica en el ámbito de "ampliar la formación académica" como reforzamiento. Ella es maestra de Español. Ella sólo tiene cuatro horas que pudiera en su momento dado entrar, ¿no? Tengo al profe Fabián Victorio, él es de Matemáticas en el ámbito de "ampliar la formación académica". Pero tengo, por ejemplo, al profesor Margarito Martínez, él es maestro de tecnologías, solamente tiene cuatro horas y es de Informática. Él me dice "profe, yo quisiera trabajar el club de matemáticas lúdicas". Entra también en el campo de "ampliar la formación académica". El detalle es que, con todos ellos, me he acercado y de alguna manera algunos ya tienen un poquito tomada una decisión. Pero desconocen, porque hasta la fecha no han tenido la capacitación, cómo armar su programa. Porque tienen que armar su programa, o sea no puede quedar en el aire. O sea, no puedo decir "lo que al profe se le ocurra". No. Tiene que haber un programa. Entonces aquí, en los lineamientos habla de que tenemos que tener una propuesta para poder implementar un club (GF directores).

Sí es cierto también que tenemos carencias, que tenemos deficiencias, que tenemos de todo, pero todo esto se puede llevar a cabo, sí, los cinco ámbitos que conforman la autonomía curricular se pueden llevar a cabo a partir de dos situaciones muy importantes: primero el liderazgo del director, luego la actitud del docente. Porque la mayoría de los docentes normalistas somos todólogos y tenemos efectivamente el compromiso de trabajar para nuestros alumnos, porque cuando nosotros egresamos de una escuela normal hicimos una promesa de cumplir con lo que se emane del gobierno y de nuestra autoridad educativa. Actualmente en las escuelas hay muchos maestros o muchos docentes universitarios que tienen la pedagogía, que tienen la psicología, pero no así la didáctica que tiene un maestro normalista. Entonces no es que yo no tome en cuenta la preparación profesional de un docente universitario, sí, y le reconozco; sin embargo, porque yo tengo 15 docentes en la institución veo que hay más compromiso por un maestro normalista por sacar adelante todos estos ámbitos de la autonomía curricular, pero todo depende también del liderazgo del director (GF directores).

A pesar del entusiasmo y la proactividad de los directores, es importante no subestimar el papel de los perfiles en la implementación del componente; en ese sentido, los siguientes testimonios advierten sobre los riesgos de insertar los perfiles docentes descuidando el campo de formación académica.

(...) las estructuras ocupacionales de las escuelas no nos van a aguantar para todo esto. Sí es una ventaja, sí es una fortaleza los clubes, pero si yo no puedo atenderlos con el personal idóneo, se van a vaciar contenidos y van a terminar haciendo lo que hacíamos con el modelo educativo, digo, con el plan y programas 2011 (GF supervisores y ATP).

A estos aspectos se suman las características propias de los distintos tipos de escuelas, sobre todo en secundaria, donde la tradición que impera exige un cambio en la conformación y las particularidades de los perfiles docentes.

En secundarias técnicas se dio mucho que se contrató gente sin tener un perfil adecuado y entonces hoy es un problema porque esa gente fue, inclusive a nivel preparatoria se les contrató solamente con tener un oficio. Muchos de ellos ya no se prepararon, de tal forma que ahorita la contratación tiene que ser más puntual, con gente que realmente conozca lo que se hace en educación, que tiene que ver con planes y programas de estudio, pero precisamente con una especialidad digamos, en caso de las escuelas; y me regreso a la pregunta que usted hacía, la brecha sí va a ser grande, pero va a ser grande porque la gente así lo quiera. Porque hay escuelas que tienen gente muy productiva, muy apasionada, muy creativa y la escuela se caracteriza por eso. Hay escuelas que, aunque estén en buen lugar, aunque tengan buen contexto, si el líder se sienta a ver qué es lo que puede hacer o qué va a pasar, esa escuela ahí se va a quedar ¿por qué? porque autonomía curricular con honestidad lo permite. Da un club, ¿de qué? De macramé, de lo que quieras. No. Debe haber algún rigor más que realmente permita que se centre en algo que sí sea, que tenga que ver con el interés de los niños, pero no cualquier cosa, por el nivel en secundaria, estoy refiriéndome a secundaria (...). Nosotros en secundarias técnicas tenemos buenas lecciones de eso, la práctica les gusta a los niños, lo procedimental, a partir de ahí aprenden, a ser persona y aprenden a aprender. Pero, vuelvo a repetir, Servicio Profesional Docente (SPD) tiene que ser muy claro con qué tipo de gente va a contratar para atender autonomía curricular. (GF supervisores y ATP).

(...) si dejan de ser maestros que están frente a un grupo con diferente énfasis en su tecnología, pero pasan a ser parte primordial en la formación tecnológica, llámese Ofimática, Informática, y ahora vas a pertenecer al club de lectura y escritura... Ayer hice una reunión para convocar a los maestros e informarles todo esto y se molestaba la maestra de Español y decía "bueno, ¿por qué el maestro ahora de tecnología va a dar lectura y escritura?" dice, "mi problema es ¿y si me gana?". Ah, entonces ahí viene otro tipo de competencia (GF directores).

En el testimonio que se presenta a continuación se ilustra cómo el diseño de la autonomía ha requerido echar mano de conocimientos y habilidades de los docentes a pesar de que en un principio su perfil es distinto. En este caso, la preocupación de la directora es que una vez que haya podido constituir su oferta con las "habilidades ocultas" de las docentes, éstas vayan a cambiarse debido a la dinámica laboral.

(...) yo tengo compañeras que sí se certificaron, por ejemplo, en hortalizas, tengo una compañera, me sorprendió, dije ay fíjate, era vegetariana y ahora ya, y dije ah ok, sí. Y otra compañera que tiene otra licenciatura independiente, aparte, en educación especial. Entonces, cuando tú ves el perfil dices genial, ¿no?, alguien que realmente está preparado y certificado va a poder con un club como para que realmente haya un impacto y un avance real en los niños en cuanto al tema que se elija. Ajá, me van a cambiar al personal (GF directores).

Como se puede observar, ante la necesidad de las escuelas de poseer perfiles de docentes que tengan la capacidad de constituir la oferta educativa, lo que se ha hecho en la práctica es una dispensa de perfiles para que las escuelas impulsen su oferta curricular. Aunque en los hechos esto constituye una acción que se puede interpretar como un ejercicio de su autonomía es importante que la autoridad genere, desde el diseño curricular, claridad sobre este procedimiento, para que esta iniciativa sea administrativamente viable.

Un punto muy importante para la definición de la oferta curricular, además de los perfiles docentes y el impulso a un cambio en sus funciones, lo constituye la disponibilidad de horas frente a grupo, especialmente en secundaria. Al respecto, los documentos curriculares plantean lineamientos de ajuste de horas lectivas que señalan en sus artículos noveno, décimo y décimo primero:

Noveno. Los maestros asignados al plantel que cuenten con horas disponibles dentro de la jornada escolar, las destinarán a atender oferta curricular de Autonomía Curricular.

Décimo. En las escuelas primarias que aún no cuentan con maestro de Segunda Lengua: inglés, se destinarán los periodos lectivos de esta asignatura al componente de Autonomía Curricular. En el caso de las escuelas primarias de educación indígena podrán destinar este tiempo al campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

Décimo Primero. En las escuelas secundarias, las horas docentes de Asignatura estatal y Tecnología se asignan al componente Autonomía curricular (DOF, 2018a, 7 de junio, p. 4).

Cabe recordar que para el caso de las escuelas primarias de jornada regular es importante considerar el tiempo limitado que tendrán (dos periodos lectivos) comparado con el tiempo disponible de las escuelas primarias de tiempo completo (27 periodos lectivos), esta distribución desigual de horarios puede impactar en el tipo y la calidad de la oferta que en cada caso determinarán las escuelas, por ejemplo, oferta curricular de dos horas diarias frente a oferta curricular de 30 minutos.

En este testimonio se nota cómo la disponibilidad de horarios marca la pauta, incluso sobre el perfil, lo cual no significa que la autonomía no se pueda desplegar correctamente desde esta realidad de la escuela.

(...) tengo un maestro que le sobran diez horas, entonces, de acuerdo a su perfil, qué es lo que vas a hacer: puedes tocar guitarra, jugar futbol, jugar basquetbol, ajedrez, cantar, qué sabes hacer... Entonces haces un proyecto y ese proyecto no lo revisa el jefe de enseñanza y lo apila para ver si está bien, y ese maestro pues da ese club, de guitarra, de ajedrez, de música, de lo que sepa hacer. Y hay muchos clubes, hay como 50 clubes. Pero hay maestros que dicen: no pues yo no sé eso, pero sé tocar guitarra; ah, pues enséñale a tu alumno a tocar guitarra (GF directores).

Contar con tiempo oficial para la autonomía permite que muchas de las actividades que las escuelas ya estaban realizando, también en un horario oficial, tengan cabida en el currículo, como se señala en este comentario hecho por un director de escuela telesecundaria.

(...) es tiempo más que dedicamos gratuito nosotros, que, como escuela, hemos organizado y hemos dado tiempo adicional que nadie nos paga, pero queremos generar, a través de la comunidad (...). Este año, por ejemplo, logramos el segundo lugar estatal en la olimpiada, y los chicos con su medalla, bien orgullosos; fue parte de ese esfuerzo adicional. Porque pues, en la jornada no había dónde trabajar eso, teníamos muchas asignaturas. Ahora, me encanta saber que al final, por ejemplo, hay cuatro horas dedicadas para eso, en la semana, por ejemplo, de lunes a jueves. Y ya con eso vamos a insertar ahí la oferta de los talleres (GF directores).

Sin embargo, la restricción de horarios puede impactar en el desarrollo de la autonomía, como se observa en este testimonio.

(..) es importante el tiempo, se va ampliar la jornada, porque realmente la jornada la tenemos muy saturada con muchas actividades, y eso sí nos metió mucho ruido, al menos en preescolar, —¿en qué momento, maestro, vamos a trabajar? —nos dijo. No sé en qué momento, eso no lo sabemos, es de parte de la secretaría, ellos van a tener que decidir, el espacio ya está, pero ahora el tiempo. A lo mejor va a ser como en primarias que tiene una USAER y ahí se van y trabajar, pero nos queda en el aire porque aún no está definido, no está muy claro (GF directores).

Impulsar la transformación del perfil del docente implica no sólo reconocer la necesidad de proveer a las escuelas de más apoyos, recursos y acompañamientos, sino de contar con estrategias o mecanismos más definidos que den certidumbre a los docentes como usuarios del currículo; en ese sentido, el mero reconocimiento que se hace en el plan y programas de estudio parece ser insuficiente. La transformación de los roles y perfiles debe alcanzar no sólo a los docentes, sino al resto de las figuras educativas; la flexibilización del currículo conlleva que las prácticas de supervisión dejen de orientarse por el cumplimiento estricto de las determinaciones de la autoridad educativa. En el caso de esta última será importante que, más que generar lineamientos, genere orientaciones, acerque apoyos y ofrezca soluciones.

### 3.4.2 Innovación didáctico-pedagógica para la autonomía curricular

En los documentos curriculares se menciona que las escuelas podrán complementar el currículo obligatorio a partir de la oferta curricular que responda a uno de los cinco ámbitos del componente de autonomía. Estos ámbitos proponen, a su vez, una oferta curricular cuya organización refiere a talleres, laboratorios o proyectos, y muchos más que están indeterminados en su estructura didáctica (por ejemplo, retos del mundo actual, lectura de autores locales, árbol genealógico, etc.), aunque se entiende que esta oferta curricular puede resultar alejada de la realidad de las escuelas. Contra esto se destaca la transformación que los cuatro ámbitos de la autonomía (excluyendo el académico) pueden traer para las escuelas.

Este cambio en la perspectiva se puede observar en la siguiente cita, donde la directora percibe potencial para que la escuela vaya más allá de su función alfabetizadora básica y permita insertarse de una manera más activa en la reflexión acerca de la humanidad.

(...) que no se transformara en talleres o clubes donde se ocupe el tiempo, sino que realmente fueran espacios donde se favoreciera el desarrollo integral del niño como hombre, como sujeto social, como individuo colectivo. O sea, yo en mi haber y en mi andar por el mundo, digo: hoy tenemos necesidades mundiales muy específicas, una es el desarrollo de valores, desarrollo de la ética; otra, el cuidado del ambiente que nos incluye a todos como sujetos y que son habilidades, más que las matemáticas, más que el lenguaje oral y escrito, más que de supervivencia; entonces, yo esperaré que lo de autonomía curricular me diera elementos para poder desarrollar proyectos educativos, y favoreciera el desarrollo del sujeto mundial con el que hoy nos estamos enfrentando. Hoy los niños presentan, son diferentes (GF directores).

A partir de lo apuntado, se puede deducir que parte del éxito del componente es que en este espacio el alumnado encuentre una dinámica de enseñanza y aprendizaje diferente a la de otros espacios curriculares, especialmente los de corte académico, sin embargo, hay que

considerar que quienes impartirán la oferta curricular serán, en muchos casos, los profesores de las asignaturas de los componentes académico y de desarrollo personal, lo que lleva a cuestionarse acerca de la capacidad de generar dos prácticas diferenciadas que obedezcan al tipo de organización didáctica en el que se presentan los contenidos y que los cursos de la oferta curricular no terminen siendo extensiones de las asignaturas.

Este punto es retomado como una preocupación de las figuras educativas, ya que, como se indica en la siguiente cita, queda claro que la autonomía debe diferenciarse cualitativamente de la asignatura para que cumpla su propósito formativo, sin embargo, hay dudas acerca de la capacidad real de las escuelas para lograr esto.

(...) me hace ruido, y junto con los directores de la zona, cuando se habló de clubes. Porque un club es algo donde vas voluntario a algo que te gusta hacer. Entonces, por ejemplo, ahorita la maestra decía que va hacer uso de lo que tenga a la mano, pero son talleres, no son clubes. Entonces, ¿o vamos a cambiar la dinámica o vamos a seguir haciendo lo mismo? Porque eso ya lo hacíamos, usted misma lo dijo. Entonces, nada más le cambió el nombre, pero es lo mismo que está haciendo la escuela. En toda esa parte nos hizo ruido a los directores y ahí a la supervisión, que el nombrecito ese es algo que pesa y nadie se detiene, sino que... por ejemplo, viene en el ámbito de aprendizaje, viene algo de ajedrez, juego matemático... de secundaria; hay mucho especialista en matemáticas, sin embargo, puede ser que no estén preparados para hacer algunos, matemáticas. Entonces, tendría que ver no tanto qué tanto sé, cómo lo puedo dar. Porque si le voy a dar la misma clase de matemáticas al niño que le doy todos los días, caemos en lo mismo. Entonces, sí es preocupante tanto en la parte de nosotros como maestros, qué tan preparados estamos para ver qué vamos a ofrecer ante la necesidad de los niños (GF supervisores y ATP).

De estas dudas surgen iniciativas y propuestas que tratan de conciliar los diferentes aspectos que guiarán a las escuelas en la conformación de su oferta, tal como queda asentado en este testimonio que destaca que la visión está centrada en que la autonomía apoye prioritariamente al primer ámbito de fortalecimiento académico sobre los otros ámbitos.

(...) salió una discusión terrible en cuanto decían "lo que al niño le interesa, no, lo que el niño necesita". Entonces, necesita lo académico, pues, aunque le interese aquello, necesita lo académico y me voy a lo académico. Entonces, hasta ayer o antier, les decía "voy a crear otro, voy a tener clubes de cuatro horas, tres van a ser lúdicas donde van a estar todos alumnos y una hora, por ejemplo, va a ser de nivelación donde voy a tener a todos los alumnos". Entonces, al alumno le voy a ofrecer el club lúdico y el club de nivelación, ¿y qué voy a hacer? Bueno, aquellos alumnos que SISAT ya me sacó con nombre y apellido que están en el nivel más bajo, pues los voy a dar a un solo maestro, que atienda a siete, ocho alumnos, y los otros 35 alumnos o 37, de alguna forma ya tienen un nivel en desarrollo hacia arriba; entonces, ya puedo trabajar una nivelación más específica con ellos. No voy a sufrir con aquel alumno que me tengo que sentar y prácticamente personalizar (GF supervisores y ATP).

Por otro lado, conviene valorar el mensaje que se difunde cuando en el apartado correspondiente del plan de estudios se menciona la importancia de que en el espacio de autonomía predomine el carácter lúdico, pues ofrecer experiencias de ese tipo a los estudiantes tendrá importantes beneficios en su aprendizaje; así, al considerar que este carácter es el que diferencia a la oferta curricular

del resto del currículo, se renuncia a que esa misma característica esté presente en todos los espacios curriculares. No obstante, es importante que el carácter lúdico no se mal interprete como una renuncia al sentido formativo de la oferta curricular, aunque cabe esperar que de acuerdo con el contenido de cada club dicho carácter lúdico varíe.

Algo que se advierte en el siguiente testimonio es que las figuras educativas se preocupan por evitar que la autonomía se convierta en un espacio sin fines formativos.

(...) no es un momento de entretenimiento, esto me lleva a otro punto; para algunos —no sé quién lo comentó— podría ser nada más como que ya llegó el tiempo de relajación y no sé qué, y por comodidad yo voy a implementar el club de fútbol, entonces que salgan y que ruede el balón y una hora y media ahí jugando fútbol no es para nada la finalidad. Esto nos refiere a que, en un primer momento, a lo mejor el director, y en otro momento el personal de supervisión escolar creen que en la primaria o en el preescolar, en la secundaria Lázaro Cárdenas están teniendo club de fútbol pero nada más es de órale ahí está la pelota y todo mundo está en el fútbol; entonces, entiendo que no va por ahí esta situación (GF supervisores y ATP).

(...) muchos profes se quieren ir a hacer algo deportivo porque piensan que es darle el balón y que el niño juegue. Y también hace mucho hincapié ahí, que dice que bueno, si va a haber área deportiva tiene que ser relacionado con otras zonas para que haya un intercambio deportivo y ya se hace la socialización y no sé qué, algo así. Entonces, está complicado lo que se quiere lograr ahí. Dice la maestra que está muy bonito, sí está muy bonito. El asunto está en que a lo mejor no estamos preparados para eso. Y como todo cambio nos hace ruido. Pues sí nos sentimos, así como que con una angustia de qué sigue (GF supervisores y ATP).

Asimismo, se menciona que la autonomía se constituye como innovación, sin embargo, en ningún documento existe una definición de esta característica u orientación para entenderla, lo cual la debilita, aun cuando se reconoce el potencial de este componente para renovar las prácticas escolares, las concepciones que se tienen sobre el aprendizaje y las funciones de los docentes.

Sobre la ausencia de una definición de innovación, si bien se puede entender que tal vez este concepto está incorporado en el discurso de los docentes o que está mejor referido en otras partes del currículo, se sugiere que éste ofrezca una definición concreta sobre qué entender y cómo desarrollar la innovación en el componente de autonomía.

La ausencia de un discurso fuerte que se centre en los aspectos didáctico-pedagógicos de la autonomía puede ocasionar que, a pesar de la buena voluntad de las figuras educativas, éstas caigan en una especie de simulación, adaptándose en la superficie, pero sin cambiar en el fondo —es muy común que esto ocurra cuando se habla de innovación—, como se puede observar en el siguiente comentario.

(...) si su taller era computación, ahora va a ser introducción a la informática. Lo que cambia nada más va a ser el nombre, maestro, no la atención educativa, es actualizar con las herramientas. Desgraciadamente no puede esperar las cosas cuando cambie algo, usted tiene que ir a la par y tiene que ir moviéndose (GF directores).

A pesar de estas lagunas y tentaciones de cambios superfluos, el siguiente testimonio rescata una visión que será importante alentar con procesos concretos que den sentido y rumbo a la autonomía.

Yo creo que estamos viviendo un cambio de paradigma, un cambio de hacer las cosas. Yo escuchaba hace un rato un comentario que me preocupó, que tener un taller de música es entretener a los alumnos, considero que no. El ser humano es muy grandioso y no se circunscribe nada más a Español y Matemáticas, necesitamos darle una formación integral, completa. Entonces, creo que ése es el espíritu del nuevo modelo, el permitirnos también tener autonomía e independencia curricular. Los comentarios que han hecho los hemos vivido en telesecundarias por años porque nosotros nos hemos tenido que rascar muchísimo, y resolver y ser combativos e integrarnos, y hacer muchas cosas. Entonces, todo lo que estaban diciendo nosotros lo hemos vivido por años y lo hemos sacado. Este año recibimos alumnos de primarias con 5.6 de calificación y los entregamos mucho más arriba que eso. Entonces, estamos orgullosos del trabajo que hacemos. Considero que el nuevo modelo también implica mayor apertura. Escucho que hay una necesidad por estandarizarlo todo ¿por qué? Pues porque sentimos incertidumbre, sentimos miedo, sin embargo, no todo tiene porqué ser estándar en muchas cuestiones, también podemos ponerle de nuestro granito de arena y generarlo. La pregunta, y que veo que es el miedo que todos tienen, ¿la autoridad nos dejará hacerlo y a la mera hora nos dirá "son así las cosas"? Digo, bueno, yo les decía, yo me voy a defender y voy a citar las fuentes y vamos a hacer valer nuestra autonomía como corresponde porque creo que también eso requiere el sistema, proyectos fuertes, regionales, sólidos y que podamos hacer lo que nosotros consideramos (GF directores).

La noción de aprendizaje es central para entender la innovación educativa; destaca que con la autonomía se fomentará que el aprendizaje sea situado, real, relevante, significativo y que fomente la interacción social, para lo cual se proponen, de manera general, un conjunto de enfoques didácticos que los docentes pueden implementar para cumplir con estos objetivos.

Al respecto, llama la atención el siguiente testimonio que manifiesta el gran reto que es llevar a la práctica dichos enfoques que contrastan con las perspectivas que muchos docentes aún conservan sobre el aprendizaje.

(...) para mí me implica mayor atención a lo pedagógico ¿por qué? porque nos está dando tres metodologías, no es bajo lo que yo considero, bajo lo que yo creo, es bajo metodologías que bajo estudios internacionales han dado resultados y que aquí nuevamente cita en el Nuevo Modelo Educativo. Aquí la cuestión es que se implemente de manera tal, bajo los pasos que debe de llevar esa metodología, bajo los referentes teóricos que deben llevar esas metodologías para que dé buenos resultados ya que, si se implementa de manera diferente a la que nos marca, sí habrá buenos resultados, porque aquí estamos todos que fuimos educados bajo otro tipo de enseñanza y hemos tenido buenos resultados, sin embargo, no son los resultados que exige la sociedad en el siglo XXI (GF directores).

En consideración a esto, el plan de estudios propone que los aprendizajes para este componente sean percibidos por los alumnos como útiles, de ahí que en general se recomiende una serie de características que conviene estén presentes en las prácticas que la escuela debe impulsar para este componente y que son:

- Percibir al estudiante como centro del proceso educativo.
- Conocer y promover los intereses de los alumnos.

- Lograr ambientes de aprendizaje que integren a todos los alumnos y generen el trabajo colaborativo entre ellos.
- Trascender la memorización de conocimientos transmitidos.
- Desarrollar actividades en el aula de manera que el estudiante asuma un papel dinámico y el docente sea un facilitador del proceso.
- Acercar al estudiante a la experimentación, la indagación y la búsqueda de soluciones.
- Generar en el estudiante altas expectativas de los logros que puede alcanzar.
- Desarrollar en el estudiante la capacidad de análisis documental, síntesis y colaboración.

Sin embargo, nuevamente la falta de recursos y materiales que permitan traducir a la práctica estos preceptos son los que, a decir del siguiente testimonio, representan el mayor obstáculo.

(...) nos preocupa mucho que no tengamos los suficientes materiales porque todo esto va a ser un aprendizaje situado, es decir, con prácticas, ¿verdad?, con prácticas reales, prácticas significativas para los alumnos. Y ¿de dónde vamos a sacar recurso para todo el ciclo escolar? Eso es preocupante (GF directores).

Una pregunta que se destaca es cómo lograr que estos planteamientos se conviertan en realidad. En el siguiente testimonio se enfatiza en la importancia de la formación para que esto sea posible detonando un cambio en la visión de las figuras escolares; cuestión que no es fácil y que, como el mismo testimonio lo señala, demanda una acción más sistemática y permanente.

(...) yo quiero saber quién va a actualizar al docente de cualquier nivel para que inicie bien el 20 de agosto, yo digo, con una actitud y una visión distinta porque este plan y programas de estudios eso requiere. Y si no, las instancias formadoras no están a la par con todo esto, no se les ha podido dar ni siquiera tutoría bien a los que se evaluaron. A ver, el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela no lo hemos podido instalar en las escuelas porque no tenemos la estructura. Entonces, si no se cumple una situación, no se van a poder cumplir otras (GF directores).

Algo que se destaca de estos puntos es que sólo se retoman parcialmente en la guía del CTE de la semana de actualización, lo cual es importante ya que ponerlos en marcha puede implicar para muchos docentes renovar su práctica educativa de forma positiva, lo cual supone para las escuelas y las autoridades educativas prever el conjunto de retos que un cambio en las prácticas educativas de los docentes puede implicar, por ejemplo, que la resistencia sea por un proceso de adaptación o una dependencia del camino.

Esta dependencia del camino se traduce en una resistencia al cambio que no es nueva; de acuerdo con los siguientes testimonios, la incorporación de nuevos elementos a la forma en cómo operan las escuelas impacta al currículo y obviamente ha generado dudas, pero también procesos de aprendizaje. En este caso, se establece un paralelismo con lo que en su momento se vivió con el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) o la puesta en marcha de los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

(...) una vez que implementamos, iniciamos el ciclo escolar. Fue muy complicado para nosotros entender cómo se iban a llevar las líneas de acción. Entonces, en ese afán de ponernos de acuerdo y de solucionar las cosas, llegamos a un acuerdo en Consejo Técnico y decidimos que las líneas de acción se iban trabajando conforme el trabajo cotidiano, iban a apoyar el trabajo,

pero no íbamos a dedicarle un tiempo extra. No, así como que “se acabó lo académico, vamos a las líneas de acción” no. Más bien, integradas a la jornada. Entonces, en esta cuestión de la autonomía curricular, particularmente yo entendí desde un principio que era como fortalecer, no más bien, era fortalecer los contenidos que el programa nos iba a ofrecer porque si no, entonces sí vamos a llevar aprendizajes clave, líneas de acción (...) líneas de trabajo y los clubes famosos, ¿no? Y es un (...) Depende mucho cómo el director lo entienda para que lo pueda platicar a sus compañeros; entonces, yo lo expuse de esa manera y les dije: lo que va a hacer es que nos va a apoyar en el trabajo cotidiano, incluso la carga, las horas lectivas que nos asignan a tiempo completo en preescolar, son cinco horas cuarenta minutos por día, es toda la jornada. Por eso, a mí me gustaría entenderlo y realmente sí lo he entendido, como que son actividades que se van a ir integrando al trabajo cotidiano, como darle otro enfoque a la clase en que el maestro ya no es el que va a estar en el frente, es el que va a interactuar, va a plantear proyectos, es algo más que un trabajo lúdico (GF directores).  
(...) yo recuerdo por ejemplo en el 2013 que arrancaron los Consejos Técnicos, veo hacia atrás y “qué bárbaros”, no teníamos ni idea. Y los sobrevivimos como pudimos y hasta que entendimos de qué se trataba y así vamos a estar, yo siento, y que esto no es ruta, que sí que sí es ruta y que sí, o sea y tenían un montón de confusiones entre directores y autoridades de qué era el diagnóstico y cuál era y cómo no era y te decían cada cosa, que ahora digo, miro para atrás y digo ¡guau! lo bueno es que ya le agarramos, ¿no? Entonces, siento que va a pasar igual, vamos a entrar con todo, volando en el aire las vamos a ir cachando y tratar de armar porque estamos... yo siento que hay más dudas que certezas. Y conforme la teoría que vamos pescando la aterricemos, van a surgir cosas inesperadas, que tal vez ni siquiera están planteadas y las vamos a descubrir cuando metamos las manos a la obra y ahí vamos a tener que ver y empezar a resolver y van a surgir cambios, como dices, porque lo vivimos (GF directores).

Asimismo, algunas figuras refieren que la autonomía no es algo nuevo para ellos, ya que desde programas pasados se venía trabajando.

Ahora, como estuvimos revisando el plan del nuevo modelo, viene como un apartado específico, pero yo lo conozco como el Plan 2009, o sea, ya se ha manejado lo que es la autonomía curricular, no como apartado en sí, pero siempre lo hemos estado trabajado en la zona, los maestros intentan llevarlo a cabo (GF supervisores y ATP).

Un punto de gran importancia que la autonomía puede impulsar es la posibilidad de detonar la flexibilidad del nuevo currículo, que contrasta con el currículo anterior al abrir un espacio para que las escuelas definan parte de los contenidos y profundicen en ellos, insistiendo en que con esto se permitirá responder a las necesidades e intereses de alumnas y alumnos. Lo que se observa en estos apartados es que, a pesar de que se coloca al componente como un medio para atender las necesidades e intereses, no queda claro el objetivo último que se busca alcanzar, entendido como las contribuciones que la implementación del componente traería para la escuela y la comunidad escolar. Esta situación persiste pese a que se incorpora un apartado de “retos y beneficios” para el profesor, el estudiante y la escuela, en parte porque al colocar en el mismo apartado ambos elementos termina por adquirir mayor importancia el reto sobre el beneficio.

Contrariamente, en el apartado específico del componente sí se mencionan algunas contribuciones, como son:

- Desarrollar nuevas habilidades en los alumnos.
- Fortalecer sus conocimientos.
- Propiciar otro tipo de convivencia a partir de la organización multigrado que contribuya a la buena integración de la comunidad escolar.
- Ofrecer espacios de experimentación didáctica a los profesores y con esto propiciar la renovación de la práctica docente.

A su vez, el componente busca que la oferta curricular favorezca un mejor desempeño del alumnado en los campos de formación académica, aunque cabe decir que estas contribuciones quedan perdidas en el conjunto del texto.

De esta manera, ni en el planteamiento curricular, ni en los apartados del plan y programas que no refieren al componente, ni en los lineamientos, ni en las guías del CTE, se retoman estas contribuciones. Por ejemplo, en la infografía de la guía del CTE de la quinta sesión se mencionan las acciones que el docente debe llevar a cabo para que el estudiante desarrolle su aprendizaje de acuerdo con el componente, lo cual puede generar en los docentes la percepción de que esto implica trabajo adicional, sin tener claro cuáles son los resultados o productos que se podrían esperar. Así, entre las acciones están:

- Involucrarlos en proyectos de impacto social.
- Acercarlos a contenidos regionales.
- Introducirlos a contenidos nuevos y relevantes.
- Ampliar sus oportunidades de desarrollo personal y social.
- Conocer sus gustos e intereses y alentarlos.
- Profundizar en los aprendizajes clave de nuestros alumnos.
- Organizar grupos de alumnos de distintos grados con los mismos intereses.

Por lo expuesto anteriormente, será necesario que los documentos curriculares destaquen y ejemplifiquen de manera constante las contribuciones positivas que este componente tiene para la conformación del proyecto educativo de cada escuela y que se pueda incorporar a sus rutas de mejora, logrando con esto una incorporación más orgánica de la autonomía en las escuelas. En el siguiente testimonio se ejemplifica el tipo de cambios que se deben estar operando en las concepciones de las figuras escolares con el fin de que éstas lo adopten y les sea significativo.

La autonomía cuando la empezamos a trabajar en los Consejos Técnicos Escolares, es donde empezamos a diseñar alguna ruta de mejora; empezamos a tomar conciencia de que nadie va a resolver los problemas de aquí afuera, sino somos nosotros los que tenemos que tomar una iniciativa. Establecer la gestión y en su momento establecer recursos, aunado a esto hay dos cosas que no pueden separarse: autonomía de gestión y autonomía curricular. Si no tengo autonomía de gestión bien establecida y autonomía curricular va a ser ficticia, va a ser una ilusión. Tengo que estar centrado en la realidad para poder hacerlo. Bueno, qué ha pasado; nosotros empezamos a escuchar la autonomía curricular desde que se habló de su diseño. Hubo una publicación, pero ha faltado la sensibilización, hacia los que la van a operar. Y esa sensibilización se debe hacer a través de una difusión comprometida, una difusión casi personalizada, no sé cómo sea ahí. Para encontrar la comprensión verdadera, del objeto y fin de la propuesta. Hablo de secundarias técnicas que han estado trabajando, nosotros tenemos tecnologías como asignatura, como simple tarea o ensayo ¿no? Es una asignatura que está

reconocida en un acuerdo, el 593, bueno, se va a eliminar, pero nuestros maestros no han entendido el fin de esta nueva propuesta, porque no ha habido la difusión, que llegue a ayudarme a incorporarme a mis saberes, esta nueva propuesta. La escuchamos, la vemos bien, pero no hemos podido todavía, comprender, asimilar (GF directores)

A propósito del testimonio anterior, llama la atención que son las secundarias técnicas las que parece que tienen mayores resistencias a asumir la autonomía; en parte podría ser por una tradición muy arraigada que forma parte de su identidad o bien por un tema de derechos adquiridos que será necesario resolver.

El problema de secundarias técnicas estriba, que su nombre lo dice, fueron creadas en su momento con mucho ámbito en el aspecto tecnológico. Y yo lo he escuchado y vemos que tenemos la buena voluntad y la buena fe de empezarlos a trabajar. Yo tengo cinco talleres o cinco laboratorios, tengo 28 maestros de tecnologías y tengo 80 horas de talleres. Ahorita los primeros que tuvimos que insertar en este proceso, es a los maestros de tecnologías porque son a ellos a los que les va a pegar primero. Y empieza a correr la voz de que “¿qué va a pasar si no cubro los talleres?, me van a despedir”. Entonces, tenemos que buscar esa parte, cómo poder insertarlos (...). A nosotros se nos viene un conflicto grave porque tenemos estudiantes que desde que ingresan se les dice tu taller es carpintería y tienes esta clave asignada y se van a tener que egresar con esa clave. No le hemos comentado a los padres. Los padres son bombardeados de lo que les conviene a ciertas instituciones de lo que es un club, pero si a mí me hubieran dicho como padre escoge un club y lo sitúa acertadamente el maestro y el profe... A ver, este es un club con estas características, pero una parte importante, que es tu formación académica, debe de ser ésta. Debes cubrir los dos. Porque ¿qué va a pasar con aquellas instituciones que tengan poca captación de alumnos?, pueden generar muchos clubes. Ahorita hay una secundaria técnica que salía muy temprano, y como ya le sobran muchas horas, ya se dedicó a inventar muchos clubes: el de banda de guerra, el de música, etc., etc., y ya captó mucha demanda. Sí, pero eso es engañar en algún momento dado a los padres y a los propios alumnos. Para nosotros tenemos ese conflicto, ya cité a reunión general de padres para informarles, a los que van a entrar sus hijos a segundo y tercero, que se acabaron tecnologías (GF directores).

Aquí el asunto es la resistencia de todo tiempo de ¿por qué tengo que regresar a hacer algo que hice hace 50 años? Me decía un docente en este último Consejo Técnico: “le digo más bien tome las ventajas de lo que vivió hace tanto tiempo y hay que retomarla”. Aquí siento que falta puntualizar la información porque yo sigo escuchando que “ah, entonces yo voy a éste”, o “yo voy a hacer mi equipo de básquetbol”, sí pero nada más que no se le olvide —ese fue mi comentario con los docentes—, que usted va a tener que seguir dando Educación Física como parte de la currícula y va a tener que seguir dando Artes como parte de la currícula, o sea no vaya a querer irse a dar autonomía curricular y decir “ah, yo tomo todo mi tiempo de Artes, lo meto ahí” porque ese también fue un comentario, si la autoridad no puntualiza y no se ordena esto y no se tiene un orden, pues habrá muchos docentes que digan “ah, pues a mí que me encanta la danza”, que digan “ah no pues yo aquí me entretengo” más dejan de dar asignaturas de la currícula y entonces es cuando decimos: maestro no se pierda, Artes sigue siendo una asignatura y usted tiene que tomar una de las disciplinas de Artes y aparte tiene su tiempo de autonomía curricular que hará algo de acuerdo a su especialidad... Sí, pero no se le olvide que también tiene que dar Educación Física y también tiene clase. Entonces positivo sí, difícil no, se puede hacer, ahí lo que me toca ver en mi entorno, en el que también

es la zona de secundaria y la que compartimos a veces lo que sucedía ahí, es que habría que ordenar los horarios de los docentes; y también los escucho en esas dudas, o sea hay maestros de Artes que dicen “no, yo me voy a llevar mi autonomía curricular” y entonces les digo espérese maestro, son dos cosas diferentes, usted tendrá que seguir dando Artes como maestro de Artes y las tecnologías son las que en tiempo pasarán (GF supervisores y ATP).

En contraste, parece ser que es en preescolar y telesecundaria donde hay una mayor recepción de la autonomía, en parte esto podría deberse al tipo de modelo educativo que siguen estos tipos de servicios y que es más integrado, e incluso podría ser menos disciplinar.

(...) en telesecundaria quizá se nos facilitó un poco más la implementación de los clubes, porque, por ejemplo, en nuestra escuela los maestros ya teníamos talleres un día de la semana; cada maestro se capacita en lo que a él le guste: dibujo, teatro, danza, artes plásticas, en alguna actividad y lo hacíamos antes de este programa de manera rotativa. Los alumnos inician con un taller que les guste y cada bimestre estaban cambiando, entonces en todo el ciclo escolar van pasando con todos los maestros. Aquí el problema fue que nosotros, aquí también la compañera de la telesecundaria, a la hora de registrarnos en el sistema nunca pudimos, porque la supervisora nos dio de alta y todo lo que le decían a ella, entramos nosotros y nunca se abrió la página, pero esto no nos los impidió, porque seguimos trabajando de la misma forma con las actividades que los maestros ya teníamos. Lo que nos facilita también es el horario de tiempo completo que tenemos, hasta las 3:40; entonces, se nos facilita más porque después de la comida, a las 3:00 volvemos a entrar, y de 3:00 a 3:45 es el horario de los talleres. Antes se daba un día, ahora se dan más días porque los alumnos se están inquietando demasiado porque hace demasiado calor después de la hora de la comida, entonces ya con esas actividades ya variadas, los tenemos un poquito más atendidos, eh, y nos ha dado buen resultado, lo que sí no me gustó es que no llegaran los materiales (GF directores).

La interdisciplina del aprendizaje es otra de las características del nuevo currículo que se pretende ver reflejada en la organización de los contenidos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que son parte del enfoque competencial a trabajarse en cada componente del currículo. En consonancia con esto, se menciona a la interdisciplina como uno de los principios pedagógicos de la labor docente, el cual deberá promover en el marco del trabajo colegiado y la relación entre las disciplinas, las áreas del conocimiento y las asignaturas.

Sin embargo, en el apartado del componente del programa de estudios, la interdisciplina sólo está referida en el primer ámbito del componente que corresponde al de “ampliar la formación académica”, situación que se replica en los lineamientos y las guías del CTE. En ese sentido, sería oportuno considerar de qué manera la interdisciplina se coloca en el resto de los ámbitos que abarca la autonomía, así como de qué manera se pueden favorecer distintas organizaciones del conocimiento que permitan salir de la lógica con que están contruidos los contenidos en el campo de formación académica, lo anterior será de importancia ya que esto puede permitir diferenciar cualitativamente a las asignaturas de la oferta curricular.

Por otra parte, destaca el siguiente comentario que señala que debido a como está planteada la autonomía no se logra que ésta y la interdisciplinariedad se puedan implementar de manera efectiva en las escuelas, ya que desde su perspectiva debe hacerse de manera transversal.

Y me parece grave porque me vienen a meter autonomía curricular cuando podría haber trabajado de manera transversal con ella, jugado con esa transversalidad, con esa interdisciplinariedad darle otro tono (GF supervisores y ATP).

Además de la conceptualización en torno al aprendizaje, otro elemento que puede permitir el cambio en las prácticas educativas tiene que ver con el uso del tiempo didáctico. Sobre este punto, en el plan y programas de estudio 2017 se indica que la organización del tiempo de la autonomía se hará a partir de la distribución en la jornada escolar diaria de periodos lectivos cuya duración estará entre 50 y 60 minutos; el número de periodos que incorporará la escuela será mayor en el caso de aquellas que cuenten con jornada ampliada o que sean de tiempo completo. Situación que contrasta con el nivel preescolar en el que su organización y estructura didáctica permite una mayor integración del trabajo sin que medien las limitaciones del tiempo en tanto se aleja de la lógica disciplinar.

En los lineamientos del componente se menciona que la organización del tiempo de la oferta curricular buscará que se lleve a cabo como parte de un solo bloque en el que la escuela pueda concentrarse en atender la autonomía, además se señala que en caso de que la “naturaleza de los contenidos lo demande” (DOF, 2018b, 7 de junio, p. 5) la duración del periodo lectivo se podrá reducir a sólo 30 minutos, aunque sin dejar claro qué consideraciones habría que tomar para reducir el periodo y cómo impacta esto en la cantidad total de periodos y la calidad de la oferta curricular que debe atender la escuela semanalmente.

Por su parte, el tema del tiempo como criterio pedagógico y de organización de la escuela para diseñar la oferta no está presente en los lineamientos ni en las guías del CTE, salvo en la consideración de carácter administrativo que se pide hacer respecto de la disponibilidad de horarios del recurso docente, aunque se menciona que un club podrá tener duraciones menores al ciclo escolar siempre y cuando se inscriba en el mismo ámbito. La forma que adquirirá cada club en términos de distribución del tiempo, con un horario fijo y general para toda la oferta curricular dentro de la jornada, contribuye a que los clubes sean espacios rígidos que sólo en el caso de preescolar podrían tener más disponibilidad para que la experimentación se conjugue con otros rasgos, por ejemplo, el del trabajo interdisciplinar.

La determinación del tiempo es, como se puede ver en el siguiente comentario, un elemento fundamental para lograr los propósitos de la autonomía.

(...) trabajarlos en media hora, dependiendo todavía de que los padres autoricen, si podemos trabajarlos la hora, o sea a los niños que salgan 12:30 para que sea por lo menos una hora porque en media hora no nos da tiempo de hacer nada. El niño regresa del recreo, o sea, regresa cansado con otras (...) o sea, quiere otro tipo de actividad (...) o sea, va a hacer otro tipo de actividades porque tenemos...; ahorita estamos en el diseño del instrumento de evaluación de diagnóstico porque tenemos ya los resultados de los niños que tenemos ahorita en segundo grado, pero nos faltan los niños de nuevo ingreso, porque ya los de tercero, pues ya se van a primaria, pero nos faltaría tener el, ahora sí, el diagnóstico de los niños que van a ingresar (GF directores).

(...) en las primarias, bueno, en particular, es jornada, no es por horarios. Sí tiene horarios, pero no son maestros por horas. Estamos un poco más preocupados por esta serie de los clubes y que el maestro tiene que dar algo más que las materias o las asignaturas. Sin embargo,

creo que en educación indígena tenemos muchas más cosas que ver, por ejemplo, la lengua indígena que de por sí entra y es que podría entrar dentro de la autonomía curricular. La otra es la cultura local, en mi caso pues, es una comunidad de artesanos, entonces, ya lo hemos trabajado en realidad, pero también podría ser alguno de los clubes o proyectos o talleres que se puedan implementar dentro de la misma escuela. Música, también, con cantos en náhuatl y todo ese tipo de cosas. Sin embargo, pues, de cualquier forma, los problemas tenderían a caer cuando realmente se esté aplicando, como dice el maestro, cuando ya se esté llevando a cabo, entonces sí vamos a empezar a ver qué es lo que sucede ¿no? Si funciona, si no funciona. Pero creo que sí lo hemos estado manejando de esa manera, por ejemplo, nosotros pues, con educación indígena (GF directores).

(...) yo me ponía a pensar y todavía no lo entendía, no lo entiendo. Decía, este ciclo va por un día, o sea, igual si meto primero segundo y tercero a un club, corre bien este ciclo, pero ¿qué va a pasar el siguiente? Voy a tener alumnos que van a estar repitiendo el club y alumnos que van a empezar el club. Entonces ¿qué va a pasar con el maestro? Voy a tener a alumnos que ya saben el contenido y me va a quedar un relajo increíble. Y alumnos que son nuevos. Y eso me va a pasar durante dos años. Bueno, no, ya, si se implementa así, va a pasar. Y yo pensaba, bueno, los cambio de club, pero no puedo (...). Entonces, ¿qué hago? Pero, como dice la maestra, ya nos dijeron que primero su club, segundo su club, tercero su club. Y ahora lo que nos dijeron, lo que les he estado comentando, por ejemplo, puede ser las horas que ustedes elijan, tres horas lúdicas y una de nivelación. Ajá, y ese alumno que tomó tres horas lúdicas y una de nivelación va a tener calificación por dos maestros. Y entonces, si un maestro le puso nivel 4 y el otro le puso nivel 1 pues yo tendré que promediarlos y sacar su evaluación. O sea, es más carga administrativa (GF directores).

Un aspecto que también será importante atender es el de los espacios que desde el diseño se deben considerar para que las figuras educativas puedan conformar comunidades de aprendizaje que les permitan dar forma y sentido a la autonomía; aunque se entiende que por su naturaleza este espacio sería el de los Consejos Técnicos Escolares y de Zona, se observa que en las guías del CTE el tema del componente comparte espacio con otros temas propuestos para estas sesiones del Consejo; habría que valorar que dada la novedad del componente se dedicara un número mayor de sesiones en las que los docentes, directores, ATP y supervisores, puedan abordar el tema del componente de autonomía con mayor tiempo y profundidad, así como con un número mayor de herramientas que se incorporen en cada guía. Lo anterior en tanto que se considera que la consolidación de este componente, como parte del proyecto educativo de la escuela, requiere un trabajo continuado y sostenido que permita generar una práctica reflexiva en la medida que se van registrando los avances y retos de la implementación.

En el siguiente testimonio se indica la insuficiencia que supone el trabajar el componente dentro del CTE, ya que éste termina restringiendo el trabajo requerido para direccionar a la autonomía.

(...) creo que la guía nos encajona mucho en hacer productos y en estar (...) más si nuestros supervisores son muy cuadrados y te dicen "sí es flexible, pero tienes que entregar todos estos productos y te los voy a revisar la próxima semana y los tienes que tener". Ahí es donde creo que no es correcto porque sí deberíamos de aprovechar el espacio del Consejo Técnico porque es excelente para atender situaciones reales de la escuela y que no nos lo permite porque no nos da tiempo. Porque si nos dice mi supervisor "sí, atiéndalo maestra" sí, pero primero atiéndalo lo de la guía y después (...). Entonces, no te da tiempo, sí tendría que haber un espacio por

ahí en la guía donde diga “asuntos generales de la escuela” o como le quieran poner, ¿no? y ya sabes que lo vas a dedicar a eso para que también los supervisores... (GF supervisores y ATP).

Los CTE son espacios que resultan insuficientes para trabajar a profundidad el tema de la autonomía curricular, dado que se tienen que atender una variedad considerable de tareas en un tiempo reducido. La planeación y el diseño de la oferta curricular, la sistematización de los intereses del alumnado y la evaluación de los cursos, son tareas que requieren espacios adicionales dentro de la jornada escolar, en los que los maestros puedan trabajar de manera colaborativa. Con base en esto parece que no es suficiente que el componente forme parte de los temas a trabajar en el Consejo, ya que en la revisión de las actividades de las guías encontramos que éstas parecen ser limitadas para comprender la lógica del componente.

La novedad del componente de autonomía que propone renovar las prácticas pedagógicas de los docentes deberá conceder más espacio para que éstos decidan con libertad el desarrollo de este espacio curricular, lo cual conlleva que los docentes posean capacidades de diseño e implementación de una oferta curricular propia e implica para la autoridad educativa que los docentes cuenten con las herramientas y capacidades para hacerlo, de ahí la importancia de la formación como el elemento que hace posible que los propósitos de la autonomía se cumplan.

Por otro lado, también es necesario que los directores, ATP y supervisores reciban formaciones específicas en relación al componente y en ámbitos alineados con la autonomía, como los procesos de gestión y acompañamiento pedagógico, para que, con base en ello y en su conocimiento del contexto escolar, propongan la ruta que habrá de seguir la autonomía.

(...) algo que a mí también me parecería importante es que nuestras autoridades partan de lo que las escuelas necesitan en función de lo que nosotros realizamos como escuela; lo vuelvo a repetir, quienes estamos inmersos somos nosotros y nuestros docentes, quienes podemos tomar decisiones, hacer ajustes, ver qué pasa, qué propuestas podemos dar, somos nosotros, que es mejor para nuestra escuela no en función de la toma de decisiones de un escritorio. Es muy fácil tomar decisiones desde un escritorio pero no es fácil ponerse en el zapato de nosotros, en el zapato de nuestros docentes; somos quienes finalmente vamos a operar toda esta parte que está aquí (GF directores).

### **3.4.3 Evaluación y seguimiento de la autonomía curricular y de sus aprendizajes**

En el programa de estudios se señala que la evaluación se debe de realizar junto con el proceso de planeación, tomando en cuenta los aprendizajes esperados, con base en esto la evaluación “tiene como objetivo mejorar el desempeño de los alumnos e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la metacognición” (SEP, 2017b, p. 121). Lo que se busca es que los docentes articulen su práctica con la evaluación como parte del mismo proceso, por lo que ésta debe ser considerada desde la planeación y elaboración de las secuencias didácticas. En el apartado del componente, la evaluación, junto con el diseño didáctico de la oferta, es un trabajo que debe desarrollar el CTE.

Los lineamientos del componente sólo refieren al proceso de evaluación del diseño de la oferta, no al aprendizaje sobre el componente; al respecto se indica que la escuela es la que definirá el tipo de evaluación que se llevará a cabo sobre la oferta curricular. Tal evaluación será parte del informe anual del director por lo cual debe considerar:

- a) si la oferta curricular respondió o no a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos;
- b) en qué medida favoreció el desarrollo, la adquisición y el fortalecimiento de los aprendizajes clave de los alumnos; y
- c) el origen y el destino de los recursos (materiales, financieros o humanos) utilizados en la implementación de la oferta curricular.

En caso de que la evaluación de la oferta resulte negativa, la AEL apoyará —por medio de la supervisión— al CTE para definir medidas destinadas a la mejora del diseño de su oferta; en caso de que la evaluación negativa se prolongue por un año más, la AEL podrá intervenir directamente en la definición de la oferta de la escuela.

En las guías del CTE para la semana de actualización se consideran aspectos sobre cuáles deberían de ser las líneas generales de los tipos de evaluación y sus momentos en el proceso formativo; no obstante, no se aterrizan o hacen puntualizaciones sobre la evaluación del aprendizaje para el componente, ya que de inicio se destaca que en el programa los aprendizajes esperados son el insumo para la evaluación y en el caso del componente estos aprendizajes no existen.

En el Acuerdo 12/05/18 se indica que la evaluación del aprendizaje para el componente de autonomía se estructura de la siguiente forma:

Para los clubes de Autonomía curricular, cuyos aprendizajes están descritos en el documento base de cada club, los Niveles de Desempeño no tienen valores numéricos asociados y significan lo siguiente:

- a) Nivel IV (N-IV). Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes.
- b) Nivel III (N-III). Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes.
- c) Nivel II (N-II). Indica dominio básico de los aprendizajes.
- d) Nivel I (N-I). Indica dominio insuficiente de los aprendizajes. (DOF, 2018c)

En las normas de control escolar se señala que para secundaria si el alumno obtuvo un nivel de desempeño II en al menos dos clubes de autonomía entonces se considerará como acreditado. Será importante considerar que dada la ausencia de aprendizajes esperados para la oferta curricular que se desprende de la autonomía (lo cual se entiende que se presenta de esta manera para darle especificidad y atender las características del club y de alumnas y alumnos), se tendrá el reto de que los niveles de desempeño reflejen un aprendizaje consistente en sus mínimos necesarios que evite caer a la escuela en la idea de que habrá oferta curricular fácil o que estos espacios curriculares no tienen importancia durante el trayecto formativo y el aprendizaje.

Cabe destacar que estas normas no hacen referencia o consideraciones a la evaluación del aprendizaje del componente, aunque sí se prevé que sea evaluado, lo anterior ha sido otra fuente de dudas para las figuras docentes quienes se complican cuando se añade el tipo de servicio, como se ilustra en los siguientes comentarios.

(...) la evaluación cómo se va a dar, que, si nos piden tres momentos la autonomía, y si mi taller dura medio ciclo escolar ¿cuántas calificaciones voy a tener que dar yo? porque en los lineamientos de evaluación ya nos dice que, en autonomía curricular, para que el niño apruebe, mínimo debe de haber pasado sus dos talleres, sus dos clubes. Entonces la cuestión es eso, cada maestro está diseñando, a partir de la información que encuentra (GF supervisores y ATP).

(...) para nosotros es un reto que vamos a tener ahí. Porque si nos lo van a manejar en el área cualitativa, la verdad, va a ser más difícil porque vas a trabajar la autonomía curricular de esta forma de evaluar, pero en la parte de los contenidos es como... O sea, va a estar muy complicado. En telesecundaria vamos a tener nosotros que ser parte del club y parte de (...) vamos a tener los tres componentes. Sólo un maestro. Imagínese. Va a estar más difícil (GF directores).

(...) se van a evaluar de manera cualitativa no cuantitativa. ¿Hasta dónde van a darle soporte real a esos clubes o esos maestros? El niño simplemente va a decir "estoy en un nivel de desempeño tal, estoy bien". Desgraciadamente como mexicanos, pues la última tendencia es que vemos un número, tiene 8, 9 pues está bien mi hijo, no pasa nada. Sí, pero en esos niveles de desempeño, qué peso, qué soporte le van a dar a la existencia de esos clubes. Esa es una pregunta que me hicieron los maestros y que sí creo que es rescatable esa preocupación (GF directores).

Para la evaluación del componente no se propone que la función del docente esté alineada con la autonomía; esto es de especial relevancia ya que la renovación de la práctica docente implica la transformación de sus prácticas evaluativas, de ahí que sea necesario aportar mayores elementos para que esto ocurra; no obstante que en el programa de estudios sí se menciona la necesidad de que el proceso de evaluación considere la heteroevaluación o la autoevaluación, esta consideración queda fuera de los documentos que orientan puntualmente las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

Las evaluaciones del aprendizaje y del diseño deben guardar relación y congruencia entre sí, sin embargo, los documentos se centran más en la evaluación del diseño de la oferta, aunque sin profundizar en éste mientras que la evaluación del aprendizaje para el componente queda sólo a un nivel normativo sin ofrecer mayores orientaciones de tipo pedagógico. Es necesario entonces determinar desde los documentos normativos recomendaciones más finas en torno a este aspecto, enfocándose más al aspecto metodológico de la evaluación que al administrativo.

La falta de profundidad en relación a lo que implicaría la evaluación del componente es más notoria en la medida en que, al ser la autonomía un espacio nuevo al que se añade una forma distinta de hacer las evaluaciones del aprendizaje, resulta en una postura que revela más dudas que certezas.

¿Cómo vamos a evaluar esto? ¿qué vamos a implementar si tú mismo vas a establecerte las metas o cómo vas a verificar que llegues a ellas? No estamos tan ejercitados en autonomía. Dicen, en realidad los aprendizajes esperados, los resultados que se emiten cada bimestre, no concuerdan con las evaluaciones externas, para mí me representa otro aspecto (GF supervisores y ATP).

Algo que es de gran importancia para las figuras educativas es la ausencia de explicaciones sobre qué ocurrirá con la evaluación docente para el caso de aquellos que impartan oferta curricular de autonomía.

¿Cómo se van a evaluar los maestros de autonomía curricular si daban tecnologías?, ahora ya no va a ser de tecnologías, va a ser de autonomía curricular, en la autonomía curricular ¿cómo se va a evaluar al maestro?, ¿por proyecto? ¿o tendría que asignar (...) darle una asignatura para que pudiera evaluarse en el desempeño docente? Esa es la duda que tenemos (GF supervisores y ATP).

Sin embargo, fuera del artículo específico que señala la conveniencia de esta evaluación no se mencionan en los lineamientos, ni en las guías del CTE, orientaciones más específicas acerca de la evaluación del componente, a pesar de que sí considera una evaluación diagnóstica a partir de la cual se definirá la conformación de la oferta, si bien esto podría entenderse debido a la naturaleza de estos documentos, se sugiere generar otros documentos de apoyo que permitan una evaluación del componente liderado por la escuela acerca de la operación e impacto del componente en la gestión y el aprendizaje del alumnado.

Finalmente, las reglas de operación del PFCEB sí implican, como todo programa social, la existencia de evaluaciones internas y externas de impacto con base en la metodología del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), aunque estas especificaciones sólo están dirigidas a la autoridad educativa.

Asegurar el funcionamiento del componente y su mejora continua requiere que éste integre una evaluación que dé cuenta de las diferentes dimensiones en las que la autonomía incide, sin embargo, para que esto ocurra se necesita que las escuelas fortalezcan sus capacidades para diseñar y llevar a cabo sus propias evaluaciones que les permitan obtener la información necesaria para tomar decisiones con relación al componente.

La evaluación del componente no provee suficiente información sobre qué evaluar; si se parte de que la evaluación propuesta del currículo se enfoca en el desarrollo y la adquisición de aprendizajes esperados, el no contar con un elemento similar en el componente dificulta a los docentes la evaluación; aunque se entiende la razón por la que no se define de manera más detallada qué aspectos se deben evaluar del componente, es necesario dotar de orientaciones y capacidades a las figuras académicas para que puedan identificar y definir por cada club el aprendizaje a alcanzar. Lo anterior con el propósito de facilitar el proceso y que éste sea visto no sólo como un tema de calificación sino de acompañamiento del alumnado y seguimiento de su aprendizaje.

Sobre este aspecto se destaca la forma en cómo se presentan los ejes de liderazgo y flexibilidad como condiciones necesarias iniciales para impulsar la transformación de la cultura pedagógica de las escuelas. De esta manera, un liderazgo que se articule a la flexibilidad requiere, entre otros procesos, que se dé la construcción de soluciones basadas en experiencias y datos desde las escuelas, así como la construcción de ambientes participativos y basados en ambientes de confianza y el establecimiento de metas comunes.

Por su parte, la flexibilidad se manifiesta en la capacidad de la escuela y el docente para decidir tiempos, recursos y espacios, permitiendo nuevas organizaciones con un componente de innovación al interior de la escuela, que considere las diferencias en los intereses y las necesidades de aprendizaje del alumnado, promovándose metodologías didácticas participativas que estimulen sus capacidades de investigación. Finalmente, la flexibilidad debe ser entendida como la posibilidad de que el colectivo docente tome las decisiones en torno al proceso pedagógico de la escuela y que sea el ejercicio de ésta la que marque la pauta en la renovación pedagógica de cada escuela.

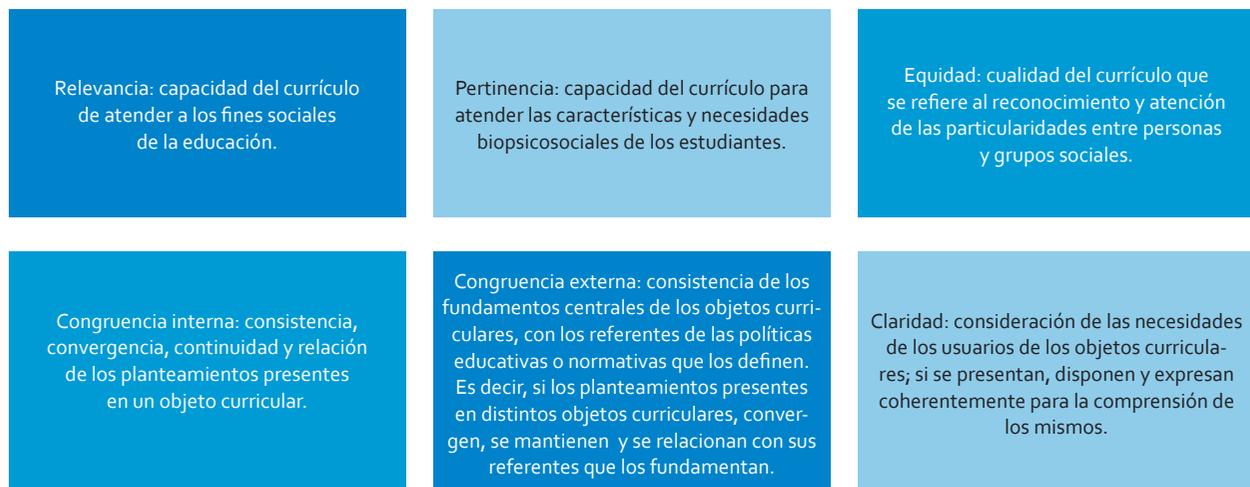
# 4

## Orientaciones para la mejora del diseño curricular

A continuación, se presenta un conjunto de orientaciones para la mejora del diseño, cuya construcción parte de los aspectos de mejora identificados en el análisis, así como de los atributos del diseño curricular (INEE, en prensa) que, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se considera deben ser atendidos prioritariamente para fortalecer el diseño. Cada conjunto de recomendaciones se agrupa en función del atributo al que responde.

Cabe recordar que estos atributos fueron retomados para el diseño del plan y programas de estudio (SEP, 2017b, p. 92), de ahí que se haya decidido que fueran un referente para la conformación final de las orientaciones que aquí se presentan. Dichos atributos están expuestos en la figura 4.1.

**Figura 4.1** Atributos del diseño curricular



Fuente: INEE, en prensa.

La incorporación de estas orientaciones se debe de hacer a nivel de los documentos, lo que implica integrar estas precisiones conceptuales, didácticas y pedagógicas en los textos que refieren al componente del currículo, así como las articulaciones que permitan proyectar las necesidades de que, para que el texto curricular sea funcional, debe estar apoyado por el resto de las políticas del sector.

## Relevancia

La relevancia conlleva la capacidad del diseño curricular de atender los fines sociales de la educación, es decir, pertenece a las dimensiones (social, cultural y económica) y aspiraciones sociales de la educación. Las orientaciones de este atributo son:

- Incorporar y ampliar la participación de los distintos actores en el diseño del currículo, para ello además del alumnado, deben de estar considerados otros actores sociales como son los padres de familia y los actores comunitarios o regionales, con esto el currículo responderá a las necesidades y los contextos locales de las escuelas.
- Que las escuelas tengan la posibilidad de incorporar las finalidades del currículo a su realidad inmediata, para ello es necesario que las escuelas identifiquen y cuenten con los espacios, orientaciones, herramientas y recursos necesarios que les permitan integrar dichas finalidades a su proyecto escolar.
- Establecer, por parte de la autoridad educativa, criterios que permitan a los responsables de la oferta construir espacios formativos que atiendan a la relevancia social para un currículo adecuado y significativo para las comunidades escolares.

## Pertinencia

La pertinencia refiere a si el currículo reconoce y atiende las características y necesidades de alumnas y alumnos, vistos como sujetos de derechos y seres humanos integrales. En función de ello las orientaciones para mejorar el diseño son:

- Incorporar a la conformación de la oferta curricular de las escuelas, las características del alumnado, colocándolo de esta forma al centro del proceso formativo; para lograr esto es necesario que la escuela cuente con criterios, herramientas y orientaciones completas que le permitan hacer efectiva la incorporación de las características de sus alumnas y alumnos a su oferta educativa.
- Insistir en que alumnas y alumnos son interlocutores válidos en la discusión del papel de los intereses y las necesidades de los estudiantes en la conformación de la oferta educativa, dicha discusión deberá tener al centro el logro de aprendizajes en un sentido amplio, para evitar la tensión natural que puede existir entre ambas nociones.
- Partir de las características y el contexto del alumnado para incorporar distintos tipos de enfoques didácticos que desarrollen su aprendizaje, en función de los cuales se definirán las estrategias de enseñanza que utilizarán y que deben corresponder con los enfoques del propio currículo, para esto se debe tomar en cuenta las condiciones de las escuelas y las necesidades de información de los docentes para contextualizar los enfoques y que ellos deriven las estrategias didáctico-pedagógicas más pertinentes a su contexto.
- Visibilizar y proponer estrategias y recursos que hagan posible la atención efectiva de alumnas y alumnos que se encuentran en un contexto de desventaja sea por alguna discapacidad o porque su lengua materna no es el español.
- Considerar que no sólo los contenidos y las estrategias estén alineados con las características de alumnas y alumnos, sino que otros elementos también lo estén; en ese sentido, los recursos deben proyectarse para que atiendan el proceso formativo del alumnado y, en esa medida, los propósitos del componente de autonomía.

- Promover que los diferentes elementos que, en este caso, refieren al componente de la autonomía curricular estén principalmente orientados a que alumnas y alumnos desarrollen aprendizajes, propósito que debe ser asegurado en el programa de estudios y en otros documentos curriculares que lo acompañan como son los lineamientos de operación y de evaluación.

## Equidad

La equidad del diseño del currículo apela a si se consideran las diferencias étnicas, culturales, sociales y económicas de las comunidades escolares, para a partir de ello revertir las desigualdades a favor de una visión de justicia que en los atributos se recoge como la cualidad del currículo que se refiere al reconocimiento y atención de las particularidades entre personas y grupos sociales. Así las orientaciones que se formulan para mejorar el diseño son:

- Establecer políticas y estrategias que promuevan la potenciación y el aprovechamiento de las diferencias de los sujetos que participan de las escuelas: alumnas y alumnos, padres de familia, comunidad y figuras docentes, especialmente de aquellas diferencias que contribuyen al encuentro cultural; así también, atender aquellas que generan desigualdades y brechas en la formación de alumnas y alumnos.
- Promover los enfoques sociales que permiten visibilizar y fomentar los derechos humanos, los cuales, combinados con lo didáctico-pedagógico, puedan permitir organizar los contenidos y orientar la práctica docente.
- Incluir en los documentos normativos y orientadores formas de traducir el atributo de la equidad en acciones concretas de gestión educativa y escolar, para lograr esto se debe diferenciar entre los tipos de servicio y nivel educativo a fin de visibilizar a aquellos que por su pertenencia institucional y diferenciación organizacional requieran mayor apoyo de recursos financieros, pedagógicos y de desarrollo para la gestión del componente.
- Construir y transmitir una mirada más amplia de la evaluación, en la cual se incluya no sólo lo correspondiente a la valoración de los aprendizajes, sino al funcionamiento mismo del componente en las escuelas. Para ello habrá que incluir, en los documentos curriculares, planteamientos en los que se distingan los tipos de evaluación de las finalidades, las cuales relacionen los momentos con las herramientas y éstas con sus alcances y limitaciones. Ello redundará en evaluaciones justas y equitativas.

## Congruencia interna

La congruencia interna representa la dimensión técnica del currículo ya que en ésta se manifiesta cómo se organizan los contenidos, el tipo de estrategias didácticas, la flexibilidad del diseño, así como la relación que al interior del currículo debe existir. El atributo de congruencia interna implica que el currículo observa consistencia, convergencia, continuidad y relación de los planteamientos presentes en un objeto curricular. Las orientaciones para mejorar el diseño son:

- Plasmar sistemáticamente en los diferentes documentos curriculares, los rasgos del tipo de docente que se espera implemente el currículo para que, en la medida de lo posible, los docentes se apropien de dicha aspiración, así también será necesario que se oriente sobre cómo estas aspiraciones se pueden convertir en aspectos concretos que redefinan el trabajo docente.

- Incorporar como elementos constantes en todos los documentos curriculares los aspectos didácticos y pedagógicos relacionados con el componente y no sólo los operativos, sin desapearse del propósito que cumple cada documento.
- Promover la convergencia en cuanto al tipo de aprendizajes que se quieren favorecer. Así pues, tal vez pudiera ser conveniente que en cada uno de los ámbitos se establecieran dos o tres aprendizajes muy generales que pudieran servir como punto de partida para la generación de ofertas curriculares.
- Plasmar en los diferentes documentos curriculares los planteamientos didáctico-pedagógicos que sirvan como orientaciones y no normatividades para el desarrollo del componente, considerar que al ser orientaciones su cumplimiento no es obligatorio, sino que es una guía que cada colectivo docente estará en posibilidades de usar o modificar.
- Incluir referencias al componente de autonomía curricular en los diferentes documentos curriculares que permitan aclarar cómo impactan en el componente diferentes determinaciones del currículo, agregando en cada documento aquellos elementos que hagan posible la comprensión y una mejor implementación del componente, aunque evitando en la medida de lo posible su dispersión en distintos documentos.
- Tender los puentes entre los documentos curriculares y las prácticas docentes mediante orientaciones y materiales cercanos a las escuelas, permitiendo con ello el tránsito del diseño a la implementación.

## Congruencia externa

La congruencia externa refiere a la consistencia de los fundamentos centrales de los objetos curriculares con los referentes de las políticas educativas o normativas que los definen; es notoria si los planteamientos presentes en distintos objetos curriculares convergen, se mantienen y se relacionan con los referentes que los fundamentan. Esto quiere decir que, el diseño del currículo debe guardar relación con las políticas educativas que lo condicionan con el fin de que el diseño sea viable; en ese sentido, las orientaciones para mejorar el diseño apuntan a:

- Retomar y en lo posible articular el currículo con las diferentes políticas educativas que inciden en éste, dotándolo de trascendencia y viabilidad. En el caso de este componente su relación más cercana se encuentra con las políticas que promueven la participación de los agentes sociales, así como con las que impulsan una nueva gestión de la escuela.
- Considerar que la consistencia no sólo se basa en la presencia de los mismos planteamientos generales en todos los documentos curriculares, sino que se requiere generar diversos documentos para los actores que participarán del mismo, respetando los principios que les dan origen, pero atendiendo a la especificidad de cada actor.
- Explicitar clara y consistentemente en el programa de estudios, los lineamientos, las Guías de CTE u otros materiales de orientación, el programa del componente autonomía curricular que apunte al tipo de apoyos, recursos y acompañamientos que serán puestos a disposición de la escuela; la interacción del componente con otras políticas existentes; así como recomendaciones para la forma en que podrá aprovechar la capacidad instalada de la escuela lo que le permitirá a las escuelas identificar sus marcos de actuación y avanzar con seguridad en el proceso de implementación.
- Flexibilizar la determinación y el uso del tiempo didáctico para que sean los propios colectivos docentes los que puedan decidir la mejor integración e interacción entre los diferentes espacios curriculares.

- En el caso de secundaria asegurar en un punto máximo posible que la decisión de las escuelas en cuanto a la integración de sus horas atienda las situaciones administrativas de los docentes, para ello es necesario disponer el diseño de una orientación diferenciada para este nivel educativo.

## Claridad

La claridad refiere a que el diseño curricular se presente de manera precisa y adecuada para los usuarios del currículo con el fin de que sea una guía que permita tener una perspectiva completa de los procesos que el currículo busca detonar a partir de su diseño.

- Priorizar siempre el lenguaje sencillo por encima del técnico, preferir las redacciones directas y dejar claro que las determinaciones de la autonomía corresponden a la escuela.
- Incorporar en el diseño ejemplos, prácticas tipo u orientaciones más puntuales sobre aspectos de carácter pedagógico y didáctico que los CTE pueden considerar en la definición de su oferta, lo anterior en vista de la poca experiencia que las escuelas pueden tener en el diseño curricular de una oferta educativa propia.
- Asegurar que todos los documentos se ponen a disposición de los usuarios de la comunidad escolar en función de su contexto y condiciones de operación; esto se puede lograr con procesos participativos de construcción del diseño, así como con un esquema previsto en el diseño de seguimiento permanente.
- Abrir el diseño haciendo patente la libertad de los usuarios de adaptar el componente y dando línea sobre las funciones que cada figura procurará seguir, sobre todo los supervisores, reduciendo para tal efecto el número de procesos considerados.
- El diseño debe ser claro en la incorporación y uso de conceptos que definen o sustentan las prácticas educativas que se busca promover. En este caso, es importante que se dote a la innovación de una definición que contribuya a que los docentes construyan prácticas con estas características, y en esa medida atiendan la tendencia de la innovación como un elemento que dota de valor a su práctica. Esto implica reconocer que la innovación conlleva un trabajo cercano con los actores educativos y escolares a fin de atender sus dudas y oposiciones y en esa medida garantizar la comprensión de qué se debe entender por innovación y cómo lograrla.
- Simplificar la evaluación que se propone para el aprendizaje en el componente, así como clarificar cómo se prevé funcione administrativamente y a partir del tipo de servicio y organización.

# 5

## Consideraciones para la implementación

Cuando se plantea un diseño curricular, resulta fundamental incluir consideraciones para su implementación, es decir, hacer un reconocimiento explícito de los impactos que se prevén y trazar una ruta que oriente y acompañe acerca del proceso. Como es de suponerse y como lo han discutido teóricos del cambio, el mapa no es el territorio (Fullan, 1993); un diseño normalmente se verá tensionado por la realidad en la que habrá de operar, así, en la medida en que se tomen provisiones para que dichas tensiones puedan resolverse con sencillez, los sujetos involucrados en el proceso podrán compartir e implementar la visión de cambio propuesta.

En este apartado se comparten las opiniones de las figuras educativas que participaron en los grupos de enfoque. Con esto, lo que se busca es identificar aquellos aspectos en los que el diseño entra en tensión con su implementación. De ahí que, aun cuando los grupos focales se centraron en la discusión de las características del diseño, muchas de las preocupaciones, necesidades y puntos de vista que surgieron espontáneamente se entrelazaron con aspectos relacionados con la implementación del componente de autonomía curricular, por lo que se decidió integrar la narrativa del análisis y reflexiones de este documento a partir de esas voces.

Dado el volumen de información que se obtuvo y considerando que toda aporta a una mejor comprensión de las fortalezas y debilidades de la autonomía curricular desde la visión privilegiada de los actores educativos, la estrategia metodológica que se siguió para procesar la información consistió en asegurar que estas voces fueran integradas no sólo como respaldo y ejemplificaciones del análisis documental, como se hizo en el apartado anterior, sino como una visión con valor propio que permita identificar elementos que condicionan la implementación de la autonomía curricular. Para lograr esto, se realizaron análisis de redes sociales<sup>11</sup> que permitieran apreciar cómo las opiniones de las figuras consultadas se agrupan y relacionan con las categorías construidas a partir de los grupos focales que se realizaron.

<sup>11</sup> Para conocer los detalles de procesamiento mediante redes sociales consultar el anexo metodológico 2.

## Análisis de redes sociales

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

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

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

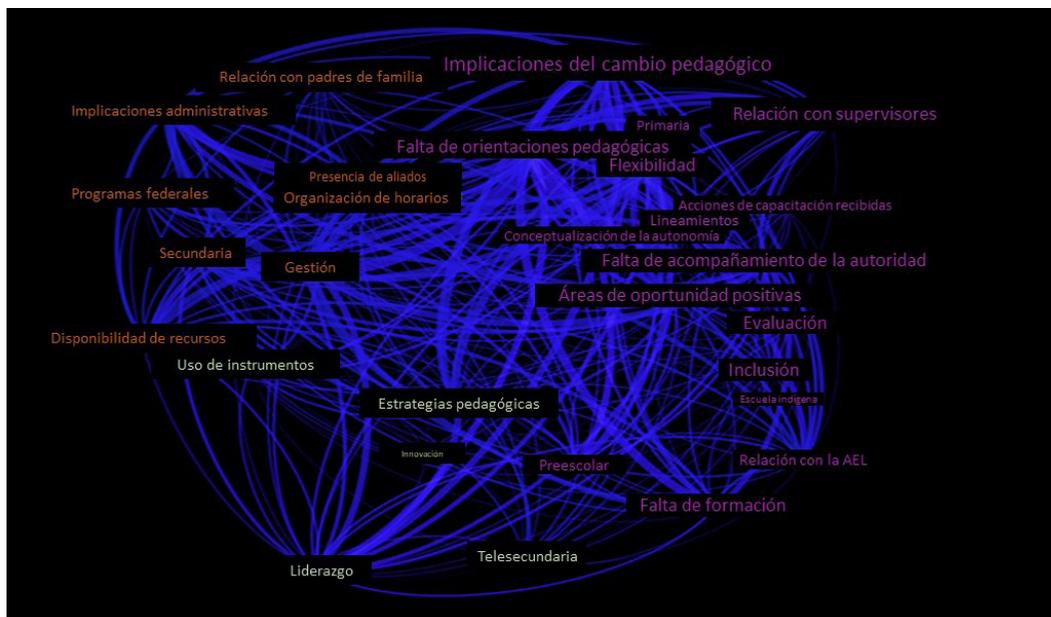
En el comportamiento de las redes que se generaron se advierte una agrupación temática, en la que cada grupo está conformado por asuntos relacionados entre sí y que condicionan la implementación de la autonomía; en esa medida las soluciones deben ser más que actos aislados, propuestas integrales con diferentes acentos, por ejemplo, la relación entre conceptualización de la autonomía, flexibilidad, liderazgo e implicaciones del cambio pedagógico; la relación entre gestión, organización de horarios y secundaria; la relación entre falta de orientaciones y experiencias previas negativas o la relación entre inclusión, escuelas multigrado y telesecundarias con la disponibilidad de recursos.

### Directores

La figura 5.1 representa una nube de palabras elaborada a partir de los grupos focales que tiene el propósito de mostrar cómo en el discurso de los directores destacan lo mismo palabras que refieren a los sujetos involucrados como "maestros", "escuela", "supervisores" o "niños", que adjetivos como "bueno" o palabras clave como "proyecto", "consejo", "capacitación", "todos", "información", "ejemplo" o "diferente", palabras que a partir del conocimiento obtenido de los grupos son utilizadas para expresar expectativas, preocupaciones o necesidades y que, como se verá en el análisis de redes, tienden a establecer conexiones que permiten entender a fondo cómo estas palabras se estarían agrupando en función del tipo de relaciones que evocan.



**Figura 5.2** Grafo. Red social de directores



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

**Esquema 5.1** Módulos de directores



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de las redes sociales de directores.

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

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

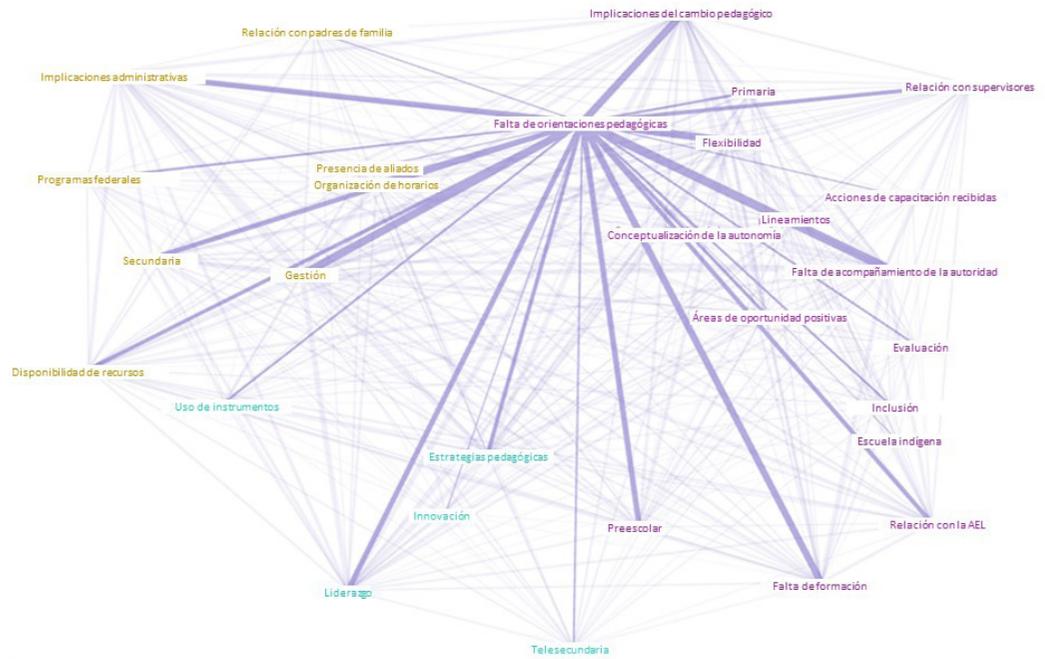
Por otra parte, en el grupo tres quedó el tipo de servicio de telesecundaria en el que coincidan aspectos como liderazgo, innovación y estrategias pedagógicas. Cabe destacar que, a pesar de las carencias y déficits con los que operan estas escuelas (que se podrán ver en una imagen posterior), los grupos focales de los directores de este tipo de servicio fueron los que se mostraron más receptivos a la incorporación de la autonomía en parte, dijeron, debido a que en su modelo educativo no es extraño tener espacios que les permitan a las escuelas constituir una oferta extracurricular propia, lo cual implica la presencia de liderazgo en el director.

A pesar de que existe una agrupación modular o por grupos, también se observa la existencia de relaciones entre ellos; para ilustrar esta situación se presentan algunos de los nodos que tuvieron mayor incidencia para definir la red.

En la figura 5.3 destaca la centralidad que el nodo “falta de orientaciones pedagógicas” posee respecto del resto, lo cual es un indicador del peso que en lo dicho por los directores tiene la necesidad de contar con orientaciones no sólo operativas sino aquellas que fundamentalmente les apoyen a entender y desarrollar los aspectos didáctico-pedagógicos del componente; de ahí que este mismo nodo tenga una vinculación con la gestión, las implicaciones administrativas, la falta de formación, la flexibilidad y los aspectos que tienen que ver con el acompañamiento.

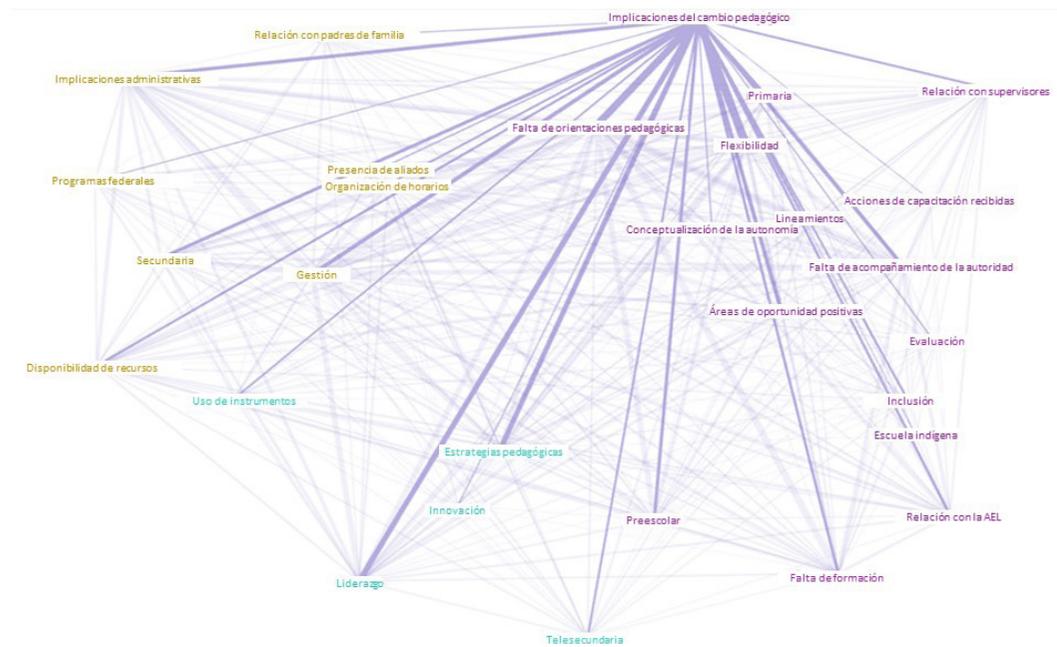
Por su parte, en el nodo de “implicaciones del cambio pedagógico” se pone de relieve el peso de la dimensión didáctico-pedagógica como un condicionante para la implementación de la autonomía, así esta dimensión se debe entender desde la capacidad efectiva de los colectivos docentes para constituir una oferta curricular basada en un trabajo de planificación didáctica que trascienda la visión de los docentes como ejecutores de programas hechos y moverse hacia una nueva función como elaboradores de currículo, situación que se ilustra en las figuras 5.3 y 5.4.

**Figura 5.3** Grafo. Falta de orientaciones pedagógicas



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

**Figura 5.4** Grafo. Implicaciones del cambio pedagógico

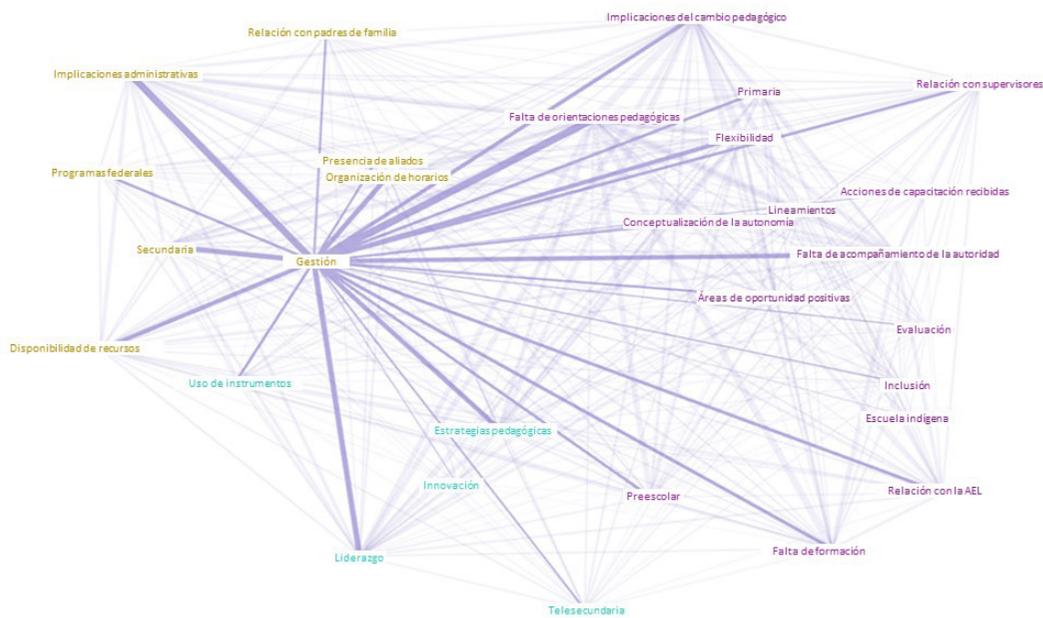


Fuente: elaboración propia con base en los grupos focales de directores. Visualización con Gephi 9.2.

Otro nodo que es importante mirar es el de “gestión” cuyas relaciones confirman la estrecha relación que existe entre éste y el nodo de liderazgo; pero también la relación no visualizada de la gestión con las orientaciones pedagógicas que muchas veces se ven como funciones dislocadas. En ese sentido, la gestión es un punto de interés para la implementación; esta gestión, como se ve en la figura 5.5, implica concebirla no sólo como un tema de administración sino como un aspecto asociado a la organización integral de cada escuela que va desde la proyección del trabajo didáctico-pedagógico hasta aspectos de vinculación con aliados y padres de familia o disponibilidad de recursos, los cuales son posibilitados por el liderazgo directivo así como por el apoyo de las autoridades educativas y supervisores.

Asimismo, se observa una fuerte relación entre los nodos de “gestión”, “organización de horarios” y “secundaria”, ya que a decir de los directores uno de los principales obstáculos de la autonomía para el nivel tiene que ver con la organización de horarios y los perfiles docentes disponibles para la impartición de los clubes, de ahí que una consideración importante para la implementación tiene que ver con encontrar fórmulas que permitan atender el tema de la organización horaria de la autonomía en la complejidad del nivel secundaria, en donde una importante proporción de los docentes están contratados por horas, por lo que se ve comprometida su estancia a lo largo de una jornada escolar en un mismo centro de trabajo, lo que contrasta, por ejemplo, con el caso de los otros niveles y tipos de servicio.

**Figura 5.5** Grafo. Gestión

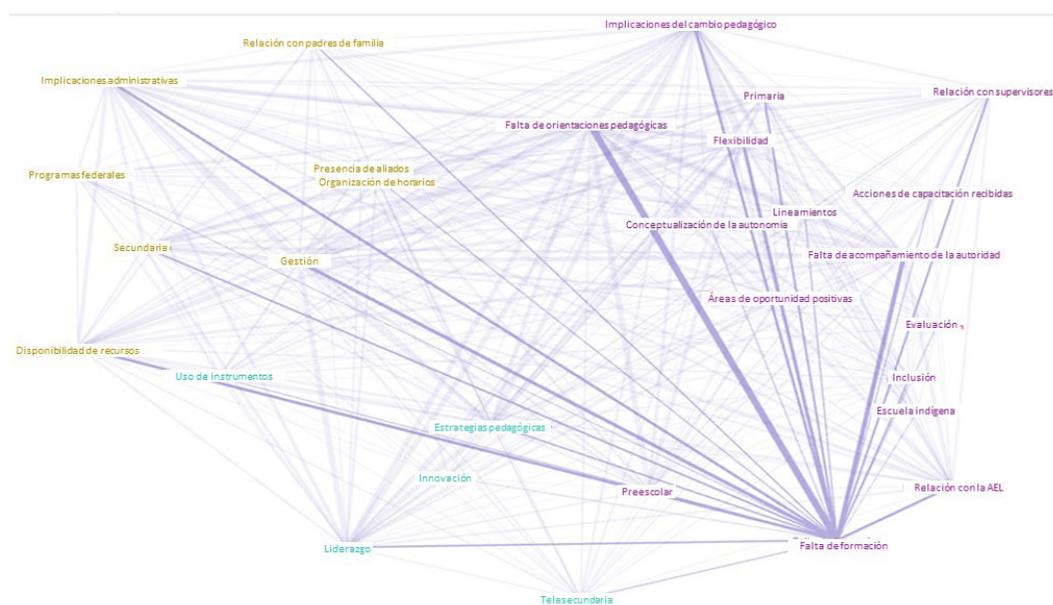


**Fuente:** elaboración propia con base en los grupos focales de directores. Visualización con Gephi 9.2.

En función de lo hasta aquí abordado, otro nodo que es clave para entender las interacciones de la red es el de “falta de formación” (figura 5.6), esto en la medida en que muchas de las necesidades de los directores y a decir de ellos, de los colectivos docentes de sus respectivas escuelas, pasan por una percepción de que carecen de las capacidades necesarias para dar cauce a la autonomía, lo cual termina por condicionar la implementación de ésta debido a que, ante una carencia en la formación docente que les haga sentirse capaces para atender las exigencias no solamente de un currículo nuevo sino de uno que implica un cambio en funciones, es natural que los docentes se sientan amenazados, de ahí que las demandas sean por orientaciones, recursos, acompañamiento y presencia de los supervisores y de la autoridad educativa.

De lo anterior se desprende que una de las principales consideraciones para la implementación es la formación de las figuras educativas; en ese sentido, en los grupos focales se encontró que los directores consultados calificaron la formación recibida hasta ese momento como insuficiente, corta, de difícil acceso o con soporte poco funcional, descontextualizada de los niveles y tipos de servicio o incluso inexistente.

**Figura 5.6** Grafo. Falta de formación



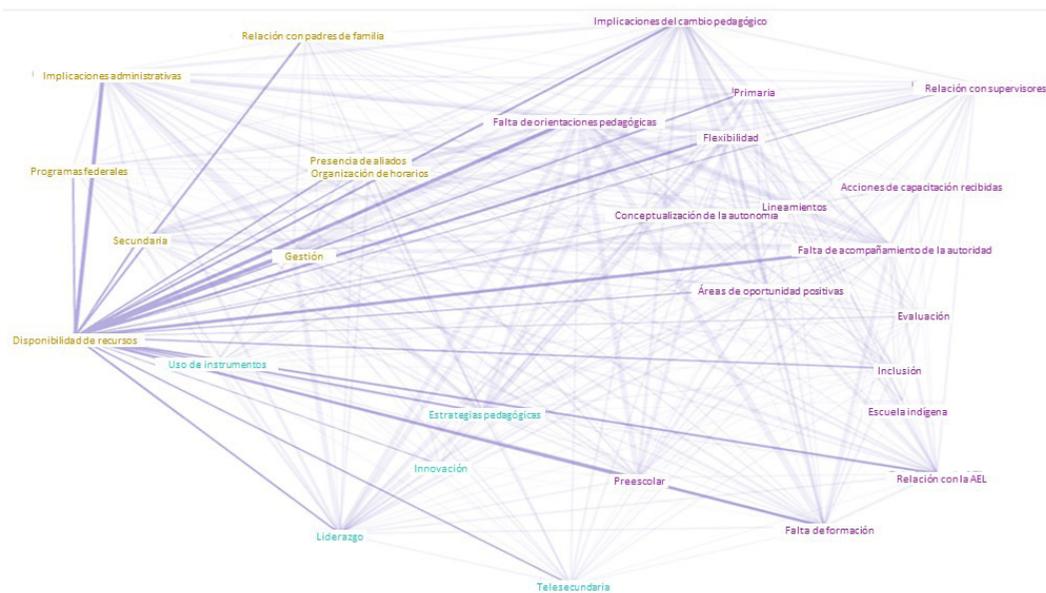
Fuente: elaboración propia con base en los grupos focales de directores. Visualización con Gephi 9.2.

Para concluir con el análisis de la red de directores, se destacan los nodos de “disponibilidad de recursos” e “inclusión” (figuras 5.7 y 5.8), ya que son de interés para comprender ciertas condicionantes asociadas a la implementación que en el diseño están poco claras o ausentes. Estos nodos se presentan juntos debido a que existe una relación fuerte entre ellos en tanto que muchos de los directores señalaron que una limitante de la inclusión es la ausencia de recursos con la que operan las escuelas y que el componente de autonomía añade complicaciones a ese respecto.

Sobre la disponibilidad de recursos destaca la relación que se establece con los nodos de “gestión”, “falta de orientaciones pedagógicas”, “flexibilidad”, “falta de acompañamiento de la autoridad”, “relación con la AEL” y “falta de formación”; la lectura que se puede hacer es que la disponibilidad de recursos, en los que se incluyen los financieros y los materiales, impacta en el conjunto de la organización escolar tanto a nivel operativo como a nivel didáctico-pedagógico. En contraste, durante los grupos focales se identificó que existe claridad en los directivos acerca del papel que la autoridad educativa tiene respecto a proporcionar dichos recursos y que, de acuerdo con ellos, es percibido como una deuda pendiente de las autoridades hacia las escuelas.

Aunque pueda parecer una obviedad, la falta de recursos y de formación pueden ser elementos que condicionen la implementación de este componente del currículo ya que, a diferencia de los otros componentes, la autonomía es más endeble debido a su novedad.

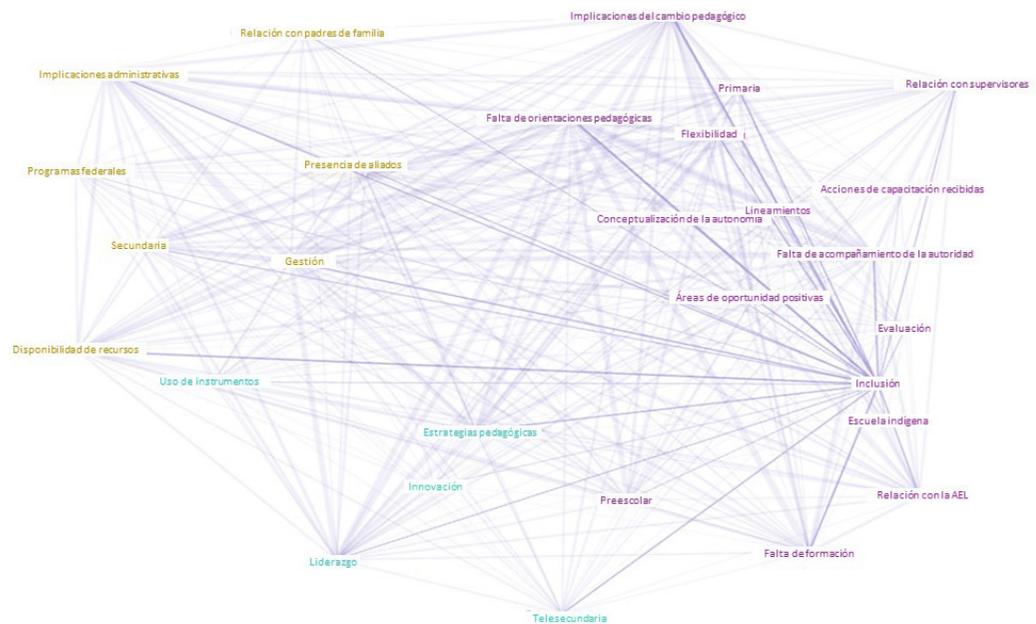
**Figura 5.7** Grafo. Disponibilidad de recursos



**Fuente:** elaboración propia con base en los grupos focales de directores. Visualización con Gephi 9.2.

Por último, la falta de recursos también condiciona a la autonomía en su propósito de ser una estrategia de inclusión que, en un escenario en el que la disponibilidad de recursos suficientes sea efectiva, tendría que pensarse menos en su relación con la suficiencia presupuestal y más desde su carácter pedagógico. En ese sentido, no hay que perder de vista que aun cuando para los directores la inclusión es un asunto que está condicionado por lo económico, éste es fundamentalmente un asunto pedagógico.

Figura 5.8 Grafo. Inclusión



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

## Supervisores y asesores técnicos pedagógicos (ATP)

Para el caso de este grupo, se replicó el ejercicio realizado para analizar al grupo de directores: elaborar una nube de palabras (figura 5.9) que destacara las nociones y los conceptos que configuraron las conversaciones de los grupos focales de supervisores y ATP; lo primero que se observa es que estos grupos no presentan variaciones fuertes respecto del de directores, destacándose en su mayoría palabras similares que expresan descripciones, expectativas positivas o negativas, consideraciones y preocupaciones.

En cuanto a la red social para estos grupos, se pudo capturar una mayor riqueza y variedad en las categorías, dando a su vez un número mayor de nodos que a pesar de ello son consistentes con la red social de los grupos focales de directores. En la medida de lo posible se trató de que las categorías utilizadas en la sistematización de los grupos focales de directores fuesen las mismas para el grupo focal de supervisores y ATP, aunque se añadieron aquellas que permitieran capturar ciertas diferencias (por ejemplo, se separó la categoría de secundarias en generales y técnicas), o que incorporaran nuevas situaciones que con la categorización de directores no surgieron (por ejemplo, la categoría de experiencias previas).





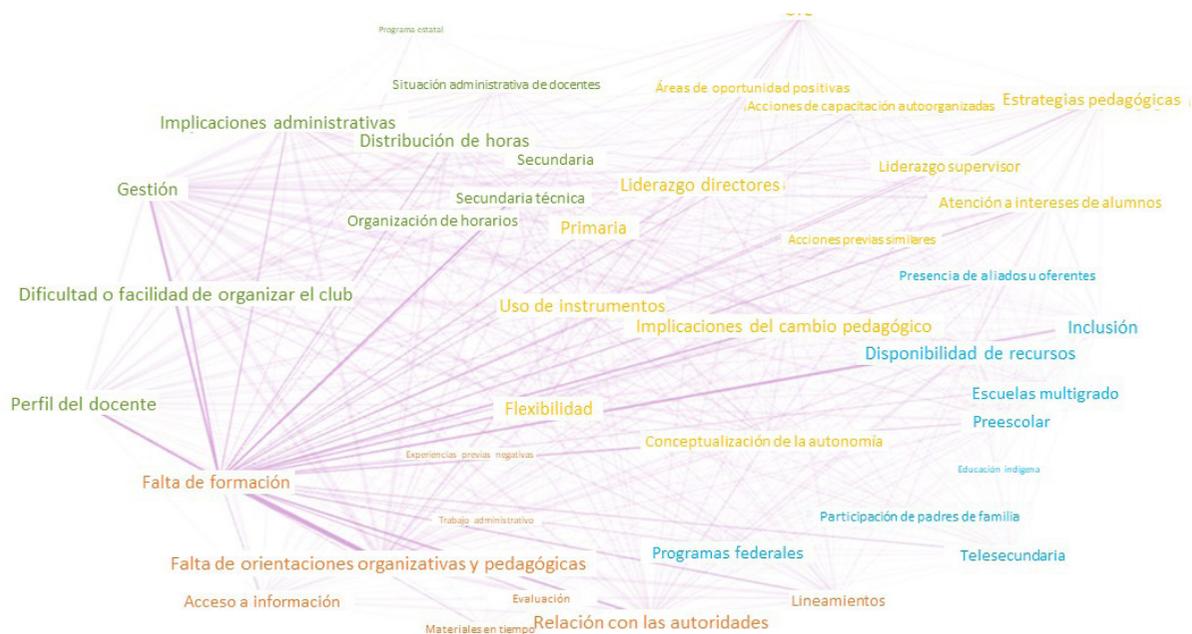






los diferentes comentarios de los supervisores que en los grupos focales apuntaban las carencias que tenían los perfiles de los docentes (especialmente de tecnologías y talleres), que los limitaba al momento de conformar una nueva oferta curricular, y la ausencia, frente a esto, de acciones encaminadas a que los docentes generaran nuevas capacidades a partir de la formación en servicio.

**Figura 5.15** Falta de formación

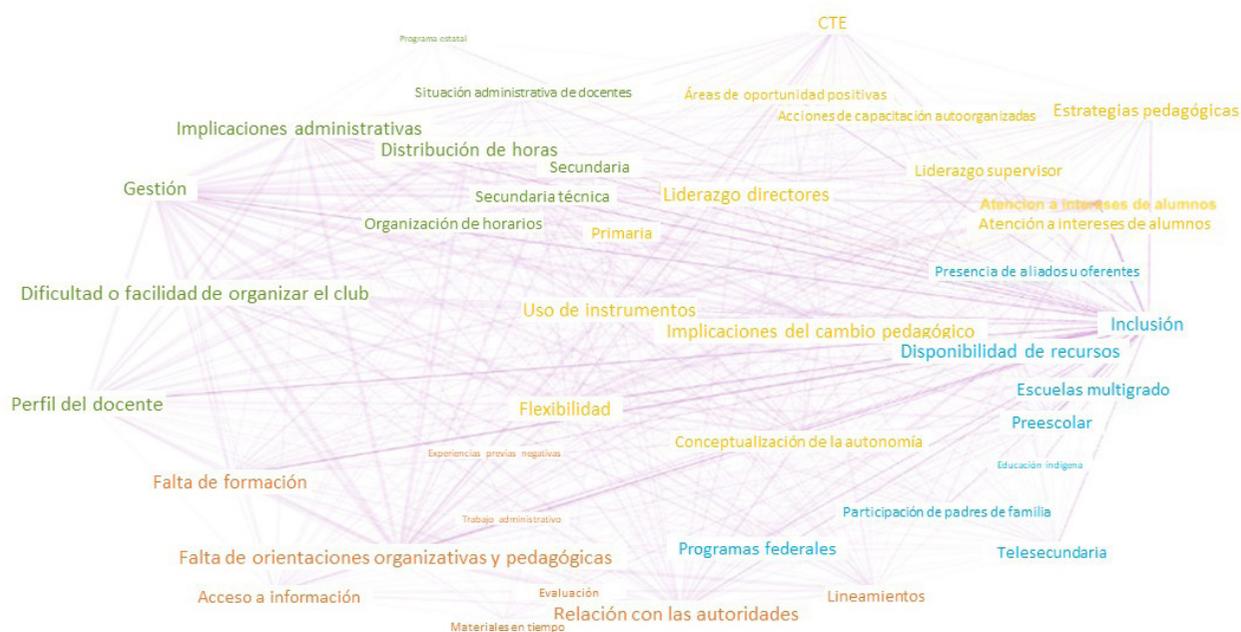


**Fuente:** elaboración propia con base en los grupos focales de supervisores y ATP. Visualización con Gephi 9.2.

Otra asociación de este nodo que se destaca por su particularidad es la que se establece con el nodo de “disponibilidad de recursos”; entender esta relación implica añadir a estos nodos un tercero que es la “inclusión”. Al igual que los directores, en los grupos focales de los supervisores señalaron no estar en condiciones de atender la inclusión debido a la falta de recursos, pero también a las carencias en la formación en servicio de los docentes, lo cual lleva a identificar consideraciones de manera articulada; de esto se desprende que la atención a la formación debe tener en cuenta, además de mayores recursos, una visión encaminada a hacer posible la inclusión.

Finalmente, se ha juzgado pertinente analizar el nodo de “inclusión”, el cual en términos generales es consistente con su símil de la red social de directores y se asocia con un tema de recursos.

Figura 5.16 Inclusión



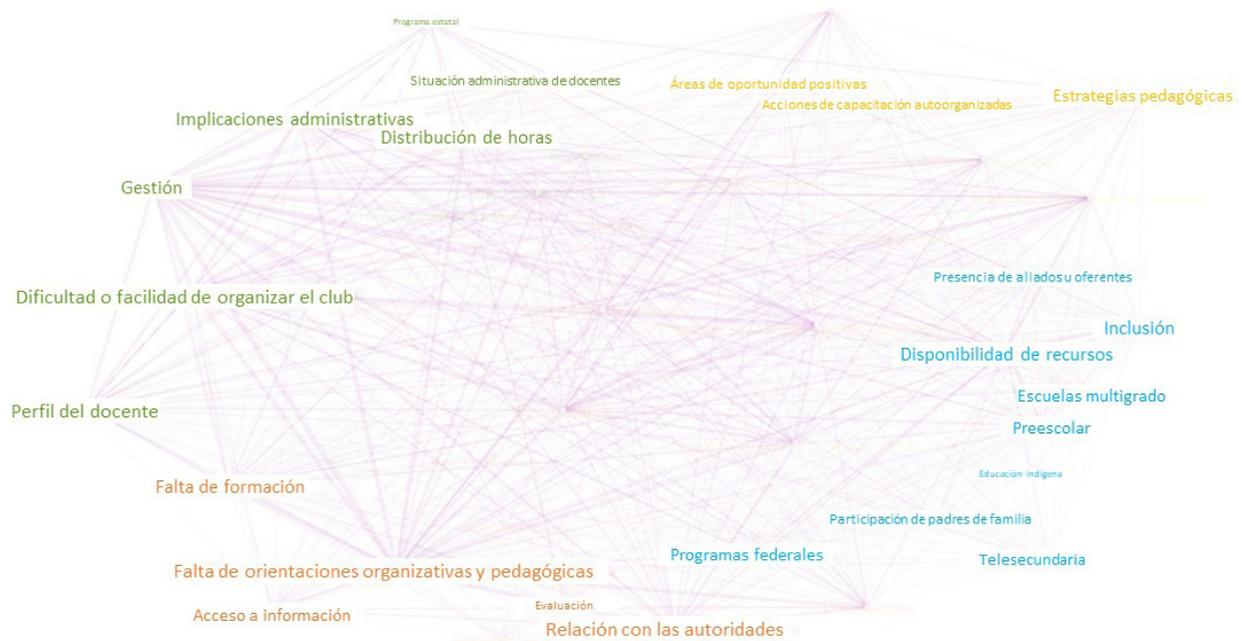
Fuente: elaboración propia con base en los grupos focales de supervisores y ATP. Visualización con Gephi 9.2.

Además del tema de los recursos dirigidos a la inclusión, ésta se ve impactada por aspectos como la atención a los intereses del alumnado y la falta de orientaciones pedagógicas que, de acuerdo con los supervisores y ATP, están ausentes del diseño del componente. A diferencia del nodo de inclusión visto en la red de directores, en esta red de supervisores la inclusión es apreciada como un área de oportunidad positiva que se relaciona con aspectos pedagógicos como el nodo de “estrategias pedagógicas”. De ahí que sea necesario considerar que la inclusión, además de requerir recursos para el ejercicio de las escuelas, se fortalezca con la existencia de orientaciones didáctico-pedagógicas que hagan posible que sea efectiva y se vea reflejada en el aprendizaje.

Para concluir este análisis se ha juzgado pertinente dar cuenta del nodo llamado “programa estatal” ya que, aun cuando tiene un nivel de asociación muy débil, puede considerarse como una alternativa a los diferentes problemas derivados de la articulación de los nodos hasta aquí vistos.

Así, en los grupos focales se detectó que la principal fuente de financiamiento de las escuelas, además del apoyo de los padres y madres de familia, lo constituyen los recursos recibidos a través de los programas federales como el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) o el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB). La existencia de estos programas fue una constante en las siete entidades visitadas, pero sólo en una se detectó un programa de financiamiento local que se ilustra en la figura 5.17.

**Figura 5.17** Programa estatal



**Fuente:** elaboración propia con base en los grupos focales de supervisores y ATP. Visualización con Gephi 9.2.

En la red se aprecia cómo este programa enfocado en apoyar con recursos económicos la gestión de las escuelas de la entidad, tiene impacto en aspectos como la gestión escolar, la posibilidad de contar con aliados y la existencia de estrategias didáctico-pedagógicas elaboradas por la propia escuela. Dicha relación es consistente con lo comentado en el grupo focal de supervisores; los recursos recibidos a través de este programa han permitido a las escuelas beneficiadas (que corresponden al universo de los centros escolares de la entidad) tener la capacidad de implementar acciones enfocadas al aprendizaje de alumnas y alumnos; cabe aclarar que al ser local el programa no se asocia al componente de autonomía, sin embargo, en la proyección de los supervisores y ante la experiencia que han registrado del funcionamiento del programa, plantearon apoyarse en éste para la implementación del componente.

# 6

## Recomendaciones de política curricular

A continuación, se presenta un conjunto de recomendaciones de política curricular que se considera deben ser tomadas en cuenta a fin de asegurar una adecuada implementación de los planes y programas de estudio. Es importante advertir que, si bien éstas se generaron en función del análisis de un componente del currículo 2017, su aplicación puede extenderse al conjunto del currículo vigente o incluso a aquellas propuestas que en el futuro se elaboren.

Así, el factor común de estas recomendaciones apunta a una flexibilización del currículo basada en el desarrollo de las capacidades pedagógicas y organizativas de las escuelas que se concretan en una política de desarrollo curricular que favorezca una integración de los ejes de gestión, liderazgo, inclusión y flexibilidad que se presentaron de manera constante en este informe.

### DESARROLLAR O FORTALECER LAS CAPACIDADES LOCALES PARA APOYAR A LAS ESCUELAS EN LA GESTIÓN DE LA AUTONOMÍA

Considerar la existencia de una entidad o figura dentro de la autoridad educativa local (AEL) con capacidad de ejecución que dé seguimiento y ayude a la coordinación de algunos procesos de gestión que desarrolla la escuela para el diseño e implementación del componente, estableciendo con ello un canal permanente de comunicación con las escuelas. Lo anterior podría mejorar el trabajo de gestión implicado e invertir la política histórica de diseño curricular que va del centro a la periferia, pues en cada entidad se podrían generar propuestas curriculares desde las escuelas que una vez sistematizadas sean un insumo para mejorar el currículo en la entidad y posteriormente el currículo nacional. Este canal de comunicación también permitiría estar al tanto de las problemáticas que surgen a partir de la implementación de dicho componente y, a través de diagnósticos participativos, plantear una agenda de actualización y formación en servicio que sea útil para cada escuela.

Lo anterior implica diseñar mecanismos de seguimiento a la implementación, además de los de acompañamiento de las AEL y las supervisiones o, en su caso, del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), pues ello permite, entre otras cosas, impulsar una organización de la gestión que tenga mínimos esperables, impactando con esto el trabajo de las escuelas al pasar de una lógica de cumplimiento de la norma entendida como uniformidad y restricción a un modelo de monitoreo y evaluación que permita generar información para la mejora de la implementación de la autonomía.

## REPLANTEAR LA FUNCIÓN DE SUPERVISORES, ATP Y OTROS ACTORES E INSTANCIAS A FAVOR DE UN ESQUEMA DE ACOMPAÑAMIENTO DIFERENCIADO

Fortalecer las capacidades técnicas de las supervisiones y los ATP, para que puedan contribuir en aspectos pedagógicos o de gestión con el desarrollo que lideren las propias escuelas. Asimismo, el acompañamiento de los supervisores habrá de hacerse de manera no intrusiva, pero sí permanente y diferenciada, ya que puede darse el caso de que haya escuelas que no perciben la necesidad del acompañamiento, pero que lo requieren, o bien escuelas que requieren un acompañamiento más cercano mientras que otras al tener mayor experiencia no demandan un seguimiento puntual. En todos los casos más que el cumplimiento normativo lo que los supervisores deberán de buscar es fomentar la creatividad y la capacidad de las escuelas para conformar su propio proyecto formativo.

Acorde con lo anterior se debe buscar la correspondencia entre el currículo y las políticas de acompañamiento y formación de los actores escolares; en ese sentido, se sugiere fortalecer la relación entre el componente de autonomía curricular y el SATE de cada estado.

## CREAR ESPACIOS PERMANENTES DE INTERCAMBIO Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS PARA LOS COLECTIVOS DOCENTES

Al interior de la escuela es importante abrir o en el caso que ya existan fortalecer espacios para el trabajo colegiado; para ello será necesario que la AEL y la supervisión promuevan la existencia de espacios y tiempos para que en el diseño y el seguimiento de los clubes exista un intercambio pedagógico de sus conocimientos y experiencias. Estos espacios deberán de promover estrategias colectivamente construidas para transformar las prácticas de las escuelas y los docentes, focalizando aquellas que refieren a la innovación pedagógica, al trabajo multigrado y a la autonomía de gestión. Lo anterior implica que sean las escuelas las que sistematicen y compartan sus propias prácticas a fin de conformar comunidades de aprendizaje por zona o entidad habilitando para ello repositorios accesibles a las escuelas para que conozcan y adapten dichas prácticas a su contexto. Un ejemplo de este esfuerzo es el que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con los proyectos de *Prácticas innovadoras* y *Autoevaluación y autonomía escolar*. En ese sentido, se deben crear estímulos externos e internos para las escuelas a fin de que impulsen la innovación de este espacio, por ejemplo, por medio de concursos, edición de colecciones de prácticas o algún otro medio de reconocimiento, socialización y difusión.

Por otra parte, revalorar si la formación, mediante los Consejos Técnicos Escolares (CTE), es suficiente para que los docentes puedan emprender el diseño y la puesta en marcha de su oferta; o si será necesario realizar acciones de formación más sistemáticas, amplias y permanentes que permitan que los docentes, directores, supervisores y ATP tengan una mejor comprensión del componente promoviendo su apropiación y, por tanto, una valoración positiva de su parte, considerando que es en ese espacio donde se discuten asuntos relacionados con todo el currículo y su operación en las escuelas. Esto no excluye un completo replanteamiento de la organización y el funcionamiento de los CTE para que sean las escuelas las que integren de mejor manera su trabajo con el currículo incluyendo al componente en función de su proyecto educativo.

## FLEXIBILIZAR EL FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS QUE IMPLIQUEN EJERCICIOS DE RECURSOS POR PARTE DE LAS ESCUELAS

Dotar a las escuelas recursos económicos que abran las posibilidades al diseño de la oferta y que permitan la implementación de los clubes es una acción que robustece la viabilidad y la fuerza del diseño del componente en el mediano y largo plazos. Así, un diseño que se pueda llevar a la práctica requiere que en el proceso de su construcción se consideren los recursos económicos, pero también los humanos y materiales con los que se cuenta y debería de tener cada escuela, así como los que se requerirán en el futuro; esto se puede lograr a través de diagnósticos que permitan contar con información para que la autoridad educativa garantice la transferencia de recursos para el fortalecimiento del componente.

Adicional a esto, será clave que los diferentes programas focalizados puedan ser usados por las escuelas de manera transparente y con rendición de cuentas, pero en función de sus necesidades, por lo que es importante que las reglas de operación sean convergentes o compatibles con el objetivo de que cada escuela pueda aplicar los recursos que percibe en función de su proyecto educativo focalizando a aquellas escuelas con mayores carencias.

## FORTALECER LAS CAPACIDADES PEDAGÓGICAS DE LAS ESCUELAS Y DELIMITAR LAS FUNCIONES DE LOS OFERENTES PARA ASEGURAR LA EQUIDAD Y LA JUSTICIA EN LA OFERTA CURRICULAR

Privilegiar el diseño curricular elaborado en las escuelas por encima del realizado por un oferente externo, pues son los colectivos docentes quienes pueden estructurar diseños curriculares contextualizados y adecuados a sus necesidades. Sin embargo, en el caso de que se opte por la participación de un externo, será importante asegurar la calidad de los diseños curriculares elaborados por éste o bien que el trabajo sea colaborativo, es decir, que el externo ofrezca asesoría para que la escuela desarrolle sus capacidades de diseño. En cualquier caso, cuando se recurra a la estrategia de invitar a terceros a participar en la tarea de diseño curricular, es importante contar con criterios y mecanismos por parte de la AEL y la autoridad educativa federal (AEF) que permitan valorar la calidad de dichos diseños, mecanismos que tendrán que ser transparentes para garantizar su justicia y equidad.

En el mismo sentido, conviene no perder de vista que el sentido principal del componente debe ser formativo y en sintonía con lo planteado en el perfil de egreso, por lo que tanto las escuelas como los oferentes deben articular sus esfuerzos al cumplimiento de las finalidades plasmadas en el currículo, con independencia del esquema didáctico elegido para el trabajo en aula; también sería prudente revalorar si la noción de "club" es la más indicada para impulsar un esfuerzo serio de formación en el que la escuela vuelca sus capacidades para ofrecer experiencias de aprendizaje a sus estudiantes, o si dicho término desvirtúa el sentido pedagógico del componente y lo coloca como un espacio "extracurricular" que puede derivar en brechas que acentúan la falta de equidad y justicia entre las escuelas.

## ENFOCAR LA FORMACIÓN INICIAL Y EN SERVICIO

Dotar a los colectivos docentes de las capacidades para traducir el enfoque pedagógico a diseños curriculares y estrategias de enseñanza adecuados para su oferta de clubes, esto implica reforzar

el trabajo de formación de los docentes en servicio y acercarles materiales didácticos que puedan incorporar a su diseño; o bien, que ellos identifiquen materiales que les sean útiles en la planificación didáctica de los clubes. A la par será necesario que las escuelas desarrollen sus capacidades, a fin de que puedan determinar de manera plena el sentido didáctico y pedagógico de su oferta, evitando con ello que los clubes, especialmente los que correspondan a los ámbitos uno y dos, se conviertan en extensiones de las asignaturas.

Adicionalmente, habrá que fortalecer desde la formación inicial de los docentes la idea de que el diseño curricular no es algo ajeno a sus actividades o una construcción compleja y sofisticada que viene de fuera de la escuela y que su trabajo es aplicarlo; los docentes deben concebirse y formarse como diseñadores de currículo por lo que es necesario reforzar los conocimientos técnicos como parte de su formación.

### TRANSVERSALIZAR LA AUTONOMÍA CURRICULAR

Limitar a la autonomía curricular a una parte específica en el plan de estudios condicionada por circunstancias de tiempo y espacio conlleva a que ésta sea vista por las escuelas como un elemento nuevo e incluso “no pedido”, que en lugar de aliviar complica más la gestión del currículo, en donde por ejemplo se deben generar prácticas diferenciadas entre asignaturas y ámbitos. Aunque es positivo darle formalidad a una práctica que en la cotidianidad de las escuelas y las aulas ocurre, será necesario que la evolución de la autonomía permita que su lógica primaria —la decisión de la escuela— permee al diseño y a la gestión de todo el currículo.

Para lograr esta transversalización y adopción de la autonomía del currículo por parte de las escuelas, es vital que la política de desarrollo del currículo identifique y fortalezca los aspectos asociados a la mejora de la gestión educativa y escolar: el impulso al liderazgo pedagógico de las figuras docentes, el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas para la flexibilización del currículo, el fomento de la percepción de que las acciones del sistema educativo y la escuela responden a un enfoque de inclusión educativa y social.

### IMPULSAR UNA IMPLEMENTACIÓN GRADUAL QUE PARTA DE RECONOCER LOS DISTINTOS PUNTOS DE ARRANQUE ENTRE LAS ESCUELAS

Impulsar cambios en la cultura escolar como se pretendió a partir del componente de autonomía curricular requiere de tiempo, tanto para la apropiación del nuevo lenguaje como para su incorporación en la cultura de las escuelas; por lo tanto, es importante considerar que una propuesta que transita de pautar todos los espacios curriculares a una que ofrece la libertad para que las escuelas determinen un pedazo del currículo marca un camino que no es recorrido de la misma forma por todos los centros escolares, especialmente cuando se trata de una propuesta en la que el currículo y la gestión se imbrican profundamente, pues como se pudo advertir en este informe, la puesta en marcha del componente implica retos y tensiones en distintos niveles de la gestión educativa y escolar, y en las disposiciones didáctico-pedagógicas de los actores escolares. De manera que, conviene impulsar una ruta de avance paulatino en la autonomía curricular, que permita a las escuelas con menores niveles de autonomía de gestión construir su propio camino y a las que tienen grandes avances planear de mejor manera su proyecto escolar.

## Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2007). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. En: Blanco *et al.* *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (1993). *Diseño curricular II*. México: ILCE.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2013). Innovaciones curriculares. En: Díaz-Barriga, A. (coord.). *La investigación curricular en México (2002-2011)*. México: ANUIES / COMIE.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2013a, 26 de febrero). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- DOF (2013b, 11 de septiembre). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. México: SEP. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_ref26\\_11sep13.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref26_11sep13.pdf)
- DOF (2014, 7 de marzo). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México: SEP. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- DOF (2017a, 27 de diciembre). Acuerdo número 20/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. México: SEP. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5509133&fecha=27/12/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509133&fecha=27/12/2017)
- DOF (2017b, 29 de diciembre). Acuerdo número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. México: SEP. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5509736&fecha=29/12/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509736&fecha=29/12/2017)
- DOF (2018a, 7 de junio). Acuerdo número 10/05/18 por el que se emiten los Lineamientos de ajuste a las horas lectivas señaladas en el diverso número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, para el ciclo escolar 2018-2019. México: SEP. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5525412&fecha=07/06/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525412&fecha=07/06/2018)
- DOF (2018b, 7 de junio). Acuerdo número 11/05/18 por el que se emiten los Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional. México: SEP. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018)
- DOF (2018c, 7 de junio). Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. México: SEP. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018)

- Echeita, G., y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, No. 2.
- Escalona, L. (2008, enero-abril). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, Vol. 22, Núm. 44. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2008.44.4147>
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Fromm, G., Olbrich, I., y Volante, P. (2015, enero-junio). Fidelidad de la implementación de prácticas de liderazgo instruccional. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), pp. 117-134. Bogotá.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Editorial Akal.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), pp. 125-142.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en prensa). *Orientaciones técnicas para las evaluaciones de diseño curricular*. México: autor.
- Kuz, A., Falco, M., y Giandini, R. (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y Sistemas*, Vol. 20, No. 1, pp. 89-106. México: IPN.
- Marin, A., y Wellman, B. (2010). Social Network Analysis: An Introduction. En: Scott, J., y Carrington, P. J. *Sage Handbook of Social Network Analysis*. Londres: SAGE.
- Murillo, J. (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: autor.
- Ruiz, M. (2015). Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública. México: UIA.
- Ruiz, M., y Cruz, L. (2013). Derecho a la educación. En: Salinas, B. *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. México: ANUIES / COMIE.
- Sánchez, N. (2012). El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática. En: *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, pp. 149-163.
- Santizo, C. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Reporte del contexto mexicano*. México: OCDE.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2011, 19 de agosto). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- SEP (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: autor.
- SEP (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: autor.
- SEP (2017c). *Ruta para la Implementación del Modelo Educativo*. México: autor.
- SEP (2018a). Guías de la quinta, séptima y octava sesión y de la semana de actualización de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/site/cte>
- SEP (2018b). *Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica*. México: autor.
- SEP (2018c). *Anexo I. Cédula del Nivel de Madurez Organizacional de la escuela para ejercer su Autonomía Curricular*. México: autor.
- Stabback, P. (2011). *Qué hace a un currículo de calidad*. UNESCO.

# Anexo metodológico 1

Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, Vol. 14, No. 2, pp. 96-108. Chile: Pontificia Universidad Católica.

A continuación, se presentan de manera general los procesos y elementos que se tomaron en cuenta para la construcción de la evaluación. Cabe señalar que este trabajo se ajustó a un esquema metodológico de carácter cualitativo; en ese sentido, aunque los datos de los grupos focales puedan no ser generalizables, sí se ofrece una aproximación profunda y sistemática a la forma en que la autonomía es percibida entre las figuras, lo cual mostró plena correspondencia con el análisis documental realizado por el personal de la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a cargo de esta evaluación.

**Figura 1.1a** Proceso de construcción de la evaluación



Fuente: elaboración propia.

Proceso de construcción metodológica:

1. Revisión y caracterización del componente.
2. Elaboración del marco de referencia para la evaluación:
  - Revisión de experiencias internacionales que sirvieran como referentes: Finlandia, Nueva Zelandia y Singapur.
  - Identificación de los ejes de análisis del componente.
  - Diseño de una matriz de aspectos para el análisis documental y guion de entrevista para grupos focales.
3. Validación del marco de referencia con comité de expertos.
  - Lorenzo Gómez Morín Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México.
  - Oralia Bonilla Pedroza. Innovación y asesoría educativa, A.C.
  - Inés Dussel. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE CINVESTAV).
  - Claudia Navarro Corona. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Monterrey.
  - Silvia Garza Garza. Educadores Somos Todos, A.C.
4. Realización de grupos focales y entrevistas con supervisores, asesores técnicos pedagógicos y directores.

Aguascalientes Baja California México Michoacán Morelos Quintana Roo Tlaxcala Criterios: regional y de viabilidad de participación	Preescolar generales e indígenas Primarias generales Secundarias generales y técnicas Telesecundarias	Un grupo de asesores y asesores técnicos pedagógicos (ATP) por entidad  Un grupo de directores por entidad	14 grupos 122 participantes
---	--	--	--------------------------------

\* Participación de distintos tipos de organización escolar: multigrado y no multigrado.

\* Participación de distintos tipos de jornadas: regulares, ampliadas, tiempo completo.

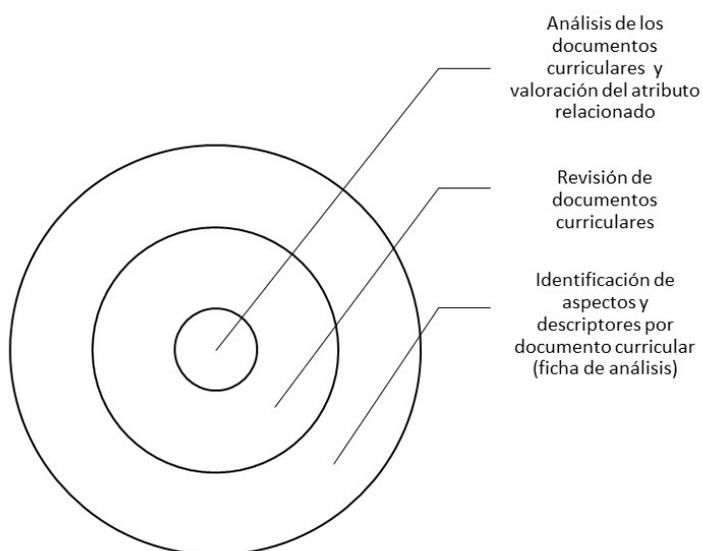
5. Análisis de los documentos y los grupos focales.
  - Análisis temático (Atlas.ti).
  - Validación mediante jueceo:
    - Adriana Ordoñez Peñaloza. Directora de área en la Junta de Gobierno del INEE.
    - José Luis Blancas Hernández. Subdirector en la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
    - Luis Enrique Garay Bravo. Jefe de evaluación de la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en el INEE.
    - Pedro Gabriel Jiménez Torres. Docente frente a grupo de primaria.
    - Rogelio Javier Alonso Ruiz. Docente frente a grupo de primaria y en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima.
    - Yoselin Márquez Gutiérrez. Subdirectora de lineamientos de evaluación de políticas y programas de educación obligatoria en el INEE.

Es importante mencionar que, al ser una evaluación de corte cualitativo, la matriz se utilizó como un orientador del análisis, con la suficiente flexibilidad para permitir el análisis de la evidencia generada. La matriz se ordenó de la siguiente manera:

					Descriptor
Eje de análisis	Aspectos generales	Aspectos específicos	Atributo	Pregunta para exploración en grupo focal (GF)	Documentos curriculares

En total se utilizaron 4 ejes de análisis, 12 aspectos generales, 40 aspectos específicos, 16 preguntas guía para grupos focales y 73 descriptores (documentos curriculares). A partir de esto se construyeron fichas de análisis cuyo propósito era guiar la lectura de los documentos curriculares identificados para esta evaluación (capítulo 3).

**Figura 1.2a** Proceso de elaboración del análisis por documento curricular



Fuente: elaboración propia.

El análisis de los grupos focales (GF) implicó hacer la transcripción de aproximadamente 35 horas de audio para hacer la categorización y selección de citas a través del programa Atlas.ti 8. El procesamiento de los GF se llevó a cabo respetando la división por figuras, de tal manera que un procesamiento se enfocó en los directores, obteniéndose un total de 30 categorías; mientras que en el grupo de supervisores y ATP se obtuvieron 42 categorías. En ambos casos la categorización atendió ejes de análisis, como la agrupación temática que arrojó la propia conversación reflejada en los GF.

## Anexo metodológico 2

---

En continuidad al anexo metodológico 1, en este anexo se expone de manera general el procedimiento que se llevó a cabo para construir las redes sociales que fueron insumo para la identificación de las “condiciones para la implementación” que se presentan en este informe.

Para el análisis de redes se produjeron, con los mismos insumos creados para la categorización, tablas de coocurrencia en Atlas.ti, las cuales se procesaron con el programa Gephi 9.2, dando como resultado una red de supervisores y asesores técnicos pedagógicos (ATP) con 42 nodos y una red de directores con 30 nodos.

**Tabla 2.1a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de directores (1 de 4)

	Acciones de capacitación recibidas	Áreas de oportunidad positivas	Conceptualización de la autonomía	Disponibilidad de recursos	Escuela indígena	Estrategias pedagógicas	Evaluación
Acciones de capacitación recibidas	0	4	0	1	0	9	1
Áreas de oportunidad positivas	3	0	2	7	1	18	3
Conceptualización de la autonomía	0	2	0	2	1	0	2
Disponibilidad de recursos	1	7	2	0	0	14	2
Escuela indígena	0	1	1	0	0	2	1
Estrategias pedagógicas	9	18	0	14	2	0	3
Evaluación	1	3	2	2	1	3	0
Falta de acompañamiento de la autoridad	10	9	5	25	1	9	6
Falta de formación	6	8	3	22	1	10	2
Falta de orientaciones pedagógicas	12	21	7	28	2	26	13
Flexibilidad	9	24	6	21	2	44	9
Gestión	9	14	3	34	1	34	6
Implicaciones administrativas	2	8	1	25	0	19	4
Implicaciones del cambio pedagógico	5	25	6	16	2	34	6
Inclusión	1	6	2	10	2	7	2
Innovación	0	2	2	4	0	2	0
Liderazgo	10	22	1	13	1	36	4
Lineamientos	2	9	0	3	1	4	1
Organización de horarios	3	8	1	7	0	13	1
Preescolar	3	13	1	7	0	15	3
Presencia de aliados	0	4	0	11	0	9	0
Primaria	5	9	2	10	3	16	4
Programas federales	2	0	2	10	0	7	1
Relación con la AEL	6	7	0	16	0	9	3
Relación con padres de familia	0	1	1	12	1	6	1
Relación con supervisores	4	6	2	5	1	7	1
Secundaria	6	10	2	11	0	17	3
Telesecundaria	1	7	0	10	0	13	2
Uso de instrumentos	4	4	0	8	0	13	8

**Tabla 2.1a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de directores (2 de 4)

	Falta de acompañamiento de la autoridad	Falta de formación	Falta de orientaciones pedagógicas	Flexibilidad	Gestión	Implicaciones administrativas	Implicaciones del cambio pedagógico
Acciones de capacitación recibidas	10	7	13	9	9	2	6
Áreas de oportunidad positivas	9	8	21	24	14	8	25
Conceptualización de la autonomía	5	3	7	6	3	1	6
Disponibilidad de recursos	25	22	28	21	34	25	16
Escuela indígena	1	1	2	2	1	0	2
Estrategias pedagógicas	9	10	26	44	34	19	34
Evaluación	6	2	13	9	6	4	6
Falta de acompañamiento de la autoridad	0	29	69	34	37	30	26
Falta de formación	29	0	47	21	25	19	16
Falta de orientaciones pedagógicas	69	47	0	62	60	44	53
Flexibilidad	34	21	62	0	34	24	57
Gestión	37	25	60	34	0	51	29
Implicaciones administrativas	30	19	44	24	51	0	27
Implicaciones del cambio pedagógico	26	16	53	57	29	27	0
Inclusión	8	8	14	7	8	6	12
Innovación	2	1	5	5	3	0	5
Liderazgo	18	12	36	25	36	22	37
Lineamientos	13	5	29	9	14	11	13
Organización de horarios	13	5	29	22	35	28	14
Preescolar	14	9	37	25	20	16	20
Presencia de aliados	3	3	5	10	13	7	8
Primaria	10	11	17	21	22	11	17
Programas federales	6	3	15	8	19	12	6
Relación con la AEL	23	18	30	18	25	21	15
Relación con padres de familia	5	7	7	8	12	5	6
Relación con supervisores	23	11	30	18	23	13	15
Secundaria	21	12	36	29	42	22	24
Telesecundaria	7	5	9	10	10	10	12
Uso de instrumentos	9	3	14	17	17	4	11

**Tabla 2.1a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de directores (3 de 4)

	Inclusión	Innovación	Liderazgo	Lineamientos	Organización de horarios	Preescolar	Presencia de aliados
Acciones de capacitación recibidas	1	0	11	2	3	3	0
Áreas de oportunidad positivas	6	2	22	9	8	13	4
Conceptualización de la autonomía	2	2	1	0	1	1	0
Disponibilidad de recursos	10	4	13	3	7	7	11
Escuela indígena	2	0	1	1	0	0	0
Estrategias pedagógicas	7	2	36	4	13	15	9
Evaluación	2	0	4	1	1	3	0
Falta de acompañamiento de la autoridad	8	2	18	13	13	14	3
Falta de formación	8	1	12	5	5	9	3
Falta de orientaciones pedagógicas	14	5	36	29	29	37	5
Flexibilidad	7	5	25	9	22	25	10
Gestión	8	3	36	14	35	20	13
Implicaciones administrativas	6	0	22	11	28	16	7
Implicaciones del cambio pedagógico	12	5	37	13	14	20	8
Inclusión	0	1	4	3	0	2	4
Innovación	1	0	4	0	1	2	1
Liderazgo	4	4	0	7	13	12	9
Lineamientos	3	0	7	0	11	8	1
Organización de horarios	0	1	13	11	0	12	0
Preescolar	2	2	12	8	12	0	2
Presencia de aliados	4	1	9	1	0	2	0
Primaria	6	1	14	5	8	0	4
Programas federales	1	2	7	3	8	5	3
Relación con la AEL	6	0	14	5	6	7	7
Relación con padres de familia	3	2	5	1	3	4	5
Relación con supervisores	4	0	15	8	11	10	3
Secundaria	4	2	19	7	24	0	4
Telesecundaria	6	2	9	2	6	0	2
Uso de instrumentos	2	2	10	2	3	5	3

**Tabla 2.1a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de directores (4 de 4)

	Primaria	Programas federales	Relación con la AEL	Relación con padres de familia	Relación con supervisores	Secundaria	Telesecundaria	Uso de instrumentos
Acciones de capacitación recibidas	5	2	6	0	4	6	1	4
Áreas de oportunidad positivas	9	0	7	1	6	10	7	4
Conceptualización de la autonomía	2	2	0	1	2	2	0	0
Disponibilidad de recursos	10	10	16	12	5	11	10	8
Escuela indígena	3	0	0	1	1	0	0	0
Estrategias pedagógicas	16	7	9	6	7	17	13	13
Evaluación	4	1	3	1	1	3	2	8
Falta de acompañamiento de la autoridad	10	6	23	5	23	21	7	9
Falta de formación	11	3	18	7	11	12	5	3
Falta de orientaciones pedagógicas	17	15	30	7	30	36	9	14
Flexibilidad	21	8	18	8	18	29	10	17
Gestión	22	19	25	12	23	42	10	17
Implicaciones administrativas	11	12	21	5	13	22	10	4
Implicaciones del cambio pedagógico	17	6	15	6	15	24	12	11
Inclusión	6	1	6	3	4	4	6	2
Innovación	1	2	0	2	0	2	2	2
Liderazgo	14	7	14	5	15	19	9	10
Lineamientos	5	3	5	1	8	7	2	2
Organización de horarios	8	8	6	3	11	24	6	3
Preescolar	0	5	7	4	10	0	0	5
Presencia de aliados	4	3	7	5	3	4	2	3
Primaria	0	6	11	4	9	0	0	6
Programas federales	6	0	2	1	4	3	4	2
Relación con la AEL	11	2	0	7	11	13	3	6
Relación con padres de familia	4	1	7	0	2	5	0	1
Relación con supervisores	9	4	11	2	0	10	3	2
Secundaria	0	3	13	5	10	0	1	6
Telesecundaria	0	4	3	0	3	1	0	3
Uso de instrumentos	6	2	6	1	2	6	3	0

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2.2a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de supervisores y ATP (1 de 6)

	Acciones de capacitación autoorganizadas	Acciones previas similares	Áreas de oportunidad positivas	Atención a intereses de alumnos	Conceptualización de la autonomía	CTE	Dificultad o facilidad de organizar el club
Acciones de capacitación autoorganizadas	0	1	0	1	4	3	2
Acciones previas similares	1	0	2	4	8	1	3
Áreas de oportunidad positivas	0	2	0	3	7	4	1
Atención a intereses de alumnos	1	4	3	0	15	3	7
Conceptualización de la autonomía	4	8	7	15	0	9	22
CTE	3	1	4	3	9	0	4
Dificultad o facilidad de organizar el club	2	3	1	7	22	4	0
Disponibilidad de recursos	1	1	2	8	12	4	6
Distribución de horas	1	0	1	5	13	5	20
Acceso información	4	2	3	2	10	8	11
Estrategias pedagógicas	3	2	2	7	16	4	11
Evaluación	0	0	0	1	3	0	1
Experiencias previas negativas	0	0	0	0	0	1	1
Falta de formación	3	2	1	5	10	0	9
Falta de orientaciones organizativas y pedagógicas	4	4	6	7	31	8	24
Flexibilidad	3	8	5	15	27	9	16
Gestión	2	5	3	11	27	8	27
Implicaciones administrativas	1	3	3	4	15	1	19
Implicaciones del cambio pedagógico	1	4	7	7	33	4	20
Inclusión	1	0	3	8	5	1	1
Educación indígena	1	0	0	0	0	1	0
Liderazgo directores	1	3	4	6	10	7	2
Liderazgo supervisor	5	4	5	3	6	6	2
Lineamientos	1	0	2	4	10	3	8
Materiales en tiempo	0	0	0	0	3	2	1
Organización de horarios	0	0	2	3	10	1	18
Participación de padres de familia	0	0	1	1	3	1	3
Perfil del docente	0	1	1	11	13	1	11
Preescolar	4	5	1	6	6	3	2
Presencia de aliados u oferentes	1	0	0	0	4	2	2
Primaria	1	3	2	4	9	4	10
Programa estatal	0	0	0	0	0	0	0
Programas federales	0	1	3	0	2	2	5
Relación con las autoridades	2	1	2	1	15	9	10
Secundaria	0	0	2	3	6	5	11
Secundaria técnica	4	1	3	9	20	3	12
Situación administrativa de docentes	0	1	0	2	7	0	9
Telesecundaria	2	2	1	1	4	1	4
Trabajo administrativo	0	0	0	0	1	0	2
Escuelas multigrado	1	2	1	0	3	1	4
Uso de instrumentos	2	2	1	15	13	12	8

**Tabla 2.2a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de supervisores y ATP (2 de 6)

	Disponibilidad de recursos	Distribución de horas	Acceso a información	Estrategias pedagógicas	Evaluación	Experiencias previas negativas	Falta de formación
Acciones de capacitación autoorganizadas	1	1	4	3	0	0	3
Acciones previas similares	1	0	2	2	0	0	2
Áreas de oportunidad positivas	2	1	3	2	0	0	1
Atención a intereses de alumnos	8	5	2	7	1	0	5
Conceptualización de la autonomía	12	13	10	16	3	0	10
CTE	4	5	8	4	0	1	0
Dificultad o facilidad de organizar el club	6	20	11	11	1	1	9
Disponibilidad de recursos	0	3	4	7	0	0	6
Distribución de horas	3	0	7	5	1	2	4
Acceso información	4	7	0	2	2	1	6
Estrategias pedagógicas	7	5	2	0	2	0	7
Evaluación	0	1	2	2	0	0	4
Experiencias previas negativas	0	2	1	0	0	0	4
Falta de formación	6	4	6	7	4	4	0
Falta de orientaciones organizativas y pedagógicas	10	19	28	8	3	4	25
Flexibilidad	5	7	7	15	1	2	7
Gestión	18	20	10	13	1	3	12
Implicaciones administrativas	7	13	10	5	1	0	5
Implicaciones del cambio pedagógico	2	7	8	14	3	1	8
Inclusión	14	3	2	6	1	2	6
Educación indígena	2	0	1	1	0	0	0
Liderazgo directores	5	4	5	4	0	0	3
Liderazgo supervisor	1	1	4	5	0	0	3
Lineamientos	0	7	10	4	4	0	5
Materiales en tiempo	3	1	3	1	0	0	2
Organización de horarios	2	22	4	4	0	2	3
Participación de padres de familia	5	2	0	3	0	0	0
Perfil del docente	7	11	4	6	4	1	11
Preescolar	10	6	6	7	1	0	3
Presencia de aliados u oferentes	9	1	1	3	0	0	3
Primaria	4	7	1	4	1	3	4
Programa estatal	1	1	0	1	1	0	1
Programas federales	16	5	2	2	0	1	2
Relación con las autoridades	10	6	16	6	1	1	9
Secundaria	5	6	7	5	1	1	2
Secundaria técnica	7	10	9	9	1	1	10
Situación administrativa de docentes	3	15	8	2	2	0	3
Telesecundaria	7	2	3	2	0	1	3
Trabajo administrativo	2	0	2	0	0	1	1
Escuelas multigrado	4	3	1	2	0	0	2
Uso de instrumentos	4	7	7	8	2	0	2

**Tabla 2.2a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de supervisores y ATP (3 de 6)

	Falta de orientaciones organizativas y pedagógicas	Flexibilidad	Gestión	Implicaciones administrativas	Implicaciones del cambio pedagógico	Inclusión	Educación indígena
Acciones de capacitación autoorganizadas	4	3	2	1	1	1	1
Acciones previas similares	4	8	5	3	4	0	0
Áreas de oportunidad positivas	6	5	3	3	7	3	0
Atención a intereses de alumnos	7	15	11	4	7	8	0
Conceptualización de la autonomía	31	27	27	15	33	5	0
CTE	8	9	8	1	4	1	1
Dificultad o facilidad de organizar el club	24	16	27	19	20	1	0
Disponibilidad de recursos	10	5	18	7	2	14	2
Distribución de horas	19	7	20	13	7	3	0
Acceso información	28	7	10	10	8	2	1
Estrategias pedagógicas	8	15	13	5	14	6	1
Evaluación	3	1	1	1	3	1	0
Experiencias previas negativas	4	2	3	0	1	2	0
Falta de formación	25	7	12	5	8	6	0
Falta de orientaciones organizativas y pedagógicas	0	17	28	23	17	5	1
Flexibilidad	17	0	24	9	27	5	2
Gestión	28	24	0	28	20	5	1
Implicaciones administrativas	23	9	28	0	17	4	1
Implicaciones del cambio pedagógico	17	27	20	17	0	2	0
Inclusión	5	5	5	4	2	0	2
Educación indígena	1	2	1	1	0	2	0
Liderazgo directores	8	13	18	3	10	2	0
Liderazgo supervisor	9	12	13	2	8	1	1
Lineamientos	18	10	10	6	8	0	0
Materiales en tiempo	5	0	3	0	1	0	0
Organización de horarios	15	5	15	13	8	1	0
Participación de padres de familia	2	2	2	2	2	2	1
Perfil del docente	15	11	15	13	10	5	1
Preescolar	8	11	7	1	5	8	3
Presencia de aliados u oferentes	5	1	8	3	2	0	0
Primaria	6	8	10	0	8	1	0
Programa estatal	0	0	1	1	0	1	0
Programas federales	7	2	9	5	2	3	1
Relación con las autoridades	25	11	18	9	10	3	2
Secundaria	12	4	15	9	3	2	0
Secundaria técnica	18	11	15	14	15	5	0
Situación administrativa de docentes	14	2	14	19	6	2	0
Telesecundaria	4	4	6	2	4	3	0
Trabajo administrativo	4	2	6	7	1	2	1
Escuelas multigrado	3	6	6	4	1	3	2
Uso de instrumentos	13	11	8	7	8	2	0

**Tabla 2.2a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de supervisores y ATP (4 de 6)

	Liderazgo directores	Liderazgo supervisor	Lineamientos	Materiales en tiempo	Organización de horarios	Participación de padres de familia	Perfil del docente
Acciones de capacitación autoorganizadas	1	5	1	0	0	0	0
Acciones previas similares	3	4	0	0	0	0	1
Áreas de oportunidad positivas	4	5	2	0	2	1	1
Atención a intereses de alumnos	6	3	4	0	3	1	11
Conceptualización de la autonomía	10	6	10	3	10	3	13
CTE	7	6	3	2	1	1	1
Dificultad o facilidad de organizar el club	2	2	8	1	18	3	11
Disponibilidad de recursos	5	1	0	3	2	5	7
Distribución de horas	4	1	7	1	22	2	11
Acceso información	5	4	10	3	4	0	4
Estrategias pedagógicas	4	5	4	1	4	3	6
Evaluación	0	0	4	0	0	0	4
Experiencias previas negativas	0	0	0	0	2	0	1
Falta de formación	3	3	5	2	3	0	11
Falta de orientaciones organizativas y pedagógicas	8	9	18	5	15	2	15
Flexibilidad	13	12	10	0	5	2	11
Gestión	18	13	10	3	15	2	15
Implicaciones administrativas	3	2	6	0	13	2	13
Implicaciones del cambio pedagógico	10	8	8	1	8	2	10
Inclusión	2	1	0	0	1	2	5
Educación indígena	0	1	0	0	0	1	1
Liderazgo directores	0	11	2	1	3	3	5
Liderazgo supervisor	11	0	2	0	3	0	0
Lineamientos	2	2	0	2	1	0	2
Materiales en tiempo	1	0	2	0	0	0	1
Organización de horarios	3	3	1	0	0	2	10
Participación de padres de familia	3	0	0	0	2	0	2
Perfil del docente	5	0	2	1	10	2	0
Preescolar	4	4	2	2	2	2	1
Presencia de aliados u oferentes	3	3	0	2	0	2	2
Primaria	4	2	2	1	4	0	2
Programa estatal	0	0	0	0	0	0	1
Programas federales	3	1	0	0	4	2	4
Relación con las autoridades	8	9	7	1	5	2	4
Secundaria	4	5	5	2	6	1	7
Secundaria técnica	3	5	6	0	6	2	13
Situación administrativa de docentes	2	0	5	0	10	1	13
Telesecundaria	3	1	1	1	3	0	3
Trabajo administrativo	0	1	0	0	0	0	1
Escuelas multigrado	1	3	1	1	2	1	2
Uso de instrumentos	5	6	6	3	3	1	7

**Tabla 2.2a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de supervisores y ATP (5 de 6)

	Preescolar	Presencia de aliados u oferentes	Primaria	Programa estatal	Programas federales	Relación con las autoridades	Secundaria
Acciones de capacitación autoorganizadas	4	1	1	0	0	2	0
Acciones previas similares	5	0	3	0	1	1	0
Áreas de oportunidad positivas	1	0	2	0	3	2	2
Atención a intereses de alumnos	6	0	4	0	0	1	3
Conceptualización de la autonomía	6	4	9	0	2	15	6
CTE	3	2	4	0	2	9	5
Dificultad o facilidad de organizar el club	2	2	10	0	5	10	11
Disponibilidad de recursos	10	9	4	1	16	10	5
Distribución de horas	6	1	7	1	5	6	6
Acceso información	6	1	1	0	2	16	7
Estrategias pedagógicas	7	3	4	1	2	6	5
Evaluación	1	0	1	1	0	1	1
Experiencias previas negativas	0	0	3	0	1	1	1
Falta de formación	3	3	4	1	2	9	2
Falta de orientaciones organizativas y pedagógicas	8	5	6	0	7	25	12
Flexibilidad	11	1	8	0	2	11	4
Gestión	7	8	10	1	9	18	15
Implicaciones administrativas	1	3	0	1	5	9	9
Implicaciones del cambio pedagógico	5	2	8	0	2	10	3
Inclusión	8	0	1	1	3	3	2
Educación indígena	3	0	0	0	1	2	0
Liderazgo directores	4	3	4	0	3	8	4
Liderazgo supervisor	4	3	2	0	1	9	5
Lineamientos	2	0	2	0	0	7	5
Materiales en tiempo	2	2	1	0	0	1	2
Organización de horarios	2	0	4	0	4	5	6
Participación de padres de familia	2	2	0	0	2	2	1
Perfil del docente	1	2	2	1	4	4	7
Preescolar	0	2	0	0	5	6	0
Presencia de aliados u oferentes	2	0	2	1	3	5	1
Primaria	0	2	0	0	3	4	0
Programa estatal	0	1	0	0	0	0	0
Programas federales	5	3	3	0	0	4	0
Relación con las autoridades	6	5	4	0	4	0	8
Secundaria	0	1	0	0	0	8	0
Secundaria técnica	0	4	0	0	1	8	0
Situación administrativa de docentes	0	2	1	1	2	3	8
Telesecundaria	0	2	0	0	3	2	0
Trabajo administrativo	1	0	1	0	1	3	0
Escuelas multigrado	4	2	3	0	4	2	0
Uso de instrumentos	5	0	3	0	1	6	6

**Tabla 2.2a** Coocurrencia en formato csv del grupo focal de supervisores y ATP (6 de 6)

	Secundaria técnica	Situación administrativa de docentes	Telesecundaria	Trabajo administrativo	Escuelas multigrado	Uso de instrumentos
Acciones de capacitación autoorganizadas	4	0	2	0	1	2
Acciones previas similares	1	1	2	0	2	2
Áreas de oportunidad positivas	3	0	1	0	1	1
Atención a intereses de alumnos	9	2	1	0	0	15
Conceptualización de la autonomía	20	7	4	1	3	13
CTE	3	0	1	0	1	12
Dificultad o facilidad de organizar el club	12	9	4	2	4	8
Disponibilidad de recursos	7	3	7	2	4	4
Distribución de horas	10	15	2	0	3	7
Acceso información	9	8	3	2	1	7
Estrategias pedagógicas	9	2	2	0	2	8
Evaluación	1	2	0	0	0	2
Experiencias previas negativas	1	0	1	1	0	0
Falta de formación	10	3	3	1	2	2
Falta de orientaciones organizativas y pedagógicas	18	14	4	4	3	13
Flexibilidad	11	2	4	2	6	11
Gestión	15	14	6	6	6	8
Implicaciones administrativas	14	19	2	7	4	7
Implicaciones del cambio pedagógico	15	6	4	1	1	8
Inclusión	5	2	3	2	3	2
Educación indígena	0	0	0	1	2	0
Liderazgo directores	3	2	3	0	1	5
Liderazgo supervisor	5	0	1	1	3	6
Lineamientos	6	5	1	0	1	6
Materiales en tiempo	0	0	1	0	1	3
Organización de horarios	6	10	3	0	2	3
Participación de padres de familia	2	1	0	0	1	1
Perfil del docente	13	13	3	1	2	7
Preescolar	0	0	0	1	4	5
Presencia de aliados u oferentes	4	2	2	0	2	0
Primaria	0	1	0	1	3	3
Programa estatal	0	1	0	0	0	0
Programas federales	1	2	3	1	4	1
Relación con las autoridades	8	3	2	3	2	6
Secundaria	0	8	0	0	0	6
Secundaria técnica	0	13	0	0	0	7
Situación administrativa de docentes	13	0	0	0	0	2
Telesecundaria	0	0	0	0	1	2
Trabajo administrativo	0	0	0	0	1	1
Escuelas multigrado	0	0	1	1	0	1
Uso de instrumentos	7	2	2	1	1	0

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan las categorías identificadas que en el análisis de redes se constituyeron como nodos, así como una breve descripción de qué tipo de citas se incorporaron para conformarlas.

**Tabla 2.3a. Categorización**

Categorías	Descripción
1. Acciones de capacitación recibidas	Opiniones acerca de la formación recibida para la implementación del componente.
2. Áreas de oportunidad positivas	Aspectos positivos que los directores destacaron acerca de la autonomía.
3. Conceptualización de la autonomía	Conceptos y nociones que existen o están ausentes sobre la autonomía y que dificultan su comprensión.
4. Disponibilidad de recursos	Opiniones acerca de la falta de recursos económicos y materiales para implementar la autonomía.
5. Escuela indígena	Opiniones que involucran a las escuelas que brindan un tipo de servicio indígena (general y comunitario).
6. Estrategias pedagógicas	Acciones que los directores manifiestan haber emprendido para iniciar la implementación de la autonomía.
7. Evaluación	Opiniones acerca de las implicaciones de la evaluación relacionadas con autonomía.
8. Falta de acompañamiento de la autoridad	Opiniones acerca de la ausencia de acompañamiento y apoyo de la autoridad educativa para implementar la autonomía.
9. Falta de formación	Opiniones acerca de la falta de formación recibida para la implementación del componente.
10. Falta de orientaciones pedagógicas	Opiniones relacionados con la ausencia de orientaciones de carácter didáctico-pedagógicas que permitan implementar la autonomía.
11. Flexibilidad	Aspectos que se asocian con la flexibilidad curricular (ver apartado III de los ejes de análisis).
12. Gestión	Aspectos que se asocian con la gestión educativa y escolar (ver apartado III de los ejes de análisis).
13. Implicaciones administrativas	Opiniones relacionadas con el impacto administrativo que implica la autonomía.
14. Implicaciones del cambio pedagógico	Opiniones relacionadas con las implicaciones en el cambio de visión acerca de los propósitos de la escuela y en específico de la autonomía.
15. Inclusión	Aspectos que se asocian con la inclusión educativa (ver apartado III de los ejes de análisis).
16. Innovación	Relación que los directores establecieron entre la autonomía y las posibilidades de innovación.
17. Liderazgo	Aspectos que se asocian con el liderazgo educativo (ver apartado III de los ejes de análisis).
18. Lineamientos	Opiniones acerca del conocimiento sobre los lineamientos para el desarrollo y ejercicio de la autonomía curricular.
19. Organización de horarios	Opiniones acerca de las dificultades que los directivos han enfrentado para la organización de los horarios de autonomía.
20. Preescolar	Opiniones acerca del impacto que la autonomía tiene para la educación preescolar.
21. Presencia de aliados	Opiniones acerca de la presencia de aliados públicos y privados así como de los oferentes curriculares que pueden participar para la implementación de la autonomía.
22. Primaria	Opiniones acerca del impacto que la autonomía tiene para la educación primaria.
23. Programas federales	Opiniones acerca de la existencia de programas federales (ETC, PNCE, PCEB, PRE) cuya interacción debe ser considerada para la implementación de la autonomía.
24. Relación con la AEL	Opiniones acerca de la presencia que la autoridad educativa local ha tenido con las escuelas en relación a la implementación de la autonomía.
25. Relación con padres de familia	Opiniones acerca del tipo de relación entre las escuelas y los padres y madres de familia que impacta en la autonomía.
26. Relación con supervisores	Opiniones sobre el tipo de interacción que hasta el momento las escuelas han tenido con la supervisión para la implementación de la autonomía.
27. Secundaria	Opiniones acerca del impacto que la autonomía tiene para la educación secundaria (general y técnica).
28. Telesecundaria	Opiniones acerca del impacto que la autonomía tiene para la educación telesecundaria.
29. Uso de instrumentos	Opiniones acerca del uso de los instrumentos de diagnóstico y evaluación que hasta el momento se han hecho llegar a las escuelas para el diseño de su oferta y que incluyen el FODA y la cédula de madurez organizacional.

\* Programa de Escuelas de Tiempo Completo, Programa Nacional de Convivencia Escolar, Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica y Programa de la Reforma Educativa.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el procesamiento que se hizo de las redes fue de tipo básico, se definió que las redes que se generarían serían de tipo unimodal, lo que quiere decir que todos los nodos tendrían los mismos significados o recibirían el mismo tratamiento; a pesar de ello, en el análisis de resultados se procuró respetar la naturaleza de éstos distinguiendo entre ejes identificados para el análisis, niveles educativos y aspectos o situaciones destacados por los informantes.

Asimismo, las medidas de visualización utilizadas fueron de centralidad y modularidad. La primera se utilizó para visualizar el número de relaciones directas de cada nodo, mientras que la segunda permitió identificar entre los nodos a aquellos que tienen una relación más fuerte y que, por tanto, se agrupaban en módulos o grupos.

En las gráficas 2.1a y 2.2a se observa cómo se agruparon dichos módulos a partir de los datos arrojados por el programa utilizado para la visualización de redes Gephi 9.2.

**Gráfica 2.1a** Modularidad de la red social de directores. Gephi 9.2

## Modularity Report

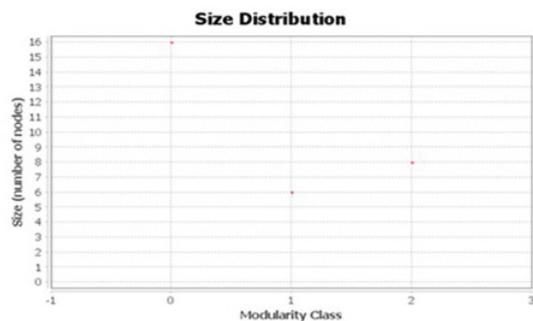
---

### Parameters:

Randomize: On  
Use edge weights: On  
Resolution: 1.0

### Results:

Modularity: 0.032  
Modularity with resolution: 0.032  
Number of Communities: 3



### Algorithm:

Vincent D Blondel, Jean-Loup Guillaume, Renaud Lambiotte, Etienne Lefebvre, *Fast unfolding of communities in large networks*, in *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment* 2008 (10), P1000

## Gráfica 2.2a Modularidad de la red social de supervisores y ATP. Gephi 9.2

### Modularity Report

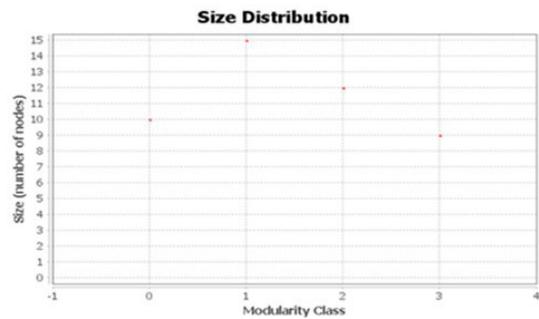
---

#### Parameters:

Randomize: On  
Use edge weights: On  
Resolution: 1.0

#### Results:

Modularity: 0.095  
Modularity with resolution: 0.095  
Number of Communities: 4



#### Algorithm:

Vincent D Blondel, Jean-Loup Guillaume, Renaud Lambiotte, Etienne Lefebvre, *Fast unfolding of communities in large networks*, in Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment 2008 (10), P1000

# Directorio

## **JUNTA DE GOBIERNO**

### **Consejera Presidenta**

Teresa Bracho González

### **Consejero**

Bernardo Naranjo Piñera

### **Consejera**

Sylvia Schmelkes Del Valle

### **Consejera**

Patricia Vázquez Del Mercado

## **UNIDADES ADMINISTRATIVAS**

### **Unidad de Normatividad y Política Educativa**

Francisco Miranda López

### **Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional**

Jorge Antonio Hernández Uralde

### **Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación**

Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)

### **Unidad de Administración**

Miguel Ángel De Jesús López Reyes

### **Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno**

Tomislav Lendo Fuentes

### **Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación**

Rosa Mónica García Orozco (encargada)

### **Dirección de Difusión y Publicaciones**

Blanca Estela Gayosso Sánchez



ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL COMPONENTE DE AUTONOMÍA CURRICULAR.  
PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 2017  
es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.  
En su formación se emplearon las familias tipográficas Corbel y Caecilia LT Std.  
Abril de 2019.