



Calidad Educativa Consultores, S. C., te envía su boletín electrónico con un ensayo de la Dra. Laura Frade Rubio con el título: Criterios para la evaluación de la pertinencia e idoneidad del nuevo modelo educativo, cuyo objetivo es aportar elementos teóricos y herramientas que permitan construir un juicio de valor y con ello críticas, propuestas y aportaciones que logren mejorar la propuesta que presentó la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 20 de julio del año en curso.

Según lo han señalado las autoridades de la SEP, el nuevo modelo educativo se pondrá a consulta directa con los docentes, directivos, supervisores, académicos, padres y madres de familia, a través de los Consejos Técnicos Escolares, así como también y en otros momentos con las organizaciones civiles, los sindicatos, los partidos políticos, el poder legislativo y los actores relevantes del país, como el sector privado y sus organizaciones; para lo cual ha establecido como fecha límite hasta el 29 de septiembre, así que desde la ciudadanía tenemos muy poco tiempo para incidir en el mismo. Los resultados de la consulta los sistematizará el Programa

Interdisciplinario de Políticas y Prácticas Educativas (PIPE) cuya responsable será la Dra. Blanca Heredia, del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

Cuando se lleva a cabo un trabajo de sistematización como este y frente a la gran diversidad de posturas que suelen ser múltiples, vagas y aún contradictorias, la pregunta que emerge es: ¿cuál será la metodología con la cual analizarán las propuestas realizadas por la población consultada de manera que realmente se modifique el modelo de acuerdo con lo que la gente quiere, desea y propone?

Normalmente, y en el mejor de los casos, la metodología empleada conlleva a un análisis cuantitativo que observa el patrón que se repite y lo contabiliza, lo que se traduce a su vez en modificar solo aquello que permanece como una solicitud de cambio común a lo largo de las consultas, lo que no necesariamente considera las propuestas en sí mismas, es decir, de fondo. Esto porque la pregunta que se deriva de la diversidad de las mismas es: ¿a qué de todo lo expuesto se le hace caso, bajo qué criterios y cómo?

Por esta razón, y con la meta de incidir, se debe partir de un marco de referencia a partir del cual se puedan construir ciertos consensos de cambio, es decir, una herramienta de análisis colectivo que permita construir planteamientos para que sean tomados en cuenta. Esa es la intención final de este documento.

Frente a la situación actual que está llena de escepticismo sobre las posibilidades reales de incidencia, debemos tener en cuenta que la experiencia nos ha enseñado que cualquier modelo educativo que no sea pertinente, adecuado y teóricamente coherente con la práctica docente posible, traerá consecuencias negativas a los dos actores principales del proceso: i) a los estudiantes del país de cualquier edad y nivel que no tendrán buenos resultados en su aprendizaje, y ii) a los docentes a quienes se les responsabilizará del bajo rendimiento académico; de ahí la importancia de este ensayo. En este contexto, no se busca generar más polaridad y conflictos, sino puentes de comunicación entre las partes implicadas que permitan avanzar desde una base común.

Como siempre les comunicamos que este documento se puede difundir libremente, siempre y cuando se cite la fuente.

A nuestros lectores de otros países les convendría también leer este ensayo ya que en otras partes de América Latina se presentan procesos similares.

Crterios para la evaluaci3n de la pertinencia e idoneidad de un nuevo modelo educativo

Resumen ejecutivo

A partir de la definici3n, determinaci3n y an3lisis de qu3 es la educaci3n y c3mo se organiza en un sistema educativo original que cuenta con dos estructuras: la operativa, qui3n lo hace, y la

conceptual, qué se enseña y aprende en un contexto sociohistórico y cultural que le da forma a las metas, procesos y resultados que se buscan educar; se analizan los errores que se han generado en los modelos educativos previos y se establecen los criterios que permitirían evaluar el nuevo modelo educativo con miras a mejorarlo mediante la participación activa de los actores implicados: docentes, directivos, supervisores, padres, madres de familia y los estudiantes que por su edad puedan colaborar.

Palabras clave: modelo educativo, evaluación, criterios de evaluación, sistema educativo, diseño curricular, planes y programas.

Executive summary

From the definition, identification and analysis of what is education and how it is organized in an original educational system which has two structures: the operational, which identifies who does it, and the conceptual one, which observes what is to be taught and learned from a socio-historical and cultural context that gives direction to establish the goals, processes; the mistakes done in the previous models are analyzed setting out the criteria that would make it possible to evaluate the new educational model with the intention of improving it through the active participation of the actors involved: teachers, managers, supervisors, parents of family and the students.

Key words: educational model, evaluation criteria, education system, curricular design, teaching programs

Introducción

En días pasados, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer el nuevo modelo educativo para la educación del país, desde el preescolar hasta el bachillerato. Según Díaz-Barriga y Lugo (2003), se entiende por modelo educativo: "... una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en el contexto de una institución dada, es complejo, y por definición, está multideterminado, por lo cual implica no solo la tarea de 'implantación' del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa en su conjunto".

Esta definición conlleva a identificar que un modelo educativo incluye, tanto unos planes y programas de estudio como la descripción de sus bases filosóficas, pedagógicas conceptuales, teórico-prácticas, metodológicas, didácticas y aún operativas para su instrumentación en la escuela y en el aula.

La propuesta curricular del Modelo Educativo 2016 parte de la normatividad vigente que contempla el artículo 3o así como de una visión humanista que proporciona los fundamentos para ver la educación como posibilidad de desarrollo individual, al mismo tiempo que ubica el individuo como parte de una sociedad a la que responde y contribuye (SEP, 2016, p. 28).

Contempla el contexto de la sociedad del conocimiento como generadora del mismo y ubica la necesidad de desarrollar la capacidad de razonamiento lógico, del mundo de las emociones, el

desarrollo del carácter y de todas las facultades del educando para adaptarse a las nuevas situaciones (SEP, 2016, p. 28) mediante un proceso de aprendizaje que retoma la mirada constructivista y socioconstructivista (SEP, 2016, p. 30)

Busca desarrollar 10 rasgos del perfil de egreso que se describen en presente y que se lograrán mediante tres componentes curriculares: i) aprendizajes claves, ii) desarrollo personal y social y iii) autonomía curricular, mismos que lo articulan de manera horizontal y gradual a todo lo largo de la educación básica.

Define el aprendizaje clave como el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante y que se desarrollan específicamente en la escuela, posibilitan el proyecto de vida, y disminuye el riesgo de que la persona quede excluida socialmente. p. 65.

Los componentes del currículo para el caso de ed. básica son: competencias para la vida (los 4 pilares de la UNESCO), los rasgos del perfil de egreso en presente y dirigidos al estudiante, los propósitos, ejes, temas, el enfoque didáctico de la asignatura, la dosificación en actividades, o bien indicadores que señalan lo que se debe aprender, sin sujeto que los ejecute, son sustantivos o bien frases en infinitivo, no hay sujeto. En el caso de media superior se redefinen las competencias genéricas y desaparecen las disciplinares, dejando ejes, contenidos y componentes en temas como sustantivos.

El presente ensayo parte de la pregunta: ¿cómo se puede evaluar la pertinencia e idoneidad de una propuesta de modelo educativo para que realmente logre los resultados de aprendizaje que requiere la complejidad del siglo XXI? A lo que se responde con la siguiente tesis: "Mediante la observación del sistema educativo original que emerge en la relación educando-educador que se construye en un contexto glocal (global y local al mismo tiempo) que establece las bases filosóficas, legales, normativas, administrativas, pedagógicas, teórico-metodológicas desde la complejidad que implica el contexto y las condiciones actuales, pero sobre todo identificando los errores que se han cometido previamente para evitarlos y así mejorar la calidad educativa que se pretende alcanzar".

Para hacerlo comenzaremos por definir qué es la educación, cómo se organiza, quién participa, cuál es el contexto actual y cómo se puede lograr que con el nuevo modelo educativo se responda a las demandas y necesidades que se enfrentan en el siglo XXI y a la crisis educativa nacional actual que se deriva, y que es cada vez más aguda en el país.

Cabe señalar que la primera parte parecería que está desligada de la idea central de este ensayo, la de evaluar el modelo educativo propuesto para mejorarlo desde la práctica docente, sin embargo es necesario partir de una conceptualización clara sobre qué es educar y cómo se lleva a cabo está acción para introducirnos en el tema, de ahí que comencemos por el origen de la misma. Esto porque existe una especie de "amnesia colectiva", que impide observar el fenómeno educativo en toda su complejidad.

¿Qué es la educación y cómo se organiza?

Desde una perspectiva histórica la educación se define como la acción de transmitir los conocimientos, creencias, tradiciones y costumbres de una generación a las siguientes para garantizar la continuidad de una sociedad determinada a través del tiempo (Larroyo, 1981). Esta conceptualización determina lo que debe ser transmitido en un momento dado, por lo tanto, se modifica cultura a cultura, sociedad a sociedad. En esta visión, el centro del debate es cómo debe ser para responder a esa coyuntura específica. Sin embargo, existe también otra perspectiva de la educación que es ahistórica y que implica identificar el patrón que se repite independientemente de la cronología o momento en el que se encuentre para determinar qué es y cómo se genera.

Tomando en cuenta lo anterior, y desde la complejidad, la educación ahistórica se construye a partir de la respuesta a la pregunta: ¿cómo se organiza la educación? ¿Cuál es el principio organizador, su "arché"(1)? Esto conlleva a visualizar las partes o elementos que la configuran reconociendo que desde un inicio existen dos componentes o actores que se relacionan para generarla: la madre-hija/hijo que desde el nacimiento se articulan en una diada que establece una interacción que al principio es de dependencia pero que busca continuamente la autonomía, y en donde la primera enseña y la/el segundo aprende, una está más experimentada y el otro lo está menos (Vygotsky 1995), existe un educador y un educando como lo señalaba Freire (1981).

El acto de matar, la acción de procrear una hija o hijo que crece dentro de una madre con la cual establece un nexo total de inicio, impacta directamente el desarrollo neurológico de los niños y niñas a lo largo de la vida a partir de que se establece una relación sincrónica entre ambos, implica una capacidad: "la sincronía". Este último concepto se define como la dinámica mediante la cual los sistemas hormonales, fisiológicos y de comportamiento son intercambiados entre madres e hijos durante el contacto social a través de la experiencia diaria. En este contacto ambos se ajustan a ciertos gestos y claves que permiten la construcción de los nexos en una diada de transacciones que sirve para regular el afecto a corto plazo y en el establecimiento de las relaciones sociales a la larga así como la identidad del sujeto que aprende. El "yo soy", emerge de la diferenciación inicial con "ella es, no soy parte de ella".

La sincronía implica la posibilidad de responder a las necesidades básicas que se generan en un contexto ambiental, social y cultural determinado, a saber: frío/calor, hambre/sed, salud/enfermedad, comodidad, modo de vida, afecto, cariño y amor; aspectos que se identifican en un educando desde la perspectiva del educador, y que deberán ser satisfechas en tiempo y forma, cuándo lo necesita y cómo lo necesita con la intención de que sobreviva y salga adelante en su contexto. Esto conlleva a observar al sujeto recién nacido y a actuar conforme a él o ella lo requiere (Cirruli, Berry y Aleva 2003, Shir, Handler, Feldman, 2011, Feldman, 2014).

Esta relación se produce a partir de la síntesis de oxitocina y de vasopresina que antiguamente se consideraban como las hormonas que posibilitan el parto en la madre, sin embargo, hoy se identifica que actúan también como neuropéptidos, como neurotransmisores que se producen en la corteza cerebral de ambos, tanto en la madre como en el hijo / a, pero además en los cuidadores primarios, por ejemplo, los hombres que los cuidan directamente. Estas sustancias generan un circuito

neurológico que es sensible a la experiencia, se modifica por ella, e incluso se presenta de manera diferenciada en las madres, ya que algunas responden mejor que otras; es decir, que al activar ciertas partes de su cerebro saben detectar qué necesita el educando, cuándo y cómo, mientras que otras que son más intrusivas y lo hacen cuando el niño o niña ni siquiera lo han pedido utilizan otras partes de la corteza cerebral, no identificando así la necesidad de sus vástagos (Eyal, Hendler, Shapira, Yaniv, Orna y Feldman, 2012).

Bien lo decían Dunbar y Shultz (2007): la evolución del cerebro humano no se genera por la competencia tecnológica y sensorial que implica la construcción de conocimientos, herramientas, la invención y la innovación en el ambiente, sino más bien porque desarrollan sociedades complejas que los obligan a interactuar desarrollando cerebros más grandes, es decir, el énfasis de la evolución del cerebro humano está en las relaciones entre iguales (humano-humano), son estas las que dispararon su desarrollo evolutivo.

Esta relación sincrónica inicial entre madre-padre/hijo-hija, fue reconocida por Rousseau en el "Emilio" en 1762, y constituye el primer sistema educativo, el original, mismo que guarda relación con un contexto, es decir, un entorno social y cultural que le da forma a ese sistema, ya que es a partir del mismo que se atiende y responde a los vástagos. Así en un lugar más frío que otro, la acción y el cuidado serán distintos; pero además se responde también a las diferencias individuales, puesto que lo que cada niño o niña necesita no es igual, algunos son más exigentes que otros, o tienen problemas de salud, etcétera. En otras palabras, la sincronía se identifica en dos vías: la primera como respuesta a la relación que se establece entre ambos, y la segunda como reacción al contexto en el que se encuentra la diada: educando-educador (Frade, 2016).

Este sistema: educador-educando recibe su forma del contexto en el que se encuentran, este último no forma parte del mismo, ya que cuando se modifica la localización, el sistema se modifica. Así, si una madre-padre/hijo-hija se cambia de lugar y pasan de un ambiente natural a otro, sus cuidados no son los iguales, por ejemplo, de la selva al desierto. Esta primera relación: sistema/contexto establece las bases para que la educación se lleve a cabo, es decir, que esta no se origina por el contenido a educar (la respuesta al contexto), el qué se enseña-aprende, sino más bien por la relación que se establece entre ambos, esto es lo que la posibilita, por lo que posteriormente detecta el contenido a educar.

Tomando en cuenta lo anterior, la educación no inicia por el contenido a educar, emerge de manera posterior a la relación, de manera que en el sistema educativo: educador-educando, cada uno desempeña un papel: el primero enseña, el segundo aprende. El primero establece una meta a lograr mediante una intervención, misma que está determinada por el contexto que se enfrenta por sus condiciones. El segundo responde y se apropia del contenido a aprender, y emite un resultado que se logra por la acción de ambos. Sin embargo, al relacionarse el educador también aprende puesto que modifica sus propias experiencias, contenidos e incluso formas de hacer las cosas (Freire, 1981, Frade, 2016).

Identificación de la relación educador-educando

Este sistema implica que en la educación existen dos partes relacionadas que normalmente se separan: el docente y el estudiante, el contenido que aprenden, y el contexto en el que se encuentran, sin considerar que los dos actores son interactivos, uno responde al otro de manera recursiva, el primero como enseñante interviene en el segundo para que logre el aprendizaje, pero además el contexto le da forma a lo que se enseña-aprende y cómo se enseña-aprende, implica un impacto real en el mismo, le da forma pero no es parte.

Más aún, en la medida en que se da respuesta al contexto por parte del sistema, se logra la calidad educativa, que se entenderá como la capacidad para lograr que los sujetos salgan adelante en el contexto actual y futuro que les tocará a los educandos en mejores condiciones que las actuales. Es decir, que la calidad se encuentra en la potencialidad que tiene el sistema para satisfacer las necesidades educativas que se emergen en un momento sociohistórico cultural, lo que deberá ser educado para que la sociedad continúe y se transforme. En suma, esta diada de actores funciona por la interacción y retroacción entre ambos en respuesta al contexto, y no se encuentra exenta de tensiones puesto que lo que cada uno desea no es necesariamente lo que quiere el otro o la otra (Frade, 2016).

Sin embargo, el sistema educativo original no se ha conservado tal cual, ya que en la medida en que el contexto sociohistórico y cultural se modificó, las sociedades también lo hicieron y con ello sus sistemas educativos. Así las primeras pasaron de ser nómadas a sedentarias, para luego constituirse en feudos y reinos, imperios, naciones, estados y con ello en organizaciones internacionales en las que se toman las decisiones. Lo que trajo como consecuencia que lo que los padres y madres enseñaran a sus vástagos ya no fuera suficiente para que las futuras generaciones salieran adelante, por lo que tuvieron que delegar sus actividades en otros, surgiendo así y de manera gradual y ascendente en jerarquía: los maestros, las escuelas, las supervisiones, las autoridades locales, el estado y aún las instituciones internacionales que rigen las políticas actuales como la UNESCO, OCDE, Banco Mundial y aún el FMI (Frade, 2016).

Este crecimiento del sistema educativo en su conjunto implica una separación del sistema educativo original antes integrado por los padres y madres en dos partes: la estructura operativa que establece quién lo hace, sus operadores, y la estructura conceptual que identifica qué se educa y cómo se hace. Ambas se encuentran actualmente desarticuladas porque lo que se diseña en el hipersistema más alto de la operación que puede ser en la OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial, no necesariamente baja hasta el nivel más bajo como debería, y además lo que se establece arriba como necesidad no se visualiza abajo, y lo que se contempla en este último nivel no se aborda desde arriba (Frade, 2016).

Implicaciones del sistema educativo original

Si consideramos que lo primero que existe es la relación educando-educador, y que esta se encuentra en un contexto frente al cual el segundo responde determinando las metas, procesos y resultados que se deben enseñar por un lado y aprender por el otro, entonces:

1. Por escandaloso que parezca, la evaluación del desempeño docente actual que modifica las relaciones contractuales con los y las maestras a partir de la identificación de su capacidad, sí es una reforma educativa, puesto que se intenta cambiar una de sus estructuras, la operativa, mediante la exigencia de lo que deben saber enseñar, y cuando esto sucede el todo constituido por las partes también lo debería hacer, dada la interacción entre estas. Sin embargo, no se puede afirmar que al hacerlo el sistema transformará en su totalidad, más bien que una parte estratégica que resulta clave puede impulsar un cambio importante. Habría que evaluar más adelante si con la reforma actual el impacto lo beneficia o no.

2. Si la relación educando-educador busca responder al contexto natural, social, cultural, económico y político en el que se encuentran ambos y con la mira de satisfacer las demandas futuras para que los estudiantes salgan adelante por sí mismos, el contenido a educar, la estructura conceptual también debe ser distinta si se considera que actualmente vivimos un mundo que se caracteriza por:

- La globalización social, cultural, económica y aún política, en la que mientras que algunas fronteras se diluyen a nivel económico y aún político (i.e. Unión Europea, tratados comerciales regionales, acuerdos de cooperación, etcétera), otras se fortalecen como el crecimiento de las barreras sociales que impiden la migración. Es decir, el mundo actual se caracteriza por la unidad y la unión en varios aspectos, y por la diversidad, separación y aún segregación en otros.
- La modernidad líquida que consiste según Bauman (2013) en una sociedad que produce cambios constantes en el conocimiento, tradiciones, costumbres, usos y tecnologías, de manera que no ha terminado de asentarse alguno de estos eventos o fenómenos, cuando este ya se modificó, lo que tiene serias implicaciones en el conocimiento a construir y adquirir, porque puede ser que lo que hoy se aprende, tal vez mañana sea una falacia, o bien algo no exacto.
- La internacionalización del estado que se caracteriza porque: "... Ningún estado puede tomar una decisión independientemente del resto sin hacerse un daño considerable así mismo" (Sakamoto, 1994), lo que conlleva a una dependencia continua entre lo que acuerdan en los organismos internacionales y lo que realizan a nivel interno en sus países de origen, que además se traduce en un continuo de tensiones entre lo global y lo local.
- La internacionalización-nacionalización-localización de los procesos de violencia, que hoy se construyen a partir de las diásporas (2) que emergen de diversos grupos que necesariamente dan la cara, que no son puros en sus intenciones, que pueden estar vinculados a las ideologías radicales de derecha o de izquierda o bien a posturas religiosas extremistas, el narcotráfico, y que pueden coexistir entre sí o incluso ayudarse, aunque aparenten ser enemigos, y que se construyen desde las relaciones de poder que se gestan en el hogar, en la comunidad, en la escuela, etcétera.
- La construcción de una cultura de masas global que implica que se promueven los mismos valores, costumbres y tradiciones haciendo uso de los medios de comunicación, de manera que la motivación de la población global se construye a partir de las mismas metas y bienes, entre ellos: el eros, el amor, el sexo, el poder que da el dinero, el final feliz, y con ello la evasión de todo lo que cueste trabajo, dificultad, sea triste u oneroso (Morin, 1966). Así, la "felicidad" se busca como fin, los problemas se evaden, sin detectar la relación continua entre ambos, entre placer y sufrimiento, porque no hay felicidad más grande que la superación de la adversidad. La modificación paradigmática que implica dejar atrás el paradigma de la simplificación (Morin, 1984), que visualiza la realidad desde una construcción del conocimiento disciplinar mediante el método científico que

se considera infalible, predictivo, lineal, y que produce certidumbre sobre lo que se conoce, para dar paso al paradigma de la complejidad que está en construcción y que implica la transdisciplinariedad, es decir, observar al objeto de conocimiento como lo que es: físico-químico-biológico-antropológico-social-psicológico-cultural-político-económico al mismo tiempo. De manera que se identifique que la causa de todo ello es el efecto y este causa, pero que además que todo objeto de conocimiento es un sistema que tiene partes que se relacionan e interactúan entre sí produciendo un todo que a su vez las afecta. Lo que implicaría dar el salto como lo están dando las universidades como Harvard, MIT, Stanford, la UNAM y muchas otras más cuando establecen centros de estudio de la complejidad o bien programas entre facultades y con ellas además la formación y desarrollo de competencias como capacidades que logran responder a estas demandas.

Esta modificación paradigmática conlleva necesariamente a identificar a los actores o sujetos que participan en el sistema educativo sin separarlos en partes, de manera que no se eduque el saber separado del pensar, del sentir y del hacer, sino que se identifique que los seres humanos articulamos todo esto en el contexto en que nos desempeñamos. Esto deja atrás la separación entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, lo que es cognitivo de lo social y de lo cultural. El ser humano no separa esto en su actuar, no piensa sin emociones, no actúa sin emociones, no las desarrolla de manera separada al contexto y a sus relaciones.

Por esta razón, debemos de pasar del concepto del aprendizaje como cambio exclusivamente cognitivo, a un cambio en lo que hace, en su desempeño en el contexto que enfrenta. Esta es la diferencia, por ejemplo, entre saber el plato del bien comer y regular la dieta en contextos distintos como comer en la cotidianidad, o en la fiesta que es mucho más difícil, saber de nutrición no garantiza tomar buenas decisiones al consumir los alimentos.

3. Si la educación emerge de la relación educando-educador, es decir, de la estructura operativa, esta deberá ser visualizada, atendida e identificada en la estructura conceptual. Es decir, que los planes y programas deberían considerar que:

a) El que los opera es el docente, por lo que deben ser sencillos de administrarse en el trabajo áulico, al mismo tiempo, en que son complejos porque establecen los cambios epistemológicos y de evolución del conocimiento general, con una conceptualización pedagógica y didáctica que enfrenta la realidad del siglo XXI. Esto es un reto en sí mismo, porque deben diseñarse para el cambio a partir de lo que existe, deben conservar y transformar al mismo tiempo, identificando que estos dos polos que más que ser contrarios y contradictorios son dialógicos. Se conserva porque se puede cambiar y transformar lo existente.

b) El que los aprende es un estudiante del siglo XXI que crece en un contexto glocal, es decir, global y local al mismo tiempo, puesto que nadie se puede escapar a la globalización, ni los indígenas del Amazonas, ni los de Chiapas, ni los de Oaxaca, todos vivimos en ella. Nuestro proceso educativo debe considerar necesariamente el contexto global y local al mismo tiempo, aunque el primero no se conozca o no se identifique, siempre está ahí... Los indígenas de cualquier pueblo consumen refresco de cola, muchos usan un celular, y varios otros tienen antenas parabólicas en sus casas, pero además los satélites que cruzan el espacio pasan por encima de todos y todas ellas, incluso toman fotografías

de su territorio. Además, estas modificaciones epistemológicas, tecnológicas, paradigmáticas en la producción del conocimiento afectan también su estructura psicológica, no aprenden como antes.

En suma, la identificación del sistema educativo original tiene consecuencias en el actuar educativo actual, si no se vislumbra no se podrá responder a las necesidades del entorno vigente.

Errores que se detectan en los modelos previos a partir de observar el sistema educativo original

Tomando en cuenta este contexto, los nuevos planes y programas deben de evitar los errores que se han cometido en el pasado por no contemplar el sistema educativo original en su conjunto, mismos que son:

1. La falta de una descripción de una postura filosófica clara que determine el tipo de sujeto que se pretende educar, y que ha generado una confusión total sobre el perfil del egresado, puesto que este concretiza los fines hacia los cuales se deberá dirigir todo el proceso educativo.

Esta problemática inicia cuando se determina una postura, por ejemplo el humanismo, pero no se clarifica exactamente qué se entienda por este, y además cuando se dice que se trabajará un modelo desde las competencias, estas no se definen observándolas de la postura filosófica tomada. El resultado de esto es que se les identifica como metas neoliberales y con ello la construcción de un sujeto competitivo que no cuenta con valores, sin serlo necesariamente, ya que es el contenido de cada una de estas lo que determinaría si dichas competencias lo son o no, y no su noción o concepto solamente.

Por lo tanto, la conceptualización errónea de la noción de competencia como meta a educar emerge de la desvinculación de una postura filosófica que las explique y que es un antecedente previo a la definición del perfil del egresado que se persigue.

Así, en los planes y programas de estudio anteriores, por ejemplo los del bachillerato (MCC, 2008), dado que nunca se contó con esta postura filosófica previa, se interpretaron desde una ideología de la derecha lo que significó que las asignaturas de filosofía, estética y lógica fueran eliminadas, mientras que desde la izquierda se les rechazó por esto, bajo el supuesto que buscan la competitividad y la productividad confundiendo el significado del vocablo competir con *competer*, *te compete*, es del ámbito de tu acción y responsabilidad.

Por esto una definición inicial es el marco filosófico y teleológico que implica determinar de antemano una realidad, un contexto que deberá abordarse a lo largo de todo el proceso educativo como respuesta, respetando así el sistema educativo original. Es la observación de la complejidad del contexto que permite identificar qué postura filosófica se toma y con ello, hacia dónde se dirige la educación.

De ahí que la discusión más importante sea cuáles son las competencias que constituyen el perfil de egreso, y no si trabajamos desde este modelo o no, mismo que está siendo adoptado en todos los

países del mundo y en las mejores universidades, dada su idoneidad y pertinencia en la satisfacción de las necesidades, condiciones y exigencias del siglo XXI.

2. La separación continua de las partes que constituyen la educación: lo que conlleva a separar al docente del estudiante, a la enseñanza del aprendizaje, y los contenidos curriculares en múltiples metas, procesos y resultados disciplinares sin relación alguna, lo que se visualiza en:

i) Responsabilizar al docente del resultado total del aprendizaje que se logra, exculpando al estudiante y al contexto en el que vive.

ii) Hacer hincapié en el aprendizaje sin la enseñanza, en aprender sin enseñar, como si fueran dos hechos separados que no cuentan con una relación de partes que son interactuantes, existe uno porque existe el otro, y ambos se relacionan entre sí, y es el conjunto de sus relaciones lo que produce la educación.

iii) Separar los procesos de construcción de la memorización, cuando la memoria es la base neurológica que lo permite siendo que además el proceso razonado se construye sobre este proceso previo. Ambos aspectos están relacionados en el cerebro humano, como decía Morin, se computa cuando se trabaja con el símbolo, se cogita cuando se le razona, computar y cogitar, son dos procesos íntimamente relacionados que no son excluyentes (Morin, 1992).

iv) Identificar al maestro como un facilitador, cuando el mundo es más difícil que nunca, lo que conlleva pensar que el problema es la didáctica, que esta ya no se usa, pues se piensa que ya es obsoleta; sin comprender que esta es el arte de simbolizar el contenido a aprender en un momento histórico en el que se opera para un estudiante concreto que tiene cierta edad, necesidades, gustos, preferencias, capacidades y ritmos de aprendizaje, es decir, es un sujeto contextualizado en un mundo cultural por naturaleza.

v) Considerar al docente como un reproductor, lo que se dice desde la autoridad se espera que se realice hasta abajo de la misma manera y con el mismo mecanismo sin darle libertad para adaptarse el contexto, como cuando se pone en el libro de texto la misma situación didáctica a trabajar desde Tijuana hasta Yucatán sin contemplar los contextos locales.

vi) Tratar de enfrentar la insuficiencia que se genera por el cambio y desarticulación entre la sociedad y la educación de manera simple, sin tener claro hacia dónde se dirige esta última, lo que se identifica en buscar desarrollar competencias haciendo exactamente lo mismo que en el pasado: de manera disciplinar, priorizando el saber sobre el hacer en disciplinas que abordan el conocimiento desde una perspectiva propia, impulsando además la construcción de un enciclopedismo que cruza todos los planes y programas y que impide desarrollar las competencias más importantes: transformar el contexto que se enfrenta mediante la búsqueda del conocimiento que lo posibilita en creaciones y producciones propias que lo resuelven.

Todo esto ha traído como consecuencia que los planes y programas no estén claros, que tengan múltiples metas educativas, procesos y resultados: propósitos de nivel, propósitos de grado,

propósitos de asignatura, competencias para la vida, competencias disciplinares, aprendizajes esperados, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, estándares, logros, temas, ejes, enfoques, que se visualizan con diferentes diseños y estructuras por cada disciplina que se estudia.

Si bien es cierto que desde una estructura curricular todo plan y programa de estudios cuenta con tres elementos genéricos, es decir, que se generalizan y aplican a todos: metas a alcanzar, procesos a desarrollar y resultados a lograr, también lo es que estos emergen de un marco teórico que los explica. Por tanto, a la fecha contamos con tres modelos educativos que suelen confundirse y aún mezclarse:

Tabla comparativa de los diversos tipos de metas educativas

El problema que se detecta a la fecha es que existe una mezcla de modelos que genera confusión puesto que no persiguen lo mismo y por lo tanto no se desarrollan de la igual forma, ni producen resultados similares. Así, los objetivos buscan y miden el saber, los propósitos la capacidad de construir el saber que se concreta en una intención del docente que no se mide, las competencias como la acción del sujeto que se despliega en el contexto en el que participa. De ahí la necesidad de una claridad teórica en el diseño curricular que queda delimitada por la naturaleza de las metas que se persiguen. No pueden ser todas, ni tampoco se pueden mezclar.

3. Diseñar un plan y programa de estudios con un sujeto difuso. Si bien es cierto que el Plan y programas 1992-1993 se concentraban en el docente al partir de propósitos como intenciones a educar, y que en los diseños curriculares que aparecen en el 2004-2011 (PEP, 2004, RES, 2006; RIEB 2009, y los Planes y programas 2011) avanzaban al concentrarse en el estudiante como sujeto que debería desarrollar las competencias y los aprendizajes esperados, lo que ambos tienen en común es que no queda claro cómo se evaluará. En los planes y programas 92-93 porque el propósito no se evalúa, y en los planes y programas 2004 al 2011 porque los referentes son tantos que al final se pierden (metas del perfil, competencias para la vida, estándares, propósitos de grado, competencias disciplinares, aprendizajes esperados, contenidos, proyectos, actividades), no se sabe qué se deberá evaluar.

4. Evadir un esquema de evaluación que realmente lleve a cabo un balance entre lo que aprendió y lo que falta por aprender para mejorarlo continuamente, identificando el desempeño del sujeto en el contexto y no solo lo que sabe, de manera que, aunque se busca desarrollar competencias se sigue evaluando lo que el sujeto sabe solamente. Por ejemplo, si se sabe el plato del bien comer y no qué tanto modificó su dieta después de aprenderlo. La evaluación del saber fuera del contexto de uso del mismo conlleva a calificar el dominio del saber, la cantidad de conocimiento adquirido, usando para ello la aprobación (palomita) y el tache, la desaprobación. Es decir, que no se evalúan las metas que se persiguen, las competencias, sino la cantidad de conocimiento que se adquiere, que no necesariamente conlleva a resolver la problemática real que se enfrenta. Como cuando se evalúa si el estudiante sabe el plato del bien comer, pero no las decisiones que toma cuando come durante el recreo. No es de extrañar entonces que como mexicanos sepamos mucho de la honestidad, pero que seamos un país en el que la corrupción está generalizada, es casi parte de la cultura.

Crear que el modelo de competencias es el error de todo esto, sería una falacia, porque el problema no emerge de estas, que como capacidad a desarrollar implican cambios conceptuales, pedagógicos,

didácticos y aún paradigmáticos, sino más bien sería necesario señalar la imposibilidad de que los actores que lo diseñaron para ponerse de acuerdo sobre qué son las competencias, cuáles las que se deben desarrollar para que la educación mexicana sea de calidad, es decir, para que responda a las necesidades educativas del siglo XXI, cómo se desarrollan en el aula, qué y cómo se evalúan.

En suma el nuevo plan y programa de estudios no debería cometer los mismos errores que se han observado en el pasado y que emergen de separar la educación en partes: el educador del educando, el enseñar de aprender, o el aprender del enseñar, el proceso del resultado, la naturaleza de la meta (competencias) de la naturaleza del resultado (evaluar lo que sabe), o incluso, el sujeto en partes que nunca terminan por articularse: el saber, del pensar, sentir y hacer, sino que debería contemplar el sistema educativo original: un proceso educativo que emerge de una relación: educando-educador con un contenido a enseñar que responde al contexto real del siglo XXI considerando los cambios paradigmáticos, pedagógicos y didácticos necesarios. Solo así se logrará la calidad educativa: la satisfacción de las necesidades de aprendizaje que emergen de la glocalización.

Criterios para evaluar la pertinencia e idoneidad del modelo educativo propuesto

A partir de este marco de referencia y de los errores cometidos en el pasado, se podrían establecer ciertos criterios para determinar si el nuevo plan y programa de estudios responderá al sistema educativo original que genera la educación que opera en el contexto sociohistórico y cultural actual. Mismos que se propone que sean los siguientes:

1. Partir de un marco normativo constitucional que garantice que se observen las leyes, normas y reglas que se han establecido en el país en nuestra constitución que señala que la educación que imparta el estado deberá ser laica, pública y gratuita y actualmente de calidad, y que deberá cumplir con las características de ser científica, democrática y nacional. Estos principios y características le brindan un marco de derecho al cual deben acceder todos los mexicanos y mexicanas por igual, sin distinción de clase, género, etnia, edad, discapacidad, orientación sexual o cualquier condición que identifique una diferencia que conlleve a una discriminación.

La observación del marco constitucional también debe considerar los tratados y acuerdos internacionales tomados por nuestro Gobierno en las instituciones internacionales: la ONU, UNESCO, OCDE, FMI, Banco Mundial, etcétera. Por contradictorio que parezca la globalización e internacionalización del estado se deben contemplar con claridad, no hacerlo significa vivir en la hipocresía, en el doble papel que hace aparecer una educación como estrictamente nacional cuando ya no lo es, siendo que además cuando se conocen a fondo estos acuerdos, no necesariamente son erróneos, hay que retomar los aspectos fundamentales que nos son útiles, sobre todo cuando hay recursos involucrados puesto que se debe verificar que cumplan aquello para lo cual han sido solicitados.

Por ejemplo, en la última conferencia sobre la educación que llevó a cabo la UNESCO con todos los países miembros en Incheon, Corea (mayo del 2015), se acordó la agenda de trabajo llamada: "Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad" misma que se compromete a desarrollar competencias en los estudiantes, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos y

cuyo eje central sea el desarrollo sostenible (ONU, 2015). Más aún, en el documento de UNESCO: "Repensar la educación" publicado con anterioridad al encuentro, se señala que los cuatro pilares de la educación establecidos en el Informe Delors en 1996 siguen siendo vigentes y que son: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir con los demás y con el medioambiente, distinguiendo que con ellos se busca una educación integral, son los fundamentos, pero no son competencias, ya que estas se definen como:

"Las competencias son de mayor alcance, ya que denotan la capacidad de utilizar el conocimiento – entendido grosso modo como la información general, el entendimiento, las aptitudes, los valores y las actitudes que se precisan para actuar en contextos concretos y atender demandas" (UNESCO, 2015, p. 40).

Por lo tanto, y en cumplimiento con lo anterior, el nuevo modelo debe identificar competencias claras, y no solo los pilares de la educación que se establecen.

2. Observar una postura filosófica clara que sea aceptable para una sociedad diversa y polar como la nuestra. Esta debería dirimir el conflicto existente, y ya clásico, entre las dos culturas mencionado por Charles Percy Snow en 1959, cuando advertía la separación entre la ciencia y el arte o bien entre las ciencias y las humanidades, como dos dimensiones totalmente distintas que no se tocan, y que se visualizan actualmente en la división entre:

a) Las posturas de los tecnócratas que buscan el individualismo, la competitividad, la productividad y la tecnologización de la educación sin detectar los impactos sociales y medioambientales que generan. Se concentran por tanto en el humanismo de Protágoras: "El hombre es la medida de todas las cosas", de manera que este sujeto masculino es el centro de toda acción y evaluación; y cuyos representantes son la derecha empresarial.

b) Las izquierdas que se concentran en el desarrollo de la colectividad social por encima del ser individual, impulsando los valores del humanismo que retoman la idea inicial y principal de los griegos y del Renacimiento al identificar el cultivo de las capacidades humanas como meta, pero que se salen del proceso elitista que caracterizó este último momento histórico, que solo lo promovía para unos cuantos, lo que actualmente se reinterpreta como un acceso colectivo al arte y la ciencia por parte de todas las clases sociales como lo fue en la URSS hasta antes de la caída del bloque socialista. Esto sin constatar que este no pudo mantenerse precisamente por no considerar al sujeto, al individuo que ansía ser libre a como dé lugar, aunque tenga todas sus necesidades cubiertas.

La realidad es que ambos polos de la moneda deberían aprender a articularse en puntos de encuentro que nos permitan avanzar como una sociedad que acepta la diversidad y se construye sobre la tolerancia, pero lograrlo es difícil si no se logra un metapunto que una la contradicción en un lugar de encuentro, como lo diría Morin (1988). Este pudiera ser el humanismo que como postura establece al ser humano como centro filosófico, epistemológico y teleológico de la acción educativa.

Sin embargo, no podemos seguir concentrándonos solo en nosotros, en los seres humanos que somos como una "plaga para la tierra", porque ni el capitalismo ni el socialismo y/o comunismo

identificaron el medioambiente natural como base de la vida y es la nuestra acción la que lo destruye, puesto que ambas ideologías lo explotaron al máximo, como cosa que existe, nos pertenece y que está supeditada a nosotros.

Habría que leer las posturas de los anti humanistas como la de John Gray (2008) que destruye toda utopía humana, es decir, todo posible progreso cuando considera que somos nosotros desde nuestras construcciones religiosas e ideológicas los que edificamos una imagen de la realidad que, al estar centrada exclusivamente en lo humano, esta no existe y por lo tanto es totalmente irreal, emerge de una postura reduccionista con la que se promueve el apocalipsis que vivimos actualmente, es decir, una crisis global ambiental, política, social y económica.

Las observaciones anteriores, traen como consecuencia la necesidad de visualizar al ser humano a partir de una visión compleja que incluye la identidad trinitaria: "individuo-sociedad-especie" mencionada por Morin (2003), que parte del supuesto que el sujeto emerge de una condición biológica de la cual es parte, de una historia filogenética (de la especie) y ontogenética (de su propia trayectoria), pero que se construye con los otros, en sociedad, en un medioambiente natural en el que vive y al cual pertenece y por lo tanto debe conservarlo sin dañarlo.

Esta visión se traduce en identificar un sí, se es para los otros, y un sí también se es para uno mismo al mismo tiempo, en un contexto natural finito, de manera que la disyunción entre privilegiar al individuo o a la sociedad en la que se vive, se resuelva por la definición del macroconcepto que lo une; el sujeto y su libertad sí, pero también la sociedad que cuenta con principios y acciones colectivas que desean su propio bienestar y sobrevivencia, lo que incluye la búsqueda constante del bien común en un medioambiente natural que lo posibilita mediante el uso racional de los recursos. Esto porque son finitos en su mayoría y por lo tanto deben cuidarse, protegerse, e incluso y a veces no tocarse.

El eje de todo programa educativo debería ser el perfecto equilibrio de los tres elementos, hablaríamos entonces de un eco-socio-humanismo, puesto que el humanismo de origen siempre es individualista, emerge de Protágoras. Por ejemplo, los derechos humanos observan al sujeto individual, y aunque se reconoce el derecho al medioambiente, todavía no existe el derecho "a vivir en sociedad", lo que se traduciría en la garantía de el vivir en una relación armónica con los demás.

En la educación esto conllevaría a establecer que el saber debe ser nuevo, que como lo dice Delgado (2007) debería modificar: "... las nociones tradicionales de superioridad humana basadas en el conocimiento científico, el rescate de la persona y la integración de su mundo social y natural".

Por esta razón, una nueva postura debería contemplar la unión en la diversidad social, cultural, política e ideológica que visualiza las diferencias étnicas, de género, clase y de orientación sexual existente en el país; permitiría consensuar los puntos en conflicto que emanan de la identificación de para qué se educa: para sí mismo, la productividad y la competitividad, pero también para el bienestar social, colectivo, nacional de este país en un medio natural que se encuentra en crisis y que siempre debe ser observado.

Si no se parte de una postura filosófica clara, no habrá consenso posible pero además no se comprenderá el resto del diseño curricular y con ello cómo se desarrolla el plan y programa de estudios en el aula generando cambios constantes que se derivan de interpretaciones que ya no son lo que se pretendía tal y como se observa a la fecha.

3. Considerar como punto de partida el contexto futuro, es decir, que partiendo del supuesto de que las nuevas generaciones no se forman para el presente solamente sino para lo que sucederá después, los planes y programas deberán responder al contexto glocal, internacional, líquido y complejo que se ha descrito anteriormente, el que les tocará vivir, enfrentar, superar y transformar. La educación siempre debe tener una mirada futura y debe dejar de ir a la zaga de la sociedad en la que vive. Esto trae como consecuencia que deberán retomar:

i) Las competencias que, como capacidades profundamente humanas para responder y transformar las demandas del entorno, les permitirán a los estudiantes mexicanos desenvolverse con éxito y enfrentar lo que enfrenten. Esto implicaría observar que una competencia es lo que hace el sujeto a partir de lo que sabe, piensa, siente y visualiza para responder al contexto. Es un desempeño específico, no es solo un saber, ni solo un aprendizaje, es lo que finalmente hace e incluye: los conocimientos, habilidades, destrezas y valores y actitudes, es la articulación de todo esto en una situación. Por lo tanto, los 4 saberes de la UNESCO deberían de estar incluidas en cada una, puesto que estos no son competencias, sino los fundamentos sobre los cuales estipularlas. Las competencias deben definir el perfil de egreso como metas a desarrollar pero también como procesos que se realizan diariamente en el aula.

Establecer otros fines como los propósitos, objetivos, metas sin nombre, objeto de aprendizaje, aprendizajes claves, sin el contexto que implica desarrollar las competencias con su nombre y apellido, sin su contexto teórico que las identifica, se traduciría en la confusión que ha conllevado a los docentes y a sus estudiantes a no tener claro que se debe enseñar-aprender, pero sobre todo a no saber qué se evalúa.

Esto se traduce en que debe haber una claridad conceptual y procedimental en los fines que se persiguen, lo que implica: definiciones con marcos teóricos precisos que eviten la confusión que se ha tenido a la fecha, que no se presten a múltiples interpretaciones.

Un ejemplo concreto de esto se detecta en la evaluación de desempeño docente actual, mientras que los planes y programas 2008 para media superior, y los planes y programas 2011 para básica buscan desarrollar competencias, esto se omite en los perfiles docentes, en las etapas de evaluación y en las guías, sustituyéndolas por "propósitos", como si fueran lo mismo, estableciendo una contradicción entre lo que se hace y se persigue. Porque las primeras se centran en el resultado que alcanza el estudiante en su desempeño, en cambio, los segundos se concentran en la intención del docente, misma que por lo mismo no se mide. Las "buenas intenciones", por más geniales que sean, no se pueden observar, porque, de hecho, la duda sobre su cumplimiento o logro siempre emerge. La mejor intención puede tener los peores resultados.

Por lo tanto, un buen diseño curricular establece las metas a lograr en presente, tercera persona y singular, porque se entiende que es el estudiante el que las se desarrollará por su acción literal en el aula con el apoyo del docente. Cuando el docente piensa en lo que harán sus alumnos y alumnas se descentra, sale de sí mismo para concentrarse en el aprendizaje del otro. La competencia del estudiante es el propósito del docente, no hay otros ni paralelos ni similares. Esto implica que el plan y programa de estudios cuenta con sujetos en acción, el estudiante que lo lleva a cabo con un docente que lo guía hacia él.

ii) Un diseño curricular que permita la modificación del paradigma de la simplificación que observa el objeto de conocimiento en disciplinas separadas que impiden ver la realidad en toda la complejidad que implica. Si bien es necesaria una separación que garantice el aprendizaje de ciertos contenidos, también lo es que debemos aprender a ver la realidad toda junta, como es y se presenta delante de nuestros ojos. Por lo tanto, el diseño curricular debería de partir solo de 4 áreas o campos: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales o experimentales, y ciencias, sociales; logrando una articulación desde las competencias que se establecen como metas del perfil de egreso que son desempeños que articulan todos los saberes adquiridas en todas. Es decir, primero son las competencias, luego los campos o áreas de formación. Es la suma de ellos las que las logran. Este es el mecanismo de articulación interdisciplinar y transdisciplinar.

El plan y programas deberían partir del diseño de competencias en desempeños generales que se logren por aprendizajes o pasos en el conjunto de las disciplinas, que se concreten en productos que demuestren el desempeño del estudiante. Un diseño así facilitaría la planeación docente por un lado, mientras que en el estudiante, lo ayudaría a tener claridad sobre lo que se persigue; pero además eliminaría el enciclopedismo que no hemos podido dejar de lado por temor a regresar a la ignorancia.

iii) Un diseño curricular que considere los conocimientos clave a adquirir, que permitan que el sujeto desarrolle las competencias establecidas que como perfil de egreso se desarrollan en el día a día por la acción en el aula. Esto implica una selección de los contenidos que no solo observe lo básico sino que se adquiera aquello que permite construir lo que sigue, pero estos aprendizajes deberán articularse al desempeño que se desarrolla por la acción, en las competencias del perfil de egreso.

iv) Una descripción del modelo didáctico a desarrollar que pase del enseñar, o bien del aprender, que identifique la relación entre educando-educador, lo que deberá hacer el estudiante y lo que se espera que haga el docente para lograr las competencias propuestas. Esto implica que si se retoman las competencias, más que hablar de estrategias didácticas, se debe hablar de situaciones, porque estas son los eventos de la vida que verdaderamente se enfrentarán: casos, proyectos, problemas, investigaciones, visitas, dinámicas, etcétera. Estas no son excusas, no son estrategias, es la vida real, son parte de la enseñanza-aprendizaje. Esto es lo que se hace a lo largo de la vida, pero además son situaciones didácticas porque las diseña el educador para que el educando aprenda, existe una intención de construcción simbólica del primero para con el segundo que vive en un contexto particular, cuenta con intereses y necesidades propias que aprenderá a enfrentarlo.

v) Una definición del concepto de evaluación, de sus mecanismos, instrumentos y herramientas para mejorar el aprendizaje que se logra mediante la intervención del educador. Esto implica delimitar niveles de desempeño que permitan superar la evaluación como calificación de la cantidad del saber, para observar la calidad del desempeño que el sujeto logra en respuesta al contexto. En suma, se pasaría de la evaluación como acreditación a la evaluación como mejora continua de ambos, porque se establece lo que logran los estudiantes para que el docente intervenga y lo mejore.

4. Conceptualizar la relación sistémica: educador-educando como base, de manera que el primero es un coordinador del plan y programa de estudios; por lo tanto, debe ser sencillo, fácil de manejar, con definiciones y procedimientos claros, generando así el consenso sobre lo que se busca, cómo se debe hacer, cuándo, con qué y con quiénes. Mientras que el segundo debe detectar con claridad lo que va a aprender, cómo, cuándo, dónde y cómo deberá ser evaluado.

5. Posibilitar la inclusión de los que no pueden aprender como el resto de sus compañeros lo hacen, estableciendo mecanismos de diferenciación para la estandarización, es decir, que todos puedan alcanzar lo mismo en la medida de lo posible y en sus condiciones, mediante estrategias diferenciadas, de manera que quede claro cómo incluir. Por ejemplo, si se diseña un plan y programas de estudio que cuenten con una graduación de 1° de preescolar a 1° de secundaria por campos o áreas de formación estratégica, un niño con síndrome de Down podría avanzar en el mismo trayecto aunque sea más lento estando en 6° de primaria, si se retoman aprendizajes de grados anteriores que estarían relacionados a los que están estudiando sus compañeros, porque se podría incluir en la misma situación didáctica. Su segregación se evitaría porque se podría incluir en lo que sus compañeros realicen, pero aprendiendo lo que debe, así se lograría la igualdad en el acceso y la equidad en sus condiciones. Un diseño así posibilitaría también el trabajo de las escuelas multigrado que podrían diseñar situaciones didácticas para varios grupos a partir de un conjunto similar de aprendizajes.

6. Brindar las normas de planeación y evaluación que permitan la estandarización y la diferenciación contextual al mismo tiempo. Estandarización porque en todas partes del país, los niños y niñas pobres, ricos, del ámbito rural o indígena, estudien lo mismo, accedan a los mismos planes y programas de estudio persiguiendo las mismas competencias y aprendizajes, pero de manera diferenciada, desde su contexto y realidad. Esto sería posible si se les deja a los docentes diseñar las situaciones didácticas que lo permitan con libertad, de manera que no se les obligue a todos y todas a hacer lo mismo desde Tijuana a Mérida, como cuando se les pone el mismo proyecto de la biblioteca escolar a los niños de primer año, sin identificar si esto les interesa o no. La diferenciación no estaría en el que se busca sino en cómo lograrlo.

7. Contemplar al niño, niña y joven del siglo XXI que no aprende como nosotros lo hicimos en una cultura que solo contaba con un medio de comunicación: el texto escrito o bien el gráfico (la televisión), sino que vive en una cultura mediática que transforma profundamente su manera de conocer porque puede interactuar con ella. Esto se traduce en dejar atrás la detección de los conocimientos previos como el mecanismo inicial de la clase, puesto que es terriblemente aburrido. Cuando esto se hace los niños y niñas se desconectan, dejan de poner atención, piensan en otra cosa y no se interesan por aprender, no detectan la estructura previa para construir sobre ella, solo se

aburren. Recordemos que sí bien Ausubel señalaba que el aprendizaje verbal se generaba a partir de la construcción que el sujeto hacía al partir de los conocimientos previos, hoy sabemos que el cerebro humano solo aprende si algo es interesante, se conozca o no, la puerta de entrada es la motivación que genere la demanda, y no lo que se sepa de ella (White, 1959, Frade, 2014).

8. Lograr el equilibrio entre la eficacia (que se logren las metas) y la eficiencia (con la rapidez que implica la atención de grupos numerosos), lo que implica que al mismo tiempo en que se desarrolla una buena planeación de clase, se considera la evaluación del aprendizaje en el contexto del número de total de estudiantes que tiene cada docente para atenderlos en el logro de las metas y procesos educativos propuestos. Esto significa que el proceso de planeación deberá ser sencillo, práctico, manejable por el docente para que este último tenga tiempo de dedicar todas sus energías a la evaluación continua que implica detectar el inicio, el proceso y el resultado por su intervención constante con miras a la mejora continua. Para lograr esto, el plan y el programa de estudios deberá ser manejable por parte de los docentes.

9. Identificar las posibilidades de ejecución del plan y programa de estudios en el contexto del ajuste estructural hoy vigente, es decir, que los recursos existentes estarán siempre limitados dado el vaivén económico global. Esto significa que, aunque soñemos con tenerlo todo para educar, esto no es real. Así un plan y programa que sueña con el desarrollo de habilidades digitales con TICS en cada salón o por persona, tutorías individualizadas, y demás no es muy realista. El problema en establecer metas y procesos inaccesibles es que se convierten en un botón político, en estrategia de venta, y esto afecta el proceso real de enseñanza aprendizaje porque aumentan la carga administrativa del docente, y porque no están considerando la relación contexto-sujeto-aprendizaje-educador. Si bien es cierto que la globalización impone el inglés, la digitalización, el desarrollo de las habilidades de búsqueda de información, determinación y la validez de la fuente que se ha investigado, la participación en redes sociales, etcétera, todo esto se puede desarrollar con libros, preguntando a los adultos, observando los objetos en el aula, trayendo la realidad al aula... Estas habilidades ya eran previas al uso de la tecnología, la única diferencia se encuentra en la velocidad en su uso.

En suma el plan y programa de estudios debe partir de metas claras, procesos bien determinados (aprendizajes como pasos a desarrollar las competencias), con un diseño didáctico que al ser propio de cada docente posibilite la respuesta al estudiante que está frente a él en una acción sincrónica que detecta lo que desea aprender de acuerdo con sus condiciones y contextos, de manera que se logre lo mismo, una estandarización que garantice el acceso a la educación de calidad, pero por vías distintas, con libertad de poder hacerlo.

Discusión

De lo anterior emergen varios cuestionamientos. En primer lugar, si se debe visualizar a la educación como un sistema a partir del cual lo primero que se identifica son las relaciones sociales como estructura que la organiza, para luego considerar el contenido a educar. El problema es que cuando no se concibe así, se conceptualiza a la educación como una dimensión de la sociedad que se separa en partes: enseñar de aprender, educar de ser educado, el docente del estudiante, lo que

se aprende del contexto, siendo que estos elementos están relacionados en un todo que funciona de manera articulada en una red que interacciona de manera continua y es sobre este complejo de correspondencias que se genera. La observación de la educación en partes origina la crisis sistémica educativa que estamos viviendo, puesto que mientras algunos contemplan al docente, otros a las condiciones y contextos y otros más a los estudiantes, no identifican su convergencia.

En segundo lugar, emerge el cuestionamiento de por qué se debe dar el salto a la complejidad en la educación y con ello a un diseño curricular distinto, si se oye "difícil, y complicado", si esto escapa a las posibilidades reales del contexto educativo mexicano. El problema que emerge de no hacerlo así es que no se podrán dirimir todos los conflictos, dilemas, insuficiencias e insatisfacciones que actualmente se detectan en el sistema educativo nacional. Adentrarnos en la complejidad podría generar consensos a partir de la visualización de que las contradicciones no son excluyentes sino incluyentes, y que es partir de su abordaje directo como nos podemos poner de acuerdo en un país tan diverso como el nuestro en el que estamos aprendiendo a vivir desde la diferencia ideológica, cultural, económica, política y social.

En tercer lugar, emerge la dificultad de si se deben retomar las competencias como metas a desarrollar en la educación si son tan difíciles de comprender y aplicar. Una primera decisión sería dejarlas de lado, regresando así al esquema de la construcción del conocimiento disciplinar como meta principal ya sea por objetivos o por propósitos, o bien concentrarse solo en el aprendizaje clave, estableciendo los pilares de la educación como si fueran competencias, el problema de hacer esto es que no se responde a dos realidades fundamentales:

- i) A la crisis y revolución del saber que genera incertidumbre sobre lo que se conoce, su permanencia en el tiempo y su veracidad, lo que lleva a considerar que lo más importante es desarrollar las capacidades que se tienen para construir y adquirir lo necesario en el momento en que se necesite, de ahí las competencias.
- ii) Al problema de la dicotomía que prevalece en nuestra sociedad mexicana, en la que el saber no es lo que se aplica en la vida, no es lo que se hace. Así podemos saber mucho el medioambiente y aún así contaminarlo diariamente. Es decir, que nuestro modelo educativo centrado en el saber, en el aprendizaje exclusivamente cognitivo que se desarticula en el desempeño final del sujeto, separa lo que sabemos de lo que hacemos en la vida cotidiana. Esta separación construye una sociedad hipócrita como la que vivimos.

De ahí que sea necesario elegir una segunda alternativa, la de delimitar los errores que se han cometido a la fecha en el modelo basado en competencias para superarlos, generando con un tránsito entre el paradigma de la simplificación que solo toma en cuenta el saber disciplinar reduccionista, al de la complejidad que busca trabajar el todo y las partes al mismo tiempo y con ellas las interacciones que se producen y que emergen de la pregunta: ¿qué se hace con lo que se sabe? En lugar de, ¿qué se sabe? solamente. De hecho, si se comprendiera lo que las competencias son, serían aceptables para cualquier ideología política, y permitirían un verdadero cambio.

En suma, una verdadera reforma del modelo educativo nacional debería contemplar el pasado para asumir los errores y construir sobre ellos, conservando los avances, superando los errores, e impidiendo así caminar en los círculos viciosos en los que hemos caído por no observar el metapunto que une las disyunciones, dilemas y controversias sobre el saber y el hacer.

Conclusiones

A lo largo de este ensayo se demuestra que:

1. La educación inicia por la organización de un sistema original que incluye una estructura operativa que se concentra en dos actores principales: un educando y un educador, en una relación constante, que debe ser sincrónica por dos vías: entre los actores que participan al responder a las necesidades de cada uno, entre estos y el contexto sociocultural e histórico que se vive actualmente que genera una estructura conceptual que implica delimitar qué se enseña y qué se aprende de acuerdo con ello. En el siglo XXI, si bien el sistema educativo original persiste, lo que se modifica es el contexto en el que se encuentra, y este debe adaptarse a sus transformaciones. El modelo educativo debe responder a esto, sin ambigüedades, sin ocultamientos, con total transparencia.

2. Para identificar si un modelo educativo responde al contexto sociohistórico cultural actual presente y futuro, se debe observar que el contexto siempre es glocal, es decir, lo que sucede se genera a nivel global y local al mismo tiempo, y de esto emergen ciertas necesidades educativas que implican lo que se debe enseñar-aprender para que las nuevas generaciones mexicanas salgan airoas en el siglo XXI.

3. El modelo educativo deberá salirse del paradigma de la simplificación que separa la educación en partes, separando por un lado al docente, por el otro al estudiante, el contexto local de lo global, el conocimiento que se divide en disciplinas que no se tocan, el saber del hacer, lo cognitivo de lo afectivo, lo que se piensa y conoce de lo que se hace, la meta del proceso y del resultado que se genera; para entrar en el paradigma de la complejidad que implica identificar las partes y el todo al mismo tiempo, de manera que las divergencias y contradicciones que se detectan actualmente en la sociedad, en las corrientes pedagógicas, en las posturas disciplinares, se supere por la visualización del "complexus" (Morin, 1995), es decir, de la red de partes interactuantes que producen un todo que a su vez las impacta.

En suma, la evaluación del modelo educativo propuesto deberá buscar en qué medida este es pertinente e idóneo para salir de la crisis educativa en la que nos encontramos y enfrentar las demandas del siglo XXI, partiendo de la identificación de que el centro del mismo debe ser el sistema educativo original en una relación interactiva que se impacta mutuamente, lo que se concreta en un plan y el programa de estudios contemple al educador que lo aplica, al estudiante que lo aprende, al contexto en el que viven y al hipersistema que lo genera.

Preguntas básicas para analizar el modelo educativo a partir de los criterios

Una vez que hayas leído este ensayo y el nuevo modelo educativo responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuenta con un marco legal que respete la constitución pero además los acuerdos internacionales acordados en la UNESCO y demás entidades e instituciones tomadas por México de manera transparente?
2. ¿Describe un marco filosófico que contemple los polos de la sociedad mexicana y contribuya a dirimir los conflictos existentes, es decir, un marco filosófico incluyente entre el individuo, la sociedad y el medioambiente?
3. ¿Incluye un marco teórico pedagógico que describa las bases conceptuales, procedimentales y éticas que lo sustentan?
4. ¿Establece cuáles son las metas a desarrollar por su acción en el aula, en procesos que se puedan realizar prácticamente con resultados tangibles, medibles y evaluables que no generen discrepancias entre actores (docentes -autoridades-INEE) cuando se llevan a cabo las evaluaciones estandarizadas?
5. Si se habla de retomar las competencias para la vida, ¿cuáles son? ¿Dónde están y cómo se desarrollarán?, pero además se identifica, ¿cómo se evaluarán?
6. ¿Los enfoques didácticos contemplan varias disciplinas sin lograr una articulación plena, o bien existen contradicciones entre las corrientes en las cuales se basan, por ejemplo: la teoría psicogenética vs. la teoría sociocultural de Vygotsky? ¿Se construye el metapunto que podría unir la contradicción?
7. ¿Los procesos descritos en aprendizajes a construir y adquirir por el estudiante resultan en algo clave, existe una selección que permita al sujeto construir lo que sigue por sí mismo mediante la búsqueda de la información?
8. ¿Existe una coherencia entre meta, proceso y resultado? Es decir, ¿lo que establecen las metas se logra por los procesos descritos en los aprendizajes a alcanzar de manera que esto se pueda evaluar? O bien, ¿se observan contradicciones al no quedar claro cómo se lograrán, con quién, con qué, cómo, cuándo, dónde?
9. ¿Las metas establecidas suben el nivel educativo del país o bien lo bajan al estar demasiado simples y fáciles de alcanzar? Es decir que, ¿al término de la educación obligatoria los mexicanos obtendrán resultados similares a los que se alcanzan en otros países? O bien ¿se contribuye a la segregación de los y las mexicanas?
10. ¿Existen mecanismos y dispositivos concretos de inclusión para los que aprenden más lento, diferente o bien poseen una discapacidad, de manera que no se les segregue cuando se evita definir el proceso?
11. ¿Es fácil de comprender y manejar por el docente en sus procesos de planeación, aplicación y evaluación? Esto implica visualizar si se volverán a llenar hojas enteras de metas al planear lo cual quita tiempo al docente lo que le impedirá intervenir en el aprendizaje.
12. ¿Existe un modelo didáctico, es decir, una representación sobre cómo y en qué condiciones se podrá lograr el desarrollo de las competencias y de los aprendizajes estipulados?
13. ¿Promueve que el estudiante sepa que se espera de él o ella tanto en la meta como en el proceso y en el resultado aunque sea pequeño/a? Es decir, ¿las metas son acciones que él debe lograr, o bien quién las debe lograr? Esto implica observar el tiempo verbal, y el sujeto de los verbos, ¿quién lo hará?
14. ¿Los padres y madres saben qué deben aprender sus hijos e hijas?

15. ¿Se promueve la estandarización en las metas fomentando así el respeto a los derechos humanos, es decir, el acceso de todos y todas a la misma educación, pero se identifica la diferenciación en los procesos, de manera que se responde a los contextos locales? En otras palabras, ¿se logra que todos lleguen a lo mismo, pero se considera que, pueden hacerlo de manera distinta, en tiempos, ritmos y mediante procesos diferenciados en la trayectoria de sus aprendizajes?
16. ¿Queda claro el papel del docente como actor que toma decisiones para el logro de las mismas metas y procesos con situaciones diferenciadas que respondan a sus contextos locales?
17. ¿Se determina el papel que jugarán los libros de texto como apoyo al docente y no como regla máxima de operación en el aula? O bien, ¿se les describe como insumos al proceso, o sea, cómo un apoyo más al proceso de enseñanza-aprendizaje? O bien, ¿se consideran como materiales obligatorios?
18. ¿Se establece en qué consistirán los mecanismos de dirección y supervisión académica, de manera que se eviten los procesos de administración que cargan al docente de trabajo que no es efectivo?
19. ¿Existe una relación entre la eficiencia y la eficacia, es decir, el docente puede planear, aplicar y evaluar a la cantidad de niños y niñas que tiene de manera rápida pero logrando el aprendizaje que se espera?

Si la respuesta a una de las preguntas es: NO, se debe hacer una subsiguiente: ¿qué falta, qué se puede proponer para lograrlo?

Notas

- (1) Según Aristóteles el "arché", es el principio, el origen, lo que no necesita ninguna otra cosa para explicarse.
- (2) Se le llama diáspora a la dispersión de grupos humanos que abandonan su lugar de origen y conservan lazos de unión que pueden ser culturales o religiosos en su nueva residencia.

Referencias

- Ausubel David, P., 1993. Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva, Madrid, Cognición y Desarrollo Humano, Paidós.
- Bauman Zigmunt, 2013. Tiempos líquidos, México, D. F., Tusquets.
- Buckley Sarah J., 2015. Hormonal Physiology of Childbearing Evidence and Implications for Women, USA, Babies and Maternity Care, Children Connection.
- Cirulli, F., Berry A., Alleva E., Early Disruption of the mother infant relationship: effects on brain plasticity and implications for psychopathology, Neuroscience Behavior Review, 2003, Jan-Mar;27(1-2):73-82,
- Delgado Díaz C. J., 2007. Hacia un nuevo saber, la bioética en la revolución contemporánea del saber, Bogotá, Colección Bios y Oikos, Universidad del Bosque.
- Díaz-Barriga, F. y E. Lugo (2003), Desarrollo del currículo, en A. Díaz-Barriga (coord.), La investigación curricular en México. La década de los noventa (Col. La Investigación Educativa en México 1992-2002), vol. 5, cap. 2, pp. 63-123, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dunbar, Shultz, 2007. Evolution of the Social Brain, Science 317, 1344 (2007), DOI: 10.1126/science.1145463.

- Eyal Abraham, Talma Hendler, Irit Shapira-Lichter, Yaniv Kanat Maymon, Orna Zagoory Sharon, Ruth Feldman, 2014. Father's brain is sensitive to childcare experiences, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 9792-9797, Vol. 111, No. 27. doi: 10.1073/pnas.1402569111
- Feldman Ruth, 2012. Oxytocin and Social Affiliation in Humans, *Hormones and Behavior*, Vo. 61(3) 380-391, doi: 10.16/j.yhbeh.2012.01.008.
- Frade Laura, 2016. La educación deseada: una tarea pendiente para México, Ciudad de México, Mediación de Calidad, S. A. de C. V.
- Gray John, 2008. Misa Negra, La religión apocalíptica y la muerte de una utopía, México, Paidós.
- Larroyo Francisco, 1981. Historia General de la Pedagogía, 17ª. Ed., México, D. F., Porrúa.
- Morin Edgar, 1984, Ciencia con conciencia, Barcelona, Anthropos.
- _____, 1988. El Método 3, El conocimiento del conocimiento, Madrid, Cátedra.
- _____, 1992. El Método 4, Las ideas, Madrid, Cátedra.
- _____, 1995. Mis demonios, Barcelona, Kairos.
- _____, 2003. El Método 5, La humanidad de la humanidad, Madrid, Cátedra.
- Sakamoto, Yoshikazu, 1994. Global Transformation, Challenges to the State System, New York, United Nations University Press,
- Shir Atzil, Hendler Telma, Feldman Ruth, 2011. Specifying the Neurobiological Basis of Human Attachment, *Brain, Hormones and Behavior in Synchronous and Intrusive Mothers*, *Neuropsychopharmacology*, 2603-2615.
- Shir Atzil, M. A., Talma Hendler M. D., PhD., Orna Zagoory-Sharon, Ph.D., Yonatan Winetraub, B. A., Ruth Feldman, Ph. D., 2012. Synchrony and Specificity in the Maternal and the Paternal Brain: Relations to Oxytocin and Vasopresin, *Journal of the American Academy of the Child and Adolescent Psychiatry*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2012.06.008>
- Tomasello Michael, 1999. The cultural origin of human cognition, USA., Harvard University Press.
- Rousseau Juan Jacobo, (1762, publicado 2014), Emilio o de la educación, Ciudad de México, Grupo Editorial Éxodo.
- Snow Charles, 1988, Las dos culturas, Buenos Aires, Nueva Visión.
- UNESCO, 2015, Replantear la educación, ¿Hacia un bien común mundial?, París, UNESCO.

Calidad Educativa Consultores S. C. es una empresa que busca impulsar la calidad en la educación desde la perspectiva del fortalecimiento y actualización de los procesos de intervención educativa, pedagógica y didáctica que los y las docentes, sus directivos y supervisores realizan buscando responder con ello a las necesidades y el contexto del Siglo XXI. **¡Contrata nuestros servicios!**