

El Acuerdo 592, eje de la articulación de la Reforma Integral de Educación Básica y la práctica docente en aula

Estela Guevara*

Resumen

Esta investigación es un análisis del Acuerdo 592, documento que presenta el proyecto de articulación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB);¹ tiene por objetivo detallar la propuesta estructural con la que se ha venido administrando la educación pública en la década más reciente, para esquematizar la manera en que desde el contexto coyuntural, los profesores pueden plantear cierta alternativa para apropiarse y resignificar la exigencia de cambio, desde sus estrategias docentes.

Introducción

Lo que se presenta es resultado parcial del proyecto “Desarrollo de competencias para la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Michoacán de Ocampo, México”, que comenzó en agosto de 2012

* Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la U. de G.

1. Reforma Integral de la Educación Básica.

y concluirá en este 2015. La coordinación está a cargo de INICIA, A. C.² –con quien colaboré durante 2013–, y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Dicha propuesta tiene como objetivo contribuir con la formación de competencias de los agentes educativos del Estado de Michoacán para elaborar y aplicar programas y estrategias educativas relacionados con la asignatura de formación cívica y ética para el segundo y tercer grado de secundaria.³

Uno de los ejes de trabajo en el proyecto de INICIA, A.C. con los profesores de Michoacán, es el diseño curricular que propone la RIEB a través de uno de sus documentos básicos, el Acuerdo 592,⁴ el texto expone las líneas de acción que el Estado promueve para implementar el nuevo currículo conforme a la reforma en ciernes. El documento plantea desde la estructura de la educación básica hasta los contenidos particulares de cada una de las asignaturas en preescolar, primaria y secundaria.

Derivado del análisis del Acuerdo y para efectos de este documento, se considerará al diseño curricular como una estrategia con la que se pretende instalar el proceso de reforma educativa; es decir, una acción concreta del Estado para incidir en la práctica docente a nivel de construcción de contenidos y trabajo en aula. Esta política es también parte de las estrategias para la consolidación del proyecto de educación nacional en función de exigencias políticas, económicas y sociales concordantes con el orden mundial contemporáneo, al cual se tiene a la vez, como directriz y meta en la reestructuración de la práctica docente y la generación de conocimiento en el aula.

2. Iniciativas para la Identidad y la Inclusión A.C. (INICIA), es un organismo civil mexicano abocado a temas de juventud, derechos humanos y desarrollo local, fundado en el año de 2001. Desde el año 2005, su personal ha realizado acciones de apoyo al sector educativo en Michoacán, en materia de capacitación, formación, asesoría e investigación.

3. Síntesis del proyecto "Desarrollo de competencias para la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Michoacán de Ocampo, México". Coordinador: Héctor Morales, 2012.

4. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>, en diciembre de 2014.

De esta manera trataremos de destacar los elementos socio-políticos presentes en el documento rector de la actual reforma educativa, el Acuerdo 592, para comprender las exigencias que impone al profesor en el aula. En contra parte, se aportará una revisión de la currícula para determinar los alcances del impacto que se busca.

Contexto y elementos ideológicos

En el marco del proceso de la RIEB, se ha generado la percepción de parte de los profesores, directivos, padres y alumnos, que se han estado implementado cambios constantes, pues no queda muy claro que se trata de un mismo proceso de largo plazo. Sin embargo, frente a esa apreciación germina la idea de “lo nuevo como lo mejor”, convicción que mueve a los maestros a buscar capacitarse y estar al día, a veces por un genuino interés de superación, a veces por permanecer en su circunstancia.

Por otra parte, aún cuando la investigación educativa avance en diversas discusiones epistemológicas, los involucrados en la enseñanza suelen considerar al aula como escenario sin incidencia ni aporte efectivo a la teoría pedagógica, más bien lo enfrentan como la arena en la que se demostrará la habilidad de cumplimentar las exigencias propias del diseño curricular en su nivel próximo: planes y programaciones. Es interés de este ensayo exponer como alternativa para contrarrestar dicha apreciación la necesidad de recuperar las experiencias docentes, sistematizar la práctica cotidiana del profesor frente a grupo y reflexionar sobre cómo las actividades cotidianas de profesores, alumnos, directivos y ahora, familia y comunidad, completan el aspecto micro y coyuntural del diseño curricular.

El aspecto macro estructural del diseño curricular de la RIEB

La Reforma, como el proceso de gran alcance que pretende expandir y mejorar la educación básica en el Estado mexicano, refiere como antecedentes los proyectos nacionales de José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet. Enfatiza también la necesaria participación de los maestros y las familias en el respaldo del proyecto de reforma,⁵ de tal manera que plantea a lo instruccional y lo operativo como la parte micro o coyuntural del mismo proceso educativo.

Etapas del proceso

1992 Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica

El núcleo del acuerdo fue innovar las prácticas y propuestas pedagógicas además de mejorar la gestión en las escuelas. Es decir, el argumento central es coyuntural, pues refiere a la práctica docente y la organización interna de los centros escolares a un nivel de procedimientos. El argumento estructural está en la preocupación por la recuperación de indicadores como la cobertura y la permanencia en educación básica; además de reformar la responsabilidad de la educación al dejar a los gobiernos estatales a cargo de la educación pública y de las normales; es decir, la formación de profesores. Acciones que implicaron: capacitación continua para los docentes; así como implementar un programa de estímulos al magisterio.⁶

5. *Op.cit.*: 7.

6. Rafael Quiroz (2004). "La Reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza". En REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, No. 1 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>.

2002: Compromiso social por la calidad de la educación

Objetivo: transformación del sistema educativo en función de los contextos internacionales y supranacionales con los que iniciaba el siglo XXI. Evidentemente la propuesta fue estructural y conllevó la aspiración de vincular a la educación con los proyectos de desarrollo local. También desde el nivel macro se consideró que la alternativa pedagógica debía replantear como meta última el desarrollar en los estudiantes el “aprender a aprender”, para lograr elevar los indicadores en los estándares de aprendizaje con los que ya se ponderaba a los educandos mexicanos.

2008: Alianza por la calidad de la educación

El SNTE como representante de los profesores, signatario que compromete la responsabilidad coyuntural como es la práctica docente en el aula, mediante la modificación del enfoque pedagógico y didáctico, que entonces debía expresarse en competencias, articulaba la profesionalización de los maestros con criterios de evaluación que llevarían a elevar la calidad de la educación básica.⁷

En suma, cada una de las etapas de la RIEB busca abonar a la formación de ciudadanos a partir de un esquema pedagógico centrado en competencias para la vida, en la constante evaluación de los sujetos involucrados en la operación de tal esquema y la modernización de los centros educativos. De esta manera se articula el eje macro estructural (la ciudadanía en un sistema global democrático) hasta lo micro coyuntural (lo instruccional y operativo en contextos comunitarios).

7. Alfonso Cuervo, César Mora y R. García-Salcedo (2009). “Análisis de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de Ciencias II”. En *Latin-American Journal of Physics Education*, vol. 3, No. 1.

Las acciones que se han derivado a favor de la implementación paulatina del proceso de reforma son:

1. Integrar a la familia al proceso de formación de los alumnos de educación básica; lo que implica introducirse a los centros de trabajo en condiciones para determinar decisiones con y para los directivos y maestros.
2. Reconocer la diversidad humana y en consecuencia las necesidades múltiples de aprendizaje.
3. Someter a los centros educativos a la evidencia de logros académicos para determinar, desde ese criterio, el acceso a mejores condiciones de equidad y calidad para la educación.
4. Centrar el proceso educativo en el alumno; si bien el educando es quien aprende, es también el primer responsable de su formación. Le siguen la familia y la comunidad como los ambientes que han de ser propicios para que aquel logre el conocimiento; después encontramos a la escuela, directivos y docentes que facilitarán el logro del conocimiento autogestado.

Injerencia supra estatal en la RIEB

Según la somera revisión del proceso de reforma, es posible apreciar que, durante el siglo XXI el Estado ha buscado ser consecuente con las exigencias del ordenamiento mundial. De hecho, es la interpretación de la educación como una forma de administración de la enseñanza que busca lograr los mejores resultados; momento en que se aspira a lograr cierto grado de desarrollo a partir de la enseñanza apropiada, eficaz y de resultados específicos.⁸ Desde Estados Unidos de América, la influencia de John Dewey y el espíritu de Johann Herbart llegó a Latinoamérica, particularmente a México, la educación pragmática,

8. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/rc/17-19Ene2011/material/El%20Docente%20y%20los%20Programas%20Escolares.pdf>, en marzo 2013.

aquella que pretende dar al educando el gusto de poseer conocimiento, aunado a la satisfacción de comprender que aquel sólo tiene sentido cuando se aplica en una acción específica, práctica.

La propuesta pedagógica por competencias

Desde la arqueología del concepto descubrimos que fue Noam Chomsky quien amplió el concepto “competencia lingüística” hacia un contexto abarcado, la competencia comunicativa, definiéndola como los “conjuntos de saberes que habilitan a la persona en el dominio de la lengua y la comunicación”.

Su posibilidad de explicar las maneras en que un individuo, desde la comunicación, adquiriría competencias en otros planos de la socialización y del aprendizaje, llevó a que el término deviniera en enfoque pedagógico; no sin antes discutir con otras corrientes de existencia previa. Le antecedió el currículo por objetivos (70’s y 80’s), el constructivismo y el aprendizaje significativo (Ausubel y Bruner), las inteligencias múltiples (Gardner).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entidad supraestatal frente a la SEP y la RIEB

La globalización es, a veces, entendida sólo como neoliberalismo, la lógica del mercado es rectora en buena parte de los procesos sociales; sin embargo, no es totalizadora, habrá que detectar coyunturas y desviaciones, márgenes y límites. Visión tecnocrática que puede ser atenuada a partir de la inclusión de los contextos históricos y geográficos. La faceta que hoy por hoy cobra relevancia es la produc-

ción y consumo de conocimiento; incluso se destaca la necesidad de producirlo y gestionarlo para detentar poder e influencia.

De esta manera el enfoque por competencias fue adoptado por la OCDE para promover el potencial del conocimiento que en el ámbito laboral se ejercía desde la práctica y que podía ser reconocido mediante certificación en tres ámbitos complementarios: hacer, saber y ser. En especial, el interés de la OCDE por la educación surge cuando en Francia se experimenta un modelo de seguimiento y eficacia laboral en contextos escolares; se adiciona como uno de los objetivos puntuales, derivados de una educación eficaz, la convivencia cordial y el respeto por la identidad del otro; factores que acompañarán una aspiración más: la democracia vía la formación temprana de ciudadanos.⁹ La influencia de la OCDE en nuestro país se presentó primero, y con mayor claridad, en el sector empresarial; generó espacios y ocasiones para la calificación o la titulación; la normalización del trabajo (ISO) y la formalización laboral para la certificación. El enfoque pretende ser integrador del SABER, hacia el SABER HACER, para SABER SER.¹⁰

El conocimiento es expresado en el trabajo cuando el sujeto es capaz de APRENDER, luego entonces crea soluciones eficaces; por lo tanto es también adaptable a las circunstancias. Cuando el conocimiento es Recurso, el sujeto que aprende es COMPETENTE, lográndose lo denominado como ventaja competitiva, mismo que suele ser llamado Capital humano.

Si el conocimiento es Transformación, entonces se afirma que el sujeto es competente si posee conocimiento en su área profesional/laboral, usa su inteligencia antes que su fuerza física.

9. Tomás Díaz González. "Validación de competencias en Francia". Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Educacion_XXI-316F59B3-1F61-E359-1933-EDE-8822D9FDC&dsID=Documento.pdf.

10. SEP. OCDE. Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010.

Por lo tanto: las competencias FORMAN al individuo para el trabajo y para la vida, lo que puede calificarse como formación integral.

Fue en Francia por primera vez cuando este esquema se llevó a las aulas de nivel superior antes que en educación básica. Ahí quedó demostrado que era viable para reconocer que los estudiantes poseían conocimientos útiles logrados en su largo proceso de escolarización, que estos no se limitaban a lo aprendido en el aula y, que los saberes podían ser valiosos en sí mismos, pero lo eran aún más cuando hacían sinergia para lograr uno nuevo (transversalidad). La experiencia en educación básica implicó un reajuste curricular y de los programas, en la formación y actualización de los docentes.

México, como Estado miembro de la OCDE, está obligado a promover el bienestar económico y social de su población, al igual que el resto del mundo. Uno de los elementos indispensables para adquirir los niveles de calidad de vida aceptables por la organización es la educación. Los cambios de largo aliento que comienzan en la década de los noventa responden a las directrices señaladas por la entidad supranacional. Me centraré en dos particularmente: la formación de ciudadanos y la evaluación internacional de los alumnos (PISA).¹¹

Propuesta pedagógica por competencias y algunos modelos epistémicos

El trabajo en el aula tiene como meta última lograr nuevos conocimientos, de acuerdo con la propuesta pedagógica por competencias, los conocimientos deben ser resultado de la labor del alumno con orientación del profesor. Este esquema propone desarrollar la totalidad de las posibilidades del estudiante, por lo que abre tres

11. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/>, el 20 de febrero de 2013.

fronteras desde las cuales puede despuntarse un amplio abanico de posibilidades que conlleve a generar nuevo conocimiento: los declarativos (saber/conocimiento), aptitudinales (saber conocer/ aptitudes) y actitudinales (saber ser/ actitudes), y los procedimentales (saber hacer/habilidades y saber convivir/ valores).¹² En contraparte, las competencias se oponen a tres de los modelos epistémicos que más frecuentemente se utilizaron en otras corrientes pedagógicas:

- a) modelo funcional: capacidad para lograr “lo que se debe” HACER;
- b) modelo conductista: expresiones a partir de comportamientos, “lo que se debe” SER;
- c) modelo constructivista: relacionada a todas las actividades con cierto grado de “experto”. Basada en la construcción de representaciones mentales por niveles de complejidad crecientes. El centro del complejo es la persona.¹³

De esta manera, el conocimiento se generaría desde y para el estudiante, con la referencia a la realidad inmediata donde el nuevo conocimiento ha de operar.

La propuesta pedagógica por competencias frente a otras corrientes pedagógicas

Como término, las competencias se sitúan con fuerte precedente en la psicología, hecho que ha marcado la comprensión actual del término. La evolución o, al menos su reinterpretación, nos obliga a delimitar sus significados desde cada una de las acepciones más frecuentes:

12. Cesar Coll y Elena Martín *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Sep, 2006. Serie Cuadernos de la Reforma, S/N.

13. Hernando Rodríguez Zambrano. “El paradigma de las competencias hacia la educación superior”. En *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: investigación y Reflexión*, vol. XV, núm. 1. Colombia: Universidad Militar de Nueva Granada, 2007.

| | | Aspectos epistemológicos | | | | |
|---|--|--|---|---|--|--|
| COMPETENCIA | | Saber | Saber conocer | Saber hacer | Saber ser | Saber convivir |
| | | Conocimientos | Aptitudes | Habilidades | Actitudes | Valores |
| Atributos de la competencia | | Conjunto organizado de datos e información en función de un problema. Pensamiento continuo, adquirido a lo largo de la vida. | Posibilidades para conocer: imaginación, intuición, confianza, autonomía. Disposición a conocer y a resolver. | Una forma de relacionarse con las cosas. Resolver situaciones; conocimiento aplicado. Hábito. | Predisposición a actuar. Afectivo conductual cognitiva. Curiosidad, imaginación, flexibilidad, constancia, afrontar retos, evitar juicios. | Objetos materiales de la ética y la moral. La razón de su existencia está en perfeccionar a la persona/ser humano. Respeto, Tolerancia, Lealtad, Responsabilidad, Trabajo por equipo, Comunicación, Solidaridad, Libertad, Honestidad. |
| Expresión de la competencia en la RIEB (ejemplo: Programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética) | | Apego a la legalidad y sentido de justicia. | Respeto y valoración de la diversidad. | Comprensión y aprecio por la democracia. | Conocimiento y cuidado de sí mismo. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. | Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Manejo y resolución de conflictos. |

La forma como se enseña en la escuela es determinante respecto a lo que el alumno va a acomodar y luego equilibrar. Si el docente sólo hace trabajar mecánicamente a los alumnos, haciéndolos leer para que aprendan de memoria datos (fechas, lugares, nombre de batallas o personales u oraciones hechas y consignas celebres), y luego los hace escribir descubrir esos contenidos en textos (resúmenes) que

| | CONDUCTISTA | FUNCIONALISTA | CONSTRUCTIVISTA |
|--------------------|--|---|---|
| competencia | Características personales expresadas en comportamientos. La evaluación se da desde lo observable: hechos registrables, evidentes. | Capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva, determinada, según criterios de desempeño. | Relaciones entre personas/grupos/ entorno, además de trabajo, aspiraciones, superación. |
| eje | La persona con elementos a potenciar. | Trabajo a realizar. | Entorno productivo e intereses personales. |
| procesos | competencias personales competencias técnicas | Básicas. Las que se adquieren en la EB y permiten la inserción temprana al trabajo. Genéricas: de acuerdo al ámbito laboral. Específicas: aspectos técnicos o especializados. | Técnicas: dominio experto Metodológica: aplicación del procedimiento adecuado para la resolución de un problema. Social: comunicarse de modo constructivo. Colaborar con otras personas. Participativa: crear ambientes de trabajo/ aprendizaje, convivir, ser uno mismo. |

repite la misma idea transmitida para finalmente evaluar a través de respuestas estructuradas o de opción múltiple (en las que el alumno no aporta nada, ni los hace participar reflexivamente), entonces el proceso será insulso. Se ganará en memorizar ciertos datos pero se perderá en reflexión. El modelo de Diseño Curricular Base asume una concepción constructivista del aprendizaje escolar, en tanto sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar.

Es también una concepción constructivista de la intervención pedagógica, pues deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean los más correctos y ricos posible.

Currículo¹⁴ por competencias

La adopción del esquema pedagógico por competencias exige un rediseño curricular, lo que incluye la articulación de las etapas del aprendizaje escolarizado, la instrumentación mediante programas y la planeación por nivel, por etapa y por saber particular. Abarca la instrumentación en aula a cargo de los alumnos, maestros, directivos, la familia y la comunidad; un universo que debe aportar desde sus realidades inmediatas, es decir, exige involucrarse en la problemática cotidiana para explorar las formas de que el conocimiento surja por y para un sentido determinado; dando cuenta de las experiencias educativas que ocurren intencionalmente, o no, en la escuela.

Sin embargo, la evaluación de los planes de estudio, de los logros por centro escolar, por profesor o por estudiante –paradójicamente–

14. Currículo: el conocimiento que el alumno logra a lo largo de su trayectoria escolar puede ser explícito en documentos de trabajo docente, e implícito si consideramos los contextos socio-culturales del docente y del discente. Si se compara con el diseño curricular, se verá que éste es el encuadre que dirige la totalidad del sistema educativo, incluido el escolar y el curricular.

se enfrenta a estándares únicos, homogéneos e inocuos a la realidad que posibilitó los aprendizajes particulares.

Que en el diseño curricular se incluya el esquema pedagógico por competencias implica considerar al conocimiento como un proceso antes que una actividad concreta. Además, se entiende a ese proceso como complejo (constante, continuo y múltiple) inferido de la apropiación e interpretación de la realidad inmediata,¹⁵ lo que nos lleva a la condición sociocultural de las competencias.

Una competencia incluye una característica subyacente y otra permanente. La primera puede ser definida como un conjunto de conocimientos, habilidades, características y actitudes que una persona posee y le permiten la realización exitosa de alguna actividad. La característica permanente incluye cualidades manifiestas durante la ejecución de una tarea, combinan lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual.

La aplicación de las competencias como encuadre pedagógico

Así titula el Acuerdo 592 a la propuesta de administración del proceso de enseñanza. Centrado en el aprendizaje, responsabiliza al estudiante de sus posibilidades de gestar conocimiento nuevo; lo invita a desarrollar todos los frentes posibles: información y conocimientos adquiridos en la escuela, experiencias que devienen en otros conocimientos y habilidades. En suma habilita a quien aprende para autogenerar sus intereses, medios y formas de aprender, de ahí que se hable del proceso permanente de aprender a aprender.

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber-hacer (habilidades) con saber (cono-

15. En el *Pensamiento Complejo* (E. Morin), la reflexión es condición básica.

cimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).¹⁶

En “las competencias para la vida”, escapando de la misma definición ya propuesta con anterioridad, se articula la operatividad del esquema pedagógico como el inventario que facilitaría no sólo la formación escolar sino el proyecto de vida del individuo que aprende. Se considera que las *competencias para la vida* articulan al saber, al saber-hacer y al saber-ser como un sistema en función de la consecución de objetivos determinados; enfatiza la aplicación del conocimiento en la realidad cotidiana: resolución de problemas, observación y análisis de situaciones cotidianas, incidir en la vida del alumnado y su entorno inmediato.

La intención formativa es, entonces, trascender el ámbito escolar y formar individuos determinados por compromisos claros consigo mismos y sus contextos. Se propone que se creen ambientes de aprendizaje que instruyan en el manejo competente de las *competencias para la vida*, generando “oportunidades y experiencias” para los “3 niveles de educación y para toda la vida”.¹⁷

Si se pretende delegar al estudiante la mayor parte de la responsabilidad de su aprendizaje es porque se le brindarán alternativas de orientación en el planteamiento y resolución de problemas; es decir, se preferirá un sentido práctico que obligue a quien aprende a buscar en sus propios conocimientos –de toda índole y origen– la forma de encontrar respuestas oportunas y pertinentes. El profesor es entonces un actor secundario frente a aquel que se independiza del docente que poseía y administraba el conocimiento a divulgar.

16. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>, en diciembre de 2014.

17. *Idem*: 38.

En este sentido encontramos que es la autonomía uno de los valores constantes en la RIEB, presente de formas diversas según actores y escenarios derivados del sistema educativo.

La transversalidad de las competencias para la vida

Transversalidad es la condición que permite al currículo transitar saberes de un área particular a otra. La habilidad de lectura es un saber-hacer que se desarrolla en un estadio curricular y en una asignatura específica; es también un saber que permite aprender otros conocimientos en otros estadios y asignaturas. De tal manera que la transversalidad implica que los profesores deban explorar el currículo de sus alumnos para hacer sinergia y propiciar que las conexiones entre conocimientos y saberes facilite el aprendizaje en cada una de las materias.

El Acuerdo 592 señala algunas competencias fundamentales en la educación básica:

Competencias PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE

Competencias PARA EL MANEJO DE LA INFORMACIÓN

Competencias PARA EL MANEJO DE SITUACIONES

Competencias PARA LA CONVIVENCIA

Competencias PARA LA VIDA EN SOCIEDAD

Se mencionan cada uno de los conocimientos requeridos para lograr cada una de las competencias para la vida. Los saberes mencionados pueden centrarse en una u otra asignatura, pero en sí no dejar de vincularse con la totalidad. Es decir, hay una condición de transversalidad, hecho que se integra como el eje rector del programa

de estudios 2011, en cada asignatura se atienden las competencias para la vida, desde las competencias particulares en cada caso. Por lo tanto, se detecta un deber tácito para los profesores: conocer los perfiles de ingreso y egreso, comprender la transversalidad y promoverla a través de su propia práctica; además de acercarse al desempeño de sus pares y coadyuvar en el vínculo asignatura-curriculo.

El diseño curricular de la RIEB: el aspecto micro- coyuntural

Adoptar una alternativa de diseño curricular implica, como hemos visto, una observación amplia hacia campos en apariencia lejanos; la mirada en aquel horizonte nos cuestiona sobre el vínculo con nuestra inmediatez, al menos así nos lo presenta el documento que se analiza; el Acuerdo 592 nos plantea resignificar todo el universo de la práctica docente a través de la determinación de los principios pedagógicos: la práctica de los profesores, los logros de los aprendizajes determinados y la mejora de la práctica educativa.¹⁸

Dichos principios pedagógicos son las directrices para la serie de dinámicas que deben renovarse o implementarse en los centros educativos. Son las condiciones mínimas necesarias para que la reforma opere y logre las metas propuestas. Hablamos de los actores clave del proceso de administración del sistema educativo, quienes a la vez estarán encargados de completar el aspecto micro-coyuntural del diseño curricular, se trata de los profesores. Nos encontramos con una de las paradojas que el Acuerdo 592 ofrece: el aprendizaje centrado en el alumno, con la exigencia de cambio centrada en los profesores.

18. *Ídem*: 26.

Sin embargo, se desglosa lo que cada uno de los principios supone; cada uno a manera de definición, determinando lo que se pretende establecer como acción o meta a concretar durante y al término de la RIEB:

Modificación de la práctica docente: el discente con un rol activo, autogestivo, continuo y constante.

La educación como un proceso: formación a la vez que información. Involucrar a la totalidad del sujeto

Saberes y habilidades: pensamiento crítico, análisis y resolución de problemas diversos, observación crítica de la realidad. Énfasis en la interacción sociocultural como base del desarrollo de la persona.

El alumno: cuenta con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento.

El ambiente de aprendizaje: reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos.

El profesor: relación de igualdad en el proceso de aprendizaje del alumno. Guía y acompaña a la persona en su proceso formativo: colaboración para construir el aprendizaje.¹⁹

Para la articulación del currículo, se proponen **Campos Formativos**; es decir, ámbitos de saberes y conocimientos desde los que se proyectan las asignaturas particulares. Son cuatro: lenguaje comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.²⁰

19. *Ídem*: 28.

20. *Ídem*: 43.

Comienzan en el preescolar como *competencias para la vida*, donde los aprendizajes se centran en las posibilidades de autoconocimiento del niño y su proceso de socialización, para luego segmentarse en materias a desarrollarse en primaria y secundaria (contenidos particulares), fortaleciendo el proceso formativo del sujeto pero abordando conocimientos específicos a profundidad que faciliten la comprensión científica del educando y su entorno inmediato y de largo alcance. En suma, el abordaje de los campos formativos en los grados de avance que se plantean derivan en la consolidación del *perfil de egreso*, producto con el que se cierra la formación básica. Los **Estándares Curriculares**. Son las metas que, cumplidas garantizan el avance gradual del currículo del estudiante de educación básica: “descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar”. Para el profesor, son el elemento que determina la planeación, puesto que distribuye los aprendizajes a lograr, en razón del grado y número de horas que obliga a cada asignatura por grado. Cada uno de los estándares curriculares sintetiza lo que en conjunto se desarrolló en cada uno de los campos formativos por grado y por nivel. Son: preescolar, primaria 1º a 3º grado primaria 4º a 6º grados y secundaria.

Los aprendizajes esperados. Elemento sustantivo de la Planeación del ciclo escolar, se proponen como elementos indispensables para la concreción de las competencias relativas a cada una de las asignaturas en cada estadio curricular. Se expresan en cada uno de los bloques e integran a los conocimientos particulares. Son definidos por los estándares curriculares y pretenden organizar el trabajo en el aula.

A pesar de que la RIEB hace una amplia exposición frente a la diversidad étnica y cultural del país, y aún cuando plantea las condiciones en que debe aplicarse la misma reforma, es claro que tanto los aprendizajes esperados como los conocimientos específicos apuntan

a atender una realidad urbana y de clase media antes que a una serie de realidades y contrastes socioculturales.

Algo que enfatizar: si comprendemos al diseño curricular como un encuadre general desde el cual se proyecta un determinado proceso formativo y educativo, también se implica la posibilidad de que el docente proyecte su avance programático desde las condicionantes propias de sus alumnos, su escuela y su comunidad; se buscará integrar las condicionantes sociales y culturales del entorno para determinar los aprendizajes, su jerarquía y en consecuencia la selección de contenidos que más y mejor lograrían aquellos aprendizajes en conformidad con los objetivos curriculares exigidos.²¹

La dimensión micro-coyuntural del diseño curricular a partir de la práctica docente

Los instrumentos docentes de diseño curricular

A partir de la propuesta de diseño curricular que se ha venido comentando, la cual resulta un marco referencial para las actividades de los profesores, antes, durante y después del curso, detectamos que la RIEB resolvió uno de los puntos que les condiciona la Planeación anual, el proyecto final ya está determinado y, en consecuencia la evaluación se evidencia como dirigida. Los profesores deben reconsiderar que si bien la planeación del ciclo escolar ya está dada, cuentan con otros instrumentos de trabajo: la programación didáctica, la selección de contenidos, la priorización de los saberes esperados y otras experiencias que pueden recuperarse como sustantivas en la evaluación.

21. *Ídem*: 29.

Es decir, el diseño curricular, desde los documentos oficiales, se encuentra desarrollado en el nivel más abarcador que remite a la condición estructural del proyecto de reforma; en un segundo plano ha delimitado a través de especialistas, más no de docentes, la selección de objetivos curriculares, aprendizajes y contenidos, llevando incluso a detallar la planeación del ciclo escolar. El tercer nivel es la posibilidad única de los maestros de trabajo frente al grupo de apropiarse de la propuesta de reforma al rediseñar las orientaciones de formación escolar y plasmarlas en observaciones acuciosas del entorno para delimitar objetivos aprendizajes y contenidos; expresar sus procedimientos a través de tareas específicas, actitudes y valores concordantes con la realidad inmediata del docente, el alumno y su entorno social y cultural.

A) Planeación

La planeación que el profesor realiza antes de iniciar el curso, conocida también como avance programático, es el punto que permite al docente acercarse a los contenidos y aprendizajes que el programa plantea como indispensables para confrontarlos con las necesidades propias de su entorno escolar: los alumnos y sus intereses/necesidades, los recursos con los que cuenta, los tiempos y actividades de la comunidad escolar. Es uno de los instrumentos docentes con los que los profesores dosifican y priorizan los contenidos que exigen cada uno de los aprendizajes esperados.

Sin embargo, la planeación suele ser uno de los puntos conflictivos de la práctica docente. Suele interpretarse como una exigencia más bien burocrática antes que como una herramienta útil en la administración del curso; además de ser una de las maneras en las que el profesor realmente se apropia del objetivo de su asignatura y de los medios y acciones que puede determinar para lograrlo. En el Acuerdo 592, ya se propone una Planeación para el ciclo escolar,

en cada una de las asignaturas aparecen los 5 bloques en los que está dosificado el programa. Es importante señalar que aún cuando se propone un esquema para la planeación del ciclo por bloque, no se establece un formato único, cada materia presenta elementos diferentes con los que requiere al maestro se trabajen competencias, aprendizajes y contenidos. No se da ningún argumento que justifique la diversidad de criterios.

Elementos que integran el formato de planeación del ciclo bloque por bloque

| | | |
|--|---|---|
| <p>Título. Expresa de manera general el contenido del bloque y tiene relación con las competencias cívicas y éticas que se desarrollan de manera integral.</p> | | |
| <p>Competencias cívicas y éticas. En cada uno de los bloques se presentan las competencias prioritarias a desarrollar, que pueden ser dos o tres, sin olvidar que se articulan con las demás.</p> | | |
| <p>Ejes. Precisa los ejes formativos a los cuales, por fines didácticos, se da mayor importancia en el bloque. Aparecen de manera explícita en los programas de secundaria y la forma como están organizados se corresponde con el sentido en que pueden desarrollarse los temas.</p> | | |
| <p>Aprendizajes esperados Son pautas para el trabajo que es necesario impulsar en la asignatura. Expresan rasgos de los aprendizajes que se espera logren los alumnos al concluir cada bloque. Constituyen indicadores para el maestro sobre los aspectos a evaluar. Manifiestan lo que los alumnos saben y saben hacer como resultado de sus aprendizajes individuales y colectivos.</p> | <p>Contenidos Favorecen la reflexión sobre situaciones personales y colectivas, de índole ética y ciudadana, fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía democrática respetuosa de los derechos humanos. Es importante atender al enfoque y cubrir todos los contenidos que se presentan en los programas, con la finalidad de garantizar su gradualidad y secuencialidad en el abordaje de los mismos.</p> | <p>Ámbitos Precisa el espacio social de interacción formativa al que pertenece el contenido a desarrollar. Aparecen de manera explícita en los programas de primaria. Es importante mencionar, que el desarrollo de competencias se favorece de manera organizada y permanente a partir de los ámbitos. Ambiente escolar y Vida cotidiana se presentan en un mismo apartado, pues están internamente relacionados.</p> |

B) Los diagnósticos previos

El profesor tiene como materia prima el currículo de sus estudiantes, los conocimientos previos y las condicionantes de la socialización en un determinado contexto sociocultural. Es determinante enterarse de las condiciones con las que tratará y detallarlas puede ser una estrategia adecuada para idear las posibilidades que esos contextos pueden ofrecer; las limitantes y contraposiciones son importantes también al momento de determinar los alcances de los objetivos generales y particulares.

C) La programación didáctica

Haber centrado en el alumno la responsabilidad del aprendizaje es congruente con la exigencia de operar según la propuesta pedagógica de las competencias para la vida. Siguiendo este principio, encontramos que la propuesta integral exige condiciones determinantes para su implementación.

D) El perfil de egreso

Quizás sea una meta lejana en apariencia, no obstante es un perfil al que contribuyen los estándares curriculares de la educación básica completa. Tenerlos en cuenta dará al profesor la certeza de la selección de los aprendizajes esperados, los contenidos específicos e incluso las estrategias didácticas que seleccione. Permite también prever los recursos y ambientes de aprendizaje que han de establecerse para el buen desarrollo del curso

La RIEB implica la transversalidad el trabajo colectivo; es decir, la consecución del perfil deseado es responsabilidad de la comunidad escolar en la que está incluida la familia de los estudiantes. La invitación es tomar la parte que corresponde a cada asignatura para complementar el esfuerzo colectivo.

Es el perfil de egreso el indicador que facilita también la evaluación: del curso, del profesor y del estudiante. Igualmente es el punto en que se pondera el diseño curricular desde sus dos frentes: el estructural y el coyuntural. El esquema macro fue complementado exitosamente por la práctica docente como la frontera coyuntural, esta evaluación es una de las constantes en el mismo diseño curricular: no concluye y obliga al profesor a ser crítico de la estructural para enriquecerlo, cuestionarlo y revertirlo con su propia práctica.

Sistematizar la práctica docente ¿qué pasa en las aulas?

Como política pública, el Acuerdo 592 pretende dirigir la acción de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no logra controlar el campo de interacción de ese proceso; el aula es un ámbito de negociación y acuerdos construidos con criterios propios, derivados de los contextos de socialización y formación de cada uno de los convocados por la reforma: alumnos, profesores y directivos.

Los profesores son el último eslabón en la cadena de acciones determinadas por el diseño curricular en su entramado estructural.

Sin embargo, son precisamente los profesores quienes tienen la posibilidad única de influir en ese mismo diseño; la decisión de incidir en la construcción del estudiante y su formación básica puede ser abierta y decidida, hecho que queda plasmado en los instrumentos de trabajo docente; puede ser también involuntaria si consideramos el propio currículo de formación y socialización del profesor. El proceso de sistematización podría dejarnos ver las maneras en que los profesores se apropian del diseño curricular, si valoramos la práctica reconocemos en ella la vitalidad de la praxis.

La sistematización es un proceso que pretende revisar e interpretar críticamente la experiencia cotidiana, en este caso, del docente quien se confrontará con la exigencia de revisar su proceso de planeación, ejercicio en aula, evaluaciones; reconstruir con la intención de conocer qué se hace, cómo y por qué para producir nuevo conocimiento, esta vez sobre sí mismo y su formación desde la praxis.

El ejercicio de sistematizar merece una reflexión amplia pues es desde ahí que se generaran los conceptos con los que se reformularán los contenidos de la frontera estructural del diseño curricular. Es decir, la práctica del profesor es el ámbito desde el cual no sólo se apropia el docente de la propuesta oficial, sino que genera nuevo conocimiento sobre la docencia.

Estamos ciertos de que la práctica del currículo implica mucho más de lo que está explicitado formalmente en el plan de estudios: sabemos que hay una diferencia importante entre las propuestas curriculares “oficiales” y la práctica cotidiana del aula. En el plano del diseño y desarrollo del currículo, esto implica conciliar las necesidades y características de docentes y educandos con los contenidos y requerimientos curriculares normativos.

Experiencia en el campo

El proyecto “Desarrollo de competencias para la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Michoacán de Ocampo, México”, convocó a profesores, directivos y autoridades del sistema de escuelas secundarias en el Estado de Michoacán; en promedio 150 profesores que encuentran en la coyuntura de la reforma la posibilidad de adecuar su práctica en aula a estándares de calidad distintos a los habituales; lo que supone un reto profesional. Algunos más se ven forzados por directivos y autoridades a incluir acciones que denoten

la operatividad del Acuerdo 592 y otro grupo de los participantes ha encontrado en el proyecto un espacio para compartir experiencias de cómo el entorno local de los planteles michoacanos ha incidido en la determinación de los contenidos y el trabajo en el aula.

Se ha atendido a los participantes impartiendo talleres de análisis de la RIEB, se han visitado los planteles de los profesores, y se han entrevistado a docentes y directivos sobre la articulación de la RIEB en sus contextos intra y extra escolares. He elegido un ejemplo de cómo los profesores han revisado el contenido de la RIEB y de su documento rector, el Acuerdo 592, y han determinado acciones que evidencien la implementación de los objetivos y metas del acuerdo, conjugadas con determinaciones conforme a criterios de las academias, las características de las propias escuelas y las localidades en las que están insertas.

De esta manera, elegí el caso de la maestra Gaby, quien se encarga de la asignatura de Formación Cívica y ética con casi la totalidad de los grupos de 1º, 2º y 3º grado. La entrevisté para conocer la manera en que organiza su curso antes y durante el trabajo frente al grupo. La exposición que hizo la profesora consistió en describir la manera en que reúne materiales para organizar sus avances programáticos.

Es decir, la maestra Gaby se centra en modificar la planeación del ciclo que la RIEB entrega; la argumentación que se ofrecía enfatizaba la necesidad de equilibrar y hacer consistentes los aprendizajes y contenidos de un grado a otro; es decir, en su experiencia era un hecho que los aprendizajes y los contenidos no facilitaban el tránsito gradual entre un nivel y otro.

Los profesores están obligados a entregar su planeación o avance programático a sus superiores; en el caso de Gaby, ella y el presidente de su academia referían que había un considerable retraso en la entrega final de dicho instrumento. Aunque se consideraba poco relevante por considerar que el trabajo de la maestra para tratar de

articular los tres grados de tal manera que resultaran en secuencias correctas y consistentes, ameritaba la espera.

La maestra Gaby nos explicaba que “sacaba de libros y apuntes (propios)” lo que fuera para que se pudiera planear el avance en los tres grados. Las fuentes de Gaby eran libros de texto anteriores y en uso actual que le brindaban información con la que articulaba los contenidos relativos al saber-saber, el conocimiento declarativo. Luego está su experiencia: la programación didáctica del año anterior y el diario de clase que suele llevar constante y seriamente; varios de los detalles recabados en estos documentos le permiten ponderar el saber-hacer y el saber-ser, puesto que considera la manera en que se trabajó con los alumnos y los efectos de cada una de las actividades y sesiones ya conocidas. En suma, es esta la información que Gaby utilizó para organizar el ciclo 2013-2014.

La experiencia con la maestra Gaby me permite confirmar la relevancia de los instrumentos docentes como herramientas que facilitan el análisis de la práctica cotidiana frente al aula, facilitan la ponderación de acciones y decisiones de las comunidades de aprendizaje. El hecho de que sean insumo para el desarrollo de un documento rector en el aspecto coyuntural del diseño curricular confirma la enorme posibilidad de los profesores para apropiarse y resignificar la RIEB llevándola a sus terrenos y trastocarla en sus propios términos con la certeza de acercar con eficacia los aprendizajes y contenidos más representativos y relevantes para los estudiantes y sus comunidades.

Es preciso, sin embargo, considerar un proceso de sistematización para dar sentido al cúmulo de experiencia de los profesores, a la reflexión y aún más para proponer una manera de aplicarla al diseño curricular, en los aspectos que el Acuerdo 592 no tiene concluidos: la relevancia y prioridad de los aprendizajes esperados, la selección de contenidos pertinentes, el diseño de estrategias didácticas y la

evaluación. En conjunto, se trata de plantear una ruta particular para la interpretación de las competencias con las que se construye el perfil de egreso y dar también formas de alcanzar las competencias previstas, de acuerdo a dos condicionantes clave: el currículo tanto del alumno como del profesor, y la realidad en la que se circunscribe el proceso de formación escolarizada.

Las etapas del proceso de sistematización

En realidad los profesores suelen recurrir a los libros de texto o cualquier otro recurso para ordenar el trabajo antes de iniciar el ciclo escolar; averiguar el por qué no escriben podría ayudar a determinar las condiciones con las que el mismo docente se limita. Lo que significa que el primer reto es motivar al profesor a registrar su labor, en sus propios términos y alcances, aunque con constancia y claridad. Sin registro alguno, el proceso de sistematización es casi imposible.

Las preguntas que apoyan esta primera indagación pueden ser:

¿Qué instrumentos utiliza el profesor para preparar su curso?

¿Cuáles son de su autoría? ¿cómo los elabora?

Durante el curso, ¿cómo da cuenta de los resultados de sus instrumentos (planeación, avance programático, programación didáctica)?

El objetivo de la sistematización: el objeto de la sistematización es la práctica docente; el objetivo es la vinculación que ésta guarda con el diseño curricular. Los aspectos relevantes a recuperar se expresan en el EJE de la sistematización.

Si atendemos al hecho de que la experiencia produce conocimiento, encontramos que el objetivo de la misma es articular una propuesta de diseño curricular; es decir, la apropiación de las exigencias del programa oficial en los términos que requiera el docente para lograr ambientes de aprendizaje con resultados reales y útiles.

Serán la planeación del ciclo, el avance programático y la programación didáctica los instrumentos que reflejarán el diseño curricular del profesor. Habrá que revisar y argumentar cómo se elaboran para depurar las funciones de cada uno y determinar los alcances, la complementariedad y la eficacia que en conjunto cumplen en la concreción del perfil de egreso.

Serán también la expresión de las condiciones de trabajo de los maestros: tiempo, recursos, conocimientos previos y por adquirir.

La recuperación de la experiencia: no se trata de reconstruir el hecho de haber impartido tal asignatura en tales condiciones, pues no es sólo relatar un evento vivido. Es necesario que se ponderen los instrumentos docentes y su efecto en determinados alumnos, sólo así se obtendrán reflexiones sobre la práctica docente.

En el caso de Gaby, nos menciona “saque mis cuadernos (instrumentos docentes) y revisé”; lo que implicaba describirnos lo que sí funcionó con tal o cual grupo/grado y lo que no; faltaría cuestionar la variación en los resultados para concretar una experiencia útil en contextos semejantes; y proyectarla como elemento de diseño. Nuevamente es el diario de clase el instrumento que facilita el proceso reflexivo pues nos ayudaría a seleccionar los actos a debatir.

Reflexión: argumentación de los eventos ocurridos (qué se hizo, cómo, por qué y para qué; cuáles fueron los motivos y decisiones que llevaron a los resultados obtenidos)

En este momento, se trata de establecer criterios y acciones con las cuales se completa el proceso de diseño curricular. La selección de los insumos y la elaboración de los instrumentos docentes, ya nos llevarán a explicar la selección de aprendizajes, contenidos, estrategias docentes, formas de evaluación; es decir, nuevos instrumentos docentes, con la calidad argumentativa que los llevan a discutir con la parte estructural del mismo diseño curricular. En particular con la concreción de las competencias por campo y estadio curricular, además del perfil de egreso, que se comprenderán como los referentes en el debate.

Elaboración de conclusiones: debe consumir el proceso con cierto documento (texto libre, ensayo, video, fichero de estrategias didácticas, etc.) que dé cuenta de la revisión realizada y la manera en que deberá incidir en el diseño curricular en su aspecto coyuntural.

Conclusiones

La RIEB, a través del Acuerdo 592 plantea una serie de acciones que el Estado supone son viables en los contextos de aprendizaje y enseñanza de este país. Sin la voz de los profesores se está avalando la posibilidad de concretar las aspiraciones para traducirlas en realidades, de hecho en sujetos con ciertas cualidades.

La recuperación y sistematización de la experiencia de los maestros que cotidianamente se ocupan de traducir y ajustar aquellas exigencias debe estar presente en el diseño curricular del Estado. Esto implica establecer un diálogo que permita valorar la posibilidad de entregar una alternativa metodológica de diseño curricular surgida de los mismos contextos de enseñanza y aprendizaje a los que se dirigen los documentos oficiales.

Como política pública, la RIEB a través del Acuerdo 592 deja en manos del profesor la concreción de los objetivos y metas de la reforma,

lo que faculta a los docentes para apropiarse de los contenidos hasta determinar los elementos de observación de la realidad inmediata de la región para detectar los procesos, las situaciones y las condiciones de los ámbitos de autonomía, política y cultura que contribuyen a la construcción de espacios y ambientes a favor de la ciudadanía en sus fases de construcción, fortalecimiento y ejercicio pleno.

La integración de los resultados experimentados desde la práctica, manifiestos en la disciplina constante de la reflexión, permitirá argumentar la divergencia en la jerarquía de saberes, aprendizajes, valores con los que se formará a los estudiantes de educación básica.

Desde lo observado en los profesores y sus escuelas, es posible afirmar que hay correspondencia en las aspiraciones del Estado y los docentes: es necesario que los escolares se formen como ciudadanos comprometidos consigo mismos y con el país; sin embargo, es un hecho que hay factores clave que no están considerados en la RIEB: las condicionantes de los ámbitos en los que se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje; contextos que los maestros dominan, pues conocen los valores, confrontan sistemas de poder y ejercen la búsqueda de soluciones de modo cotidiano. Es esta experiencia la que debe integrarse a los modelos de diseño curricular; especialmente cuando se pretende una ciudadanía participativa, capaz de tomar decisiones y consciente de su responsabilidad en el proyecto de transformación de la realidad.

Referencias

Díaz Barriga, Ángel (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. (Col. Educación superior en América Latina, S/N). Barcelona: Ediciones Pomares.

- OCDE. (2010). "Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México". Resúmenes Ejecutivos.
- ___ (2012). Avances en las reformas de la educación básica en México: una Perspectiva de la OCDE, OECD Publishing. OCDE. Madrid: Santillana Educación.
- PISA. (2009). "Lo que los estudiantes saben y pueden hacer, rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias". Informe, Volumen 1.
- SEP 2011 Guía Para El Maestro Formación Cívica y Ética.
- ___ Plan de Estudios 2011 de Educación Básica.
- ___ Reforma Educación Secundaria, Programas 2006.
- ___ Reforma Integral de la Educación Secundaria. Educación Secundaria, Formación Cívica y Ética. Programas de Estudio.
- Zorrilla Fierro, Margarita (1998). La educación secundaria en México: al filo de su reforma". En *Investigación en la escuela*, No. 36.
- ___ (2002) "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas". En *Revista electrónica de Investigación educativa*. Universidad Autónoma de Baja California, Vol.4, No. 2.