



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES Ciencias Sociales y Humanidades

**Experiencias significativas en el proceso de
(re)construcción curricular en el subsistema estatal
de educación media superior en Chiapas**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA

KARINA GONZÁLEZ PÉREZ 15162010

DIRECTOR DE TESIS

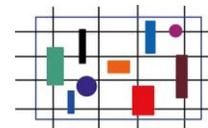
DR. RAÚL TREJO VILLALOBOS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Febrero de 2024.



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



**Doctorado en
Estudios
Regionales**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
 DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
 ÁREA DE TITULACIÓN
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-022



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
 6 de febrero de 2024
 Oficio No. TDER/080/2024

C. Karina González Pérez

Promoción: **Séptima**
 Matrícula: **15162010**
 Sede: **Tuxtla Gutiérrez**
 Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Asesor**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

Experiencias significativas en el proceso de (re) construcción curricular en el subsistema estatal de educación media superior en Chiapas.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares**, los cuales deberá entregar:

Versión Digital:	Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
Versión Digital y 1 tesis impresa:	Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.
Cinco tesis impresas:	Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente
"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

Mtra. Maria Eugenia Diaz de la Cruz
 Encargada de la Dirección de la Facultad de Humanidades Campus VI



Dr. Juan Manuel Torres de León
 Coordinador del Doctorado en Estudios Regionales

Vo. Bo.



C.c.p.- Expediente/Minutario.
 MEDC/JMTL/lrc*



Boulevard los Laguitos 424, Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Teléfono: 961 61 7 80 00 Ext. 5257

www.der.doctorados.unach.mx E-mail doctorado.der@unach.mx





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Karina González Pérez,
Autor (a) de la tesis bajo el título de “ Experiencias significativas en el proceso de (re) construcción curricular en el subsistema estatal de educación media superior en Chiapas. ”
presentada y aprobada en el año 20 24 como requisito para obtener el título o grado de Doctora en Estudios Regionales, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 26 días del mes de febrero del año 20 24.


Karina González Pérez

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo para la realización de mis estudios de posgrado con el número de registro de beca 641112/572803 en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, inscrito en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

La realización de esta investigación también fue posible gracias a la colaboración de la Dirección de Educación Media de la Subsecretaría de Educación del Estado de Chiapas, así como de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo producto final es la presente tesis.

DEDICATORIAS

Este trabajo significa una etapa importante en mi vida, por lo que a través de estas líneas aprovecho a expresar mi profunda gratitud a quienes me han acompañado y que hoy hacen posible este logro.

En primer lugar, a dos integrantes de mi primer Comité Tutorial: Dra. Elsa María Díaz Ordaz Castillejos, por su valiosa asesoría, confianza y apoyo incondicional durante esta etapa de mi formación, así como a la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, con admiración y respeto, por sus acertados señalamientos y aportaciones, que dieron forma al presente trabajo.

Asimismo, a mi actual Comité Tutorial: Dra. Rosana Santiago García, Dr. Jesús Abidan Ramos Salas, Dr. Daniel Hernández Cruz y Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez, mi reconocimiento por su profesionalismo y su gran calidad humana.

A J. Luis, Mario Hugo, José Francisco, (†)Eduardo de Jesús y a Oscar, protagonistas de este trabajo, por abrirme su corazón y permitirme entrar en su espacio.

A mis compañeros del grupo académico de educación media de hoy y de siempre, por creer que aún es posible soñar con otros mundos posibles.

A amigos y compañeros, profesores de las preparatorias del estado, con profundo cariño y reconocimiento a la labor que realizan día a día.

A la comunidad académica de la Facultad de Humanidades de la UNACH, interlocutores válidos en mis procesos de formación profesional.

A (†)Candita, Magda, Odalis y Leo, por la dedicación y entrega en el programa de posgrado. Gracias por todas sus atenciones.

A mis compañeros de la séptima generación del DER, con quienes compartí momentos felices y espacios de aprendizaje, de manera particular a Lisber, Martha, María del Carmen y Benjamín.

A mi familia, por todo su apoyo y comprensión a lo largo de mi vida.

A mi querida amiga Adri, por su atenta y amorosa presencia.

A tí, por tu inmenso amor y eterno acompañamiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. CONFORMACIÓN Y DESARROLLO DEL CAMPO DEL CURRÍCULUM EN AMÉRICA LATINA Y EN MÉXICO.....	25
1.1. Desarrollo del currículum en América Latina	27
1.2. Institucionalización y desarrollo del campo del currículum en México.....	40
1.3. Estado del conocimiento en el campo del currículum en México...	49
CAPÍTULO 2. CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DEL CURRÍCULUM REGIONAL EN EL SUBSISTEMA ESTATAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	63
2.1. La planeación regional del proceso de (re)construcción curricular ...	66
2.2. Las sedes o regiones en el campo del currículum regional.....	81
2.3. El currículum regional como espacio social, político y simbólico ...	100
2.4. Elementos que configuran el campo del currículum <i>regional</i>	108
CAPÍTULO 3. EL PROCESO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN ..	114
3.1. Dimensión epistemológica	115
3.2. Dimensión teórica-conceptual	118
3.3. Dimensión metodológica	122
3.4. Dimensión técnico-instrumental	129
3.5. Ruta crítica	134
CAPÍTULO 4. EL CURRÍCULUM INSTITUCIONAL.....	141
4.1. El contexto neoliberal y la política educativa en México	144
4.2. La EMS en el Sistema Educativo Nacional (SEN)	150
4.2.1. Estructura organizativa de los servicios de EMS en México y en Chiapas.....	155
4.2.2. Política educativa en la construcción del currículum formal y retos del subsistema estatal de EMS en Chiapas	163
CAPÍTULO 5. SIGNIFICADOS DEL PROCESO DE (RE)CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM REGIONAL DESDE LA MIRADA DE LOS DISEÑADORES.....	169
5.1. Aspectos formales y estructurales de los planes y programas de estudio en el subsistema estatal de EMS en Chiapas.....	173
5.1.1. Antecedente y contextualización de los modelos educativos y curriculares en el subsistema estatal de EMS	174
5.1.2. El cambio curricular a finales de los ochenta y principios de los noventa: Disciplina y orden académico.....	182
5.1.3. Gestión y concreción de la reforma: la Propuesta Curricular del Bachillerato Único con Áreas de Formación (BUCAF)	192
5.1.4. La (re)construcción: del BUCAF a la propuesta curricular para el nivel medio superior (BAPPEMS)	205
5.1.5. Implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y adaptación al Marco Curricular Común (MCC)	212

5.2. Experiencias significativas de los diseñadores en los cuatro momentos de (re)construcción curricular	221
5.2.1. Labor de los diseñadores en los procesos de reforma curricular	224
5.2.2. Subjetividades experimentadas y compartidas por los diseñadores en los procesos de construcción colectiva y de cambio	247
5.2.3. Relaciones establecidas entre los diseñadores del currículum, otros actores educativos y las estructuras en el ejercicio del poder	252
5.2.3.1. El rol del Gobierno del Estado y de las autoridades educativas	262
5.2.3.2. Relaciones con los asesores externos y locales	271
5.2.3.3. Relaciones con los integrantes de grupo técnico académico	277
5.2.3.4. El rol del sindicato y de los docentes de las academias	287
5.3. Implicaciones de las disposiciones oficiales de la SEP y de la RIEMS en el (re)diseño curricular a partir de 2009	300
5.4. Factores y condiciones que influyeron en el proceso de re)construcción de los planes y programas de estudio en el subsistema de EMS en Chiapas.....	303
5.5. Valoración social de los procesos de reforma curricular	317
5.6. Implicaciones, tendencias y posibilidades en el escenario de la actual reforma educativa y curricular	334
CONCLUSIONES	343
SUGERENCIAS	348
LISTA DE OBRAS CONSULTADAS	350
Anexo 1. GUIÓN DE ENTREVISTA.....	362
Anexo 2. FRAGMENTOS DE UNA NARRATIVA.....	363
Anexo 3. GLOSARIO	365

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye el resultado de algunas reflexiones teóricas, hallazgos y resultados de la investigación denominada “Experiencias significativas en el proceso de (re)construcción curricular en el subsistema estatal de Educación Media Superior en Chiapas. Una mirada desde los diseñadores”, la cual se ubica en el campo transdisciplinario de los estudios regionales, en el área de *educación, actores y procesos de enseñanza*, particularmente lo relacionado con actores, fenómenos y procesos educativos de tipo formal y de carácter público, como es el diseño y la construcción curricular, desde sus procesos de gestión y organización.

En dicho trabajo se buscó profundizar en el conocimiento del currículum regional, mediante la recuperación de experiencias significativas en el proceso de (re)construcción de los planes y programas de estudio en el subsistema antes mencionado, por lo que se recobró información acerca de los actores y procesos relativos al diseño de tres propuestas curriculares y sus correspondientes programas de estudio en la opción propedéutica, que se imparte en las escuelas preparatorias generales y agropecuarias, en otras escuelas de carácter bivalente, así como en la opción terminal que ofrecen dos institutos de estudios de enfermería, desde 1987 hasta nuestros días.

Cabe mencionar que en esta investigación se entrevistó a cinco diseñadores, quienes participaron en la construcción de, al menos, dos

propuestas curriculares, por lo que se analizó a dichos sujetos históricos en *continuum* a lo largo de tres décadas de intentos de reformas sucesivas organizadas, para efectos de este estudio, en cuatro momentos de reformas curriculares, los cuales hasta el año 2008 no habían estado vinculados a las iniciativas federales.

El advenimiento de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en 2009, constituye un parteaguas en el subsistema objeto de este, debido a que conllevó la actualización de los programas de estudio; no así del plan de estudios que se implementó en 2001 y entró en proceso de liquidación en el ciclo escolar 2023-2024, con la puesta en marcha del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), propuesto a nivel federal, a través del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

A continuación, se explican cada uno de estos momentos de reformas curriculares, acordes al contexto de la realidad chiapaneca.

El primero, tiene lugar sobre la base de la integración del documento *Disciplina y orden académico* en el período comprendido de 1989 a 1991 (SECyS, 1989); el segundo, se establece con la construcción de la *Propuesta Curricular para el Bachillerato Único con Áreas de Formación* (BUCAF) (SECyS, 1992); y la reconstrucción de la misma, que condujo al tercero, con la implementación de la *Propuesta Curricular para el Nivel Medio Superior* (SE, 2001b), coloquialmente conocida como *Propuesta Curricular del Bachillerato Propedéutico y Profesional de la Educación Media Superior* (BAPPEMS), (SE, 2001a); para finalmente llegar al cuarto momento, derivado de la implementación de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)* (SEP, 2008a) a nivel nacional, y en cada subsistema de carácter estatal en 2009.

Para el caso del subsistema motivo de estudio, en esta última etapa solo se actualizaron los programas de estudio, desde el enfoque basado en

competencias¹, en función del establecimiento a nivel nacional de un *Marco Curricular Común (MCC)* que se estableció a nivel nacional para todos los subsistemas y modalidades que imparten este tipo educativo.

Posteriormente, un quinto momento se puede ubicar a partir del año 2016, con la propuesta del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO)* que estableció la continuidad y establecimiento del MCC, con base en el cual se emitió el documento *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, un nuevo currículo que promovía *aprendizajes clave*; y que sin embargo, no logró su concreción en este subsistema debido a las protestas generadas por parte del gremio magisterial ante la reforma educativa aprobada en septiembre de 2013, en la que se expidió la *Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*, la cual consideraba al docente como actor fundamental en el logro de la mejora en la calidad educativa tomando en consideración la transformación de su propia práctica.

Actualmente, se identifica un sexto momento que corresponde a la *Nueva Escuela Mexicana (NEM)*, propuesta en 2019 por el actual Gobierno Federal, con el propósito de realizar una transformación curricular, mediante la construcción colectiva de los nuevos planes y programas de estudios desde la educación básica, hasta la educación superior.

Es relevante señalar que estos dos últimos momentos no se consideraron en esta investigación, toda vez que solo recupera la experiencia del proceso de construcción curricular, realizada a nivel estatal, en el período comprendido de 1989 al año 2019, aproximadamente.

¹ Este enfoque se refiere a la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico a partir de los cuales cobra sentido la formación de los estudiantes en cualquiera de las modalidades de EMS. Este enfoque se centra en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, más que en la enseñanza por parte del profesor, así como en la generación de ambientes de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de dichas competencias.

Por otra parte, cabe destacar que la denominación de *subsistema* alude a una estructura organizacional que agrupa, norma y regula a un conjunto de centros educativos mediante aspectos administrativos como el tipo de sostenimiento financiero, materiales, técnicos, infraestructurales y laborales, entre otros; misma que constituye la base operacional con la que se identifica la Dependencia o Institución Multiplantel (DIM) que ofrecen un determinado enfoque de formación (COPEEMS, 2018).

Para el caso que nos ocupa, la investigación se desarrolló en el contexto de las opciones educativas propedéutica, bivalente y terminal, mencionadas al inicio de este apartado, las cuales se agrupan en lo que se denomina el subsistema estatal de Educación Media Superior (EMS) en Chiapas.

El elemento principal que se reveló, en el contexto de los problemas educativos regionales, fue el desconocimiento que existe acerca de cómo se han realizado los diseños de estas propuestas curriculares: los elementos que se consideraron en su elaboración; los actores que intervinieron; los intereses, conflictos, valores, motivaciones, supuestos y expectativas que atravesaron el proceso; el tipo de relaciones que se establecieron entre los actores, en especial el concerniente al ejercicio de poder; las estructuras ideológicas con las que intervinieron en el diálogo; las disposiciones oficiales y las condiciones en que se han dado todo este entramado de relaciones; a lo cual se agrega la necesidad de hacer un análisis de la realidad que dé cuenta de los diversos factores que influyeron en la construcción de los planes y programas de estudio en el subsistema arriba mencionado.

Derivado de lo anterior, se planteó como interrogante principal: ¿Qué significados ha tenido para los diseñadores del currículum su participación en los procesos de (re)construcción de los planes y programas de estudio en el subsistema estatal de EMS en Chiapas?; del mismo modo se derivaron otras preguntas acerca de ¿Cuál ha sido la labor de los actores en el proceso de (re)construcción curricular?, ¿Qué

intereses, conflictos, valores, motivaciones, supuestos y expectativas han experimentado los actores en su participación en las tareas de (re)diseño curricular?, ¿Qué tipo de relaciones se establecieron entre los diseñadores y las estructuras en el ejercicio del poder?, ¿Qué implicaciones han tenido para los diseñadores las disposiciones oficiales emanadas de la Secretaría de Educación Pública (SEP)?, ¿Qué factores políticos, económicos, socioculturales, educativos y éticos han contribuido en la (re)construcción de los planes y programas de estudio?; las cuales permitieron un acercamiento a la realidad estudiada.

Ante tales interrogantes, se optó por el paradigma hermenéutico interpretativo, desde una perspectiva construccionista, que acorde con Sandín (2003), “dirige su atención hacia el mundo de la subjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales” (p. 49), en virtud de que se consideró pertinente para el logro del propósito central y de los propósitos particulares.

En este contexto, se estableció como propósito central: comprender e interpretar cómo han vivido y significado los diseñadores del currículum los momentos de (re)construcción implementados en el subsistema estatal de EMS en Chiapas, de 1989 a 2019; a partir de sus experiencias, así como los aspectos formales y estructurales de los planes y programas de estudio; a fin de conocer la valoración social que confieren a los procesos de diseño y construcción curricular.

Dichos diseñadores fueron considerados participantes clave dentro del conjunto de la población motivo de este estudio.

Por tal motivo, esta investigación tiene como propósitos particulares:

- Identificar la labor que desempeñaron los actores en cada uno de los momentos de (re)construcción curricular, mediante la recuperación de

sus vivencias expresadas en las narrativas, para una mejor comprensión de todo el proceso.

- Interpretar los intereses, conflictos, valores, motivaciones supuestos y expectativas que experimentaron los actores, a través de su participación en las tareas de (re)diseño curricular, a fin de comprender la construcción social de su significado.
- Distinguir qué tipo de relaciones se establecieron entre los diseñadores del currículum y las estructuras en el ejercicio del poder, mediante el análisis de la subjetividad compartida en los procesos de construcción colectiva.
- Determinar las implicaciones que han tenido para los diseñadores las disposiciones oficiales emanadas de la SEP, particularmente a partir de la implementación de la RIEMS, en el año 2009, de manera que permita visualizar los elementos de cambio de los planes y programas de estudio vigentes.
- Analizar los factores y las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales, escolares y éticas que influyeron en el proceso de (re)construcción de los planes y programas de estudio, para valorar sus tendencias, sus posibilidades y su consolidación en el marco de la actual reforma educativa y curricular.

Como currículum regional, se pretendió la (re)configuración del campo curricular en tanto espacio social y político, en el que el conjunto de prácticas humanas permitió la actuación de los agentes en los espacios de la vida cotidiana, en función de las condiciones materiales específicas que involucraron procesos internos, históricos y socioculturales; y que, como dispositivo político, ha constituido un campo de tensiones entre los actores y las agencias involucradas.

Como espacio simbólico, se observa que en él se entretejió un entramado de relaciones sociales entre grupos sociales, organizaciones

políticas y económicas, y entre los propios actores educativos, en función del cual se compartió un mismo proceso social.

Asimismo, como región discursiva simbólica, se trabajó con significados, elementos constitutivos de las narrativas, a través de los cuales se buscó comprender e interpretar cómo significan y han significado los actores su experiencia de participación en el diseño y construcción del currículum formal en el subsistema de EMS ya referido.

A pesar de que se ha dado prioridad a las voces de los actores participantes en los procesos de (re)construcción curricular, en el análisis e interpretación de los resultados se recurre al enfoque socioeducativo de corte crítico respaldado con algunos planteamientos de Giroux (1997), McLaren (2014), Hargreaves (2006), Giddens (1995), Beck (2008), Morin (1999), Delors (1997), Touraine (2009), principalmente; en tanto que, para el apoyo metodológico, se recurre al enfoque comprensivo e interpretativo, acorde con lo que plantean Sandín (2003), Guba y Lincoln (2002), Pérez Serrano (2008), Zapata (2005), por mencionar algunos teóricos; a su vez, me apoyo en el enfoque curricular de proceso, principalmente desde la perspectiva crítica con autores como Stenhouse (1998), Grundy (1998), Gimeno Sacristán (2002), Pérez Gómez (2012), Torres (2000), Díaz Barriga (2013), De Alba (2007), Angulo y Orozco (2007), entre otros.

Cabe mencionar que, a pesar de que el currículum es un término polisémico; en esta investigación se adoptó la concepción que lo define como un constructo cultural sobre la base del cual se organiza un conjunto de prácticas educativas humanas en el contexto de la institución en que se desarrolla; que conlleva un concepto y una representación del hombre, de la mujer y del mundo, en torno a los cuales se generan una serie de creencias, valores y formas de interacción entre las personas, mismos que orientan su quehacer (Grundy, 1998).

En la misma línea de pensamiento, se retomó la definición que ofrece Stenhouse (1998) respecto a que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de

forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29).

En ambos casos, la estrategia metodológica que se presenta se adapta a los planteamientos teóricos señalados y con el propósito central de esta investigación, expresado líneas arriba, en virtud de que recupera las voces de los actores que dan cuenta de los intereses, motivaciones, fuerzas, y demás, y que, en conjunto dan vida y configuran el campo del currículum regional que aquí se aborda.

Con base en lo anterior, y en palabras de Gimeno (2002) a través de los *curricula* se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Ellos expresan el equilibrio entre los conflictos de intereses y las fuerzas que se anidan en el sistema educativo en un momento determinado; de ahí que constituye una opción históricamente configurada por valores y supuestos que se dan dentro de un entramado cultural, político, social y escolar, que es necesario descifrar.

A pesar de que en toda la historia del proceso de (re)construcción curricular no se ha concretado una propuesta alternativa, es importante recuperar el espíritu que la alienta, puesto que invita a la participación activa y consciente de los actores involucrados, que hacen posible la transformación de las prácticas y los mismos, más allá de los límites de la escuela, tal como expresa Escudero (1999):

Una propuesta curricular crítica debe dirigirse, conjuntamente, a posibilitar conocimientos que hagan conscientes a los educandos de su situación [...]; puedan contribuir a transformarla al servicio de una sociedad más justa y equitativa. Algunos caracteres de la teoría crítica son: los fenómenos educativos son realidades construidas socialmente, respondiendo a determinadas opciones; participación y comunicación en la construcción contextualizada del conocimiento; propugna por una política cultural alternativa a la dominante (‘contrahegemónica’), el currículum [...] y debe situarse en un espacio social más amplio que el escolar. (p.161)

Precisamente, la actitud crítica de los actores involucrados ha permitido avances importantes; sin embargo, en la experiencia del

subsistema que aquí se presenta, todavía no se ha concretado una propuesta curricular que se precie de ser crítica y mucho menos alternativa, toda vez que está sujeta a un marco de actuación institucional, como instancia oficial, circunscrita en el sistema de educación pública.

En otro orden de ideas, esta investigación es relevante para los Estudios Regionales (ER) porque permite detectar los principales rasgos y aspectos que caracterizan la dinámica institucional del campo del currículum en relación con el contexto de América Latina, en donde se aprecia, en algunos países, una tendencia por vincular el currículum a proyectos desarrollistas, como resultado de la implementación de las reformas educativas que proponen, desde una visión pragmática, el enfoque de competencias, el cual genera tensión entre los actores educativos, y convierte al espacio social en un espacio de conflicto; de ahí que se busque comprender los sentidos y las experiencias vividas por los actores regionales.

La realización de esta investigación ofrece, por una parte, los elementos que permitieron establecer las condiciones en las que se dio el proceso de (re)construcción curricular en el subsistema; identificar las principales características de los diseños en cada momento; así como los elementos teóricos que permitieron el abordaje desde el conocimiento ya existente, en un intento por esbozar algunos elementos que podrían considerarse en la construcción de una nueva propuesta curricular para las escuelas preparatorias, agropecuarias y bivalentes, dependientes de la Dirección de Educación Media, de la Subsecretaría de Educación Estatal, en el marco de la actual reforma educativa y curricular.

En este caso, el estudio tuvo una ubicación en un tiempo y espacio determinado; en el que los actores se encontraban insertos en un sistema de valores y de relaciones en función del establecimiento de alianzas y mecanismos que les ayudaron a organizarse e interaccionar, así como el tipo de respuestas sociales que desarrollaron debido al impacto de las

tendencias económicas dominantes y de los proyectos de los grupos hegemónicos en los planos local, regional y nacional.

Otro proceso de conformación de esta región es su constitución histórica en un espacio social, en donde las significaciones de los actores posibilitaron una mirada de la realidad desde sus determinaciones políticas, económicas, socioculturales y éticas.

Del mismo modo, este estudio es importante porque permitió recuperar, desde las voces de los diseñadores, su identidad territorial en función a las distintas regiones del estado, misma que se expresó en el sentimiento de apego y pertenencia a su espacio social, a través de un conjunto de valores sociales, culturales y simbólicos que fueron constantemente reconstruidos por la interacción con los actores sociales, con base en la disputa que establecieron en torno a las propuestas curriculares que se construyeron como conocimiento local, contra la idea de universalizar y estandarizar los proyectos curriculares por iniciativas de carácter federal, mediante la implementación de la RIEMS en 2008, el MEPEO en 2016 y la NEM en 2019, las cuales han generado mucha tensión en el campo del currículum regional.

A nivel social, la presente investigación puede aportar elementos para reflexionar el sentido de la formación de los estudiantes, así como para la actualización permanente de planes y programas de estudio, acordes con las necesidades y expectativas de los sujetos en el contexto regional.

En el plano institucional, este estudio proporciona algunas consideraciones para la construcción de una nueva propuesta curricular, en virtud de que actualmente su diseño se encuentra en la agenda de los pendientes, con base en lo que se establece en el MCCEMS de las últimas tres reformas educativas y curriculares impulsadas por el gobierno federal por medio de de la SEP (RIEMS, MEPEO y NEM); además, de que puede apoyar con algunos elementos para la evaluación de los planteles que aspiren a ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (CD-SNB, 2013b), hoy denominado Padrón de Calidad del Sistema Nacional de

Educación Media Superior (PC-SINEMS), dado que, entre los aspectos sujetos a evaluación, se establece contar con planes y programas de estudio actualizados (COPEEMS, 2018).

A nivel personal, me permite compartir una experiencia de vida personal y profesional, como integrante del grupo técnico académico, hoy denominada Coordinación Académica de Educación Media Superior (CAEMS), en diversos momentos del proceso; además de que me posibilita apoyar en el proceso de (re)construcción curricular en este subsistema; así como reflexionar en torno a este campo de estudio desde una mirada participativa, activa y, sobre todo, más consciente como docente de este tipo educativo.

No obstante lo anterior, una de las limitantes que tiene este estudio, es que deja de lado la evaluación curricular, en virtud de que hasta la fecha no se han realizado evaluaciones integrales que den cuenta de dicho proceso en el subsistema; solo existen evaluaciones parciales de algunas acciones desarrolladas por el grupo técnico académico del nivel, encargado de las tareas de diseño, construcción e implementación curricular, en el marco del Proyecto de Intervención Curricular (PIC) que elabora cada año como parte de su función; y en noviembre de 2023 una evaluación de la fase inicial de la implementación del MCCEMS, por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) a nivel federal y del propio grupo académico, correspondiente al primer semestre de su implementación.

Otra de las limitaciones, es que sólo se entrevistó a algunos diseñadores del currículum, es decir, a quienes han coordinado el proceso, no así al resto de los actores educativos involucrados, de quienes se hace alusión en las narrativas, acerca de su participación y de los roles que desempeñaron en, al menos, dos de los cuatro momentos curriculares antes señalados; toda vez que la permanencia de estos ha sido itinerante, de acuerdo con las disposiciones de las autoridades educativas en turno.

En este tenor, a continuación se muestran los hallazgos que dan cuenta de dichas experiencias significativas, para lo cual, la presente tesis se estructura en cinco capítulos.

En el capítulo 1. *Conformación y desarrollo del campo del currículum en América Latina y en México*, se recupera el estado de la cuestión acerca de la institucionalización y desarrollo de este como campo de estudio, a partir de la década de los ochenta en la región de Latinoamérica y México, mismo que se constituye no solo en una actividad y un ámbito de conocimiento, sino en una disciplina que tiene objeto, metodología, conceptualización y desarrollos propios en el marco de las ciencias de la educación, y que se ha venido configurando a través del tiempo, derivado de sus nuevas estructuras, objetos y prácticas concretas en diversos escenarios del contexto regional y local.

También, se retoma un ejercicio que la investigadora realizó en 2013 sobre la investigación curricular en México en el período de 2002 a 2011, en donde se exponen las circunstancias que fueron decisivas en la conformación del campo del currículum en nuestro país.

En el capítulo 2. *Configuración del campo del currículum regional en el subsistema estatal de educación media superior y el proceso de la investigación*, se contextualiza la investigación en función de los procesos endógenos y exógenos presentes en los procesos de (re)construcción curricular en el subsistema estatal de EMS; así como la configuración del campo del *currículum* con base en la planeación regional del proceso, su organización en sedes o regiones y, sobre todo, como espacio social y simbólico.

En el capítulo 3. *El proceso metodológico de investigación*, se dan a conocer las estrategias y los procedimientos con los cuales se realizó el trabajo de campo que permitió el acercamiento a las experiencias significativas de los diseñadores del *currículum*, continuar con la ruta establecida y estudiar la realidad social. Asimismo, se abordan brevemente los referentes teóricos nodales de este estudio.

En el capítulo 4. *El currículum institucional*, se recuperan los aportes teóricos del contexto global, las políticas educativas en EMS, las disposiciones oficiales en materia de elaboración de planes y programas de estudio; del mismo modo, se contextualiza la situación que prevalece en la EMS en México y, de manera específica, su estructura organizativa en Chiapas, con base en el marco político legal.

En tanto que en el capítulo 5. *Significados del proceso de (re)construcción del currículum regional desde la mirada de los diseñadores*, se identifican los aspectos formales y estructurales del currículum, en función de las disposiciones oficiales y los elementos considerados en su elaboración, los modelos y enfoques desde los que se construyeron; a fin de contar con conocimientos básicos que posibiliten un acercamiento a los diseños curriculares en el subsistema estatal de EMS en Chiapas.

En este capítulo también se concentran los resultados de la investigación, en donde se retoman los testimonios de los actores, a través de los relatos o narrativas que dan cuenta de los sentidos y significados que otorgan al proceso de (re)construcción curricular, con base en las concepciones que prevalecieron y las experiencias vividas como diseñadores.

Dichas experiencias constituyeron el hilo conductor que permitió la reconfiguración del currículum regional con base en algunas dimensiones relacionadas con el proceso de diseño y construcción de los planes y programas de estudio, que expresan la intersubjetividad con otros actores educativos como docentes, academias, miembros del sindicato, asesores externos, directivos de las escuelas y autoridades educativas; en una red de relaciones, conflictos de intereses, tensiones, negaciones, negociaciones, valores, creencias, motivaciones, supuestos y expectativas, generadas en el contexto del subsistema estatal de EMS, las cuales permiten comprender e interpretar la valoración social que confieren a las prácticas curriculares.

Cabe señalar que el estudio se realizó en un momento de mucha tensión política y movilizaciones sociales, matizado de desencantos; derivado de la reforma educativa y curricular que trastocaba los derechos de la clase trabajadora.

De la misma manera, esta investigación se convirtió en una oportunidad de aprendizaje y reflexión continua, que permitió tomar conciencia a los diseñadores y a la propia investigadora, al comprender que cada sujeto tiene una historia de vida, que muchas veces no coincide con otras miradas, así como limitaciones y posibilidades en caminos diferenciados, a pesar de haber coincidido en el tiempo y en el espacio, en algunos momentos de (re)construcción curricular.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se presentan algunas ideas y reflexiones que podrían tomarse en consideración, en lo sucesivo, en el diseño y construcción de las propuestas curriculares del subsistema. En tanto que, en los anexos se da a conocer: el instrumento de investigación que se empleó, fragmentos de narrativa de uno de los sujetos investigados, así como un glosario de las siglas utilizadas en el trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1. CONFORMACIÓN Y DESARROLLO DEL CAMPO DEL CURRÍCULUM EN AMÉRICA LATINA Y EN MÉXICO

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales, en las cuales la educación constituye un derecho fundamental humano como un bien público y popular.

Por ello el currículum, que nace de la pedagogía y la didáctica, y cobra impulso en los proyectos desarrollistas en algunos países, instituye un movimiento educativo y social con coyunturas y circunstancias que fueron decisivas en el nacimiento del campo del currículum, en tanto espacio de estudio en la región, y que, como disciplina de estudio, ofrece un conjunto de herramientas para la reflexión, al mismo tiempo que plantean nuevas interrogantes.

Con base en lo anterior, y para una mejor comprensión de su desarrollo en América Latina y en México, el presente capítulo se estructura en tres momentos, a fin de acercarnos al campo del currículum en los planos internacional, nacional, regional y local, que permitirá contextualizar y configurar la presente investigación.

En el primer momento, se retoma la integración interpretativa realizada por Díaz-Barriga y García Garduño (2014b) acerca de los principales rasgos y aspectos singulares que caracterizan la dinámica intelectual e institucional del campo curricular en América Latina. En ella, los autores dan cuenta de algunas condiciones políticas, culturales y educativas en las que se trasplantó el debate curricular en la región, al

mismo tiempo que analizan los procesos de apropiación y evolución de la perspectiva curricular, en función a los procesos intelectuales que se fueron dando en cada uno de los países invitados a participar en el estudio.

En el segundo momento, se recupera el estado del conocimiento² acerca de la conformación, institucionalización y desarrollo del currículum, como disciplina de estudio, a partir de la década de los ochenta en la región de Latinoamérica y en México, el cual se constituye no solo en una actividad y un ámbito de conocimiento, sino en una disciplina que tiene objeto, metodología, conceptualización y desarrollos propios en el marco de las ciencias de la educación, y que se ha venido configurando a través del tiempo sobre la base de sus nuevas estructuras, objetos y prácticas concretas en diversos escenarios del contexto regional y local.

En el tercer momento, se retoma otro estado del conocimiento de la investigación curricular realizado en México, correspondiente al período 2002-2011, a fin de ubicar la presente investigación en la producción académica generada en el campo.

Es necesario tener presente que la perspectiva curricular nació en el proceso de industrialización de los Estados Unidos,³ en el tránsito del siglo XIX al XX, y en cuyo origen se pueden observar dos tendencias, mismas que han marcado su devenir y su presencia en los proyectos educativos actuales.

² Conviene mencionar que estos estados del conocimiento, del arte, o de la cuestión, como también se les denomina, se incluyen investigaciones empíricas, ensayos que reflexionan un tema, así como teorizaciones.

³ En la sociedad industrial estadounidense su núcleo conceptual se estableció en torno a las nociones de productividad, eficiencia, medición científica, esfuerzo individual, éxito, ciudadanía y democracia; el cual se construyó en distintas disciplinas como administración científica del trabajo (Taylor), pragmatismo (Dewey y James) y conductismo (Thorndike); perspectivas que se constituyeron en la fuente conceptual de los primeros desarrollos de una nueva disciplina: el currículum (Díaz Barriga y García, 2014b).

Por un lado, destaca la primera tendencia representada por John Dewey en 1902, quien fija su atención en la importancia de los procesos que se dan en el sujeto de la educación, en su experiencia, y en la posibilidad de dar un significado a aquello que se aprende; la segunda tendencia, de carácter más formal, tiene como máximo representante a Franklin Bobbit, quien en 1918 plantea lo que se puede denominar un currículum científico, que toma como base los postulados pragmáticos en función de los cuales desarrolla una serie de procedimientos de carácter tecnicista que más adelante se desarrollan en el modelo de Ralph Tyler en 1949 con la publicación de su obra *Principios básicos del currículum*.

En opinión de Díaz Barriga Arceo (comunicación personal, 29 de marzo, 2018),

es difícil entender el currículo en la región sin apelar a las tendencias en el medio anglosajón, particularmente en EU, en otros momentos, en algunos países europeos, y sobre todo, los conceptos de transplante e hibridación, mestizaje, internacionalización y perspectiva cosmopolita que plantea García Garduño.

En el caso de México, el influjo de todos estos pensadores fue decisivo y crucial en la década de los setenta, en el establecimiento de un modelo curricular de carácter técnico e instrumental, pero que a la fecha ha migrado hacia planteamientos más críticos y alternativos, principalmente, en el contexto latinoamericano.

1.1. Desarrollo del currículum en América Latina

A nivel global y local el currículum como disciplina ha pasado por diversas etapas y ha transitado por diversos senderos, en los que ha sido objeto de múltiples influencias conceptuales. Por ejemplo, en el plano pedagógico, las perspectivas constructivistas y de la nueva didáctica; en el plano sociológico, el neo-marxismo y la nueva sociología; y en una perspectiva epistémica, el pensamiento postestructuralista y postcrítico,

con base en los cuales se genera una dinámica de reflexión interesante en el campo.

En su origen se descubre un pragmatismo que todavía está presente en la construcción de planes de estudios bajo propuestas laborales y conductuales que subyacen en el enfoque de competencias, con criterios e indicadores de desempeño que retoman la taxonomía propuesta por Benjamín Bloom y puesta de moda en la década de los setenta, en una especie de reivindicación de un pensamiento que transitó de lo tecnicista a lo tecnocrático; y que desde una perspectiva dominante se expresa en diversos documentos y acciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el contexto de la globalización, los cuales, desde una visión productivista, son asumidos por los responsables de las políticas públicas y educativas en los distintos países que conforman la región.

Con base en el estudio realizado por Díaz-Barriga y García (2014b), en los años sesenta y setenta del siglo XX algunos organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Asociación Internacional de Desarrollo (AID), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),⁴ entre otros, acompañaron la difusión e implementación de la visión tecnicista-conductual curricular en América Latina.

En tanto que, en la primera década del siglo XXI, nuevamente los organismos internacionales impulsan el retorno a la visión tecnicista, después de que en la década de los ochenta y noventa la región experimentara propuestas constructivistas; para a través del impulso del enfoque de competencias y la definición de estándares en la educación regresar a una pedagogía de productos y resultados; y, por ende, a un proyecto curricular restringido, con una visión homogénea, bajo la

⁴ Por sus siglas en inglés: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

bandera de la globalización y competitividad internacional, y en donde la OCDE ocupa dicho liderazgo.

Desde la óptica de estos autores, un rasgo del debate actual en el campo del currículum es que, mientras los intelectuales vinculados a las políticas nacionales avanzan hacia un sentido productivista de la educación y de lo curricular, otro sector de académicos trabaja para deconstruir diversos rasgos de la cuestión curricular; estructurar acercamientos conceptuales que permitan abrir nuevas narrativas, explicaciones y conceptualizaciones distintas del tema; clarificar procesos; ofrecer elementos de comprensión de lo que acontece con las intencionalidades educativas; además, de buscar alternativas para un trabajo docente que reconozca la importancia de los sujetos de la educación, tal como se plantea en el actual modelo educativo de la NEM.

Lo anterior significa que el campo curricular avanza por diversos senderos, dada la diversidad de temáticas que emergen de la problemática curricular, así como de su adscripción a diferentes escuelas de pensamiento.

Conviene aclarar que antes de la llegada de la visión tecnicista, los países latinoamericanos tenían una mirada entrecruzada por la didáctica y una visión humanista de la educación, cuya tarea central se encontraba en la formación del individuo y de su ciudadanía, con una visión ética del acto educativo y con una función social de la educación; en donde elaborar un plan de estudios consistía en enlistar una serie de materias y construir un programa era señalar contenidos.

Después, con los planteamientos de Tyler, Bloom, Taba y Mager, entre otros, el diseño curricular incorpora una metodología y diversos elementos de construcción, con el que se abre otro tema a discusión en la región; en un ámbito de conocimiento que amalgama diversas expresiones tanto del pensamiento global, escuelas y corrientes instituidas, como a desarrollos particulares.

Posteriormente, en los años setenta la dinámica en el campo se tornó intensa. América Latina tenía el reto de incorporar varios elementos del debate internacional, al mismo tiempo que empezaba a trabajar con un nuevo campo cognitivo, además de transitar a la incorporación académica de autores que fueron ampliamente difundidos en el campo, mismo que evolucionó considerablemente desde su internacionalización en los años sesenta y setenta.

En este caso, se puso más interés a lo que acontecía en el primer mundo en torno a los debates de algunos teóricos como Jackson, Pinar, Schwab Apple, Giroux y McLaren; por lo que se descuidó documentar los procesos por los que se fue integrando, mestizando y teniendo desarrollos conceptuales propios, con un discurso y prácticas curriculares particulares, que dieron una fisonomía propia a la región latinoamericana.

Por otra parte, se observó el tránsito de la perspectiva conductual tecnicista a la incorporación de otras tendencias psicológicas, y a una indagación desde las ciencias sociales con autores de Gran Bretaña y Estados Unidos como Young, Eggleston, Stenhouse y Bernstein, en temas significativos como la re-definición del currículum ante lo que realizan los alumnos, o las relaciones entre proyecto curricular y diversidad cultural, sobre todo, en un contexto latinoamericano.

En el caso de España, se recuperaron autores como Gimeno Sacristán, Coll, Tyler, Zabalza y Pérez Gómez, quienes se han convertido en una referencia obligada en las aproximaciones y desarrollos curriculares como parte de la consistencia académica de trabajar en un campo de conocimiento.

Díaz-Barriga y García (2014b) recuperaron una serie de estudios sobre la inserción y evolución de lo curricular en América Latina, lo que les permitió detectar la falta de revistas especializadas en el tema, excepto Brasil que contaba con tres; el incremento de revistas de investigación en educación, y en el caso de México, la realización de estados del

conocimiento, en donde cada diez años se analiza la producción académica en este campo, a fin de conocer el estado que guarda.

En cuanto a relaciones complejas entre políticas nacionales y proyectos educativos, los autores señalan que el campo del currículum se injerta y desarrolla en América Latina a partir de la década de los años cincuenta del siglo XX; sin embargo, su inserción y adopción depende de los factores tanto internos de un país, vinculados a los rasgos del grupo gobernante, el contexto sociopolítico y del grado de desarrollo de la disciplina educativa, además de elementos externos como la labor que realizan los organismos internacionales para la difusión y expansión de una propuesta educativa de corte neoliberal.

Es importante mencionar que en algunos países la propuesta técnica-modernizadora de la educación fue adoptada por gobiernos militares, conservadores o por quienes buscaban asumir una postura progresiva. En todo caso, “el campo del currículum ingresa buscando desplazar la perspectiva didáctica, una didáctica tensionada por una visión humanista e instrumental, cuya conformación también respondía a la tradición educativa de cada país” (Díaz-Barriga y García, 2014b, p. 368).

En la incorporación de la cuestión curricular en América Latina coincidieron diversas intencionalidades y puntos de origen. Por una parte, respondía a la búsqueda por mejorar el funcionamiento de los sistemas educativos en la región; por otra, constituyó una forma de penetración cultural, asociada al pensamiento conservador y a veces vinculada a los gobiernos militares establecidos en algunos países de Sudamérica.

En el caso de Estados Unidos, la difusión de la perspectiva curricular formó parte de sus proyectos políticos vinculados a *Alianza por el Progreso* como una reacción a la revolución cubana y a varios movimientos de corte neomarxista en diversos países de la región.

Para Díaz-Barriga y García (2014b) lo paradójico de la difusión de la cuestión curricular, vinculada estrechamente a la difusión de la teoría de objetivos de aprendizaje, fueron los procesos políticos latinoamericanos en

los que se fue injertando, como en el caso de los gobiernos militaristas y democráticos que lo hicieron a través de sus políticas educativas, con algunos elementos coincidentes, pero con prácticas diferenciadas en algunos países como Brasil en los años cincuenta, Argentina en los sesenta, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, México y Venezuela en los años setenta; así como asociada a gobiernos militares en turno como Brasil, Chile, Uruguay y Argentina; otros por medio del ministerio de educación en Bolivia, Colombia y República Dominicana.

En el caso mexicano, esta inserción formó parte del proyecto del Estado para paliar la crisis social que se había producido tras el movimiento estudiantil de 1968 y, al mismo tiempo, acompañar la reforma educativa que bajo la bandera de modernización impulsó el mismo Estado.

Acorde con Díaz Barriga (comunicación personal, 29 de marzo de 2018), el estudio del currículum en México tiene antecedentes importantes desde por lo menos los años sesenta y, en el medio anglosajón, a partir de las primeras décadas del siglo XX, en tanto que el estudio de los actores del currículum es un tema que comienza a ser de interés con los estudios biográfico narrativos de profesores y los estudios de la vida en las aulas, a mediados de siglo, y con mucho mayor énfasis en las dos últimas décadas debido al influjo del pensamiento posmoderno y los estudios críticos del currículum.

En Argentina, las licenciaturas en ciencias de la educación se consolidaron, y en los años setenta se gestó un movimiento que cuestionaba la perspectiva técnica que tenía como eje un análisis crítico de la visión instrumental de la didáctica, los cuales tuvieron gran impacto en el debate mexicano en la segunda mitad de los años setenta.

En Chile, en la primera etapa del gobierno militar, en 1982, privó la visión tecnicista y se abrió un espacio en donde se inició una reflexión sobre una perspectiva democrática-social del currículum en un intento de rescatar al docente como profesional, analizando la pertinencia cultural del

currículum y la escuela como un espacio social y cultural, así como el tema de los derechos humanos.

En Bolivia, la perspectiva curricular tecnicista tuvo un impacto marginal e inexistente en el ámbito de la investigación en educación, por lo que apareció hasta la década de los ochenta en las reformas educativas que impulsaba el ministerio.

En tanto que en Uruguay la propuesta curricular por objetivos o tecnicista no tuvo ningún impacto.

En este contexto, es conveniente analizar el papel que jugaron las universidades en la apropiación y construcción de propuestas, teniendo en cuenta que constituyen el espacio de conformación de grupos especializados para el desarrollo conceptual del campo; así como un espacio de reflexión, análisis y formación académica a través del posgrado con especialistas en el tema.

Por otro lado, en algunos países las propuestas de planes de estudios se diseñaron desde una perspectiva de vinculación social, lo cual generó un proceso de politización en algunas instituciones y en algunos planes de estudios; a la par que se generaron construcciones conceptuales como la crítica a la didáctica en Argentina, la noción de pedagogía como práctica de libertad de Freire, las experiencias de la Organización Panamericana de la Salud en planes de estudio de Medicina orientados al primer nivel de salud, entre otros más; que no se concretaron por los golpes de estado que se dieron en las décadas de los sesenta y setenta.

En el caso de Venezuela, mientras el Ministerio de Educación establecía los programas de educación básica por objetivos, en la universidad se discutían textos de autores marxistas, de la teoría de la dependencia y del movimiento de la teología de la liberación.

En este escenario también sobresale México, en donde se experimentaron diversos proyectos utópicos traducidos a los planes de estudio. Esto en el contexto de la expansión educativa posterior a 1968, en donde el estado promovía en las universidades la elaboración de planes de

estudio por objetivos desde una perspectiva claramente eficientista, que, a la vez, posibilitaba que se generaran propuestas alternativas.

A lo anterior, se agrega la inmigración de profesores sudamericanos que fomentaba una intensa discusión y la posibilidad de concreción de proyectos curriculares diferentes, como mecanismos de articulación con la sociedad y con los sectores más necesitados, con elementos sociales que permearon su construcción, la redefinición de contenidos, y en algunos casos, la de las prácticas didácticas en el trabajo con los estudiantes. Como es el caso del sistema modular.⁵

No obstante, la incorporación, evolución y decadencia, el pensamiento tecnicista tuvo rasgos propios como el diseño curricular por objetivos y la sistematización del proceso educativo principalmente, y que en el caso de México, la reforma educativa de 1970 aplicó los planes de estudios por objetivos en la educación básica, en tanto que las Instituciones de Educación superior (IES) tuvieron un papel decisivo en el campo ya que ahí se fueron conformando grupos especializados en esta disciplina, se generaron investigaciones y se crearon programas de posgrado.

Por otra parte, en este recorrido se aprecia que desde los años sesenta y setenta, el currículum se convirtió en un objeto de estudio, como en los casos de Brasil, México y República Dominicana.

En Brasil, con el gobierno militar, se dio la reforma de la universidad en 1968, con base en la cual se introdujo la visión curricular y los programas derivados de ellas. Algunos educadores brasileños recibieron entrenamiento en Estados Unidos, aunque no propiamente en la cuestión curricular, lo que dio pie a que en ese país se conformaran posgrados en el campo del currículum, con desarrollos conceptuales en donde se ponían en cuestionamiento las relaciones entre cultura y contenidos escolares, el

⁵ Este sistema se estructura a partir de doce módulos se integran actividades de docencia, investigación y servicio; además conformado por categorías conceptuales que estructuran los planes: marco de referencia de una profesión; práctica profesional decadente, dominante y emergente; y objeto de transformación, como un problema de la realidad socialmente relevante (Díaz-Barriga y García, 2014b).

pensamiento crítico y recientemente desde el pensamiento posestructuralista y poscrítico. Cabe mencionar que Brasil es el único país de América Latina que actualmente cuenta con tres revistas especializadas en el campo.

En el caso de México, y derivado de la modernización y expansión de la educación superior, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de sus centros de formación de profesores en 1969 creó el Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) que impartía cursos de sistematización de la enseñanza, de didáctica, talleres de objetivos, de currículum y evaluación del aprendizaje. En tanto que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1972 estableció un ambicioso programa de formación de profesores universitarios en los que se trabajaban cursos de didáctica orientados a objetivos, elaboración de cartas descriptivas, actividades de enseñanza y de evaluación.

Derivado de los programas de formación de profesores se crearon especializaciones en docencia y maestrías en educación superior, particularmente a partir de la década de los ochenta, sin que hasta la fecha exista un programa especializado en el campo del currículum; sin embargo, algunos posgrados tienen entre sus líneas de investigación la curricular.

Otro elemento importante es el Congreso Nacional de Investigación Educativa iniciado en 1981 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE), y continuado en 1993 y 2003, en donde se observa al campo como un ámbito de investigación, con múltiples líneas, y diversas posiciones conceptuales; y en donde, en el último congreso realizado en 2013, se delinea con mayor precisión el campo de los actores del currículo.

En República Dominicana, primero se incorporó la propuesta de objetivos en los planes de estudio de educación básica, y en 1982 se creó

la Maestría en *Curriculum* con la participación de académicos de México y Argentina.

Actualmente aún no se ha abandonado la perspectiva tecnicista del currículum, no obstante que en algunos años se crearon proyectos con enfoque constructivista que disminuyó la presión por la eficiencia; en el momento presente, y sobre la base de las reformas de las políticas de calidad, dicha perspectiva sigue vigente, tanto en la primera etapa de impulso a los exámenes nacionales e internacionales a gran escala, como en la segunda etapa caracterizada por la implementación de las llamadas reformas de segunda generación, en función de las cuales se ha generalizado el enfoque de competencias a nivel global.

A pesar de que en los países desarrollados se generaba un cuestionamiento a la perspectiva curricular tecnicista, en Latinoamérica se efectuaron desarrollos inspirados en el movimiento estadounidense, inglés, australiano y español, así como otros que reflejan el carácter mestizo, con claros elementos de diversas teorías sociales.

Así, desde la perspectiva de los autores, el debate curricular se enriqueció con rutas diferenciadas, con dos tipos de procesos: los que derivaron del contexto cultural y de desarrollo del campo de la educación en cada uno de los países donde se injertó esta perspectiva eficientista; y otro vinculado a los tiempos políticos de cada nación, con autores en común.

Algunos de estos autores se fueron leyendo a la par de lo que se realizaba en la producción intelectual de los Estados Unidos, como el caso de Bourdieu, Marcuse, Habermas, otros con mayor influencia en la región; Mao, Althusser, Freire, Neill, Reimer, así como el movimiento crítico que fue objeto de estudio en la región a través del pensamiento de Young, Apple, Giroux, McLaren, Bernstein, Stenhouse y Pinar. Cabe mencionar que estos temas generaban el debate internacional y colocaban a la región también en el debate, misma que era marginada por su idioma y por su idiosincrasia.

En los casos de “abandono” de la perspectiva tecnicista, se encuentra Brasil. En donde en los años ochenta se retornó a la democracia, lo que abrió la posibilidad para incorporar el movimiento crítico del currículum, de la nueva sociología inglesa; en tanto que en los años noventa, se realizaron desarrollos vinculados al pensamiento posestructuralista y poscrítico; sin embargo, constituye una etapa de mayor dificultad para lograr una vinculación con la práctica.

En Colombia, la Constitución de 1991 concedió autonomía a las instituciones en la construcción de sus planes de estudios, lo que invitó a una participación más democrática en su conformación. Entre sus características se destaca que el Estado asumió la tarea de la calidad de la educación, a través de exámenes de ingreso y egreso; se estableció un sistema de acreditación; y se impulsó la formación tecnológica con carreras de menos duración, en articulación con el mercado. En la primera década del siglo XXI, aparecieron los programas de posgrado en educación, en los cuales hay una producción escrita abundante sobre el tema curricular.

En el caso de Chile, en los años ochenta la Asociación Chilena de Currículum se abrió a la lectura de autores de la corriente crítica del currículum con impacto en el ámbito universitario; en los ochenta el Estado asumió la responsabilidad de la educación básica y dejó que las reglas del mercado orientaran la educación media y superior; por lo que se planteó la flexibilización curricular para realizar una oferta educativa.

En Bolivia, el tema del currículum es abordado por las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), y con la presidencia de Evo Morales se imprimió un cambio curricular en el que se criticó la reforma previa y se estableció un proyecto educativo basado en la idea del “currículum para el bien vivir y vivir con armonía”, impulsando un modelo pedagógico sociocomunitario, mediante la recuperación de experiencias culturales indígenas, en articulación con propuestas posmodernas, pensamiento crítico y pedagogía liberadora. La investigación curricular es

inexistente, por lo que se encuentra más vinculada a la acción que a su reflexión conceptual.

Por su parte, Argentina mostró una significativa consistencia acerca de los procesos de formación desde la didáctica. El retorno a la democracia en los años ochenta permitió la apertura intelectual al debate mundial de la educación, sobre todo, por el trabajo con autores del movimiento crítico, lo que permitió un acercamiento a la problemática curricular.

A pesar del discurso de la calidad, los años noventa constituyeron un espacio para que las propuestas de asumir un proyecto curricular asociado al constructivismo se experimentaran en la región, principalmente en la educación básica.

En el caso de Bolivia se trabajó por competencias desde los años noventa, derivado de los acuerdos de Jomtien, Tailandia. En donde el efficientismo pedagógico era reinventado en los ministerios de educación, ya que se retornó a la posición tecnicista de los años setenta, encubierto en el tema de las competencias, y se aplicaron exámenes de gran escala.

No obstante, todo lo anterior, Díaz-Barriga y García (2014b) también reconocen que en la región no se ha logrado acceder de la misma forma a los conceptos y construcciones que emanan de nuestra realidad; no se ha trabajado en temas sobre cómo se traduce la compleja relación sociedad-educación no solo en proyectos curriculares específicos, sino en prácticas con sentido en los salones de clase. Tampoco se ha construido un debate sobre la manera en que la diversidad cultural, social y económica se expresa en las adecuaciones curriculares que realizan los profesores en su trabajo diario; del mismo modo, no se ha tomado conciencia de que la utopía liberadora desde el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt tiene sentido específico en las distintas realidades regionales y locales donde se inscribe la práctica pedagógica.

Tampoco se ha percibido la lucha entre una visión neo-tecnicista de la educación que establece medidas y estándares de países desarrollados, y exámenes a gran escala, frente a las realidades de nuestros subsistemas

educativos que muchas veces luchan por trabajar en condiciones deplorables o con infraestructura insuficiente, con alumnos que provienen de una diversidad de medios socioculturales, con políticas educativas que no se basan en una visión socioconstructivista del aprendizaje o desde una perspectiva centrada en un proyecto de formación integral; es decir, “La realidad curricular de nuestra región nos ha permitido en el marco del proceso global, apropiarnos y construir categorías y conceptos orientadores de la práctica educativa que se realiza” (Díaz-Barriga y García, 2014a, p. 368).

En la reflexión final, los autores señalan que el campo del currículum ha ido madurando de diferente forma en la región; sin embargo, la tensión entre procesos conceptuales y práctica curricular sigue presente. En el escenario global existe una tendencia generalizada en la conceptualización en la ruta del pensamiento crítico, posestructuralista, poscrítico, aunque esta tendencia no es generalizable a todos los casos. También hay un intenso debate por dotar de contenido a proyectos que en la práctica tienen una presencia singular, sea a través una perspectiva socioconstructivista, humanista, didáctica, por competencias, o con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Asimismo, cabe resaltar que los ministerios de educación ocupan un lugar relevante en la tarea, así como los procesos de descentralización en cada país se reflejan en la práctica curricular, además de los programas de posgrado, grupos de investigación o académicos que realizan estudios sobre este tema, por lo que se puede observar que el grado de desarrollo y consolidación de los mismos difiere en cada país.

Por lo anterior, “el campo muestra claros signos de hibridismo, mestizaje, internacionalización y perspectiva cosmopolita” (Díaz-Barriga y García, 2014b, p. 380), categorías que permiten explicar muy bien lo que sucedió a lo largo del siglo XX en otras regiones del orbe, que importaron el pensamiento curricular estadounidense, con todas las implicaciones que ha tenido y sigue teniendo, hasta nuestros días.

Por otra parte, se señala que la literatura académica en libros, artículos, tesis de grado y ponencias es significativa en la región. Por lo que hay que reconocer que las relaciones complejas entre contexto, cultura y proyecto educativo se analizaron por primera vez en la región, antes incluso que los autores de países centrales; sin embargo, no hay visibilidad de estos debates, por lo que no queda claro hasta dónde las propuestas reflejan un mestizaje y hasta dónde se fusionan con desarrollos globales sobre el tema.

Finalmente, a través de este estudio, los autores abren un espacio para iniciar la reflexión, pero aclaran que falta completarla con lo que aconteció en el campo en otros países de la región; o en aquellos países donde el desarrollo del campo es más sólido acerca de diversas interpretaciones, escuelas de pensamiento y tendencias que se observan; así como analizar las vertientes curriculares que tuvieron menos impacto en la región.

Del mismo modo, el estudio marca una ruta de las lecturas que hay que realizar para reconstruir la evolución del pensamiento en la región, considerando que aún queda mucho por hacer.

1.2. Institucionalización y desarrollo del campo del currículum en México

En México, la conformación del campo del currículum ha sido un tema ampliamente estudiado desde principios de la década de los ochenta.

Cabe recordar que, en el estado del conocimiento realizado por Díaz-Barriga y García (2014a) en el contexto mexicano: “El currículum se ha tornado en un ámbito de conocimiento, prácticamente en una disciplina en el marco de las ciencias de la educación, que tiene objeto, metodología, conceptualización y desarrollos propios” (p. 363), por lo que, como actividad y disciplina se importó del mundo anglosajón, principalmente de Estados Unidos e Inglaterra; no obstante en México y en Latinoamérica, el currículum como ámbito de conocimiento, ha estado sujeto a una

hibridación, resultado de sus nuevas estructuras, objetos y prácticas concretas.

En este sentido Díaz-Barriga (2013) señala que entre las coyunturas y circunstancias que dieron pie al nacimiento de esta disciplina y que fueron decisivos en el nacimiento del campo del currículum en nuestro país destacan: el crecimiento de la matrícula⁶ de 1968 ante la demanda de servicios educativos; la creación de instituciones y de carreras como resultado de esto; las reformas o innovaciones curriculares que se experimentaron en todos los niveles educativos, principalmente en la educación superior; así como la necesidad de formar a los jóvenes profesores que no tenían experiencia docente ni muchas credenciales académicas en este nivel educativo.

Debido a que las instituciones y los profesores demandaban formación para diseñar nuevos planes de estudio, así como una formación didáctica que los habilitara para la docencia; en la UNAM se crearon el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), que en 1977 dieron lugar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), y en 1978, a la creación de la revista *Perfiles Educativos* que es la que más ha publicado sobre el currículum. En suma, se atribuye que el campo del currículum nació en la UNAM, en virtud de que fue la primera institución en dar los primeros pasos en esta dirección.

En este recuento de los años, estos autores refieren que Raquel Glazman y Ma. de Ibarrola comenzaron a trabajar el tema bajo la perspectiva de planes de estudio, también del interés de las IES de diseñar sus propios currículos; en tanto que Alfredo Furlán y Eduardo Remedi sostenían que el currículum nacía de la necesidad.

En concordancia con lo anterior, en el análisis que hacen Díaz-Barriga y García (2024a) acerca de la institucionalización y el desarrollo

⁶ La demanda de espacios en educación estuvo asociada a las altas tasas de crecimiento demográfico que México experimentó en las décadas de los años 1950, 1960 y 1970, que incluso llegó a duplicarse durante ese período. Su tasa anual de crecimiento de 3% era de las más altas en América Latina en esa época.

del campo del currículum en México y en otros países de la región, se identifican cuatro etapas básicas, que se denominan: 1. Racional técnica, 2. Crítica, 3. Posmoderna-posestructuralista y 4. De internacionalización y cosmopolitización; las cuales se explican brevemente.

En la primera etapa destaca la propuesta técnico-racional de Tyler, en torno a la sistematización de la enseñanza, que desde el enfoque de la tecnología educativa se basa en el diseño de objetivos conductuales, la planeación instruccional, y la planeación y evaluación de la enseñanza; el cual está estrechamente vinculado al enfoque centrado en las disciplinas y en el análisis de contenido; por lo que es pertinente aclarar que este enfoque tuvo más influencia en el diseño didáctico y la redacción de objetivos, que en el diseño curricular.

Durante esa época fue notable la creación de instituciones de educación media y superior, y de nuevos *curricula* o planes de estudio centrados en el aprendizaje de los estudiantes, así como la formación de un estudiante crítico de la realidad social, que cuestionaba el orden social y aspiraba a construir uno nuevo, como deseo de renovación de la sociedad; aspiración que para Díaz-Barriga y García (2014a), constituyó el gran motor que impulsó el cambio educativo en México.

Los principales rasgos de una reforma se concretaron en *curricula* con fuerte énfasis interdisciplinario, la organización de la enseñanza basada en problemas sociales, vinculación de la teoría con la práctica, democratización de la relación profesor-alumno y el papel del currículum y los estudiantes como agentes de cambio social. (p. 246)

Como bien señalan dichos autores, esto correspondió a una etapa utópica del currículum, en la que se le atribuyó un poder transformador y emancipador.

La segunda etapa fue la más fértil y creativa en el desarrollo del campo curricular en México, caracterizada por su mirada crítica con marcada influencia de la escuela de Frankfurt. A esto se suman las aportaciones conceptuales de Ángel-García, Roberto Follari, así como las de Guzmán, quien puntualiza las limitaciones que el currículum tiene para

sobreponerse a las estructuras sociales; el contenido de la enseñanza y las formas de autoridad; mismos que están determinados por las relaciones de fuerza entre clases y los grupos, y que están ligados al currículum oculto.

Por su parte, Alfredo Furlán critica la racionalidad del currículum al hacer notar que las diferencias y contradicciones que hay entre el planeado, que se caracteriza por ser lógico y coherente, y el vivido, el cual es sinuoso, implica avances y retrocesos, inicios, abandonos, conflictos y discusiones.

Del mismo modo Furlán y Remedi hacen una crítica a la obra de Tyler del proceso de planeación e implementación del currículum, al señalar las contradicciones de la racionalidad técnica y los procesos de innovación curricular, aparece un currículum segmentado, recortado de la vida escolar, signado por la noción de proyecto; en donde el currículum desaparece como objeto dado que se puede analizar y renace como objeto a construir racionalmente.

A finales de los ochenta, el movimiento crítico del currículum comenzó a perder vitalidad, lo cual coincidió con la asunción del programa para la modernización educativa, que fue lanzado por el gobierno federal, y cuyas bases y políticas centrales siguen operando en todos los niveles educativos.

Por su parte, De Alba (2002) analiza las contradicciones del movimiento crítico y anuncia que el campo del currículum se encontraba en el umbral de otra etapa, dado que el discurso curricular crítico tendía a perder su lugar privilegiado, en cuanto a su propia consistencia discursiva.

En ideas de Díaz-Barriga, el movimiento crítico fue perdiendo uno de los principales motivos por el que surgió: la crítica a las innovaciones curriculares y a la racionalidad técnica. Tal como plantea:

Al inicio de los años noventa, el país ya estaba envuelto en una lógica eficientista claramente articulada con el pensamiento neoliberal. El llamado proyecto de modernización de la educación escondía en sus entrañas una visión de la calidad que paulatinamente se fue

traduciendo en el establecimiento de programas de evaluación (de alumnos: pruebas a gran escala; académicos: acreditaciones de programas y evaluación de instituciones). La mayor parte de estos programas se fue llenando de indicadores formales, al mismo tiempo que evaluación significaba la posibilidad de obtener recursos económicos o un salario más digno, en el caso de los académicos. (Díaz-Barriga y García, 2014, p. 256)

Lo pedagógico fue cuestionado y desplazado, los programas de formación pedagógica de profesores fueron reorientados hacia programas de obtención de grados académicos en la educación superior; las propuestas del constructivismo fueron desplazando paulatinamente las perspectivas didácticas, dando paso a la noción de innovación curricular con elementos eficientistas; y aparecieron nuevos proyectos curriculares como la flexibilización, el currículum de enfoque constructivista, el uso de tecnologías de la información, los sistemas de enseñanza virtual, el enfoque por competencias. De modo que el proyecto social de las instituciones pasó a un segundo plano.

Los organismos acreditadores empezaron a conformar guías de autoevaluación de programas educativos (ya no planes) con una cantidad significativa de indicadores formales, por lo que ya no se requería de un experto curricular, sino de un ingeniero curricular, que, analizando las valoraciones de los acreditadores y las guías de exámenes, realizara las adecuaciones correspondientes en un plan de estudio.

A juicio de los autores, no existe una delimitación clara entre cada etapa de la institucionalización y desarrollo del campo del currículum en México; sin embargo, la tercera etapa tiene lugar sobre la base del desarrollo del movimiento posmoderno/posestructural que comenzó a gestarse a mediados de los ochenta, y de manera formal a inicios de la década de los noventa.

De la misma manera, sostienen que De Alba (2002), constituye la pieza más importante en la conformación y desarrollo de este movimiento puesto que realiza la de/construcción del campo del currículum en función de los conceptos de crisis, mito y perspectiva. Señala que a inicios

de la década de los noventa el campo se caracterizaba por: el currículum en crisis, tanto en sus discursos como en sus prácticas; falta de socialización y fundamentación de las propuestas curriculares, de historización, y participación de los docentes y alumnos; una tendencia más a medir que a identificar problemas en las investigaciones curriculares; desvinculación de los especialistas y los académicos que trabajaban en el campo. Aunado a que en México no existían programas académicos *ad hoc* para formar a los nuevos especialistas en este campo.

Por otra parte, la autora señala que existe una separación entre discurso crítico y las prácticas curriculares concretas que se desarrollan en las IES, mismas que sufren el impacto de las presiones sociales, de la aguda crisis que se vive y que se desarrolla en una especie de inercia; el discurso crítico funciona más como una banda de transmisión ideológica-reproductora y legitimadora, como bagaje conceptual-crítico que permita enfrentar las presiones y los conflictos sociales desde la particularidad de las prácticas curriculares, a fin de aportar elementos en el sentido que se decida. Asimismo, aprecia una ruptura con el pensamiento en el movimiento curricular crítico mexicano.

No obstante, los autores arriba mencionados sostienen que en el discurso curricular se percibe una continuidad entre pensamiento crítico y el posmoderno.

En este sentido, Giroux (1997) plantea que la teoría crítica necesita ser reformulada para dar oportunidad tanto de criticar, como de elaborar sus ideas más allá de las restricciones y condiciones históricas bajo las que originalmente fueron generadas; de igual manera, enfatiza que las ideas aportadas por la teoría crítica no han sido agotadas, al contrario, refiere que apenas se están empezando a explorar las implicaciones de su análisis.

En tanto que, De Alba (2002) resume el debate del currículum de finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, en torno a: la práctica social, la diferenciación entre currículum vivido y el oculto, su

función social; al mismo tiempo que aborda la problemática entre sujetos y determinación curricular, la polémica sobre estructura-superestructura, la relación entre génesis y estructura, y entre el devenir y estructura.

En la cuarta etapa de internacionalización y cosmopolitización del currículum, y en consonancia con García Garduño (como se citó en Díaz-Barriga y García, 2014a) el desarrollo del campo del currículum ha atravesado tres fases: 1) aculturación, 2) hibridación y 3) internacionalización/cosmopolitización. La primera fase se refiere a los primeros contactos con la teoría anglosajona del currículum, primordialmente la obra de Tyler y sus seguidores; la segunda, hibridación (concepto que retoma de García Canclini) comenzó con la llegada de los curricularistas argentinos a México, en la década de los setenta; y que continuó con el contacto y mezcla con los trabajos de los curricularistas de la corriente crítica anglosajona, la Escuela de Frankfurt, Gramsci, Foucault y otros pensadores europeos; y en donde finalmente se fundió el pensamiento local con el nacional; momento sobre la base del cual, se comienza a dar el proceso de internalización del currículum en México.

La etapa de internacionalización se refiere básicamente al intercambio, diálogo, visitas recíprocas y publicaciones conjuntas que se dan entre los curricularistas mexicanos y sus homólogos estadounidenses y europeos. La internacionalización, fuera del ámbito argentino/mexicano, se comenzó a dar en 1978 con la realización de un simposio internacional de currículum universitario en la Universidad de Monterrey, y de los congresos nacionales de investigación educativa a partir de 1993, en donde se ha contado con la participación de conferencistas magistrales en el área y curricularistas internacionales.

Posteriormente, el proceso de internacionalización se amplió a través de las publicaciones de obras de algunos investigadores, como Alicia De Alba y Ángel Díaz Barriga en Argentina y colaboración en capítulos de libros publicados en inglés como las de González Gaudiano y De Alba, junto con Lankshear en 2004 *Curriculum in the Posmodern Condition*. Díaz

Barriga, con la publicación de un capítulo en inglés en el libro de Westbury en 2002. Otra área ha sido la colaboración conjunta de curricularistas mexicanos con pares internacionales. Además de Ángel Díaz-Barriga y Alicia de Alba, Frida Díaz-Barriga mantiene trabajos en conjunto con William Pinar y César Coll de la Universidad de Barcelona.

De manera análoga, para Hansen la cosmopolitización del currículum busca la defensa de espacios emergentes en la configuración de nuevos espacios sociales y culturales, la interrelación de investigadores, ideas y actividades a nivel mundial. De ahí que esta etapa se ha empezado a perfilar a partir de la fundación de la Internacional (*sic*) Association for Advancement of Curriculum Studies (IAACS) por William Pinar en 2001, que se creó con la misión de apoyar, a nivel mundial, el campo de los estudios curriculares.

Por lo que Díaz-Barriga y García (2014b), el análisis de la institucionalización del campo permite detectar primero su grado de desarrollo y segundo las peculiaridades propias que dicho desarrollo ha tenido en cada país.

Al respecto, García (como se citó en Díaz-Barriga y García, 2014b,)

propone tres criterios básicos para analizar la consolidación del campo curricular en los países estudiados: 1) formación de nuevos miembros de la comunidad científica; 2) asociaciones profesionales, investigación, redes de conocimiento y comunicación de la investigación producida y 3) intercambio internacional con otras comunidades científicas. (p. 262)

No obstante, la intensa actividad del campo curricular desde la década de los setenta y ochenta, México no tiene programas especializados en la formación de investigadores en el campo o que promueva la formación de los nuevos curricularistas; lo más cercano a esto es la labor que realiza la UNAM, la cual incluye unas cuantas líneas de investigación en este campo, en algunos de sus programas de posgrado.

Respecto a las redes de conocimiento y comunicación de la investigación producida se aprecia un desarrollo que comenzó a partir del I

Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, con base en el cual se ha realizado un recuento del estado de la investigación en el campo del currículum, que continúa vigente; aun cuando, Glazman y Figueroa en 1981 y Frida Díaz-Barriga en 2005 llegaron a conclusiones similares en el análisis que realizaron del estado de conocimiento sobre investigación curricular en México; señala que los estudios se caracterizaron por un interés marcado en los estudios aplicados y por el escaso desarrollo teórico en la construcción del campo curricular.

De acuerdo con lo establecido previamente, se agrega que no existe una revista dedicada al currículum, no obstante, de que en México se ha institucionalizado la investigación educativa como campo-académico-profesional, situación que también contribuye a la dispersión de la investigación especializada en el campo.

Finalmente, Díaz-Barriga y García (2014a) retoman el planteamiento de De Alba, quien señala que hoy en día, los estudios curriculares experimentan una paradoja. Por un lado, se afirma que el campo está disperso, desintegrado, des-estructuralizado, incluso balcanizado; por otro, que está menos poblado debido a que muchos curricularistas abandonaron el campo y que la producción académica se hace más extensa cada día (libros, revistas, artículos, etc.). Asimismo, observan que hay dos evaluaciones: la que plantea Díaz-Barriga que afirma que el campo está en disolución, y la de De Alba, que afirma la colocación del campo en el contexto de las tensiones globalizadas, en una crisis estructural generalizada, en tanto tensión productiva que promueve y estimula la imaginación y alienta el compromiso.

Derivado de lo anterior, y a juicio de los autores, el campo del currículum se ha convertido en un campo de investigación, de desarrollo conceptual y de intervención en el país. Sin embargo, en los próximos años, su tensión más fuerte quedará marcada entre las necesidades que tiene de reorientar sus formas de intervención ante la avalancha de indicadores que proceden de la evaluación y que influirán en la

reconstrucción de un sentido curricular, como didáctico, así como de su visión crítica, “realizando formulaciones que al mismo tiempo que reflejen los núcleos más significativos de esta perspectiva, no pierdan como referencia una realidad educativa que está urgida por construir nuevos senderos de trabajo”. (Díaz-Barriga y García, 2014a, p. 263).

1.3. Estado del conocimiento en el campo del currículum en México

En este apartado se recuperan los estudios derivados de la tercera edición de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE), los cuales dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas entre los años 2002 y 2011.

Este estudio es resultado de un análisis minucioso de dos años, que realizó un grupo de especialistas en 14 áreas temáticas de la educación superior, en el cual se aprecia que las investigaciones más recientes versan sobre una gran diversidad de temáticas, con una variedad de enfoques teóricos y metodologías utilizadas, así como distintas formas de organizar y analizar la información obtenida (Díaz-Barriga, 2013).

El estudio se realizó con base en un total de 1,241 publicaciones⁷ en el campo del currículum, tanto desde la perspectiva conceptual, como desde el ámbito de la intervención y de trabajos vinculados con lo que acontece con profesores y estudiantes. De estas publicaciones 88 son libros, 85 constituyen capítulos, 307 artículos, 120 tesis, 633 ponencias y 8 documentos institucionales.

Asimismo, se observa que las investigaciones curriculares vinculadas con la educación superior ocupan un lugar primordial con 829 trabajos que representan 66 % de la producción recabada; en educación básica se registran 131 publicaciones y en educación media superior 122, que

⁷ Se reconoce que la recuperación de tesis de grado, a las que tuvo acceso el grupo de trabajo, dista mucho de lo que se produce en el país. Por lo que es posible llegar a afirmar que se recuperó menos del 25 % de lo que se produjo en esta línea (Díaz-Barriga, 2013).

representan el 10 %; educación indígena cuenta con siete trabajos (0.5 %) y 152 (12 %) son investigaciones que se refieren a temas generales de currículum, generalmente se trata de ensayos sobre conceptualizaciones de diversos temas.

En general, los trabajos se agruparon en función al tipo de indagación: 453 (36 %) con carácter de ensayos que tienen la intención de ofrecer una conceptualización sobre algún aspecto o tema específico en el campo; 490 (39 %) reportes con base en un referente empírico, ya sea de orden cuantitativo o cualitativo; y 247 (19 %) reportes analíticos sobre experiencias curriculares; y 51 (4 %) de trabajos de la base no cuentan con ninguna clasificación.

En este caso, se concibe al currículum como un ámbito de construcción conceptual que está estrechamente vinculado a una práctica educativa y a una serie de procesos formativos y de aprendizaje que acontecen vinculados con las intencionalidades de los sistemas educativos.

Los trabajos fueron analizados en cinco subgrupos con las siguientes temáticas, tres de las cuales se utilizaron en el estado del conocimiento de 1993.

Conceptualización y reconstrucción histórica del currículum, en donde se ubican dos tendencias en la conceptualización de lo curricular; mientras que la reconstrucción histórica del campo se concentró en analizar la evolución de proyectos de formación en el nivel nacional.

Otro tema está relacionado con *innovación curricular*, categoría nodal, como resultado de dos tipos de movimientos: una tendencia interna del campo para seguir impulsando y construyendo diferentes alternativas en todo el sistema y en las propuestas institucionales de reformas o adecuaciones curriculares, donde sobresale el enfoque de competencias en educación básica y media superior, así como la política educativa que en educación superior vincula la innovación con la definición de los modelos educativos de las instituciones, y con la acreditación de sus planes de

estudio; el desarrollo de las TIC y su empleo en educación; la innovación de la enseñanza, de la gestión, entre otros.

Un tema más corresponde a la *evaluación en el campo del currículum* que se ha reestructurado en función al papel que las políticas para la educación le han otorgado, y que está estrechamente relacionado con la acreditación de programas como estrategia que paulatinamente desplazaría a la evaluación, así como otros temas como la incidencia que tienen los exámenes a gran escala (CENEVAL, ENLACE y PISA)⁸ en las definiciones curriculares.

Dos temas que de origen no estaban contemplados son:

Las *políticas educativas* que establece el Estado mexicano, dada su correspondencia con el currículum, en donde las políticas adquieren una expresión concreta en el aula; en este sentido, se reconocen tres tipos de políticas: las formales, las implícitas y las discretas; de las cuales, se retoman las dos primeras, en función a lo que acontece en la educación básica, media superior y superior.

El otro tema se relaciona con investigaciones que tienen como objeto analizar la forma cómo son asumidos los cambios curriculares y la realidad en el salón de clases por docentes y alumnos; es decir, la práctica de maestros y alumnos como acciones de apropiación y resignificación de una propuesta curricular.

Con base en lo anterior, se observa que, de la producción recabada, 762 trabajos (50 %) se refieren a la innovación y su articulación con las reformas curriculares, y los cambios que ellas generan en las instituciones; seguido del tema de los actores del currículum: docentes y alumnos con 372 producciones (27%); evaluación en relación con el

⁸ Significado de las siglas CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, actualmente PLANEA: Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, el cual se aplica a los alumnos del último grado de bachillerato. PISA: Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes).

currículo 148 trabajos (11 %); políticas curriculares con 64 resultados y la conceptualización curricular con 45 producciones.

Conviene señalar que, con base en la investigación efectuada por el equipo de trabajo del COMIE, fue posible recuperar, a través de sus análisis y reflexiones, algunas experiencias relacionadas con las temáticas antes planteadas, entre las cuales se percibe una similitud con el trabajo realizado en la presente investigación.

Del mismo modo, para Díaz-Barriga y Martínez (2013), la *reconstrucción de experiencias curriculares* es otro elemento al cual se le ha prestado mucha atención, dado que en esta línea se recuperó el mayor número de investigaciones; no obstante, que se refieren a diferentes períodos de reconstrucción.

Muestra de ello, son tres trabajos en ciencias de la salud basados en los proyectos curriculares de principios del siglo XX, acerca de cómo se fue conformando la estructuración de los proyectos de formación profesional, los cuales concluyen con la valoración que hacen líderes de la profesión en ese momento, tanto de los rasgos que tienen los actuales proyectos de formación, como el sentido de la profesión en la sociedad mexicana actual.

Otras investigaciones, analizan los conflictos de poder que se dan en un proceso de reforma curricular, en el marco de una facultad que atiende al modelo educativo y curricular que se ha definido en su institución y a la intención de incrementar la capacidad institucional para recibir alumnos, al establecer un tronco común para licenciaturas universitarias que no se presentan articuladas en otras instituciones.

Por otro lado, se documentó la evaluación de un plan de estudios en la Licenciatura en Sociología en una universidad estatal, que inicialmente reproducía al que en ese momento existía en la UNAM, y la forma como la dinámica institucional y la misma experiencia de funcionamiento curricular posibilitó la construcción de planes de estudio que fueran respondiendo a las características de la facultad donde se estableció.

Con relación a lo que plantea Díaz-Barriga (2013), la presente investigación recupera las experiencias curriculares, desde las voces de los diseñadores del currículum y de algunos actores educativos (docentes, miembros de la Sección 40 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la (SNTE), asesores externos y autoridades educativas) que como refieren los propios entrevistados, intervinieron en distintos momentos históricos del proceso de reforma curricular en el subsistema, y entre quienes fue posible apreciar los conflictos de poder, así como la forma en que se fue conformando la estructuración de los planes y programas de estudio, acordes a la realidad del estado.

A juicio de García y Hernández (2013), la mayor parte de la producción en EMS se da en el tema de las competencias, mediante un despliegue de opiniones por parte de los distintos actores en cuanto al tema, los cuales se centran en entender las relaciones entre los actores y la implementación de los *curricula*.

En esta temática una de las investigaciones da cuenta de la pertinencia curricular con la RIEMS en donde a través de las historias de vida de profesoras que participaron en la elaboración del plan de estudios por competencias del nivel superior integrado a la Universidad de Guadalajara (UdeG), en donde describen cómo se enfrentaron a la reforma y en donde se plantea la adopción de un enfoque por competencias de carácter instrumental y, por otro, una formación integral del individuo, en este estudio destacan que los docentes son pieza clave en la implementación de las reformas, pero que enfrentan estos retos llenos de incertidumbres laborales y participando en procesos intensos de actualización.

Del mismo modo, otra de las investigaciones recupera la opinión de sesenta docentes de diversos subsistemas del nivel medio superior (CBTIS, CETIS, CETMAR y CBTA) acerca de la reforma del bachillerato implementada a partir de 2004, la cual se planteó como una política de mejoramiento de la calidad educativa, pero el profesorado la percibió como

una imposición que no representó una mejora sustancial en su práctica cotidiana. Dicho estudio, que se realizaba desde el año 2006, presenta resultados al tiempo que inicia una nueva reforma, la RIEMS. Las autoras pretenden develar la opinión de los docentes cuando no son considerados partícipes de las reformas educativas.

En función a esta observación, la presente investigación se basa en el subsistema estatal de EMS, y en cuyo apartado final se aborda el enfoque de las competencias derivado de la implementación de la RIEMS en 2008, y en donde algunos entrevistados expresaron sus opiniones con relación al diseño y construcción de los nuevos planes y programas de estudio desde este enfoque; al mismo tiempo que expresaron sus preocupaciones ante la posible pérdida del enfoque humanista que había estado presente en los diseños curriculares anteriores. A diferencia de la investigación antes señalada en diversos subsistemas de EMS, en esta investigación los docentes si han participado de manera activa y propositiva en las reformas a los planes y programas de estudio del subsistema.

Por otra parte, Díaz-Barriga Arceo (2013) plantea que en muchas de las producciones se sigue la lógica del currículo centralizado y diseñado en un enfoque de “arriba hacia abajo” y de “afuera hacia adentro”, es decir, que muchas de las innovaciones curriculares surgieron con un enfoque vertical de implantación o por imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores profesores y alumnos. Solo en algunos, casos se entendía la innovación como la necesidad de un cambio profundo en paradigmas, y prácticas sociales y educativas en una comunidad educativa, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso.

En este mismo sentido, la autora plantea que, tanto en la década de 1980 como en 1990, el campo del currículum en México tuvo un marcado interés instrumental. De acuerdo con la producción analizada, se encontró que en un segundo plano de interés básico se ubica la construcción conceptual del campo curricular; en tanto que el trabajo de investigación

en torno a su recuperación histórica se circunscribe básicamente a determinados círculos de investigadores. Conviene señalar que en el período 1990-2002, el 25 % de la producción curricular correspondió a la generación de propuestas y modelos curriculares centrados en atender las necesidades institucionales de definir el qué y el cómo del currículo.

Con relación a lo que plantea Díaz-Barriga Arceo (2013), en la presente investigación se sigue una lógica vertical en la estructuración del currículum, en virtud de que su diseño y construcción, en la mayoría de los momentos, obedeció a la necesidad sentida por parte de las autoridades educativas del subsistema de actualizar los planes y programas de estudio, inquietud que coincidió con un grupo de profesores del nivel acerca de la necesidad de cambiar las prácticas educativas y del enfoque de enseñanza-aprendizaje en los procesos formativos; esto como resultado de la reflexión que hicieron los actores que se sumaron a las tareas.

Por tanto, la lógica de construcción fue diseñada de “dentro hacia fuera” del subsistema, dado que en tres de los cuatro momentos el proceso de (re)construcción realizado al interior del estado y del propio subsistema, con base en los acuerdos establecidos por los docentes en las academias, por el grupo técnico a cargo de la tarea, así como de otros actores que acompañaron el proceso en el período de 1989 a 2019.

Por su parte, Covarrubias y Casarini (2013) plantean que los docentes y estudiantes como actores⁹ del currículo siempre han estado presentes en los planes de estudio, reformas curriculares, proyectos educativos, innovaciones pedagógicas, alternativas de evaluación, etc., se piensa y se discute sobre ellos, se habla de ellos, y hasta la década de 1990 que se empieza a perfilar como objeto de estudio. Es a partir de ellos que se investiga para conocer la realidad curricular de la que participan, siendo

⁹ Se utiliza preferentemente este término en la investigación curricular cuando se trata de indagar acciones, pensamientos y significados de los que participan en los procesos y prácticas curriculares (Díaz-Barriga, 2013).

en la última década que se aprecia un franco interés por darles la palabra; sobre todo en calidad de protagonistas e intérpretes principales del currículo, pero en función de sus propios referentes, perspectivas, creencias, valores, expectativas e identidades, es decir, lo que piensan, dicen y hacen con respecto al currículo en el que participan desde sus propias subjetividades. Hay un interés creciente por estudiar a los actores del currículo, desde su centralidad como sujetos o como unidad de análisis particular.

Aparecen nuevas conceptualizaciones como una práctica cultural o práctica de construcción de significados por todos los que participan en la educación.

Las investigaciones sobre los procesos curriculares se enfocaron en lo que realizan los actores del currículo, concentrándose en estudiantes y profesores, mediante el empleo de modelos de corte etnográfico, historias de vida y empleo de diversas perspectivas de la teoría de las representaciones sociales.

En el caso de la EMS, el foco central se encuentra en el tema de las competencias, desde diversas perspectivas por parte de los distintos actores. Conforme al análisis, existe aceptación, ideas de cambio, resistencia y rechazo; por lo que los trabajos realizados se centran en entender las relaciones entre los actores y la implementación de los *curricula*. Por su parte, en los estudios referidos a los profesores se encuentra un malestar generado en función de las reformas curriculares; se menciona que frente a estos proyectos existen conflictos de interpretación en las plantas académicas; sobre todo, porque las reformas tienden a exigir mayores elementos de desempeño en la tarea docente.

Como se hace notar en la tercera edición de *Estados del Conocimiento* del COMIE, entre las áreas del campo del currículo que demandan mayor participación de la investigación se encuentra la vinculada con los cambios y transformación para el mejoramiento del sistema educativo; es necesario incrementar otros estudios como los que se refieren a lo que acontece con

los actores de currículo; en tanto que en otros se requiere mayor rigor y cuidado como los estudios referidos a las relaciones evaluación-currículo; sin embargo, hay mucha tarea pendiente, tanto en la línea de conceptualización curricular, como en la necesidad de dar un sentido de carácter formativo a múltiples tareas que se realizan desde un enfoque que recupere lo didáctico, lo psicopedagógico y la social. Asimismo, hay una necesidad de que los estudios curriculares permitan incidir de mejor manera en la toma de decisiones, tanto de proyectos de conformación de las reformas educativas, como en los procesos de gestión curricular y de procesos curriculares, ya que “el campo está vivo y es fértil desde el punto de vista conceptual”. (Díaz-Barriga, 2013, p. 324)

Como se hace notar en los *Estados del Conocimiento* sobre la investigación curricular en la década de los noventa, organizado por el COMIE (Díaz Barriga, 2003), se destacan las categorías que permitieron entretener el acercamiento al tema, así como el reconocimiento de las miradas en este campo disciplinar. Al respecto, se identifican diversos posicionamientos que convergen, pero que también representan una lucha al interior del mismo, la cual genera tensiones, discusiones y polémicas.

También se detectó que existe una vinculación entre la investigación curricular y las necesidades institucionales de resolución de problemas vinculados con el diseño de planes y programas de estudio.

Por otro parte, se identifica el debate relacionado con la pregunta de quiénes y de qué manera deben participar en el desarrollo del currículo en manos de los “expertos”, sea en la disciplina o en la metodología de planeación o derivación curricular; no obstante, actualmente las opiniones se inclinan por la conformación de grupos de trabajo donde participan los propios actores del currículo.

Por lo que en el caso que nos ocupa, solo se consideró a los profesores, la materia de estudio y el medio, además de un coordinador de las deliberaciones; en este caso los asesores externos o los integrantes de grupo técnico en cada uno de los momentos de reforma curricular, quienes

se asumen como especialista en currículum, y se involucraron en procesos de diseño y reconstrucción curricular, impulsando acciones colectivas a través de cuerpos colegiados, como son las academias por línea curricular y por asignatura, tanto en las fases local, regional y estatal; con lo cual se buscaba lograr la participación activa y el compromiso del profesorado en los planes y programas que ellos mismos iban a impartir; y particularmente, en los dos últimos momentos de reforma curricular, el consenso y apropiación de la propuesta de la RIEMS (Díaz- Barriga y Lugo, 2003).

Lo anterior, a fin de evitar las incongruencias y desviaciones sustanciales en el proyecto curricular; así como atenuar la distancia existente entre el currículum formal o pensado y el real o vivido.

Por otra parte, se busca aprovechar los procesos de trabajo colegiado como espacios de reflexión, formación y construcción individual y colectiva que pueden cohesionar a la comunidad académica.

De acuerdo con Díaz Barriga y Lugo (2003), en el mismo estado de la cuestión se detectaron esfuerzos por relacionar las tareas de análisis del currículum vigente y el replanteamiento de planes y programas de estudio con la formación de los profesores, la adquisición de nuevos enfoques para la enseñanza y de herramientas para la autorreflexión sobre su labor en el currículum y su práctica educativa misma. Por ello, la tendencia de vincular el desarrollo del currículum con la participación protagónica del profesorado, acompañada de un análisis del proyecto educativo y de la labor del docente, se encuentra en algunas propuestas e investigaciones a nivel medio superior.

Asimismo, los autores señalan que los alumnos se toman como referente para la fundamentación, en donde destacan aspectos sociodemográficos de rendimiento académico o factores condicionantes de su aprendizaje, por lo que, en concordancia con el subsistema objeto de este estudio, los alumnos, no son considerados integrantes activos en los cuerpos colegiados referidos, y en donde además se observa que los planes

y programas de estudio se basan en la prioridad política y administrativa de la institución, como de la SEE en el caso de Chiapas.

Además, en un ejercicio de consulta a bases de datos, para fines de la presente investigación, que se realizó en mayo de 2015, se detectó que existe un sinnúmero de artículos relacionados con el diseño curricular, desde aquellos que van desde la planeación o el diseño, hasta los que refieren el proceso de implementación, lo que algunos autores denominan desarrollo curricular, que remiten a la puesta en práctica de los planes y los programas de estudios lo cual se circunscribe al ámbito del currículum real o vivido (Díaz Villa, 2008). Este cobrasentido sobre la base de las prácticas educativas y las experiencias de los agentes como son estudiantes, profesores, directivos, personal que labora en las escuelas, y en algunos casos, a los padres de familia.

Del mismo modo, existe una diversidad de trabajos que abordan los contenidos educativos de acuerdo con los elementos de formación a desarrollar en los estudiantes; otros refieren las disposiciones oficiales en materia de política educativa, sobre todo, en materia de reformulación de planes y programas de estudio; algunos otros puntualizan la visión y estrategias curriculares que se toman en cuenta al momento de su diseño; otros trabajos aluden a las expectativas educativas y los valores implícitos en el currículum; así como las prácticas educativas en las escuelas, la generación de proyectos escolares, las estrategias didácticas, los recursos y materiales educativos, la metodología de enseñanza y de aprendizaje; la participación de los profesores en la elaboración del mismo; la planeación didáctica y elaboración de secuencias de aprendizaje; la elaboración de los programas de estudios (por asignaturas, materias y/campos de conocimiento); el rol de los directivos; la gestión educativa y la gestión curricular; la evaluación de los aprendizajes, y la evaluación curricular (De Alba, 2002).

Con relación a los contextos, predominan los estudios sobre la educación de tipo formal, especialmente de escuelas ubicadas en las áreas

urbanas, que presentan una estructura con las condiciones básicas requeridas para la formación de los estudiantes, como equipo, mobiliario e instalaciones propias, además de que cuentan con un tipo de organización completa (con directivos, docentes, personal administrativo, e intendentes), que incluye todos los grados de escolaridad (Aguirre Lora, 2001). Todo esto, relacionado con el currículum real o vivido.

No obstante lo anterior, se observa que no existen muchos estudios relacionados con la dimensión oculta del currículum en las escuelas, las cuales toman como referencia elementos de la dimensión formal o currículum prescrito, mismos que se constituyen en el referente del “deber ser” en las escuelas. Asimismo, se percibe que la mayoría de las experiencias compartidas en torno al diseño curricular provienen de países de habla hispana, sobre todo de Latinoamérica, seguido de países de habla inglesa.

De la misma manera, se observa que las investigaciones o artículos consultados están referidos a la educación de tipo formal (escolarizada), especialmente los de educación superior, relacionados con la formación académica y profesional de los estudiantes. De igual forma, predominan estudios relacionados con los campos de las ciencias experimentales y en menor medida de las ciencias sociales y las humanidades.

Por otra parte, se advierte una ligera tendencia a realizar un trabajo colaborativo entre los docentes para la toma de decisiones relevantes en la formación de los estudiantes, misma que se expresan en los planes y de estudios.

Es importante mencionar que pocos trabajos se ocupan de la evaluación curricular, sus instrumentos y el proceso de certificación del diseño curricular, como un eslabón importante en la fase de rediseño o en la construcción de nuevos planes y programas.

También, se observan escasos trabajos relacionados con los sustentos teóricos del currículum, el modelo curricular, y el debate en este campo (Lundgreen, 1997; Angulo, 2009); sin embargo, existe un interés cada vez

más creciente en torno al estudio del enfoque de competencias y sus implicaciones en las prácticas educativas. En especial esta investigación busca contribuir a explicar los procesos de construcción curricular, sus implicaciones, así como las prácticas de los sujetos involucrados en cada momento de (re)construcción.

En este contexto, la investigación que se realizó se inserta en el rubro de experiencias locales, en cuanto al diseño curricular local, en el marco de las actuales disposiciones oficiales, emanadas de las reformas educativas planteadas para el sistema educativo nacional.

Con respecto a lo anterior, la presente investigación da cuenta de las acciones generadas en el subsistema de EMS en Chiapas, dependiente de la SEE, que se remonta a la recuperación histórica de un proceso de (re)construcción curricular, la cual cubre una carencia en este campo, en virtud de que hasta la fecha no existía un trabajo sistematizado que diera cuenta de cómo había sido su diseño y construcción, de los elementos que se consideraron en su elaboración, así como de las voces de los actores; sin embargo, el aporte más importante a los estudios regionales es que recupera, desde la voz de un sector de diseñadores, las experiencias que más significaron para sí mismos y para el proceso, de manera particular, de aquellos eventos que marcaron el rumbo de la historia en este subsistema educativo.

Cabe señalar que, como en otras latitudes, en Chiapas los sujetos entrevistados también han expresado sus temores e inquietudes acerca de las nuevas disposiciones oficiales en materia de reforma educativa y curricular, sobre todo con base en el modelo basado en el enfoque de competencias, y que en consonancia con la RIEMS, establece que “una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (SEP, 2008b, p.2); misma que constituye “la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato” (SEP, 2008a, p. 50).

Del mismo modo, se puede entender a las competencias como “el logro de capacidades de aprendizaje que permiten a los alumnos adquirir de manera paulatina niveles cada vez más altos de desempeño, las cuales incluyen habilidades humanas, morales, habilidades de pensamiento y resolución de problemas prácticos, teóricos, científicos y filosóficos”. (SEP, 2017, p.48)

No obstante, este enfoque ha sido fuertemente cuestionado por aquellos actores educativos que están a favor de una construcción colectiva, mediante la participación de los profesores del subsistema; de la misma manera, hay un sentir generalizado de que los planes y programas de estudio deben continuar elaborándose en el contexto local, a fin de generar propuestas acordes a la realidad del estado y a las necesidades de formación de los estudiantes.

A juicio de F. Díaz Barriga (comunicación personal, 29 de marzo, 2018):

Este punto genera una tensión continua, así lo expresa Pinar, y la decisión extrema, o sólo currículo central o sólo local, tiene sus propios sesgos, por eso, se ha optado por lo que se llama niveles de concreción, el propio Coll lo expresa así. Lo que es cierto, es que la estandarización desde una mirada hegemónica centrada en los grupos urbanos, de clase media, occidentalizados, es cada vez más cuestionada y ha dado la pauta al movimiento de descolonización del currículo, que como Pinar apunta, abarca temas de etnia, raza, género, diversidad sexual, clase social, entre otros, pues el currículo centralizado ahoga y excluye tal diversidad.

Esto último hace convergente a la investigación en relación con otros estudios realizados en el campo, ya que permiten orientar el diseño de nuevas investigaciones, y de planes y programas de estudio en el futuro próximo, así como de la incorporación de prácticas con sentido en el subsistema y en la región objeto de estudio.

A continuación, se presenta la configuración el campo del currículum regional en el subsistema estatal de EMS en Chiapas.

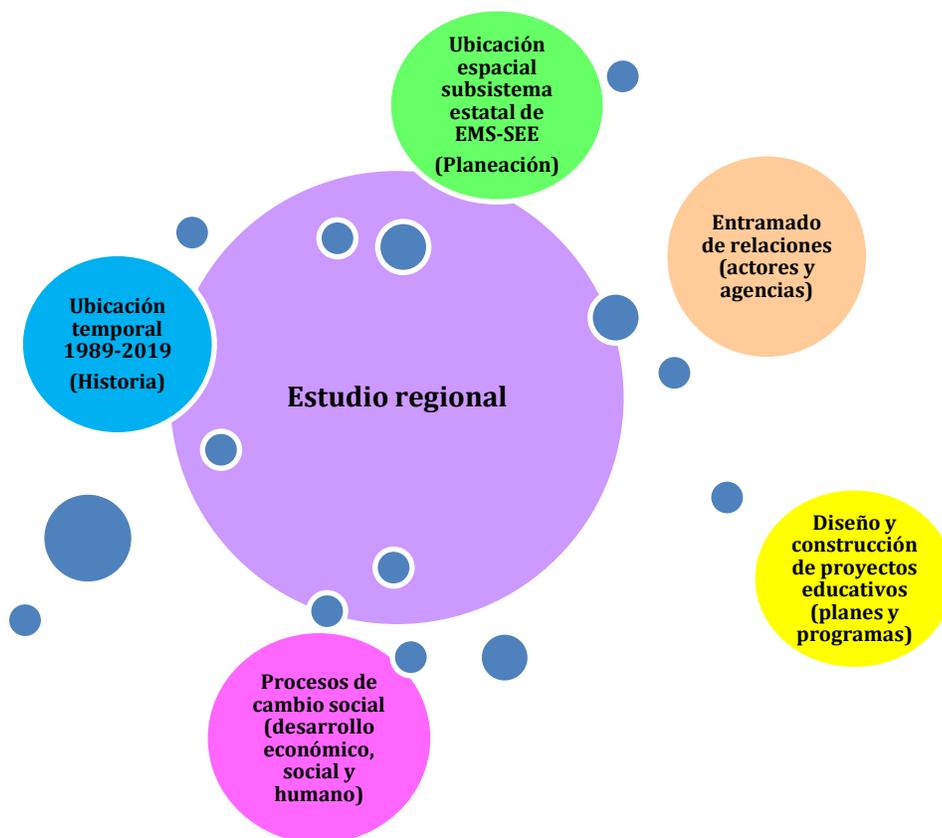
CAPÍTULO 2. CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DEL CURRÍCULUM REGIONAL EN EL SUBSISTEMA ESTATAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El capítulo que a continuación se presenta constituye la regionalización de la presente investigación, la cual tiene algunos puntos de encuentro con el campo de los estudios culturales.

Teniendo en cuenta a Restrepo (2011), se puede considerar esta investigación como parte de los estudios críticos de la educación, en primer lugar, porque el currículum surge en este campo de estudio, y en segundo, porque a través de ella se busca comprender la complejidad de un proceso de (re)construcción curricular de 1989 a 2019, desde una perspectiva crítica que aborda las dimensiones cultural y política.

En el siguiente esquema se muestran las características que posee este estudio de carácter regional.

Esquema 1. Características del estudio regional



Fuente: Elaboración propia.

En el caso que nos ocupa, se analiza tanto lo explícito como lo oculto de la (re)construcción curricular a partir de diversas dimensiones de análisis, en cada una de las cuales se identifican categorías y subcategorías que determinan y explican dicho proceso en un sector del subsistema antes mencionado.

Un punto de encuentro con los estudios culturales es que esta investigación busca la comprensión de las relaciones de poder y las prácticas significativas (praxis educativa), en un intento por interpretar las diversas concepciones que existen en torno al currículum, sus orientaciones teóricas y metodológicas; además porque en la construcción curricular, como hecho histórico, entran en juego relaciones sociales y formas de interacción institucionalizadas, así como subjetividades manifiestas en prácticas, costumbres, creencias, ideologías, valores,

experiencias y redes de significados en las que diversos actores educativos, principalmente los diseñadores, han estado inmersos.

Si asumimos que el currículum es una construcción cultural desde el cual se organiza un conjunto de [discursos y] prácticas educativas humanas en el contexto de la institución en que se desarrolla (Grundy, 1998) en un momento y en una época determinada, este espacio se conforma en un terreno de divergencias y tensiones, dado que está determinado fuertemente por el poder y por el contexto sociocultural en el que tiene lugar.

Además, los estudios culturales con los estudios regionales comparten la característica de constituirse en un campo transdisciplinario, una especie de “pensamiento o de labor intelectual no reduccionista” (Stuart Hall, como se citó en Restrepo, 2011, p. 11) que permite entender y explicar los complejos amarres de lo cultural y el poder, desde lo económico, lo cultural o lo discursivo; sobre la base de un ejercicio de conceptualización que pone en cuestionamiento los postulados teóricos desde los que se opera, así como de los aspectos metodológicos.

Tal como lo expresa también Gimeno (2002), los *curricula* son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, al mismo tiempo que constituyen una opción históricamente configurada en un entramado cultural, político, social y escolar, con conflictos de intereses, valores y supuestos que, para fines analíticos en este estudio, fue necesario descifrar.

Con base en lo anterior, en este capítulo se plantean los elementos que intervienen en la configuración del campo, a fin de explicar los factores y las condiciones que han influido en la (re)construcción del currículum en el subsistema antes mencionado, a partir de tres miradas: desde la planeación regional, la organización en sedes o regiones, así como del espacio social, político y simbólico.

También, se presentan las consideraciones teórico-metodológicas; la ruta implementada en la realización de la presente investigación, a través

de estrategias metodológicas y técnicas; así como de los instrumentos que permitieron la recuperación de las voces y miradas de los actores, quienes dieron cuenta del entramado de relaciones y de intereses y fuerzas que subyacen en la conformación del currículum regional en el subsistema.

2.1. La planeación regional del proceso de (re)construcción curricular

La región como plan o proyecto político alude a una regionalización que permite identificar, en primer término, a los actores sujetos de investigación, y que en este caso está constituido por un grupo de diseñadores del currículum regional.

En segundo, comprende el establecimiento de regiones administrativas por parte de la SEE que, inicialmente para el caso del gobierno del estado de Chiapas, alude a territorios delimitados por disposición oficial que comparten características similares con procesos económicos, sociales, políticos y culturales, en función de una distribución geográfica organizada por regiones socioeconómicas; y que, para efectos de la administración pública por parte de la propia SEE, se reorganiza en regiones administrativas, en función a las localidades en donde se ubican las escuelas, en las cuales se da el control del territorio por parte de las instancias administrativas que intervienen en su aplicación y por los actores político-administrativos que ahí se desempeñan.

Conviene mencionar que, además, estas formas de organización conllevan modos de actuar de los actores y de los grupos sociales que les permite reconocerse como iguales en función a la región en que residen, los intereses que comparten, los fines que persiguen, etc., en torno a los cuales también se da el control de los territorios, no sólo como regiones sedes, sino por el control como regiones simbólicas por parte de los diseñadores del currículum. Estos modos de actuar se manifiestan en el ordenamiento territorial en regiones administrativas, así como en el espacio social vivido, pensado y actuado.

En tercer término, esta dimensión comprende las disposiciones oficiales de carácter jurídico que regulan el sistema educativo en su conjunto, las cuales se expresan a través de leyes, normas, reglamentos, decretos y acuerdos; aunado a las políticas públicas plasmadas en los planes de desarrollo estatal y nacional, los planes sectoriales de educación y demás proyectos que de ellos se derivan; mismos que determinan y caracterizan a la región desde el plano federal, hasta su concreción estatal y local; en el capítulo 4 del presente trabajo se da cuenta de ello.

Los aspectos antes mencionados permiten establecer los límites de intervención político-administrativa; en donde la región aparece como una unidad social susceptible de ser planeada, en la cual se impulsan procesos de cambio sobre la base de proyectos que pretenden elevar la calidad del servicio educativo que se oferta, como es el caso de las iniciativas de reforma educativa y curricular; primero como una necesidad sentida al interior del subsistema estatal de EMS, instancia oficial responsable de la planeación educativa en Chiapas, la cual constituye una experiencia única en el diseño y construcción de los planes y programas de estudio que ha contado con la participación de los docentes desde 1989 en la escala local y regional y, que a partir de 2008 se realiza bajo la iniciativa del gobierno de la república, con la puesta en marcha de la RIEMS en la escala nacional.

En esta investigación, se consideran diseñadores del currículum fundamentalmente a un sector de docentes provenientes de las escuelas preparatorias, agropecuarias, bivalentes y terminales del estado que conforman el subsistema motivo de este estudio, quienes han tenido en sus manos la responsabilidad de diseñar y construir sus propios planes y programas de estudio.

A pesar de que no se han establecido requisitos o criterios para participar en las tareas de diseño curricular, se puede decir que existe de manera implícita una serie de características deseables en los sujetos, quienes han destacado por su participación comprometida en diversas

actividades académicas que el grupo técnico del nivel en turno ha coordinado en las diferentes reformas curriculares.

Como parte de sus funciones, dicho grupo ha propuesto, a través de los Proyectos de Intervención Curricular (PIC), múltiples actividades como cursos, talleres y diplomados; reuniones de academias a nivel local, regional y estatal; reuniones con docentes interesados en realizar investigación educativa en sus escuelas; diseño y construcción de planes y programas de estudio; revisión y actualización de reglamentos de evaluación y acreditación de los aprendizajes; reuniones con directivos y orientadores educativos de las escuelas, entre otras.

En un primer momento, estos actores fueron convocados a participar por invitación exprofeso de los directivos del nivel o por algunos integrantes del grupo técnico académico, quienes en sus inicios contaron con el apoyo de asesores externos, especialistas en currículum, provenientes de otras instituciones educativas del país. Otro sector de docentes contribuyó en el proceso por el hecho de haber sido integrante del grupo técnico del nivel, que, como ya se mencionó anteriormente, tenía a su cargo la construcción de los planes y programas. Un sector más de docentes fue invitado a participar en distintas reuniones relacionadas con la construcción curricular, a quienes se les comisionaba por días para realizar dicha tarea, y después regresaban a sus labores docentes en las escuelas.

En otro momento del proceso, un sector de docentes agremiados a la Sección 40 del sindicato de maestros logró su incursión ante el temor de perder sus derechos laborales ante el cambio del plan de estudios; en tanto que un reducido número, que no se desempeñaban en la docencia, pero que eran parte del personal de estructura de la Secretaría de Educación Estatal, fueron requeridos para sumarse a dichas tareas. Cabe agregar que en el último momento del proceso de (re)construcción curricular, incluido en este estudio, se contó con el apoyo de asesores externos locales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Con base en lo anterior, los actores sujetos de investigación, en calidad de diseñadores del currículum regional, fueron seleccionados del conjunto de actores antes mencionados, de acuerdo con criterios establecidos en el apartado 3.3. acerca de la dimensión metodológica del presente estudio.

En otro orden de ideas, la formulación y ejecución de las políticas públicas en esta región sigue siendo de carácter administrativo, debido a la diversidad existente en las opciones de EMS, a su estructura organizativa y funcionamiento, a las exigencias del contexto actual y de la propia administración central, a los que se suman de manera indirecta, los planteamientos de organismos internacionales y nacionales que se ocupan de la implementación y evaluación de las reformas mediante procesos de estandarización.

Con relación a la ubicación geográfica de la región, podemos observar que las tres opciones educativas que se ofertaban en el subsistema estatal de EMS, hasta el cierre del cuarto momento de (re)construcción curricular, tenía presencia en trece de las quince regiones socioeconómicas en que se organiza el estado de Chiapas¹⁰ (excepto en las regiones XII Selva Lacandona y XIII Maya), y que para efectos de planeación educativa la SEE ha reorganizado, a través de los años, en cuatro grandes regiones, a fin de optimizar la administración y gestión de los recursos materiales y humanos, así como de una atención puntual en aspectos técnico-pedagógicos por parte de los integrantes en turno del grupo técnico académico del nivel.

A continuación, se ilustra la distribución de las escuelas en cada una de las regiones, en función a las opciones educativas que se ofertan.

¹⁰ Regiones socioeconómicas del estado de Chiapas: I Metropolitana, II Valles Zoque, III Mezcalapa, IV De Los Llanos, V Altos Tsotsil Tseltal, VI Frailesca, VII De Los Bosques, VIII Norte, IX Istmo Costa, X Soconusco, XI Sierra Mariscal, XII Selva Lacandona, XIII Maya, XIV Tulijá Tseltal Chol y XV Meseta Comiteca Tojolabal (CEIE, 2016).

Tabla 1. Distribución de escuelas por región socioeconómica y por opción educativa

REGIÓN SOCIOECONÓMICA	OPCIONES EDUCATIVAS				TOTAL DE ESCUELAS
	PROPEDÉUTICAS	AGROPECUARIAS	BIVALENTES	TERMINALES	
I. Metropolitana	13	2		1	16
II. Valles Zoque	2	3			5
III. Mezcalapa	1				1
IV. De Los Llanos	4				4
V. Altos Tsotsil Tzeltal	3		2		5
VI. Frailesca	4				4
VII. De Los Bosques	6				6
VIII. Norte	2	1			3
IX. Istmo Costa	9	1			10
X. Soconusco	30	2		1	33
XI. Sierra Mariscal	5				5
XIV. Tulijá Tzeltal Chol	2				2
XV. Meseta Comiteca Tojolabal	5				5
TOTAL GENERAL	86	9	2	2	99¹¹

Fuente: Coordinación académica del nivel (2016).

Como se puede apreciar, la región con mayor número de escuelas era Soconusco, con 33, que representan el 33 % del total. Conforme a la opción educativa que ofertaban, el bachillerato propedéutico concentraba el mayor número con 86 escuelas, que equivalen al 87 % de total de ellas.

Para Boisier (1997), la reorganización por regiones con fines administrativos deviene de un ordenamiento territorial en función de una estructura de dominación/dependencia, resultado de las decisiones del Estado; del papel de la sociedad ante los retos que enfrenta actualmente; y del proyecto nacional expresado en políticas públicas, que en el caso de México, están contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), el Plan Estatal de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación (ProSEdu) que el Ejecutivo Federal en turno pone en marcha al inicio de su sexenio.

¹¹ Al 2024 suman 95 escuelas, toda vez que una agropecuaria y tres propedéuticas que brindaban el servicio en ambos turnos, actualmente solo lo hacen en el turno matutino.

Esta organización de la estructura deviene de la transferencia del control a las entidades federativas a través de la descentralización educativa, que, en el caso particular, actualmente recae en la SEE Chiapas.

Es importante señalar que, dicho proyecto político buscaba erigirse como un proyecto colectivo nacional, con base en una consulta ciudadana mediante un proceso de “participación democrática incluyente”¹², tal es el caso de la RIEMS en 2008, el MEPEO en 2017 y la NEM en 2019; procesos que como ya sabemos, no incluye la participación de los estudiantes y de un amplio sector de docentes, sobre todo de quienes se declaran en resistencia, los cuales constituyen las voces ausentes y quedan al margen de estos intentos de reformas curriculares.

En su caso, los actores regionales sujetos de esta investigación han asumido dichos cambios de una manera específica; quienes, con su participación crítica y propositiva, han dado dinamismo a la región ante una estructura normativa y administrativa de gran impacto a nivel nacional, que, a su vez es dictada desde un contexto global y un capitalismo de corte neoliberal.

Hay que reconocer que la implementación de las disposiciones oficiales de la SEP, como parte del proyecto político, no ha sido una tarea fácil, debido a que en el plano regional y en cada una de las sedes, estas disposiciones fueron duramente criticadas y cuestionadas, que provocaron reacciones de diversa índole, manifiestas en marchas, plantones, mítines, cierre de vialidades, asaltos a dependencias de gobierno, agresiones físicas y verbales, entre otros; situación que ha generado un campo de tensiones y conflictos entre dos mandos de poder: uno central por parte del Estado a

¹² Para Díaz-Barriga-Arceo “los modelos de consulta ciudadana que opera el gobierno mexicano no son de participación en el sentido que esperaba Scwab, respecto a los lugares del currículo. Él es el autor que abre la discusión del currículo participativo”; por ello considera que, los que menos participan son los estudiantes, la voz ausente; los maestros tampoco participan. En todo caso, son consultas de opinión acumulada, pero no de construcción del proyecto curricular en sí; por lo que se sigue operando el diseño basado en el experto, entendido de diversas maneras (comunicación personal, 29 de marzo de 2018).

través de la SEP y sus dependencias; y el otro local, a través de acciones colectivas diferenciadas de los actores educativos, que impacta en el desarrollo regional.

A este respecto, para Pons y Cabrera (2015):

este nivel de regionalización involucra las tensiones que se presentan entre un ejercicio de planeación educativa (que impone límites geográficos a la actuación y movimiento de los actores al interior de Chiapas) y las acciones que organizan los involucrados en significar formas de vida en las instituciones que comprende esta región previamente establecida. (p. 50)

Como espacio de tensiones, de rupturas y de nuevos encuentros, esta región también es entendida como espacio vivido, en donde confluye la visión de los diversos grupos al interior del subsistema sobre el territorio que comparten, así como los horizontes históricos desde los cuales los actores: docentes, directivos, personal administrativo, alumnos, padres de familia, grupo técnico del nivel, asesores externos y autoridades educativas, han significado su organización, desde la conformación de la EMS en Chiapas, hasta las reformas educativas implementadas en las demás entidades del país; así como las formas en que viven y han vivido, pensado, sentido y actuado estos procesos de cambio.

En este sentido, en la región se puede apreciar la confluencia de intereses de distintos grupos, principalmente de los docentes en servicio, quienes se suman a las acciones puestas en marcha por la propia SEE; y quienes las rechazan de manera encubierta desde las escuelas, o bien quienes lo hacen de manera abierta, respaldados por el sindicato de maestros, quienes anteponen la defensa de sus derechos laborales.

Por otra parte, se observa al grupo técnico como una instancia de poder, bajo el control de la propia SEE, lo que limita a veces las formas de relación entre los actores educativos, sobre todo en aspectos concernientes con los asuntos académicos. La mayor parte del tiempo se le percibe como un grupo involucrado en atender las demandas y exigencias de la SEE,

particularmente a raíz de las reformas educativas y curriculares de carácter nacional.

En el caso de los directores de las escuelas, se les ve como los responsables de aplicar y velar por el cumplimiento de las normas y la ejecución de las disposiciones oficiales; la mayoría de ellos están ocupados en los asuntos administrativos y procurar resolver los problemas de sus escuelas; una minoría apoya por convicción las acciones académicas implementadas por la SEE, es decir, lo hacen parte de sus funciones. Una situación similar se observa en el personal administrativo, tanto de la propia SEE como de las escuelas, quienes la gran parte realizan sus labores motivación ni esfuerzo; debido a los bajos salarios y al grado de escolaridad.

Con relación a los padres de familia, la situación se torna un poco más complicada, ya que son los grandes ausentes del sistema educativo; pues únicamente asisten a reuniones escolares o en algún evento, o bien, al final de los períodos de evaluación cuando se entregan de las boletas de calificaciones de sus hijos.

Referente a los estudiantes, cada vez son más inquietos, preocupados en asuntos propios de su edad, sin interés y motivación por el estudio, y otras veces con fuertes conflictos familiares, personales o socioemocionales que trascienden las posibilidades de atención de las escuelas.

A lo anterior se agregan sus formas de intercambio y distribución del capital cultural; las formas de dominación e identidad en relación con la diferenciación cultural y territorial en el estado de Chiapas; su diversificación institucional por subsistemas y modalidades; la inclusión en la participación por regiones; la ubicación de las escuelas el tipo de estudios que ofertan y la población a la que se atiende; los tipos de apoyos que requieren; la implementación de las reformas curriculares, sus fines y resultados, principalmente, en casi treinta años de historia.

En esta investigación se aprecia que los actores que intervienen de las acciones emprendidas por la SEE, son quienes están en contacto con los

nuevos elementos, lineamientos y disposiciones generadas con los cambios educativos actuales, en relación con aquellos que se han mantenido al margen de estos procesos.

Cabe mencionar que el primer grupo de actores tiene una ventaja relativa en términos de la distribución del capital cultural, en virtud de que participan en los procesos de formación implementados a propósito de tales cambios, así como en eventos académicos, que les permite incidir en la toma de decisiones.

En la distribución de las regiones se observa que la región centro-norte se caracteriza por tener mayores ventajas sobre el resto, particularmente por su cercanía geográfica con la capital del estado, donde se ejerce el poder político a través de las dependencias gubernamentales, aunado a las condiciones de vida y a los servicios básicos de que disponen sus habitantes.

Esta regionalización también ha implicado movimientos constantes de encuentros y desencuentros en los distintos espacios académicos y administrativos en cada una de las regiones del territorio chiapaneco. En este caso la participación de los docentes de las distintas escuelas, como representantes de academias en reuniones locales, regionales y estatales, ha sido decisiva en los diversos momentos porque han hecho posible la (re)construcción de los programas de las asignaturas que conforman la Propuesta Curricular para la Educación Media Superior, coloquialmente conocida como BAPPEMS.

Es en este escenario cobra sentido la reconfiguración de la región que tiene como punto de partida los planes y programas de estudio, en tanto productos culturales, que van más allá de los elementos estructurales y formales de su diseño y de las propias disposiciones oficiales de la SEP; dado que desde 1989 se ha generado un espacio social, el de la (re)construcción curricular, en donde cobran vida los actores a través de sus prácticas, en un entramado de relaciones entre ellos y con otras instancias de poder; en un escenario de tensiones, de movilización de

sujetos y de negociación de significados; que en conjunto, muestran las dimensiones real y oculta del currículum regional.

Como lo hacen notar Giddens (1995) y Bourdieu (1997), la realidad está compuesta por unidades micro y macro; en la que intervienen aspectos subjetivos como objetivos a partir de los cuales, en esta investigación, se construye la región; de manera análoga, para Pons y Cabrera (2015), el *continuum* micro-macro, alude a la magnitud de los sucesos sociales referidos a la acción individual, hasta aquellos que abarcan los sistemas mundiales, pasando por la interacción, los grupos, las organizaciones y la sociedad.

Por lo anterior, a continuación, se recupera a nivel macro en los contextos nacional e internacional, la dinámica y las tendencias de los principales cambios o reformas curriculares desde fines de los ochenta a la fecha, según refiere el acuerdo número 442 (SEP, 2008).

En el plano nacional, en México se han realizado reformas curriculares recientemente, en las cuales se observan tendencias similares en determinados subsistemas; como la del sistema tecnológico federal, que cubrió a los CECyTES; el Bachillerato General de la Dirección General del Bachillerato (DGB); el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que incluye el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), por mencionar algunos.

En el plano internacional se observan diversas tendencias en las reformas de la EMS en otros países, algunas de las cuales han pasado desapercibidas en México.

En el caso de la UNAM, los Núcleos de Conocimientos y Formación Básicos del Bachillerato que ofrece, son similares en sus objetivos a los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Polimodal en Argentina y a las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato en España, entre otros. En el CONALEP, la reforma efectuada en normas de competencias retoma la tradición del sistema inglés.

Por su parte, la Unión Europea adoptó medidas para responder a algunos problemas similares a los que enfrenta nuestro país, en tanto que Chile y Argentina, más cercanos a nuestro contexto, han implementado proyectos de alcance nacional para el desarrollo de lo que en México se identifica como EMS, y que en otros países se conoce como secundaria o educación media.

Es de destacar que la Unión Europea ha desarrollado diversas estrategias encaminadas a mejorar la calidad del aprendizaje, ampliar el acceso a la educación, actualizar la definición de capacidades básicas, abrir la educación al entorno internacional y aprovechar los recursos disponibles. El objetivo ha sido diseñar una serie de estrategias que puedan llevarse a cabo y dar resultados en contextos con diferentes características; por lo que se han derivado algunas recomendaciones tales como las competencias básicas que permitan hacer frente a la nueva realidad económica que representa la sociedad del conocimiento, la preocupación por la competitividad del continente y la intención de que las escuelas establezcan asociaciones para cumplir un nuevo papel más diversificado como los mecanismos de vinculación con la sociedad y el sector productivo.

Estas acciones conllevaron a una reforma integral en distintos países, por lo que fue necesario definir una serie de objetivos comunes para la educación media en el continente y de estrategias desarrolladas por cada país, en función a sus circunstancias particulares; no obstante sus diferencias, en la Unión Europea han logrado construir un espacio educativo común en el que convergen distintos modelos y sistemas educativos. Entre estas acciones se observa que:

En 1992 en España se establecieron las enseñanzas mínimas para bachillerato con conocimientos, habilidades y actitudes en asignaturas comunes a todas las escuelas de educación media como Ciencias para el mundo contemporáneo, Lengua castellana y literatura, Filosofía y

ciudadanía, entre otras. Además de facilitar el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas en un mismo nivel.

En Italia, entre 1995 y 2005 se integraron todas las escuelas de educación media a un mismo sistema, lo cual ha permitido la realización de reformas globales al currículo a través del fortalecimiento de aspectos como la enseñanza de lenguas extranjeras.

Entre los antecedentes de esta reforma, en Francia, en la década de los ochenta se estableció el bachillerato general que formaba para el trabajo y para el ingreso a la educación superior, hecho que contribuyó al aumento de la matrícula; además de que se preservaron las opciones de bachillerato general y técnico, este último en calidad de bivalente, cuyos egresados podían acceder a la educación superior; en tanto que durante la última década se llevó a cabo una reforma integral del sistema educativo que formuló sus objetivos en el enfoque de competencias, con énfasis en las competencias básicas; así como algunos cambios importantes.

Dichos cambios implicaron una menor distancia entre las distintas opciones de educación media, mismas que se reconocen como de igual valor social y educativo. De esta manera, el sistema de educación media en Francia ha superado la rigidez que suponían las marcadas diferencias entre distintos tipos de escuela.

Entre otros aspectos, se redujeron las áreas de especialización para ambas opciones educativas; se implementaron medidas para facilitar a los adolescentes la adaptación a sus escuelas y a sus hábitos de estudio como los modelos de enseñanza interdisciplinarios, los sistemas de apoyo entre profesores, la creación de cursos especiales para alumnos con dificultades, la introducción de mayor flexibilidad en los programas para que los estudiantes realicen “trayectos individualizados”, y el otorgamiento de mayor autonomía operativa a escuelas para que atiendan sus problemas.

Posteriormente, en 2006 se publicó un decreto que estableció la base común de competencias de la educación, en función del cual se definen los objetivos de cada uno de los grados escolares. En el caso particular, se

concede a las competencias como los conocimientos, habilidades y actitudes que son indispensables dominar al término de la escolarización obligatoria y que se organizan en las áreas de lengua francesa, lengua extranjera, matemáticas y cultura científica y tecnológica, técnicas de la información y la comunicación, cultura humanista, competencias sociales y cívicas, y autonomía e iniciativa.

Así, el modelo basado en competencias permite la preservación de los planes y programas de estudio y sistemas de aprendizaje de distintos tipos de escuelas, y define los resultados que debe tener el currículum formal.

En Chile las reformas realizadas durante la década de los noventa abarcan aspectos relacionados con la calidad, desde la infraestructura hasta atención a la gestión de los directores y prácticas pedagógicas de los maestros, así como la reorganización del currículum.

Sin embargo, su eje principal lo constituye la definición de los componentes esenciales de este tipo educativo y su impartición durante los dos primeros años, correspondientes a la formación general. En tanto que en el tercero, y en algunos casos el cuarto año, los estudiantes acceden a una formación diferenciada, que consiste en cursos apropiados de la Enseñanza Media Científico-Humanista, de carácter propedéutico, o Técnico-Profesional, de formación para el trabajo; que en conjunto, le dan flexibilidad al sistema de educación media, privilegiando la formación básica sobre la especialización, lo cual se refleja en el enfoque en competencias básicas que se adoptó, incluyen capacidades fundamentales, disposiciones personales y sociales, aptitudes cognitivas, y conocimientos básicos.

Además, se instituyeron espacios formativos fuera a los planes de estudio para enriquecer el currículum relacionados con actividades recreativas y culturales voluntarias, que han incidido en mejores relaciones entre profesores y alumnos, el desarrollo de sentimientos de pertenencia a las escuelas, por lo que se espera que contribuyan a motivar el aprendizaje y reducir la deserción.

Otras acciones y programas incluyeron atención a escuelas con mayores índices de deserción a través de becas para sus alumnos y apoyos a su alimentación, extensión de la jornada escolar en todas las escuelas de educación media entre 11 y 27 %.

En Argentina a la educación media se le conoce como polimodal y se cursa en dos o tres años en los que el estudiante puede elegir entre cinco opciones que comparten elementos denominados Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, así como objetivos formativos y están relacionados con las áreas de lengua y literatura, lengua extranjera, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, lenguajes artísticos y comunicacionales, educación física, formación ética y ciudadana, y humanidades. Derivado de los elementos que comparten todos los planteles de educación polimodal, se define la identidad de este tipo educativo.

Los contenidos básicos de cada área se organizan en bloques temáticos que comprenden una serie de expectativas de logros, incluye conceptos que deben conocer los estudiantes y procesos que deben manejar.

Las reformas incluyen también el establecimiento de Centros de Actividades Juveniles en las escuelas, en donde se desarrollan actividades culturales, sociales, deportivas, entre otras, las cuales buscan desarrollar un sentido de pertenencia entre los alumnos y complementar su formación.

Con relación a las reformas internacionales, el mismo acuerdo 442 (SEP, 2008b) refiere que todos los países considerados han desarrollado proyectos a nivel nacional para mejorar la calidad de la educación media y buscan revertir su fragmentación. Se han respetado y definido los objetivos de los distintos subsistemas dentro de la identidad común del tipo educativo, por lo que hoy cuentan con sistemas de EMS diversos e integrados.

Por otra parte, revertir la fragmentación sienta la base para definir equivalencias y facilitar el tránsito de estudiantes entre las escuelas, ya sea mediante asignaturas o competencias comunes a todos los programas del nivel, toda vez que las escuelas y subsistemas de este tipo educativo comparten objetivos comunes y necesarios para fortalecer una educación de calidad en un marco de equidad, mediante el trabajo conjunto.

En el caso de México se observan tendencias similares, tales como las competencias genéricas o clave, postergamiento de la especialización y fortalecimiento de las habilidades esenciales para el desempeño en todas las disciplinas. El currículum formal se ha enriquecido con actividades artísticas, culturales y deportivas; y con programas de asesoría para los estudiantes, además de la flexibilización de los programas académicos.

Del mismo modo, las reformas más recientes se han enfocado al desarrollo de programas centrados en el aprendizaje, con fundamento en nuevas técnicas pedagógicas y la definición de objetivos formativos que faciliten su transmisión y evaluación.

Por ello, en México se “busca fortalecer la identidad de la EMS en el mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezcan opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencia los beneficios de la diversidad” (SEP, 2008a, p. 27).

En este contexto, la RIEMS partió de tres principios básicos: reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio, y el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

Con base en todo lo anterior, a continuación, se presenta a nivel micro el tejido social de la región, a fin de establecer los factores y elementos que hacen posible su comprensión e interpretación.

2.2. Las sedes o regiones en el campo del currículum regional

Para Bourdieu (1996), la conformación de la región es resultado de una doble estructuración: por un lado de carácter objetivo, el cual está socialmente estructurado en función a las propiedades atribuidas a los agentes o a las instituciones con probabilidades muy desiguales; por el otro, de carácter subjetivo, el cual se estructura por los esquemas de percepción y de apreciación, manifiestos a través del lenguaje, mismo que expresa el estado de las relaciones de poder simbólico, por lo que ambos mecanismos compiten en producir un mundo de sentido común o, por lo menos, un consenso mínimo sobre el mundo social.

En este sentido, el proceso de (re)construcción curricular en el territorio de la EMS en Chiapas es resultado de esa doble estructuración, en la que se pueden apreciar elementos y estructuras objetivas existentes que permiten la identificación de regiones o sedes administrativas con base en criterios y objetivos específicos, como es una planificación establecida con parámetros institucionales por parte de la SEE, con límites geográficos de actuación y movimientos de los actores sociales al interior de las mismas y del propio estado, los cuales, parafraseando a Giddens (1995), reproducen los sistemas sociales.

Por un lado, los elementos objetivos permiten distinguir la región, convirtiéndose en indicadores de los niveles de vida de las personas, en prescripciones y normas disciplinarias, y en definiciones político-administrativas. Asimismo, esta región contiene elementos subjetivos, en función de las cuales los sujetos sociales interpretan, desde su subjetividad, las estructuras objetivas y significan las formas de vida en las instituciones educativas que conforman la región, en vista de que actúan en consecuencia, se resisten, se organizan, generan conflictos y se solidarizan.

En concordancia con Pons (2015), en cada uno de los momentos históricos los sujetos sociales, imaginan, crean y recrean dichas

estructuras, asumiendo características muy particulares, de ahí que, explicar la región implica conocer lo que es propio de esa realidad y lo que la distingue; lo que ocurre en su interior en conexión con lo que acontece en el exterior, más allá de las fronteras regionales.

En este contexto y para efectos de esta investigación, el currículum regional se piensa como un proceso de construcción social, política e histórica, en el que los actores regionales producen los discursos y (re)significan las reformas curriculares y que, desde una dimensión ética, brindan la posibilidad de acercamiento a las experiencias significativas de los diseñadores.

Del mismo modo, se caracteriza por ser un proceso dinámico que entraña movimientos constantes al interior de cada una de las sedes o regiones administrativas en que se organiza el subsistema para la atención de las escuelas en el territorio chiapaneco, así como en cada momento de su devenir histórico.

Una forma que asume este currículum regional es el establecimiento de marcadores físicos y simbólicos que definen la región al interior de las sedes, en las cuales se trata de entender las pautas y los usos de los espacios y los tiempos, que dan sentido a la repetición de sucesos y actividades que caracterizan la vida cotidiana, así como de los recorridos que hacen los actores al interior de las mismas.

Estos comportamientos y prácticas rutinizadas constituyen una expresión del sistema social que denota la existencia de normas, reglas disciplinarias, poder, autoridad, distribución espacial, etc., que va más allá de la sede. Y en donde los significados recreados en cada una de ellas se explican por lo que ocurre fuera de las mismas (Pons, 2015).

Dichas sedes, en los distintos momentos de (re)construcción curricular, constituyeron lugares de encuentro y desencuentro de los agentes sociales en cada una de las reuniones locales, regionales y estatales de academia, en las que se observaron una serie de

comportamientos y de intereses de los grupos que se disputaban el poder en el territorio.

En concordancia con los planteamientos de Giddens, esta regionalización se presenta como la “zonificación de un espacio-tiempo en relación con prácticas rutinizadas” (1995, p. 151), por lo que a nivel micro se da cuenta de los agentes y sus relaciones al interior de las sedes, así como de las relaciones que guardan hacia el exterior, dado que las lógicas de funcionamiento al interior de las mismas están enmarcadas en estructuras sociales y culturales, frente a las cuales es posible encontrar sentido a dichos movimientos a nivel macro, mediante la contextualización del sistema social del que forma parte.

Derivado de lo anterior, y como ya se señaló previamente, el subsistema objeto de estudio en el estado de Chiapas, abarca las opciones propedéutica, agropecuaria, bivalente y terminal; que de acuerdo con su estructura organizativa, la primera opción, al momento de hacer este estudio, se impartía en 86 escuelas preparatorias generales y nueve preparatorias agropecuarias, correspondientes al bachillerato general; en tanto que la segunda, relacionada con el bachillerato general con capacitación para el trabajo se ofrece en dos escuelas y; la tercera, equivalente a la formación profesional técnica, en dos escuelas de enfermería (véase tabla 1). De manera que cada opción educativa, confieren un énfasis a su perfil de egreso, acorde al enfoque de formación que brindan.

Cabe señalar que en esta organización no se incluye el bachillerato intercultural indígena, debido a que entre 1995 y 1996, y como consecuencia del movimiento armado zapatista de 1994, se empezó a diseñar como una propuesta alternativa; diferente a las oficialmente establecidas¹³, por lo que también queda fuera de esta investigación.

¹³ En México, el Bachillerato Intercultural (BI) surgió en el ciclo escolar 2005-2006, en el marco curricular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el cual se planteó como una propuesta de atención a la diversidad cultural del

La delimitación de la región en las opciones educativas anteriormente mencionadas, obedece al hecho de que las dos primeras, actualmente comparten el mismo plan de estudio, con algunas ligeras variaciones en sus mapas curriculares, sobre todo, en el caso de las escuelas bivalentes debido al tipo de carreras que imparten.¹⁴ A pesar de que la opción terminal no opera con el mismo plan de estudios, se incluyó en la presente investigación, en virtud de que los docentes han acompañado el proceso de construcción curricular desde su origen y han realizado algunos cambios en su estructura curricular mediante la inclusión de algunas materias en común con las opciones propedéutica y bivalente, a fin de homologar la formación básica que se oferta en el subsistema.

Asimismo, la región objeto de estudio se organiza en cuatro sedes o regiones administrativas: centro-norte, soconusco, altos-fronteriza, e istmo-costa-valle, las cuales dada su cercanía se agrupan en torno a alguno de los municipios más importante del estado.

La región centro-norte constituye una de las más extensas en cuanto al número de escuelas que atiende: 31 preparatorias oficiales y tres preparatorias agropecuarias en las cuales se imparte la opción propedéutica; así como un instituto de enfermería que oferta la opción terminal.

país desde un enfoque intercultural (Gallardo *et. al.*, 2014). Se creó con el fin de responder a la demanda en las zonas donde se establece el mayor número de indígenas en la República, desde un enfoque que rescata las aportaciones de las diferentes culturas y el reconocimiento de la diversidad para el enriquecimiento del diálogo intercultural en esos espacios (El Universal, 2018).

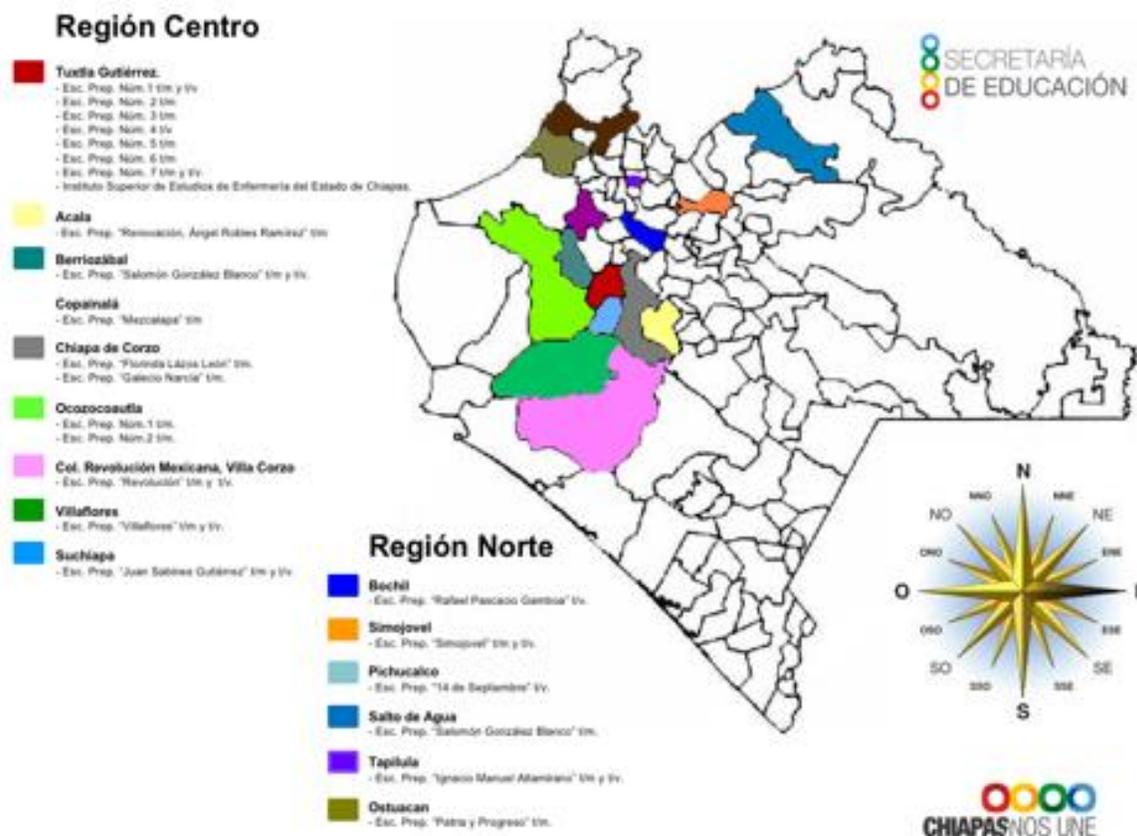
En enero de 2011 se creó en Chiapasel Bachillerato Técnico Bivalente *Bartolomé de las Casas*, como parte del proyecto de Desarrollo Comunitario del Patronato Pro Educación Mexicano A.C., organización que ha trabajado con y para las comunidades indígenas tseltales de la región de Guaquitepec en el municipio de Chilón, e inició actividades con estudiantes procedentes de muchas comunidades tseltales de Chilón, Ocosingo, Altamirano y la zona chol, al norte del estado (Bachillerato Técnico Bivalente Bartolomé de las Casas, 2018).

¹⁴ La EMS *propedéutica* se orienta a la formación del educando para su incorporación a estudios de educación superior, en tanto que la *bivalente*, además de lo anterior, les otorga la posibilidad de dedicarse a una actividad productiva; en tanto que la opción *terminal* ofrece una preparación tecnológica o especialidad determinada, que permite al egresado su incorporación al trabajo productivo o su ingreso a la educación superior (Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Chiapas, 2014).

En el siguiente mapa se muestra la ubicación de las 35 escuelas que pertenecen a esta región.

Mapa 1. Ubicación de las escuelas de la región centro-norte

Ubicación de Escuelas Preparatorias Oficiales en el Estado de Chiapas



Fuente: Grupo técnico académico del nivel (2014).

Esta región se organiza en torno a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, se caracteriza por contar con el mayor número de participantes en los diferentes momentos de (re)construcción curricular desde 1987 a 2017; sobre todo porque la mayoría de los eventos se realizaron en la capital del estado, lo que permitió a los actores desplazarse con mayor facilidad para participar en los distintos eventos académicos.

Entre las características de sus actores se encuentra que son altamente participativos y propositivos en las diversas reuniones y su presencia es notoria en relación con el número de participantes del resto

de las regiones; asimismo, debido a su cercanía con la capital del estado, tienen mayores oportunidades de participación en procesos de formación docente de tipo presencial, por lo que la mayoría cuenta con estudios de posgrado, particularmente de maestría y doctorado.

Fotografías 1.1. y 1.2. Reunión académica en la región centro-norte realizada el 4 de octubre de 1996

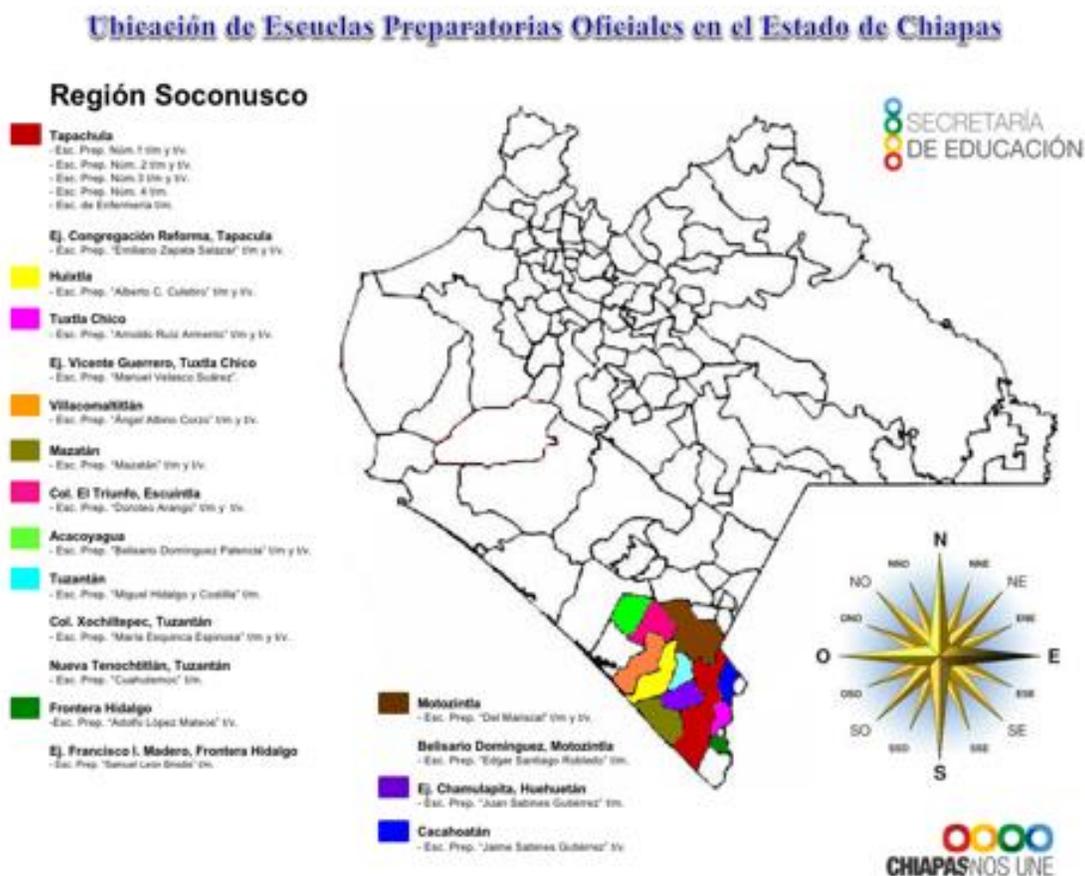


Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

La región que también sobresale por su número de escuelas es la Soconusco, con 33 preparatorias generales, dos preparatorias agropecuarias y una escuela de enfermería, se organiza en torno a la ciudad de Tapachula de Córdoba y Ordóñez.

En total, esta región está conformada por 36 escuelas, cuya ubicación se puede apreciar en el siguiente mapa.

Mapa 2. Ubicación de las escuelas de la región soconusco



Fuente: Grupo técnico académico del nivel (2014).

En esta región los actores se caracterizan por su participación desde una postura crítica, aguerrida y propositiva, así como ser personas muy abiertas y francas. Dada su lejanía con la sede central de las reuniones, su presencia es menor en los distintos eventos académicos.

Fotografías 2.1. Curso taller en la región soconusco efectuado el 2 de octubre de 1996



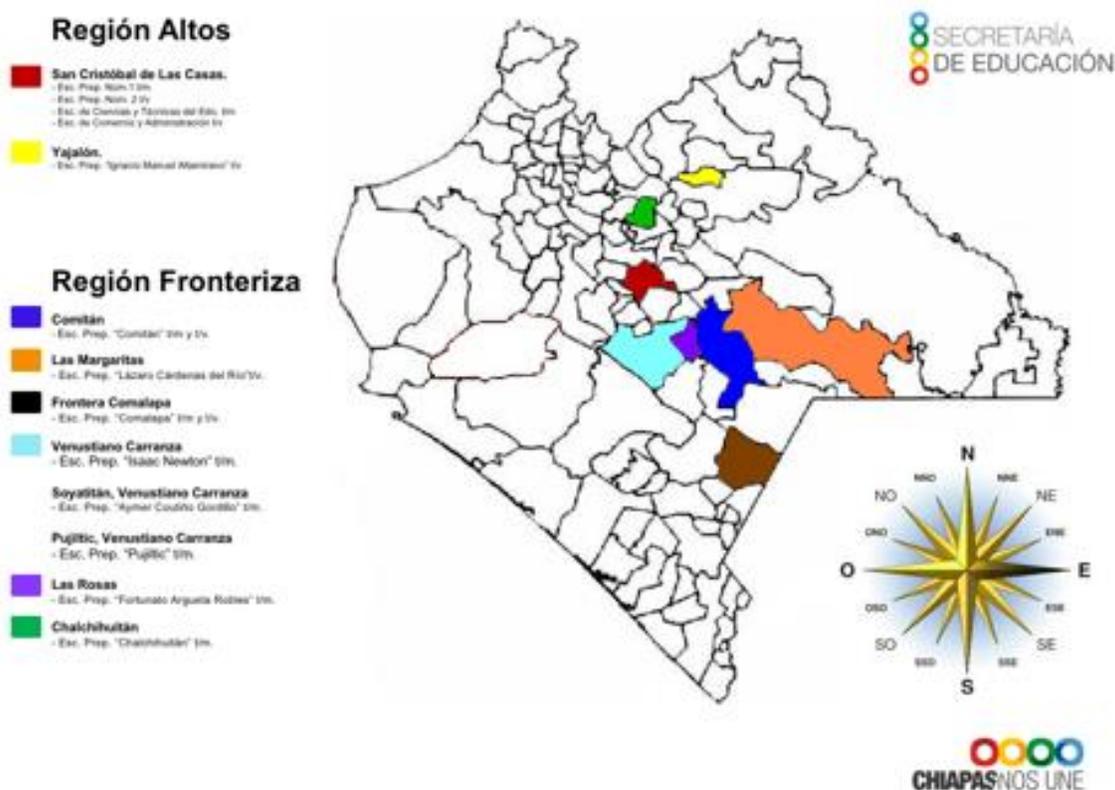
Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

Entre las regiones de menor cobertura se encuentra la altos-fronteriza, que cuenta con 13 preparatorias generales y es la única con dos escuelas bivalentes. Tiene como centro de organización la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

Conviene mencionar que en una de las fases del momento de reforma curricular del mal llamado BAPPEMS, la región trabajó por separado, es decir, altos y norte. Sin embargo, actualmente se considera una sola región, con 15 escuelas, tal como se observa en el siguiente mapa.

Mapa 3. Ubicación de las escuelas de la región altos-fronteriza

Ubicación de Escuelas Preparatorias Oficiales en el Estado de Chiapas



Fuente: Grupo Técnico Académico del nivel (GruTA, 2014).

Los actores de esta región se caracterizan por ser mesurados y respetuosos al expresar sus ideas y con el uso de los tiempos; también son críticos y propositivos, además de cuidadosos y educados. Su presencia no es tan notoria en los eventos que se realizan en la sede central, dado el número de escuelas que la conforman.

Fotografía 3.1. Curso taller en la región altos-fronteriza efectuado el 2 de octubre de 1996



Fuente: Archivo del PROCEMS.

La región istmo-costa-valle es la más pequeña, cuenta con nueve preparatorias oficiales, pero tiene el mayor número de preparatorias agropecuarias, cuatro.

En el siguiente mapa se localizan las escuelas que la integran.

Mapa 4. Ubicación de las escuelas de la región istmo-costa-valle



Fuente: Grupo Técnico Académico del nivel (GruTA, 2014).

Esta región se concentra en torno a la ciudad de Arriaga. Sus actores se caracterizan por ser personas mesuradas y propositivas; además de que se preocupan mucho por la defensa de sus derechos laborales. A pesar de su relativa cercanía con la sede central de los eventos, se observa que tienen problemas para desplazarse hacia esta; asimismo, dado el reducido número de escuelas que conforman la región, su presencia no había sido tan notoria.

Fotografía 4.1. Reunión académica en la región istmo-costa-valle realizada el 3 de septiembre de 1996



Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

En este caso, la región como sede involucra el plano social por el rol que asumen tanto los encargados de ejecutar dichas disposiciones, como los participantes en los procesos de construcción curricular; así como de quienes implementan esos planes y programas de estudio en los espacios escolares. No obstante, para efectos de esta investigación, las prácticas de los diseñadores, en los momentos que a continuación se presentan,

constituyen el campo del currículum regional, en los que es posible observar procesos de identificación a través de las voces de los actores.

Así mismo, el grupo técnico académico del nivel también se considera parte de la sede porque es una instancia que ha permanecido en todos los momentos de reforma curricular, independientemente de la movilidad de sus integrantes, quienes han sido docentes de las escuelas que integran la región, y a quienes la SEE les ha otorgado una asignación temporal para desempeñarse como asesores pedagógicos, dedicados a atender los asuntos académicos del nivel y en quienes ha recaído la responsabilidad de coordinar los procesos de (re)construcción tanto del plan como de los programas de estudios a lo largo del tiempo.

Es importante señalar que para llevar a cabo las acciones y tareas que el diseño curricular amerita, desde el primer momento de construcción de lo que fue *Disciplina y orden académico*, se integró un grupo de profesores, quienes iniciaron un proceso serio de formación en didáctica y currículum, con la finalidad de construir un plan de estudios, los programas de asignatura y la propuesta del servicio de orientación educativa, así como de realizar las tareas de seguimiento del desarrollo curricular por medio de las visitas a las escuelas en cada una de las regiones administrativas en que se organiza el subsistema.

Cabe destacar que dicho grupo se ha venido reestructurando en función a las necesidades del servicio, las disposiciones de las autoridades educativas y de los propios directivos del nivel, o bien, en el menor de los casos, a las circunstancias existenciales de los sujetos que en él han intervenido.

El grupo que originalmente se formó, al cual coloquialmente se le denominó “los cuarenta mejores”, se desintegró al término de la construcción de los programas de asignatura del BUCAF, originando procesos de reestructuración a través de los años, mediante salidas de sus integrantes e ingresos de otros; lo que ha permitido dar continuidad a la (re)construcción y al desarrollo curricular en el subsistema.

Los grupos técnicos surgidos posteriormente han configurado nuevas rutas, propósitos y sentidos del proceso que se materializan con los documentos: *Proyecto de desarrollo curricular 1996*, *Programa de intervención curricular 1997* y los respectivos *proyectos de intervención académica 1998, 1999 y 2000*, a partir de los cuales se reconoce que dichos documentos “dan testimonio de un proceso de organización y sistematización de todas las vivencias, experiencias, desarrollo cultural, vacíos, deficiencias y circunstancias humanas que el currículum había provocado entre los docentes de las diversas instituciones educativas”. (SE, 2001b, p.160)

Se puede decir que, en el primer momento, durante el desarrollo del proceso curricular se observó que no existía la cultura del trabajo colegiado que permitiera reflexionar la práctica docente, debido a factores como las circunstancias de contratación, inseguridad laboral, falta de motivación y de valoración de la labor docente, entre otros.

Lo anterior dio lugar, en el segundo momento, a la implementación de una serie de acciones que conllevó a profesionalizar a los docentes en servicio a través de diplomados, cursos y talleres de formación; realizar reuniones colegiadas a nivel local, regional y estatal; en algún tiempo, a promover la investigación educativa; atender el área de apoyo formativo; construir programas de mejora continua de las escuelas, entre otros; lo que incidió en que existiera un grupo que atendiera de manera más cercana las diferentes necesidades de los profesores derivadas de las nuevas exigencias del currículum.

En los años posteriores, el grupo técnico académico del nivel se había dado a la tarea de construir, año con año, lo que se denominaba *Proyecto de Intervención Curricular*, el cual constituyó el plan de trabajo anual que incluía las acciones más relevantes a realizar en el trabajo con los docentes en servicio, en las escuelas, en las regiones o a nivel estatal; asimismo, se anexaba un cronograma en donde se incluían las actividades a realizar, estrategias a emplear, las fechas de cada uno de los eventos y

espacios (generalmente las reuniones se realizaban en las escuelas) donde tenían lugar dichas acciones. En función a dicho proyecto, cada año, el grupo realizaba una evaluación de las acciones y entregaba un informe a la dirección del nivel acerca de sus resultados, para nuevamente planear las acciones del siguiente año. Esto duró aproximadamente hasta el 2019.

A juicio de Franco (2007), el grupo técnico del nivel, a cargo de las tareas de diseño y desarrollo curricular, ha tenido diversas denominaciones en el transcurso del tiempo, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Nominaciones de los grupos que han coordinado el diseño y la implementación curricular en el subsistema estatal de EMS

NOMBRE	AÑO
Asesores académicos o pedagógicos	1991
Colegio de profesores del BUCAF	1992
Grupo técnico central y grupos técnicos regionales	1998
Mesas técnicas regionales	2001
Grupo de enlace y grupos técnicos regionales	2002
Grupo técnico académico (GruTA)	2003
Coordinación académica del PROCEMS	2013 a la fecha

Fuente: Adaptado de Franco (2007).

Es pertinente mencionar que, administrativamente, el diseño curricular en el nivel ha estado circunscrito a un proyecto que tiene una partida presupuestal asignada por parte de la SEE. En el caso del BUCAF, el proyecto recibía el mismo nombre y prevaleció hasta el año 2001, cuando pasó a constituirse en *Programa: Propuesta Curricular de Educación Media Superior (PROCEMS)*, derivado de la implementación del BAPPEMS, denominación que aún se utiliza.

Del mismo modo, es conveniente aclarar que administrativamente no existe el nombre de *GruTA*, esta es una denominación que uno de los

líderes académicos del grupo le asignó durante el desarrollo curricular del mal denominado *BAPPEMS*.

Otra aclaración que también es pertinente hacer, es que a partir de agosto de 2017 se creó la Coordinación General del PROCEMS, de la cual depende el grupo técnico del nivel, que desde el año 2013 se denomina Coordinación Académica, y que, a la fecha realiza la función para la que fue creado dicho programa.

Como ya se ha mencionado, el proceso de (re)construcción curricular de la EMS en Chiapas es posible entenderlo con base en cuatro momentos históricos.

- a) En el período de 1989 a 1991 se encargó a un grupo pequeño que hiciera el análisis de la situación en que se encontraba el subsistema estatal de EMS en Chiapas en cuanto a la aplicación de planes y programas de estudio, lo que dio como resultado la integración del documento *Disciplina y orden académico* (SECyS, 1989), el cual constituye un diagnóstico de lo que prevalecía en ese momento. En 1989 se dio a conocer dicho documento de forma parcial, y en 1991, de manera completa por parte del grupo técnico del nivel.
- b) En el segundo momento se llevó a cabo la construcción de la Propuesta Curricular para el Bachillerato Único con Áreas de Formación (BUCAF) (SECyS, 1992) y sus programas de asignatura,¹⁵ para que las autoridades educativas y los diseñadores resolvieran la necesidad de organizar el servicio, homologar la oferta educativa y reestructurar las modalidades existentes, bajo el precepto de homogeneizar el plan de estudios a nivel estatal, debido a la

¹⁵ Este plan y programas de estudio se implementaron en siete escuelas piloto: las Preparatorias Núm. 1 y Núm. 2 de Tapachula, la Preparatoria *Salomón González Blanco* de Berriozábal, las Preparatorias Núm. 1 y Núm. 3 de Tuxtla Gutiérrez, la Preparatoria Núm. 1 de San Cristóbal de las Casas y la Preparatoria *Tonalá*, del mismo municipio.

dispersión curricular que había en las escuelas preparatorias, agropecuarias y bivalentes, ya que, de acuerdo con el diagnóstico realizado, los alumnos no podían transitar entre las escuelas del mismo subsistema; por lo que era necesario establecer equivalencias de estudio que solventaran tal limitación.

Conviene aclarar que esta situación solo se dio al interior del subsistema estatal de EMS, no así en los diversos subsistemas que impartían también este tipo educativo, y que, en conjunto buscaban atender la diversidad, expresada inequidad social, económica y educativa.

En este contexto, se integró un grupo de trabajo a invitación de quienes coordinaban las actividades de diseño curricular, a fin de organizar a los docentes en academias por líneas curriculares. Posteriormente, se procedió al diseño y planeación curricular en el subsistema estatal que se caracterizó por la construcción de un plan y de programas de estudio homogéneo solo para las escuelas preparatorias del estado. Este hecho conllevó a la implementación de un proceso de formación docente, el establecimiento de criterios para la evaluación curricular y, como una aspiración, la transformación de las prácticas educativas en las escuelas.

- c) En un tercer momento se llevó a cabo la reconstrucción del plan y los programas de estudio del BUCAF, mediante un proceso de la representatividad de los actores, en función a las regiones y escuelas de procedencia, en donde se nombraron representantes regionales y estatales de academias, con quienes se realizaron los estudios de fundamentación; lo que dio origen a la Propuesta Curricular para el Nivel Medio Superior, conocida coloquialmente como Bachillerato Propedéutico y Profesional de Educación Media Superior (BAPPEMS) (SE, 2001a), cuyo desarrollo dio pie al siguiente momento. Por lo que en lo sucesivo se adoptará esta denominación para una mejor comprensión del proceso curricular.

d) En el cuarto momento, se hicieron las adecuaciones correspondientes a los programas de asignatura, así como los ajustes curriculares, derivado de la modificación del mapa curricular.

Un par de años más tarde, con la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (SEP, 2008a) en los subsistemas federales en el año 2008 y en los de carácter estatal en 2009, se valoró que era necesario actualizar los programas de estudio; por lo que se nombraron representantes regionales y estatales de academias y se sumaron algunos docentes comisionados a la Sección 40 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (SEE, 2014), con quienes se integró el Colegiado Académico de Educación Media, en el marco de lo que anteriormente se señaló como parte de la estructuras sociales y culturales, frente a las cuales encuentran sentido los movimientos espacio-temporales de los actores educativos, que dieron lugar a la construcción de los *programas de asignatura para desarrollar competencias*.

A partir de 2012 se invitó a 30 docentes de diversas escuelas del estado para que se integraran al grupo de diseño curricular, a fin de proceder a la construcción del plan de estudios desde el enfoque de competencias, lo que concretó en algunos avances relacionados con los estudios de fundamentación, la reconstrucción del perfil de egreso y un boceto del mapa curricular; bajo la coordinación del Grupo Técnico Académico del nivel (GruTA), que junto con el Colegiado Académico en mención, se constituyeron como constructores del discurso académico y curricular en la región; sin que hasta la fecha se haya concretado la construcción de una nueva propuesta curricular.

En el recuento de los años, y en lo que en esta investigación se ha denominado *campo del currículum regional*, los tres primeros momentos se vivieron como parte de un proceso de descentralización educativa, en tanto que el último se percibe como un retorno a la centralización de los procesos por parte del gobierno federal, en función de lo cual se detecta una tensión histórica entre lo estatal y lo nacional; sobre todo, con la inminente puesta en escena de la Reforma Educativa del sistema en 2013 y del anuncio del MEPEO con la adopción de nuevos planes y programas de estudio para el ciclo escolar 2018-2019, así como de la NEM y el MCCEMS para el ciclo 2023-2024; no obstante su importancia, estos últimos cambios quedan fuera del presente estudio, debido a la temporalidad de la investigación que se extiende de 1989 a 2019, así como por su carácter nacional y como propuesta homogénea o común para todos los subsistemas que imparten EMS en México.

Así, la (re)construcción curricular implícita en la planeación regional del subsistema estatal de EMS en Chiapas, puede ser analizada desde la perspectiva administrativa, tanto en su diseño como en su implementación, teniendo en cuenta lo que plantean Pons y Cabrera (2015):

atendiendo a la ubicación de las escuelas (control del territorio); desde las acciones que se implementan para incluir de manera equitativa a todas las escuelas preparatorias en la reforma orientando hacia ellas los apoyos que se requieran de acuerdo a su situación particular (modos de actuar); o desde la visión que tienen los involucrados en esta reforma sobre ésta, el proceso de su implementación, sus fines y resultados (espacio vivido o construcción histórica), pero atendiendo a su distribución geográfica que ha sido delimitada con propósitos de planeación educativa. (p.49-50).

En suma, el *currículum regional* se constituye como un proceso dinámico que ha evolucionado en cada momento histórico debido a las disposiciones oficiales y a la actuación de los propios actores, por lo que se puede decir que la región también se despliega o cobra vida en las escuelas participantes.

Muestra de tales cambios, en el plano administrativo, el grupo técnico del nivel, que ha tenido a su cargo el diseño y construcción del currículum formal, así como las acciones académicas en el nivel, también ha estado sujeto a modificaciones en su coordinación. Inicialmente, de 1990 a 1991, el coordinador oficial del grupo fue Gilberto Aguilar García; de 1991 a 1992, Carlota Amalia Bertoni Unda; de 1992 a 1994, J. Luis Madrigal Frías; tiempo después, de 1994 a 1997, Roberto García Figueroa; de 1997 a 2000, José Jaime Guadalupe Ramírez Padilla; de 2000 a 2003, nuevamente Roberto García Figueroa; de 2003 a 2006, aproximadamente, Ma. Del Carmen González Mayo; de 2007 a marzo de 2013, José Francisco Oliva Gómez; de marzo de 2013 a agosto de 2017, Hugo Morales Juárez; y de agosto de 2017 a la fecha, Wilber Mendoza Hernández.

Cabe mencionar que, de los nueve coordinadores antes mencionados, tres no cuentan con experiencia en la construcción curricular, en tanto que dos de ellos son participantes clave en este estudio, quienes narraron su experiencia de participación en dicho proceso.

Del mismo modo, la región que se estudia ubica espacios, trayectos y sedes en los que se produjeron discursos; se significaron reformas curriculares y se establecieron criterios para su implementación. Sin embargo, desde la puesta en marcha de la RIEMS y particularmente del MEPEO, ha recibido críticas severas.

Por ello, con la realización de esta investigación se logró comprender la incorporación y participación de estos sujetos en el proceso, el sentido y la significación de las experiencias más relevantes, así como los aspectos que fundamentaron sus acciones.

Enseguida, se expone lo que se ha denominado el currículum *regional*, en tanto espacio social y simbólico, el cual cobra sentido tomando en cuenta un sector de actores educativos, los diseñadores del currículum. Posteriormente, un acercamiento a la realidad permite identificar algunos aspectos relacionados con la planeación, gestión, elaboración y

reestructuración del currículum en tanto constructo cultural desde una mirada de proceso.

2.3. El currículum regional como espacio social, político y simbólico

El currículum *regional* permite comprender y explicar procesos sociales en una realidad empírica, históricamente situada y fechada en una serie de configuraciones posibles.

En tanto espacio social y político, permite la actuación de los agentes sociales en la vida cotidiana, a partir de las posiciones que ocupan en el espacio social y de las condiciones materiales específicas que involucran procesos internos, históricos y socioculturales; y que, como dispositivo político, instituye un campo de tensiones entre los actores y las agencias involucradas en el diseño del currículum formal.

Dicho espacio social constituye una construcción simbólica que explica las posiciones existentes en función a relaciones, cercanías y distancias que distinguen a unos agentes de otros, así como por relaciones de orden y de lugar, por lo que más bien, instaura un espacio de diferencias en el que las clases existen de manera virtual, como algo que se trata de construir (Bourdieu, 1997).

De igual manera, como espacio simbólico, en él se entreteteje un entramado de relaciones sociales en función del cual los agentes y grupos compartieron un mismo proceso social; en donde, además, como región discursiva simbólica, se trabajó con significados, elementos constitutivos de las narrativas, en tanto construcciones con base en una historia compartida y una cultura dada, a través de las cuales se buscó comprender e interpretar cómo significaron su experiencia en el proceso.

Conforme a estos planteamientos, es necesario reconocer que la región objeto de este estudio contiene en su interior una diversidad de elementos comunes y homogéneos sujetos a cambios, como son los diferentes grupos técnicos que han estado a cargo del proceso de

reconstrucción, los docentes participantes, el grupo de diseñadores del currículum, cambios de roles y funciones de las autoridades educativas, elementos estructurales del currículum formal, presupuestos asignados al proyecto, estructuras organizativas del subsistema, crecimiento y expansión del mismo, apoyo a las acciones por parte de los directores de las escuelas, entre otros, que conforman un proceso de reconstrucción permanente a partir de las interacciones entre los actores educativos que han intervenido en cada momento de su historia.

En este texto, se profundiza en el conocimiento del currículum regional mediante la recuperación de las voces de algunos diseñadores, en tanto sujetos históricos que dan cuenta de dicho proceso en cuatro momentos importantes de reforma curricular en la EMS; por lo que, en el capítulo 5, se presenta el acercamiento al significado que para los diseñadores tuvo su experiencia vivida, así como a la valoración social que confirieron a la misma, en la medida en que cada actor reflexionó y tomó conciencia de su experiencia de participación en este proceso.

Esta región también es entendida como espacio vivido, en donde confluyó la visión de los diversos grupos al interior del subsistema y sobre el territorio que compartieron, así como los horizontes históricos desde los cuales los actores (docentes, directivos, personal administrativo, alumnos, padres de familia, grupo técnico del nivel, asesores externos y autoridades educativas) han significado su participación. A esto se suman las formas en que han vivido, pensado, sentido y actuado estos procesos de cambio, en un espacio de tensiones, de rupturas y de nuevos encuentros.

En palabras de Bourdieu (1996), el discurso oficial, que constituye el punto de vista de los funcionarios, se impone como el punto de vista de la institución, el cual es instituido en tanto que punto de vista legítimo que todos tienen que reconocer y acatar a través de las órdenes y prescripciones del discurso administrativo que establece lo que las personas tienen que hacer. Esta situación genera una lucha, por un lado, por la producción y

la imposición de la visión legítima y, por otra, por los poderes simbólicos que entran en conflicto entre los diversos grupos de la sociedad.

No obstante, en la presente región las disposiciones oficiales, así como los intereses personales y de los grupos que han prevalecido, se observa que en el conjunto de las interacciones y relaciones internas ha existido un cierto margen de actuación en la definición y construcción del currículum *regional* propuesto por el subsistema, el cual se constituye sobre la base de los espacios diferenciados, construidos social y simbólicamente por los mismos actores educativos.

Acorde con algunos planteamientos de Bourdieu (1997), se puede afirmar que los actores sociales realizan acciones de intercambio y negociación conceptual, como resultado del capital cultural, político y simbólico que poseen, el cual contribuye al enriquecimiento colectivo.

En el caso del subsistema estatal de EMS en Chiapas en 1989 y a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a nivel nacional en 2008, los diseñadores del currículum se asumen como participantes críticos y propositivos; agentes del desarrollo regional frente a la diversidad de este.

De manera que, como actores sociales llevan a cabo acciones de intercambio y negociación conceptual con sus pares, resultado del capital cultural, político y simbólico que poseen y que contribuye al enriquecimiento colectivo; realizan y asumen actitudes de compromiso frente a la tarea encomendada, más allá de las diferencias personales que puedan tener y de sus jornadas de trabajo; usan de manera eficiente los espacios y recursos que se brindan en las escuelas en donde se realizan las reuniones; tienen una cultura común, con códigos compartidos; etc., no obstante los disensos que se generan en el marco del proyecto político y normativo de la propia SEE.

A nivel micro, en esta dimensión, los diseñadores establecen relaciones con otros actores y se involucran al interior de cada una de las regiones administrativas establecidas, mediante reuniones de academias.

En el apartado 3.3., se señala a quienes se consideran diseñadores del currículo, y de manera particular las características principales de los sujetos de investigación, motivo por el que fueron invitados a participar en la elaboración de los planes y de los programas, su edad, escuela de procedencia, línea curricular en la que se desempeñaban como docentes, perfil profesional y estudios de posgrado, así como los momentos de reformas curriculares en los que participaron.

Conviene mencionar que, a través de la historia, los distintos diseñadores que han participado tienen diferentes formaciones, en función a los perfiles establecidos en el *Catálogo de perfiles profesiográficos* para desempeñarse como docentes en este tipo educativo, por lo que generalmente han representado a las distintas líneas curriculares¹⁶ que han conformado los distintos planes de estudio.

En su mayoría son docentes de las escuelas, con intereses académicos muy marcados, o bien, que han destacado por su desempeño en las escuelas, quienes fueron invitados a participar en el proceso y, además se les otorgó una asignación temporal para desempeñarse en actividades propias del diseño curricular. En muy pocos casos han sido invitados a participar debido a los intereses políticos de algunas autoridades educativas, como en el caso de ciertos miembros del sindicato en el tercer momento de reforma curricular, o bien por mantener relaciones de amistad con dichas personalidades.

Entre las funciones que les han correspondido, se encuentran: desarrollar investigaciones para los estudios de fundamentación de las propuestas curriculares, participar en el diseño y construcción del currículo, realizar visitas de seguimiento a las escuelas, brindar formación a los docentes a través de cursos y talleres, así como coordinar reuniones de academia.

¹⁶ Ciencias exactas, ciencias experimentales, ciencias histórico-sociales, humanidades, lenguaje y comunicación y áreas de apoyo formativo (actividades artísticas, deportivas y orientación educativa).

Casi todos poseen el dominio de la asignatura que imparten, y a pesar de que no cuentan con formación curricular, la han obtenido mediante su participación en diversas actividades académicas, así como en curso y talleres, lo que les ha permitido dialogar con diversos actores en este campo.

En el nivel macro, los diseñadores participan en reuniones de academia con otros colegas provenientes del resto de las regiones, además de que se relacionan con docentes de diferentes subsistemas, por lo que se puede decir que estas relaciones de tipo simbólico están permeadas por una serie de intereses, fines comunes, reflexiones, búsqueda de autonomías y de nuevas identidades ante lo global, entre otras; las cuales aportan elementos valiosos para enjuiciar el trabajo que se realiza al interior del subsistema, dado que desde la perspectiva de Sánchez (2011) “las instituciones constituyen el plano simbólico de las organizaciones; son conjuntos de reglas, escritas o informales, que gobiernan las relaciones entre los ocupantes de roles en organizaciones sociales”. (p. 50)

En términos generales, se observa que el proceso de (re)construcción curricular en el subsistema motivo de este estudio, involucra un proceso de creación geográfica social y de ordenamiento territorial, de índole administrativo, delimitado por lo que aquí se denominan sedes; las cuales difieren de la organización en regiones socioeconómicas propuestas por el Estado, tal como se explicó en el apartado anterior (véase 2.3).

Del mismo modo, la región constituye un espacio social y político en virtud de que existen prácticas que permiten la actuación de los diseñadores (academia estatal, grupo técnico del nivel y, en el tercer momento, la intromisión del sindicato de maestros) en un escenario de intereses y de pugnas por el control de los procesos académicos, sobre todo por el ejercicio de poder por parte de los grupos de docentes debido a cuestiones laborales y sindicales, mismas que a lo largo del proceso se han manifestado a través de las reuniones regionales y estatales de academias, así como de las visitas de seguimiento a las diversas escuelas en el marco

de la oficialidad, y que desde García (1999), constituyen construcciones sociales que se agrupan en función a características y cuestiones de poder, más allá del espacio físico, geográfico y temporal que ya se explicó anteriormente, en los apartados 2.1 y 2.2.

En el esquema 2 se presentan los elementos que conforman el campo del currículum *regional*; por lo que a continuación se procede a explicar la región como espacio social y político.

Esquema 2. Configuración del campo del currículum *regional*



Fuente: Elaboración propia.

Derivado de lo anterior y acorde con Bataillon (1993)

el estudio del espacio vivido no pertenece sencillamente a un capítulo temático de una geografía social o del análisis de un espacio territorial. Es un punto de vista más para enriquecer el estudio del espacio de una empresa, de un municipio, de las migraciones temporales o de cualquier realidad espacial [...] con personajes que disponen de un poder especial sobre un territorio. (p.150)

Hay que tener presente que en esta investigación se retoman algunos planteamientos del currículum de proceso, en cuya concepción destaca como constructo cultural y como una forma de organizar un conjunto de prácticas humanas, donde se insertan las experiencias de las personas en

el contexto de la institución en que se desarrollan; mismas que integran un conjunto de creencias, valores y formas de interacción, desde las cuales las personas orientan su quehacer en las prácticas educativas.

Del mismo modo, y desde la perspectiva de Gimeno (2002):

Los *curricula* son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el currículum supone una reducción que desconsidera los conflictos de intereses que anidan en el mismo [...] es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. (p.18)

Es en este margen de actuación, ha sido posible un proceso de (re)construcción curricular en Chiapas, el cual fue preciso analizar y reflexionar como proyecto ético, político y educativo, a través de estrategias metodológicas que permitieron explorar la subjetividad e intersubjetividad de los actores, en un intento por llegar a la comprensión e interpretación de los sentidos y significados que estos han atribuido y siguen atribuyendo a su experiencia de participación en dicho proceso.

Cabe destacar que, en 1970, 1971 y 1975 se llevaron a cabo diferentes reuniones a nivel nacional para la reformulación de los programas del nivel medio superior; sin embargo, la más relevante fue la que se efectuó en Cocoyoc, Morelos, en 1980, debido a que en ese lugar se estableció el programa que rigió hasta 1982, y que tomó como base algunos planteamientos del Colegio de Bachilleres.

Por su parte, en Chiapas existía la creencia de que las universidades marcaban las directrices de los planes de estudios de las preparatorias, en vista de que muchos de los docentes que se desempeñaban principalmente en dos de las escuelas más antiguas de la región, la preparatoria de San Cristóbal de las Casas y la preparatoria Núm. 1 de Tuxtla Gutiérrez, eran egresados la Universidad Autónoma de México (UNAM) y del Instituto

Politécnico Nacional (IPN); por lo que sus planes y programas de estudio eran copiados y adecuados a las condiciones de las escuelas, lo que ocasionaba diferencias muy marcadas en la formación que se daba a los jóvenes dentro del subsistema estatal y, aun en ambos turnos, dentro de una misma escuela; situación que, a su vez, conllevaba al problema del libre tránsito de estudiantes en el estado.

Originalmente la planta docente de las escuelas estaba conformada por maestros normalistas, a la cual se incorporaron egresados de otras instituciones de educación superior, lo que más tarde generó la existencia de dos grupos en pugna (aunque no reconocida) al interior de las escuelas.

Desde la versión de uno de los entrevistados, en el plano político fungía como gobernador del estado Patrocinio González Blanco Garrido,¹⁷ quien decía que era un grupo de maestros “privilegiados”, en virtud de que se acababa de dar un proceso de recategorización de docentes de preparatorias, en el cual, la mayoría alcanzó el máximo nivel que existía, aun sin tener los valores curriculares requeridos, gracias a la fuerza política sindical que había en ese momento (3-EJPA-a).

Debido a que en esta etapa la educación estaba fuertemente determinada por la dimensión política, lo académico no era considerado relevante.

En este sentido, en los apartados 5.1., 5.3. y 5.4. se hace referencia a los aspectos que influyeron en la configuración del proyecto de cambio curricular, que tuvo como punto de partida la reconstrucción de los planes y programas de estudio en el subsistema ya referido.

Cabe mencionar que esta investigación se llevó a cabo sobre la base de un suceso que dotó de significado a la región, que fue posible acotar y definir; y que adquirió significados concretos, a partir de la ubicación de

¹⁷ De acuerdo a la opinión del entrevistado, el gobernador era una persona muy comprometida, responsable y atenta a los problemas, particularmente a los de tipo educativo (3-EJPA-a).

los agentes sociales que intervinieron, quienes llevaron a cabo acciones significativas que hicieron posible que esta región se distinguiera del resto.

A juicio de Kindgard (2004), la región constituye una demarcación del horizonte de múltiples relaciones que definen la experiencia social, en un contexto histórico y cultural. Por lo que la contextualización histórica-metodológica constituye la clave regional.

Por lo anterior, en el siguiente esquema se presentan los elementos que configuran la región objeto del presente estudio.

Esquema 3: El campo del currículum regional



Fuente: Elaboración propia.

2.4. Elementos que configuran el campo del currículum regional

Es importante recordar que como estudio de carácter regional, esta investigación tiene lugar en el subsistema estatal de EMS, dependiente de la SEE del estado de Chiapas, en el período comprendido de 1989 a 2019,

que tiene como objeto de estudio un proceso de (re)construcción curricular en el que se identifican cuatro momentos relevantes, en función de los cuales se intenta la comprensión de su historia en cuanto a diseño y (re)construcción de planes y programas de estudio de este tipo educativo en el estado.

El año de 1989 constituye un parteaguas en la historia del subsistema, en virtud de que marcó el inicio de una experiencia única en el estado de Chiapas, y probablemente en el contexto nacional, que conllevó a la elaboración e implementación de una propuesta curricular y sus correspondientes programas de estudios mediante la participación de los profesores representantes las diversas regiones de la geografía chiapaneca, bajo la conducción de un grupo de especialistas en diseño curricular.

Conviene aclarar que, en el plano local, la tensión existente ha generado una serie de proyectos curriculares alternativos como las escuelas indígenas zapatistas en la educación básica o el bachillerato intercultural, entre otros; que muestran una franca ruptura con los planes y programas de estudio de carácter nacional, propuestos por la SEP.

Sin embargo, los diseños curriculares a los que hace alusión esta investigación, a pesar de que han tenido la particularidad de haber sido elaborados por los propios actores educativos en el contexto local y regional, no representan propuestas alternativas, en virtud de que han sido de carácter oficial, en la modalidad escolarizada de la EMS que se imparte en el subsistema de bachillerato estatal, particularmente en las opciones propedéutica, bivalente y terminal.

En este subsistema, la opción propedéutica se trabaja en las escuelas preparatorias generales y escuelas preparatorias agropecuarias que se localizan en las diversas regiones socioeconómicas del estado; la opción bivalente se imparte en dos escuelas que se ubican en la ciudad de San Cristóbal de la Casas; así como la opción técnica que ofrece estudios de

enfermería en dos escuelas, una ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, y otra en Tapachula de Córdova y Ordóñez.

En esta región se identificaron procesos locales de planeación derivados de las disposiciones oficiales de la SEP, un entramado de relaciones entre los actores educativos y las agencias involucradas, que motivaron a la recuperación de las experiencias de intervención en el diseño y (re)construcción curricular.

Entre los aspectos que posibilitaron la construcción y delimitación del currículum regional, en tanto unidad de indagación y explicación de la realidad social, se encontraron elementos histórico-sociales, jurídico-políticos y educativos, principalmente; con énfasis en cuatro dimensiones: política educativa, gestión y organización, currículum formal y experiencias significativas de los diseñadores que intervinieron en el proceso (véase esquema 4). Esto último permitirá, más adelante, comprender el currículum regional en su dimensión simbólica.

Esquema 4. Proceso de (re)construcción curricular



Fuente: Elaboración propia.

Derivado de las exigencias del contexto global de corte neoliberal, a nivel internacional se ha desarrollado una serie de políticas públicas en diversos ámbitos de la vida social que buscan resolver los problemas y atender las necesidades de distintos sectores de la sociedad, cada vez más amplios y diferenciados; entre los cuales la educación no se escapa,

teniendo en cuenta que se ha convertido en depositaria de la formación del capital económico y humano que demandan las sociedades actuales.

En los últimos años, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha adoptado las políticas neoliberales que se han traducido en una serie de reformas educativas y curriculares, en un intento por innovar y elevar la calidad del servicio que se oferta en el territorio nacional, como es el caso de la implementación de la RIEMS en 2008, que ha traído consigo la reconstrucción del currículum regional, sujeto a los influjos del contexto global, desde el enfoque de competencias, que busca responder a las demandas del modelo económico neoliberal.

Chiapas no está exento a estas influencias, en contraposición a dicho modelo, a partir de 2019 se ha propuesto un nuevo modelo educativo y curricular a nivel nacional, de enfoque humanista para los diversos subsistemas y modalidades de EMS, mediante el establecimiento de un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS), a través del desarrollo de progresiones de aprendizaje¹⁸, con fundamento en los programas de estudio; sin embargo a nivel regional, el subsistema motivo de este estudio cuenta con una experiencia importante en cuanto a diseño y construcción curricular que data de 1989 y que está demarcada por los cuatro momentos referidos, en los cuales la participación de los docentes ha sido decisiva, como constructores de los planes y programas de estudio oficiales, a través de las acciones coordinadas por los diversos grupos técnicos académicos del nivel, tal como se expone en la presente investigación

En concordancia con lo que plantea Díaz-Barriga Arceo (comunicación personal, 29 de marzo de 2018), la reforma de 2008 se

¹⁸ Estas se definen como unidades didácticas innovadoras y flexibles, que denotan una descripción secuencial de aprendizajes relacionados a la comprensión y solución de necesidades y problemáticas personales o sociales, que llevarán a los estudiantes a desarrollar de forma gradual saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales cada vez más complejos, mediante relaciones transversales construidas desde la intradisciplina, y cuando sea posible, desde la inter, multi o transdisciplina; de manera que contribuyan a su formación integral y bienestar; así como a la transformación personal, comunitaria y social (DOF, 2023).

sustentó en el discurso de una aparente necesidad de homogeneizar los planes y programas de estudio de la EMS, pues se decía que la diversidad que caracteriza a este tipo educativo no era conveniente; sin embargo, ante la ausencia de datos duros que avalaran tal afirmación, se procedió a dicha unificación, según refieren los documentos base de la RIEMS; misma que ha presentado problemas serios de concreción en la realidad de las escuelas.

En este contexto, la región de estudio contiene en su interior una diversidad de elementos comunes y homogéneos, sujetos a cambio, como es el caso de los diferentes grupos técnicos que han estado a cargo del proceso de reconstrucción, los docentes participantes, el grupo de diseñadores del currículum, de las autoridades educativas y de sus roles y funciones, los elementos estructurales del currículum formal, los presupuestos asignados al proyecto, las estructuras organizativas del subsistema, el crecimiento y expansión del mismo, el apoyo a las acciones por parte de los directores de las escuelas, entre otros; que conllevan un proceso de reconstrucción permanente en función de las interacciones entre los actores que han intervenido en cada momento de su historia.

En esta región también convergen elementos externos como son las políticas educativas y las disposiciones oficiales, el rol del Estado y de la propia SEP, los asesores externos, otras autoridades estatales y federales, así como la relación con otros subsistemas e instancias gubernamentales, etc.

Cabe mencionar que tanto los elementos internos como externos constituyen el universo de aspectos, sobre la base de los cuales es posible establecer las fronteras que delimitan esta región en particular, que para efectos de este estudio se ha denominado el currículum regional del subsistema estatal de EMS.

El conjunto de los elementos hasta aquí expuestos, permiten una mejor comprensión de la región, en tanto plan o proyecto político-administrativo; como sedes o escenarios de interacción de los sujetos

sociales en su contextualidad, al interior de las regiones; pero, sobre todo, como espacio social, político y simbólico (véase esquema 5).

Esquema 5. Elementos que configuran el currículum regional



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 3. EL PROCESO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se retoma la propuesta de Pons y Hernández (2012) acerca de cuatro dimensiones o planos que contempla el proceso de investigación: epistemológica, teórico-conceptual, metodológica y técnico-instrumental, que permiten ubicarnos desde el plano de lo abstracto hasta el plano de lo concreto, con base en la realidad estudiada.

En el caso que nos ocupa, los primeros dos planos permitieron contextualizar la investigación, así como ubicar y delimitar el objeto de estudio, desde sus antecedentes hasta los planteamientos teóricos en que se sustenta; en tanto, los últimos dos planos constituyen las dimensiones centrales de este trabajo, en virtud de que ahí se incluyen las estrategias metodológicas implementadas en todo el proceso de investigación, mismas que permitieron explorar la subjetividad e intersubjetividad de los actores, en ánimo de llegar a la comprensión e interpretación de los sentidos y significados que los participantes han atribuido a su experiencia de participación en el proceso de (re)construcción curricular en el subsistema de 1989 a 2019.

En lo personal, comparto la idea de Sandín (2003) en torno a que “la formación en investigación educativa, y en investigación cualitativa en particular, requiere una visión profunda en relación no sólo a los métodos

en sí mismos, sino a una interrelación con cuestiones más amplias de fundamentación epistemológica y de enfoque teórico” (p. 43).

Cabe aclarar que en este proceso se retomó el problema como punto de partida, lo que conllevó a un ejercicio de problematización a lo largo de toda la investigación, en función del cual se establecieron los observables que permitieron diseñar los instrumentos para recabar la información acorde con el contexto en que se utilizaron. Posteriormente, se recurrió a la teoría como ejercicio de interpretación de los datos empíricos, mismo que siguió una lógica inductiva.

3.1. Dimensión epistemológica

En palabras de Pons y Hernández (2012) el plano epistemológico se refiere al posicionamiento filosófico que se asumió con respecto al conocimiento, a lo que se investigó, a la concepción de la realidad que se investigó, a los motivos que alentaron la realización de la misma, a los fines que se persiguieron, así como a la problematización de la realidad; todo ello bajo un cuidadoso proceso de vigilancia sobre lo que se hizo, en relación con los presupuestos del enfoque de investigación por el que se optó.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, el principal problema que se detectó en el campo educativo fue el desconocimiento que existe acerca de cómo se ha realizado el diseño de los *curricula* formales en el subsistema del bachillerato estatal en Chiapas, sobre la base de los elementos que se consideraron en su elaboración; los actores que intervinieron; las subjetividades que estuvieron presentes; el tipo de relaciones que se establecieron entre los actores, especialmente las relacionadas con el ejercicio de poder; las estructuras ideológicas que permearon, las disposiciones oficiales y las condiciones en que se ha dado el entramado de relaciones; a lo cual se suma la necesidad de hacer un

análisis de la realidad que dé cuenta de los factores que influyeron en la construcción de los planes y programas de estudio en este subsistema.

Lo anterior condujo a un ejercicio de problematización que conllevó a plantear una serie de interrogantes, las cuales fueron referidas en la introducción de la tesis, pero se considera pertinente recuperarlas en este apartado a fin de tener un acercamiento a la realidad estudiada: ¿Qué significados ha tenido para los diseñadores del currículum su participación en los procesos de (re)construcción de los planes y programas de estudio en el subsistema estatal de EMS en Chiapas?; ¿Cuál ha sido la labor de los actores en el proceso de (re)construcción curricular?; ¿Qué intereses, conflictos, valores, motivaciones, supuestos y expectativas han experimentado los actores en su participación en las tareas de (re)diseño curricular?; ¿Qué tipo de relaciones se establecieron entre los diseñadores y las estructuras en el ejercicio del poder?; ¿Qué factores políticos, económicos, sociales, culturales, escolares y éticos han contribuido en la (re)construcción de los planes y programas de estudio?.

Desde la perspectiva humanístico-interpretativa, como la denomina Pérez (2008), este estudio se interesó por describir e interpretar los significados e intenciones de las acciones humanas desde la mirada de los agentes sociales y su interpretación de las situaciones, a partir de los cuales se aborda el mundo personal de los sujetos. Por lo cual, se optó por el paradigma hermenéutico interpretativo, desde un posicionamiento epistemológico constructorista, que conforme a Sandín (2003) “dirige su atención hacia el mundo de la subjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales” (p.49).

Hay que tener presente que cualquier paradigma representa el punto de vista al que hayan podido llegar quienes lo postulan, dada la manera en que hayan elegido responder a tres preguntas obligadas: ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por tanto, ¿qué es lo que podemos conocer

de ella? (pregunta ontológica), ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido? (pregunta epistemológica) y ¿Cómo puede el investigador arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido? (pregunta metodológica). En este caso, la posición ontológica es la que más distingue al constructivismo de otros paradigmas (Guba y Lincoln, 2002), por lo que en esta investigación se trata de dar cuenta de ello.

Por otra parte, para entender la región como espacio social y simbólico se recuperaron los planteamientos de una teoría integral denominada estructuralismo constructivista, propuesta por Bourdieu (1996) y Giddens (1995), con fundamento en la teoría de la estructuración y la teoría del constructivismo estructuralista, nombre con el cual también se identifica a dicha teoría integral.

Al respecto, el estructuralismo sostiene la existencia de un mundo social con estructuras objetivas independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de condicionar sus prácticas y sus representaciones; en tanto que la teoría constructivista plantea que existen esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, así como de estructuras de lo que se llama clases sociales (Bourdieu (1996).

Por ello, en este estudio se analizaron los significados en movimiento (Van Manen, 2003) de los docentes que se desempeñaron como diseñadores del currículum y, en su caso, como testigos expertos en el proceso de investigación.

En este contexto, la región como espacio social se constituye en una realidad “invisible” en tanto herramienta heurística construida por quien investiga a fin de explicar las relaciones, posiciones, conflictos y luchas entre los agentes sociales; así como comprender las representaciones que estos tienen y las posiciones que asumen en el campo económico, político, cultural, entre otros (Pons, 1995).

Además de lo ya dicho, y como bien señalan Guba y Lincoln (2002), la voz del investigador es la de un “participante apasionado” activamente comprometido a facilitar la reconstrucción de “múltiples voces” de su propia construcción, así como las de todos los otros participantes.

Con base en lo anterior, se pensó al currículum regional como una realidad dinámica y subjetiva que se construye en sí misma a través de un ejercicio intelectual; tal planteamiento permite apreciar que la región, también se constituye en una mirada epistémica.

3.2. Dimensión teórica-conceptual

El plano teórico conceptual alude al conjunto de teorías, modelos teóricos, conceptos, tipos ideales, narrativas o discursos provenientes de las disciplinas o campos de conocimiento, desde los cuales se llevó a cabo la investigación que permitió explicar la realidad (Pons y Hernández, 2012).

Al respecto, existen discusiones teóricas sobre el campo del currículum que conlleva a analizar los procesos de diseño, elaboración o construcción, implementación o desarrollo y evaluación.

Por lo que en este apartado se abordan dos referentes teóricos nodales de este estudio, currículum y *experiencia significativa*.

*Curriculum*¹⁹ es un término polisémico que en el campo educativo admite una gran variedad de significados en función al objeto de estudio del que se trate; por lo que, como categoría analítica, asume diversas acepciones ligadas a la tipología existente y a otras categorías que forman parte de la conceptualización que existe.

En su acepción más tradicional y difundida, Arnaz (1990) lo define como

¹⁹ Este término alude a la versión en castellano del concepto *curriculum*, el cual asume diversos significados en el campo educativo. Para Casarini (2012) es una voz latina que se deriva del verbo *curro* que quiere decir “carrera” o bien *currere* que significa “caminar”, en tanto que para Picazo y Ríos (2012) el término currículum aplicado a la educación se refiere al trayecto formativo o escolar.

un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa [...] es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quieren organizar. (p. 9)

Asimismo, reconoce que algunos autores han identificado la existencia de otros elementos que influyen en la educación o que la determinan y que son expresamente propuestos, discutidos y seguidos, como el caso del currículum oculto, el cual está impregnado de elementos axiológicos, afectivos, conceptuales, etc., los cuales escapan a la visión de nuestra conciencia, mismos que en su opinión, deben ser identificados para su incorporación explícita al currículum o para ser desechados abiertamente, a fin de ser eliminado, como tal, descubriéndolo o aclarándolo hasta donde sea posible.

En concordancia con lo expresado por Sancho, (1990) el currículum no solamente se refiere al plan de estudios como un listado de temas pertenecientes a diferentes disciplinas, sino que involucra la toma de decisiones críticas sobre aquello que se habría de enseñar a un grupo de alumnos en función de metas educativas; del mismo modo, hace la aclaración que el currículo como campo de estudio, más allá de su diseño, construcción y aplicación, conlleva decisiones de tipo epistemológico, político, económico, ideológico, técnico, estético, ético e histórico.

Por su parte, Díaz Barriga (1992), en esa misma época, consideraba que currículum era un término que expresaba diferentes problemas:

- a) Los fundamentos de un plan de estudios, y el plan y los programas de estudios de una institución educativa.
- b) Una expresión de la pedagogía estadounidense que busca una mayor articulación entre la escuela y el aparato productivo [...]
- c) Las 'acciones' cotidianas que efectúan maestros y alumnos para el 'cumplimiento' de un plan de estudios. (p.94)

A pesar de lo anterior, en este trabajo se opta por una concepción de currículum de proceso y se guarda distancia de aquellas concepciones que

lo conciben como producto, de acuerdo con la definición presentada en el párrafo anterior. Del mismo modo, para Casarini (2012),

Las dificultades de conceptualización del currículum no reflejan más que las existentes en la realidad a la que hacen referencia, y a las diversas posturas políticas, ideológicas, culturales y académicas que históricamente se han presentado y que condicionan tanto el campo curricular como el de su enseñanza. (p.5)

En este caso, se concibe al currículum como un constructo cultural (Grundy, 1998) en torno al cual se organiza una serie de prácticas educativas en el contexto de la institución en que se desarrolla; comporta una representación del hombre, de la mujer y del mundo; y genera una serie de creencias, valores y formas de interacción, a partir de las cuales los actores orientan su quehacer; por lo que, en este estudio las voces de los diseñadores entrevistados son de gran relevancia. Asimismo, se retoma el planteamiento de Stenhouse (1998) en cuanto a que constituye una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, siempre abierto a discusión crítica y, que, en efecto puede ser llevado a la práctica.

Por tanto, la experiencia significativa de las prácticas educativas en el proceso de (re)construcción curricular también es posible comprenderla con base en los planteamientos de Van Manen (2003), quien la concibe como toda aquella experiencia vivida que implica una conciencia o apropiación reflexiva del significado de la experiencia pasada y que cobra vida en la voz de los actores. Por lo que en la presente investigación se recuperan estas experiencias en función de los elementos que se han considerado en la elaboración del currículum; la identidad de los actores, principalmente de los diseñadores; los intereses, conflictos, valores, creencias, motivaciones, supuestos y demás, que han permeado dicho proceso; el tipo de interacciones que se han establecido entre los actores, particularmente las relacionadas con el ejercicio de poder; las expectativas de los diseñadores, las disposiciones oficiales, además de las condiciones en que se ha desarrollado dicha construcción.

Gimeno (2005),

las representaciones mentales de los individuos, las ideas sobre el otro, el entendimiento de las situaciones humanas de conflicto, las imágenes que elaboramos de nosotros respecto de los demás son importantes de considerar. Y ése es el terreno de la educación. La cultura es algo que caracteriza a grupos humanos diferenciados, y que cada individuo asimila de forma singular. Esto ha de ser considerado por la política y la educación en el mundo interrelacionado que nos aproxima física y simbólicamente a todos, en lo que nos une, pero también respecto de lo que nos separa. (p.20)

Por lo tanto, en esta investigación, no se trató sólo de privilegiar un tipo de currículum, sino de reconfigurar lo que denominamos el campo del currículum regional dentro del marco institucional en el que tiene lugar, así como de la actuación de los actores educativos que le dan vida al proceso en mención.

En concordancia con Gimeno (2010), el currículum como proceso de construcción política, está permanentemente construyéndose y reconstruyéndose en contextos distintos, lo cual afecta a los agentes que participarán en futuras reconstrucciones, debido a los conocimientos que se producen o son acumulados por su significación en épocas pasadas, los cuales son sometidos a revisión valorativa, reformateados y puestos en circulación como resultante de las tensiones políticas, ejercicios de poder y efectos de control que atraviesan a los seres humanos. Su sentido surge de los contextos sociohistóricos de su producción.

Del mismo modo, y en consonancia con Escudero (1999), la racionalidad que subyace en el currículum se clasifica en técnica²⁰,

²⁰ El proceso de diseño, desde esta orientación técnica, supone la organización más o menos lineal, pero siempre racional de los elementos del currículum. Mantiene la necesidad de una fundamentación técnica, de forma casi exclusiva, de la toma de decisiones, además de que concibe la práctica de la enseñanza como una tecnología precisa, que exige un diseño que prevea los sucesos que puedan ocurrir, por lo que reduce el currículum a un conjunto de procedimientos técnicos y racionales, así como a los procesos y mecanismos a través de los cuales ha de ser diseñado y realizado en la práctica (Escudero, 1999).

práctica²¹ o instrumental y deliberativa, y que desde la perspectiva de Grundy (1998), y para efectos de estudio del currículum, se relaciona con los intereses técnico, práctico y emancipador planteados por Habermas.

Derivado de lo anterior, hoy en día esta realidad enfrenta una racionalidad de corte instrumental que deviene de una política educativa de corte neoliberal que se busca imponer desde el discurso oficial y administrativo, el cual se aleja de los contextos de actuación; por lo que todo proyecto educativo expresa la tensión existente entre las distintas racionalidades (técnica, práctica y crítica), mismas que se resuelven en la medida en que los actores educativos asumen su dirección y piensan en la construcción colectiva de un proyecto educativo.

3.3. Dimensión metodológica

El plano metodológico constituye un conjunto de acciones que favorecieron articular la teoría con los instrumentos de la investigación; contempla la estrategia y los procedimientos a través de los cuales se definieron las unidades de observación y los procedimientos que permitieron acercarse a la realidad social acordes con la perspectiva epistemológica que se tiene (Pons y Hernández, 2012).

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo narrativo, el cual constituye una rama de la investigación interpretativa, que tiene como punto de partida el enfoque hermenéutico.

²¹ Desde esta perspectiva, el diseño del currículum es una tarea que va más allá de la responsabilidad de los políticos y administradores de la educación. Los problemas curriculares se consideran prácticos y no teóricos, a los que se debe hacer frente con una racionalidad deliberativa, con modelos más metodológicos que ideológicos, que apunta la necesidad de participación en el proceso de diseño curricular de todos los actores de la escuela. Es por tanto una visión más democrática, que por su carácter práctico permite describir y comprender el proceso de diseño curricular tal y como tiene lugar en la realidad. El currículum y su diseño se concibe como un proceso continuo, situacional, cíclico y evolutivo, ya que su dinámica es la deliberación y el consenso. En él se realiza investigación sobre la práctica para promover la innovación y la mejora de la enseñanza, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo profesional del profesorado (Escudero, 1999).

Entre las ventajas que ofrece esta metodología, se encuentra que estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola; sigue la vía inductiva a través de dimensiones de análisis, con categorías y subcategorías, explicaciones e interpretaciones que se elaboran de acuerdo con los datos y no de las teorías existentes; además de que se centra en las peculiaridades de los sujetos.

Por narrativa se entiende:

la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales, por medio de la descripción y análisis de datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, como se citó en Bolívar 2002, p. 5).

De acuerdo con lo anterior, y en concordancia con el posicionamiento epistemológico construccionista se recurrió al enfoque narrativo que recupera el relato temático; porque alude a sus interpretaciones, y experiencias sentidas sobre los sucesivos procesos de reformas curriculares, acordes a las tendencias de la época y a la normatividad en materia educativa correspondiente, en un entramado de relaciones significativas e intersubjetivas, que permitieron comprender e interpretar el sentido de la acción para los actores en el contexto social, cultural y político dentro del cual se desarrollaron.

En esta investigación se consideran diseñadores del currículum a un sector de docentes provenientes de las escuelas preparatorias, agropecuarias, bivalentes y terminales del estado que conforman el subsistema motivo de este estudio, quienes, en su momento, tuvieron la oportunidad de participar y de tomar decisiones en la construcción de las propuestas curriculares y de programas de asignatura.

A pesar de que no existen requisitos formales para participar en las tareas de diseño, en la práctica se observan una serie de características en quienes han asumido esta función, principalmente han destacado por su

participación y compromiso en las actividades implementadas por el grupo técnico del nivel, responsable de estos procesos, a partir de 1989.

Estos actores fueron invitados a participar en algún(os) momento(s) de los cuatro referidos al inicio de esta investigación, sea como integrantes del grupo técnico en mención, o bien como docentes comisionados para participar en algunas reuniones organizadas para tal fin. En 1998 y 1999, otro sector que se sumó a las tareas de diseño curricular fue el de algunos docentes agremiados a la sección 40 del SNTE, quienes lograron su incorporación ante el reclamo hecho a las autoridades educativas por la posible pérdida de sus derechos laborales, derivado de los cambios curriculares que se estaban dando; en tanto que un reducido número de actores, eran trabajadores administrativos de la SEE, quienes fueron requeridos para sumarse a dichas tareas desde 1989.

Los sujetos de investigación fueron seleccionados del conjunto de los actores antes mencionados con base en los siguientes criterios: haber participado cuando menos en dos de los cuatro momentos de (re)construcción de los planes y programas de estudio en el subsistema objeto de estudio de 1987 a la fecha, formar parte del personal docente o de estructura (administrativo) de la SEE de Chiapas, tener experiencia docente en alguna de las escuelas pertenecientes al subsistema objeto de este estudio, participar activamente durante el tiempo (momento) que duró el proceso de (re)construcción curricular, desempeñar un cargo oficial en el subsistema, sin que sea una condición necesaria encontrarse actualmente en servicio activo en el nivel.

Conviene mencionar que no todos los coordinadores del grupo técnico tuvieron la oportunidad de colaborar en tal proceso; por lo que solo se retomó a tres de ellos como sujetos de investigación o informantes clave.

La información de la realidad fue posible recuperarla a través de las voces de cinco sujetos, en su condición de diseñadores del currículum, quienes con base en sus conocimientos y experiencias de participación, en al menos dos de los cuatro momentos del proceso iniciado en 1989,

también han permanecido más tiempo como integrantes del grupo técnico académico del nivel, y se vieron implicados en el seguimiento o implementación de las propuestas curriculares, sobre la base de los contextos concretos de actuación, la labor que desempeñaron en la concreción de las propuestas curriculares, así como en la forma en que concibieron, aportaron, produjeron, crearon e involucraron en dichos cambios, a fin de evitar, en la medida de lo posible, caer en algún sesgo.

Cabe mencionar que, previo a la selección de los sujetos de investigación, se realizó un listado de los actores que más habían participado durante los distintos momentos de reformas curriculares, al mismo tiempo que en la negociación de la entrevista se les solicitó que mencionaran a quienes consideraban que podrían fungir como informantes clave, por lo que posteriormente se procedió a seleccionar a los actores más mencionados o reconocidos por ellos mismos.

La negociación de la entrevista se realizó mediante el establecimiento de un contacto de manera personal, en donde se le explicó al informante sobre lo que trataba la investigación, resaltando la importancia que representaba recuperar su experiencia y juicios de valor sobre el tema, así como garantizándoles la confidencialidad de la información y los créditos correspondientes por la información documental adicional que pudieran aportar.

Es importante señalar que estos cinco informantes clave constituyen los actores centrales de esta investigación a quienes se les concibe como

individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Zelditch, como se citó en Goetz & LeCompte, 1988, p. 134). Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles [*y en cuyo caso*] puede tratarse de personas residentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias fundamentales o conocedores de los ideales culturales del grupo (Goetz & LeCompte, 1988, p. 134).

Con base en ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas de tipo exploratorio y a profundidad, cuyas narrativas obtenidas de viva voz como protagonistas de la historia aportan información valiosa para una mejor comprensión del campo del currículum regional.

Cabe hacer mención que para la identificación de las fuentes relativas a las citas textuales de las entrevistas, se utilizó la siguiente catalogación: primero aparece el número que fue asignado al entrevistado en función al orden en que se realizaron las entrevistas; posteriormente, se agregan las siglas de su nombre completo; y, finalmente, se adjunta una literal: “a” si fue una entrevista acerca de los dos primeros momentos de reformas curriculares (*Disciplina y orden académico* y BUCAF) o “b” si fue una entrevista acerca del tercer (BAPPEMS) y cuarto momento (RIEMS) de dicho proceso. En el caso de que la nomenclatura incluya las dos literales (ab), la entrevista se realizó solo una vez, en la que se abordaron los cuatro en mención. Adicionalmente se agregó un número romano para indicar los momentos de reformas curriculares en los que participó de manera activa cada uno de los sujetos de investigación: I corresponde a *Disciplina y orden académico*, II a BUCAF, III a BAPPEMS y IV a RIEMS.

Derivado de lo anterior se tienen ocho registros de entrevistas con los siguientes códigos de identificación: 1-JLMF-a-I-II-III, 1-JLMF-b-I-II-III, 2-OCI-a-II-III, 2-OCI-b-II-III, 3-EJPA-a-II-III-IV, 3-EJPA-b-II-III-IV, 4-JFOG-ab-III-IV, 5-MHFG-ab-I-II. Conviene aclarar que los momentos en donde hay mayor coincidencia en la participación de los actores es en el II acerca de BUCAF y en el III acerca de BAPPEMS, lo que dio como resultado la integración del capítulo 5 del presente informe de investigación.

El actor 1 tiene 65 años de edad, es docente de una escuela preparatoria en la opción propedéutica, ubicada en la región centro-norte; imparte asignaturas en la línea curricular de humanidades; es Licenciado en Filosofía y también tiene una Licenciatura en Psicología Educativa; además cuenta con el grado de Maestro en Educación, un Doctorado en Educación y otro en Estudios Regionales; dentro de la EMS ha

desempeñado el cargo de coordinador académico del Grupo Técnico Académico del nivel, del cual ha sido integrante en varios momentos; colaboró con la implementación de *Disciplina y orden académico*, participó en la construcción de las propuestas curriculares de BUCAF y del BAPPEMS. Al momento de hacer la investigación, se desempeñaba como Director de Educación Media de la Subsecretaría de Educación Estatal.

El actor 2 tiene 62 años, es docente de una escuela que desde su origen fue bivalente y después de la implementación de BAPPEMS se convirtió en preparatoria propedéutica, ubicada en la región istmo-costavalle; es Contador Público, una Maestría en Administración y un Doctorado en Educación; imparte asignaturas en la línea curricular de ciencias sociales dentro del subsistema. Se ha desempeñado como Coordinador Administrativo del Grupo Técnico Académico, del cual también ha sido integrante. Participó en la construcción de la propuesta curricular de BUCAF, así como en uno de los estudios de la vida contemporánea en BAPPEMS. Al momento de hacer la entrevista se desempeñaba como coordinador de Supervisión en Educación Media de la SEE.

El actor 3 tiene 66 años, es profesor de una preparatoria propedéutica, ubicada en la región soconusco; es Ingeniero Civil y Licenciado en Educación Media con especialidad en Matemáticas, además cursó una Maestría en Ciencias de la Educación. Fue integrante del Grupo Técnico Académico durante mucho tiempo, de tal modo que participó en la construcción curricular de BUCAF, BAPPEMS y en los avances de la propuesta curricular de la RIEMS. Impartía clases en la línea curricular de ciencias exactas. Al momento de la entrevista ya se había jubilado del sistema.

El actor 4 tiene 52 años, es docente de una escuela preparatoria agropecuaria, ubicada en la región centro-norte; es Médico Veterinario Zootecnista, una Maestría en Docencia y dos Doctorados: uno en Educación y otro en Estudios Regionales. Fue Coordinador del Grupo

Técnico Académico e integrante del mismo, además de director de Educación Media. Participó en la construcción de la propuesta curricular del BAPPEMS y en la reconstrucción de los programas de estudio en el enfoque de competencias desde la RIEMS. Al momento de la entrevista se desempeñaba como director del Instituto de Estudios de Posgrado.

El actor 5 tiene 61 años, es profesor de una escuela preparatoria propedéutica, ubicada en la región centro-norte, es Licenciado en Psicología, una Maestría en Ciencias de la Educación y otra en Competencias Educativas; a pesar de que solo se asume como integrante del grupo técnico, durante varios momentos ejerció liderazgo académico. Participó en la implementación de *Disciplina y orden académico* y en la construcción de la propuesta curricular del BUCAF. Al momento de realizar la entrevista, ya se había jubilado del servicio.

Todos los actores son del sexo masculino, en su mayoría son casados; a excepción del actor 5 quien es divorciado.

Como se puede observar, los cinco participantes cubren con los criterios de selección explicitados; la información proporcionada permite conocer un poco más de ellos, y ubicar desde donde hablan y otorgan sentido a lo enunciado a través de las narrativas.

Así mismo, se recuperó información valiosa a través de sus archivos personales o “expedientes secretos”, que dieron cuenta de la dimensión real y oculta del proceso, lo que permitió entretener la historia del proceso de (re)construcción curricular, matizándola con detalles, anécdotas, etc.

Tal como señala Acevedo (2007),

si bien el relato de una vida es una construcción diacrónica en tanto se refiere a acontecimientos sucedidos dentro de una temporalidad que marca un antes y un después, no responde a la linealidad y regularidad del tiempo histórico cronológico. No obstante, si partimos de la idea de que tiempo biográfico se interrelacionan de manera tal que (...) la comprensión de uno da acceso a la comprensión del otro, veremos el interés de reinsertar la temporalidad biográfica en el tiempo histórico colectivo. (p.18)

Del mismo modo, conviene puntualizar que, en este enfoque narrativo, la dimensión temporal personal ocupa una posición central en el tiempo histórico colectivo, dado que los actores narraron en primera persona sus propias vivencias e interpretaron dichos hechos y acciones a la luz de sus historias en el proceso de (re)construcción curricular, así como a través de las visitas de seguimiento a las escuelas, las cuales expresan la intersubjetividad con otros actores educativos como son docentes, academias, miembros del sindicato, asesores externos, directivos de las escuelas y autoridades educativas.

3.4. Dimensión técnico-instrumental

En el plano técnico-instrumental se diseñó el instrumento que permitió recabar datos de diversas fuentes, así como de formatos para la sistematización, análisis e interpretación de los datos empíricos en tanto evidencias del trabajo de campo (Pons y Hernández, 2012).

En la perspectiva humanístico-interpretativa, los diseños metodológicos son de naturaleza flexible y adoptan un enfoque progresivo; por lo que en la recolección de datos se utilizaron técnicas o estrategias metodológicas de tipo cualitativo como la entrevista (con base en la cual se pudieron obtener las narrativas o relatos biográficos relacionados con su rol de diseñadores del currículum), la consulta de memorias y notas de campo (estas últimas permitieron detectar las emociones, los sentimientos, los prejuicios, las posturas, las actitudes, etc., presentes en el momento de las entrevistas), así como el análisis de documentos obtenidos del archivo oficial y del archivo personal.

En este sentido, la entrevista constituye una técnica en la investigación cualitativa que permitió acceder a cierta información, por medio de una conversación profesional con algunos diseñadores del currículum que fueron seleccionados a partir de los criterios establecidos en el apartado anterior, por medio de los relatos verbales, para lo cual se

contó con algunas dimensiones analíticas, con categorías y subcategorías, que orientaron la formulación de las preguntas (véase anexo 1) para que la entrevista resultara lo más productiva posible.

En este caso se recurrió a la entrevista semiestructurada con preguntas indicativas, acerca de cinco temáticas que posibilitaron la conversación con los encuestados. Conviene mencionar que en esta estrategia metodológica la investigadora tuvo cierto margen de libertad para formular sus preguntas y para intervenir, conforme el desarrollo de la entrevista, lo cual posibilitó una investigación más rica y profunda.

En este sentido, y para Zapata (2005), en la entrevista el investigador

busca encontrar lo que es importante y significativo en la investigación y que los informantes cuenten sus conocimientos, vivencias, experiencias, conocimientos empíricos o teóricos, saberes, costumbres, valores, acciones, hechos, situaciones y fenómenos; a través de los cuáles se busca conocer sus interpretaciones sobre estos procesos y la forma como experimentan, codifican y perciben el mundo de su vida cotidiana. (p. 153)

De igual forma, para efectos de esta investigación, se realizaron entrevistas en profundidad, las cuales se caracterizan por ser flexibles, dinámicas, cualitativas, no estandarizadas y abiertas.

Taylor y Bodgan (como se citó en Zapata, 2005) revelan que un tipo de entrevista en profundidad permite captar las experiencias más relevantes de una persona y la visión que esta tiene de ellas; cuyo relato se realiza con las palabras del entrevistado y se desarrolla como una especie de autobiografía, en el entendido que el investigador es el que orienta a la persona hacia los temas y problemas que está interesado en investigar, mediante el testimonio subjetivo de una persona acerca de los acontecimientos que vivió, o bien las apreciaciones y valoraciones que expresa de su existencia, y que en el caso de esta investigación se recuperó en entrevistas, desde una perspectiva fenomenológica.

En este mismo sentido Marinas (2007) plantea que

Quien cuenta su historia nos deja entrar en su intimidad y con nosotros comparte estas mismas tres dimensiones: sus titubeos en el mero plano de lo ocurrido (a) cuando hablando trata de establecer los hechos y los personajes y los escenarios en que vivió, con la mayor precisión posible; comparte también (b) la valoración que le merecen, el peso que para su vida supuso tal episodio o tal otro y c) nos toma como testigos y participantes de un marco normativo que es el de la comunidad o la institución en que tales episodios biográficos se han dado, marco normativo que es fuente de sanción y sentido a los hechos pasados. (p.41)

De igual forma, por medio de los discursos expresados en relatos de los informantes, se buscó comprender cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento; lo que Berger y Luckman (2001) plantean como el proceso de construcción social de la realidad, y que desde la óptica de Zapata (2005), “la perspectiva constructivista plantea que el investigador, situado socialmente, genera a través de la interacción las realidades construidas que constituyen las estructuras en las que se recogen y analizan los materiales empíricos” (p.153).

En otro orden de ideas, la observación constituye una potente herramienta de investigación que consiste en el proceso de percibir y captar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla un fenómeno en su proceso natural, tal como ocurre en la vida cotidiana y que permite estudiar la situación real y natural del proceso y, por tanto, estructurar la reconstrucción del significado de la acción de los actores en la situación natural en que se produce. Por ello se utilizó la grabación, el registro de campo y la recuperación de fotografías como parte de recursos técnicos, las cuales sirvieron para complementar, ampliar o profundizar la información obtenida en las narrativas.

Como ya se mencionó anteriormente, en el desarrollo de esta investigación se recurrió al relato a fin de dar identidad narrativa al propio yo, mediante la elaboración de un proyecto ético de lo que ha sido y será la vida, así como ofrecer las propias elaboraciones en tono a la comprensión de la complejidad y multiplicidad de la realidad (Bolívar, 2002).

Conviene aclarar que quien realizó la presente investigación se desempeña como docente en una de las escuelas preparatorias del estado, además de que ha acompañado el proceso de (re)construcción curricular en diversos momentos en calidad de asesor pedagógico, dentro del Grupo Técnico Académico del nivel. Esto en consideración a su incursión en el subsistema en mención, primero como docente en 1994 y luego como asesor pedagógico en distintos momentos entre agosto de 1997 y diciembre de 2014.

Como bien señalan Schwartz y Jacobs (2003):

Muchos estudios cualitativos dedican una gran cantidad de espacio a relatar en forma autobiográfica cómo y por qué el autor condujo su investigación en la forma en que lo hizo. Estos apéndices metodológicos describen los prejuicios, los valores y las teorías de investigación y proporcionan una descripción paso a paso de cómo y por qué las cosas progresaron en la forma en que lo hicieron. Describen los procesos de obtener la entrada, de la gente con que se hizo contacto inicialmente, el proceso de las tareas de continuidad, de cómo y cuándo se tomaron notas de las cambiantes perspectivas y reacciones del investigador ante situaciones y acontecimientos a medida que el estudio progresó, y de la forma en que las notas, las cintas y las anécdotas fueron traducidas a hallazgos de la investigación. Describen asimismo los errores, los fracasos las dificultades y las locuras que un mundo insensible impuso sobre el desventurado científico social en su inocente intento de obtener información precisa acerca de un fenómeno social. (p. 88)

Por otra parte, en el tratamiento de la información se recurre al *análisis paradigmático* que, acorde con Sparkes (2003), constituye la forma más usual de hacer análisis (también se denomina de contenido o categórica de contenido); trata de examinar las similitudes y diferencias temáticas existentes en las diferentes narraciones. Su principal cualidad reside en su capacidad para desarrollar un conocimiento general sobre los temas centrales que construyen el contenido de los relatos recogidos; es decir, se identifican los temas centrales que emergen de sus narraciones y se analiza el modo en que estos interactúan para configurar relaciones entre sí.

Así mismo, en palabras de Sparkes (2003) el *análisis holístico de contenido*,²² como su nombre lo indica, se centra en el contenido presente en el relato. El investigador analiza los significados de una de las secciones del relato en relación con el contenido que emerge del resto de este o de la historia en su conjunto. Así, los temas centrales configuradores de sus experiencias sirven para reflexionar sobre los problemas que surgieron y sus implicaciones para las personas, así como para observar cómo se interrelacionan apoyándose en distintas teorías.

De igual manera, las entrevistas permitieron también dar cuenta de la realidad estudiada. En sus discursos los entrevistados expusieron sus puntos de vista acerca del proceso de (re)construcción curricular en colectivo (plano de la vida social), del mismo modo que se apoyaron en sus experiencias de participación en dicho proceso (plano de la vida individual), con base en sus saberes y valores; y donde a través de la argumentación, buscaron legitimar sus propias actitudes, creencias y comportamientos, así como influenciar, transformar o reforzar las del(os) destinatario(s), puesto que la identidad de cada individuo se construye a través de la interacción social, en la medida en que cada uno de ellos aprende a verse a sí mismo por medio de las acciones de los demás, que son a su vez una respuesta a sus propias acciones.

En concordancia con García (1997)

el rol asignado al investigador dentro de esta perspectiva [...] deberá estar especialmente atento a las acciones que tienen lugar en el contexto de trabajo [...], el investigador como tal, no es un ente único, sino que está íntimamente relacionado con las personas investigadas, es decir, mantiene una relación de correspondencia; lo que conlleva captar la vida compleja y cambiante [...] mediante la contrastación de significados e interpretaciones, que los [actores] asignan a los acontecimientos que allí acontecen [sic]. (p.65)

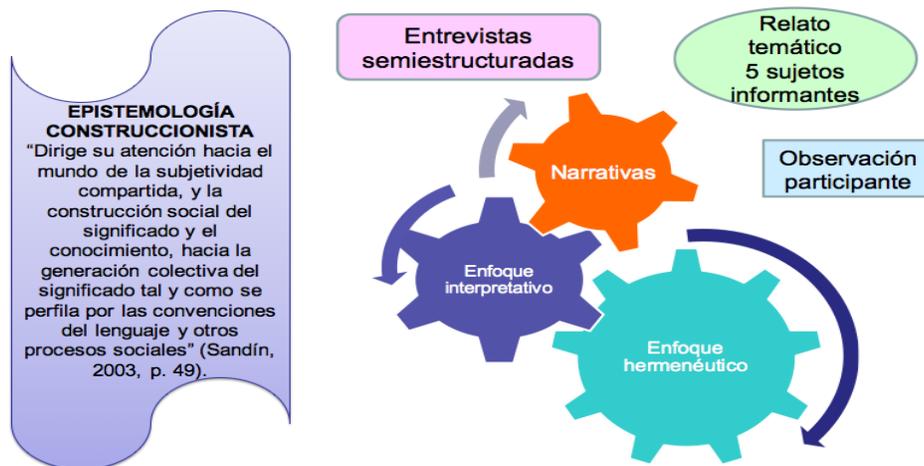
Con fundamento en los planteamientos de Schwartz y Jacobs (2003), la recuperación de las historias de vida, permitió dar cuenta de la forma en

²² Este enfoque es similar al estudio de un caso clínico, significativo o crítico, se apoya en diferentes conceptos teóricos (Sparkes, 2003).

que se realizó la investigación y los motivos que se tuvieron para hacerla; los prejuicios, valores y teorías de investigación; los hallazgos, errores, fracasos, dificultades y locuras, en un intento por obtener información precisa acerca de un fenómeno social; en este caso del proceso de (re)construcción curricular en el subsistema estatal de EMS; el reconocimiento del(os) otro(s) mediante un proceso de identificación (sentimiento de apego y pertenencia); la construcción de la memoria colectiva.

El siguiente esquema muestra el proceso metodológico desarrollado.

Esquema 6. Ruta metodológica



Fuente: Elaboración propia.

3.5. Ruta crítica

La utilización de técnicas de recolección de datos cualitativos abre una posibilidad para desentrañar el conjunto de sentidos y relaciones sociales que explican las particularidades de la actuación de los actores que interactúan en espacios específicos (Santiago, 2012).

Dentro de este marco, la presente investigación se realizó en cuatro momentos:

En un primer momento se realizó una investigación de fuentes bibliográficas, documentales y electrónicas que permitió contextualizar la investigación, así como tener un panorama general de los aspectos que intervienen en la construcción del currículum, sus dimensiones e implicaciones.

A partir de lo anterior, cobran sentido los antecedentes del proceso curricular en el subsistema objeto de este estudio, en el marco de las disposiciones oficiales emanadas del Estado y de la propia SEP, por lo cual se procedió a la revisión y al análisis de diversos documentos, tales como la normatividad aplicable, consulta de archivos personales, revisión de planes y programas de estudio, así como de los PIC y demás documentos obtenidos del archivo oficial del GruTA del nivel.

En esta etapa, también se realizaron las búsquedas teóricas que conllevaron a integrar los temas correspondientes del índice, mediante el análisis de las concepciones en torno a él; sus tipos, elementos y dimensiones; los modelos, enfoque y fundamentos teórico-metodológicos que existen acerca del diseño curricular, de manera que constituyen elementos básicos que posibilitan un acercamiento al campo de estudio del currículum.

Para las búsquedas teóricas se recurrió a bibliotecas físicas, como la Biblioteca Central Universitaria (BCU) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la biblioteca del GruTA de EMS, la biblioteca “Armando Duvalier” de la Facultad de Humanidades, y bibliotecas digitales; revistas electrónicas especializadas, así como fuentes documentales, tanto oficiales como particulares. Resultado de lo anterior, se redactaron ensayos relacionados con los capítulos 3 y 4.

En el segundo momento, se realizó el trabajo de campo con los sujetos de investigación en donde se procedió a la recopilación de datos empíricos.

Como parte de la metodología, se diseñó un guion de entrevista (véase anexo 1) con una serie de observables, mediante el cual se indagó acerca

de la experiencia de participación en el diseño y construcción de planes y programas de estudio en los distintos momentos históricos; las relaciones interpersonales y los procesos de comunicación que se dieron entre los diseñadores del currículum y con otras instancias involucradas; las condiciones en que se dio la (re)construcción, en términos de las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales, los apoyos brindados; las problemáticas enfrentadas; además de las subjetividades que permearon dicho proceso, tales como intereses, sentimientos, emociones, valores; hasta identificar cómo se sintieron durante esa experiencia y después de haber participado en ella.

Con relación a la recuperación de la experiencia pasada, y Morin (1999),

Hay una débil integración de la experiencia humana adquirida y un muy fuerte desperdicio de esta experiencia en gran parte derrochada por cada generación. Sin duda alguna, hay un enorme desperdicio de la adquisición de la historia; muchas buenas ideas no han sido integradas, por el contrario, han sido rechazadas por las normas, los tabúes y las prohibiciones. (p.43)

En este caso, las entrevistas constituyeron un valioso instrumento en la recuperación de las experiencias de los sujetos de investigación. A través de las narrativas fue posible recuperar aspectos de su historia de vida relacionados con el proceso de (re)construcción curricular. La información que se obtuvo se integró principalmente al capítulo 5 que caracteriza y configura el campo del currículum regional.

Cabe aclarar que las entrevistas fueron semiestructuradas y de tipo exploratorio en el primer encuentro, y a profundidad solo en algunos casos; lo que permitió ampliar y profundizar algunos aspectos de los primeros testimonios.

En las narrativas (véase anexo 2) resultantes de las entrevistas se detectaron dimensiones de análisis diferentes a los observables establecidos, donde aparecieron distintas categorías y subcategorías; que permitieron dar cuenta tanto de la realidad interna de los informantes,

manifiestas en sus conductas y actitudes; más aún, posibilitaron el reconocimiento del proceso, de sí mismos y de los demás actores que intervinieron; así como analizar las dimensiones del currículum oculto en materia de diseño curricular; además de analizar los valores sociales, culturales y simbólicos reconstruidos en la interacción de los actores, y de las condiciones del contexto externo en que se realizaron, las cuales aportan significado y sentido a la realidad vivida por ellos.

Si los procedimientos metodológicos buscan descubrir las estructuras personales o grupales, es necesario tener presentes las formas en que se revelan dichas estructuras, tal como lo expresa Martínez (1998), en los siguientes términos:

Las técnicas más usadas se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito; pero el lenguaje sirve tanto para revelar lo que pensamos y sentimos como para ocultarlo. Existe, sin embargo, un 'lenguaje natural' más universal: el lenguaje no verbal, que es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos y posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre y el tono de voz, etc. que depende del sistema nervioso autónomo, es involuntario y casi siempre inconsciente, y contribuye de manera muy eficaz a precisar el verdadero sentido de las palabras, reforzándolo o, quizá, desmintiéndolo. (p. 62)

Del mismo modo, se realizaron notas de campo, las cuales facilitaron detectar emociones, sentimientos, prejuicios, posturas, actitudes, etc., presentes en el momento de las entrevistas también identificar el contexto en que se desarrollaron las entrevistas; además, la consulta de algunas memorias y registros anecdóticos que fueron tomados en distintos momentos de reformas curriculares, mismos que propiciaron complementar con información relevante los hallazgos de la investigación; en virtud de que importa decodificar la articulación de las experiencias significativas recuperadas en los datos empíricos, con los referentes teórico-conceptuales sobre el diseño curricular y la configuración del campo del currículum regional.

Desde la perspectiva de Bolívar (2002), es importante situar las experiencias narradas en los discursos dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, en virtud de que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, no obstante que en primer momento parte de una mirada única y singular como es la expresada por el sujeto de investigación.

Después de que se realizaron las entrevistas se procedió al análisis de las narrativas en considerando la dimensión subjetiva de los actores, además de los aspectos estructurales del proceso relacionados con los saberes, percepciones, discursos, actitudes asumidas, capacidad organizativa y de gestión, relaciones y vínculos establecidos entre los actores y con los grupos de poder o en conflicto; vínculos y relaciones con las instancias de poder (sobre todo con las autoridades educativas), asesoramiento externo en el proceso de diseño, así como sus expectativas acerca del proceso de (re)construcción curricular.

Se redactaron ensayos sobre las dimensiones de análisis y categorías que dieron forma y sentido a la configuración del currículum regional mencionado al inicio del presente trabajo, en la medida en que se procedió al análisis de los datos empíricos que posibilitaron la comprensión e interpretación de la realidad estudiada, mediante la recuperación de la memoria colectiva.

La información recabada en este momento permitió avanzar con el capítulo 5, a partir del cual se reestructuran las dimensiones de análisis y categorías inicialmente establecidas, en consideración a que en el trabajo de campo surgieron nuevas subcategorías que dieron cuenta más puntual de la realidad estudiada, especialmente las relacionadas con la subjetividad de los participantes y los sentidos que atribuyen a sus experiencias.

En un tercer momento, se llevó a cabo la sistematización y procesamiento de la información, con base en las dimensiones de análisis y de las categorías implícitas, resultado de las evidencias del trabajo de

campo, que se articularon con los planteamientos teóricos recuperados, de manera que conllevaron, con base en el análisis e interpretación de la información, a profundizar en la temática de estudio.

Sobre esto último, García (1997) plantea que el intercambio dinámico entre la teoría y la práctica, desde el trabajo directo con la experiencia y el entendimiento de esta, permite construir una teoría modificada o reformulada, acorde con las percepciones y la comprensión de los hechos y de la realidad social que poseen tanto el investigador como los sujetos informantes.

Finalmente, se integró el informe sobre el análisis de los resultados de la investigación que da cuenta en forma narrativa de las experiencias significativas del proceso de (re) construcción curricular que se ha vivido en el subsistema estatal de EMS en veintisiete años, su permanencia y sus tendencias futuras en el marco de la actual reforma educativa, así como compartir la experiencia propia en este proceso de investigación.

Con relación a esto, el informe en mención constituye una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector, de modo que este pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados por el investigador quien recrea los textos o discursos.

Así, la investigación narrativa resulta un proceso complejo, reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector; que consiste en dar sentido a los datos y representar el significado al fenómeno en el contexto en que ocurrió en realidad (Bolívar, 2002).

De ahí que, ofrecer una historia comprensiva y convincente, a través del informe de investigación, contenido en el trabajo recepcional del doctorado, es y ha sido un gran reto.

En el siguiente capítulo se procede a hacer un breve análisis de la región como plan o proyecto político-administrativo, como sedes o regiones desde el escenario global, a partir de la revisión del papel del Estado, el marco jurídico, las políticas educativas, el sistema educativo, la forma en

que opera, su estructura, organización y funcionamiento, desde la lógica institucional y oficial, particularmente en el subsistema objeto del presente estudio.

CAPÍTULO 4. EL CURRÍCULUM INSTITUCIONAL

En la actualidad nos enfrentamos ante una problemática de grandes proporciones, caracterizada fundamentalmente por los riesgos, lo incierto y lo inesperado; crisis planetaria por daños causados por el progreso, desigual crecimiento económico y de recursos cognoscitivos, así como por limitaciones financieras. El mundo enfrenta problemas de sobrepoblación, pobreza, desempleo y subempleo; injusticia, incomprensiones, opresiones, guerras, armas nucleares, exclusión y muerte; lo que ha ocasionado desencanto y desilusión del progreso en lo económico y lo social (Morin, 1997). El nuevo contexto es incierto, cambiante y complejo; se caracteriza por un entorno global y por la sociedad del conocimiento ocasionada por la aceleración de la innovación científica y tecnológica, la rapidez de los flujos de información, el aumento del riesgo en la mayoría de los fenómenos, la complejidad y la circularidad (Ginés, 2004).

A este contexto se suman además, dos procesos importantes de la época: el neoliberalismo que constituye una matriz de dominación del modelo económico capitalista, centrado en la productividad y el crecimiento económico; así como al capitalismo global de corte transnacional, de una fuerte ideología neoliberal que promueve la privatización y el libre mercado; y que conforme a Mendoza y Díaz (2006) se caracteriza por la liberalización del comercio, el cambio tecnológico y su efecto en el transporte, las comunicaciones y las tecnologías de la información; y del capital y el trabajo como factores de movilidad.

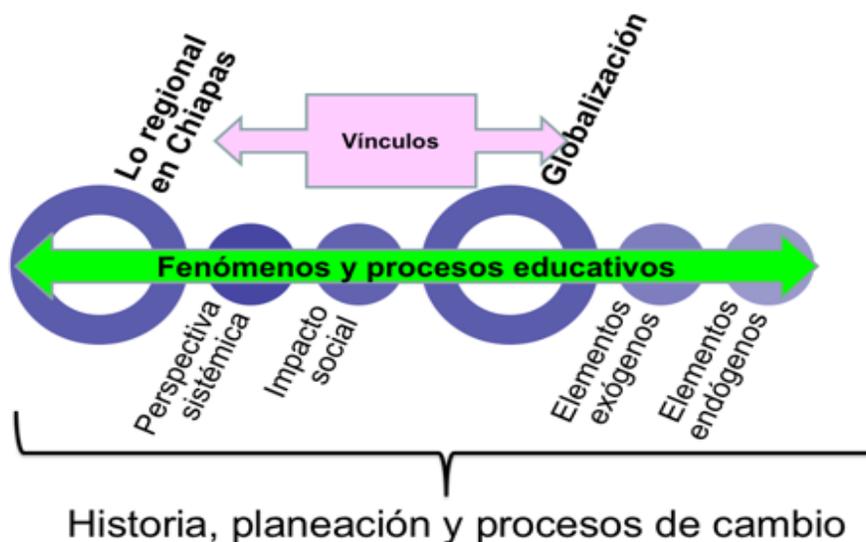
Como se planteó en el capítulo 1 de esta investigación, México comparte algunas características con los demás países de América Latina, los cuales también están sujetos a las exigencias y presiones que los organismos internacionales ejercen sobre los gobiernos de los países en la región, algunos de los cuales enfrentan procesos de militarización, en tanto que otros se encuentran en procesos de democratización.

Como parte del escenario internacional, esta región de igual modo experimenta las influencias de los proyectos desarrollistas generados principalmente en Estados Unidos, mismos que se caracterizan por su visión pragmática y tecnicista, sobre todo en el campo educativo; y en donde los gobiernos de diversos países, a través de los ministerios de educación, los incorporan dentro de sus políticas públicas y educativas. Tal es el caso de nuestro país, cuyo proyecto educativo y de nación están sujetos a los influjos del mercado, debido a la incorporación de dicha visión desarrollista y tecnicista.

Por ello, en el presente capítulo se abordan algunos planteamientos del currículum regional como plan o proyecto político-administrativo y como sedes o regiones, por lo que se inicia con el contexto de la globalización y se recuperan algunos elementos de las políticas públicas en materia educativa en los planos internacional y nacional; asimismo se hace una revisión del marco normativo que rige a la EMS, el cual permite comprender su estructura, organización y funcionamiento en el contexto nacional, estatal, y del subsistema objeto de este estudio.

El siguiente esquema sintetiza los aspectos más relevantes del capítulo.

Esquema 7. El contexto global y local del currículum regional



Fuente: Elaboración propia.

Conviene aclarar que, en las dos últimas décadas, el contexto global ha ejercido gran influencia en el ámbito educativo, en el contexto regional en Chiapas y en el contexto local como subsistema de EMS, particularmente sobre la base de lo que ha sido la (re)construcción de los programas de estudios del BAPPEMS desde el enfoque de competencias, que ha traído consigo la implementación de la RIEMS en 2008 a nivel nacional.

Basta recordar que, desde la implementación de Disciplina y orden académico en 1989, como primer plan de estudios del subsistema, se pasó al nivel de concreción de las comunidades educativas a partir de las visitas de seguimiento que se hacía a las escuelas, mismas que continuaron realizándose hasta el segundo momento de reforma curricular con la implementación del BUCAF en 1994, a fin de monitorear la operativización de los planes y programas antes mencionados.

Tiempo después, en el tercer momento de reforma curricular, en el año 2000, que coincide con la implementación del BAPPEMS; y de manera

especial en el año 2009, las acciones emprendidas por el grupo técnico del nivel estuvieron orientadas a atender reuniones de academias regionales y estatales, a fin de hacer las adecuaciones correspondientes a la estructura curricular, relacionadas con las materias y las cargas horarias, así como a la determinación de los contenidos centrales de cada una de las asignaturas, y la elaboración de los programas de estudio.

Tras lo cual, se perdió el sentido de dar seguimiento al desarrollo curricular en las escuelas y recuperar elementos para realizar una evaluación curricular, tal como estaba plasmado en ambas propuestas curriculares.

Se puede decir que en el plan local y regional, hasta el segundo momento de reforma curricular, no se adoptaban las políticas educativas a nivel federal, solo se tomaban decisiones en coordinación las autoridades educativas estatales, de manera que estas solo servían como referente para emprender acciones académicas; es decir, no se retomaban los planes y programas establecidos por la SEP, sino que eran construidos en el subsistema, en una especie de autonomía relativa respecto de la federación, mediante un trabajo más consensuado entre los actores y más homogéneo en la oferta educativa de EMS que se brindaba al interior del propio estado.

En este contexto, se recuperan los planteamientos de la RIEMS en 2009, especialmente los relacionados con el diseño de los planes y programas de estudio desde el enfoque de competencias.

Finalmente, se plantean algunos retos a los que se enfrenta el subsistema ya referido.

4.1. El contexto neoliberal y la política educativa en México

Beck (2008), la globalización constituye un sistema económico mundial capitalista que presupone una estructura de poder hegemónica y un régimen político internacional que confiere libertad de acción a los

gobiernos y a los estados; además de que ejerce presión económica y política, a través de algunas agencias internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

En concordancia con McLaren y Huerta (2014), la globalización se vale de estrategias de comunicación bastante eficaces para continuar promoviendo la cultura de los bienes materiales, con márgenes de ganancias y sistemas de explotación de la fuerza laboral, división racial y de género en el trabajo; el saqueo de recursos naturales, entre otros.

Sin embargo, desde la perspectiva de Beck (2008), el proceso de globalización no solo se centra en aspectos económicos de institucionalización del mercado mundial, sino que conlleva también la unificación de formas de vida, expresadas en símbolos culturales y modos de conducta transnacionales; además de otros aspectos sociales como los derechos humanos, los movimientos migratorios o los programas de refugiados; que dan lugar a nuevas comunidades e identidades en el proceso de globalización, bajo la consigna de vivir y trabajar juntos, en lugares geográficamente separados.

En este escenario, la sociedad de consumo cobra fuerza, las relaciones sociales se tornan cada vez más económicas, aunado a que el mercantilismo dinamiza a los actores sociales, al grado de que los bienes culturales y las capacidades humanas se tratan como mercancías.

Estas nuevas realidades plantean retos importantes para los gobiernos de los países y para las sociedades actuales; y principalmente para los sistemas educativos.

Como bien señala Gimeno (2005),

Los procesos de globalización afectan a la educación porque inciden sobre los sujetos, los contenidos del currículum y las formas de aprender. El concepto de demarcación de lo que se viene entendiendo por cultura en las escuelas en la nueva tesitura del mundo tiene que ser ampliado para que todos se sientan incluidos. (p.30)

En este escenario complejo e incierto, en México, la implementación de la RIEMS en 2008, la reforma educativa en 2013 y el modelo educativo

y curricular en 2017, obedecen a diversas recomendaciones emitidas por algunos organismos internacionales como la OCDE, el BM, el FMI y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), las cuales se traducen en políticas públicas expresadas en el PND emitido por el gobierno de la república y el ProSEdu a cargo de la SEP, así como en el Plan Estatal de Desarrollo (PED) y el Plan de Gobierno, ambos emitidos por el gobierno del estado, los cuales son implementados al inicio de cada sexenio; y en los que se asigna a la educación un papel estratégico como palanca del desarrollo social, político y económico del país.

Por su parte, la UNESCO (2007) en el marco del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) plantea una serie de recomendaciones en materia de políticas educativas destinadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. Por lo cual, recomienda el diseño y desarrollo de currículos relevantes y pertinentes para todo el alumnado, en los diferentes niveles del sistema; considerando los diseños curriculares como elementos abiertos y dinámicos que deben ser actualizados de forma permanente, y sujetos a evaluación; además de contar con la participación de los docentes y otros actores sociales, a fin de concertar los aprendizajes comunes para todos, así como los espacios para la diferenciación.

En este sentido, se plantea que diseño y desarrollo curricular son dos elementos estrechamente relacionados con concreciones muy distintas en cada realidad, por lo que el desarrollo curricular se debe convertir en fuente de información para redefinir los diseños curriculares.

Ante todo, la UNESCO (2007) plantea que:

la revisión y actualización de los currículos debe prestar especial atención a aquellas competencias esenciales para el ejercicio de la ciudadanía; la inserción en la actual sociedad del conocimiento [...]; el desarrollo del proyecto de vida y la construcción de una ética personal y social basada en la comprensión y adhesión a los derechos humanos; así como el respeto y valoración de sí mismos y de los otros. (p.100)

Dentro de este marco, y desde esta lógica, las políticas curriculares exigen un nuevo modelo de escuela que tenga impacto y logre prácticas educativas innovadoras que, además, redunden en el aprendizaje de los alumnos; así como construir escenarios distintos y viables para la implementación de las políticas educativas en la región.

Por lo anterior, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013) se señala que la planeación del desarrollo nacional constituye el eje que articula las políticas públicas, por lo que en México se requiere impulsar una educación de calidad, que abra las puertas de la superación y el éxito de los niños y jóvenes a través del fomento de los valores cívicos; elevar la calidad de la enseñanza; y promover la ciencia, la tecnología y la innovación.

En dicho plan se establece que las políticas de estado habrán de garantizar el derecho a la educación de calidad para todos, con el fin de generar un capital humano que esté a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda, al mismo tiempo que esté vinculado con los sectores educativo, empresarial y social.

Para ello se plantearon objetivos, estrategias y líneas de acción; se establecieron los indicadores para dar seguimiento a cada una de ellas; también se propuso “una educación de calidad que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo” (Gobierno de la República, 2013, p.16); una educación que permita comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores; además, “que incluya los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de otros, así como para comprender el entorno en el que vivimos”. (Gobierno de la República, 2013, p. 59)

Del mismo modo, se estableció que, para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, pertinentes, y que contribuyan a que los estudiantes puedan

avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo.

Con base en lo anterior, la implementación de la RIEMS en México obedece a la consecución de tales aspiraciones, mismas que plantean la concordancia con un modelo de desarrollo económico interno, así como del modelo económico imperante a nivel global, como ya se ha mencionado al inicio del presente capítulo.

En este sentido, en el acuerdo número 442 (SEP, 2008b) se establece que “La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige”. (p.9)

A lo anterior, se agrega que México enfrentará cada vez más la competencia de otros países, por lo que la compensación a un mejor nivel de preparación, serán los empleos bien retribuidos; además de que, en el crecimiento de la oferta educativa, existen también factores de carácter curricular que resulta indispensable atender.

En consonancia con Zorrilla (2010), en los últimos cinco lustros, desde 1982, México ha pasado por múltiples cambios políticos y económicos que han redefinido en gran medida a la sociedad mexicana, y al propio sistema educativo nacional.

Derivado de lo anterior, en materia de política educativa, los sistemas educativos no han estado exentos de estos influjos, al grado de que la mayor parte de los Estados en el mundo han llevado a cabo procesos de descentralización educativa, los cuales han estado permeados por la aplicación de políticas neoliberales y han sido impactados por la dinámica globalizante, como consecuencia del capitalismo.

En el caso de México, la descentralización educativa, como herramienta administrativa, ha buscado el control sobre el quehacer

público y la eficacia de la gestión gubernamental, con arreglos jurídico-políticos, a través de los cuales busca contribuir a la unificación de comunidades nacionales heterogéneas, al permitir el respeto a la diversidad territorial, étnica o cultural en el marco de una organización estatal compleja; al mismo tiempo que apuntala la legitimidad de los sistemas políticos, al vincular los centros de decisión a los gobernados de las regiones, provincias o entidades federativas respectivas, a fin de alcanzar niveles de desarrollo que les permitan atender las problemáticas a las que se enfrentan (Paniagua, 2014).

En contraposición a lo anterior, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Delors, concibe las políticas educativas como “un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás, sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones”. (Delors, 1997, p. 8)

Cabe señalar que esta situación ha permitido una mayor participación y vigilancia por parte de los actores sociales en los distintos momentos de formulación y ejecución de las políticas públicas; de manera que en muchos casos, ha repercutido en las modificaciones y la aplicación de las mismas; sin embargo, su carácter sigue siendo de índole administrativa, debido a su estructura organizativa y a su funcionamiento, a las exigencias del contexto actual y de la propia administración central, a los que se suman los planteamientos de organismos internacionales y nacionales que se ocupan de la implementación y evaluación de las reformas, mediante procesos de estandarización.

En concordancia con Colom (2002),

El entramado de todo esto está provocando una serie de transformaciones sustanciales en, al menos, cinco de los ejes básicos de las sociedades modernas: el papel del Estado, la estructuración de la sociedad, el trabajo, la cultura y el sujeto. Los cambios en esos ejes tienen importantes proyecciones para la educación: para el modo de

concebirla, para la jerarquía de valores a los que se cree ha de servir, para las prioridades de las políticas educativas, el entendimiento de la calidad, el diseño de los currícula, los procedimientos de control de las instituciones escolares, etc. (p.27)

Algunas reglamentaciones o disposiciones legales, jurídicas y políticas por parte del estado las podemos encontrar a nivel general en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Art. 3o); la Ley General de Educación, la Ley Estatal de Educación, el Programa Sectorial de Educación, la Ley del Servicio Profesional docente, por mencionar algunos.

En tanto que a nivel del subsistema estatal, las encontramos en: el documento Disciplina y orden académico; los Acuerdos 71 y 77 de Cocoyoc, Morelos; la Propuesta Curricular para el Bachillerato Único con Áreas de Formación (BUCAF); la Propuesta Curricular para el Bachillerato Propedéutico y Profesional de Educación Media Superior (BAPPEMS); los programas de asignaturas; los Acuerdos Secretariales: 442, 444, 447, 449, 486,488 y 656; el Manual 3.0 de ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); el Acuerdo 11 del Comité Directivo del SNB; el Reglamento interior de trabajo del personal docente de la Secretaría de Educación del Estado.

A pesar de lo anterior, se reconoce que dichas disposiciones y ordenamientos, limitan las posibilidades de acción de los actores educativos; por lo que en el siguiente capítulo, se explica cómo los diseñadores del currículum significan y han significado estas disposiciones oficiales, en un escenario que ha generado y sigue generando una serie de tensiones y controversias.

4.2. La EMS en el Sistema Educativo Nacional (SEN)

La EMS, en la década de los noventa estuvo influida por políticas de modernización tendientes a la formación de los jóvenes para su incorporación a la sociedad y a la vida productiva; motivo por el que se realizaron diversos foros nacionales, como la Primera Reunión Nacional de Educación Media Superior, en septiembre de 1991, en donde se puntualizó

el acercamiento con el sector productivo, la búsqueda del equilibrio de la demanda entre los núcleos que incluyen este ciclo y la elaboración de programas de formación y actualización del personal docente y directivo (Díaz-Barriga y Lugo, 2003).

Asimismo, en 1994 tuvo lugar el encuentro académico de la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS), en el cual se establecieron acuerdos relacionados con el perfil del alumno, perfil y formación del docente, orientación educativa y evaluación. Además de definir un perfil básico, integral y flexible para el alumno, conceptualización de las competencias como habilidades intelectuales, amplias y esenciales para la realización de un trabajo efectivo en todos los campos del conocimiento, particularmente en tres ámbitos: comunicación, métodos matemáticos y reflexión para el estudio; así como caracterizar el bachillerato en tres núcleos: propedéutico, bivalente y terminal.

Por lo anterior, en septiembre del mismo año se presentó el documento rector de este nivel educativo *Curriculum básico nacional para bachillerato*, con el que se pretendía normar el currículo formal del bachillerato universitario. Asimismo, se proponen contenidos relacionados la cultura, la ciencia y la tecnología del presente y las expectativas de la sociedad respecto de la formación en este nivel educativo. Establece al bachillerato como un ciclo que debe dar respuesta a una diversidad de necesidades como son la producción de servicios y las características e intereses de los sujetos que lo cursan.

El documento referido, aunado a la política plasmada en el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 dieron pauta a que en la década pasada ocurrieran importantes discusiones sobre la razón de ser y las nuevas finalidades de este nivel educativo, al mismo tiempo que se realizaron ejercicios tendientes a la reforma e innovación educativa, entre ellas, algunos abordajes sobre incorporar la educación basada en competencias en el diseño, la flexibilidad curricular, o el diseño modular.

Destacan el caso de la preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo que incluyen una clara delimitación sobre formación integral y un apartado de currículum complementario; la reforma académica del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México con cinco ejes de formación: habilidades numéricas y experimentales, sociohistórico, comunicación, lenguaje y técnicas de información y formación personal; la propuesta del Consejo Académico de Bachillerato de la UNAM (2001), relativa al Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos (NCFB) que se deben proporcionar y buscar una mayor pertinencia y relevancia en el logro de los perfiles de egreso de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades. (Díaz Barriga y Lugo, 2003).

Como se puede notar, existe una variedad de alternativas curriculares diseñadas para este nivel educativo, algunas de las propuestas de cambio y rediseño son reportadas como resultado de largos períodos de debate y negociaciones entre los diversos sectores, dada la gran cantidad de docentes que lo integra.

En este orden de ideas, las disposiciones oficiales de la SEP, la RIEMS ha derivado una serie de lineamientos normativos que acompañan la implementación de la reforma en los distintos niveles de concreción: interinstitucional, institucional en la escuela y en el aula. Así como el establecimiento de varios acuerdos tras la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual se organiza bajo el principio de respeto a la diversidad, mediante el establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC); incluida la revalidación y reconocimiento de los estudios entre las diversas opciones que ofrece este tipo educativo (SEP, 2013).

Para el caso de la RIEMS estos planteamientos se asumen como tareas a las que se ha de atender en el presente siglo: mejoramiento de la calidad a través de sus dimensiones de relevancia, pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia; búsqueda de la equidad y ampliación de la cobertura; además de la imperiosa necesidad de articular el sistema

educativo en su conjunto, el cual también está sujeto a procesos de evaluación²³ con parámetros internacionales, cuyos resultados busca dar cuenta de la efectividad del sistema en términos de eficiencia terminal y del dominio de competencias básicas alineadas al currículum nacional (lenguaje, comunicación y matemáticas, principalmente).

Las universidades tampoco son ajenas a estas influencias; de manera análoga, para Ginés (2004) enfrentan grandes retos como la formación a lo largo de la vida; la universalidad; la accesibilidad; el cambio del modelo educativo, que demanda la formación de profesionales con competencias especializadas, metodológicas, sociales y participativas; cambios en los métodos de enseñanza, mecanismos educativos y de evaluación; todo esto, a fin de que respondan a las demandas del mercado laboral y del estado, para el desarrollo económico y social de las comunidades.

Actualmente la RIEMS, como política pública dominante, constituye un elemento importante en el contexto neoliberal, sobre todo, porque el enfoque de competencias en el que se basa trae consigo procesos de medición de los logros en los desempeños de los estudiantes; además de que el mismo concepto de competencias es polisémico, lo que ha dado lugar a su uso con diversas connotaciones y desde diversas posturas, muchas de las cuales no coinciden con una mirada histórica y constructiva de los actores involucrados en los procesos educativos.

Desde la óptica de Gimeno (2005).

De todo ello se deducen cambios importantes para el sentido y orientación de la política en general, así como para la educación en particular (la concepción de la democracia y sus implicaciones en la educación, la ordenación del sistema educativo, la concepción y valoración del sujeto y la visión del aprendizaje: su finalidad, contexto, contenidos y motivaciones). Desde las coordenadas de este contexto general, se requiere a la educación para que se ajuste a los lineamientos que sirven a las prioridades marcadas. En este contexto tienen también que plantearse las posibilidades de su acción transformadora. La complejidad e incertidumbre en el nuevo

²³ Por ejemplo: PISA; ENLACE, actualmente PLANEA, el cual se aplica a los alumnos del último grado de bachillerato; así como EXCALE, que se aplica a los alumnos del último ciclo de formación en educación básica y en educación media superior.

panorama, a la hora de optar por una narrativa para darle sentido a lo que hacemos, es francamente notable. (p.22)

Por ello, en esta investigación se trabajó con algunos actores y procesos educativos relacionados con el diseño y planeación curricular, así como de gestión y organización, puesto que se buscó determinar las implicaciones que han tenido las disposiciones oficiales emanadas de la SEP; sobre todo, a partir de la implementación de la RIEMS desde el enfoque basado en competencias; y del modelo educativo y curricular 2017 para el conjunto del SEN.

A propósito de este último, se propuso el modelo dual para la formación tecnológica, como parte de la innovación curricular; no obstante, en el subsistema objeto de este estudio, no se ha retomado el modelo, dadas las molestias e inconformidades que generó la reforma educativa y curricular entre los maestros de las escuelas en el escenario local y regional, las cuales se tradujeron en un rechazo total a todo lo que propuso el gobierno federal en materia educativa.

Para el caso del subsistema estatal de EMS, el modelo solo se podía retomar en dos escuelas que ofrecen la opción educativa bivalente quienes, además de una formación propedéutica, otorgan una formación para el desempeño laboral; así como la opción terminal que se brinda también en dos escuelas que ofertan la formación en enfermería a nivel técnico. En ambos casos correspondientes a carreras de corte servicios.

Asimismo, se analizan las condiciones que influyeron en el proceso de (re)construcción de planes y programas de estudio, a fin de valorar sus tendencias y posibilidades en el marco de las políticas públicas actuales.

Hasta antes de llevar a cabo la presente investigación, existía un desconocimiento en torno a cómo se había realizado el diseño curricular: los elementos que se consideraron en su elaboración; los actores que intervinieron; los intereses, conflictos, valores, motivaciones, supuestos y expectativas que permearon; el tipo de interacciones que se establecieron entre los actores, en especial las relacionadas con el ejercicio de poder; las

expectativas de los diseñadores, las disposiciones oficiales, además de las condiciones en que se desarrollaron, entre otros.

Por todo lo anterior, en este estudio se abordó la (re)configuración del campo curricular en tanto espacio social y político, en el que, en el conjunto de prácticas humanas, se vislumbra la posibilidad de aspirar a una política cultural alternativa más allá del espacio escolar, que permita contrarrestar los efectos que el neoliberalismo ha traído consigo como modelo económico hegemónico.

En el último capítulo de esta investigación se exponen algunos planteamientos.

Si bien es cierto, las políticas globales y nacionales afectan lo local y regional, es importante una mirada más dialéctica y dialógica entre los distintos planos, considerando tensiones, controversias y eventuales convergencias, en virtud de que ahí se entreteje el entramado de relaciones entre los actores educativos involucrados en las tareas de diseño curricular, como bien se aborda en el siguiente capítulo.

4.2.1. Estructura organizativa de los servicios de EMS en México y en Chiapas

En este apartado se realizó una revisión de la estructura del sistema de educación media superior, a fin de ubicar y contextualizar a la región objeto del presente estudio, particularmente en la década de 2008 a 2018 que es cuando se da la transición de una propuesta y un proceso curricular local, a uno de carácter nacional, desde un enfoque basado en competencias.

Teniendo en cuenta a la Ley General de Educación (H. Congreso de la Unión, 2014), el sistema educativo en México está organizado por tipos y niveles: *básico*, que integra preescolar, primaria y secundaria; *medio*

*superior*²⁴, que incluye el bachillerato, demás equivalentes a éste y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes; y *superior*, que comprende la licenciatura, el posgrado, así como otras opciones previas a la conclusión de la licenciatura. Cabe señalar que al interior de estos tipos y niveles existe una diversidad de modalidades y opciones a través de las cuales se ofrece el servicio educativo.

El bachillerato general tiene carácter propedéutico y prepara a los estudiantes en diferentes disciplinas y ciencias, a fin de que posteriormente puedan cursar estudios de tipo superior. Por su parte, el bachillerato tecnológico es de carácter bivalente debido a que prepara a los alumnos para el ingreso a la educación superior y los capacita para que tengan oportunidad de incorporarse en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales y de servicios, y del mar. En tanto que la educación profesional técnico prepara a técnicos en actividades industriales y de servicios; y a diferencia de las opciones educativas anteriores, es de carácter terminal (INEE, 2015).

Por lo anterior, en la última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación (H. Congreso de la Unión, 2014), a partir de la RIEMS, el tipo medio superior se organizará bajo el principio de respeto a la diversidad, a través del establecimiento de un MCC a nivel nacional y la revalidación y reconocimiento de estudios, entre las opciones que ofrece este tipo educativo.

En la misma ley se establece que los contenidos del SEN serán definidos en planes y programa de estudio, en los cuales deberán establecerse los propósitos de formación general, como son los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas correspondientes a cada nivel educativo. Dichos contenidos serán organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje, que el educando debe acreditar como mínimo para cumplir con los propósitos educativos; así como los criterios

²⁴ Después de 2012, por disposición oficial, este tipo educativo forma parte de la educación obligatoria.

y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que haya cumplido los propósitos.

De igual manera, se señala que en los programas de estudio deberán plantearse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje; los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento; además de que se podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.

También, se establece que la Secretaría debe considerar las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos actores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, así como aquellas que formule el Instituto Nacional para la Evaluación de la educación; quienes pondrán a consideración de la Secretaría los contenidos regionales propios de la entidad y municipios respectivos; realizar revisiones y evaluaciones sistemáticas y continuas de los planes y programas, a fin de mantenerlos actualizados; además de capacitar a los maestros respecto de su contenido y métodos antes de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Con base en lo antes expuesto, en el subsistema objeto de este estudio se observa un desfase entre las disposiciones oficiales y las prácticas educativas concretas; por ejemplo, derivado de la RIEMS, y no obstante que a las asignaturas ahora se les denomina unidades curriculares de aprendizaje, en las prácticas docentes, aún se sigue dando el tratamiento de asignaturas, centradas en contenidos disciplinarios; por otra parte, a pesar de que se cuenta con lineamientos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, las sugerencias acerca de los métodos y actividades para alcanzar los propósitos educativos todavía son mínimas.

En su caso, la SEE, no ha tomado en cuenta las voces de los actores educativos involucrados, tales como maestros y padres de familia, mediante un proceso de participación social que dé cuenta de una evaluación del servicio educativo que se brinda; tampoco ha puesto a

consideración los contenidos regionales de los distintos municipios que conforman el estado de Chiapas; de igual forma, no se han realizado evaluaciones sistemáticas y continuas que conlleve a la actualización de los planes y programas de estudio en el subsistema; aunado a que la capacitación que se ha brindado a los maestros en cuanto a contenidos y métodos, es todavía incipiente.

A este panorama, se agrega la pluralidad y dispersión curricular, característica de la estructura actual de los servicios de EMS, debido al considerable número de instituciones, modalidades y opciones educativas en todo el país, que dificulta la expresión y concreción de objetivos comunes que se debieran tener en el marco del SEN.

No obstante que a nivel nacional la SEP²⁵ tiene a su cargo la administración y prestación del servicio educativo, así como otorgar el Reconocimiento de Validez Oficial de los Estudios (RVOE) a través de la SEMS, en Chiapas existen dos dependencias facultadas para la regulación del mismo: la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF), anteriormente conocida como Servicios Educativos para Chiapas (SECH), y la SEE, mejor conocida como Secretaría de Educación Estatal, esto como resultado de la descentralización educativa que delegó dicha facultad a los estados; además de la presencia de Organismos Públicos Descentralizados (OPD)²⁶ autorizados para tal fin.

En el acuerdo número 442 de la SEP (SEP, 2008b), se establece que en el territorio nacional existe una diversidad de subsistemas que dependen de la SEMS y que brindan este tipo educativo por conducto de las direcciones generales.

²⁵ Esta institución fue creada por Decreto del Congreso de la Unión el 29 de septiembre de 1921, fecha a partir de la cual se da un proceso de centralización educativa por parte del gobierno federal quien establece la estructura y funcionamiento de todos los tipos y modalidades que conforman el SEN, con fundamento en el artículo 3º constitucional.

²⁶ Cabe mencionar que tanto el CECYTECH como el COBACH constituyen OPD, los cuales cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propio (Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Chiapas, 2014).

En los *subsistemas federales* se identifica a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), de la cual dependen los Centros de Bachillerato Tecnológicos Industriales y de Servicios (CBTIS); la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), que tiene a su cargo los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios (CBTA); la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), de la cual depende el Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)²⁷, que brindan opciones educativas ampliamente conocidas como bachillerato tecnológico.

Asimismo, en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México el Gobierno Federal ejerce competencia a través del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y del Colegio de Bachilleres (COLBACH), que ofrecen formación profesional técnica y bachillerato, respectivamente.

En este subsistemas también se ubica un organismo público descentralizado de carácter federal que es el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), creado en la década de los sesenta con sede en Guadalajara; de igual forma se identifica una serie de bachilleratos de carácter propedéutico de control federal que se agrupan bajo la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la SEP, incluyendo los Centros de Estudios de Bachillerato y las Preparatorias Federales por Cooperación.

Por otra parte, existen opciones autónomas que incluyen las que ofrece la UNAM a través del CCH y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como las que ofrecen las universidades autónomas de los estados. En la gran mayoría de los casos, estas opciones son de bachillerato propedéutico.

De igual forma, los gobiernos de los estados brindan EMS por conducto de diversos *subsistemas estatales*, como en el caso de Chiapas, en donde el servicio educativo es ofertado por la Dirección General del

²⁷ Tanto la DGETA como la DGECyTM, en septiembre de 2020 pasaron a formar parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAYCM).

Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) de la que dependen los Colegios correspondientes y la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), la Dirección General del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas (CECYTECH) a través de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES) en el ámbito de profesional técnico.

Cabe mencionar que a pesar de que los bachilleratos estatales son de sostenimiento cien por ciento estatal; los colegios de bachilleres y los CECyTES son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales que reciben la otra mitad de su financiamiento del Gobierno Federal.

Los colegios de bachilleres se comenzaron a fundar en los años setenta como una opción alterna a los bachilleratos de las universidades. Los CECyTES, por su parte, fueron creados a inicio de los años noventa como el mecanismo para el desarrollo de la educación tecnológica en el ámbito estatal, mismos que siguen las directrices normativas del sistema tecnológico federal.

Para De Ibarrola (2012),

La reforma educativa de 1970 fue especialmente importante en la creación de nuevas instituciones de educación media superior que pudieran atender el crecimiento de la demanda en este nivel en esa época de la historia reciente de la educación en el país: adicionalmente a las preparatorias universitarias y las vocacionales del IPN se crearon los Bachilleratos Tecnológicos bivalentes, el Colegio de Bachilleres y el CONALEP; a partir de la federalización de la educación en 1993 se crearon los CECyTES, con el impulso aportado por los estados. (p.18)

En esta estructura organizativa, también operan los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), creado a principios de los años ochenta como un organismo público descentralizado del Gobierno Federal; sin embargo, en los últimos años de la década de los noventa, el Gobierno Federal y los gobiernos de los estados acordaron que estos se hicieran cargo de la operación de los planteles, por lo que la transferencia a los distintos estados se realizó paulatinamente a lo largo de

dos años. Actualmente la Dirección General CONALEP conserva funciones de rectoría técnica del subsistema, misma que oferta la opción educativa de profesional técnico.

Aunado a lo anterior, “en los últimos años se han incrementado, nuevamente, las opciones de bachillerato abierto y a distancia, video bachillerato y telebachillerato para atender incluso poblaciones suburbanas marginales y rurales”. (De Ibarrola, 2012, p.18)

Hay que tener presente que muchas de estas instituciones federales, estatales y autónomas ofrecen, además de la modalidad escolarizada, la modalidad no escolarizada o la modalidad mixta, que comprende a la preparatoria abierta y a distancia, mediante las cuales se pueden obtener la certificación del bachillerato.

Entre los subsistemas de control estatal se encuentran: el sistema abierto estatal (Preparatoria Abierta) y el Telebachillerato, al cual se agrega el Telebachillerato Comunitario (mejor conocido como TBC, que en 2022 pasó a formar parte del CECYTECH), y que, en conjunto imparten la opción de bachillerato propedéutico; además del Centro de Bachillerato Pedagógico, ubicado en el municipio de Tecpatán, cuya modalidad es única en Chiapas.

Como se puede apreciar, las opciones de EMS en el país y en el estado son variadas; la existencia de distintos subsistemas y modalidades responden a diversas filosofías educativas y realidades sociales; además, contienen elementos distintos de formación, objetivos diversos y perfiles disímolos, prueba de ello es la diversidad de planes y programas de estudio existentes, sin una identidad bien definida como tipo educativo; así como de orígenes e historias diversas.

En este contexto, la región se ubica en el subsistema de EMS dependiente de la SEE que oferta estudios en el nivel de bachillerato, a través de la opción propedéutica en las escuelas preparatorias generales y

preparatorias agropecuarias²⁸; la opción bivalente que se imparte en la Escuela de Ciencias y Técnicas del Estado (ECyTE), y en la Escuela de Comercio y Administración (ECA); así como la opción terminal propia de la educación profesional técnica que ofertan el Instituto Superior de Estudios de Enfermería del Estado de Chiapas (ISEEECH) y la Escuela de Enfermería²⁹.

Esto en virtud de que estas opciones comparten elementos comunes en cuanto al diseño, planeación y construcción de sus planes y programas de estudio; sobre todo en las opciones propedéutica y bivalente que trabajan con la Propuesta Curricular para la Educación Media Superior, ampliamente conocida como BAPPEMS, no así las dos escuelas de enfermería que tienen sus propios planes de estudio, pero que han participado en los distintos momentos, en las acciones implementadas encaminadas a la (re)construcción curricular, en función de las cuales han hecho ajustes al currículum formal.

A pesar de que el Telebachillerato pertenece al subsistema estatal, queda fuera de este estudio ya que desde su origen retoman el plan, los programas y las guías de estudio del modelo educativo del Telebachillerato de Veracruz, aunque también se han realizado adecuaciones curriculares importantes.

²⁸ En Chiapas las instituciones de educación media superior existen desde 1856, año en que se fundó la Preparatoria Núm. 1 de San Cristóbal de las Casas; así como la Preparatoria Tapachula⁷ de Tapachula y la Prepa 1 de Tuxtla Gutiérrez en 1919. Con relación a esta última, en 1894 se denominó Escuela Industrial Militar; en 1897 Escuela de Artes y Oficios del Estado; en 1906 Escuela Normal Militar; en 1914 Escuela Normal de Profesores y Preparatoria; en 1926 Escuela Normal Mixta y Preparatoria y en 1945 Preparatoria del Instituto de Ciencias y Artes del Chiapas (ICACH). Además, entre 1937 y 1945 se fundó la Preparatoria “Comitán”, de Comitán de Domínguez. La mayor parte de las instituciones educativas del nivel nacieron en la década de 1990, principalmente (SE, 2001a).

²⁹ Al momento de hacer la investigación existían 86 preparatorias generales, nueve preparatorias agropecuarias y dos escuelas bivalentes, que en conjunto comparten el mismo plan de estudios con algunas variantes en sus mapas curriculares y en sus programas de asignatura, en función a la modalidad que imparten, así como dos escuelas terminales que también comparten elementos en sus planes y programas, con diferencias mínimas como la ubicación de algunas materias en otros semestres, así como relacionadas con la carga horaria (véase gráfica 1).

Hay que recordar que, dada su ubicación geográfica, el subsistema estatal tiene presencia en trece de las quince regiones socioeconómicas en que se organiza el estado de Chiapas, las cuales ya se refirieron en el apartado 2.2. de este trabajo. Al momento de cerrar la investigación existían 95 escuelas preparatorias generales y agropecuarias, en donde se desempeñan 2,656 docentes.³⁰

Cabe mencionar que la conformación de estas regiones conlleva procesos evolutivos que integra elementos económicos, histórico-culturales, sociopolíticos y educativos, así como movimientos constantes de encuentros y de desencuentros en los distintos espacios académicos y administrativos en cada una de ellas en el territorio chiapaneco.

4.2.2. Política educativa en la construcción del currículum formal y retos del subsistema estatal de EMS en Chiapas

En la Ley Estatal de Educación (Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Chiapas, 2014) se establece que la SEP determina los planes y programas obligatorios para el SEN, y faculta a la autoridad educativa estatal para recomendar la inclusión de contenidos regionales; asimismo, se establecen los aspectos que deben contener, por lo que conviene aclarar que, desde su origen, el proceso de diseño y seguimiento en el subsistema que se estudia ha estado a cargo del grupo técnico del nivel, que actualmente tiene la responsabilidad de implementar acciones académicas de apoyo al trabajo docente que se realiza en las escuelas.

En el caso que nos ocupa, el proceso de (re)construcción curricular cobra sentido a partir de 1989, cuando las autoridades educativas estatales y un grupo de académicos identificaron como problema principal la dispersión de planes y programas de estudio que impedía o dificultaban la portabilidad de estudios, el tránsito de estudiantes dentro del propio

³⁰ De estos, 804 docentes fueron seleccionados a participar en la evaluación para la permanencia y nueve acreditaron el proceso de selección para ocupar el cargo de director de escuela, derivado de la puesta en marcha de la actual reforma educativa iniciada en 2013 (H. Morales, comunicación personal, 28 de julio de 2017).

subsistema y, sobre todo, hacia los subsistemas de carácter federal. Esto debido a la diversidad de materias, cargas horarias y duración de los estudios que, en conjunto, obstaculizaban la equivalencia y la revalidación de los estudios. El documento *Disciplina y orden académico* (SECyS, 1989) ofrece un diagnóstico de la situación que prevalecía en ese momento.

Del mismo modo, el proceso de (re)construcción curricular que se estudió se constituyó sobre la base de los espacios construidos social y simbólicamente en los distintos momentos de la historia, en los cuales los actores han producido discursos y han significado las reformas curriculares de manera diferenciada, incluido los criterios para la implementación de la RIEMS (Pons y Cabrera, 2015), al menos hasta el 2019, que es el período que comprende la presente investigación. En este caso se refiere a una reforma institucional asumida por la SEE, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza pública.

Un elemento que queda fuera de este estudio es el *Nuevo modelo educativo para la educación obligatoria*, particularmente el *Nuevo currículo de la EMS* que se pretendió implementar a nivel nacional, en el ciclo escolar 2016-2027 mismo que buscaba articular el sistema educativo en su conjunto, a través de una reforma educativa y curricular, con marcadas implicaciones de carácter laboral, y que en el plano local, generó una serie de manifestaciones y confrontaciones por parte del gremio magisterial, que incidió para que la SEP no estableciera las directrices de cómo regionalizar este tipo de bachillerato en la entidad, a pesar de que en el propio artículo 3° constitucional se exige la calidad y la pertinencia de la formación de los educandos.

En este caso, el intento de reforma se refiere a un proceso gubernamental e institucional asumido por la propia SEP a nivel nacional, enfocada a mejorar la calidad educativa.

También queda fuera de este estudio el modelo educativo de la NEM y el MCCEMS, que es una propuesta del gobierno federal, generada en 2019

y que se pretende implementar, de manera homogénea, a todos los subsistemas y modalidades en el ciclo escolar 2023-2024.

En este contexto, se puede observar que a pesar de que los objetivos de las distintas instituciones de educación media superior son muy semejantes; los planes y programas de estudio de cada una de las modalidades son muy distintos debido al tipo de opciones educativas que ofertan; por lo que la movilidad de estudiantes entre instituciones es un problema que todavía persiste y que tiende a ser complicada, si no es que imposible, dada las equivalencias de estudios y mecanismos de revalidación de los mismos.

Derivado de todo lo anterior y acorde con Zorrilla (2010), la RIEMS cuenta con amplios referentes administrativos que señalan la necesidad de integrar logros, valores y desempeños socialmente pertinentes, los cuales se expresan en el perfil de egreso, así como el compromiso de que la SEP se apoye en el cumplimiento de sus funciones en materia de evaluación, a lo que resta por establecer los medios, las formas y apoyos concretos que atiendan los contextos sociales y culturales de los docentes y estudiantes para que se haga posible su aplicación sistemática en el conjunto de la EMS.

Por su parte, y desde el discurso oficial, entre los retos de la EMS se plantea dar atención a la serie de circunstancias que orillan a los estudiantes a desertar, como es la rigidez de los planes de estudio, muchos de los cuales son inapropiados para las realidades regionales y locales, así como la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles, aunado al detrimento de su ineficiencia y el desarrollo de capacidades básicas de sus estudiantes (SEP, 2008b).

En México, el adecuado desarrollo de una reforma de la EMS debe considerar aspectos comunes a los distintos subsistemas, al tiempo que atienda esta falta de articulación.

A pesar de que los objetivos de las distintas instituciones pueden ser similares, aún no se ha trabajado lo suficiente acerca de una clara

definición de la identidad de este tipo educativo. Esta búsqueda de identidad no debe entenderse como la unificación de los planes de estudio o la homologación curricular, en virtud de que los estudiantes deben tener libertad de elegir entre diferentes opciones en función a sus intereses, aspiraciones y posibilidades. La matrícula de EMS es cada vez más plural, por lo que el SEN debe dar cabida a esta diversidad; aunado a que la pluralidad de modelos académicos enriquece la búsqueda de respuestas a los desafíos de la educación.

Con base en los planteamientos de Delors (1997),

La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. (p.12)

En consecuencia, los planes y programas de estudio deben atender las necesidades de pertinencia personal, social y laboral, en el contexto de las circunstancias del mundo actual; deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región; además de que su diseño debe considerar que la pertinencia y la relevancia sean compatibles con las competencias comunes de la oferta académica, y que la pertinencia se concreta en los niveles sistémico, de subsistemas y de los propios planteles educativos.

Como resultado de lo anterior, la RIEMS debe partir de tres principios básicos: el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio; y el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas.

En un país que enfrenta grandes retos en esta materia, es deseable que las instituciones respondan a ellos de manera que puedan avanzar sobre su propio aprendizaje y el de otras instituciones, lo cual será posible

en la medida que exista una estructura curricular propia de la EMS que permita y aliente la diversidad sin olvidar que todas las instituciones de este tipo educativo son parte de un mismo subsistema (SEP, 2008b).

Por su parte, Delors (1997) considera que

mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas. (p.34)

En este escenario, el proceso de (re)construcción curricular en el subsistema estatal de EMS constituye una alternativa que podría servir para reflexionar los principios y rasgos esenciales de los propósitos educativos, así como del sentido de la formación que se brinda en este tipo educativo, además de otros elementos, sujetos siempre a discusión crítica.

A juicio de Pérez (2012),

el currículum oficial debe concebirse como un documento de orientación, guía, que marca prioridades genéricas y no un listado interminable de contenidos mínimos, clasificados por asignaturas [...] debe ser el resultado del debate público sobre las finalidades, las intenciones, las competencias o cualidades humanas que debe desarrollar el dispositivo escolar [...] las concreciones sobre el contenido y los métodos de enseñar y evaluar deben formar parte de la competencia profesional de los docentes. (p. 187)

En este sentido, la (re)configuración del campo curricular, en tanto espacio social y político, también es posible en la medida que los actores involucrados se sumen a la tarea de pensar de manera crítica y creativa la formación de los sujetos, para que sean capaces de resolver problemas y tomar decisiones relevantes más allá del espacio escolar, en un proyecto ético de vida de mayor alcance.

En el siguiente capítulo, se aborda algunos elementos que permiten comprender de mejor manera el campo del currículum regional, en tanto espacio social, político y simbólico del subsistema estatal de EMS en

Chiapas, así como valorar sus tendencias y posibilidades en el marco de la actual reforma educativa y curricular.

CAPÍTULO 5. SIGNIFICADOS DEL PROCESO DE (RE)CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM REGIONAL DESDE LA MIRADA DE LOS DISEÑADORES

El presente capítulo da cuenta de la experiencia en torno a la (re)construcción de los planes y programas de estudios, en cuatro procesos sucesivos de reformas curriculares, a lo largo de treinta años de historia en el subsistema motivo de este estudio. En él se identifican los elementos de los diseños que se desarrollaron en el Subsistema Estatal de EMS en Chiapas, así como las condiciones y circunstancias que se dieron durante el proceso; además, se recuperan las miradas de algunos diseñadores del currículum, quienes participaron directamente en la construcción e implementación de los planes y programas de estudio, a fin de comprender la labor que desempeñaron algunos actores educativos en el desarrollo de las propuestas curriculares.

Un acercamiento a la realidad permitió identificar las siguientes dimensiones de análisis, con algunas categorías y subcategorías, a saber: aspectos formales y estructurales de los planes y programas de estudio contruidos a través de la historia; experiencias significativas de los diseñadores en cuatro momentos de (re)construcción curricular, labor que desempeñaron en los procesos de reforma curricular, subjetividades experimentadas y compartidas en los procesos de construcción colectiva, relaciones entre los diseñadores con las instancias de poder; implicaciones de la RIEMS en el (re)diseño curricular a partir de 2009; valoración social

de los procesos de reforma curricular y, factores y condiciones que influyeron en la (re)construcción de los planes y programas de estudio en el subsistema, a fin de comprender las tendencias y posibilidades en el escenario actual.

Estas dimensiones permitieron la construcción del objeto de estudio, mediante las cuales cobraron sentido y significado algunas definiciones que sirvieron de base en la investigación de campo y en la interpretación de los resultados, para una mejor comprensión de la realidad estudiada.

En el conjunto de definiciones revisadas, se retoma la conceptualización que ofrecen Díaz-Barriga Arceo et al. (2012), al señalar que,

Por diseño curricular se entiende al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo. De la misma manera, debe entenderse que el desarrollo y/o diseño curricular es un proceso, y el currículo, es la representación de una realidad determinada. (p. 20)

En concordancia con lo anterior, los resultados que se presentan a continuación corresponden a cuatro momentos o etapas de reformas en la estructuración del currículo, en una realidad determinada, correspondiente al subsistema de EMS en Chiapas en el período de 1989 a 2019, y que, actualmente se encuentra en proceso de (re)construcción, con el advenimiento de una nueva reforma educativa y curricular (NEM/MCCEMS) que está en fase de adopción e implementación en todo el SEN, pero que queda fuera de este estudio, dada la temporalidad del mismo.

Como ya se explicó en el capítulo 2 de esta investigación, la reconfiguración del campo del currículum regional se abordó desde tres miradas:

1. Como *planeación regional*, en tanto plan o proyecto político-administrativo, en el que destacan: a) *actores educativos*, particularmente algunos diseñadores, en calidad de sujetos de investigación; y b) *disposiciones oficiales-jurídico*, como en el caso las políticas de EMS en la

construcción de planes y programas en el marco de las reformas (Véase capítulos II, III y IV).

2. *Sedes o escenarios de interacción* en su contextualidad, como son las regiones administrativas, en tanto territorios delimitados por la instancia oficial (Véase capítulo II).

3. Como *espacio social, político y simbólico*, en un entretejido de relaciones sociales donde se comparte un mismo proceso social (Véase capítulos II, IV y V).

Toda vez que, el conjunto de las prácticas humanas, permitió la actuación de los agentes en los espacios de vida cotidiana, en función de las condiciones materiales específicas que involucraron procesos internos, históricos y socioculturales y que, como dispositivo político, ha constituido un campo de tensiones entre los actores y las agencias involucradas.

En el esquema 8 se ilustran los cuatro momentos del proceso de (re)construcción curricular desarrollados de manera local, en el subsistema estatal de EMS en Chiapas en el período comprendido de 1989 a 2019, que como ya se ha dicho, constituye un proceso que contó con la participación de los docentes en servicio a través de procesos de análisis y discusión en academias locales, regionales y estatales, que conllevaron a la construcción de los planes y programas de estudio.

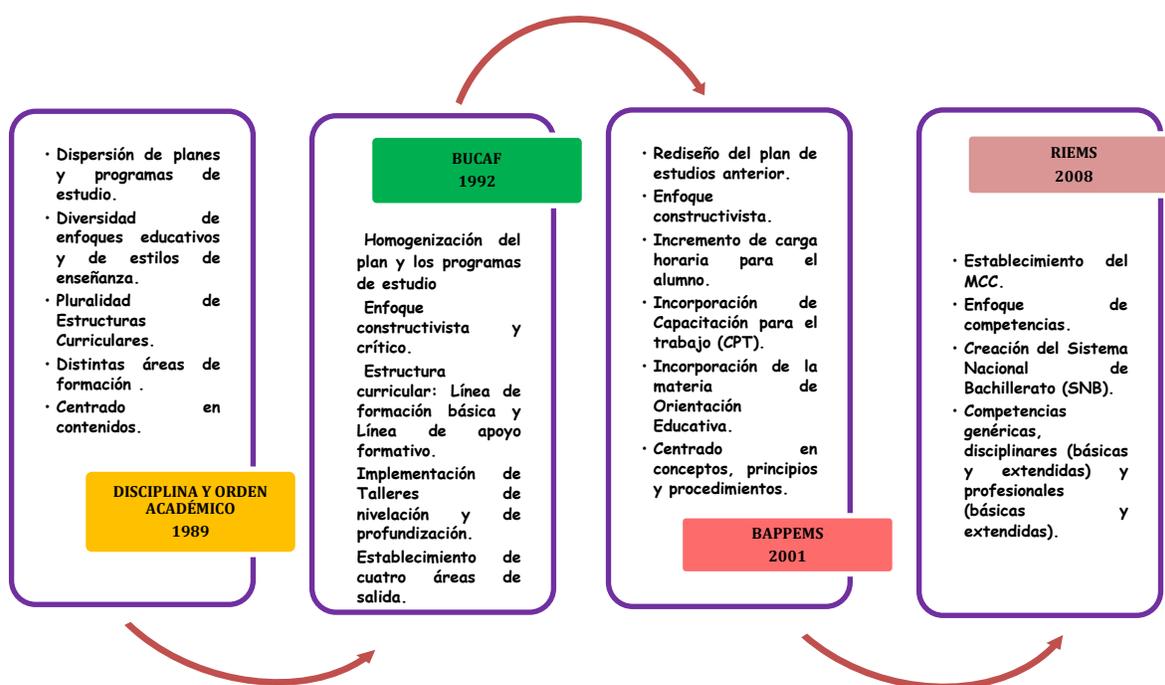
En el caso de los tres primeros momentos los diseñadores contaron con el acompañamiento de asesores externos foráneos, en un proceso que retomaba las voces de los docentes.

El primer momento, que corresponde a *Disciplina y orden académico*, tuvo como elemento central pilotear en algunas escuelas, los programas de estudio que se habían construido; en tanto que en el segundo momento, esta experiencia conllevó a la reconstrucción de los mismos programas y a la construcción de una propuesta curricular del BUCAF, misma que después de ocho años de haberse implementado, condujo a su reconstrucción, con base en las críticas y observaciones de los docentes en servicio, con lo que se dio paso al diseño de la propuesta curricular del

BAPPEMS y de los programas de asignatura, bajo la coordinación del grupo técnico académico quienes impulsaron al proceso.

En el cuarto momento de la RIEMS, se recuperó la tendencia central, lo establecido en el MCC, para los subsistemas en el territorio nacional, desde un enfoque de competencias; situación que conllevó, en el plano local, a la reformulación de los programas de estudio, mediante la participación de las academias y del grupo técnico académico del nivel.

Esquema 8. Características más relevantes de los momentos de reforma curricular



Fuente: elaboración propia.

En concordancia con lo anteriormente planteado, se aprecia que a lo largo de décadas se ha sometido a los docentes a cambios en el discurso curricular y pedagógico, en el que apenas y se ha entendido un modelo, como en el caso del diseño reticular en la década de los setenta y ochenta, cuando ya se está pasando a otro modelo, tal como ocurre actualmente con el enfoque de competencias, fuertemente cuestionado por parte de

diversos actores educativos, a pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades educativas para imponerlo como modelo hegemónico.

A continuación, se presentan las siguientes dimensiones analíticas, que dan cuenta del proceso de (re) construcción curricular en el subsistema motivo de esta investigación.

5.1. Aspectos formales y estructurales de los planes y programas de estudio en el subsistema estatal de EMS en Chiapas

Con relación a los cuatro momentos de reforma curricular mencionados anteriormente, los primeros tres corresponden con el diseño y construcción de tres planes de estudio: *Disciplina y orden académico* (SECyS, 1989) implementado en 1989; *Propuesta Curricular para el Bachillerato Único con Áreas de Formación* (BUCAF) (SECyS, 1992), puesto en operación en 1992; y *Propuesta Curricular para el Nivel Medio Superior* (SE, 2001b), mejor conocida como *Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico y Profesional de la Educación Media Superior* (BAPPEMS) (SE, 2001a), desarrollada en el año 2000, aún vigente, pero que en el ciclo escolar 2023-2024 entró en proceso de liquidación³¹.

Cabe señalar que estos tres momentos coincide con cada uno de los modelos reconocidos como oficiales por parte de las autoridades educativas en turno, y tienen la particularidad de haber sido construidos en el contexto local, mediante la participación de los docentes en servicio, así como ser diferentes a los propuestos por la SEP a nivel federal.

El cuarto momento corresponde a la promulgación de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)* en 2008, la cual incidió en la (re)construcción de los programas de asignatura, no así del plan de estudios vigente, a los cuales se les denominó “programas para desarrollar competencias”, debido al enfoque educativo adoptado.

³¹ Debido a que, en dicho ciclo escolar, se implementó el MCCEMS que establece la NEM, modelo propuesto por el Ejecutivo Federal, en un intento por articular el SEN en todos sus tipos y modalidades.

De la misma manera, a mediados de 2014, en el plano local se llevaron a cabo reuniones con un grupo de docentes especialistas en los diversos campos del saber, a fin de establecer el perfil de egreso del estudiante y construir una estructura curricular; sin embargo, no se consolidó, por lo que aún prevalece el desfase entre el plan de estudios, construido en el plano local y, los programas de estudio que se adecuaron y adoptaron en enfoque de competencias propuesto en el contexto nacional.

Por lo anterior, en este apartado se da cuenta de un aspecto nodal que es la construcción del currículo sobre la base de modelos alternativos ajustados a la entidad, a través de lo que se ha denominado momentos de reforma curricular de la EMS en Chiapas.

En este tenor, es importante hacer el recorrido de la reconstrucción histórica del proceso vivido, a fin de identificar las perspectivas curriculares que han existido, y que permite a los docentes y diseñadores conocer dónde están ubicados, los fines que persiguen y los intereses que subyacen en su labor; aproximarse a las formas en que tales efectos fueron percibidos, significados y vividos en las relaciones cotidianas; y de lo que estos actores aportaron, crearon y se involucraron en los cambios curriculares.

A continuación, se da cuenta de dichos momentos y procesos.

5.1.1. Antecedente y contextualización de los modelos educativos y curriculares en el subsistema estatal de EMS

Molina (1996) señala que, en 1970, 1971 y 1975 se llevaron a cabo diferentes reuniones en el ámbito nacional para la reformulación de los programas del Nivel Medio Superior. Posteriormente, en 1982, se celebró una reunión en Cocoyoc, Morelos, en donde se establecieron los Acuerdos

N° 71 (SEP, 1982a) y N° 77 (SEP, 1982b)³² que, hasta 2008, regían a la EMS en materia de planes y programas de estudio.

Según disposiciones de la SEP, para el ciclo escolar 1982-1983, las instituciones que dependían de las Subsecretarías de Educación Media, de Educación e Investigación Tecnológicas, de Educación Superior e Investigación Científica, y de Cultura, o que tuvieran a cualquiera de ellas como subsector; así como las escuelas con Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE) y las de carácter autónomo, deberían adoptar lo establecido en dichos acuerdos, a fin de normar la oferta educativa que se brindaba en esa época.

En el primer acuerdo se estableció la estructura curricular del tronco común, que la SEP requería a los diversos subsistemas, con el propósito de promover la unificación académica de las modalidades; en él también se establecieron los objetivos y contenidos del bachillerato, expresados en las retículas; en tanto que en el segundo acuerdo se establecieron los *programas maestros* de las materias que integraban la estructura curricular (SEP, 1982b).

Cabe señalar que, el fundamento del cambio curricular en la década de los sesenta y ochenta se encuentra en el artículo 1° del acuerdo N° 71 (SEP, 1982a); en el que se establecía que el bachillerato era un ciclo de estudios que tenía como antecedente la educación secundaria, cuya

finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo. (p. 31)

³² Estos acuerdos estuvieron signados por Fernando Solana, quien fungía en ese entonces como Secretario de Educación Pública, y firman al calce: Arquímedes Caballero, Subsecretario de Educación Media; José Antonio Carranza, Subsecretario de Educación e Investigación Tecnológicas; Eliseo Mendoza Berrueto, Subdirector de Educación Superior e Investigación Científica; Roger Díaz de Cossío, Subsecretario de Cultura; Héctor Mayagoitia Domínguez, Director General del Instituto Politécnico Nacional; Calixto Mateos González, Director General del Colegio de Bachilleres y Enrique G. López, Director General de Educación Media Superior.

De la misma manera, estos acuerdos se establecieron principalmente entre las instituciones que impartían educación tecnológica, dada la necesidad de impulsar el desarrollo económico en el país, mediante la tecnificación de los procesos productivos y la formación de recurso humano que se incorporara al sector labora, tal como se señala en la cita antes referida.

Por su parte, el diseño del currículo a través del manejo de conocimientos en módulos, retículas, cadenas y eslabones exigía una fuerte correlación entre las carreras del nivel superior a nivel disciplinario o interdisciplinario y un currículum avanzado con tronco común y áreas de concentración, por lo que se concedía gran importancia a los conocimientos organizados por niveles y contenidos en cada área: formales, factuales, sociales y humanísticos; además de que organizaba redes de conceptos que, a nivel de contenidos, objetivos de aprendizaje y cargas horarias, deberían tener tratamientos distintos.

Como se observa en la tabla 3, a pesar de que se incluían las áreas de sociales y humanidades, el número de cursos (4) y de cargas horarias (entre 12 y 16 horas) eran reducidas en comparación con el resto de las áreas, particularmente de las ciencias formales (4 cursos con un promedio de 16 a 20 horas) y de las ciencias factuales (7 cursos con un promedio de 25 a 37 horas).

Esta forma de organización curricular en *retículas* obedeció a una época en donde se dio gran impulso a la formación científica y tecnológica en el país; asimismo, su origen estuvo ligado a los subsistemas de EMS que en su oferta educativa promovían la formación tecnológica o bivalente.

Como resultado se propuso una organización curricular normada por *mapas de conocimientos* o *contenidos programáticos* que permitieran diseñar *cartas descriptivas*, con objetivos referidos a sistemas de aprendizaje, que desarrollaran las habilidades y destrezas establecidas en el *perfil del egresado*.

Tabla 3. Organización de la estructura curricular

ÁREAS DEL TRONCO COMÚN	MATERIAS	NÚMERO DE CURSOS SEMESTRALES	NÚMERO DE HRS. A LA SEMANA POR CURSO
Lenguaje y comunicación	Taller de lectura y redacción	2	3-4
	Lenguaje adicional al español	2	3-4
Matemáticas	Matemáticas	4	4-5
Metodología	Métodos de investigación	2	3-4
Ciencias naturales	Física	2	4-6
	Química	2	4-6
	Biología	1	3-5
Historia social	Historia de México	1	3-4
	Introducción a las ciencias sociales	1	3-4
	Estructura socioeconómica de México	1	3-4
	Filosofía	1	3-4

Fuente: Diario Oficial de la Federación (1982a, p. 32).

En todo caso, el modelo reticular que sustentaba esta propuesta contenía elementos de tecnología educativa³³, desde una perspectiva instrumental, asociada a modelos instruccionales y paradigmas de base, con una lógica eficientista que concedía gran importancia a los resultados. Su objetivo era mejorar y facilitar los procesos de adquisición del conocimiento y de enseñanza-aprendizaje. De ahí la necesidad de programar, de manera más racional, la movilización de recursos de las teorías de aprendizaje, dosificar el proceso de apropiación del saber y las formas de extensión a la realidad.

Para el caso de Chiapas, en 1984 se detectó que existía una diversidad de modalidades u opciones educativas; los planes de estudio eran heterogéneos, estaban estructurados por asignaturas desde los supuestos del conductismo y el enciclopedismo, con contenidos que se

³³ “Expresión de la pedagogía estadounidense mediante la cual se busca adecuar la escuela a las exigencias de una sociedad industrial, por medio del supuesto de ‘hacer científico lo educativo’. Se incluye el uso de aparatos (t.v. videocasetes, computadoras, etc.), para apoyar la información en la educación. Así, la tecnología se concibe como productos. Actualmente, se le considera como una manera (científica) de entender y explicar la educación. Constituye un ‘logos’ sobre los procesos educativos; por ejemplo, sistematización de la enseñanza, elaboración de tests, etc.” (Díaz Barriga, 1992, p. 96).

presentaban de manera atomizada, sin una fundamentación jurídica, filosófica y psicopedagógica que orientara el proceso educativo (Madrigal, 1993); presentaban marcadas diferencias en cada escuela como la temporalidad (por año y por semestre); el espacio curricular en que se insertaban era distinto; no había una fundamentación curricular, aunado a que los programas de asignatura aparecían como elementos aislados, eran elaborados desde el enfoque conductista, o eran presentados como un simple listado de contenidos que limitaba una organización y generaba incongruencia entre las actividades de aprendizaje, los contenidos, los recursos didácticos, el tiempo y el proceso de evaluación.

A este respecto, se estableció que, “los planes y programas, tradicionalmente, se han estructurado [...] a través de asignaturas científicas y humanísticas con una visión enciclopedista de los contenidos” (SECyS, 1992, p. 8), es decir, estaban al margen de los acuerdos 71 y 77 de la SEP.

Además, se señalaba que las preparatorias en el estado de Chiapas eran escuelas tradicionales, en donde la mayoría de las prácticas educativas eran de corte directivo; es decir, el profesor organizaba, desarrollaba y evaluaba el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en su quehacer, esto con base en el diagnóstico situacional que se integró a partir de la realización de una encuesta.

En síntesis, en el plan de estudios del bachillerato en el estado de Chiapas se encontraron diferencias relacionadas con la organización de los tiempos y de las áreas de conocimiento, la diversidad de materias en la formación terminal, la desarticulación con los estudios superiores y con los lineamientos normativos y fundamentos programáticos a nivel nacional, situación que implicó la revisión de los planes de estudio del bachillerato, la evaluación de los programas y contenidos de aprendizaje, así como la significación de los requerimientos materiales y humanos que implicaban la operatividad de los procesos educativos.

Con base en lo anterior, se establecieron criterios para la implementación del *Plan de estudios del bachillerato*: la *estructura curricular* debería estar integrada por un *tronco común*, un *área propedéutica* que se relacionara directamente con la educación superior, y otra de *asignaturas optativas* que respondiera a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que impartía los estudios, así como a los asuntos de interés para la región en donde se encontraba. De igual forma, se estableció que el bachillerato debería realizarse en un lapso de tres años escolarizados.

Tal como se aprecia en la tabla 3, la estructura curricular estaba organizada en un *tronco común* con cinco *áreas de conocimiento*: Matemáticas, Metodología, Ciencias naturales, Ciencias histórico-sociales, y Lenguaje y comunicación; que tenían tres niveles de estructuración: por disciplinas o asignaturas, por materias y áreas, y por unidades temáticas, las cuales comprendía los primeros cuatro semestres; por lo que se estableció que su ubicación, como las cargas horarias, deberían tener la flexibilidad necesaria para su adecuación.

Como resultado de lo anterior, se recomendó a los estados, municipios e instituciones autónomas, la aplicación de estos criterios en los cursos de bachillerato que dependían de ellos, “a efecto de procurar la unificación de las modalidades de impartición del ciclo de bachillerato” (SEP, 1982a, p. 32).

Cabe mencionar que en el subsistema objeto de esta investigación las *áreas del tronco común* fueron adecuadas tiempo después, en los diseños de las propuestas curriculares del BUCAF en 1992 y del BAPPEMS en el año 2000, a las cuales se les denominó *líneas de formación*, por lo más adelante se podrá observar cierta similitud en la distribución de las cargas horarias de las materias establecidas en la *estructura curricular*.

Por lo anterior, la organización de los contenidos del *Plan de estudios del bachillerato* se retomó el concepto de *retícula*, la cual constituía “un modelo gráfico que muestra los contenidos programáticos y sus relaciones

de secuencia, en ellas se establece la dosificación y la distribución de los contenidos” (SEP, 1982b, p. 72). Además, se definía como el intercambio de estructuras, procedimientos y procesos que ocurrían al interior de las ciencias y de las técnicas.

Así, la idea de retícula sirvió de inspiración para que se conformara un tronco común único y diferenciado para cada subsistema del bachillerato, independientemente de las modalidades que se impartieran.

Asimismo, se estableció que todo currículum, desde el tronco común, podría llevar esquemas básicos referidos a los contenidos de enseñanza; y que el bachillerato podría quedar simétricamente conformado por contenidos homogéneos, así como del uso de métodos y normas académicas que permitieran el manejo del conocimiento en módulos, retículas, cadenas y eslabones.

Por su parte, las *áreas del conocimiento* estaban conformadas por un sistema de prácticas de formación que reflejaban, al final del ciclo de estudios, un acervo útil de conocimientos y una habilidad creativa para la solución de problemas específicos.

De esta manera, las formas de organización del conocimiento y los sistemas de instrucción hacían converger el significado y el objeto de la *programación reticular*, como principio y como proceso sistemático que establecía el enlace entre las formas en que el conocimiento se traducía en la enseñanza y el aprendizaje; por lo que el *programa de estudios* garantizaba la comprensión conceptual del conocimiento y el dominio de su aplicación (SEP, 1982a).

En tanto, la *estructura* del sistema *curricular* estaba conformada por cinco categorías de organización del conocimiento en áreas; un perfil básico rector (estructurado en macro, meso y micro retículas); una estructura normativa globalizadora; y un sistema de cédulas de programación; por lo que en este subsistema se procedió a la elaboración de los programas de estudios, denominados en este primer momento de la historia *programas maestros*.

En la estructura de los *programas maestros*³⁴ se incluían datos de identificación, objetivos de la asignatura, bloques de la macrorretícula³⁵, mesorretícula³⁶ microrretícula³⁷, observaciones de contexto, sugerencias y observaciones. Estos programas se derivaron de la retícula, por lo que los primeros programas que se elaboraron en el subsistema no siguieron al pie de la letra tales elementos, aunque en esta investigación se pudo apreciar que en el diseño curricular se concedía gran importancia al conocimiento y a las formas de transferirlo, de ahí la gran preocupación por parte de los diseñadores, en organizarlo y categorizarlo en temas y subtemas.

Estos *diseños curriculares* incluían el tronco común, cuatro áreas de formación: propedéutica, físico-matemáticas, químico-biológica, ciencias sociales y humanidades; el perfil del egresado del área económico-administrativo³⁸ y áreas de formación complementaria.

Tal como señala Pérez (2012), uno de los ejes intocables de la cultura escolar convencional es que

Los docentes, los formadores de docentes, las administraciones educativas, los especialistas universitarios, las familias, e incluso, los mismos estudiantes, hemos sido formados, socializados, en las

³⁴ En los programas maestros se habla de una versión comprensiva y una versión extensiva de lo que debe abarcar el tronco común, las consideraciones de tiempo disponible. Se supone que la primera versión se aplica al inicio de semestre donde se proporciona al alumno un amplio panorama acerca del objeto de estudio, las intenciones de la materia, así como los aportes y relaciones con otras ciencias; la segunda versión al finalizar el semestre (DOF, 1982b).

³⁵ Esta constituye la expresión más amplia de los contenidos de la asignatura, e incluía la seriación de materias con sus grandes temas, así como la carga horaria mínima y máxima en cada semestre (DOF, 1982b).

³⁶ En la *mesorretícula* se incorpora el listado de unidades temáticas o lo que coloquialmente se denomina dosificación de temas y subtemas por cada semestre (DOF, 1982b).

³⁷ En tanto que, en la *microrretícula*, que se conformó a partir de la disgregación de la mesorretícula, se añade el listado de temas y subtemas o contenidos que consideran las relaciones más sólidas entre los bloques de la mesorretícula en cada asignatura, así como recomendaciones de carga horaria con un rango de horas mínimo y máximo (DOF, 1982b).

³⁸ Es esta última área se proporciona una breve descripción de las siguientes carreras técnicas a nivel bachillerato: Técnicos en contabilidad y administración, Técnicos en administración de personal y ventas, Técnico profesional secretario ejecutivo, Técnicos en zootecnia, Técnico agropecuario, Técnico en procesamiento de datos, Técnico en trabajo social, Técnico en guía de turistas y Enfermería general.

entrañas del currículum común de talla única propio de la era industrial y legitimado por la racionalidad cartesiana. (p. 191)

En donde los saberes formales instrumentales básicos de lectura, escritura y cálculo se enseñaban con una exigencia pedagógica que requería que los estudiantes trabajaran y aprendieran, en la misma secuencia temporal y con la misma intensidad, las materias a lo largo de toda la escolaridad obligatoria.

En el caso del estado de Chiapas, no se cuenta con un registro que dé cuenta de la implementación y seguimiento de estos diseños curriculares; por lo que se infiere que solo fueron aplicados en los subsistemas de carácter tecnológico, no así en los que impartían formación propedéutica, en donde se detectó que este modelo curricular nunca llegó a concretarse.

Lo único que se sabe de ese momento histórico es de la existencia de una gran dispersión curricular en las distintas escuelas pertenecientes al subsistema objeto de esta investigación.

Lo que sí se reconoce es que hasta antes de 1989 se habían elaborado tantos programas de estudio, como número de escuelas existentes: 47 programas representativos de 49 escuelas oficiales (Molina, 1996), situación que impedía el libre tránsito de los estudiantes de una institución a otra en el sistema educativo estatal, lo que ocasionaba la convalidación de estudios y la repetición de años cursados.

Conforme a lo que plantea Torres (2000),

Para comprender las reformas e innovaciones educativas es necesario desvelar las razones y discursos en que se apoyan. Tanto las políticas de reforma educativa desde la Administración como las modas pedagógicas están atravesadas por discursos, ideales e intereses generados y compartidos por otras esferas de la vida económica y social. (p. 25)

5.1.2. El cambio curricular a finales de los ochenta y principios de los noventa: *Disciplina y orden académico*

El primer momento está determinado por la formulación del documento *Disciplina y orden académico* (SECyS, 1989), el cual constituyó

un parteaguas en materia de diseño curricular, teniendo en cuenta que fue la primera versión de un plan de estudios en el subsistema.

Como se mencionó anteriormente, existía una gran dispersión curricular, caracterizada por la diversidad de planes y programas de estudio en el subsistema, los cuales estaban centrados en contenidos programáticos, y cuyo diseño y estructura se plasmaba en las famosas “cartas descriptivas”, vigentes en esa época, o en cuyo caso se presentaban como un simple listado de temas y subtemas, en función de los cuales se buscaba la comprensión conceptual y el dominio de su aplicación.

Tal como se expresa a continuación,

entre las diferentes formas de elaboración de los programas de estudio vigentes en el país, a nivel de enseñanza media superior y superior, en la década de los 70, se encuentran las ‘cartas descriptivas’ que se presentan con un avance en el ‘proceso científico de la docencia’; y era práctica común que en las dependencias se entregasen a los docentes formatos vacíos para que fuesen llenados. De esta manera se pretendía acabar con el memorismo y fijar las bases de una evaluación objetiva. Frente a esto, que muchas veces fue una imposición institucional, los profesores tuvieron dos reacciones básicas: la aceptación más o menos acrítica de las ‘cartas descriptivas’, o bien el cuestionamiento de dichas formas de elaboración de programas, que los llevó a buscar nuevas alternativas [*Cabe señalar que*] este tipo de instrumentación favorece la fragmentación y el mecanicismo; desconoce el valor del grupo escolar como fuente del aprendizaje y sustenta una visión lineal del aprendizaje humano (Pansza, Pérez y Morán, 2001, p. 12).

En este mismo sentido, Díaz Barriga (2005) plantea que:

Reconocer la falta de formación didáctica de los docentes que laboran en estos niveles implica analizar las posibilidades que se pueden ofrecer como respuesta adecuada para este problema, pero es peligroso creer que ‘la carta descriptiva es mejor que nada’ y ‘que si el docente no sabe de didáctica, basta con que siga lo establecido en tales cartas’. (pp. 33-34)

Derivado de lo anterior, se observó que los estilos de enseñanza, en el subsistema objeto de este estudio, se caracterizaban por un enfoque tradicional que concedía gran importancia a la acumulación del conocimiento y a las formas de transferirlo, de ahí que prevalecía, entre los

docentes, el hábito de retomar los listados de contenidos de algunos libros de texto.

Desde este panorama, en 1989 el Ejecutivo del Estado dio instrucciones al titular de la SECyS de formular un proyecto curricular que permitiera homogeneizar los planes y programas de estudio del nivel propedéutico y de impulsar alternativas tendientes a elevar la calidad de la enseñanza de sus egresados, mediante el fortalecimiento de la profesión del magisterio, en virtud de que se consideraba que la calidad de la educación dependía esencialmente de los docentes, no obstante que su imagen como constructor de conocimientos y como educador estaba cada vez más deteriorada debido, entre otros problemas, a la falta de programas permanentes que apoyaran su labor.

En este primer momento de la historia del proceso de construcción curricular, a inicios de 1989, la SECyS, delegó la responsabilidad de implementar la reforma curricular a la Dirección de Educación Media y Superior, a través de su Departamento de Actualización y Mejoramiento Profesional³⁹, por lo que se integró una comisión con dos profesores adscritos al departamento, quienes se dieron a la tarea de elaborar un diagnóstico (análisis situacional) y esbozar algunos elementos para la construcción de un nuevo plan de estudios que estuviera acorde con las necesidades educativas del estado, por lo que en ese mismo año se dio forma a la estructura curricular y que se dio a conocer, de manera parcial, como *Disciplina y orden académico* y luego, en su totalidad, en 1991.

Este departamento se dio a la tarea de realizar una encuesta que permitiera conocer de cerca la situación que prevalecía e invitó a profesores y directores de las escuelas preparatorias del sistema estatal, quienes coincidieron en señalar que la heterogeneidad de los planes y programas impedía la circulación de alumnos de una institución a otra,

³⁹ Que en otro momento se denominó Departamento Técnico y de Actualización Profesional.

existía desaprovechamiento de recursos humanos y materiales, aunado al elevado costo de los procesos administrativos de control.

Como resultado, se elaboró un *diagnóstico* en donde se señalaba que, con excepción del bachillerato pedagógico, en ningún plan de estudios se expresaba el perfil del egresado, aunque se consideraba que el alumno egresado de este nivel debería reunir características relacionadas con una formación científica que le posibilitara continuar estudios a nivel superior, así como los elementos teóricos y prácticos necesarios para su incorporación al trabajo productivo, con lo cual coincide con lo establecido en el artículo 1º del acuerdo número 71 ya referido.

En el *diagnóstico* se encontraron diferencias sustanciales en los planes de estudio del nivel medio superior en Chiapas, los cuales presentaban incongruencia en su organización curricular, en la temporalidad y definición de sus contenidos y en los objetivos educacionales; en ningún apartado se daba cuenta de una fundamentación que explicara la relación que había entre la organización programática y la del diseño curricular.

En el área de Capacitación para el trabajo (CPT), se observaron deficiencias en la formación técnica de los egresados, una cantidad desproporcionada de asignaturas de una institución a otra, a pesar de que algunas escuelas tenían el mismo objetivo o la misma área de capacitación técnica (SECyS, 1989), así como la necesidad de un cambio curricular.

También se detectó que en las escuelas se enfrentaban dificultades con el manejo de contenidos y metodologías, así como con aspectos teóricos-pedagógicos por parte de los docentes, lo que se veía reflejado en los bajos niveles de rendimiento académico de los alumnos.

Por otra parte, durante las visitas realizadas a las escuelas del nivel, así como en las reuniones de academias (en la que se aplicó una encuesta), los maestros demandaban actualización académica orientada al manejo de contenidos, de aspectos metodológicos y pedagógicos.

El resultado de la encuesta demostró que había un desconocimiento sobre la relación que las asignaturas guardaban entre sí dentro del currículum, por lo que el tratamiento de los contenidos se veía en forma parcializada.

Asimismo, se procedió a la revisión del marco político-legal que habría de dar sustento a los planes y programas de estudio del subsistema estatal de EMS, cuya base jurídica se encontró en el artículo 3° de la Constitución Política, en la Ley Federal de Educación y en la Ley de Educación para el Estado de Chiapas (SECyS, 1989).

A fin de llevar a cabo la homogeneización de los planes, se propuso el tronco común con base en las materias señaladas en los Acuerdos N° 71 y N° 77 de la SEP referidos anteriormente, a fin de que permitiera la adecuación del modelo pedagógico a las instituciones educativas.

Del mismo modo, el grupo de trabajo identificó algunos elementos para la fundamentación político social en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994 y en el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, en los que se señalaban los lineamientos de la política educativa, relacionados con la transformación de la sociedad.

En el PND se determinaba que:

Este proceso de transformación implica el replanteamiento de los elementos integrantes del actual estado de los servicios, a partir de la redefinición de algunos de ellos y la incorporación de otros, en la búsqueda concertada de alternativas educativas para el futuro. En consecuencia, es necesario reflexionar sobre los contenidos y métodos educativos, la organización del sistema mismo y las formas de participación de la sociedad en sus tareas (SECyS, 1989, p. 25).

Por lo anterior, se apuntaban como tareas prioritarias: mejorar la calidad y ampliar la oferta dada la creciente demanda de estos estudios, con énfasis en la educación técnica; por lo que, en la capacitación para el trabajo, se proponía una “mayor integración escuela-empresa, para promover el entrenamiento en el trabajo” (SECyS, 1989, p. 26).

Del mismo modo, el proyecto de modernización de este plan proponía elevar la escolaridad de la población; descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad; y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo, como objetivos generales a los que se sujetaría la política educativa en el período 1989-1994:

A su vez, el Programa para la Modernización Educativa en una estrategia para este nivel planteaba que:

en cuanto a los planes y programas resulta imprescindible que la educación a nivel medio superior proporcione la formación humanística, científica y tecnológica necesaria, para que el estudiante se integre a una sociedad en desarrollo, refuerce su identificación con los valores nacionales y su comprensión de los problemas del país [...]se promoverá una estrategia de coordinación y concertación que estimule a las instituciones autónomas o estatales que atienden el nivel medio superior, para que adopten una planeación de conjunto y se logre entre otras cosas, establecer un tronco común de asignaturas, a fin de garantizar el dominio de contenidos y el logro de las finalidades esenciales del bachillerato [...] Esto permitirá a los educandos transitar libremente entre las opciones existentes (SECyS, 1989, p. 26-27).

Estos elementos vertebrarían la propuesta de transformación curricular, lo cual implicaba la enseñanza de conocimientos para la interpretación de los cambios sociales, la relación de la escuela con la producción y la implementación de modelos que coadyuvaran a hacer más amplia la cobertura de este servicio educativo, sin descuido de la calidad y proporcionando una formación más integral y democrática.

Conviene mencionar que el bachillerato que se proponía, brindaba la posibilidad de ofrecer una educación más integral y con alternativas para que el estudiante se integrara al trabajo productivo, si así lo requería, por lo que en el último apartado, se señalaba que las escuelas particulares incorporadas al sistema educativo estatal, que impartían bachilleratos con salidas terminales con capacitación para el trabajo o con formación técnica, podrían hacer las propuestas de sus mapas curriculares con base

en el tronco común que unificaba al bachillerato en el estado y que tales propuestas deberían ser presentadas a la brevedad posible, en la instancia técnica correspondiente de la SECyS.

Sin embargo, la ausencia de un perfil de egreso se valoró como un descuido debido a la falta de conocimientos sobre el desarrollo curricular; por lo que, en los planes de estudio únicamente se incluían mapas curriculares.

Conviene aclarar que *Disciplina y orden académico*, se realizó mediante la implementación de los programas de estudio que fueron elaborados por los docentes del nivel en reuniones estatales de academia, mismos que presentaban diferentes elementos en su diseño y construcción: algunos tenían objetivos conductuales y contenidos; otros únicamente contaban con objetivos, o bien con contenidos simples y llanos, sin una unificación en la organización programática.

En tal caso, las modificaciones o cambios discutidos en las reuniones de academia estatal se reducían a proponer mayores o menores contenidos, según la experiencia del trabajo académico de los propios docentes. No obstante, existían esfuerzos en algunas instituciones por organizar las relaciones entre programas y contenidos de aprendizaje de un área a otra, lo cuales eran expuestos en las reuniones de academia. O bien los programas de las asignaturas que conformaban las áreas se tornaban diferentes en algunas escuelas como resultado de la indefinición de la organización curricular que, como se mencionó anteriormente, era heterogénea.

En el diagnóstico que se hizo, no se encontró con claridad el nivel de abstracción de los *contenidos programáticos*, ni tampoco la frontera del conocimiento que comprendía cada asignatura, por lo que resultaba difícil para el docente comprender la intención, amplitud y profundidad con que los contenidos deberían ser abordados. La ausencia de una organización de los contenidos también hacía crítico el apoyo bibliográfico, aunado a la

notable falta de bibliografía. En algunas escuelas se realizaba el dictado de textos, o bien, algunos docentes solicitaban libros de texto.

Derivado de lo anterior, en febrero y marzo de 1989 se hicieron los primeros intentos de construcción de los programas de estudio y en julio del mismo año se consolidó la propuesta metodológica para elaborar dichos programas, por lo que se integró el grupo académico como órgano colegiado.

Aunado a lo anterior, tanto el modelo de diseño y la organización curricular de *Disciplina y orden académico*, estaban inspirados en la tecnología educativa, dado que el modelo económico imperante priorizaba la formación tecnológica y bivalente, en afán de dar impulso a la formación científica y tecnológica del país; del mismo modo, las prácticas educativas, particularmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, estaban fundamentados en planteamientos conductistas.

Por otra parte, y debido a que los profesores no contaban con conocimientos sobre didáctica y diseño curricular, en 1989, el departamento arriba mencionado propuso un proceso de formación denominado “Diplomado en didáctica y currículum”, conformado por talleres que fueron impartidos de manera intensiva en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez por un asesor especialista en currículum, por lo que se constituyó un grupo de 40 docentes-alumnos, en un primer intento por integrar cuadros profesionales en teoría curricular. Este grupo actuaría como reproductor de los cursos recibidos hacia los profesores que laboraban en las escuelas propedéuticas del estado.

El proceso de formación estuvo organizado en ocho talleres, distribuidos en dos etapas, los cuales se impartieron en el período de marzo a agosto de 1989, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4. Talleres de formación en diseño curricular por etapas

1.ª ETAPA		
NÚMERO PROGRESIVO	NOMBRE DEL TALLER	FECHAS
1	Introducción a la epistemología	Del 19 al 23 de marzo de 1989
2	Desarrollo curricular I	Del 23 al 27 de abril de 1989
3	Teoría educativa I	Del 21 al 25 de mayo de 1989
4	Didáctica general I	Del 25 al 29 de junio de 1989
2.ª ETAPA		
5	Epistemología y educación	Del 9 al 13 de julio de 1989
6	Didáctica general II	Del 16 al 20 de julio de 1989
7	Teoría educativa II	Del 23 al 27 de julio de 1989
8	Desarrollo curricular II	Del 30 de julio al 3 de agosto de 1989

Fuente: Elaboración propia con base en SECyS (1992, p. 3).

Como se puede observar, dado el tipo de cursos que se ofertó, había en ese momento un gran interés por impulsar una formación didáctica y curricular que brindara a los profesores herramientas para el trabajo en el aula; para que incidieran en las instituciones o procesos donde estaban inscritos y para que les permitiera involucrarse en las tareas de construcción de los planes y programas de estudio; mediante un proceso teórico-analítico, metodológico y práctico, desde un enfoque cualitativo.

Posteriormente se impartió el curso “Metodología para la construcción de los programas de estudio” al grupo de los cuarenta, a partir del cual los asistentes empezaron a comprender la metodología consistente en interrogantes y presupuestos; al mismo tiempo que los elementos metodológicos de los programas permitieron captar los criterios que posibilitaban el acercamiento de la hipótesis curricular a dicha realidad educativa.

La idea central era ordenar el diseño de los diversos programas de estudio, a fin de unificarlos e implementarlos en las escuelas preparatorias, agropecuarias y bivalentes del estado; por lo que en el apartado metodológico de los nuevos programas de asignatura se sugerían actividades y pautas de evaluación que podían ajustarse a las características y necesidades de las comunidades escolares.

Cabe mencionar que estas actividades se realizaron desde octubre de 1989 hasta marzo de 1991.

A finales de 1990 se siguió instrumentando una serie de acciones para capacitar a los profesores en la estructuración de programas por objetivos; de donde nacieron los Centros de Cooperación Pedagógica en la localidad Copoya, municipio de Tuxtla Gutiérrez.

En función a lo anterior, y en concordancia con el modelo de objetivos, Stenhouse (1987) considera que:

uno puede definir inteligentemente un currículum como ‘actividades que han de ser realizadas por el profesor’ y en términos de contenido o materia, y de esquemas de conducta muy generalizados o al menos de ‘comprensión’. Desde luego, en las áreas del conocimiento y la comprensión, éste es un modo mucho mejor de abordar el desarrollo curricular. (p.130)

Esto si se considera una mirada centrada en el proceso, y no tanto en el producto, como hasta ahora se ha comentado.

Lo diferente e innovador para el caso estatal de este programa, fue la integración de un diagnóstico, ante lo cual surgió la necesidad de ajustarse a las materias establecidas en los acuerdos 71 y 77, de carácter nacional, a fin de homologar la oferta educativa, así como la incorporación de materias acordes a las necesidades de formación de los estudiantes, para un mejor aprovechamiento escolar, ligado a las condiciones del contexto social.

Tal como se acaba de exponer, los programas se agruparon en lo que se denominó *Disciplina y orden académico*⁴⁰ (SECyS, 1989), el cual constituye la primera versión de un plan de estudios que se construyó para las escuelas preparatorias, agropecuarias y bivalentes del estado que, la opinión de uno de los entrevistados, a pesar de que su corte era muy tradicional, “tenía todos los elementos básicos de un currículum” (1-JLMF-a y 5-MHFG-ab), tales como: diagnóstico de necesidades; perfil del

⁴⁰ El nombre que se le dio a este primer plan de estudios alude al ordenamiento que se dio a la oferta educativa, en ánimo de atenuar la dispersión curricula existente, a través de la de unificación de los programas de estudio.

bachiller; fundamentación jurídica, político social y psicopedagógica; objetivos generales del bachillerato, del área de tronco común, del área de formación propedéutica, del área de capacitación para el trabajo, y de las áreas de conocimiento; esto último, en función a lo estipulado en los Acuerdos N° 71 (SEP, 1982a) y N° 77 (SEP, 1982b) de la SEP.

5.1.3. Gestión y concreción de la reforma: la Propuesta Curricular del Bachillerato Único con Áreas de Formación (BUCAF)

El segundo momento de reforma curricular en Chiapas fue posible dada la sensibilidad social, formación académica y experiencia docente, política y diplomática del Ejecutivo Estatal en turno, que le permitió la comprensión de los requerimientos de una nueva cultura curricular que respondiera a las necesidades existentes en el ámbito educativo estatal (Madrigal, 1993).

Hasta 1991 en el nivel educativo prevalecieron programas anuales diseñados por objetivos, los cuales a partir de la implementación del BUCAF, en 1992, se elaboraron los primeros programas homogéneos por semestres, a través de un proceso de formación de los docentes, a quienes se invitó a participar, y a integrar en equipos de trabajo⁴¹ por áreas de formación: Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias sociales,

⁴¹ Los integrantes de este grupo académico se distribuyeron por áreas de la siguiente manera:

Matemáticas: Josué Artemio Aguilar Pinto, Eduardo de Jesús Paz Agustín, Armando Rovel Montesinos y Fidel Hernández Molina (estos últimos dos se agregaron posteriormente).

Ciencias experimentales: Luis Felipe Melgar Barbosa, José Guadalupe Ramírez Padilla, Mario Armín Roblero Pérez, Plinio Rodríguez Oliva y Nohemí Ávila (quien se incorpora posteriormente).

Ciencias Sociales: Carlota Amalia Bertoni Unda, Adelfo Arévalo Mota, Walter Trujillo Fernández, Arturo Caballero Alegría, Manuel Ceja Godínez.

Humanidades: J. Luis Madrigal Frías, Francisco Javier López Herrera y Hugo Sergio González.

Administración: José Antonio Moya López y Óscar Cruz Interiano.

Lenguaje y comunicación: Miriam Elba Caballero Barrón y Víctor Hugo Caballero.

Inglés: Andrés Villalobos, Luis Toledo Pantoja y Enrique Sánchez Casillas (estos dos últimos se incorporan posteriormente).

Psicología: Mario Hugo Franco Gurría y Maribel Rodríguez Castro.

Actividades deportivas: Martín Flores Calvo (se incorporó posteriormente).

Humanidades, Administración, Lenguaje y comunicación, Inglés, Psicología y Actividades deportivas (Paz, 2015). Asimismo, se llevó a cabo la multiplicación de cursos de formación a los docentes de las escuelas.

Cabe señalar que, los programas de 1° y 2° semestre que se construyeron en 1991, dieron pauta a la implementación de *Disciplina y orden académico*, el cual constituyó el primer ejercicio de diseño curricular en la entidad, con base en un estudio diagnóstico que se elaboró.

En abril de 1991 se implementó el Plan Piloto en siete preparatorias oficiales⁴²: cuatro matutinas y tres vespertinas, ubicadas en distintas regiones del estado, representativas de los distintos contextos socioculturales y educativos. No obstante, en el resto de las escuelas preparatorias y, en los segundos semestres de las escuelas piloto, se siguieron implementando los programas anuales, diseñados por objetivos.

Una vez implementados los programas, se les dio seguimiento a través de una serie de visitas a las escuelas, cuya experiencia demostró que el plan de *Disciplina y orden académico* no respondía a las situaciones particulares del sistema educativo. Se señaló que el documento carecía de elementos básicos de fundamentación, líneas y estructuras de derivación y de criterios normativos para su implementación.

Ante esta situación, en la semana del 2 al 6 de septiembre de 1991 el grupo de instructores se dedicó a la presentación de los programas, por medio de una metodología de “especialistas” por asignatura del primer semestre, a fin de brindar apoyo metodológico y de contenidos a los profesores en la operativización de dichos programas, así como detectar las inquietudes de las directivos, docentes, alumnos y padres de familia, que permitiera reorientar el plan y los programas de estudio en función al propósito establecido; dado que “el currículo es el resultado de las

⁴² Estas escuelas piloto fueron: Preparatoria N° 1 y Preparatoria N° 3, ambas de la ciudad Tuxtla Gutiérrez; Preparatoria N° 1 y Preparatoria N° 2, las dos de la ciudad de Tapachula; Preparatoria N° 1 de San Cristóbal de las Casas, Preparatoria “Salomón González Blanco” de Berriozábal, Preparatoria “Tonalá” de Tonalá, ubicadas en Chiapas.

prácticas escolares, en base a la propuesta hipotética del plan de estudios” (SECyS, 1992, p. 79).

Tal como se aprecia, sobre la marcha se efectuaron ajustes relacionados principalmente con los programas de estudio, mismos que fueron dando lugar a que se construyera la Propuesta Curricular del BUCAF, considerada en este estudio como el segundo plan de estudios del subsistema estatal de EMS en Chiapas; al mismo tiempo que se empezaron a realizar estudios de fundamentación (Eduardo de Jesús Paz Agustín, comunicación personal, diciembre, 2017).

La reconstrucción de los programas se dio de manera gradual con las aportaciones de algunos docentes que le fueron encontrando sentido al proceso⁴³, el cual constituyó un proceso genuino a través de visitas de seguimiento en las escuelas. La construcción de los mismos, de 1° a 6°, concluyó en agosto de 1995.

En su construcción y desarrollo se logran apreciar algunas fases importantes. La primera comprende de mayo de 1992 a diciembre de 1997; la segunda se ubica de enero a julio de 1998; y la tercera, que para algunos ha sido caótica y de improvisación, se extiende de agosto de 1998 a diciembre de 2001. Esta última fase coincide con la transición de BUCAF a BAPPEMS.

Cabe destacar que, este plan de estudios tuvo como referentes los modelos de la evaluación cualitativa y el modelo iluminativo de la teoría curricular, en el cual predominó un enfoque explícito de proceso-producto.

En este caso se adoptó un modelo de proceso, el cual

es esencialmente un modelo crítico, no evaluador [...] [*que*] persigue una comprensión [...] [*por lo que*] la mayor debilidad que tiene el modelo de proceso del diseño de C. se basa en la calidad del profesor. Y ello constituye, asimismo, su mayor fuerza. El modelo de proceso [...] es mucho más exigente para los maestros y por tanto más difícil de realizar en la práctica, pero ofrece un mayor grado de desarrollo personal y profesional. (Stenhouse, 1998, p.141)

⁴³ Paz recuerda que en las visitas de seguimiento a las escuelas; algunos docentes se escapaban, evitando participar en la reunión (Paz, 2017).

En este sentido, en esta investigación se observó que el segundo momento de construcción curricular estuvo impregnado de diversos matices, como resultado de las dimensiones académica y política, sobre todo en relación con el ejercicio de poder, no solo por parte de las autoridades educativas, sino también de los docentes y directivos en las escuelas; estos dos últimos, particularmente en la fase de desarrollo curricular.

La elaboración del plan de estudios del BUCAF contó con el apoyo de un asesor externo, quien requirió, con base en la experiencia de *Disciplina y orden académico*, que se realizaran investigaciones sobre aspectos cuantitativos y cualitativos de profesores y de alumnos, así como del contexto social (vida contemporánea); de igual manera, se construyeron los fundamentos teórico-metodológicos y se revisaron los fundamentos legales. Asimismo, solicitó a distintos integrantes que redactaran parte del currículum, sobre la base de un modelo que él había coordinado en Zacatecas, lo que permitió la integración del perfil de egreso, la estructura curricular y su explicación, como parte de la nueva propuesta curricular; asimismo, pidió a uno de los sujetos de investigación que redactara el tamiz filosófico (1-LMF-a-I-II-III). además de que se revisaron las memorias de las visitas de seguimiento.

A la par que se llevaron a cabo las investigaciones para los estudios de fundamentación, se integró la propuesta de orientación educativa, de igual forma, previo a esta acción, se realizó el ejercicio de formulación de los programas de asignatura, en lugar de los *programas maestros*, como en el modelo anterior.

Posteriormente, el asesor formó una comisión para que integrara dichas producciones en un documento coherente que dio como resultado el borrador de la *Propuesta Curricular para el Bachillerato Único con Áreas de Formación* (BUCAF), misma que, como se señaló anteriormente, fue presentada ante el gobernador del estado y quedó abierta al análisis crítico.

En 1992 con la implementación de BUCAF se sumaron 12 escuelas⁴⁴, en 1993 se agregaron 19, en 1994 se incorporaron cuatro; en 1995 se adhirieron las preparatorias particulares y en 1996 se agregaron 10 más de las escuelas oficiales; es decir, para 1996 se tenían cubiertas un total de 52 escuelas oficiales.

Después se puso en marcha un proceso de formación a través de cursos, diplomados y maestrías que fueron brindados por el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Regional (IPN) y el Instituto de Posgrados en Educación de Chiapas (IPECH), hoy Instituto de Estudios de Posgrado (IEP), con el propósito de que los docentes se apropiaran del contenido teórico-metodológico del diseño, desarrollo y evaluación curricular.

La formación teórica se consolidó con lecturas puntuales que orientaban la praxis educativa tales como Investigación y desarrollo del currículum y La investigación como base de la enseñanza de L. Stenhouse, Sociología del currículum escolar de J. Eggleston, teoría y práctica de la educación de J. Novak, Psicología evolutiva de Jean Piaget de J. H. Flavell, Principios básicos del currículum y su construcción de Tyler, Producto y praxis del currículum de S. Grundy, entre otros.

Al finalizar el diplomado en formación docente, impartido por el Dr. Eduardo Remedi Allione en la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH), se comisionó a algunos actores que manifestaron mayor interés, responsabilidad y compromiso; quienes en mayo de 1990 constituyeron formalmente el Colegio de Profesores del BUCAF, equipo encargado del diseño y del desarrollo curricular, a quienes en este estudio se les reconoce como diseñadores del currículum.

⁴⁴ Entre ellas las preparatorias de Margaritas, Comitán, Huixtla, Motozintla, Tuxtla Chico, Arriaga, Copainalá, Revolución Mexicana, y en Tapachula, la preparatoria N° 1 turno vespertino (3-EJPA-a-II-III-IV).

En el apartado de fundamentación de la propuesta curricular del BUCAF (SECyS, 1992) se mencionaba que en ese momento el nivel medio superior en Chiapas comprendía estudios terminales y de bachillerato con cuatro modalidades ⁴⁵: especializado, con capacitación agropecuaria, bivalente y terminal.

El fundamento legal de la propuesta curricular del BUCAF se encuentra en el artículo 3º constitucional, el artículo 17 de la Ley Federal de Educación, el artículo 15 de la Ley Estatal de Educación, los acuerdos número 71, 77 y 113 de la SEP y en los propósitos educativos incluidos en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan de Gobierno del Estado de Chiapas 1988-1994.

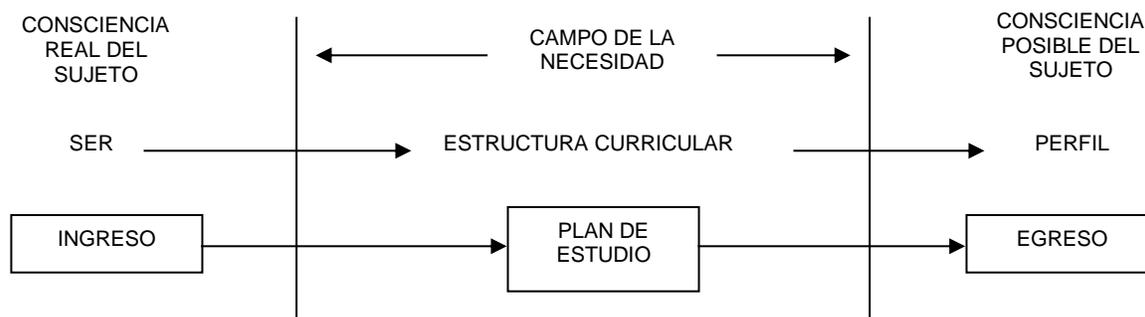
El nuevo plan de estudios se dio a conocer en 1991, al mismo tiempo que se organizaron academias por áreas de formación, a fin de detectar la actitud de los profesores, quienes tenían la inquietud de elaborar un plan de estudios alternativo, lo cual no ocurrió.

La actual propuesta curricular incluyó una estructura curricular en función al campo de la necesidad, tal como se muestra en el esquema 9, mismo que constituyó el espacio en donde se establecieron los elementos de formación que los estudiantes requerían en el bachillerato para transitar del *perfil de ingreso* al *perfil de egreso*. En función de dicho campo cobraban sentido las materias o asignaturas que conformaban cada una de las *líneas de formación* y las *fases curriculares*.

Dicho esquema también estuvo inspirado en el modelo propuesto por Remedi, mismo que se corresponde con otros diseños implementados en la educación media superior y superior en algunos países, el cual fue adoptado en otros bachilleratos desde la década de los setenta.

⁴⁵ Lo que aquí se ha denominado modalidades, en este estudio se consideran *opciones educativas*, con fundamento en el Acuerdo número 442 de la SEP (DOF, 2008a).

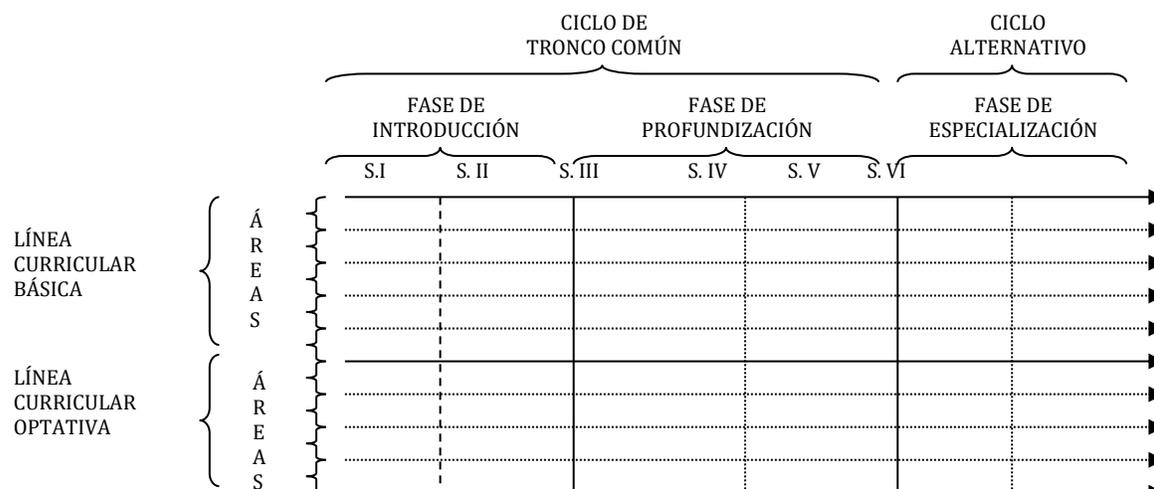
Esquema 9. Campo de la necesidad en la estructura curricular



Fuente: SECyS (1992, p. 26).

En la estructura en mención se aprecian dos líneas curriculares: la *línea curricular básica* y la *línea curricular optativa*, esta última conocida como *línea de apoyo formativo* (véase esquema 10). La *Línea curricular básica* se subdividía en áreas de conocimiento: ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias histórico-sociales, humanísticas y de lenguaje y comunicación, en tanto que la *Línea curricular* era de carácter optativo, estaba “constituida por estructuras de complementación e integración en la formación de los estudiantes, que establece talleres de nivelación y profundización, de apreciación artística, de actividades deportivas. Además de la opción de educación técnica” (SECyS, 1992, p.28).

Esquema 10: Líneas y fases de la estructura curricular



Fuente: SECyS (1992, p. 30).

La estructura curricular también estaba organizada en dos momentos: el tronco común en dos fases: *introducción* (1° y 2°) y *profundización* (3° y 4°), y la especialización (5° y 6°), que tenía como propósito, dotar al estudiante de una cultura general, sin descuidar las formas de pensamiento que habían dado acceso al conocimiento científico, reconstruyendo los conceptos y las relaciones entre ellos.

En otros apartados de la propuesta curricular se incluyen las *líneas curriculares*, el propósito general de cada una de ellas, y los contenidos centrales de cada asignatura por cada *fase curricular*. Además, se describen las *áreas de apoyo formativo*; los *talleres de nivelación* que trabajaban con alumnos rezagados para superar sus deficiencias y alcanzar el nivel general del grupo, a través de la tutoría individual o grupal. Los *talleres de profundización* tenían como propósito atender a los alumnos con altos intereses y potencialidades que les permitiera profundizar o ampliar contenidos temáticos del plan de estudios, que no hubieran sido incluidos.

Asimismo, se incluyeron *talleres de apreciación artística*, *actividades deportivas*, *formación técnica* y el *servicio de orientación educativa* como elemento de apoyo en el proceso académico, a fin de elevar el nivel del mismo, y como estructura integradora de todo el proceso curricular como elementos de apoyo que coadyuvara en la formación integral de los jóvenes.

En otro orden de ideas, se puntualizaba que la flexibilidad de la estructura curricular representaba un campo de investigación permanente donde el proceso de evaluación curricular permitiría detectar los ajustes necesarios para recortar la distancia entre la intención de la propuesta curricular, los logros alcanzados en la práctica y las necesidades presentes

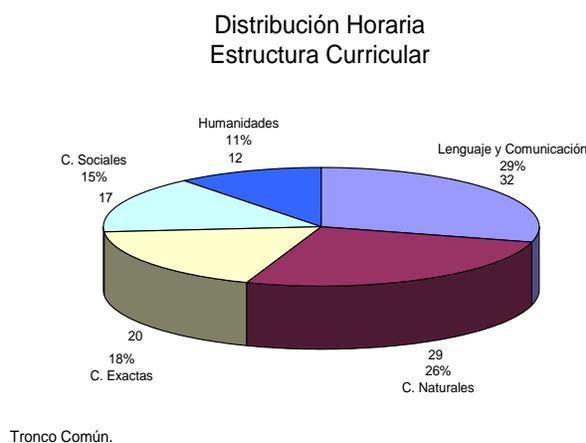
y futuras que surgieran y se perfilaran en la implementación del plan de estudios.

Por ahora conviene señalar que, todos estos elementos del diseño curricular fueron retomados en el tercer momento, cuando se construyó el plan de estudios del BAPPEMS.

En la *estructura curricular* se estableció una *distribución de carga horaria* semanal por asignatura de 2 a 5 horas; sin embargo, se recomendaba que las sesiones de clase fueran de 120 minutos, en función a las horas establecidas para cada una.

En la siguiente gráfica se muestra la distribución y ponderación horarias semanales y los porcentajes totales para el tronco común, que comprende del 1° al 4° semestre, en función a las áreas de conocimiento propuestas. La mayor carga se detecta en el área de lenguaje y comunicación; sin duda, porque ahí se incluyó lectura y redacción, que constituye una de las materias básicas en el proceso de formación de los educandos, que les posibilitaba el acceso a la cultura y a la continuación de sus estudios en el siguiente nivel educativo; no obstante, la formación humanística ocupaba la menor carga horaria.

Gráfica 1. Distribución de la carga horaria por áreas de conocimiento



Fuente: SECyS (1992, p. 64).

En el diseño de la propuesta curricular también se estableció que “un curso es la resultante de la interacción de la línea con la fase curricular. Este entrecruzamiento determina los espacios conceptuales y metodológicos, jerarquizados y estructurados en criterios de secuencia e integración” (SECyS, 1992, p. 74), lo que daba lugar a la asignatura o materia, a partir de la selección y organización de contenidos que se denominó *estructura conceptual*, como primer momento en la construcción de los programas de estudio.

El segundo momento del proceso de construcción de programas era la *estructura metodológica de base*, considerado momento clave en la concepción del mismo, en vista de que era la que permitía organizar el contenido científico de manera que se facilitara su apropiación por parte de los sujetos. En ella convergían los principios lógicos del contenido como las características psicológicas del alumno.

Conforme a información proporcionada por Díaz-Barriga Arceo (comunicación personal, 29 de marzo, 2018) “el diseño curricular basado en los principios lógicos del contenido o disciplinas, más los principios psicológicos del aprendizaje del estudiante, fue introducido e impulsado en México por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que luego se transformó en el CISE”, por lo que muchos de los conceptos y tendencias prevalentes en el diseño curricular en este subsistema de estudio, “ya habían sido impulsadas por grupos tanto de la SEP como de la UNAM, sin olvidar la misma ANUIES en el nivel superior”.

Su estructuración, con fines de aprendizaje, variaba conforme las capacidades cognoscitivas del que aprendía, además de que intervenían principios de ordenamiento, secuencia, profundidad y horizontalidad; los cuales accionaban sobre los tiempos cognoscitivos determinados por la velocidad, la resistencia al olvido y la transferencia; que, en conjunto, permitía la reestructuración cognoscitiva del sujeto, manifestada en hábitos, aptitudes y actitudes, frente a la realidad.

Por todo lo anterior, los contenidos de un curso debían organizarse en *unidades temáticas*, construidas sobre la base de los esquemas conceptuales básicos.

El tercer nivel de la construcción del programa general era el diseño de las *unidades de trabajo*, que constituía la acción pedagógica.

Estas unidades de trabajo,

exigen para su elaboración una metodología y una clara comprensión de los significados de los diferentes elementos que la constituyen, así como una permanente observación respecto a la correcta selección e integración de contenidos, propósitos, medios y modos de acción, facilitando así la aprehensión de conocimientos por parte del sujeto (SECyS, 1992, p. 76).

Después de este nivel de concreción curricular, se ubicaban las planeaciones didácticas, o lo que fue el plan clase, cuyo diseño y construcción corría a cargo de cada docente, en función a la naturaleza y objeto de estudio de su asignatura, las características de sus estudiantes, el contexto sociocultural y la región en la que se ubicaban las escuelas.

De esta manera, en la propuesta curricular del BUCAF se propuso una intervención por parte de la docente apoyada en los aportes de la psicología cognitiva, centrada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual se retomó en la *estructura metodológica de base*, que articulaba los contenidos centrales de las disciplinas, en función al desarrollo cognoscitivo de los educandos; con una visión centrada en los procesos, más que en los resultados.

La puesta en marcha del plan conllevó a un programa de reafirmación de contenidos, a través de diversos cursos para los profesores, los cuales se llevaron a cabo a partir de octubre de 1991.

En este contexto, los programas elaborados socialmente, se nutrían de los aportes de la teoría cognitiva desde los planteamientos del aprendizaje significativo de Ausubel; el constructivismo de Piaget y del enfoque sociocultural de Vigotsky, y del desarrollo actitudinal-afectivo, para lo cual se impartieron cursos talleres relacionados con los procesos

de enseñanza-aprendizaje; en la idea de que deberían responder a los intereses de los sujetos participantes; en tanto que, la organización y ejecución sería responsabilidad de todos los profesores dentro del aula, su creatividad e imaginación.

Por otra parte, se establecieron criterios sobre la evaluación de los aprendizajes en relación con la metodología, la lógica de la disciplina conceptual, las estructuras didácticas movilizadas en el desarrollo de las unidades de trabajo, en función de los cuales se generarían instrumentos que evaluarían los logros cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes; adicionalmente se planteó que estas formas de evaluación del aprendizaje se realizarían en academias organizadas por asignatura o área, de las que surgirían medidas y orientaciones que pautarían los sistemas cualitativos y cuantitativos del aprovechamiento escolar. En todo caso, se señala que los docentes reflexionarían sobre las necesidades académicas de los estudiantes para la ayuda pedagógica en espacios de orientación, nivelación y profundización, según sus características individuales y colectivas.

En la propuesta del BUCAF también se señaló que a menudo se confundía el currículum con el plan de estudios. Por lo que:

plan de estudios es el documento explícito que facilita la realización del currículum en la práctica educativa dentro de una institución, en interacción con la sociedad que la rodea y con la pretensión de producir cambios intencionados para la preservación y desarrollo de esa sociedad [...] es [...] una propuesta hipotética sujeta a prueba en su acción concreta [en tanto que] el currículum es la resultante de la práctica educativa donde interactúan los sujetos involucrados (SECyS, 1992, p. 99).

De ahí que se planteó una propuesta de evaluación curricular, cuya función central era “disminuir la distancia entre la propuesta hipotética y su realización en la práctica” (SECyS, 1992, p. 99), de la que se desprendían múltiples tareas para que brindara mayor certeza sobre lo que ocurría en la vida cotidiana en las escuelas, con base en métodos cualitativos que integraban aspectos cuantitativos, con una intervención

abierta para dialogar con la realidad, lo que involucraba capacidad de observación y un profundo interés por el proceso de construcción.

Toda vez que, la evaluación curricular se concebía

como proceso de retroalimentación continua, de participación consciente y voluntaria de quienes actúan y desean conocer la naturaleza real de su intervención y las consecuencias y efectos que producen. Como instrumento real y fecundo con la presencia de personas y grupos que intervienen en el proceso educativo como participantes activos y conscientes del proceso evaluador (SECyS, 1992, p. 103).

Después de la implementación de la propuesta curricular del BUCAF en 1991, en siete escuelas piloto; en 1992 se sumaron 12 escuelas; en 1993 se agregaron 19; en 1994 se incorporan cuatro, en 1995 se adhirieron las preparatorias particulares y, en 1996 se integraron 10 más, por lo que para ese año sumaban 52 escuelas oficiales.

Debido a que se creía que el BUCAF ya no respondía a las necesidades y expectativas de los educandos, en los meses de abril y mayo de 1999 los asesores regionales fomentaron la realización del análisis situacional y de una serie de investigaciones acerca de la Vida contemporánea, Marco político-legal, Aspectos cualitativos y cuantitativos de alumnos, Aspectos cualitativos y cuantitativos de profesores y Perspectivas disciplinarias (véase apartado 5.4.1.), a través de los cuales se dio cuenta de la realidad que prevalecía en el estado; del mismo modo que se detectaron las exigencias de formación de diversas instituciones de educación superior, y la necesidad de capacitar a los estudiantes para su incursión en alguna actividad productiva.

Posteriormente, estos estudios dieron lugar a la integración de los estudios de fundamentación de la nueva propuesta curricular, por lo que se procedió a la (re)construcción del plan de estudios del BUCAF, a la modificación de la estructura curricular y a la organización de los programas de asignatura.

A continuación, se retoman los hechos más relevantes de lo que se ha denominado el tercer momento de reforma curricular.

5.1.4. La (re)construcción: del BUCAF a la propuesta curricular para el nivel medio superior (BAPPEMS)

El tercer momento de reforma curricular cobra sentido a partir de la (re)construcción del plan de estudios del BUCAF, entre 1999 y el año 2000, al cual se hicieron algunas modificaciones y agregados, que dio como resultado la construcción de la Propuesta curricular para la Educación Media Superior, ampliamente conocida y mal llamada: “Propuesta Curricular para el Bachillerato Propedéutico y Profesional de Educación Media Superior” (BAPPEMS), nombre con el que originalmente fue presentada a las autoridades educativas del nivel en junio de 2001⁴⁶, y continúa desarrollándose en las escuelas pertenecientes al subsistema.

Conviene aclarar que, en esta investigación, se concibe a la propuesta curricular del BAPPEMS, como un proceso de construcción-reconstrucción de la propuesta curricular del BUCAF (1992) y sus programas de estudio, es decir, de un (re)diseño curricular, en consideración a que el plan de estudios es una propuesta hipotética que se construye en el debate y se reconstruye en el análisis y reflexión colectiva, que contó con la participación de diversos actores educativos.

El marco normativo en que se fundamenta se encuentra en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en sus artículos 3º, 5º y 123; la Ley General de Educación, en sus artículos 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 45, 46, 47, 49, 50, y 60; la Ley de Educación para el Estado de Chiapas, en sus artículos 1, 43, 44, 45, y 46; la Ley General de Salud, en sus artículos 78, 79, 84, 86, 89, 90, 91, 92,

⁴⁶ Es necesario precisar que en 2001 el subsistema objeto de este estudio estaba conformado por 52 escuelas preparatorias públicas, más 1 subsidiada, 2 escuelas terminales y 7 escuelas bivalentes; además de 58 telebachilleratos y 56 escuelas preparatorias privadas, las cuales quedan fuera de este estudio.

93, y 94; la Ley General de Profesiones, en sus artículos 1, 4, 8, 10, 52, 53, 55, 59, y 83; la Legislación ambiental, el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 el Plan Estatal de Desarrollo 1995-2000, el Programa Nacional de Desarrollo Educativo y los Acuerdos número 71 y 77 de la SEP; así como las recomendaciones de la OCDE, relativas al nivel y vigentes en ese período.

Estas disposiciones jurídicas están relacionadas con las características y modalidades de la EMS, los aspectos del ser a formar, y los requerimientos del plan y programas de estudios.

Del mismo modo, al hacer la revisión del estudio de la vida contemporánea se observó el predominio del neoliberalismo como pensamiento hegemónico imperante, el cual se caracteriza por la conformación de bloques económicos y el surgimiento del mercado global; surgimiento de tratados comerciales entre países; predominio del control de capitales internacionales y la tecnología de punta, particularmente la relacionada con el espacio cibernético; además de una serie de conceptos que se han incorporado a los discursos oficiales tales como: individualismo, utilidad, eficiencia, eficacia, trabajo, libre mercado, ley de la oferta y la demanda, competencia, competitividad y hegemonía.

Por ello se retoma que,

En el acercamiento a la realidad contemporánea se descubre la necesidad de la eficiencia, eficacia, pertinencia y equidad, en los distintos aspectos de la vida social, política, económica, cultural y educativa. Dichos valores pautan el diseño, desarrollo y evaluación de los currícula (SE, 2001b, p. 76).

Conviene señalar que, aunque se identificaron estas problemáticas sociales, se concedió poca importancia. En la propuesta curricular se incorporaron asignaturas nuevas como capacitación para el trabajo y administración; asimismo, se replantearon los contenidos centrales de las materias de cálculos mercantiles, ética y ecología; y se estableció como asignatura, frente a grupo, la orientación educativa. Fuera de eso, no hubo mayor impacto.

También se realizó un estudio cuantitativo y cualitativo de alumnos y otro de profesores

Por otra parte, este momento de reforma curricular contó con la participación de los docentes de las escuelas, y que, de manera semejante con lo que plantea Tyler,

Si se trata de reconstruir totalmente el currículo, es necesario dar intervención a [...] todos los profesores [*quienes*] deben participar en el planeamiento del [*mismo*], por lo menos en la medida indispensable para comprender debidamente sus fines y sus medios [...] También podrá deliberar en conjunto acerca del esquema organizativo general (Tyler, s.f., pp. 129-130).

Con relación a lo anterior, en el apartado 5.2., se da cuenta de la participación de los actores educativos involucrados en esta etapa.

Cabe recordar que en 1999 se llevó a cabo una reconstrucción curricular y programática mediante la planeación y organización de los programas de asignatura, con fundamento en la teoría de la elaboración y con el constructivismo⁴⁷ que trajeron los profesores españoles Juan José Aparicio y María Rodríguez Moneo, quienes impartieron un curso taller con el grupo técnico del nivel y algunos docentes invitados, con base en los cuales se plantearon contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, con fundamento en los cuales se empezaron a reconstruir los programas de estudio del BAPPEMS.

Es pertinente señalar que, desde el año 2000 no se ha realizado ninguna modificación al plan de estudios del BAPPEMS, por lo que aún sigue vigente y en proceso de liquidación; no así los programas de asignatura, que fueron (re)construidos con la llegada de la RIEMS en 2009,

⁴⁷ La teoría de la elaboración es de Charles Reigeluth, importante diseñador instruccional y psicólogo cognitivo, discípulo de Novak y, por ende, continuador de las ideas de Ausubel; su modelo ha sido muy importante en el campo de la enseñanza de las ciencias, de manera especial para la elaboración de programas, no para la totalidad del currículo. Lo que en México se ha adoptado o mal adoptado del currículo constructivista, en este nivel educativo, es la propuesta del grupo encabezado por César Coll, que en su origen fue un modelo autonómico catalán que integra distintos enfoques cognitivos y constructivistas, pero que particularmente da la entrada a la visión sociocultural, que después se difundió ampliamente en una diversidad de países de habla hispana (Díaz-Barriga Arceo, comunicación personal, 29 de marzo de 2018).

por lo que se observa un desfase entre plan y los programas de estudios, en virtud de que su diseño y construcción obedece a distintos fines, modelos educativos, sustentos teóricos y enfoques, así como a su metodología de construcción e implementación.

En un inicio se realizaron estudios de fundamentación, como las investigaciones de la vida contemporánea, particularmente en aspectos económicos, políticos y socioculturales; revisión del marco normativo; además de un estudio de profesores y otro de estudiantes, desde un enfoque cualitativo, con tratamiento estadístico.

Posteriormente, se identifica dos fases: la (re)construcción de los programas de asignatura del BUCAF y de construcción de los programas para desarrollar competencias en el marco de la implementación de la RIEMS, mismos que se reconstruyeron conforme avanzaba la primera generación de estudiantes con este enfoque.

Para cumplir las necesidades relacionadas con la formación de los estudiantes, en la primera fase se llevó a cabo una serie de revisiones de los planes y programas de estudio, los estudios de fundamentación con la participación de los docentes y se procedió a la sistematización de sus aportaciones, primero por escuela y después por región, de tal manera que para concluir se convocó a una reunión estatal en el *Hotel Safari* en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez (3-EJPA-b-II-III-IV), a fin de consensar los elementos que se habrían de incluir en dicha formación, así como las características del perfil de egreso. En este ejercicio se invirtió casi año y medio; “en una especie de actitud retardataria de quien en ese momento coordinaba las tareas de diseño curricular”, juzgó uno de los diseñadores entrevistados (5-JFOG-ab-III-IV).

Posteriormente, se empezó a dialogar sobre la estructura curricular y se procedió a la construcción de los programas de asignatura.

Finalmente, las perspectivas disciplinarias: científicas, técnicas y humanísticas, han estado presentes en el currículum desde su fundamentación, en virtud de que aportan elementos para la elaboración

de propósitos, debido a que constituyen la organización fundamental de la estructura curricular y determinan la conformación específica de los programas. “Dichas disciplinas, se agrupan en distintas áreas del conocimiento, de acuerdo a los métodos con que se han construido y a los objetos de estudio” (SE, 2001b, p. 72). Por lo que se incluyen las Ciencias exactas, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Ciencias humanísticas, Ciencias económico-administrativas y Lenguaje y comunicación; clasificación que ha determinado históricamente la conformación de la estructura curricular en el subsistema objeto de este estudio.

Las investigaciones se iniciaron en cada una de las escuelas; posteriormente se organizaron y reflexionaron en reuniones regionales, para luego integrarse en reuniones estatales, bajo un proceso académico de representatividad democrática; es decir, desde las escuelas, así como en cada una de las regiones, en las que se proponía al representante de cada una de ellas, hasta llegar a la reunión estatal.

Las investigaciones sirvieron de base para los estudios de fundamentación y permitieron enriquecer los propósitos de la propuesta curricular del BUCAF, los cuales fueron incorporados a la del BAPPEMS, en función a las modalidades u opciones educativas existentes: propedéutica, agropecuaria, bivalente y terminal, que connotan una serie de características generales y específicas en la formación de un nuevo sujeto; asimismo, del BUCAF se retomaron los propósitos de cada una de las áreas de salida: físico-matemático, químico-biólogo, económico-administrativo, ciencias sociales y humanidades.

No obstante, tanto en la propuesta curricular del BUCAF (SECyS, 1992), como en la del BAPPEMS, a menudo se confundía el plan de estudios con el currículum.

Al respecto, se establecieron los criterios para la construcción de la *base de la estructura curricular*, muy parecidos a los de BUCAF, en función de los conceptos globales y particulares de la fundamentación de la nueva propuesta curricular; del perfil deseado; de los resultados de las

investigaciones y de las tareas de seguimiento, a través de una serie de interrogantes y presupuestos. Del mismo modo, se esperaba que dicha estructura ofreciera un encuadre de intervención que normara prácticas pedagógicas en las escuelas del nivel medio-superior como un conjunto hipotético que contextualizaba al maestro y al alumno en el proceso pedagógico (SE, 2001b).

Conviene aclarar que, debido a las presiones políticas que hubo en el momento de la construcción de BAPPEMS, la estructura curricular quedó sobrecargada; en tanto que otras partes del currículum formal, como la formación de profesores, la evaluación curricular y de los aprendizajes, fueron objeto de una (re)construcción muy superficial de lo que había en la propuesta curricular del BUCAF, por lo que se observa que en el BAPPEMS el proceso se tornó instrumental y los programas se elaboran de manera superficial, tal como se recupera en los siguientes testimonios: “como siguiendo, cánones, trayectorias, fórmulas o recetas; solo atendiendo a la forma, pero sin ninguna implicación” (1-LMF-b-I-II-III).

Como lo hace notar Díaz-Barriga Arceo

esto ya lo encontramos en el estado de conocimiento para el caso del currículo nacional de educación básica, porque se sigue trabajando en la lógica disciplinar, centrada en el contenido, y se le quiere sobreimponer el asunto de los enfoques constructivistas, los ejes transversales, las metodologías de indagación, etc. [Como se observa], las tendencias en Chiapas, con las muy importantes diferencias, no escapan al ritmo de los tiempos en el propio país y en otros de la región (Comunicación personal, 29 de marzo de 2018).

En este mismo sentido, uno de los sujetos de investigación expresó que los programas se elaboran

Con un criterio diferente, porque prácticamente se trastoca el valor que tenía el alumno como gente pensante. En el perfil del egresado se expresaba que tenía que ser reflexivo, analítico y creativo; sin embargo, desde su visión, aunque se rescata el mismo perfil [...] ya no es tan creativo, porque al alumno se le va limitando, lo que se va dando es que haga, pero [...] nada más es en la propuesta que está en el papel, porque ahí sigue la misma dinámica de trabajo, abordando contenidos porque no hay apoyo de la institución; porque muchas escuelas, en ese

momento no estaban completas, no tenía todo lo necesario. Hablando de talleres y de laboratorios [era] muy limitado.

Posteriormente los programas se elaboraron de manera más consciente, “porque eran momentos de reuniones garrafales, como una guerra [donde] todo mundo jalaba agua a su molino [...] unos discursos se iban sin fundamento; totalmente desfasados de los programas” (2-OCI-b-II-III).

No obstante estos señalamientos, en 2004 se continuó la (re)construcción curricular.

Entre los problemas que se detectaron en la (re)construcción de los programas de asignaturas se encuentra que todavía se seguía un diseño con base en contenidos, cómo aterrizar la *metodología de base* en la acción, ya que como principio teórico constituye la columna vertebral de los programas; sin embargo, la realidad dejaba mucho de qué hablar; sobre todo al momento de establecer la vinculación teoría-práctica, en tanto acción reflexionada. Otro problema que se presentaba era en relación con los contextos, los cuales diferían mucho de una escuela a otra; además, porque no solo se trataba de decir “aquí está un bonito programa con un bonito propósito” (2-OCI-b-II-III).

Una ventaja que se detectó es que los discursos de los diseñadores esta fundamentados en teorías y en las experiencias recuperadas a través de las visitas de seguimiento a las escuelas.

Con base en la experiencia anterior, al final del tercer momento de reforma curricular del BAPPEMS, con la llegada de la RIEMS y el establecimiento de un MCC para todos los subsistemas, en 2009 se realizaron adecuaciones relacionadas con los programas de estudio.

Está claro que, después de cierto número de años, las propuestas curriculares pierden vigencia o se vuelven obsoletas; no obstante, con base en esta experiencia de (re)construcción curricular, los concedores de estos procesos observan que hay una especie de “aprovechamiento de los momentos políticos”, a través de la realización de una consulta en la que

se diga que “es necesario cambiarlos”, en la idea de que si se cambia a lo mejor figuran como los “actores principales” de su construcción, sea que se trate de miembros de la Sección 40 del SNTE, del Grupo Técnico, autoridades de la DEM o de la propia SEE.

5.1.5. Implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y adaptación al Marco Curricular Común (MCC)

Como se mencionó anteriormente, el cuarto momento está determinado por la implementación de la RIEMS en el contexto nacional, a partir de la cual se creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) al que deben ingresar y operar todos los planteles de los diversos subsistemas, en ánimo de regular la oferta educativa y mejorar la calidad del servicio, según el *Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema nacional de Bachillerato* (SEP, 2009); de la misma manera se diseñó una propuesta para el ingreso y permanencia de los planteles en el SNB, por medio de evaluaciones permanentes, con fundamento en una serie de parámetros e indicadores establecidos en el *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato (versión 3.0)*.

En el manual se estableció incorporar los componentes que considera la RIEMS en función al enfoque educativo (bachillerato general o formación profesional técnica), es decir, el *básico* que abarca las competencias genéricas y disciplinares básicas que constituyen el MCC; el *propedéutico* conformado por las competencias disciplinares extendidas y el *profesional*, integrado por las competencias profesionales básicas y extendidas, lo previsto en los Acuerdos 444, 486, 653 y 656 y en las reglas para el ingreso, promoción, permanencia y salida (Comité Directivo del SNB, 2013b).

Desde esta racionalidad, los planes de estudio estarían centrados en el aprendizaje, diseñados por niveles, con créditos y bajo el enfoque de competencias; serían flexibles y con oportunidad de movilidad, a fin de

garantizar la pertinencia, la formación integral del estudiante y su desarrollo en diferentes contextos, con una fuerte integración de la teoría con la práctica; además de estar centrados en el saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir; entre otros atributos.

De igual forma, se establecieron *propósitos, contenidos, estrategias didácticas y de evaluación del currículum, perfil de ingreso y de egreso*, expresado mediante *competencias genéricas y disciplinares básicas*, así como *competencias disciplinares extendidas y profesionales*, según las modalidades existentes, con fundamento en los Acuerdos Secretariales 442, 444, 486, 488, 653 y 656. Además, debería contener un *mapa curricular*, según los Acuerdos Secretariales 444 (SEP, 2008c) y 480 (SEP, 2009) y *disciplinas por cada campo disciplinar*: Matemáticas: *Matemáticas*; Ciencias experimentales: *Física, Química, Biología y Ecología*; Humanidades: *Literatura, Filosofía, Ética, Lógica y Estética*; Ciencias Sociales: *Derecho, Historia, Sociología, Política, Economía y Administración*; Comunicación: *Lectura y expresión oral y escrita, Lengua adicional al español⁴⁸ e Informática*.

A pesar de que en el artículo 48 de la Ley General de Educación (Honorable Congreso de la Unión, 2014, p. 20) se establece que “La Secretaría realizará revisiones y evaluaciones sistemáticas y continuas de los planes y programas [...] para mantenerlos permanentemente actualizados”; y que en el PND se exprese que:

Para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo (Gobierno de la República, 2013 p. 62).

Además de que en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) plantee una mayor pertinencia de los planes y programas de

⁴⁸ En La versión 3.0 del Manual de ingreso al SNB se le denomina *Lengua extranjera*, en tanto que en el Acuerdo Secretarial 656 se le nombre *Lengua adicional al español*.

estudio, a fin de contrarrestar el abandono de los estudios en la EMS, y que en el Acuerdo Número 442 se señale:

Los planes y programas deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. Debe haber la suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan de manera global, en un marco curricular que reconozca la diversidad del alumnado de la EMS y que atienda las necesidades propias de la población en edad de cursarla. (SEP, 2008b, p. 28).

Estas disposiciones, en el subsistema motivo de este estudio y a la fecha, no se concretaron, toda vez que se continúa con la propuesta curricular del BAPPEMS. Solo se adoptó la denominación de las asignaturas del MCCMS y se agregaron otras, como la CPT y se adecuaron los programas de estudios al enfoque de competencias, bajo diferentes metodologías, conforme avanzaba su implementación, mismos que todavía prevalecen.

Complementario a lo anterior, en octubre de 2014, y por indicación del director de EMS en el estado, el grupo técnico del nivel, denominado formalmente *Coordinación Académica de Educación Media Superior* (CAEMS), se dio a la tarea de elaborar los *Lineamientos para la actualización de planes y programas de estudios* acorde a lo que establece el MCC, de la RIEMS, así como a los parámetros e indicadores del SNB, sin embargo, no se publicaron de manera oficial.

Es importante tener presente que, en la actualización de los *programas para desarrollar competencias* se retomaron muchos elementos que se emplearon en la construcción de los programas de asignatura del BAPPEMS, a los cuales se agregaron planteamientos que se fueron dando simultáneamente en el marco de la RIEMS; desde la racionalidad del enfoque de competencias, distinta a la lógica de diseño que se había empleado en BUCAF y BAPPEMS.

En esta etapa de (re)construcción curricular se procuró que los profesores se apropiaran de los sustentos teóricos y del MCC, además del fundamento legal, administrativo y pedagógico del modelo en mención. En

cuyo modelo se concibe formación en términos de conocimientos, habilidades y destrezas que el estudiante habrá de desarrollar en su tránsito por la EMS.

Después de 2009, se realizaron ejercicios de diseño curricular con un sector de docentes, por lo que fue necesario revisar nuevamente el diagnóstico, el perfil de egreso, el proceso formativo y la evaluación que se realizaron en el BAPPEMS.

**Fotografías 5.1 y 5.2. Reunión para la construcción del perfil de egreso.
08 de diciembre de 2014**



Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

Uno de los actores señaló que “cuando llega la reforma [...] nos dieron más luces para ir aterrizando estos planes y programas de estudio que se operaron en las diversas escuelas estatales” (2-OCI-b-II-III).

A propósito de esto, y en concordancia con Hargreaves:

Muchos autores han dicho que la implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizadas depende también del desarrollo de las relaciones colegiales y de la planificación conjunta del profesorado de cada escuela, de la posibilidad de interpretar y adaptar las orientaciones generales al contexto de cada escuela concreta y al compromiso y mutua comprensión de los profesores responsables de la implementación de los nuevos *currícula* (2005, p. 211).

Otro de los actores expresó que entre 2011 y 2012, en la fase final de reconstrucción de los programas para desarrollar competencias, hubo mayor satisfacción por parte de los actores educativos, principalmente para el grupo técnico y los profesores participantes, en virtud de que en el momento en que se estaba haciendo un ejercicio reflexivo sobre la evaluación; los participantes se dieron cuenta de los errores cometidos en el diseño anterior, mismo que se había hecho de manera mecánica (5-JFOG-ab-III-IV).

Según refiere Flores (citado en Moncada 2011, p. 41), “el modelo educativo por competencias está sustentado en tres ejes: la educación basada en competencias, la flexibilidad curricular y los procesos educativos centrados en el aprendizaje”.

Sin embargo, y en contraposición al enfoque de competencias, Morin (1999, p. 5) plantea que “Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad”.

Por lo que, se debe pensar seriamente el sentido que tiene la formación para los estudiantes, lo cual requiere de un ejercicio de reflexión y análisis profundo, que vaya más allá de una visión eficientista y pragmática, y que recupere la visión humanista y crítica que tanta falta hace en los modelos educativos actuales.

En palabras de Coll (2004),

El camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto (2004, p. 29).

No obstante todo lo anterior, la propuesta curricular del BAPPEMS, centrada en contenidos, sigue vigente; en tanto que los programas de estudios aluden el desarrollo de habilidades y destrezas en los educandos.

Fotografía 6.1. Curso taller efectuado en junio de 2014



Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

Derivado del MCC, en enero de 2013 también se revisó y actualizó el *Reglamento de evaluación para la acreditación, promoción y regularización en las escuelas del subsistema estatal de educación media*, toda vez que, en la normatividad se establece que las planeaciones deben incluir diversas herramientas de evaluación como el portafolio de evidencias, la lista de cotejo, los mapas mentales, entre otros (2-OCI-b-II-III). Además, para efectos de certificación de los estudios, se acatará a lo establecido en el Acuerdo 286 (SEP, 2000).

Fotografía 7.1. Reunión estatal para la reconstrucción de la estructura curricular en el marco de la RIEMS



Fuente: archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

Es pertinente aclarar que la propuesta curricular mencionada no corresponde con los modelos educativo y pedagógico expresados por la RIEMS, dado que fue construida para otro momento histórico; sin embargo, dada la necesidad de brindar a los educandos una educación acorde con la realidad actual y las necesidades del contexto, se procedió a la revisión y actualización de los programas de estudios, en el marco de las nuevas disposiciones oficiales.

En concordancia con lo que plantea Díaz-Barriga Arceo (comunicación personal, 29 de marzo, 2018) este desfase entre programas, documentos indicativos de las reformas, libros de texto, etc., es otro rasgo preocupante de la situación actual; no hay concordancia entre los distintos elementos del sistema, ni en lo teórico ni en lo práctico.

No obstante que se han realizado esfuerzos importantes por establecer normas para actualizar los programas de estudios, a las *Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC)*, establecidas normativamente; en este subsistema se determinó denominarlas *Unidades Curriculares de*

Aprendizaje o *UCA*, las cuales permiten ubicar los componentes de formación básica, propedéutica y profesional, acorde con las opciones educativas que se ofrecen. Estas *UCA* se organizan acorde a períodos, horas de cada disciplina por semana, y definen la secuencia o seriación, dentro de los períodos correspondientes (SEE, 2014).

Cabe mencionar que, se concibe al *programa de estudios* como la “descripción sintetizada de los contenidos de las asignaturas o unidades de aprendizaje [*UCA*], ordenadas por secuencias o por áreas relacionadas con los recursos didácticos y bibliográficos indispensables, con los cuales se regulará el proceso educativo” (SEP, 2009, p. 3); por lo que se acordó incluir un *diagnóstico escolar, competencias a desarrollar, propósitos, contenidos* (conceptuales, procedimentales y actitudinales), *estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades, recursos didácticos, proceso de evaluación y referencias o fuentes de consulta básicas y complementarias*, así como *criterios, procedimientos, medios y estándares de evaluación, acreditación, certificación y la titulación*. Además, dichos programas deberán tener congruencia con el *plan de estudios* y estar adecuados al *perfil de egreso*.

En el tercer nivel del diseño curricular se encuentran las secuencias didácticas o secuencias de aprendizaje de cada *UCA*, misma que constituyen un conjunto de elementos que presentan una sucesión lineal dotada de constancia interna y de especificidad de actuación, la cual se centra en las actividades estructuradas en las fases de apertura, desarrollo y cierre; en donde el docente utiliza métodos y estrategias didácticas para integrar al estudiante en su accionar en el cumplimiento de uno o varios indicadores de desempeño para el logro de la(s) competencia(s).

Conforme a Poblete (2011), el currículo oficial dista de ser un resumen representativo de todos los aspectos de la cultura de la sociedad en que surge el sistema escolar, teniendo en cuenta que selecciona, pondera y oculta muchos de esos aspectos; además, porque la selección de contenidos no representa por igual los intereses, aspiraciones, formas de

pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema escolar; aunado a que ofrece visión dominante unicultural, en donde las prácticas organizativas y metodológicas con los alumnos imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos, ofreciendo pocas oportunidades de desarrollo de las diferentes capacidades humanas y porque impone formas de pensar y comportamientos que regulan la interacción entre los sujetos dentro de los centros educativos y las aulas.

Como resultado del trabajo de intervención realizado por el grupo técnico académico del nivel, en 2012 se tuvo avances relacionados con la construcción de una nueva propuesta curricular, en el marco de la RIEMS, por lo que se llegó a la integración de algunos fundamentos teóricos: psicopedagógicos, filosóficos, ontológicos, epistemológicos y axiológicos; se establecieron lineamientos para la construcción de programas, orientaciones curriculares y rutas metodológicas para desarrollar competencias; se creó la propuesta para el Sistema Estatal de Tutorías (SET) y el Ordenamiento de las Capacitaciones para el Trabajo (CPT); se esbozaron los perfiles de ingreso y de egreso; así como el diseño de un mapa curricular tentativo; sin que este esfuerzo, se haya concretado en un plan de estudios, aunque sí se aplicaron los lineamientos y las propuestas tanto del SET como de CPT.

Fotografías 8.1 y 8.2. Construcción de una propuesta de estructura curricular en el marco de la RIEMS



Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

A continuación, se presentan las voces los protagonistas del diseño y construcción curricular en el subsistema estatal de EMS, en el que se recuperan sus experiencias más valiosas en los distintos momentos en que participaron en dichos procesos, que uno de los entrevistados denominó la “gran aventura curricular”.

5.2. Experiencias significativas de los diseñadores en los cuatro momentos de (re)construcción curricular

Este apartado da cuenta de la región como *espacio simbólico*, con base en el cual, los entrevistados dieron cuenta del entretejido de relaciones sociales, políticas y económicas que subyacieron entre los grupos y los propios actores educativos, quienes compartieron un mismo proceso social y dieron pauta a una cultura curricular en el nivel; en tanto que como *región discursiva simbólica*, se trabajó con *significados*, elementos constitutivos de las narrativas, en los que a través de sus voces se buscó comprender e interpretar cómo *significaron* su experiencia.

Por ello se tomó como base y, como dimensión analítica, el concepto *experiencias significativas*, en tanto “definición operativa”, tal como plantean Domínguez, Sánchez y Sánchez (2009), al referir que es un concepto adaptado derivado de la consulta de algunos textos, por lo que, a continuación, se procede a su explicación.

En opinión de Van Manen (2003), la *experiencia vivida* constituye la cualidad del mundo de la vida tal como es vivida, por lo que se instituye en un patrón o una unidad de significado que la convierte en algo único, y que luego, se vuelve en parte de un sistema de experiencias relacionadas contextualmente; “por ello una experiencia vivida tiene cierta esencia, una característica particular a la que llamamos ‘cualidad’ y que reconocemos retrospectivamente” (Van Manen, 2003, p. 56).

En este caso, la investigadora es quien da sentido a la categoría de experiencia vivida -misma que involucra la totalidad de la vida- a un aspecto específico de la existencia humana, mediante la exploración, en todas sus modalidades y aspectos, a fin de llegar a la esencia, fundamento o naturaleza de los objetos de la experiencia.

Desde una postura fenomenológica, se trata de la descripción intermedia o mediada del significado “de las expresiones” de la experiencia vivida, tal como se expresa en forma simbólica; en tanto que, desde la perspectiva hermenéutica, es la interpretación, sin presuposiciones, de la experiencia mediante algún “texto” o alguna forma simbólica, en afán de descubrir qué significa y cómo se experimenta un determinado fenómeno.

En este contexto, la *significatividad de la experiencia vivida* se dio a través de la apropiación reflexiva, la cual buscó aprehender el significado esencial de algo que es revelador, central o importante; en tanto significación especial o de algo. En cuyo caso, el significado o esencia del fenómeno que se estudió se identifica como multidimensional y estratificado.

Otra categoría remite a los *procesos de diseño e implementación o desarrollo* de las propuestas curriculares, las cuales conducen a lo que aquí se ha denominado la *(re)construcción curricular*, en un *continuum* que involucró actores, hechos, procesos y circunstancias de la realidad estudiada, mismos que contribuyeron a la construcción y al desarrollo de los planes y programas de estudio en el subsistema.

Como expresa Van Manen (2003, p. 202), el *significado vivido* “se refiere al modo en que una persona experimenta y entiende su mundo en tanto que real y significativo. Los significados vividos describen aquellos aspectos de una situación tal como son experimentados por la persona que se encuentra en ella”. Entendido el significado como una construcción del conocimiento, hacia la generación colectiva del significado.

En el caso de esta investigación, el *significado vivido* por parte de los diseñadores del currículum expresa en un primer plano, su entendimiento

de las experiencias de (re)construcción curricular en cada momento que los tocó vivir, a las cuales asignaron significados. Del mismo modo, en un segundo plano, se expresa en un sistema de experiencias relacionadas contextualmente, mediante la construcción colectiva del significado.

Para Van Manen (2003), la experiencia vivida se encuentra estructurada como un lenguaje, por lo que a través de la textualidad se puede analizar el significado. Si la experiencia es como un texto, lo que se examina, en este caso, es la forma en que estos textos se construyen socialmente, dado que el conocimiento habla por medio de nuestras experiencias vividas. Por lo que afirma que son los seres humanos vivos los que dan vida a los modelos y a los marcos teóricos; es decir, lo que da sentido a dichas experiencias.

Por su parte, Torres (2003) plantea que la perspectiva que considera al currículo como procesos y prácticas establece que es una construcción de los profesores y estudiantes, es decir, una creación activa; sobre todo una práctica que se desarrolla mediante diversos procesos donde se entrecruzan variadas formas de acción y de significados.

Sin embargo, cabe mencionar que en esta investigación no se considera a los estudiantes, debido a que los sujetos de investigación son profesores invitados o asignados a las tareas de diseño curricular, tal como se expuso en el capítulo II.

Dichas acciones se vinculan con el juicio y con un ejercicio que depende de la interpretación de significados; de ahí que “la acción del hombre es una acción con sentido... [que] articula la acción productiva con la razón simbólica o significativa” (Torres, 2003, p. 165), que coloca al hombre en la vida del mundo material, según un esquema de significado concebido por él mismo. Por lo que sus contenidos, formas y significados, están dados por los contextos en los que se configuran y expresan las prácticas educativas; y su estudio reclama un análisis de los diversos intereses en juego.

Con respecto a las ideas antes planteadas, y desde la perspectiva de Ayala (2008), el investigador en fenomenología hermenéutica está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que estos tienen, en virtud de que el valor fundamental de esta perspectiva metodológica radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana.

Por ello, a continuación se presenta lo que significa para los diseñadores haber participado en la (re)construcción curricular, teniendo en cuenta que para Posner (2004, p. 36) “Una manera lógica de comenzar a descubrir la historia detrás de un currículo es con las personas que participaron en su diseño”, además de “la historia del mismo proceso de desarrollo del currículo... [*en virtud de que*]... se sabe poco de las deliberaciones reales del equipo que desarrolla el currículo. (Posner, 2004, pp. 42-43).

Por ende, el presente trabajo contribuye al conjunto de investigaciones que toman como eje lo metodológico y la intervención desde una mirada procesual, en la que las prácticas curriculares se configuran a partir de elementos que surgen de los contextos sociohistóricos de su producción, como reflejo de un determinado medio social, a través de las interacciones de los diseñadores en diversas situaciones, mismas que conllevaron a la identificación de conceptos y al establecimiento de dimensiones de análisis, con categorías y subcategorías, como punto de partida para el trabajo de campo.

5.2.1. Labor de los diseñadores en los procesos de reforma curricular

Acorde con lo que refiere uno de los diseñadores, se creía que “el currículum de las preparatorias lo había hecho un grupo de docentes o entre los directores de las preparatorias” (1-LMF-a-I-II-III), quienes llevaron a cabo una votación para validarlo; toda vez que en los ochenta existían

muchos planes de estudio, por lo que se pensaba que *Disciplina y orden académico* constituiría el proceso a través del cual se unificarían las escuelas preparatorias, agropecuarias y bivalentes del estado⁴⁹.

Sin embargo, en esta investigación se encontró que la propuesta fue elaborada entre 1988 y 1989 por un equipo de trabajo del Departamento de Actualización y Mejoramiento Profesional, dependiente de la Dirección de Educación Media y Superior de la entonces Secretaría de Educación Cultura y Salud en el Estado (SECyS), a cargo de Rodolfo Tovilla Palacios, quien fungía como jefe del mismo. Dicha propuesta fue coordinada por Gilberto Aguilar García y Jorge González Juárez⁵⁰. De hecho, se atribuye al primero, el mérito de haber sido el primer operador académico del proceso, (5-MHFG-ab), que junto con Jorge elaboraron un diagnóstico de las escuelas preparatorias y bivalentes en Chiapas. Por tal motivo, efectuaron una encuesta y organizaron reuniones con los profesores, con base en el cual se construyó el primer plan de estudios del subsistema, al que se denominó *Disciplina y Orden Académico*⁵¹.

Para construir el plan, se integró un grupo de diseño, al que se le impartieron cursos de formación sobre mapas conceptuales, elementos didáctico-pedagógicos y curriculares⁵², entre finales de 1989 y marzo de 1991, con instructores expertos a nivel nacional y de renombre internacional de la UNAM y del CINVESTAV del IPN, como César Carrizales, Alfredo Furlán, Manuel Aguilar y Ángel Díaz Barriga, principalmente. Estos cursos fueron coordinados por Eduardo Remedi Allione.

⁴⁹ A este proceso se le denominó *homogeneización de los planes y programas de estudio*, el cual era considerado “un sueño” o, mejor dicho, un “gran atrevimiento” por parte de los docentes y del mismo grupo de asesores académicos y pedagógicos (2-OCI-a-II-III).

⁵⁰ Con Carlota Amalia Bertoni Unda y Manuel Ceja Godínez, por mencionar a algunos.

⁵¹ Se considera que esta primera propuesta constituyó una hipótesis para empezar a dialogar con la realidad de las escuelas (Madrigal, 1993).

⁵² Uno de los diseñadores manifestó que a él lo invitaron a unos cursos que se ofrecían de manera esporádica y fuera de su entorno (él era docente de la preparatoria de Huixtla), como parte de un proceso de formación del grupo de “los elegidos”, al cual en su momento se les llamó de “los cuarenta mejores” (3-EJPA-a-II-III-IV).

Entre los documentos proporcionados por los asesores externos se encontraban textos de currículum y aprendizaje, evaluación educativa y evaluación curricular, sobre todo, de evaluación cualitativa y del modelo iluminativo (1-LMF-a-I-II-III), con autores como Robert E. Stake, Barry McDonald, Lawrence Stenhouse, John Eggleston, Joseph Novak, Jhon H. Flavell, Ralph Tyler y Shirley Grundy, entre otros.

También se organizó un curso de *Metodología para la construcción de los programas de estudio*, impartido a los profesores que habían tomado el diplomado, a fin de comprender el proceso.

En concordancia con Picazo y Ríos (2012),

es un hecho que las personas designadas para llevar a cabo las tareas de diseño curricular no siempre son expertos en el tema, y en muchas ocasiones no están interesados en serlo, sin embargo, requieren conocer los aspectos teórico-metodológicos esenciales para realizar adecuadamente dicha labor, dimensionando la importancia social que éste tiene (p.15).

Por lo que fue un acierto por parte de los pioneros del diseño y construcción curricular en el subsistema, haber implementado un proceso serio de formación en teoría curricular y en aspectos pedagógicos

Uno de los diseñadores (2-OCI-a-II-III) refirió que para construir los programas de estudios y diseñar las secuencias didácticas, se les capacitó con cursos de la metodología constructivista. Asimismo, reconoció que la formación recibida les permitió adquirir conocimientos y aclarar sus dudas; no obstante, una de las situaciones que se le tornaba difícil era la lectura de los textos, en virtud de que no tenía el hábito de la lectura.

Cabe aclarar que, originalmente los integrantes del grupo técnico fungían como asesores pedagógicos; por lo que, además de las tareas de diseño curricular, realizaban acciones de intervención, tales como asesorías académicas a los docentes de las escuelas preparatorias, agropecuarias y bivalentes, a través de las cuales intentaban dar vida a los planteamientos recibidos en los procesos de formación, así como

enriquecer la construcción de la propuesta curricular y de los programas de asignatura.

Posteriormente, entre 1992 y 1993 se realizaron investigaciones que fundamentaron la nueva propuesta curricular, en tanto, 38 integrantes del grupo se dedicaron a elaborar los programas de asignatura; además de compartir la información, a través de visitas de seguimiento a las escuelas, tal como estaba previsto inicialmente.

Una vez construido el borrador de la propuesta curricular, en mayo de 1992 los integrantes de la comisión viajaron a la Ciudad de México para presentarlo al asesor externo, quien les hizo muchas observaciones y les consiguió un espacio para que realizaran las correcciones en una semana, a fin de que entregaran una versión más completa. A uno de ellos lo envió al Colegio de Bachilleres y a otras instituciones para que indagara cuestiones relacionadas con la orientación educativa; en tanto que, el resto del equipo trabajó las observaciones.

Eduardo Remedi denominó a este grupo *Colegio de Profesores*, referencia que apareció en la primera impresión que se hizo de la propuesta curricular del BUCAF en el verano de 1991, el cual permaneció hasta 1997, aproximadamente.

Antes de que se hiciera pública, uno de los diseñadores propuso que no se incluyeran los nombres de los integrantes del grupo, con el propósito de abrir la posibilidad de inclusión de todos los docentes del nivel; no obstante, el asesor externo tenía muy claro que iban a enfrentar la resistencia de los mismos. Desde la percepción del entrevistado, algunos integrantes en su “ego narcisista”, insistían en que la propuesta llevara sus nombres, situación que conllevó a la confrontación con Remedi, quien además planteó que no fuera así, por el bien del proceso; y para que los demás profesores se apropiaran de la propuesta y la hicieran suya (5-MHFG-ab-II-III).

Se infiere que los diseñadores buscaban el reconocimiento social y de los propios profesores por haber participado en un proceso importante,

como fue la construcción de la primera propuesta curricular, misma que constituyó un parteaguas en la historia, dado que representó la homogeneización de los planes y programas de estudios existentes en el subsistema estatal de EMS y porque dio pie a cuatro procesos de reformas curriculares en Chiapas.

Como bien señala Díaz-Barriga Arceo et al (2012, p. 26), “una de las formas en las que se puede interpretar el currículo frente a la realidad social, es como una situación de transformación histórica desde un carácter sociopolítico”.

En este contexto, tanto el proceso de formación realizado, como la construcción de los programas de asignatura y los estudios de fundamentación, fueron acciones sumamente importantes, ya que se buscaba involucrar a los docentes del nivel en una nueva cultura curricular, en la que ellos fueran partícipes de su diseño e implementación; asimismo, para que dialogaran con sus homólogos las problemáticas y dificultades enfrentadas en su quehacer cotidiano, además de apropiarse de elementos didácticos y pedagógicos que les permitiera realizar de mejor manera su trabajo con los estudiantes.

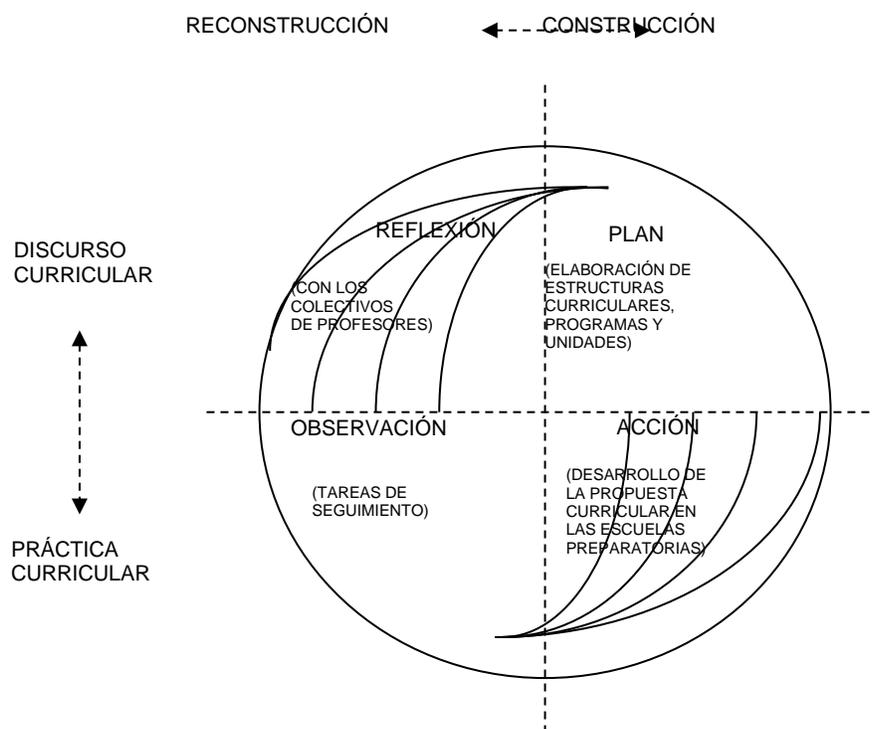
Mediante esta investigación se detectó que esto solo fue posible con un sector de docentes que coincidían con estos planteamientos, quienes se empezaron a involucrar en función de lo vivido en la implementación del plan de estudios, del análisis y reflexión en las visitas de seguimiento, vertebrando así la nueva imagen profesional del docente (SE, 1996).

Este dato se obtuvo de un documento base, a partir del cual se buscaba potenciar igualdades teórico-metodológicas entre el Colegio de Profesores del BUCAF, quienes construyeron el currículum formal, y los que lo aplicaban, con quienes se esperaba constituir los *Colegios Autónomos de Reflexión Académica*.

Desde un planteamiento modélico, la actualización docente quedó inscrita en la dinámica propuesta por Grundy (1998) y reelaborada en la propuesta curricular del BUCAF, sobre la base de la planeación-acción-

observación(investigación)-reflexión, en un proceso de construcción-reconstrucción, tal como se ilustra en el esquema 11, a fin de que la actuación docente tuviera una fundamentación conceptual-pedagógica y no fuera resultado de la espontaneidad o de la rutina.

Esquema 11. Dinámica de la formación y actualización docente



Fuente: SECy S (1992, p. 75).

En este sentido, se planteó que la formación docente se consolidaba en función a estos cuatro elementos, favoreciendo la construcción-deconstrucción-reconstrucción de los sujetos a través de las actividades curriculares específicas; muestra de ello es que, en el desarrollo curricular, los profesores que habían demostrado un alto nivel de compromiso, descubrían sus deficiencias teóricas, metodológicas y técnicas relacionadas con la práctica docente, por tanto,

la participación consciente de los profesores en la construcción del currículum y los programas de asignatura, la aplicación de los mismos,

la evaluación curricular y de los aprendizajes, con base en los sustentos de la investigación-acción y la reflexión consensada sobre el quehacer docente, conlleva la formación profesional docente que emerge de la acción transformadora. (SE, 2001b, p. 163).

Por otra parte, los profesores otorgaban significatividad a los cursos de contenidos específicos; a las intervenciones de formación docente, como talleres, seminarios, diplomados y posgrados; además de su participación en las academias locales, regionales y estatales, dada la riqueza que adquirirían con base en las experiencias, conceptos, principios y procedimientos de la práctica docente.

Desde la lógica de la política educativa, esto impactaba en la eficiencia, la eficacia y la equidad, que se traducían en una educación de calidad; las cuales daban pauta al diseño, desarrollo e investigación curricular; por lo que “el currículum que se elabora en el nivel de Educación Media Superior, tiene que negociar entre los valores referidos y los que emanan de las filosofías liberadoras y de la posmodernidad” (SE, 2001b, p. 34).

En el plano del deber ser, la propuesta curricular conllevaba una mirada crítica y dialéctica del proceso, en donde los profesores eran considerados actores de cambio en la innovación educativa, por lo que deberían asegurar sus condiciones de identidad profesional en la operatividad del plan de estudios, ya que de ello dependía el éxito de su implementación; por ello, se propuso la integración colegiada de los profesores por asignaturas y áreas de conocimiento, en tanto espacios de gestión y recreación académica. De la misma manera, se planteó la creación de una comisión de extensión académica para la concreción de la figura del docente investigador; el autodesarrollo, la autoconstrucción profesional y académica, con base en procesos reflexivos colectivos de sus carencias y posibilidades, a través del diálogo académico y la autoconsciencia de su profesión.

En este mismo sentido, se esperaba que la propuesta de evaluación curricular retomara la dinámica propuesta en la formación y actualización docente.

Independientemente de lo anterior, para Franco (2007), uno de los protagonistas del proceso curricular y de esta investigación, este modelo educativo buscaba el cambio de actitud en los docentes, por lo que, desde su percepción, se generaron tres posturas: aceptación, rechazo e indiferencia.

La primera se observó entre los docentes que se involucraron de manera voluntaria y comprometida en la implementación del plan de estudios; participaron en el análisis y reflexión con sus compañeros en las visitas de seguimiento a las escuelas, en reuniones de academia de su línea o fase curricular a nivel estatal, y en procesos de formación y actualización; lograron tomar conciencia de su práctica profesional y docente y, además, contribuyeron en la reelaboración de los planes y programas de estudio.

La segunda actitud se apreció en los docentes que se manifestaron en contra de estos procesos, quienes expresaron de manera abierta sus críticas al plan de estudios, bajo el argumento de que tenía muchas deficiencias, principalmente problemas de libre tránsito de estudiantes y de equivalencias de estudio con respecto a otros subsistemas; al grado de que en algunas escuelas de la región centro-norte y soconusco, las visitas de seguimiento se tornaron confrontativas, tensas e improductivas.

La tercera postura se hizo patente en un sector de docentes que se mostraron totalmente ajenos y apáticos al proceso.

De manera muy similar, Díaz-Barriga Arceo (2012,) identifica cuatro posturas en los procesos de reforma curricular: los docentes que forman parte del grupo de “expertos” y que integran el grupo proactivo del cambio; el colectivo que no se incorpora al trabajo pero que tampoco resiste el cambio; el colectivo que manifiesta resistencia y se articula para bloquear dicho cambio y, finalmente, el colectivo que tiene cierta disposición para la

reforma curricular, pero que solo la admite a partir de la visión de su propio proyecto de intereses.

Además de las actitudes antes planteadas, Franco (2007) destacó que en el diseño e implementación de los planes y programas de estudio se observaron algunas tendencias:

De septiembre de 1991 a mayo de 1992, prevaleció un currículum de proceso, de manera implícita.

En 1992, la puesta en marcha del BUCAF y la homogeneización del plan y de los programas de estudio, tuvo como base el enfoque constructivista y crítico; con una estructura curricular que incluía una línea de formación básica y otra de apoyo formativo; realización de talleres de nivelación y de profundización, así como el establecimiento de cuatro áreas de salida.

En contraposición a lo anterior, Díaz-Barriga Arceo (comunicación personal, 29 de marzo de 2018) al hacer un análisis del mismo, detecta “más bien un enfoque de corte cognitivo, sustentado en el procesamiento de la información, centrado en el ordenamiento lógico y psicológico de las unidades de aprendizaje [o asignaturas] [...] propio de las tendencias impulsadas en los noventa en muchos contextos educativos.”

Del mismo modo, Franco (2007) señaló que la construcción del plan de estudios del BUCAF tuvo como referentes los modelos de evaluación cualitativa y el modelo iluminativo de la teoría curricular; no obstante, algunos docentes del nivel, sobre todo sus críticos, señalaron que, de mayo de 1992 a diciembre de 1997, prevaleció un currículum de proceso-producto del cual se da cuenta en la *Evaluación sumativa del proceso curricular 1997*.

Conviene precisar que, los planteamientos retomados en el diseño y construcción de los programas fueron resultado de los procesos de formación implementados, así como de varias reuniones con los docentes de las escuelas, a fin de conocer sus ambientes de trabajo e identificar, a través de ellos, los intereses y necesidades de sus estudiantes; con base en

ejercicios de análisis y reflexión acerca de la conciencia real como sujetos-docentes y en función a la identificación de las características y circunstancias de sus estudiantes, que pudiera orientarlos hacia la conciencia posible del sujeto, en términos de lo que ellos podían hacer en el proceso de formación de sus alumnos, tal como se planteó en el esquema 9, acerca de la detección del campo de la necesidad que le daba sentido a la estructura curricular.

Con relación a la *actualización docente*, en la propuesta curricular del BUCAF se establecía que el desarrollo curricular descansaba en el trabajo de los profesores como “sujetos centrales, privilegiados y excepcionales; del proceso educativo articulando las dinámicas de enseñanza-aprendizaje como el momento fundante de la investigación y análisis de las interacciones de los sujetos dentro del aula” (SECyS, 1992, p. 79); con lo cual se connotaba la gran responsabilidad que tenía en sus manos, de contribuir en la formación integral de sus alumnos. Por tanto, su actualización, como profesional de la educación, se debería dar en el currículum vivido; a través del análisis y la reflexión en la acción, de ahí el sentido de realizar visitas de seguimiento a las escuelas con la participación del colectivo de profesores y de la integración de los *Colegios Autónomos de Reflexión Académica*.

Por su parte, el grupo de apoyo, integrado por profesores del nivel, detectaba las necesidades de los docentes ante los contenidos programáticos, como los requerimientos teóricos metodológicos de la implementación de los programas, lo que posibilitaba y potenciaba igualdades discursivas entre quienes lo proponían y los que lo aplicaban.

De modo que el plan de estudios, entendido como propuesta hipotética, se construía en el debate de las áreas de conocimiento; se reconstruía en el diálogo académico mediante el análisis y reflexión colectivas de un programa o de una unidad de trabajo, desde el aula, escuela o academias; de tal modo que los profesores más implicados o comprometidos con el proceso, buscaban, en función a su trayectoria de

vida y desde su posición académica, el lugar de intervención que le correspondía como elemento activo, a partir del reconocimiento de sus límites en su condición de sujeto, de manera que le permitiera reconocer sus potencialidades y transitar a la autoconciencia de su práctica profesional, a su propia transformación y a la mejora de su práctica docente, tal como se expuso anteriormente.

Asimismo, se habla de las escuelas en general, considerando que en ese momento ya se había implementado el currículo del BUCAF en todas las preparatorias, agropecuarias y bivalentes pertenecientes al subsistema.

Lo anterior permitía establecer como propósito, que actores y prácticas deberían recrearse para que la vida cotidiana en la escuela rompiera con una lógica parcial, fragmentaria, atomizada y recreara formas de integración contextual.

Con base en lo anterior y en el ideal buscado, se formularon algunos presupuestos en torno a los cuales se debería contemplar e inscribirse la formación docente; se pensaba que su función en la escuela era distribuir, estructurar y reelaborar saberes y valores que la sociedad poseía; para lo cual, era necesario caracterizar las formas de producción de la cultura en las escuelas. Actores y prácticas deberían analizarse para que en la vida cotidiana en la escuela se recrearan formas de organización contextual; en donde el docente se asumiera un elemento activo en el desarrollo curricular. Así, la actualización docente aparecía como un lugar inscrito en la reflexión, que los profesores realizaban en su propia práctica, en el reconocimiento de costumbres de las acciones en las que no se hubiera reflexionado, a partir de las cuales se autodiseñaban estrategias reflexivas (teórico-práctica) que rompieran y superaran prácticas anacrónicas y sedimentadas.

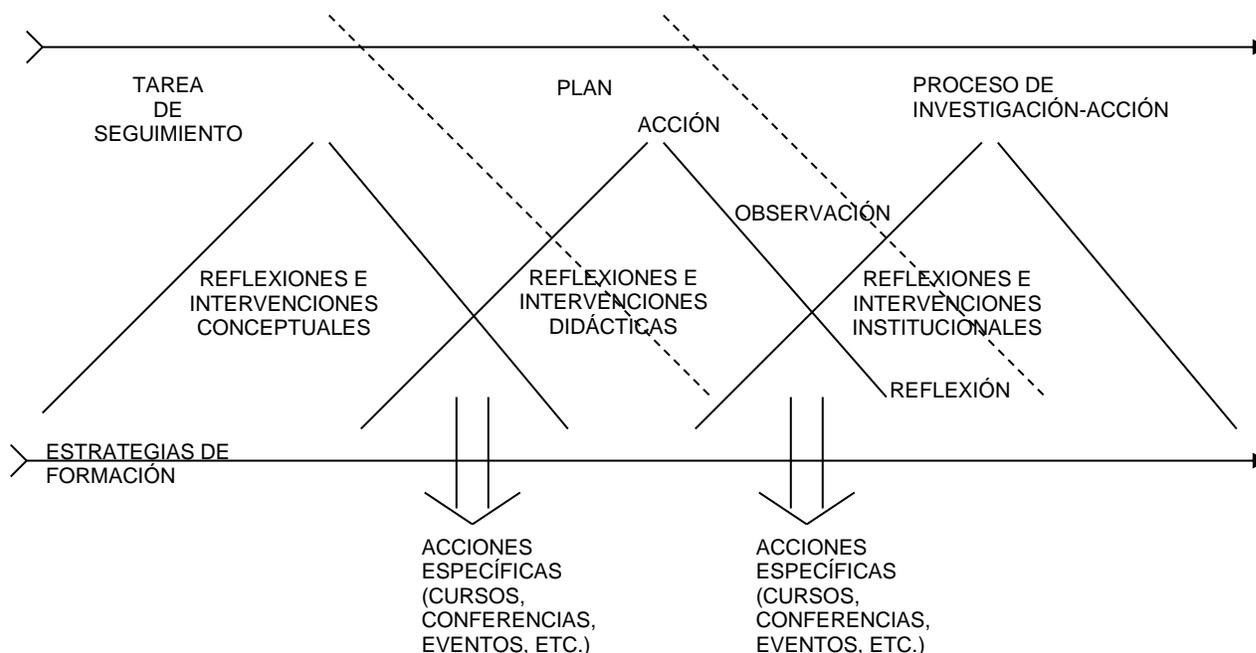
Por todo lo anterior, y dadas las nuevas características del currículum, se propuso a los aspirantes a profesores de las preparatorias contar con título de licenciatura, experiencia profesional y docente en la fase de la línea curricular, dominio de estructuras conceptuales de la

disciplina y de las características centrales del nuevo plan, así como capacidades de expresión oral: fluidez verbal, correcta pronunciación y coherencia discursiva.

A su vez, se proponía un procedimiento para la selección bajo el control de tribunales académicos; sin embargo, estos nunca se constituyeron a través de la historia del proceso, así como tampoco se tuvo el cuidado de exigir, en la contratación de los docentes de nuevo ingreso, las capacidades de expresión oral antes mencionadas.

En el siguiente esquema se muestra el proceso de seguimiento que se debería de dar en la práctica de la propuesta curricular del BUCAF.

Esquema 12. Líneas de trabajo para la actualización docente o matriz de las tareas de seguimiento



Fuente: SECyS (1992, p. 75).

Es pertinente señalar que, el tercer momento de reforma curricular (BAPPEMS), se construyó a través del consenso en reuniones locales, regionales y estatales de academia, previo trabajo por parte del grupo

técnico, que había continuado formando a los profesores en metodología y fundamentación teórica del currículum y en los programas de asignatura, por medio de los proyectos de intervención académica, los cuales privilegiaban la organización y construcción de pequeños grupos como los consejos y colegios locales de reflexión.

Dicho accionar, basado en el consenso, empezó a cristalizarse con los Proyectos de Intervención Curricular (PIC) de 1996 y 1997, mismos que fueron elaborados por el grupo técnico, en virtud de que “los profesores de las preparatorias habían alcanzado un cierto desarrollo, en cuanto a cultura curricular se refiere” (SE, 2001b, p.3).

Tal como refiere la propuesta curricular del BAPPEMS (2001), a fines de 1997 el director del nivel en turno, planteó la idea de que el proceso de formación debería llegar al 100 % de los profesores⁵³, y no a través de un proceso gradual, a partir de grupos de profesores sensibilizados y concientizados, como lo había planteado el grupo técnico del BUCAF en el PIC de 1998, proyecto que quedó paralizado seis meses; posteriormente el grupo fue desintegrado y el proyecto se canceló.

En consecuencia, el director en turno de la EMS organizó el grupo de manera diferente: estableció un grupo técnico central y grupos técnicos regionales, correspondientes a cada una de las regiones administrativas en que se organizaba el subsistema: centro-norte, istmo-costa-valle, soconusco y altos-fronteriza.

Es importante mencionar que, de los 25 asesores regionales, solo cinco tenían experiencia en el diseño curricular, pues habían participado en la construcción de la propuesta curricular del BUCAF entre 1991 y 1992.

⁵³ En realidad, solo se llegó a conjuntar alrededor del 64 %. Algunas causas que se atribuyen a que no se llegara al 100 % es la falta de significatividad de los cursos para los profesores de tiempo completo, sobre todo los de categoría “C”; las obligaciones laborales de los profesores de asignatura e interinos en otros centros de trabajo; la falta de experiencia e identidad con el proceso curricular de varios asesores regionales; la actitud de rechazo que históricamente han mostrado los profesores hacia la innovación curricular; sobre todo que no hayan podido interpretar las demandas de formación que ellos habían expuesto cuando la dirección del nivel los consultó (SE, 2001b).

Posteriormente, en agosto de 1998 se aplicó el PIC que el director había propuesto, y se realizó un proceso de formación básica y otro de formación curricular que comprendió el período de agosto de 1998 a enero de 2000.

El primero se integró con los cursos de: Introducción a las corrientes pedagógicas, Administración educativa, Corrientes pedagógicas II, Psicología del aprendizaje, Metodología de la investigación I y II, Evaluación curricular y de los aprendizajes; en tanto que el segundo se constituyó con Metodología para la construcción de programas I y II, y un Curso de teoría curricular.

También se efectuaron procesos de reflexión en los diferentes niveles del trabajo académico: local, regional y estatal.

La mecánica de trabajo fue que los asesores regionales recibían los cursos y luego los multiplicaban en las escuelas preparatorias, bivalentes, terminales y telebachilleratos del estado.

Es importante reconocer que desde el inicio del proceso curricular ha sido muy difícil implicar a todos los profesores del nivel en la profesionalización docente, no obstante que constituye un elemento central en toda reforma educativa y curricular

En septiembre de 2000 se llevó a cabo la construcción de los programas de asignatura de 1º semestre con una metodología propuesta en el curso de administración educativa, que retomó la teoría cognitiva del procesamiento de información y algunos elementos del enfoque constructivista, por lo que durante la implementación del BAPPEMS se realizó un curso taller sobre planeación y organización de programas de asignatura; tiempo después se llevó a cabo el primer curso de contenidos para las asignaturas de 1º y 2º semestre, del 23 al 27 de octubre del mismo año.

Finalmente, con la intención de consolidar a los profesores en el dominio de contenidos, se formó un grupo de especialistas con docentes de

las mismas escuelas, del 23 al 27 de octubre de 2000 con instructores procedentes de la Ciudad de México,

No obstante, las ausencias, los profesores han conocido nuevos horizontes de la cultura curricular y sobre todo, la metodología constructivista para la elaboración de programas de asignatura; sin embargo, son muy pocos los que han podido aplicar la metodología del currículum de proceso y de los programas. La mayoría de los docentes en el nivel, todavía sustentan su práctica docente en el sentido común o en la didáctica tradicional (SE, 2001b, p. 22).

Algunos señalamientos que se hicieron fue que los docentes no llevaban aún un registro sistemático de su quehacer docente, no indagaban sobre su propia práctica y tampoco realizaban la reflexión de la misma.

De la misma manera, se efectuaron dos reuniones estatales: una en junio de 1999 para integrar los estudios de fundamentación y la otra en noviembre de 1999, en las cuales se realizaron aportaciones significativas. Al final de esta, se designó una comisión para que, junto con el grupo técnico, analizaran el documento que se integró y facultaron al grupo para que se completaran las omisiones cometidas

No obstante que los docentes tuvieron dificultades para llevar a cabo dichas investigaciones, las reuniones estatales se caracterizaron por la responsabilidad y seriedad con la que los representantes de las academias regionales abordaron los trabajos.

Lo anteriormente expuesto, permitió apreciar que los participantes eran cada vez más sensibles hacia las tareas educativas y las del diseño y desarrollo curricular.

Otra de las tareas fue la integración del *perfil de egreso*, mediante una reunión estatal, el 25 de febrero de 2000, en donde se organizaron distintas mesas de trabajo.

A excepción de las escuelas propedéuticas, las demás opciones educativas quedaron identificadas con el *perfil de egreso*⁵⁴ que integraron sus representantes.

Referente al *perfil de egreso*, se observó que los profesores de todas las *líneas curriculares* tuvieron dificultades para integrar las demandas del *perfil de ingreso* de las instituciones de educación superior y los acuerdos 71 y 77 de la SEP

Por otra parte, el 12 de marzo de 2000, se realizó una reunión para revisar y organizar las *líneas curriculares básica y de apoyo formativo*, del plan de estudios del BUCAF; de igual manera, se organizaron reuniones estatales para las escuelas bivalentes, terminales y agropecuarias, para la elaboración de sus *líneas curriculares* específicas. En dichas reuniones se proyectaron diversas modificaciones a las materias y cargas horarias por cada una de las *líneas curriculares*; sin embargo, no se consideraron en la versión final de la propuesta curricular del mal denominado *Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico y Profesional de Educación Media Superior (BAPPEMS)*, en virtud de que más adelante se integró la Comisión Mixta que determinó finalmente la organización de la estructura curricular. Las reuniones estatales se efectuaron del 13 al 23 de marzo del año 2000, previas a las reuniones regionales.

También se realizaron reuniones estatales para determinar las asignaturas del *área de apoyo formativo* tales como *capacitación para el trabajo, actividades culturales, actividades deportivas; y orientación educativa*. Cabe mencionar que esta última pasó de ser un servicio a estar frente a grupo, como cualquier otra asignatura. Las preparatorias agropecuarias, estuvieron sujetas a la misma dinámica, pero en la CPT.

En tanto, las escuelas bivalentes y terminales organizaron su *estructura curricular* con base en la estructura de las preparatorias

⁵⁴ Los perfiles de egreso que se construyeron fueron para “las carreras de Técnico agropecuario, Turismo, Enfermería, Técnico en administración de personal, Técnico en administración de ventas, Técnico en contabilidad y administración, Técnico en informática administrativa y Técnico profesional secretario ejecutivo” (SE, 2001b, p. 7).

oficiales, y procuraron conservar las asignaturas del *tronco común*, con algunas variaciones en cuanto al número de horas⁵⁵.

Después de la reorganización de la *estructura curricular*, se consensó entre los profesores de las escuelas, quienes hicieron algunas recomendaciones y aportaciones.

Una vez concluidos los trabajos de las academias, algunos profesores, que fueron designados democráticamente, junto con el grupo técnico central, conjuntaron las distintas *líneas curriculares*.

Es importante señalar que este fue un momento de mucha irritación entre los profesores, debido a que los representantes de la región centro-norte habían estado presionando para que la *carga horaria* por semestre fuera de más de 30 horas, lo que se consideraba resolver por votación; situación que encubría sus verdaderos intereses de tipo laboral, respaldados por la opinión del director del nivel, quien sostenía que no importaba el número de horas, siempre y cuando las propuestas estuvieran fundamentadas.

En la reunión referida y después de muchas discusiones, los representantes de las academias, con rostros de cansancio y angustia, empezaron a ceder horas y en algunos casos, asignaturas completas.

Por eso se observa una *carga horaria* excesiva, no obstante que se pretendía promover el aprendizaje significativo entre los estudiantes, lo que dio pie a análisis posteriores en las reuniones estatales de academia. Las escuelas bivalentes y terminales mostraron mayor mesura en el número de horas por semestre en sus respectivas estructuras curriculares, las cuales retomaban los planteamientos del BUCAF.

En la estructura curricular del BAPPEMS se plantearon tres grandes *líneas curriculares*: línea curricular básica, en donde se incluyen las *áreas de conocimiento* de Ciencias exactas, Ciencias naturales, Ciencias histórico sociales, Humanísticas, de Lenguaje y comunicación y de Capacitación

⁵⁵ Para mayor claridad, se pueden consultar las estructuras curriculares referidas en la propuesta curricular del “BAPPEMS” (SE, 2001b).

para el trabajo, que agrupan las organizaciones conceptuales y metodológicas básicas de los tratamientos disciplinarios determinados por las *estructuras conceptuales* internas que cada área consideraba necesarias, así como *actividades culturales y deportivas*, orientación educativa y *servicios de apoyo formativo* mediante *talleres de nivelación y profundización*. Se incluyeron los propósitos de cada fase, así como una tabla con los *contenidos centrales*, las distintas *fases de formación*.

Al igual que en BUCAF, la *estructura curricular* se componía de dos momentos: el *tronco común* que comprendía la *fase introductoria* en los dos primeros semestres y la *fase de profundización* en 3° y 4° semestre; así como la *fase de especialización o alternativa* que integra los semestres 5° y 6°.

En la propuesta curricular del BAPPEMS se menciona que tiene una estructura curricular flexible, en tanto que respondía a las insuficiencias detectadas y a la posibilidad de no cerrarla a demandas futuras, en función a los recursos físicos y humanos con que contaban las escuelas, así como a las necesidades regionales que se detectaran.

A diferencia del BUCAF, en esta propuesta se enlistan los contenidos de las asignaturas de cada una de las carreras técnicas que se ofertan en las escuelas bivalentes como: Técnico en informática administrativa, Técnico profesional secretario ejecutivo, Técnico en contabilidad y administración, Técnico en administración de personal, Técnico en administración de ventas, así como de Técnico en enfermería. En el caso de la modalidad bivalente, además de propiciar la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes necesarios para cursar estudios superiores, preparaba al alumno para el desempeño de alguna actividad productiva.

En concordancia con lo que plantea Pérez (2012),

El diseño del currículum educativo ha de cuestionar la separación radical que establece la escuela industrial, convencional, que hemos heredado entre el currículum académico y el currículum vocacional, y empezar a integrar el trabajo manual y el trabajo intelectual como

componentes necesarios y complementarios en toda experiencia humana en la vida real (p. 193).

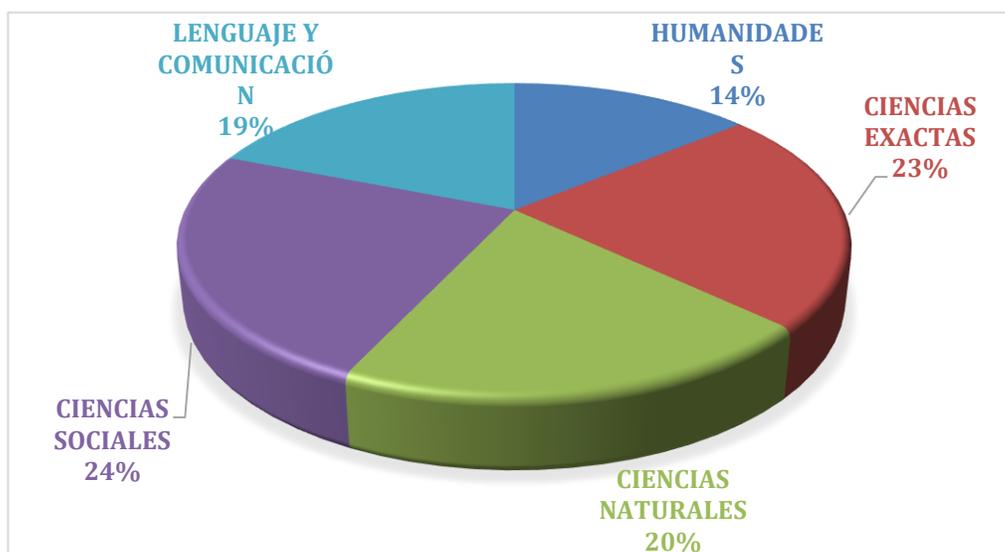
En este caso y a partir de la implementación de BAPPEMS, cada escuela tenía la posibilidad de desarrollar y plantear *programas de capacitación para el trabajo* que respondiera a las necesidades e intereses de las generaciones actuales, que promoviera el desarrollo regional y el autoempleo en los estudiantes.

En otro de los apartados de esta propuesta curricular se incluyen los mapas curriculares de las ofertas educativas ya mencionadas.

En este plan de estudios se estableció una *carga horaria* semanal por asignatura de 2 a 5 horas; mediante sesiones de 120 minutos.

Con relación al currículum de BUCAF de 1992, la *carga académica* aumentó 8 horas en 1.^{er} semestre, 3 en el 2^o, 4 en el 3^o, 4 en el 4^o, 2 en el área de Físico-matemáticas, 6 en Químico-biológicas, 2 en Económico-administrativas, y 6 en Sociales y Humanidades. En la siguiente gráfica se ilustra la distribución de las *cargas horarias* en la opción de bachillerato propedéutico.

Gráfica 2. Distribución de la carga horaria del tronco común del plan de estudios del bachillerato



Fuente: SE (2001b, p. 138).

En la operativización de la estructura curricular, la *estructura de contenidos* constituye el primer momento en la construcción de los programas de asignatura o *programas maestros*, denominación que se retoma del Acuerdo número 7; pero que nunca se utilizó, por lo que solo se les denominaba *programa de asignatura*, el cual cobraba sentido en función a la *estructura organizante o metodológica de base*, en la que convergen principios lógicos del contenido y las características psicológicas del alumno.

En el diseño de dicha estructura se determinó el *epítome*⁵⁶ y el tipo de estructura los contenidos conceptuales, teóricos o procedimentales, de acuerdo a la prioridad que se pensó para los alumnos y de la organización de los contenidos en secuencias de lo simple a lo complejo.

Finalmente, se procedió a la elaboración del *propósito general del curso*.

Posteriormente, el 11 y 12 de septiembre de 2000 se llevó a cabo en el Hotel Safari, de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, la reunión de profesores para la construcción de los *programas de asignatura* de primer semestre, por lo que asistieron representantes de las distintas regiones administrativas, quienes mostraron resistencia a sumarse a la tarea, dado que aún no estaba autorizado el nuevo plan de estudios.

En enero de 2001 hubo cambio de autoridades en la Secretaría de Educación estatal, lo ocasionó la implementación de puestos que en la estructura anterior no existían, situación que no favoreció el desarrollo del *Proyecto de Intervención Académica (PIC) 2000-2003*, en lo concerniente al currículum y los programas de asignatura; por lo que los titulares mencionados desintegraron a los grupos regionales y reestructuraron el grupo central.

⁵⁶ “En la teoría de la elaboración la enseñanza comienza con una especie de panorama general de lo que se va a enseñar, llamado epítome. Un epítome consiste en una o unas pocas ideas que son representativas del resto del contenido. La idea o las ideas que constituyen el epítome deben ser las más simples y las más fundamentales [...] Emplear un epítome es presentar un pequeño número de ideas fundamentales y representativas, a través de las cuales se transmite la esencia de todo el contenido” (Aparicio, 1998, p. 27).

En cuanto a los programas, no hubo autorización para enviarlos a las academias estatales, con la intención de que los integrantes de estas realizaran la reconstrucción de acuerdo a las observaciones hechas por el grupo central.

En el plan de estudios del BAPPEMS (SE, 2001b) se señala que “Los trabajos en la reconstrucción de Programas se efectuaron en general con responsabilidad, seriedad, profesionalismo, motivación, apertura, reflexión y dominio de contenidos” (p. 19); no obstante, los docentes de la academia de Inglés se desencantaron debido a las observaciones hechas al programa; en la asignatura de Taller de lectura hubo retraso en la entrega del mismo porque la persona encargada de llevar el programa no se presentó; en Introducción a las ciencias sociales, los profesores tuvieron diferencias por los conceptos incluidos en dicha asignatura; y en Contabilidad los integrantes de la academia no se presentaron, por lo que el programa quedó a cargo de la academia de Cálculo mercantil.

A pesar de que a lo largo de la historia del subsistema se han hecho esfuerzos por conformar los colegiados de reflexión y las academias de profesores, en las escuelas, los docentes no les han encontrado sentido y significado; sin embargo, en dichas reuniones se han favorecido las relaciones entre profesores de consenso, consuno y democracia, de tal manera que “el proceso curricular ha provocado la integración de los profesores a nivel estatal y la identificación como grupo del nivel medio superior” (SE, 2001b, p.22).

Finalmente, en 2001, los programas de los primeros semestres fueron revisados por el grupo técnico y enviados a las academias respectivas.

Derivado de lo anterior, se esperaba que el profesor tuviera la capacidad y voluntad para retroalimentar la programación, aportar indicaciones enriquecieran la propuesta, así como a investigar su propia práctica, a través del programa.

Desde la perspectiva de uno de los actores (1-LMF-b-I-II-III) en este tercer momento del BAPPEMS, los diseñadores ya tenían cierta cultura

curricular, o al menos cierta “conciencia” de lo que debería tener el currículum. Sin embargo, cuando se construyó el BAPPEMS, muy pocos integrantes del grupo de diseño (GruTA) habían vivido la experiencia de construcción en el Colegio de Profesores del BUCAF, quienes habían recibido una formación curricular seria y fuerte.

Por ello, en el caso que nos ocupa, el currículum formal ha estado sujeto a la crítica y a la reconstrucción por parte de los actores antes mencionados, quienes habían participado de manera activa en las propuestas de cambio, así como en la consumación de este, a través de lo que constituye el currículum vivido.

En general, este tercer momento se caracterizó por el conflicto entre los actores educativos, sobre todo, por los diferentes tipos de intereses que prevalecieron, y porque se trastocó la dimensión ética del currículum, que va más allá de las dimensiones académica y política; aunado a que esta construcción curricular estuvo sujeta a intereses personales, al momento de tomar decisiones relevantes para el proceso y, más aún, para la formación de los estudiantes como sujetos protagónicos de la acción educativa.

Tal como plantea Díaz Barriga Arceo (2012) “El cambio en las estructuras curriculares constituye una acción de ‘intervención perturbadora’ debido a que moviliza imaginarios, espacios de poder, formas de participación y posición en la institución” (p. 35). Lo anteriormente expresado, es un claro ejemplo de ello.

En el siguiente apartado, se procede a dar cuenta de las experiencias significativas, narradas desde las voces de los diseñadores entrevistados, quienes ofrecen diversas lecturas de la realidad que les tocó vivir, en un entramado de relaciones complejas con los distintos actores educativos, quienes incidieron de manera decisiva en el rumbo de la historia del proceso de (re)construcción curricular en el subsistema. Con base en los planteamientos de Fullan (2002), los profesores son profesionales de la educación, constructores de políticas, participantes activos de las

transformaciones de las realidades de las personas, de las familias, de los territorios.

Fotografías 9.1. y 9.2. Docentes comisionados al grupo técnico académico del nivel en 2012



Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

Hoy más que nunca, y ante de la implementación de la reforma educativa, se requiere de profesionales altamente capacitados que hagan frente a los retos que plantea la sociedad del conocimiento y la sociedad actual; al mismo tiempo, que atiendan las necesidades formativas de los estudiantes, en términos de las competencias genéricas y disciplinarias, acorde con el nuevo enfoque educativo, en virtud de que:

En palabras de Ruiz (2011),

Cuando al hablar de currículo por competencias se plantea la necesidad de autorregulación, autonomía, alternativas de acción para confrontar las situaciones reales, contribución a la reconstrucción social, importancia del otro para intervenir en el aprendizaje, etc., se está revelando la incidencia de lo sociocultural en la concepción procesual de este currículum. (p. 12)

A juicio de uno de los entrevistados, el cuarto momento de reforma curricular, se enfocó a generar competencias no solo en el alumno, sino también en del docente, en el tenor del maestro facilitador: ser uno más, en un equipo de trabajo con los alumnos; tomar en cuenta los sentimientos, desde el plano de la subjetividad; no ser tan rígido, pragmático y vertical; sino ir en el sentido de búsqueda, en virtud de que la RIEMS tiene muchas cosas interesantes para enfrentarse al mundo

globalizado, lo cual requiere además del trabajo conjunto y colegiado con los directores y los docentes de las escuelas (2-OCI-b-II-III).

Sin embargo, en el escenario actual se observan una serie de posturas encontradas en torno al enfoque en mención, desde aquellas que están a favor y otras no tan halagüeñas que ponen en cuestionamientos los principios en los que se apoya; y, sobre todo, la racionalidad en la que se sustenta; así como los intereses a los que responde.

5.2.2. Subjetividades experimentadas y compartidas por los diseñadores en los procesos de construcción colectiva y de cambio

En este apartado se identifican las experiencias que muestran la significatividad, en tanto acciones reflexionadas con conciencia y apropiación reflexiva del(os) significado(s) esencial(es) de la experiencia pasada, de su sentido y su importancia, desde las voces de los diseñadores, quienes construyeron y reconstruyeron sus vivencias; y que a través de los relatos, dieron sentido a las acciones en el contexto de la institución en que se desarrollaron; por lo que se integran parte de las historias construidas, las cuales permitieron comprender e interpretar la configuración del campo del currículum regional, en tanto espacio social, político y simbólico.

Uno de los diseñadores (1-LMF-a-I-II-III) expresó que, en el primer momento de diseño curricular, la invitación a formar parte del grupo de diseño curricular fue un “gancho”, ya que ninguno de los participantes reprodujo en su respectivo centro de trabajo un curso de formación al que se les había invitado a participar, a principios de los noventa. Con el tiempo también se percataron que el equipo de Gilberto Aguilar había trabajado, y casi tenía listo, el currículum de *Disciplina y orden académico*, por lo que consideraban que solo se les había llamado para proponerlo en las escuelas preparatorias, agropecuarias y bivalentes del estado.

Casi al término de ese proceso de formación, hizo acto de presencia Eduardo Remedi, quien después tuvo algunas diferencias y dificultades

con el grupo de Gilberto Aguilar y con el grupo de Alfredo Furlán (1-LMF-a-I-II-III), por lo que al final, se quedó a cargo de la coordinación del proyecto para la culminación de la propuesta curricular y su implementación en las escuelas (5-MHFG-ab-I-II).

Con relación a lo anterior, uno de los integrantes del equipo de diseño (3-EJPA-a-II-III-IV) manifestó que, al interior del grupo, se dio una lucha de poder y de reconocimiento entre los integrantes; algunas por el simple hecho de ser de una preparatoria o localidad de procedencia importante, así como por conducir los destinos del grupo en formación; lo que ocasionaba celos profesionales y un afán de demostrar quienes sabían más.

Tal como se refiere en los *Referentes teórico-metodológicos para reflexión académica de los Colegios Autónomos* (SE, 1996), la reelaboración del plan de estudios como propuesta hipotética, “conjugan el compromiso de los sujetos involucrados y permiten el desarrollo de zonas de relevancia de intersubjetividad, construidas no como imposición, sino como acción voluntaria, a partir de esa reflexión cualificada a la luz de la praxis educativa” (p. 2).

Sin embargo, y en contraposición a lo anterior, uno de los entrevistados expresó que se desconoce qué pasó con el proceso de enero a julio de 1998; en tanto que, en el período de agosto de ese mismo año, a agosto de 2001, se vivió una situación caótica, caracterizada por la improvisación (5-MHFG-ab-I-II), con lo cual se diluyó el compromiso y la acción voluntaria de los docentes, especialmente la reflexión cualificada de la praxis educativa, tal como se aspiraba con la integración de los *Colegiados Autónomos*.

En el conjunto del proceso de (re)construcción curricular este sujeto de investigación emitió sus juicios con conocimiento de causa, en virtud de que ha destacado por su participación como protagonista de la historia, aunado a su trayectoria académica y curricular, tanto en educación media como en educación superior, quien además tomó conciencia de sí mismo y

de las acciones de sus compañeros del grupo técnico, así como de los docentes que participaron en dichas tareas.

Tal como expresa Touraine (2009) “Lo que yo entiendo por conciencia es la presencia en un individuo o en un grupo de individuos de representaciones de sí que llevan implícitos juicios de valor morales sobre las conductas de dicho individuo o de dicho grupo” (p. 146).

Es pertinente resaltar que este esquema refleja, en gran medida, la propuesta del modelo de Eduardo Remedi; misma que también sirvió para generar niveles de conciencia entre el grupo de diseñadores del currículum, quienes, en un principio no tenían idea de lo que les esperaba en esa aventura curricular.

Uno de los entrevistados (5-MHFGab) expresó su opinión acerca de este tercer momento de reforma curricular, quien señaló que de agosto a diciembre de 2001 prevaleció una situación caótica originada por la improvisación; además que con el cambio del expediente técnico del Proyecto del BUCAF al del PROCEMS, particularmente en el período de febrero de 2002 a agosto de 2003, se perdió el rumbo; no obstante, se siguió trabajando la reconstrucción de los programas de asignatura; por lo que durante el período agosto de 2003 a febrero de 2007 se buscó recuperar el currículum desde un enfoque de proceso-producto, centrado en el sujeto.

Con relación a esto último, y conforme a Stenhouse (1998, p. 29) “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”

Desde la perspectiva de la propuesta curricular del BAPPEMS, “En esta ideología el currículum tiene como finalidad la formación del ‘*homo economicus*’” (SE, 2001b, p. 31), dado que se busca atender las demandas del sector empresarial en cuanto a la formación de mano de obra barata, pero calificada que se desempeñe fundamentalmente en los mandos medios del sector productivo, esto desde una visión pragmática derivada

del neoliberalismo económico y del contexto globalizador planteados en el capítulo anterior.

Derivado de lo anterior, en otra etapa que se extiende de agosto de 2003 a febrero de 2007, con relación a la formación y capacitación del grupo, se señaló que a pesar de que la mayoría de los integrantes de grupo técnico que se incorporaron a la reconstrucción curricular del BAPPEMS no tenía la experiencia ni una sólida formación como la que se había brindado al primer grupo de diseño, si tenían muchos adelantos en el trabajo de grupo y en la reflexión grupal; con un horizonte teórico y una mirada centrada en el sujeto.

Desde la mirada de dos entrevistados, uno de sus coordinadores introdujo planteamientos psicoanalíticos; una dimensión psicológica que se había retomado de Eduardo Remedi en el BUCAF, que después recuperó Mario Hugo Franco y que se continuó a través de algunos cursos con Alfredo Flores Vidales. Dichos planteamientos fueron enfatizados por un grupo de maestras, integrantes del grupo técnico, con los cuales se intentó dar a los procesos una dimensión psicoanalítica, centrada en el sujeto, dado que se creía que con esto se lograba la consolidación de los procesos de seguimiento y desarrollo curricular (1-LMF-a-I-II-III y 1-JMF-b-I-II-III).

En función a esto, uno de los diseñadores expresó que

por alguna razón empiezo a sentir como que hay una especie de dogmatización en términos de una perspectiva [...] que para mí era nueva, y hablo de esta perspectiva psicoanalítica; yo me encanto [...] empiezo a leer y me desbordo en leer estos textos que hablan del psicoanálisis, de Freud, del sujeto y el otro [...] incluso lo confieso, llega un momento hasta pienso que la salvación es el diván. Entonces [...] empiezo a involucrarme; ya a estas alturas del partido yo ya volteaba a verme y me percibía como alguien muy involucrado, muy comprometido [...] con mis ideas (5-JFOG-ab-III-IV).

En el mismo sentido, otro de los diseñadores expresó que:

De alguna manera el grupo empezó... a tener distintas visiones, distintos intereses y como problema de liderazgo [...] al interior, incluso cuando yo vine [...] la segunda vez [...] encontré [...] un grupo cerrado,

una especie de religión [...] incluso en ese momento, formé parte de una comisión de trabajo con el sindicato [...] [en donde] estábamos reconstruyendo todo lo que es el reglamento interno para contratación de profesores que hoy [...] está muriendo. Tardamos más de un año; ahí fue mi refugio provocado por mí mismo, porque vi que ya era [una] especie de secta religiosa la que había [...] entonces [...] ya no me era atractivo honestamente, noté que ya no iba haber algún crecimiento académico, intelectual, de investigación, tan es así que yo me salgo a hacer [...] mis posgrados por fuera [...] porque [...] ya no vi ruta de crecimiento académico, si yo permanecía aquí [...] me iba empobrecer [...] o iba [a] estar dando vueltas (1-LMF-b-I-II-III).

No obstante lo antes expuesto, es preciso señalar que, desde una perspectiva crítica, los aportes del psicoanálisis al currículum se centran en la dimensión oculta del mismo, los cuales en el nivel micro se manifiestan en “otros contenidos que si bien no están explicitados en planes y programas de estudio se promueven como aprendizaje dentro de las aulas” (Pansza, 1998, p. 13), a través de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas. Asimismo, hablar de currículo oculto⁵⁷ remite a centrar la mirada en lo no explicitado, que se da como fruto de las relaciones sociales en la institución y que en el nivel macro revela los intereses ideológicos a los que responde el currículo en lo global, tales como las relaciones ciencia-poder.

Por ende, en este momento de reforma curricular, se puede apreciar que tales planteamientos no fueron claros para la mayoría de los miembros del grupo técnico, quienes centraron su mirada en el primer nivel antes mencionado, principalmente en las actitudes y emociones de los sujetos que acompañaron el proceso de diseño y de desarrollo curricular en el subsistema.

⁵⁷ “El currículo oculto comprende todo lo que se enseña de forma no intencional, informal o incluso inconsciente, a través del lenguaje, el comportamiento, la transmisión de ideologías, expresiones culturales, formas de ser, de hacer, actitudes y valores de estudiantes y profesores [...] Generalmente no es reconocido por los docentes ni los estudiantes a simple vista, ya que se va aprendiendo en lo cotidiano y por ello es que puede tener una profundidad y un impacto mayor en los estudiantes que cualquier otro currículo oficial u operacional” (Picazo y Ríos, 2012, p. 24).

5.2.3. Relaciones establecidas entre los diseñadores del currículum, otros actores educativos y las estructuras en el ejercicio del poder

Durante el diseño y ejecución del plan de estudios de *Disciplina y orden académico* en el período de 1989 a mayo de 1992, y debido a las relaciones que tenía en el plano académico e intelectual, Gilberto Aguilar convocó a expertos en la materia como Alfredo Furlán, Ángel Díaz Barriga, Miguel Ángel Pasillas y Manuel Aguilar⁵⁸, a fin de que asesoraran la construcción y reconstrucción del currículum formal. Este equipo de trabajo se constituyó en un grupo de asesores externos foráneos que efectuó un proceso de formación, quienes junto con las autoridades educativas del nivel determinaron la tendencia de la intervención desde un modelo de proceso.

Cabe aclarar que cuando Gilberto convocó a estos personajes, ellos le hicieron saber que no bastaba con que fueran especialistas en currículum, que era necesario conformar un grupo, dado que, para que un currículum funcionara en la práctica, tendría que ser diseñado por personas comprometidas, quienes, a su vez, lo iban a desarrollar a través de una serie de actividades. Otra situación que le plantearon era que en Chiapas no había especialistas en formación curricular, por lo que propusieron que se llevara a cabo un proceso serio de formación.

En el caso que nos ocupa, estos personajes fueron llamados por su nivel de especialidad para apoyar y asesorar el proceso de intervención curricular. Por lo que, de manera conjunta, determinaron el tipo de innovación que se requería, mismo que apuntó a la formulación y reformulación continua del proceso, a su direccionalidad social y su congruencia con la direccionalidad del proyecto curricular, de tal manera que, junto con las autoridades educativas del nivel, establecieron el enfoque y la tendencia de la intervención.

⁵⁸ Este personaje fue crucial en la conformación del grupo de especialistas dado que era un epistemólogo que se había formado con un discípulo de Jean Piaget, y tenía muchos elementos del enfoque constructivista.

Uno de los diseñadores señaló que estos personajes “eran personas muy importantes en su formación, en sus posturas, en sus didácticas, en su visión metodológica, en sus concepciones pedagógicas, didácticas [...] y socioantropológicas” (1-LMF-a-I-II-III).

A fin de conformar el grupo de diseño, a inicios de 1989 la SECyS convocó a docentes del nivel a tomar una serie de cursos, por lo que Rodolfo Tovilla procedió a invitar a un grupo de maestros que estaban cursando una Maestría en Educación en el Instituto Universitario⁵⁹, con la intención de que posteriormente reprodujeran dichos cursos a los docentes en servicio.

A su llamado acudieron cuarenta interesados, a quienes en el medio se les denominó el grupo de “los cuarenta mejores”, quienes se constituyeron en grupo de asesores académicos y pedagógicos, además de sumarse a las tareas de diseño curricular. La conformación de este grupo se realizó en la Escuela Normal Superior de Chiapas en mayo de 1990.

Ante la solicitud de los especialistas de implementar un proceso serio de formación en currículum, Rodolfo Tovilla en calidad de jefe del Departamento de Actualización y Mejoramiento Profesional, gestionó y consiguió recursos para que el proceso diera inicio con el grupo de “los cuarenta”, quienes se desempeñaban como docentes en el sistema estatal de educación; en un intento por integrar cuadros profesionales en teoría curricular.

Derivado de lo anterior, se formaron dos grupos: el de los egresados de las escuelas Normales y el de las universidades.

⁵⁹ Uno de los entrevistados refiere que la invitación fue hecha un día, que un grupo de estudiantes de la primera Maestría en Educación en el estado de Chiapas se encontraba en el receso de un evento en el hotel Bonampak. En la conformación del “grupo de los cuarenta” figuraron los amigos, es decir, un amigo invitaba a otro, y así sucesivamente, entre ellos destacan Rodolfo Tovilla Palacios, Virrueta y Mario Hugo Franco Gurria (“Mayito”) quienes tenían sus respectivos amigos. De alguna manera se puede decir que la maestría favoreció la integración y la forma de ser del grupo de “los cuarenta”, por lo que “en esencia, la constitución de ese grupo fue como muy accidentada” (1-LMF-a-I-II-III).

En esta red de relaciones los normalistas tomaron la batuta, ya que decían conocer fundamentos teórico-metodológicos, en contraposición con los maestros egresados de las IES, quienes decían tener los conocimientos técnicos y disciplinares de las asignaturas. Estos últimos se sentían rebasados cuando los normalistas participaban y se explayaban citando autores, y refiriendo hasta el número de la página de los libros. Entre ellos se encontraban Adelfo, Arturo y Walter, quienes debido a que habían vivido un momento político sindical muy fuerte, su discurso era apabullante (3-EJPA-a-II-III-IV).

Por lo anterior y desde el punto de vista de Picazo y Ríos (2012),

hay que reconocer que la tarea del diseñador del currículo y de los equipos conformados para ello, tienen como uno de los principales retos asumir una toma de postura [...] También conlleva la adopción de una mirada que más allá de las disciplinas científicas de base, representa fuertes compromisos éticos, políticos y científicos en torno a la formación de determinados educandos. Dicha mirada, como bien sabemos, nunca será neutral ni universal, ya que siempre aparecerán necesidades y puntos de vista encontrados, conflictos de valores, problemas a resolver y decisiones a tomar en determinados contextos educativos, cada vez más inciertos, complejos y controvertidos (p. 7).

Es importante mencionar que los conflictos que se dieron al interior del grupo de diseño fueron entre los docentes normalistas y los universitarios, principalmente; a los cuales se agregaron algunos trabajadores administrativos de la Secretaría de Educación, quienes habían sido llamados por la administración para conformar el grupo.

En 1992, concluyó el proceso de formación a través de los diplomados y se presentó la primera propuesta curricular elaborada anteriormente, entre 1988-1989, por Gilberto Aguilar y Jorge González, junto con algunos de los especialistas del diplomado; situación que generó molestia al interior del grupo, puesto que los integrantes consideraban que su presencia era solo para legitimar lo que ya estaba hecho. Uno de los más radicales fue Antonio Moya López, quien se mostró sumamente molesto.

Como Remedi ya se había hecho cargo de la coordinación del grupo de trabajo⁶⁰ y de su proceso de formación, desafió a los asesores pedagógicos al plantearles que, si no les gustaba, que hicieran ellos otra propuesta curricular (5-MHFG-ab-I-II).

Ante este hecho, a finales de agosto de 1991, del grupo de “Los cuarenta”, desertaron 24 profesores quienes decidieron incorporarse a sus labores docentes en sus escuelas o a la SECyS; en tanto que solo se quedaron 16 profesores.

Después de que se concluyó el diplomado, se empezaron las tareas de diseño y a trabajar por áreas de conocimiento, a partir de lo cual los normalistas quedaron conformados en el grupo de ciencias sociales, en el cual había una lucha interna por querer sobresalir y sobreponerse a los otros grupos; en tanto que el grupo de ciencias exactas era el que menos participaba debido a que no tenía conocimientos pedagógicos, generalmente guardaban silencio; y el otro grupo eran los que habían sido convocados de la Prepa 1, quienes entraron en pugna con los normalistas

⁶⁰ Los 16 profesores que se quedaron, continuaron atendiendo los procesos académicos organizados de la siguiente manera: en el área de Matemáticas: Josué Artemio Aguilar Pinto y Eduardo de Jesús Paz Agustín; en Ciencias experimentales: Luis Felipe Melgar Barbosa y José Guadalupe Ramírez Padilla; en Ciencias Sociales: Carlota Amalia Bertoni Unda, Adelfo Arévalo Mota, Walter Trujillo Fernández, Arturo Caballero Alegría y Manuel Ceja Godínez; en Humanidades: J. Luis Madrigal Frías, Francisco Javier López Herrera y Hugo Sergio González; en Administración: José Antonio Moya López; en Lenguaje y comunicación: Víctor Hugo Caballero; en Inglés: Andrés Villalobos; y en Psicología: Mario Hugo Franco Gurría (Paz, 2015).

Para hacer frente la desintegración del grupo de “los cuarenta”, la SECyS contrató personal de confianza, por lo que llegó a contar con 26 profesores para empezar a trabajar el Plan Piloto, de los cuales 24 se dieron a la tarea de trabajar por academias en tanto que los dos restantes tuvieron una presencia efímera (SECyS, 1993).

A finales de 1989 se integraron: el Fis. Armando Rovelo Montesinos, Lic. Miriam Elba Caballero Barrón, Ing. Fidel Hernández Molina (él había venido del Instituto Politécnico Nacional a buscar trabajo), Ing. Plinio Rodríguez Oliva, Ing. Mario Armin Pérez, Biol. Nohemí Ávila, Lic. Maribel Rodríguez Castro, Ing. Luis Toledo Pantoja, Lic. Enrique Sánchez Casillas, C.P. Oscar Cruz Interiano, LEF. Martín Flores Calvo, y Félix García Hernández, quienes no habían estado propiamente en el diplomado, pero que después se fueron integrando a lo que fue el Colegio de Profesores del BUCAF (Paz, 2015).

Una de las exigencias que imponía participar en el proceso de reconstrucción curricular era que se tenía que dejar la escuela a donde uno estaba asignado, lo cual no gustaba a la mayoría de los interesados, ya que muchos residían fuera de la capital del estado, que es donde se han elaborado propiamente los planes y programas de estudio de las escuelas preparatorias y escuelas bivalentes del Estado (1-LMF-a-I-II-III).

por querer sobresalir, dado que se tenían que establecer directrices para organizar al grupo, y sobre todo, quien iba a representarlos (3-EJPA-a-II-III-IV).

En palabras de otro entrevistado, el grupo de “los cuarenta” era gente mezquina, habladora, no propositiva, pero si con deseos de liderazgo, se señaló que

muchos de ellos aparecían como expertos, como muy experimentados, como gente de mundo, como gente de relaciones. Yo me acuerdo de los profes de la Preparatoria número 1; bueno, que sí se presentaban como concedores de muchos horizontes [...] Noé Pascacio, por ejemplo, un Cetina y todos ellos [...] y que de alguna manera su discurso era así [...] como muy consolidado; ya después, con el crecimiento de todos [...] nos fuimos dando cuenta [...] que unos eran nada más ‘caña maíz’ como también [...] diría por ahí [...] Marbello (1-LMF-a-I-II-III).

Acorde con los planteamientos de Pansza (1998), el currículum “No es sólo un asunto académico, es esencialmente político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas [...] está inserto en el sistema escolar, se relaciona con el sistema educativo y con otros planos de la realidad social” (p. 16), tal como se pudo apreciar en los testimonios antes mencionados.

Posterior a ese momento, el grupo de “los cuarenta”, decidió no continuar con el trabajo, por lo que algunos se regresaron a sus escuelas y otros a la SECyS.

Uno de los diseñadores refirió que,

empezamos a trabajar ahí con la mayoría de ese grupo, porque algunos se segregan por condiciones particulares [...] entre ellos los de la Escuela de Enfermería; los demás integrantes estaban ubicados en escuelas de Tuxtla Gutiérrez; el único chicharo de fuera de la escuela era yo (3-EJPA-a-II-III-IV).

En esa etapa se requería nombrar a alguien que representara al grupo, pero debido a la lucha, quedó bajo el liderazgo de Rodolfo Tovilla, por lo que los trabajos se realizaron cuando se conformó legalmente el grupo, mediante el reconocimiento de la Dirección de Educación Media. La

primera coordinadora fue Carlota Bertoni Unda, a quien el grupo de la Normal rechazaba totalmente.

Cabe destacar que se tenía la aceptación por parte de las autoridades, pero no los recursos para sostener al grupo, debido que todos fueron comisionados en la época de Remedi, quien estableció que el grupo tenía que dedicarse de tiempo completo a las tareas que tenían encomendadas, por lo que la situación se tornó bastante difícil ante la falta de pagos, de reconocimiento y de viáticos. La mayoría de ellos tenía que hacer otras tareas de índole administrativa como sacar fotocopias, compaginar, hacer paquetes de documentos, manejar, turnarse como choferes, a fin de cubrir las escuelas a visitar; uno de ellos señaló que “la mayoría [...] teníamos que procurarnos todo con nuestros propios recursos [...] que no sé cómo le hacía Tovilla para rescatar algunos y reponernos los gastos” (3-EJPA-a-II-III-IV).

Como algunos integrantes del grupo se regresaron a sus escuelas, a finales de 1989 se incorporan 38 docentes, de los cuales 20 elaboraron programas y llevaron a cabo investigaciones relacionadas con la vida contemporánea, aspectos cuantitativos y cualitativos de los profesores y de los alumnos, mismos que constituyeron la fundamentación de lo que más adelante fue la propuesta curricular del BUCAF.

Entre los estudios de fundamentación se elaboró un diagnóstico de las escuelas; y aunque no se estableció la teoría curricular, se agregó la primera versión de los programas que más tarde construyó el Colegio de Profesores del BUCAF.

Con base en lo que plantea Ruiz (2011, p. 12), “Todo currículo está inspirado en determinado modelo pedagógico y estos a su vez encierran determinadas concepciones didácticas, por ello, el análisis entre pedagogía y currículum nos lleva a la relación entre didáctica y currículum”.

Cabe mencionar que, todo modelo educativo expresa los fines e intencionalidades educativas, mismo que lleva implícito un modelo pedagógico inherente a los procesos de enseñanza (ámbito de la

intervención didáctica) y de aprendizaje, los cuales pueden servir de guía e inspiración a los modelos de diseño, implementación o desarrollo y evaluación curricular.

Con todo lo anterior, y a pesar de que en *Disciplina y orden académico* no se explicita el modelo pedagógico, es posible apreciar su concepción implícita de didáctica, y en particular de enseñanza, basada fundamentalmente en un enfoque sistémico, desde la tecnología educativa, específicamente en la etapa de 1989 a 1991.

En un breve recorrido por la historia del nivel, Franco (2007) menciona que, en *Disciplina y orden académico*, prevaleció un modelo de proceso, cuya implementación estuvo vigente de 1989 a mayo de 1992; no obstante, hasta 1991 prevalecieron programas anuales diseñados por objetivos; mismos que después de la implementación de BUCAF fueron elaborados por semestres y con propósitos.

En este sentido, conviene señalar que en concordancia con Stenhouse (1987),

El modelo de proceso exige profesores conocedores y dotados de sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional, mientras que el modelo de objetivos transige con las debilidades del profesor. Esto, debido a que el modelo de la comprensión resulta menos razonable, menos claro, menos riguroso y menos profundo. (p.130)

Uno de los diseñadores (2-OCI-a) manifestó que cuando ellos se incorporaron al grupo, los programas eran simples listas de contenidos, por lo que empezaron a darle orden, en función a la secuencia didáctica y plantearon una metodología detallada de trabajo. Este diseñador, recuerda con gran entusiasmo que la metodología de base era la columna vertebral de los programas, y que, dada su preparación universitaria como contador público, sin nociones de didáctica, ni siquiera sabía lo que era un mapa conceptual; en todo caso, en la didáctica que aplicaba, no le daba un sentido como tal en sus prácticas docentes.

Posteriormente, en abril de 1991 se decidió, previas consultas y reflexiones, poner en operación el nuevo currículum como plan piloto en

siete preparatorias oficiales, así como los primeros programas de asignatura, en un intento por homogenizar la diversidad de planes de estudios⁶¹ que se habían encontrado en 49 oficiales y 44 particulares incorporadas a la SECyS.

Acorde con el testimonio de uno de los entrevistados, a pesar de que en la elección de las escuelas se tomó en consideración el medio social, las condiciones geográficas y la infraestructura con la que contaban; la implementación de la propuesta curricular no respondía a los problemas sociales y necesidades que se tenían en esos momentos en el estado (3-EJPA-a-II-III-IV).

A fin de dar seguimiento al proceso de implementación o desarrollo curricular, se utilizó como estrategia las visitas de seguimiento, cuya dinámica de trabajo consistía en observar, entrevistar a los docentes y ver las condiciones de trabajo; asimismo, se trabajaba con alumnos para ver las condiciones de lo que habían aprendido.

Después de un año de implementación, se encontró que no había respuesta, por lo que se decidió cambiar ese plan de estudios, con base en una serie de investigaciones que realizó el nuevo Grupo Técnico de Educación Media.

A su regreso de la Ciudad de México, cuando los representantes⁶² presentaron al resto del grupo de diseño la nueva versión de la propuesta curricular, a juicio de uno de ellos, casi los “crucifican”, debido a la indignación que les ocasionó la serie de observaciones hechas, y más aún, por la omisión de algunos apartados relacionados con cuestionamientos al sistema gubernamental, producto de una ideología crítica con tendencia de

⁶¹ Algunos diseñadores coinciden en señalar que en las preparatorias había una infinidad de programas de estudio. En una misma escuela había más de 88 programas; aunado a la disfuncionalidad en la competencia de los maestros y a la falta de comunicación en el aula (2-OCI-a-II-III y 3-EJPA-a-II-III-IV).

⁶² Los integrantes de dicha comisión fueron los maestros Luis Felipe Melgar Barbosa, Antonio Moya López, Mario Hugo Franco Gurría y J. Luis Madrigal Frías, quienes formaban parte del grupo de diseño.

izquierda; también estaban molestos porque consideraban que habían cambiado todo su trabajo (1-LMF-a-I-II-III).

Mientras esto ocurría, ya habían cambiado a tres coordinadores del grupo.

Uno de los diseñadores manifestó que hubo grandes discusiones con algunos que mostraron sus inconformidades y que tenían liderazgo. Por lo que hubo cuestiones que nunca se subsanaron y que terminaron en enemistades, como consecuencia de las fracturas al interior del grupo.

Prueba de ello es que “Eduardo se había peleado con el grupo del maestro Gilberto y con el grupo del mismo Furlán” (1-LMF-a-I-II-III); dicho actor recuerda muy bien a Manuel Ceja, a Gilberto Aguilar y a Jorge González, quienes también estaban muy resentidos por el cambio del currículum formal, ante las observaciones presentadas por los representantes que habían regresado de la Ciudad de México. Asimismo, reconoce los sentimientos surgidos entre algunos integrantes del grupo; particularmente recuerda la separación con uno de sus amigos, porque notaba que imitaba las actitudes de Eduardo Remedi; rememora que, cuando llegó a ser coordinador del grupo, se confrontaba con los profesores, según él, con el afán de dinamizar los procesos académicos.

Este mismo diseñador señaló que hubo división al interior del Colegio, dado que los representantes formales, supuestamente eran considerados los “líderes académicos”. La mayoría de los diseñadores acató o simuló que había acatado las observaciones hechas, en tanto que a otros les era indiferente; no obstante, enseguida se dieron a la tarea de reconstruir el documento, de tal suerte que cuando el asesor externo regresó a Tuxtla Gutiérrez, consolidó la versión reconstruida del currículum (1-LMF-a-I-II-III).

Yo [en] un principio me enojaba mucho, [por]que pensaba que [lo que] había hecho era mi mayor esfuerzo y me echaban para atrás algunas redacciones, y después me doy cuenta que eso es lo más bonito y lo más rico; que otro te diga también su punto de vista; he aprendido [...] a vivir [y a] aceptar al otro; en las condiciones que esté; si es [en]

alguno aspecto teórico ¡adelante!, ya eso nos dio mucho para poder crecer. Yo no puedo decir hasta este momento si esto es lo ideal, también porque si lo vemos desde otra teoría, también lo ideal es un imposible ¿no?, que esto es lo ideal, esto es lo lógico (2-OCI-a-II-III).

En palabras de este mismo diseñador, la experiencia obtenida en la construcción fue muy significativa en el plano personal, ya que a partir de ahí tuvo más claridad, dado que se estaban construyendo los programas de asignatura desde una perspectiva de proceso, con los planteamientos de Stenhouse, Piaget, entre otros.

Otro de los entrevistados expresó que la experiencia, la formación y los saberes de algunos asesores pedagógicos, en otros escenarios, le permitieron tener otro tipo de alcances y una visión diferente de lo que el promedio de sus compañeros percibía.

De manera análoga al planteamiento de Gimeno (2010), el currículum se concibe como algo que está permanentemente construyéndose y reconstruyéndose en contextos distintos, lo cual afecta a los agentes que participarán en futuras reconstrucciones debido a los conocimientos que se producen, o que son acumulados por su significación en épocas pasadas, los cuales son sometidos a revisión valorativa, reformateados y puestos en circulación.

Tal es el caso del proceso de construcción de la propuesta curricular del BUCAF, el cual algunos docentes de manera graciosa e irónica denominaron “Bachillerato Único con Algunas Fallas”. Como bien señala uno de los diseñadores: “hay que reconocer que ¡fallas, hubieron siempre!, porque esto no fue un plan totalmente definido [...] ni estático, sino que fue dinámico; los cambios se siguieron dando a medida que avanzábamos en su aplicación” (3-EJPA-a-II-III-IV).

En otro momento de la historia, uno de los entrevistados reconoce que,

la relación entre todos los del grupo era magnífica, una relación de igual a igual en donde los títulos no valían nada; lo que importaba era la persona, todos compartíamos responsabilidades y obligaciones, pero

sobre todo la permanencia en el grupo, para mí era muy grata; disfrutábamos nuestro trabajo como grupo y la jornada de trabajo era de las ocho a las tres y de las cinco a las diez [...] por el mismo salario que teníamos, no teníamos un peso más, ni un peso menos; y en lo particular, a mí me tocaba pagar hospedaje, transporte y alimentación; y además todos los riesgos para poder salir de mi lugar de origen y para estar acá toda la semana (3-EJPA-a-II-III-IV).

Y en efecto, así fue, la propuesta curricular siguió implementándose hasta el año 2000, cuando fue reemplazada por el plan de estudios del BAPPEMS.

5.2.3.1. El rol del Gobierno del Estado y de las autoridades educativas

Después que se integró el plan de estudios del BUCAF, el Colegio de Profesores del BUCAF procedió a buscar una entrevista con el gobernador para que le diera la validación correspondiente, en la posibilidad de contar con los recursos necesarios para su desarrollo en las escuelas del subsistema.

Por ello, en 1992 se presentaron los avances ante Patrocinio González Blanco Garrido, Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas, quien realizó algunos cuestionamientos y mostró tener conocimientos académicos. Entre los avances se presentó la estructura metodológica de base, las estructuras conceptuales y las estructuras cognitivas⁶³.

En el diseño y en la fundamentación se tenía la idea de hacer una estructura curricular con poca carga académica, a fin de que el alumno tuviera tiempo para leer, estudiar, dialogar, investigar, idea que agradó mucho a Patrocinio González; así como la perspectiva de la orientación educativa que los representantes del grupo de diseño le habían presentado.

⁶³ Todas estas estructuras posteriormente aparecieron en los programas de asignatura; así como de lo que más adelante fue la propuesta curricular del BUCAF, pero sin un estudio piloto como el que se tuvo al principio cuando se construyó *Disciplina y orden académico*.

En función a lo anterior y retomando los planteamientos de Díaz-Barriga Arceo *et al.* (2012), la educación se caracteriza por sus pretensiones transformadoras, sujetas a una formulación normativa de carácter general en el contexto del sistema educativo, que además se enfrentan a aspectos sociopolíticos y educativos que también influyen en la construcción de nuevos caminos para el diseño curricular.

Lo que más le interesó al gobernador fue la propuesta que se hizo para atender a los alumnos que pudieran presentar dificultades de aprendizaje, así como a los alumnos destacados, puesto que en las preparatorias había alumnos que no recibían atención alguna; aunque de acuerdo a la opinión de uno de los diseñadores, de manera confidencial, expresó que esta idea no era del todo original puesto que el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) ya tenía un proceso y una atención especial para alumnos sobresalientes (1-LMF-a-I-II-III).

El grupo en mención supo expresar la necesidad de un cambio curricular en el estado, ante la dispersión curricular; al parecer también influyó la simpatía que se había generado entre el gobernador y el equipo que le presentó el proyecto curricular (1-LMF-b-I-II-III).

De igual forma, la implementación de este plan fue posible debido a la sensibilidad social, formación académica y experiencia política y diplomática del Ejecutivo Estatal en turno que, sumada a su experiencia docente, le permitió la comprensión de las dimensiones de una nueva cultura curricular que respondiera a las necesidades en el ámbito educativo estatal (SECyS, 1993).

Conviene mencionar que después de que los cuarenta profesores concluyeron el diplomado, fueron llamados para integrar el Colegio de Profesores, en la idea de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos; por lo que después de la presentación de la propuesta, gracias a la voluntad política de las autoridades educativas para atender los problemas educativos en Chiapas, mediante el otorgamiento de los recursos

necesarios, se derrumbaron las inercias, indiferencias y apatías (SECyS, 1993) existentes en el equipo de diseño.

En términos generales, el trabajo de construcción curricular también resultaba novedoso para las autoridades de EMS en el estado; sin embargo, la necesidad de que hubiera un coordinador del grupo, para que atendiera la demanda de construcción de una propuesta curricular, era ya una tarea urgente en el Departamento Técnico y de Actualización Profesional del Magisterio.

Por ese motivo, en 1992 nombraron a J. Luis Madrigal Frías como coordinador del grupo; posteriormente se fueron dando cambios desde una dimensión más política que académica por parte de la SECyS, particularmente en las relaciones con los directivos de las escuelas, dado que se creía que, al convencer a ellos de este proceso y, dada su capacidad de liderazgo e implicación, podía alentar y promover para que otros maestros hicieran suyo dicho proyecto (2-OCI-a-II-III).

Por otra parte, uno de los diseñadores (1-LMF-b-I-II-III), una vez presentados los avances ante el gobernador del estado, este autorizó en una tarjeta 2 millones de pesos para el proceso curricular del BUCAF, lo cual fue una experiencia muy grata y muy significativa, en términos del apoyo que se recibió; y porque sigue siendo el presupuesto más alto que se tuvo en los cuatro momentos de diseño curricular para este tipo de procesos.

Desafortunadamente, este hecho generó muchas fricciones y conspiraciones por parte de los grupos al interior del subsistema, prueba de ello es que los integrantes del grupo recibían una compensación en lo que llamaban la nómina confidencial, lo cual solo fue por una temporada (3-EJPA, a-II-III-IV).

Uno de los diseñadores manifestó que también les asignaron un vehículo que se lo quedaron los directivos de la Secretaría y les dieron

otras unidades deterioradas (1-LMF-b-I-II-III)⁶⁴, por lo que señaló que desde el origen del BUCAF, en el nivel ha habido desviación de recursos.

Esta situación no agradaba mucho al grupo de diseño, debido a que deseaban que las autoridades les proporcionaran los medios, y sobre todo el apoyo económico, en la medida en que se fueron involucrando en el proyecto. Uno de ellos refiere que eran tiempos de bonanza, donde se pagaba hospedaje y alimentación a los maestros pertenecientes al subsistema y a los instructores que venían de la Ciudad de México a impartir los cursos o a coordinar las tareas de diseño; sin embargo, muchos no estaban satisfechos.

Este mismo actor recuerda que visitaban las escuelas piloto, posteriormente se integraron todas las escuelas públicas, en las que tenían que “reproducir” —asesorar y vivenciar— los planteamientos del proceso de formación teórico-metodológica recibida.

Conforme a la experiencia de un diseñador:

Me tocó ver con qué entusiasmo trabajaban mis compañeros, más cuando trabajaban con los alumnos, que era un aspecto que nunca se había tocado [...] al ver la relación que había con mis compañeros al trabajar con los maestros con esa alegría de ver y de saber cómo estaban y sobre todo, qué de nuevo habían encontrado [...] y lo nuevo para nosotros era de que expusieran sus problemas, sus necesidades; porque hasta ese momento, el maestro de prepas, nunca nos habíamos sentado a platicar nuestra problemática, y menos, buscar una solución de manera conjunta (3- EJPA-a-II-III-IV).

Cada siete u ocho semanas estaban fuera de la ciudad, recorriendo todo el estado en aproximadamente dos semanas (de lunes a viernes); trabajaban de siete de la mañana hasta que terminaban los turnos en las escuelas; las cuales atendían a contra turno, es decir, las del turno

⁶⁴ Este actor recuerda que para realizar las visitas de seguimiento a las escuelas, contaban con cuatro unidades para su traslado, por lo que algunos de ellos hacían la función de choferes, aunque a veces se resistían a asumir ese rol porque tenían que comprobar gasolina y porque no podían desviarse de la ruta establecida debido a que estaba medido el kilometraje; sin embargo, los viáticos que les proporcionaban eran suficientes para solventar todos los gastos que realizaban en las visitas a las cuatro regiones administrativas (1-LMF-b-I-II-III).

matutino en el turno vespertino, y viceversa, ya que había mucha disposición por parte de todo el grupo para trabajar en dichos turnos (2-OCI-a-II-III).

Como muestra de lo anterior, se mencionó que las condiciones y las relaciones entre los integrantes del grupo se daban en circunstancias muy especiales, debido a la carencia de recursos: para fotocopiar los materiales, sufragar los gastos de combustible o de transporte en la realización de las visitas de seguimiento a las escuelas.

Con relación a lo anterior, y Pansza, Pérez y Morán (2001),

Con más frecuencia el profesor que trabaja en los niveles de educación superior o media superior cuenta con la oportunidad de participar en la elaboración de los programas de los cursos que imparte, pero aun ahí no siempre es fácil contar con una infraestructura académica que respalde estas acciones, que muchas veces son vividas por los profesores como una obligación que les plantea serios problemas más que como un derecho. (p.11)

En tal caso, uno de los entrevistados señaló que:

Los que dirigían el grupo hacían magia porque de la nada sacaban recursos para poder gastar en lo más necesario... y poder seguir en este proceso educativo. La relación entre todos los integrantes era de una gran identidad... [en] la cual nos hermanaban las mismas necesidades particulares [...] para hacer mejorar nuestro trabajo; lo importante es que estábamos convencidos que se tenía que dar [...]. Con todas las carencias de este proceso logramos los propósitos [...] porque nadie se fijó qué era lo que faltaba, porque lo que vimos era que teníamos que tener la voluntad de lograr las cosas (3-EJPA-a-II-III-IV).

En consonancia con Casarini (2012, p. 8) “Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas una estructura académica, administrativa, legal y económica”.

Por lo que, en este subsistema, la concreción de la propuesta curricular se dio bajo estas circunstancias en este período, al interior de las 52 escuelas oficiales existentes.

Con relación a la asignación de recursos al proyecto y apoyos en BAPPEMS, a juicio de uno de los entrevistados (4-MHFG-ab-I-II), desde que nació BUCAF hubo desviación de recursos. La peor época fue la de uno de los directores de nivel, proveniente del soconusco, en cuyo período los recursos y los viáticos que estaban destinados al proyecto, se emplearon para pagar los viajes de los funcionarios que provenían de Tapachula, así como el traslado de personas que apoyaban su campaña como diputado, entre otras irregularidades; por lo que califica a ésta como la peor época de corrupción, ya que, desde su mirada, hubo una total “perversión”, tanto del grupo como dentro del proceso.

No obstante que el presupuesto asignado era muy alto, el 80 % aproximadamente servía para pagar las horas interinas que se generaban por todos los que estaban comisionados al proyecto; aun así, quedaban recursos suficientes; incluso había una partida para la adquisición de libros para las bibliotecas de las escuelas, con libros actualizados apegados a los nuevos programas que se habían generado en el grupo. Sin embargo, otro momento de alto nivel de corrupción fue cuando uno de los directores del nivel empezó a enviar libros a las escuelas, algunas de las cuales se los regresaron (como la Prepa 3 de Tuxtla Gutiérrez que devolvió todo el paquete), en tanto que otras escuelas los aceptaron por el contubernio con los directores, derivado de una serie de negociaciones con las autoridades educativas.

Acorde a lo que refiere uno de los entrevistados, a las escuelas más lejanas, de orden rural o semiurbanas se enviaron libros con cargo extra para la partida presupuestal del BUCAF. “Dichos libros eran rezagos de una librería, los cuales eran libros de poemas y porquería y media que no servían para nada” (5-MHFG-ab-I-II); por lo que considera que son dos momentos de mayor perversión dado el desvío de fondos.

Con BAPPEMS las condiciones eran mínimas, pero había apoyos para los coordinadores de las academias para viajar a las academias estatales, regionales y locales; sin embargo, ya no había apoyos para hacer el

seguimiento que se hizo en el BUCAF; incluso, había muchas limitantes y no se sabía que habían hecho con las plazas asignadas al proyecto, situación que hasta la fecha nunca se ha aclarado; o mejor dicho, ya nadie se ha preocupado por aclarar qué pasó con esas plazas que estaban asignadas al proyecto del BUCAF (1-LMF-b-I-II-III).

Este mismo diseñador señaló que en el plano administrativo, en todo el proceso de (re)construcción curricular, un error fue cerrarse a otras visiones; otro fue disminuir el personal para atender los procesos curriculares, y otro error por parte de la Secretaría de Educación fue desviar esas plazas, como al inicio del BUCAF, de personas que estaban asignadas al proyecto, pero que en realidad nunca llegaron, con lo cual se evidenciaba que ya no se tenía un criterio académico para asignar las plazas que estaban dedicadas al proceso curricular.

Una muestra de lo anterior es que, en el verano de 2000, poco antes de la implementación de BAPPEMS, las autoridades educativas del nivel empezaron a regresar a sus escuelas a los integrantes del grupo técnico que dirigían y coordinaban las tareas de diseño, por lo que desaparecen del escenario, e incorporan a nuevos integrantes que en ese momento convenían a sus propios intereses.

Con el paso de tiempo, los apoyos económicos eran ya muy pocos y los recursos se fueron mermando, al grado que se decía que “no había dinero para nada”.

Aunado a lo anterior, otra de las voces señaló que, en cuanto a lo económico, gobierno del estado pagaba los cursos y los gastos generados por la realización de visitas de seguimiento a las escuelas; ya no existía esa facilidad (2-OCI-a-II-III); o bien, “ya no había recursos para... estas maravillas... de asesorías externas... [*mucho menos*] para los procesos internos” (1-LMF-b-I-II-III).

No obstante, hay quienes aprecian las fortalezas del proceso más allá de los recursos económicos y materiales, tal es el caso de otro de los diseñadores que señala que en todo el proceso de construcción curricular

“el apoyo más importante que yo... veo y del cual gocé también los beneficios, fue en apoyos de una mayor formación académica... tanto de contenidos como en la cuestión metodológica” (3-EJPA-b-II-III-IV).

En este mismo sentido, en lo personal coincido con este planteamiento, en virtud de que al hacer una revisión de los diferentes momentos de reformas curriculares, y con base en los actores educativos que participamos en los distintos roles que nos tocó desempeñar, en efecto, la mayor riqueza está en la formación personal y profesional que este proceso nos brindó, lo cual contribuyó en la mayoría de los integrantes de grupo técnico (como ha sido mi caso); sobre todo, un acercamiento a nuestra condición humana, más allá de la institución a la que representamos; por otra parte, en el plano profesional, muchos de mis compañeros hoy en día ocupan y han ocupado cargos importantes en el sistema educativo estatal, al mismo tiempo que han tomado decisiones importantes en distintas facetas de su vida personal, desde un plano existencial.

En el tercer momento de reforma curricular, quien fungía como director del nivel simplemente quería cumplir con las condiciones y exigencias que le pedían o que le imponían otros actores sociales, aunado a su gran desconocimiento, dado que solo había sido maestro de primaria y carecía de experiencia administrativa-académica. Aparte de él, en la Dirección, había otros agentes con formación político-sindical, quienes, con una actitud bastante paternalista, lo acuerpaban para abordar los asuntos académicos, en tanto que la única instancia académica eran los integrantes del grupo técnico (3-EJPA-b-II-III-IV).

En el caso de algunas escuelas empezaron a surgir capacitaciones para “apoyar” a los docentes que necesitaban más carga horaria, o bien para “colocar” a algún allegado o recomendado de los directivos de las escuelas, o de las autoridades educativas; lo que conllevó a crear capacitaciones con base en las necesidades de los docentes y de sus

ocurrencias para agenciarse de horas; tal como se expresó en una de las entrevistas;

Con la debilidad que tenía el director de Educación Media políticamente [...] casi el sindicato se convierte en la validadora de lo que se hacía bien [o] mal [*en las escuelas y en el proceso curricular*] pues jugaban un papel preponderante” (5-JFOG-ab-III-IV).

En este mismo sentido Torres (2003) plantea que en muchas ocasiones olvidamos que

El sistema educativo y, por tanto, las instituciones escolares son una construcción social e histórica. La presión de los grupos e ideologías más conservadoras; sin embargo, intenta hacernos partícipes de la idea de la inevitabilidad, perennialismo y ahistoricismo de todo aquello que juega a favor de sus necesidades e intereses (p. 14).

Prueba de ello es que, en el verano del año 2000, la construcción de la propuesta curricular del BAPPEMS, que se adjudicaron algunos miembros del sindicato, los directivos de algunas escuelas y las autoridades del nivel de ese tiempo; un trabajo avanzado que estaba por desarrollarse, pero que, debido a las prisas políticas por implementarlo en las escuelas pertenecientes al subsistema, hubo muchos descuidos en la versión final del documento, por lo que solo se transcribió y se transfirió a las escuelas, quedando suspendida su construcción colegiada.

Años más tarde, en 2009, uno de los diseñadores, en ánimo de capitalizar su experiencia y sus contactos con otros espacios de formación en la UNACH, hizo la propuesta a las autoridades educativas de reestructurar a fondo la propuesta curricular; sin embargo, la respuesta que dio el Director de Educación Media fue muy categórica: “no, lo único que tienen que hacer es diseñar los programas a competencias” (5-JFOG-ab-III-IV), por lo que a partir de ahí el grupo técnico del nivel se limitó a acatar su disposición.

Por ello, y salvo mejor opinión de Pansza (1998),

las visiones críticas del currículo toman conceptos que habían sido cautelosamente evadidos como el autoritarismo y el poder y declaran que el problema básico de la educación, no es técnico sino político. Sin

que por esto se niegue la posibilidad de trabajar científicamente el currículo (p. 13).

Con base en lo anterior, una vez más, se confirma que el currículum, más allá de un conjunto de acciones y de buenas intenciones, constituye un campo de tensiones, lleno de conflictos de intereses, negociaciones o incluso de imposiciones.

5.2.3.2. Relaciones con los asesores externos y locales

Uno de los diseñadores (1-LMF-a-I-II-III) reconoció que en el proceso de construcción de la propuesta curricular del BUCAF se habían retomado algunos elementos de la propuesta de Zacatecas, relacionados con currículum, aprendizaje y evaluación educativa y curricular, tanto del modelo iluminativo como del modelo de evaluación cualitativa;

En lo personal [...] yo empecé a ver [...] que había fallas ahí [...] se me hizo muy deshonesto, porque supuestamente iba a ser un currículum que respondiera a nuestra necesidad, entonces yo dudaba; además yo no veía reflejado honestamente esta fundamentación que tenemos en [...] el currículum del BUCAF, en la propia estructura curricular (1-LMF-a-I-II-III).

Por lo que, en este segundo momento de construcción curricular, las relaciones entre él y el asesor se tornaron un tanto “violentas, seductoras y confrontativas” (1-LMF-a-I-II-III).

En cambio, desde la mirada de otro de los entrevistados, el asesor externo era una persona a quien habría que reconocerle la formación de la mayoría de los integrantes del grupo, quienes aprendieron diseño curricular en el proceso mismo de desarrollo o implementación. Considera que, de todos, fue quien más contribuyó metodológicamente, dada su formación pedagógica y psicoanalítica, las cuales le dieron la posibilidad de ese alcance, en tanto que los demás asesores externos solo contribuyeron teórica y conceptualmente a la formación del grupo (5-MHFG-ab-I-II).

Otro de los diseñadores coincide en señalar que Eduardo Remedi y Alfredo Furlán fueron personas muy significativas en la construcción curricular, a quienes se les ha llegado a considerar pilares de dicho proceso (2-OCI-a-II-III).

Con base en las percepciones antes presentadas, es necesario señalar que para Pansza, 1998:

en el currículo es importante la consideración de lo manifiesto, lo real, y lo oculto para poder apreciarlo en toda su magnitud. Debe ser vivido como un proceso y por lo tanto en movimiento dialéctico permanente. Al interior del [cual] se dan conflictos y contradicciones (p. 34).

Como se puede apreciar, al interior del grupo hubo posturas encontradas en la realización de los trabajos y en la forma de concebir a los asesores externos. La figura de Eduardo Remedi fue fundamental en la historia del proceso; sobre todo, por su experiencia en el diseño y construcción curricular; y que como toda figura relevante movilizó una serie de afectos y sentimientos entre los actores educativos, que fueron más allá del plano estrictamente formal y académico.

Al igual que en la propuesta curricular anterior, en la primera etapa, también se realizaron los primeros ejercicios de estudios de fundamentación con los docentes en servicio, lo que implicó que el sindicato participara, junto con los profesores en la construcción de la fundamentación que, como ya se mencionó, consistió en estudios sobre profesores, alumnos y contexto; posteriormente se procedió a la sistematización de sus aportaciones, en función de lo cual se empezó a dialogar sobre la estructura curricular.

Durante la segunda etapa de construcción curricular, aproximadamente entre agosto y diciembre de 2001, el sindicato procuró que la reconstrucción del currículum del BAPPEMS se hiciera con la participación general de los profesores, dado que consideraban que su exclusión atentaba los derechos laborales, impresión que ya se tenía desde la construcción del plan del BUCAF, se expresó:

a final de cuentas siempre han estado molestos, han hablado mal de ese proceso [...] y entonces se decide que es necesario [...] jugar desde la escuela, es decir, hacer dos dimensiones [...] en términos de diseño curricular es que el diagnóstico, las necesidades, y las propuestas, sean las sentidas del profesorado [...] entonces, como que el currículum es más pertinente, es de mayor posibilidades de éxito, etc.; pero [...] a la vez veo esta intención [...] de que vaya consensada con las bases; de que las decisiones sean de mayoría, que no hay imposición, o sea este discurso un poco sindicalero, lo voy a decir con todo lo peyorativo que sea posible; empiezan [a] hacer esta serie de juegos [...] y entonces [...] empiezan a haber reuniones (5-JFOG-ab-III-IV).

Como se observa, en ese momento aparecieron las verdaderas intenciones de algunos docentes, cuando el sindicato intervino ejerciendo presión para participar, a través de las academias, en las tareas de diseño curricular.

Por lo que Blase (2002) en algunos casos las decisiones curriculares son centralizadas y los líderes del currículum o jefes de departamentos se han transformado en administrativos del mismo y no en innovadores.

Tal como se expone en este segundo momento de reforma curricular, en donde confluyeron múltiples intereses, bajo el cobijo de las propias autoridades educativas en turno.

En la segunda etapa del momento de reforma curricular del BAPPEMS, además del conflicto con los miembros del sindicato, surgió el conflicto de las metodologías.

Según la versión de dos informantes (1-LMF-b-I-II-III y 5-JFOG-ab-III-IV), después de que se terminó un taller sobre la reconstrucción de los programas de primer semestre, la Sección 40 del sindicato de maestros impuso una metodología que habían hecho dos asesoras externas locales que trabajaban en la UNACH; por lo que ellos desacreditaron y cuestionaron al nuevo equipo de trabajo, así como el enfoque desde el cual se iban a hacer los programas para desarrollar competencias.

Por otra parte, uno de ellos comentó (1-LMF-b-I-II-III) que, de haber contratado a un asesor externo foráneo, los docentes no le hubieran permitido trabajar desde una dimensión académica, dado que se trataba

de un proceso político, lleno de intereses y de conflictos de poder por los grupos en pugna.

Uno de los entrevistados refirió una de las experiencias significativas que como grupo técnico tuvieron en el momento de reforma curricular del BAPPEMS, cuando uno de ellos, en ánimo de dialogar y compartir experiencias de construcción curricular se acercó a un teórico del currículum que había venido a Chiapas a presentar una ponencia a un Congreso Internacional de Educación, a quien cuando se le preguntó sobre sus experiencias de construcción de planes y programas contestó que él nada más teorizaba, hecho que les hizo pensar que como diseñadores estaban más adelantados que algunos teóricos, a quienes se les percibía con muchas limitaciones en la implementación de procesos curriculares. En relación con esto expresó que

Creo que empobrecimos el proceso curricular, al cerrarnos, al pensar que nosotros éramos [...] campeones en esto del currículum y que ya teníamos hasta de sobra conocimientos para dirigir cualquier cosa [...] de hecho en la práctica dirigíamos aquí y allá procesos curriculares. Ahí si hubo una especie de soberbia [...] de tal manera que recuerdo perfectamente, como criticamos ya a las 'vacas sagradas', íbamos a congresos o [...] escuchábamos [a] alguna y ya nos sentíamos, incluso superior [...] a Gimeno Sacristán y todos ellos (1-LMF-b-I-II-III).

Esta percepción también es compartida por algunos docentes del nivel, quienes ven al grupo técnico del nivel como una instancia de privilegios académicos, debido a que son los primeros en recibir cursos de formación y actualización, por ende, tienen mayor dominio de los sustentos teóricos, metodológicos y conceptuales, aunado a que sus discursos están muy estructurados y son legitimadores del discurso oficial; pero, sobre todo, porque consideran que abogan en favor de la institución que representan, es decir, la Subsecretaría de Educación en el Estado.

A continuación, se recuperan algunas de estas apreciaciones.

En este caso, los profesores que lograron encontrarle un sentido a las academias se consolidaron hasta la llegada de la RIEMS; algunos

participaron en reuniones a nivel nacional, espacios donde dialogaron de manera satisfactoria acerca de la reconstrucción de las competencias.

por lo que se puede decir que tuvieron capacidad de negociación, necesaria para la concreción de los planos curriculares: tanto formal como vivencial.

En efecto, uno de los actores principales de este hecho reconoció que, en una discusión nacional con interlocutores externos, que se llevó a cabo sobre la construcción de la RIESM, se hizo una propuesta sobre las competencias docentes y las competencias genéricas que fue atendida en su momento, lo cual resultó sumamente relevante para el proceso y para ellos mismos en calidad de diseñadores del currículum (5-JFOG-ab-III-IV).

Debido a su participación en dicho proceso, hubo un reconocimiento por parte de la SEMS⁶⁵ (1-LMF-b-I-II-III), hecho que fue muy significativo para los involucrados.

Uno de los diseñadores (5-JFOG-ab-III-IV) expresó que el problema, que se ha dado en el proceso de (re)construcción curricular en el estado, reside en la existencia de una estructura, tanto gubernamental como sindical, que ha servido de traductora y ha violentado la relación establecida entre los participantes, debido a los intereses políticos que atraviesan el proceso; por lo que considera que primero se deberían “traducir” los problemas y aspiraciones que tiene el modelo educativo y las propuestas curriculares, a fin de que los profesores se sientan parte de ello, en virtud de que considera que el nuevo modelo educativo es altamente excluyente.

A pesar de las modificaciones que han hecho a los *programas para desarrollar competencias*, en 2017 se anunció la implementación de una nueva reforma educativa y curricular de carácter integrador, dado que, Beltrán (2010),

⁶⁵ Dicho reconocimiento fue entregado al Capitán y Mtro. José Jaime Guadalupe Ramírez Padilla de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Ciudad de México, quien en ese entonces se desempeñaba como director de Educación Media Superior en Chiapas (1-LMF-b-I-II-III).

La política no queda al margen de los diferentes momentos de construcción y/o definición curricular; por el contrario, además de aceptar la explicación usual de la presencia de acciones y agentes, añade también los intereses de cada cual y los momentos en que esas acciones se emprenden o no con carácter estratégico (p. 48).

Del mismo modo, con relación a los modelos educativos y curriculares, habrá que ver qué es lo que retorna, sobre todo porque ello dependerá de las decisiones que puedan tomar quienes tengan en sus manos la capacidad de decisión y de dirección del sistema educativo.

Finalmente, en la elaboración de los programas de 5º y 6º semestre, se retomó la metodología vivida por algunos diseñadores, principalmente integrantes del grupo técnico académico del nivel, derivado de una serie de negociaciones con los líderes de uno de los Cuerpos Académicos de la UNACH, quienes fungían como asesores externos locales en el proceso de reconstrucción de los programas para desarrollar competencias (1-JLMF-b-I-II-III).

A partir de ese momento, puede decirse que las relaciones con los asesores externos locales en la construcción de los programas del BAPPEMS fueron muy cordiales, productivas y muy ricas académicamente, porque antes de que se diera un taller, dos de los diseñadores platicaron ampliamente con ellos sobre la metodología que estaban proponiendo y las razones que tenían para hacerlo.

En este sentido, los asesores externos asimilaron la metodología, la hicieron suya y la recrearon; sobre todo una de sus líderes tuvo la gran cualidad de comprender el proceso, de tal manera que cuando conocieron la metodología la asumieron pero también la proyectaron hacia nuevos horizontes, momento que hizo muy rica esa relación; no obstante que fue el único taller, en todo el proceso curricular del BAPPEMS no hubo una conciencia externa o, mejor dicho, no hubo una asesoría externa foránea (1-JLMF-b-I-II-III).

Lo anterior parece muy bien planteado por Angulo y Orozco (2007) en el siguiente fragmento:

Las experiencias de intervención también se apoyan con una metodología propia del asesor que acompaña con responsabilidad y compromiso a los grupos que toman decisiones curriculares, la cual es una metodología que emana de las interpretaciones que sistematiza el asesor curricular y devuelve a los grupos a partir de sus procesos de trabajo para la formulación de un plan de acción específico. La experiencia del asesor es diferente, en tanto agente externo asume una posición político académica y desde la función de escucha. (p. 34).

5.2.3.3. Relaciones con los integrantes de grupo técnico académico

Uno de los integrantes del equipo de diseño (1-LMF-a-I-II-III) refirió que desde BUCAF él ya tenía relaciones con la universidad, pues había también crecido de manera colateral en el nivel medio superior; incluso había tenido acceso a los códigos y procesos curriculares, así como a la construcción del currículum, por lo que esta experiencia ya no le parecía nueva; sin embargo, no se había detenido en las dimensiones y en los procesos curriculares que se vivía en las preparatorias del estado.

Entre los docentes que acompañaban el proceso de reconstrucción curricular se pueden distinguir varias miradas de interpretación de este.

En un principio, se percibía un poco de rechazo porque consideraban que las reuniones académicas, que se realizaban, eran una forma en que el gobierno del estado o la Secretaría de Educación podían controlar la tarea docente.

Por otra parte, había demasiadas críticas y muchas aristas, a tal grado que algunos docentes decían “es más de lo mismo” (2-OCI-b-II-III), por lo que se retiraban de las reuniones; además, tampoco se les podía retener, porque la invitación a participar en las reuniones académicas era abierta; es decir, para el que estuviera interesado en participar, ya que se pensaba que independientemente de las diferencias que pudieran tener, la tarea o el trabajo era lo único que los podía unir.

A juicio de uno de los diseñadores:

Yo empecé a perder la fe, en la buena intención del profesor, en el compromiso del profesor, en la entrega del profesor, creo que ahí vi otra dimensión del profesor [...] el profesor comodino, el profesor

mediocre, el profesor infantil [...] el profesor [...] ya malévolo, con conciencia, el profesor marrullero, el profesor acomodativo, el profesor rutinario, el profesor hablador, el profesor condicionado, todos esos detalles; empecé a ver a los profesores con otros ojos (1-LMF-b-I-II-III).

Conforme a la valoración de otro de los actores, desde la intervención del sindicato en el BAPPEMS “se acabó el amor”, “se cayó la máscara”, debido a que el proceso se corrompió y el grupo casi se convirtió en un “basurero”, supuestamente de “intelectualoides”; en donde un profesor en conflicto, otro que cayó en desgracia política o un director que no querían en su escuela eran comisionados al grupo técnico para “sumarse” a las tareas de diseño (3-EJPA-b-II-III-IV).

Según refiere otro de los integrantes (1-LMF-b-I-II-III), con esta vivencia se empezó a decepcionar de los profesores, de los líderes sindicales y en cierta manera de ellos mismos, como grupo encargado de la construcción curricular: “conocí al ser humano de una manera directa [...] tanto en mis compañeros como a los profesores”, por lo que a veces “queremos escondernos en nosotros mismos ante tanta problemática” (1-LMF-b-I-II-III).

Otro de los diseñadores apuntó que,

Prácticamente nuestro círculo de amistades creció, pero quienes se implicaron en el trabajo fueron pocos [...] al extremo de que precisamente casi se les depositaba en las manos de los más aventajados, como en cualquier grupo, la tarea fundamental que era la la presentación de una propuesta de cómo debería de quedar [...] los demás nada más le ponían las comas y sobre eso se fue. De esa manera se construyeron los planes y programas (3-EJPA-b-II-III-IV).

En contraposición a lo anterior, y acorde a la versión de quienes coordinaban las reuniones, a veces se sentían muy a gusto en algunos encuentros por el tipo de gente con el que trabajaban; lo cual dependía mucho del interés y la entrega de los docentes comprometidos, quienes hacían el trabajo de manera sistematizada, sin necesidad de que estuviera presente algún representante del grupo de diseño, en una dinámica de trabajo compartido.

Cuando las producciones se hacían al interior de cada escuela, a veces no se avanzaba, por lo que otra vez se volvían a reunir; debido a comentarios dispersos, se tenía que dar apertura y escuchar a todos; lo que daba la impresión de que se iba muy lento, o en retroceso, lo cual generaba angustia ante la necesidad de tener que concluir un trabajo (2-OCI-b-II-III).

Sin embargo, la intención era que pudieran trabajar de manera colegiada en las academias, en virtud de que se requería de un maestro con dominio conceptual, ya que se decía no tenían claridad, ni sabían distinguir los conceptos, principios y procedimientos de las ciencias, mismos que cobraban sentido en la planeación de un curso, debido a que se estaba en ese proceso de búsqueda, la superación se iba logrando poco a poco.

En palabras de otro diseñador:

junto con esos sentimientos [*de desencanto*] había digamos dimensiones de satisfacción, experiencias de otros profesores desde profesores comprometidos, profesores seducidos todavía por un cambio y [...] si recuerdo como llevamos la estadística [...] que el 30% de los profesores asistían, que 25% pero eso sí, ese mundo de profesores, ese 70% o 68% el gran porcentaje de profesores ya fuera del proceso curricular un pequeño núcleo [...] soñando como nosotros, de que todavía se podía dar el cambio, pero en realidad yo miraba a los profesores desde perspectivas más reales, ... con toda la dimensión humana, casi casi desde la miseria humana. No me asusto ni hoy ni antes. En donde yo mismo cuestionaba si podíamos hacer una transformación, porque también al meternos a las academias, no eran así la garantía de una transformación, era de una cierta concientización, de cierto aprendizaje; también digamos, las academias eran espacios de búsqueda de estatus, porque empezaron a discutir representantes de academias y todos estos detalles; entonces pues no estaban exentas de condiciones humanas [...] sin embargo, se aprendía, se reflexionaba; se progresó bastante; tan es así que las academias llegaron a dialogar con esa reforma [...] pero ahí se quedó en ese momento de diálogo; también esa reforma vino llena de prejuicios” (1-LMF-b-I-II-III).

Con base en los planteamientos de Hargreaves (2005, p. 211), “la creación de unas relaciones colegiadas productivas y de apoyo entre

profesores se considera desde hace mucho tiempo como prerequisite de un desarrollo curricular eficaz basado en la escuela.”

Como resultado de lo anterior, se esperaba que los docentes conocieran más a sus alumnos, y los contagiaran del interés y del gusto por aprender, privilegiando lo actitudinal en el encuentro con ellos, puesto que se pensaba que ahí radicaba el éxito o fracaso del acto educativo. También se esperaba que fueran docentes más humildes y sensible, con manejo de grupo al asumirse como facilitadores en el trabajo en las aulas.

Por su parte, uno de los diseñadores expresó que la experiencia vivida en este proceso fue muy significativa de manera personal, ya que había participado en la construcción del BUCAF, que era donde se establecieron las bases; y en BAPPEMS participó en la línea curricular de ciencias sociales, debido a su perfil como contador público; en este sentido comentó:

a mí me tocó coordinar muchos eventos, donde realmente era una gran satisfacción. En un principio había un poco de temor porque estaba uno hablando con maestros, en reuniones colegiadas, prácticamente – el término no me gusta– como expertos, pero si gente con mayores elementos de construcción, mayores elementos de planeación, y mayores elementos para poder dialogar en términos académicos. En las coordinaciones de los eventos hacíamos esa organización de tal línea y con el presidente, nosotros como grupo académico nada más dejábamos en manos de los coordinadores, y el trabajo se iba dando por sí solo. Porque era gente que ya tenía experiencia y estaba comprometida; ahí sí, me quedó mucha satisfacción, porque encontré gente muy valiosa; inclusive, hasta la fecha, comparto con ellos algunas cuestiones (2-OCI-b-II-III).

También señaló que “las coordinaciones estatales eran para mí muy efectivas, que dieron grandes frutos: se hicieron producciones, se llegaron a aterrizar muchas cosas. [Como] ya había documentos, teníamos que leer mucho, para llegar a entender lo que estaba sucediendo en [los] eventos” (2-OCI-b-II-III).

Asimismo, agregó que:

De manera personal me sirvió mucho porque me permitió reflexionar y darme cuenta de mis limitaciones y que no estaba en mis manos todas

esas cuestiones, que eran órdenes de otro nivel, tampoco se puede decir que se puede echar a la basura; retomar lo bueno, porque hay cosas importantes que puedan servir a la educación; nosotros estamos en esta búsqueda de encontrar algo que sea útil (2-OCI-b-II-III).

No obstante, de que en una de las fases se reconocieron algunos adelantos en el grupo de diseñadores del BAPPEMS, relacionados con el trabajo grupal y la reflexión centrada en el sujeto, cabe reconocer que fue una mirada que no logró plasmarse en la propuesta curricular y tampoco logró aterrizar en el perfil de egreso.

En este mismo sentido, conviene resaltar que cuando incursionaron los miembros del sindicato en las tareas de diseño curricular, se asumió que algunos habían llegado con intereses ajenos, con la intención de servirse del proceso, que habían demeritado el trabajo y que ahí se había acabado todo; situación que ocasionó mucha molestia entre los diseñadores y algunos docentes de las escuelas que habían participado de manera decidida y comprometida.

En la realización de la entrevista, otro de los diseñadores, hizo saber que una de las frases que lo acompañó y que promovió mucho fue que “no basta querer para poder, sino que [...] para esto hay que saber”, lo cual aseguró va más allá de conocimientos, de información; sobre todo, trabajar con ese saber que no se sabe que se sabe; es decir, desde el plano del inconsciente; a pesar de que en el discurso se mencione, es otra de las condiciones que se ha descuidado en las escuelas; en virtud de que normalmente se ha pretendido trabajar más la parte intelectual y cognoscitiva (5-MHFG-ab-I-II).

Por otra parte, cuando se le preguntó acerca de su experiencia de participación en el proceso curricular en diversos momentos, comentó que,

Me dejó muchas cosas, o sea afectivamente hablando, mi hedonismo me ayudó muchísimo; estuvo presente, él fue como el juego, no en el sentido de irrelevante, sino de lo más trascendente para un niño; entonces el niño que llevo dentro solo. Después hice algunas otras cosas que no eran para la Secretaría, sino [...] para psicología de la UNICACH [...] en algún momento generé apoyos curriculares y que no hubiera sido posible [...] si no hubiera estado en este proceso de

formación con ellos; entonces [...] desde ahí te puedo decir me siento satisfecho [...] hubieron limitaciones [...] me podrán acusar de cualquier cosa, menos de corrupción [...] de ser un hijo de la chingada [risas] [...] y bueno, ¡también! (5-MHFG-ab-I-II).

A juicio de otro entrevistado, lo que golpea a cualquiera es reconocer que uno es tan limitado como todo ser humano, y que eso de liderazgos y de grandezas es también puro mito; sobre todo porque reconoce que no hay transformaciones ni mágicas, ni fáciles, ni sencillas; por lo que comentó que:

Nosotros pensamos que con un cachito de vida ya teníamos derecho a que se nos reconociera, se nos hiciera reverencia [...] creo que estamos muy equivocados; incluso, siento que muchos compañeros que estuvieron aquí en el BUCAF, en el “BAPPEMS” se fueron sumamente resentidos no sé por qué (1-LMF-b-I-II-III).

En palabras de otro de los diseñadores

yo creo que el proceso curricular es un proceso muy rico [...] pero creo que [...] no ha sido totalmente valorado por quienes incursionan, por ejemplo, yo recuerdo que desde que llegué al grupo dije que no me quería ir de una manera [...] como se había ido la inmensa mayoría, es decir, gente que defendía casi con su vida el proceso [...] [y] en el momento en que dejaba de ser parte del grupo, empezaba [a] hablar, maldecía [...] así como diciendo ‘me fui yo y se acabó’ (5-JFOG-ab-III-IV).

Derivado de lo anterior, y con base en mi experiencia como integrante del grupo técnico en diversos momentos de reformas curriculares, me doy cuenta de que la mayoría de los docentes que han transitado por este espacio, asumimos una actitud crítica y de descalificación ante las acciones que realiza el grupo en turno, en un afán de señalar que nuestro momento fue el mejor, y que realizamos una gran contribución.

Para Díaz-Barriga Arceo (comunicación personal, 29 de marzo de 2018)

otro aspecto que también muestra una tendencia en este tipo de procesos, los grupos a cargo imponen su visión hegemónica, les parece la mejor, no aceptan los cambios sucesivos, y los grupos entrantes, desean refundar todo, cambiar radicalmente lo hecho por los otros, plantear su proyecto sello. Por eso, la re-construcción es relativa,

también la misma construcción, que obedece a tendencias del momento y a la influencia e hibridación de modelos externos o bien políticas dictadas centralmente o incluso globalmente, como es el caso de competencias.

Todo lo anterior, sin considerar que estamos en un *continuum* de acciones, en donde lo medular que debiera prevalecer es la formación de los estudiantes y de sus logros educativos, en términos de los aprendizajes que habrán de servirles para resolver los problemas que enfrentan y los que habrán de resolver en su vida futura. Tengo la impresión de que, hasta el momento, seguimos atrapados en la formalidad del hecho educativo y no en los procesos vitales en los que convergen los distintos actores educativos.

En efecto, los logros se pueden ver en el plano personal, pero también a nivel grupal, ya que el trabajo en las escuelas y particularmente con los profesores exigía mayores elementos de formación docente, que iban más allá del dominio conceptual de nuestras asignaturas; sobre todo en lo didáctico y pedagógico, en primer momento; pero también de diseño curricular, de trabajo en grupos y de teorías de aprendizaje para acompañar de mejor manera las tareas relacionadas con el diseño, así como para asumir nuestros roles en tanto asesores pedagógicos.

Con relación a esto, uno de ellos manifestó que se le reconoce al proceso curricular del BAPPEMS que hubo sacudimientos internos, desde la dimensión del currículum vivido, en virtud de que fue un momento de mucha angustia, de mucha ruptura y de mucha preocupación; sobre todo porque hubo “nuevas conciencias, nuevas implicaciones, nuevas rupturas, lo cual [...] es una situación única del currículum” (1-LMF-b-I-II-III).

En cuanto a las relaciones entre los actores se señala que hay actitudes recurrentes. Una de ellas es que son pocos los que realmente se han involucrado de manera constructiva y propositiva en las tareas de diseño y construcción curricular, en tanto que otros solo permanecen un momento, critican, se confrontan y posteriormente, en la siguiente

reunión, cuando ya existe un trabajo consensado, nuevamente vuelven a cuestionar.

Otra recurrencia es asumir “que lo anterior fue mejor”, aunque no se haya estado en el proceso, pero que se ubican como parte de ese momento; de igual manera, este diseñador observa que lo que se construye toma diferentes matices y que, por lo general, también se corresponde con una perspectiva de diseño curricular (5-JFOG-ab-III-IV).

Derivado de lo anterior, en este recorrido se pudo observar que el currículum va más allá del plano formal, que concibe a estos como los planes y programas de estudio; en este caso se ofrece una visión histórica del mismo, en la que se aprecia que un currículum “cambia y se transforma en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas y políticas, y a los intereses humanos, así como a las motivaciones personales y grupales de los sectores que elaboran los *curricula*” (Casarini, 2012, p. 5).

En suma, se puede decir que la dimensión oculta del currículum es la que tiene mayor peso en todo el recorrido a través de la historia de este subsistema educativo.

Otro de los entrevistados refirió que siempre les decía a los maestros que no esperaran a que el orientador educativo resolviera los problemas de los alumnos, si ellos no resolvían su propia vida, toda vez que, si no se atendía esa situación, no se podía trascender, sobre todo en la gran tarea educativa, en donde los demás iban acompañando el proceso, fueran alumnos, maestros, padres de familia o autoridades educativas (2-OCI-a-II-III).

Acorde a la opinión de uno de los actores:

No hubo dificultades de relación entre los diseñadores, precisamente por ese horizonte cultural que ya tenían. Las confrontaciones se daban entre los diseñadores y las academias que son cosas distintas [...] en realidad las relaciones fueron cordiales, de cooperación, de apoyo, diría hasta de amistad; pero entre los diseñadores no se dieron conflictos [...] se dieron más en la etapa anterior [*del “BAPPEMS”*]; por esto de los egos, de las figuras, de los status y y confrontaciones muy fuertes [...]

en esta etapa ya no [...] había como quien dice una cabeza, un líder que dirigía [...] que estaba ahí [...] en ese proceso” (1-LMF-b-I-II-III).

Desde la mirada de otro de los diseñadores (3-EJPA-b-II-III-IV), actualmente, el grupo técnico del nivel devenido en decadencia: “vienen a la hora que quieren”, “todo mundo llega y hace lo que quiere”, “nadie dice nada”, “solo a ocupar el espacio”, por lo que “ahí se terminó todo”.

Finalmente, este mismo actor educativo, en tono molesto hace un señalamiento al grupo en mención

De todos los cursos ¿qué han hecho?, ¿hasta dónde les ha impactado?, ¿dónde está el documento que diga ‘esto es lo que encontramos’, ‘esto hicimos’, ‘esto logramos’ y ‘porque no logramos el propósito que nos planteamos’... ¿dónde está ese documento? Y estamos hablando de 25 años... en el proceso que estamos hoy (3-EJPA-b-II-III-IV).

En términos generales, hay una lectura muy similar entre los actores educativos, principalmente directivos, docentes y miembros del sindicato respecto a cómo perciben al actual grupo técnico; mismo que, con el paso de los años, se ha convertido en una instancia ejecutora de las decisiones de la dirección del nivel y de las disposiciones oficiales emanadas de la propia Secretaría de Educación Pública a nivel central, sobre todo con la implementación de la RIEMS; más aún con la puesta en escena de la actual reforma educativa y curricular de carácter integral e intercultural que anunció el gobierno federal el pasado mes marzo del presente año.

En consecuencia, la integridad del grupo técnico como instancia académica parece estar en peligro frente a esta ola de disposiciones en materia de política educativa; que ofrece muy pocas posibilidades de construcción de sus diseños curriculares a los actores educativos locales, quienes en otros momentos participaron de manera activa en la toma de decisiones y estado.

Fotografía 10.1. Algunos integrantes del grupo técnico en junio de 2014



Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

Hoy más que nunca, la reducción del grupo en cuanto al número de integrantes es ya una realidad; de famoso grupo de “los cuarenta”, hoy sólo se cuenta con nueve asesores pedagógicos, hacen esfuerzos por continuar el trabajo académico entre los docentes del nivel y en algunas escuelas. Basta recordar también que, en el tercer momento en la historia del proceso curricular, la influencia del sindicato fue muy fuerte no solo en la toma de decisiones sobre la estructura curricular y la construcción de los primeros programas para desarrollar competencias, sino también en los movimientos y reducción del número de comisionados al grupo; aunado a los constantes recortes presupuestales y de recursos asignados al proyecto.

Lo anterior permite apreciar que el problema no es solo el número de personas asignadas al proyecto curricular, la deserción de algunos, el desmembramiento del grupo, las tensiones entre ellos y con los asesores externos; también involucra la dinámica de los grupos, su experiencia, el

manejo de los procesos, la claridad de metas, entre otras cuestiones; todo en un proceso de sinergia.

5.2.3.4. El rol del sindicato y de los docentes de las academias

Es pertinente aclarar que en la última etapa de (re)construcción curricular (del BAPPEMS), se contó con la participación de un grupo de profesores de la Sección 40 del SNTE que pertenecen al subsistema estatal, quienes en su pliego petitorio de marzo-abril de 1999 incluyeron la revisión y aprobación del plan de estudios del nivel medio superior al gobierno del estado; situación que sorprendió mucho desde la parte académica, toda vez, que el sindicato siempre había abogado por los intereses laborales, y no precisamente por los de tipo académico.

Derivado de lo anterior, se integró una Comisión Mixta entre la Secretaría de Educación⁶⁶ y la Sección 40 del SNTE⁶⁷, a fin de que participaran en el análisis y adecuaciones y sobre la pertinencia técnica-pedagógica y normativa del nuevo plan de estudios, así como definir los criterios y tiempos para la implementación gradual de dicha propuesta; por lo que a partir de ese momento los líderes del sindicato convocaron a los profesores que conformarían dicha comisión. La comisión se reunió del 11 al 14 y el 18 de julio de 2000 en la sala de juntas del grupo técnico, en donde se evidenció que los representantes del sindicato no tenían idea de la tarea a realizar, por lo que los representantes de la Secretaría propusieron el análisis del currículum se llevara a cabo con fundamento

⁶⁶ La Secretaría de Educación designó a los integrantes del grupo técnico central como parte de la comisión: Capitán y Maestro José Jaime Guadalupe Ramírez Padilla, Mtro. Antonio Moya López, Mtro. J. Luis Madrigal Frías, Mtro. Plinio Rodríguez Oliva y Mtro. Arturo Ramírez Moguel Martínez. Este grupo estuvo encabezado por el director del nivel, Profr. Alfredo Lugardo López (SE, 2001b).

⁶⁷ Entre los representantes de la sección 40 se encontraban: Profr. Manuel de Jesús Toledo Mota, Lic. Manuel Yong Cruz, Profra. María Elena Palacios Jiménez y Profr. Luis Santos Toledo; y por parte de la base magisterial: Profra. Isaura Magdalena Flores Flores, Lic. José Francisco de la Rosa Lazos, Ing. Gustavo Soto Díaz, Lic. María Alejandra Argüello Velázquez, Lic. María del Carmen Grajales Paredes, Lic. Ángel Arturo Domínguez Andrade, Lic. En Enfría. Josefina González López y C.P. Gregorio Martínez Moreno, quien se retiró el primer día (SE, 2001b).

en algunos criterios: perfil de egreso, demandas de las IES, Acuerdos 71 y 77 de la SEP, y demandas de la fundamentación del mismo plan de estudios (SE, 2001b).

A pesar de lo anterior, los representantes del sindicato, junto con las bases magisteriales los eludieron y se dedicaron a defender el número de horas, en tanto que la parte oficial argumentaba salvaguardar el aprendizaje significativo de los estudiantes, dado que dicha estructura curricular favorecía el aprendizaje enciclopédico y memorístico.

Las demás asignaturas quedaron como estaban en la Propuesta Curricular del BUCAF.

Por su parte, el secretario de educación indicó que la *estructura curricular* se enviaría a la Secretaría de Hacienda del Estado tal como se había acordado en dicha reunión.

Desde la perspectiva política de Blase (2012), se observa que, en el campo del currículo, se hizo hincapié en las interacciones a nivel de grupo, en las cuales prevalecieron los intereses, el mantenimiento del control por parte de los actores, la diversidad de valores y metas, los conflictos en la toma de decisiones, la política educativa y los aspectos ideológicos tanto a niveles individuales como grupales, formales e informales que, finalmente, terminaron en “entendimientos”, “regateos” y “tratos” con los que se definieron y controlaron todos los aspectos del proceso.

Por ello, tanto los procesos convergentes y divergentes, como las estructuras organizativas y culturales, constituyen el “estado” político de una organización y la importancia de cada uno de ellos varía a lo largo del tiempo, del mismo modo que benefician más a algunos individuos y grupos que a otros.

De acuerdo a la versión de uno de los entrevistados, en el tercer momento de reforma curricular, el sindicato había tomado conciencia de que el currículum no era del todo un asunto académico, sino que también desde su diseño y construcción admitía presiones políticas. Para lo cual, se conformaron academias locales, regionales y estatales, en una dinámica

en la que efectivamente los profesores participaron, pero que se convirtió en un proceso masivo originado por la incursión de algunos miembros de la Sección 40 del SNTE (1-LMF-b-I-II-III).

La organización de las academias se llevaba a cabo de la siguiente manera:

Desde la institución misma se nombraba; había un presidente de academia, un secretario [...] y esta organización, que existía en el interior de cada una de las escuelas, se hacía patente ya con producciones [...] en las reuniones regionales, ... en [donde] ya no asistía toda esa gente [debido a que] había filtros... [asimismo] venía una representación de cada una de las regiones para las estatales; [en donde] ya se vivía y se sentía ese aspecto político (2-OCI-b-II-III).

A juicio de otro diseñador: “yo veía en los momentos curriculares a la academia estatal la élite [...]. Lo máximo que tuvimos 150 maestros, ¿qué porcentaje representaba? o sea ¡nada!” (5-JFOG-ab-III-IV). Sin embargo, fueron quienes determinaron la carga horaria y las materias que finalmente quedaron establecidas en la estructura curricular del plan de estudios del BAPPEMS, tal como se expresa líneas más adelante.

Tal como expresa Stenhouse (1998),

La responsabilidad reside en las autoridades locales, las escuelas y los profesores. Entre el personal que carga con esta responsabilidad habrá quienes se inclinen hacia el mantenimiento del sistema y otros que se dediquen a mejorar la situación. El equilibrio de poder entre ellos dependerá bien de criterios, bien del nombramiento o bien de la forma en que los individuos respondan a su gradual ponderación del poder que ostentan y de cómo puede ser utilizado una vez que dichas personas hayan sido nombradas. (p.281)

Con base en esto, conviene señalar que derivado del poder político que tenían los miembros del sindicato y de las fricciones con el grupo técnico académico del nivel, este se vio disminuido debido a que algunos docentes se quejaron del trato que les daban dos integrantes del mismo, quienes se distinguían por ser dos personas muy dedicadas al proceso; sin embargo, el Secretario de Educación, sin pedir más explicaciones, los reintegró a sus escuelas de procedencia (5-JFOG-ab-III-IV). Otro caso fue

cuando a otro de los actores, con marcada influencia sindical, le dieron el cargo de coordinador académico del nivel; asimismo, en el soconusco hubo algunos movimientos de tinte político sindical; que, en conjunto en lugar de apoyar el proceso, dejó mucho que desear. En este sentido,

encontrábamos figuras con un lenguaje impositivo, ya no de socialización [*ni para*] construir de manera colegiada; se sentía ese ambiente de imposición. También en el proceso había gente nueva, gente muy productiva, muy participativa, muy colaborativa, [*aunque en*] un grupo no podemos hablar que todos caminan al mismo tenor, sino que también había gentes que decían ‘es más de lo mismo’; [*por lo que*] se empezaba a ver el aspecto sindicalero, que pedían permiso, que llevaban una constancia, que ya se retiraban sobre todo. Aquí quisiera aprovechar que saliera la figura del director; encontramos muy pocos directores comprometidos, la gran mayoría estaba preocupado que se llevara a cabo la reunión y de ahí se retiraban; pocos se implicaban... desde esa época no se implicaron; prueba de ello es que nada más andan viendo cómo mantenerse en el puesto, como defenderse y cómo defender el puesto; pocos directores se implicaron y mis respetos para ellos (2-OCI-b-II-III).

En consecuencia, la incorporación de la mayoría de los docentes y de los miembros del sindicato, en la construcción curricular, fue solo de manera presencial y no participativa, debido a que, desde la perspectiva de uno de los diseñadores entrevistados (3-EJPA-b-II-III-IV), carecían de la formación pertinente, principalmente del dominio de los contenidos de su asignatura. Para ilustrar mejor, en las reuniones de academia, sobre todo estatales, solo se limitaban a discutir asuntos irrelevantes, como corregir cuestiones de redacción y ortografía, en un afán de “lucimiento personal”. Además, procuraban que prevalecieran sus ideas, no obstante que estas fueran erróneas.

Tal como señalan Pansza, Pérez y Morán (2001),

así, la posibilidad de elaborar un programa de estudios se convierte en un ritual más entre los que se realizan en las instituciones educativas, perdiéndose la posibilidad de trabajar sobre las concepciones de enseñanza aprendizaje; sobre los objetivos que se pretenden, los medios de enseñanza aprendizaje, los criterios de evaluación acreditación, las relaciones profundas de las disciplinas, la vinculación del curso con el quehacer profesional, etc. en una palabra, se pierde la consideración del acto educativo mismo. (p. 11)

Dadas las limitaciones en la participación de los miembros del sindicato, hubo mucha insatisfacción por la fundamentación del BAPPEMS, sobre todo por el antecedente que se tenía con el BUCAF.

Uno de los sujetos de investigación (1-LMF-b-I-II-III) señaló que las aportaciones que se generaron en este momento de reforma curricular fueron muy endebles, muy deficientes, dada la experiencia de trabajo académico realizado en el momento anterior; sobre todo, si se toma en cuenta que no hubo una investigación sistemática y tampoco una metodología clara; simplemente se trataba de una visión de los profesores desde la escuela, con opiniones prejuiciosas sustentadas en el sentido común que, a su parecer, no arrojaban nada novedoso ni relevante.

Asimismo, refirió que a él no le satisfacían en nada las aportaciones de las distintas academias, las cuales se trabajaban como en cascada: de la academia local se pasaba a la academia regional y después a la academia estatal; a las cuales se llegaba con opiniones y sugerencias lejanas de su realidad. Basta recordar que previo a la construcción de BUCAF, se hicieron una serie de investigaciones para acercarse a la realidad, no así en BAPPEMS; por lo que, tal vez, la intención de los profesores era no atender los fundamentos porque ya existía la intención de aumentar el número de horas de clase frente a grupo.

Del mismo modo, es importante tener siempre presente que, como afirma De Alba (2007)

en todo momento histórico el currículum es un terreno de lucha, de negociación [y] de imposiciones. Lo importante aquí es enfatizar que en la medida en que los proyectos se exponen con mayor claridad, las oposiciones, los antagonismos y las identificaciones en uno u otro sentido se producen con fuerza y claridad (pp. 173-174).

Muestra de ello, lo podemos apreciar en este momento del proceso; solo que, en este caso, quizás no se cumple parte de la segunda condición, en cuanto a exponer con mayor claridad las oposiciones y los antagonismos; tomando en cuenta que, en muchas ocasiones, las

interacciones entre los actores curriculares se dieron “a valores entendidos”; es decir, de manera no explícita.

En la idea de una reestructuración curricular, dichos actores abrieron el proceso del BAPPEMS que, en el caso de las preparatorias agropecuarias, pasaron intactas, y se volvió a hacer otro intento de reajuste del currículum en cuanto a la estructura, a los procesos y a la profundidad del tratamiento.

En un primer momento yo creo que hubo un grupo que asumió la responsabilidad en términos de que, es decir, si lo hacíamos porque eso era un como una puerta de entrada para para lograr la cuestión laboral, pero también porque se percibía toda la riqueza formativa que generaba el mismo proceso, y entonces ... había otros que salían y entraban salían y entraban, pero se mantuvo un grupo compacto de docentes, tanto del área agrícola como del área agropecuaria que permitió esta parte de la construcción; finalmente se implantó y, o sea institucionalmente y cuando en la política del gobierno del estado se abrieron los espacios de basificación, se pudo hacer eso pues. Que creo no hubiera sido posible si no se hubiera hecho ese trabajo (5-JFOG-ab-III-IV).

Finalmente, se logró que existieran capacitaciones para el trabajo en todas las escuelas; manifestó uno de los actores:

Yo conozco gente que logró completar su tiempo completo con pura capacitación para el trabajo; eso hizo que la capacitación para el trabajo o el desarrollo de competencias profesionales, desde ahora, se convierta en un espacio de botín, algo que no esperabas pero que alguien te ofreció (5-JFOG-ab-III-IV).

No obstante los docentes de las escuelas establecieron una especie de regulación en torno a que la horas de nueva creación se asignaran en función a sus méritos y al compromiso demostrado con la institución; situación que se dio particularmente con la creación de la CPT y su incorporación a la propuesta curricular del BAPPEMS, en la cual quedó establecido que se debería realizar un estudio de factibilidad que permitiera identificar las necesidades laborales de la región y de los propios estudiantes, a fin de habilitarlos en el dominio de algún oficio o actividad ocupacional que les posibilitara el acceso al mercado laboral.

En concordancia con lo que plantean Pansza, Pérez y Morán (1998):

Con frecuencia [*se observa que*] los planes de estudio vigentes son producto de prácticas de diseño empíricas y de tipo político e ideológico más que académico, razón por la cual las más de las veces éstos cumplen los requerimientos metodológicos, pero no responden a las expectativas de la práctica profesional, y menos aún, a las demandas de la sociedad en su conjunto. (p.154)

Por todo lo anterior, se llevaron a cabo diversas reuniones de la academia de CPT, a fin de reorganizarla y reorientar sus fines.

Por ende, la intervención de un gran número de profesores en el BAPPEMS, le dio una connotación distinta, considerando que un elemento que no tuvo el BUCAF fue la presión política por cumplir necesidades que no eran estrictamente académicas en ese momento; por lo que cabe reconocer que en su estructura curricular no existiría sin esa presión. En palabras de uno de los diseñadores:

La construcción de planes y programas de estudio se realizó a través de reuniones colegiadas o de academias, en las cuales se discutían a profundidad, en algunos momentos y con los docentes que llegaban, sin embargo, eran pocos los que se implicaba; los demás, prácticamente eran para legitimar este proceso. Los programas de estudio se construían primeramente a través de reuniones en las escuelas, después se pasaba a las reuniones regionales, hasta aterrizar en varias reuniones estatales (3-EJPA-b-II-III-IV).

Es importante mencionar que en este proceso de reconstrucción curricular hubo reuniones de academias, sobre todo estatales, en donde los conflictos eran muy abiertos entre los que coordinaban la construcción del diseño y los integrantes de la academia estatal, quienes, apoyados con los integrantes de la Sección 40 del SNTE, presionaban para que se ampliara la carga horaria de las asignaturas en la estructura curricular.

Acorde a lo que refiere otro de los diseñadores, en una reunión estatal de academias, la carga académica del BAPPEMS se decidió por votaciones simples y sin mayor argumento, “como resultado de [...] una rebatiña, por intereses económicos y de favoritismos” (3-EJPA-b-II-III-IV). Esta situación generó que todos quisieran transferir la mayor cantidad de

horas a su área de trabajo y a la línea curricular en que estaban ubicados, sin importar la formación de los estudiantes.

Otro de los diseñadores señaló:

yo recuerdo al Mtro. Moya como se confrontaba precisamente con ciertas personas por esto de las [...] horas y asignaturas que, la mirada de los profesores debería estar, pero esto no era más que una intención de regresar a las condiciones laborales y [...] curriculares que se tenían antes del BUCAF (1-LMF-b-I-II-III).

De esta manera, en la estructura curricular se sacrificaron algunas cargas horarias, así mismo se ajustaron las horas de otras asignaturas para darle mayor apertura a algunas áreas de salida, sin mediar condiciones académicas, ni fundamentos para hacer esos cambios, en la idea de: “esas horas nos tocan a nosotros”, por lo que se empezó a deteriorar la importancia que tuvo el plan de estudios del BUCAF.

Al respecto, se expresó que:

como una especie de locura; y entonces [...] cuando ya se va a la academia regional y estatal [...] los tomadores de decisiones [...] empiezan como a establecer [...] una serie de cuestiones enmarcadoras del proceso; entre ellas [...] la carga horaria, y entonces empieza el estira y afloja, y ahí es donde me parece que llega un momento importante, porque hay que decidir y entonces empiezan a a aumentar aquí, a quitar ahí, a poner allá [...] pero lo importante a mí me parece es que [...] las decisiones que se toman aquí son trascendentes porque [...] a partir de las experiencias posteriores, hay una lucha de poder fuerte por la decisión de qué estructura curricular va a quedar vigente, y entonces una que pesa, me da la impresión que tiene que ver con un posicionamiento político escondido detrás de un académico (5-JFOG-ab-III-IV).

Como se pueden apreciar, lo anteriormente expuesto coincide con el planteamiento de Hargreaves (2005), quien señala que:

En consecuencia, el tiempo concedido a determinadas áreas curriculares redundante en el tiempo que queda a disposición de los profesores que trabajan en ellas. El simple hecho de la presencia de intereses personales y materiales de los docentes constituye una buena razón para proteger y defender con vehemencia las asignaciones de tiempo que se conceden a las asignaturas más favorecidas. (p. 123)

Por lo que en este momento de reforma curricular quedaron muy claros los intereses personales de los docentes, los cuales no se justifican desde una dimensión académica.

En este mismo sentido, otro diseñador manifestó que:

Para mí este es el parteaguas; en [e]l cual, se pierde ese espíritu que tenía la propuesta curricular y se trastocan por valores [...] por llamarlo también de alguna manera 'malsanos', para que correspondiera precisamente en la cuestión económica de algunos intereses particulares (3-EJPA-b-II-III-IV).

En otro caso se dijo que,

el trabajo sólido que se había hecho en la academia de agropecuaria, fue como una moneda de cambio para poder negociar, porque esta academia que estaba con sustentos endebles fue favorecida [en virtud de que] una academia que estaba fortalecida académicamente no podía ser trastocada, y entonces, por ejemplo en estas siete escuelas [agropecuarias] pasó algo *sui generis*, porque son muy simbólicas, y son muy representativas; yo diría en este momento del poder político que obtuvo la academia agropecuaria; en la estructura curricular se sacrificaron horas de matemáticas, de química [se ríe] y de física; [toda vez que] para abrirle paso a las capacitaciones agropecuarias le quitaron tiempo a las matemáticas, a la física y a la química; a las ciencias duras; es decir, a lo que simbólicamente representa más en el ámbito formativo, yo lo pongo en cuestionamiento total. Es más, yo en ese momento empezaba, así como a avizorar algunas cuestiones y empezaba a decir que finalmente las matemáticas, la física y la química no tendrían sentido sin las capacitaciones para el trabajo, porque ahí estaba el sustrato de lo que tenían que teorizar los chavos (5-JFOG-ab-III-IV).

Todo lo anterior dio como resultado una estructura curricular “gorda” por presión de las academias, “sin ningún fundamento [...] ni legal, menos académico; fue una simple votación [...] en la cual [...] el director del nivel dijo: ‘lo que decidan eso se queda’. Y así se quedó” [...] ahí pasó precisamente a ser BAPPEMS (3-EJPA-b-II-III-IV).

Como se puede apreciar, este tercer momento de construcción curricular estuvo muy politizado en términos de la confluencia de intereses de los distintos actores ahí presentes; así como del ejercicio de poder en la toma de decisiones, que va más allá del ámbito educativo.

En palabras de Torres (2003):

Los proyectos curriculares... no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación. (p.14)

Como muestra de lo anterior, uno de los entrevistados (5-JFOG-ab-III-IV) señaló que, si se compara la estructura curricular del BUCAF y del BAPPEMS, uno observa que las áreas relacionadas con ciencias sociales y, particularmente, con administración fueron ampliamente favorecidas.

Del mismo modo, reconoce que esta transición para él y para el grupo fue trascendente como ejercicio de diseño curricular, en el sentido de que fue un momento de conflicto, de incertidumbre, de confluencia de intereses distintos, en el ámbito de las decisiones, de la emergencia de actores, como fue la intromisión del sindicato, que no tenían propiamente la capacidad académica, pero que de alguna manera eran importantes en la toma de decisiones.

En el plano académico, y sobre todo en el BAPPEMS, con la implementación de cursos de formación, para algunos docentes representaba una oportunidad para descansar o romper la rutina, ya que por parte de sus escuelas se les otorgaba una comisión para acudir a tomar el curso, en lugar de presentarse a dar clases con los alumnos; por lo que no se puede decir que había un compromiso con su propia formación o con su quehacer docente, con la cultura o con la historia. Del mismo modo, se observó que era una especie de prestigio pertenecer a alguna academia o, mejor aún, ser coordinador de una de ellas.

Fotografía 11.1. Trabajo de academias en el Hotel Safari de Tuxtla Gutiérrez en 2002



Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

En el plan de estudios también se estableció que la profesionalización docente se construía desde la acción consciente, responsable y liberadora, en donde los profesores vinculaban la teoría con la práctica y, en el proceso de reflexión de dicha acción, se concientizaban de sus vacíos, toda vez que, cuando la teoría arribaba a los profesores, adquirían significados existenciales y, por ende, existía la posibilidad de que se comprometieran con su responsabilidad histórica (SE, 2001b).

En consecuencia, los maestros y demás actores que participaban como formadores en el currículum constituían el eje principal de la acción educativa, en función de la reflexión y sistematización de su práctica en la concepción, diseño, ejecución, innovación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; por lo que era necesario que los maestros se actualizaran en los avances del conocimiento y métodos de enseñanza para que fueran cada vez más capaces, competentes, y proporcionaran una enseñanza de calidad, adecuada a los cambios ocasionados por el desarrollo económico, social, político y cultural del país.

Por su parte, Marchesi (2010) plantea que no es suficiente con disponer de un buen currículo y de un buen sistema de evaluación, si al mismo tiempo no se ha establecido un tiempo suficiente para la enseñanza y el aprendizaje, así como involucrar a los profesores y elevar su calidad profesional, debido a que son quienes lo desarrollan y lo reinventan.

Hay que recordar que desde la propuesta curricular del BUCAF, aparecen estrechamente ligadas, la planeación, la organización, la realización y la evaluación, en un proceso dialéctico en permanente reflexión.

Por otra parte, el proceso de (re)construcción del BAPPEMS causó gran indignación entre un sector de docentes de las preparatorias, así como de algunos integrantes y exintegrantes del grupo técnico del nivel, independientemente de las denominaciones que había tenido. Este sector de docentes llegó a señalar la gran cantidad de errores que tenía la propuesta curricular, así como la excesiva carga horaria en cada uno de los semestres, particularmente en las áreas de salida (5° y 6° semestre), a tal grado, que llegaron a expresar que se trataba de un “refrito” o una “mala copia” del plan de estudios del BUCAF, ya que se retomaron muchos apartados de este. Sin embargo, y a pesar de las críticas, la propuesta curricular se puso en marcha en agosto de 2001 en todas las escuelas preparatorias, agropecuarias y bivalentes del subsistema.

Lo anterior, permite recuperar el planteamiento de Pérez (2012) en cuanto a que “no se puede olvidar que existe una inherente e inevitable discontinuidad entre el diseño y la realización, porque la práctica no es el resultado del diseño, sino, en todo caso, una respuesta de un sistema vivo a un diseño propuesto”. (p.192)

Como bien señala este autor, tal discontinuidad entre el diseño y la realización fue posible observarla principalmente en la operatividad de la propuesta curricular del BAPPEMS, sobre todo porque se vio envuelta en una serie de problemáticas, derivado de las decisiones tomadas por las autoridades educativas del nivel, particularmente relacionadas con la

asignación de las cargas académicas en las escuelas y de la contratación de muchos docentes de manera discrecional, entre otras situaciones relacionadas con la “interpretación” y puesta en práctica del plan y de los programas de estudios por los propios actores educativos.

Con base en lo antes expuesto, y desde un punto de vista micropolítico, todos los estudios “demuestran el papel crítico de las micropolíticas en el cambio educativo, un papel que parece ser bastante importante como fuerza positiva y facilitadora, así como una fuerza negativa y retardante para los esfuerzos escolares renovadores” (Blase, 2002, p.6), debido a que el poder y las políticas determinan todas las dimensiones claves del cambio y la innovación en las organizaciones, por lo que se puede decir que en esta propuesta curricular, hasta la fecha, no se ha realizado la crítica reflexiva sobre el currículum.

En este sentido, otro de los entrevistados expresó que, en términos generales, la vivencia en la construcción curricular del BAPPEMS significó una “experiencia insatisfecha, amarga, frustrante [...] porque se centraba en los intereses políticos de los profesores” y no en los principios del aprendizaje ni en los alumnos (1-LMF-b-I-II-III).

Por otra parte, otro de los entrevistados (5-MHFG-ab-I-II) expresó que después de 2007 el proceso curricular se volvió otra vez un desorden, debido a que se podría tener la misma estructura en el trabajo académico con los docentes, pero no los mismos significados y sentidos. En este caso, las reuniones regionales se llamaban así porque eran encuentros que luego perdieron sentido y significado académico, en cuanto a la construcción grupal al interior de los grupos escolares y con los docentes. Aunado a que se empezó a cumplir con horarios básicamente, pero la producción intelectual curricular era cada vez más escasa o nula.

Como bien se observa, a través de esta investigación, sobresalen una serie de intereses que son comunes a los distintos grupos de actores educativos, los cuales determinan fuertemente las formas de vida y el ejercicio de poder en un tiempo y en un lugar determinados.

Todavía en 2004 se siguió trabajando en la (re)construcción curricular, no obstante que ya se había implementado el plan de estudios el BAPPEMS en las escuelas pertenecientes al subsistema.

5.3. Implicaciones de las disposiciones oficiales de la SEP y de la RIEMS en el (re)diseño curricular a partir de 2009

Cabe recordar que a implementación de la RIEMS obedece a una disposición oficial, a nivel nacional, de contar con planes y programas de estudios actualizados, en el marco de la diversidad de opciones educativas y subsistemas que oferta la EMS en el territorio nacional; a la cual se agregan, como estandartes de la política educativa actual, atender tres de los retos más importantes del sistema educativo: calidad, cobertura y equidad.

Por ende, los esfuerzos realizados hasta ahora por contar al menos, como subsistema, con planes y programas de estudios únicos para las distintas opciones educativas que se imparten en Chiapas, ha quedado superado con la llegada de tal reforma curricular, que ahora propone un MCC para todos los subsistemas y un enfoque centrado en competencias, en función de las cuales la formación cobra sentido a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, que permita a los estudiantes transitar de un subsistema a otro con mayor facilidad, o bien, de una opción educativa a otra dentro de un mismo subsistema, en todo el territorio nacional.

Esto significa que se ha pasado de un diseño curricular localista y regionalista, a un diseño curricular nacionalista, de tendencia globalista, tal como se manifiesta en los planteamientos expuestos en el apartado 4.1. del presente trabajo, en el cual se hace alusión a las recomendaciones que algunos organismos internacionales realizan a los gobiernos de las distintas naciones, en el contexto de un modelo económico de corte neoliberal y con tendencia global.

Con respecto a lo anterior, y conforme a Picazo y Ríos (2012),

Ante todo, el diseñador del currículo habrá de entender el carácter constructivo, creativo o de problema abierto de su tarea, para el cual no existen soluciones preestablecidas, pero sí pautas de trabajo que permiten arribar a tomas de postura más sólidas y argumentadas. Habrá que reconocer, asimismo, el carácter situado y local del diseño del currículo, pero siempre en tensión (en el sentido epistemológico del término) con una serie de tendencias e incluso prescripciones de carácter nacional y global. (p. 11)

La situación antes planteada ha conllevado, en el plano local, a la realización de ajustes y adecuaciones curriculares por parte del grupo de diseño, en ánimo de atender los requerimientos del Estado, en materia de política educativa; los cuales rompen con el proceso de construcción que se había seguido hasta el momento, mismo que respondía a las características y necesidades de los actores educativos y del contexto local y regional del estado de Chiapas.

Como expresa Gimeno y Pérez (2002),

Diseñar el currículum en ese nivel consiste en seleccionar opciones de cultura básica para los ciudadanos, por lo que se requiere clarificar qué criterios culturales, intelectuales, sociales, económicos y profesionales justifican esas opciones, así como derivar las consecuencias y medidas oportunas de las decisiones tomadas para hacerlas viables en la práctica. En nuestro contexto, ese debate se limita a los períodos en los que se producen cambios en la estructura del sistema educativo, que suelen desligarse de la adopción del compromiso de las medidas necesarias para implantar un proyecto cultural atractivo en las aulas. Hay más preocupación porque todo quede bien definido y menos porque se cumpla lo que se estipula. (p. 266)

Cabe recordar que en este subsistema, el currículum formal ha estado sujeto a la crítica y a la reconstrucción por parte del grupo técnico del nivel, así como de los docentes de las escuelas, y en algún momento, por el sindicato de maestros de la sección 40 del SNTE; quienes en conjunto, participaron de manera activa en las propuestas de cambio, así como en la implementación del mismo, a través de lo que constituye el currículum vivido, particularmente en la fase de diseño y construcción; de ahí que en esta investigación se da cuenta de las implicaciones de dicho proceso,

mediante la recuperación de las experiencias significativas de algunos diseñadores a lo largo de casi treinta años de trabajo en este campo.

Como bien señalan Angulo y Orozco (2007), acerca de las implicaciones que se pudieran producir en un proyecto político-educativo,

en este reconocimiento del espacio académico, institucional, curricular, teórico, político y metodológico del currículum que se interviene [a partir de] la caracterización del espacio social educativo y los espacios de decisión de los sujetos o agentes y grupos [...] así como sus posicionamientos y trayectorias en la historia institucional reciente. (p. 33)

Por ello, no hay que perder de vista que desde Gimeno y Pérez (2002)

Todas las decisiones que condicionan la forma en que la cultura curricular se presenta, se distribuye y se controla en el sistema educativo componen el diseño en este ámbito: la ordenación del sistema escolar a través de la regulación de los currícula, la interdependencia entre ciclos y niveles, la homologación de condiciones para que cualquier acreditación se base en exigencias comunes para todos, la producción de materiales didácticos, el funcionamiento de los centros y la profesión de los docentes. Se trata de opciones muy genéricas que no construyen por sí misma la práctica didáctica, porque no prescriben directamente lo que harán los profesores en las aulas, pero que si condicionan y orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje. (pp. 265-266)

Como lo hace notar también De Alba (2007),

Las reformas curriculares actuales se centran en los elementos nuevos de las síntesis curriculares en que solo mira desde el presente al futuro e intenta hacer caso omiso de la herencia cultural. Esta visión es dominante en los innovadores curriculares, tanto en las reformas universitarias como en las innovaciones educativas de toda índole en los sistemas educativos. Se caracterizan por la afirmación tajante de que es necesario dejar la crisis atrás y ver hacia el futuro con optimismo y esperanza [...] se caracteriza además por el abandono de la crisis, por la crítica atroz a lo 'viejo', a la renuncia del pasado y a la postulación de la inminencia de incorporar los adelantos de la ciencia y la tecnología, específicamente en cuanto a nuevas tecnologías de la información y la comunicación se refiere [...] en la mayoría de las veces, se asume que el punto de identificación hacia donde se tiene que caminar es hacia la globalización [...] y se hace caso omiso de la crisis estructural generalizada (CEG) y de la tensión entre globalización y CEG (pp. 166-167).

Tal es el caso de los diseños curriculares que han existido en la historia del subsistema, los cuales ha posibilitado a los docentes, su incursión en una nueva cultura curricular de la EMS en Chiapas y, que conforme a los planteamientos de Gimeno (2010), es la resultante de todas esas tensiones políticas, ejercicios de poder y efectos de control que atraviesan a los seres humanos, tal como se expone en el presente capítulo.

5.4. Factores y condiciones que influyeron en el proceso de (re)construcción de los planes y programas de estudio en el subsistema de EMS en Chiapas

A lo largo de los cuatro momentos de reforma curricular, se identifican factores económicos, sociales, educativos, políticos, y éticos; algunos de los cuales ya se han abordado, así como una serie de condiciones que determinaron los procesos de (re)construcción de los planes y programas de estudio, los cuales se pueden clasificar en endógenos y exógenos.

Entre los factores endógenos se detecta una diversidad de elementos comunes y homogéneos sujetos a cambio, como por ejemplo: elementos estructurales del currículum formal; necesidades de formación de los estudiantes; docentes participantes; equipo de diseño; formación, capacitación y actualización didáctica y curricular; aspectos detectados en los estudios de fundamentación, aspiraciones del perfil de egreso, condiciones de las escuelas, fundamentos teóricos de los modelos educativos y curriculares, roles y funciones de los actores educativos; estructuras organizativas del subsistema; presupuestos asignados al proyecto; crecimiento y expansión del mismo; entre otros, que conforman un proceso en reestructuración permanente, en función de las interacciones con los diferentes actores educativos que intervinieron en cada momento de su historia.

En tanto que, entre los factores exógenos del currículum regional convergen: políticas públicas y educativas, disposiciones oficiales, rol del

Estado y de la propia SEP, instancias gubernamentales, autoridades educativas estatales y nacionales, asesores externos, miembros de la sección 40 del SNTE, entre otros.

A continuación, se exponen, algunos de estos factores que incidieron y de condiciones que prevalecieron en el proceso de (re)construcción curricular, conforme se desarrolló cada uno de los momentos de reforma curricular.

En un primer momento, se resalta que, al inicio de la década de los ochenta, la dinámica educativa nacional del bachillerato estaba inscrita en la línea de una transformación racional de la realidad educativa. La idea era incorporar procedimientos para que los planes y programas de estudio tuvieran mayor incidencia en los procesos de movilidad educativa y social, tanto del docente como del alumno, así como el aumento de productividad en la formación, en vista de que “la función del ciclo de bachillerato está dirigida a captar y potenciar lo básico del conocimiento universal, como también a su traducción a sistemas de organización curricular” (SEP, 1982b, p. 1).

No obstante, con base en un diagnóstico que se realizó en 1989 en el subsistema estatal de EMS en Chiapas, se encontró que habían 46 planes de estudio, de un total de 49⁶⁸ escuelas existentes (Molina, 1996), los cuales carecían de fundamentación jurídica, filosófica y psicopedagógica; en tanto que los programas estaban estructurados desde los supuestos del conductismo y el enciclopedismo; y los contenidos se presentaban de manera atomizada (Madrigal, 1993); motivo por el cual, en 1984, se intentó construir los primeros programas a nivel estatal, hecho que logró su concreción cinco años después.

Entre las problemáticas, se detectó que había dificultad de libre tránsito de estudiantes entre instituciones del mismo tipo educativo en el

⁶⁸ En un documento oficial, se encontró que en el diagnóstico situacional que se realizó habían “99 instituciones propedéuticas oficiales y particulares incorporadas” (Madrigal, 1993, p.1).

sistema estatal, lo que ocasionaba el problema de la convalidación de estudios y la repetición de años cursados (Madrigal, 1993); situación que estaba determinada por la diversidad de planes y programas de estudio ya comentada.

Sin embargo, en ese mismo año se dio un giro total, al establecer el primer plan de estudios: *Disciplina y orden académico*, en un intento por homogeneizar la dispersión curricular existente; por lo que se estableció que debería responder a las necesidades del contexto social, educacionales y formativas del individuo; a las condiciones de operación y a los diversos factores que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la opinión de Taba (citada en SECyS, 1989, p. 21),

la determinación de las necesidades educacionales de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje en el aula y los factores que afectan la realización óptima de los objetivos educacionales [constituyen aspectos fundamentales para el diagnóstico de necesidades, además de que atender al contexto social] permite mantener el currículum a tono con las necesidades de la época [...] es esencialmente un proceso de determinación de hechos por ser tomados en cuenta en el currículum.

Efectivamente, como se refiere, entre los motivos que alentaban este cambio curricular se encontraban las necesidades de los estudiantes, problemas de rendimiento académico, las condiciones de aprendizaje en el aula, y las demandas del contexto social.

Es decir, se pretendía establecer las bases para el aprendizaje mediante niveles de dificultad de comprensión, a través de la *estructura académica* como criterio funcional para enseñar y aprender.

Sin embargo, en opinión de uno de los entrevistados (3-EJPA-a-II-III-IV), durante la transición de *Disciplina y orden académico* a BUCAF, una situación que se vivía en todas las escuelas era la disparidad de conocimientos entre los maestros egresados de las escuelas Normales y los egresados del resto de las IES. De manera que se discutía mucho de que los primeros no tenían la formación disciplinaria requerida para la enseñanza en este nivel educativo; en tanto que los docentes que se

habían formado en las demás IES carecían de una formación didáctica y pedagógica que les permitiera realizar de mejor manera su trabajo en las aulas. Asimismo, existía la creencia de que el bachillerato debería brindar a los estudiantes una formación basada en las disciplinas para su ingreso a la universidad.

Al respecto, una revisión general de las plantillas docentes, en la década de los ochenta, mostraba que en su mayoría eran egresados de universidades e institutos, con diversas especialidades, no precisamente para la docencia, y para quienes la SECyS solo les brindaba apoyos técnico-pedagógicos a través de cursos breves y de nivelación pedagógica, particularmente de corte instrumental.

Desde el punto de vista de Díaz Barriga (2005)

la contratación de maestros para impartir las diversas asignaturas de un plan de estudios no se debe concebir como la incorporación de especialistas en un área de conocimientos cuya meta se limite a ‘enseñar’ su experiencia, sino como la incorporación de personal calificado para promover aprendizajes, que sea capaz de interpretar las metas que establece el plan de estudios, la respuesta que éste pretende dar a la problemática social que lo generó y la posición que tiene frente a un objeto de estudio. (p. 41)

En este contexto, se identificaba la urgente necesidad de contar con un programa permanente de formación, capacitación y actualización docente, en ánimo de ofrecer un servicio de calidad a la comunidad estudiantil.

Además, era evidente el divorcio existente entre las preparatorias del estado con la Secretaría de Educación, aunado a que no se ofrecían procesos de formación o actualización docente; la incursión en este tipo de procesos era de manera voluntaria, y los que se interesaban tenían que agenciarse de los medios para hacerlo, debido a que solo se daba en ciudades capitales como Tuxtla Gutiérrez o el Distrito Federal (3-EJPA-a-II-III-IV).

Como bien expresa Díaz Barriga (2005),

Ante la carencia de una formación didáctica sólida de los profesores que trabajan en la educación media superior y superior, originada por una escisión entre el conocimiento científico y el conocimiento didáctico, en las instituciones educativas se ha llegado a aceptar, tácita o explícitamente, que basta con saber para enseñar. (p. 33)

De la misma manera, el mismo diseñador comentó:

En lo particular siempre tuve una inquietud, queriendo preguntar con mis compañeros cómo le hacían para enseñar; esto no es una cuestión de un iluminado, no; era mi necesidad que me empujaba para saber si lo que yo hacía, era lo correcto y qué es lo que me llevaba a eso... pero nadie quería hablar de su trabajo (3-EJPA-a-II-III-IV).

En los extractos discursivos antes referidos, se puede apreciar que, para enseñar en EMS, solo bastaba con poseer un título a nivel superior y ser especialista en alguna disciplina de las que se impartían en el bachillerato, es decir, sin considerar que la labor docente exige un conocimiento más amplio y profundo que involucra, no solo los saberes disciplinarios, sino también el manejo de estrategias didácticas a través de métodos, técnicas y actividades; el empleo de recursos y materiales didácticos; la generación de ambientes de aprendizaje; un conocimiento de los tipos, momentos, instrumentos, criterios e indicadores de evaluación de los aprendizajes; principalmente, que posibiliten en los educandos aprendizajes significativos y duraderos, más allá del ámbito de la escuela.

Debido a esto, uno de los factores que más influencia tuvo en la conformación del currículum regional fue el proceso de formación de los diseñadores y de los docentes en servicio interesados en participar.

Con la puesta en marcha de BUCAF, se continuó motivando a los docentes a través de cursos de contenido, en colaboración con el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como diplomados y maestrías con contenidos sobre metodología, en virtud de que se tenía como propósito que los docentes se apropiaran en su totalidad del contenido teórico-metodológico del diseño, desarrollo y evaluación curricular; además, que se propiciara el cambio de actitud del maestro en su quehacer educativo (Molina, 1996).

A este respecto, cabe señalar que, sujetos de investigación, para realizar su función recibieron formación didáctica, pedagógica y curricular en los distintos momentos del proceso, a fin de sumarse con mayores elementos a las tareas de diseño y construcción.

En un segundo momento, es pertinente señalar que el plan de estudios del BUCAF tuvo su origen cuando Eduardo Remedi Allione empezó a promover un currículum formal bien estructurado y con sustentos teóricos en el contexto de las escuelas preparatorias del estado, para lo cual se realizaron investigaciones que llevaron a integrar los estudios de fundamentación, con base en un modelo de propuesta curricular que había coordinado en Zacatecas (1-LMF-a-I-II-III).

Cabe recordar que, previo a la construcción del plan del BUCAF, se elaboraron los primeros programas de asignatura, de manera homogénea para todas las escuelas preparatorias, agropecuarias y bivalentes del estado, los cuales se implementaron en siete escuelas piloto, en el marco del plan de estudios de *Disciplina y orden académico*.

Conviene señalar que, en los dos primeros momentos del currículo regional, los cambios anteriormente mencionados de debieron a que estuvieron sujetos a importantes influencias intelectuales y de conducción de académicos del centro del país y, en el tercer momento de académicos de la universidad local, que a su vez era resultante de diversas tendencias curriculares del momento, particularmente anglosajonas y europeas, por lo que, tanto el plan como los programas de asignatura no se concebían propiamente como producciones inéditas, en función al modelo educativo y curricular que las respaldaba, así como a la ruta metodológica que se siguió en su diseño y construcción.

Entre los estudios de fundamentación, se realizaron los *estudios de la vida contemporánea*”, en los cuales se señaló que México vivía en una dependencia económica, política y cultural; con atraso en la ciencia, la tecnología y la industria; baja competitividad de productos en el mercado mundial; desempleo abierto de la población económicamente activa (PEA);

enormes sectores de la población en condiciones precarias, analfabetismo; explotación irracional de los recursos humanos y naturales; tenencia de la tierra con predominio ejidal; alto índice de subempleo y desempleo; métodos de producción atrasados, salarios bajos⁶⁹, desnutrición, y una fuerte presencia de población indígena (SECyS, 1992). En contraposición, se señalaba que Chiapas contaba con enormes recursos naturales y humanos, y que poseía un elevado porcentaje de población joven.

Del mismo modo se señaló que los profesores presentaban carencias en su formación profesional, no comprendían del todo su quehacer docente y su tarea social, y debido a que la mayoría aprendió su oficio en la práctica, sus ideas estaban sostenidas en hábitos y costumbres no reflexionadas; su imagen profesional de docencia se conjugaba entre el miedo y el temor, con demandas de afecto, pertenencia, aceptación, comprensión y reconocimiento, que en conjunto, generaban un proceso académico precario y deficiente, con altos niveles de frustración, acriticidad y conformidad frente a la tarea de enseñar, por lo que solo un reducido número de profesores se sentían realizados e identificados con su tarea docente.

Por todo lo anterior, en el desarrollo de la propuesta curricular del BUCAF, se esperaba que profesores y alumnos, independientemente de las circunstancias en que se encontraran, construyeran en procesos interactivos, conocimientos, valores y actitudes de sí mismos y del mundo, y que conquistaran el conocimiento científico como parte de su propia realización en el universo y la esencia de su propio ser (SECyS, 1992, p.19).

⁶⁹ En promedio \$11,150.00 diarios en viejos pesos. Antes de la devaluación de la moneda por la que se creó la nueva unidad del Sistema Monetario de los Estados Unidos Mexicanos, misma que entró en vigor en enero de 1993, a partir del cual se utilizó el símbolo “N\$” para denominar a los nuevos pesos, y la nueva unidad conservó el nombre de “peso” y se dividió en “centavos” (DOF, 1992).

Estas aspiraciones se pueden observar en el perfil del egresado, en el cual se expresaba que el educando reconociera e interpretara de manera creativa los elementos culturales relacionados con el saber científico, técnico, metodológico y social; que le permitiera comprender la estructura de la ciencia; interpretara y comprendiera modelos simbólicos; analizara e interpretara los fenómenos naturales; analizara y reflexionara la realidad; manejara adecuadamente el español de manera oral y escrita y usara el inglés como herramienta para la comprensión de textos en ese idioma y como medios de comunicación con los demás; así como contar con suficiente formación teórica, metodológica y práctica que le permitiera iniciarse en sus estudios profesionales o incorporarse al mercado de trabajo con aceptable idoneidad y disposición al mejoramiento permanente.

Todo esto, asumiendo una actitud comprometida y responsable ante su propia vida, la naturaleza y su medio, y desarrollando una actitud de solidaridad y de compromiso social frente a los desafíos de su realidad; a fin de integrarse a la transformación de esta.

No obstante, los perfiles, mapas curriculares y programas de estudios se construyeron con base en la realidad del estado, particularmente de las zonas urbanas, que es donde se concentraba el mayor número de escuelas pertenecientes al subsistema de EMS, por lo que no se arribó propiamente a una teorización curricular local, con categorías o una arquitectura curricular inéditas, lo que se traduce como adaptaciones de tendencias y autores externos.

Sin embargo, entre los problemas sociales más notorios se encontraba la falta de programas integrales dirigidos al desarrollo comunitario; la ausencia de conciencia ecológica de la población, autoridades y empresarios; la carencia de protección de los derechos elementales, principalmente de mujeres y niños; la pérdida de los valores culturales; y la ausencia de proyectos de investigación.

En comparación con el ámbito nacional, en Chiapas existía el mayor rezago educativo debido a factores tales como: crecimiento demográfico, alta dispersión de las comunidades, bajo índice de rendimiento escolar, insuficiente formación docente, infraestructura incompleta, entre otros.

Referente a la infraestructura escolar, la mayoría de las escuelas estaban en condiciones desfavorables en cuanto a infraestructura básica: carencia de espacios físicos para atender algunas asignaturas, o incluso, de instalaciones propias⁷⁰, falta de mantenimiento preventivo y correctivo, así como de actualización de equipos, los cuáles, además, eran insuficientes; carestía de equipos de laboratorio y reactivos; acervo bibliográfico obsoleto, etc. Por lo general, las escuelas ubicadas en las localidades más pequeñas o cercanas al medio rural eran las que más carencias presentaban.

Uno de los aspectos que caracterizó a este currículum, en su origen, fue la participación de diversos actores, no solo en el diseño y construcción del plan y de los programas de estudios, sino también en su implementación en las escuelas preparatorias, agropecuarias bivalentes y terminales del estado.

Cabe resaltar que en la construcción de los *curricula* de BUCAF y BAPPEMS prevaleció un enfoque de proceso, con planteamientos cognoscitivistas y constructivistas, y que a juicio de Ruiz (2011)

El modelo pedagógico cognitivo centra su meta en el desarrollo intelectual del individuo, mientras que el modelo pedagógico social-cognitivo la centra en la formación integral de los sujetos [...] [Ambos] integran los planteamientos constructivos (*sic*) aplicados a los procesos escolares [y] son precisamente [...] los que inspiran una concepción curricular que persigue lograr una actuación competente por parte de los sujetos [...] Responden a modelos procesuales, aunque con condiciones diferentes en la forma de concebir esos procesos. (p. 11-12)

⁷⁰ Como en el caso de la escuela "Isaac Newton" de Venustiano Carranza; Técnica Zootecnista de Arriaga, Ciencias y Técnicas de San Cristóbal de las Casas y la Escuela de Técnicos en Contabilidad y Administración (ETECA) (hoy Prepa 7) de Tuxtla Gutiérrez, entre otras (SE, 2001b).

De manera especial, se retoman las miradas de los diseñadores, en función a los roles que desempeñaron en cada momento; tales como visitas de seguimiento a las escuelas, relacionadas con la aplicación de los programas por parte de los profesores; reuniones de academia locales, regionales y estatales; procesos de formación y actualización docente; realización de estudios de fundamentación de las nuevas propuestas curriculares; entre otras, las cuales han brindado a los involucrados elementos para participar en las tareas que conlleva el (re)diseño y (re)construcción de los planes y de los programas de estudio.

En 2001, y por instrucciones del director de educación media, se crearon las mesas técnicas regionales y grupos técnicos regionales, en lugar de grupo técnico central; en 2002 nuevamente se le cambió de nombre al grupo y se le denominó grupo de enlace, al mismo tiempo que se crearon cuatro grupos técnicos regionales, correspondientes a cada una de las regiones administrativas en las que se agrupan las diversas escuelas del subsistema⁷¹.

De la misma manera, el gremio magisterial de la Sección 40 del SNTE tuvo una influencia decisiva en este tercer momento de construcción, con la única salvedad que se preocuparon más por sus propios intereses que por los de los educandos, lo que dio lugar a una saturación de materias y de la carga horaria en la estructura curricular del plan de estudios del BAPPEMS, mismo que sigue vigente hoy en día, no obstante, la implementación del MCC de la RIEMS.

Por otra parte, en la dimensión social, las vivencias expresadas en sus relatos muestran una serie de sentimientos y afectos derivados de las relaciones que se establecieron con los demás actores educativos, principalmente con autoridades educativas, asesores externos, algunos miembros de la Sección 40 del SNTE y docentes en servicio, en los

⁷¹ Cada uno de ellos estaba ubicado en una de las regiones administrativas que se señalaron en el capítulo 2 de esta investigación: Centro-norte, Altos-fronteriza, Istmo-costa-valle y Soconusco.

procesos de diseño y construcción de los planes y programas, particularmente en el cuarto momento de reforma curricular; así como de los elementos y aspectos que se tomaron en cuenta, cuya valoración está llena de matices en función al rol que desempeñaron en cada momento y de los intereses y motivaciones que permearon todo el proceso.

Fotografía 12.1. Reunión estatal de academias en el Hotel Safari de Tuxtla Gutiérrez en 2002



Fuente: Archivo del Programa Propuesta Curricular de Educación Media (PROCEMS).

Entre los factores políticos que han influido en la construcción de los planes y programas de estudio se encuentran las influencias del contexto global, desde la perspectiva del capitalismo neoliberal; las exigencias de la sociedad del conocimiento, las políticas educativas y las disposiciones oficiales inherentes al subsistema educativo; de igual forma, se detectan procesos de gestión y organización del SEN, y del subsistema en cuanto a la asignación de recursos materiales y humanos.

Hasta ahora, los hallazgos más importantes han sido la dimensión política entendida a través del ejercicio de poder de los sujetos y de las instancias involucradas que han determinado fuertemente la concreción del currículum formal, más allá de las buenas intenciones de los diseñadores.

Del mismo modo, hay un trastocamiento de los valores en la dimensión ética aquí detectada; en tanto que la dimensión académica refleja muy bien las actuaciones de los sujetos en su vida cotidiana en las escuelas. Por otra parte, se puede apreciar que en medio del drama que se vive en los escenarios local, nacional e internacional, aún quedan abiertas algunas puertas para seguir construyendo escenarios posibles para las nuevas generaciones, los cuales se expresan como grandes desafíos para el sistema educativo y para la formación de los sujetos en el presente siglo.

Por su parte, las autoridades educativas también han jugado un papel decisivo, en virtud de que han estado involucradas en el destino de tales proyectos, debido a que son quienes conceden la autorización para actuar.

Un diseñador (5-MHFGab-I-II) refirió que de febrero de 2002 a agosto de 2003 hubo mucho desconcierto e inestabilidad debido a algunos cambios de los directivos del nivel, así como del cambio que se realizó al expediente técnico, el cual quedó registrado con el nombre de Proyecto Curricular de Educación Media Superior (PROCEMS), con lo que se dio un sesgo político al proceso académico y se perdió el rumbo; no obstante, se siguió trabajando la reconstrucción de los programas de asignatura.

Finalmente, una cuarta etapa, de agosto de 2003 a febrero de 2007, en donde se intentó retomar el espíritu que alentó a BUCAF, de un currículum de proceso-producto, desde una perspectiva centrada en el sujeto, con marcada influencia psicoanalítica (5-MHFG-ab-I-II).

Sin embargo, en esta experiencia del currículum regional, sobresale el trabajo colaborativo en el proceso de construcción del plan de estudios por parte de un colegiado de profesores invitados o comisionados a esa tarea; los programas de estudio en los tres momentos, y solo del plan de estudios en el tercer momento, así como de su concreción en las escuelas preparatorias propedéuticas, bivalentes y terminales, dependientes de la DEM, así como un proceso de formación y actualización en materia de diseño curricular y de docencia.

En el cuarto momento de reforma curricular de la RIEMS, destaca la realización de un *Diplomado en Diseño Curricular por Competencias* que se llevó a cabo en verano de 2010, en el que se revisó la fundamentación del modelo, el cual fue muy enriquecedor, teniendo en cuenta que se tuvieron hallazgos interesantes en el terreno de un diseño curricular flexible, desde el que se empezó a romper con las fronteras disciplinarias, y conllevó a un ejercicio de construcción curricular de los programas, que en sus inicios se realizó casi de manera clandestina (5-JFOG-ab-III-IV), es decir, por iniciativa de los propios docentes y al margen de toda disposición oficial.

En la medida en que avanzó la RIEMS, el proceso de (re)construcción de los programas de asignatura mejoró en su metodología y los docentes que participaron de dichas experiencias se moderaron y enfocaron en la dimensión académica, interesándose más en las necesidades de formación de los estudiantes.

Cabe resaltar que, en este proceso de reforma curricular, como componente esencial de la reforma educativa, se aboga por un conjunto acciones que involucra las prácticas pedagógicas de los docentes en servicio y la calidad de la enseñanza, a fin de evitar que se reduzca a una reforma burocrática, solo en el papel y sin trascendencia para los actores involucrados en el proceso educativo.

Desde el punto de vista de Antúnez (1998)

Como consecuencia, la reforma que se pretende en nuestro país requiere de voluntades políticas decididas, de una planificación y control rigurosos, de una actitud positiva de todos sus agentes – especialmente del profesorado- y, sobre todo, de numerosos recursos.

Dicho de otra manera: es necesario asumir que para que ciertas innovaciones y cambios de carácter general sean posibles es preciso abordar simultáneamente cambios operativos mucho más específicos, de carácter estructural, administrativo o simplemente cultural, que afectan a los profesores y profesoras, agentes y protagonistas en última instancia de los cambios que se proponen. (p. 26)

En concordancia con Franco (2007) en toda la historia del proceso se señalan dos momentos de reformas curriculares recurrentes, a las que

denominó de mayor “perversión”: el primero un tanto caótico y de improvisación, que se extiende de agosto de 1998 a agosto de 2001, el cual coincide con la llegada de un director de nivel y la politización del proceso académico, sobre todo con BUCAF; otro de mucho desconcierto e inestabilidad que se ubica en el período agosto a diciembre de 2001 con BAPPEMS, el cual se caracterizó por algunos cambios en los directivos del nivel y por un sesgo político ante lo académico, debido a la intromisión del gremio sindical de maestros en las tareas de diseño y construcción curricular, particularmente la re-construcción de los programas para desarrollar competencias del BAPPEMS-RIEMS en 2009 y en la organización del trabajo académico (5-MHFG-ab-I-II).

Desde luego, que su postura se debe al cambio de autoridades educativas y a la politización de un proceso eminentemente académico, que estuvo permeado por intereses personales de un sector del magisterio.

Por lo que, en concordancia con Pérez (2012), a pesar de los esfuerzos que se han realizado actualmente en el sistema educativo, existe una insatisfacción social por la calidad de este, que intensifica la preocupación por sus reformas, ante la búsqueda de nuevas maneras de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de pensar la función y la formación de docentes y de nuevos modelos de escolarización.

En su opinión, las reformas de la legislación sobre educación en los países occidentales no han abordado el problema sustantivo, acerca de lo qué se debe enseñar y cómo, dado que la finalidad de la escuela no se agota en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares establecidos en el currículum y organizados en los libros de texto, sobre todo ante los nuevos desafíos de desarrollar las capacidades, competencias, o cualidades humanas fundamentales que requiere el ciudadano contemporáneo para vivir de manera satisfactoria en los complejos contextos de la era de la información.

Derivado de lo anterior, se puede decir que, en este subsistema, aún queda mucho por hacer en el sentido de llevar a cabo una reforma profunda y duradera, que considere las necesidades sociales y de los profesores en servicio, toda vez que “al decidir por dónde se iniciará la reforma, deben considerarse por igual las preocupaciones del personal docente, los problemas ya reconocidos y las informaciones disponibles” (Tyler, s. f., p. 131); pero sin perder de vista las necesidades reales de los estudiantes, no solo de la EMS, sino de todo el SEN.

5.5. Valoración social de los procesos de reforma curricular

En esta dimensión analítica, recuperar las voces de los actores y escuchar desde sus propios sentidos y significados, constituye un gran reto, en términos de dar vida a los procesos de diseño y (re)construcción curricular y ofrecer una versión, lo más completa posible, de una experiencia única en la región.

A continuación, se presentan algunas valoraciones de los integrantes de los equipos de diseño que estuvieron al frente de tales tareas en casi treinta años de historia.

A juicio de uno de los entrevistados, antes del diseño y construcción de *Disciplina y orden académico*, el primer plan de estudios en el subsistema estatal de EMS, “nadie quería hablar de su trabajo [...] yo vivía una soledad profunda, rodeado por mis alumnos dentro de un aula [...] no tenía un referente para saber si mi trabajo era adecuado o no” (3-EJPA-a-II-III-IV).

Como bien se observa, a través del testimonio de este actor educativo, antes de la incursión en el proceso de (re)construcción curricular en el nivel, no existía la cultura del trabajo colegiado por parte de los docentes; se trabajaba desde la soledad y el aislamiento, así como desde las creencias y prejuicios; únicamente con los saberes disciplinarios o didáctico-pedagógicos (en el mejor de los casos), tal como se planteó en el

apartado 2.1.3., acerca del currículum regional como espacio social y político, el cual implicó un cambio en las prácticas socioculturales de la comunidad académica que participó y acompañó en los momentos a través de la historia.

En este contexto, la transición entre *Disciplina y orden académico* y el BUCAF estuvo dada por la elaboración de los programas de asignatura por parte de los docentes que se integraron en academias de acuerdo a la primera propuesta curricular. Estos programas también sirvieron de base en el plan de estudios del BUCAF.

Contrariamente a lo que se concibe, en el currículum regional, motivo de este estudio, primero se construyeron los programas y después el plan, en un proceso que empleó la misma metodología de construcción del primer momento.

Salvo la opinión de uno de los entrevistados (1-LMF-a), hubo cierto desprestigio al currículum de *Disciplina y orden académico* por parte de uno de los asesores externos foráneos que trabajó la metodología de los programas con los integrantes del equipo de diseño, aunado a que, cuando se intentó evaluarlo, no se hizo una evaluación objetiva y sistemática, mucho menos con base en algún horizonte; incluso, algunos integrantes del equipo de diseño se asumieron como expertos; además, señaló que dicho intento de evaluación eran simples ocurrencias y opiniones, sin una lectura seria del currículum.

En tanto, debido a las prisas y violencias políticas, se amplió la implementación del plan de estudios del BUCAF al resto de las escuelas preparatorias del estado, que inicialmente no se incluyeron en el plan piloto.

Tal como expresa Hargreaves (2005)

En muchos aspectos, la colaboración y la colegialidad aúnan el desarrollo del profesorado y el curricular. En efecto, el fracaso de muchas iniciativas de desarrollo curricular basado en la escuela puede atribuirse, al menos en parte, a la incapacidad de construir y mantener las relaciones colegiales de trabajo esenciales para su éxito. (p. 211)

No obstante el desarrollo alcanzado por este equipo y los alcances que los asesores externos foráneos tenían; la posibilidad de construir un nuevo currículum parecía, a los ojos de los diseñadores, una especie de “mundos soñados”; en vista de que participar en una experiencia de este tipo era como estar “frente a todo lo que es un proceso de vida, que los especialistas han llamado, un proceso curricular” (1-LMF-a-I-II-III).

En palabras de uno de los sujetos de investigación (2-OCI-a-II-III),

yo era una persona, en un principio con mucha energía; todo lo quería arreglar con cosas más directas; después fui aprendiendo que debe haber más humildad en el sujeto y he logrado mucho en esa cuestión; [*de tal modo que*] cuando me reclaman y me dicen, ya no me meto a la defensiva, sino que los escucho [...] esa técnica de la escucha la aprendí en el diseño curricular, en todas las metodologías, abordando todos los autores especialistas: humanistas, relacionistas, curriculares y en fin, todas esas herramientas. Yo, que ni siquiera manejaba la computadora, hoy cuando menos, hago la lucha de manejar las tecnologías de la comunicación.

En tanto que en otro fragmento de la entrevista expresó

Ya [*como todo*] un maestro, manejaba elementos curriculares: teóricos y metodológicos; y como ser humano [...] si no gané o no tengo dinero, no me interesa; pero me queda la experiencia vivida en el diseño curricular [*así como el hábito de*] la lectura, que hasta la fecha no dejo de hacer [...] estoy ya en automático, se puede decir.

Al respecto, para un sector de docentes del nivel y del grupo de asesores académicos y pedagógicos, participar en la construcción del plan de estudios del BUCAF fue como un “sueño” o, en palabras de otro entrevistado, “fue un gran atrevimiento” (1-LMF-a-I-II-III).

Desde su percepción, y derivado del proceso de formación en teoría curricular y didáctica, así como de la experiencia en la construcción curricular, “algunos diseñadores creían que habían hecho [...] la obra más grande de la historia”, es decir, habían alcanzado la trascendencia (1-LMF-a-I-II-III).

Con base en las valoraciones antes mencionadas, conviene recordar y aclarar que, el proceso de implementación o desarrollo curricular del

BUCAF, estaba sustentado en los planteamientos de Grundy (1998), en términos de que se tenían espacios de reflexión que permitían la planeación de las acciones, mismas que después se realizaban al interior del grupo técnico y de las escuelas, las cuales se reflexionaba de nueva cuenta a partir de lo observado; de tal manera que cuando se planeaba de nuevo, se proyectaban mejor; esto, en un proceso dialéctico de construcción-deconstrucción, que obligaba a pensar en un nuevo plan de acción.

Dicho proceso cobra sentido con base en las valoraciones expresadas por los sujetos de investigación y que, a juicio de uno de ellos, “esto es lo más valioso que yo encuentro dentro de todo este proceso vivido en BUCAF... la interacción entre los maestros en la búsqueda de las soluciones a las problemáticas” (3-EJPA-a-II-III-IV).

Del mismo modo, otro diseñador expresó de manera un tanto irónica,

yo también pensaba que, como ya sabemos diseñar, ya sabemos hacer nuestro trabajo, así también [...] ya resolví el problema educativo ¿no?, [...] ¡uuuh!, ¡qué tan lejos estábamos! [...] es una constante en la búsqueda de ir de los diseños de acuerdo a los tiempos y a los espacios; precisamente cuando hablábamos de los diferentes contextos [...] en la misma escuela [...] de un salón A o B eran diferentes tratos ¿no? [...] por eso desde un principio [...] te digo, homogenizar es un sueño ¡guajiro!; jamás se puede decir como una receta de cocina, así asado vas a trabajar ¿no? (2-OCI-a-II-III).

En concordancia con los planteamientos de Grundy, Pansza, Pérez y Morán (1998), y desde una perspectiva crítica, se plantean una serie de alternativas interesantes y prometedoras que pretenden retomar la educación como un proceso histórico, socialmente condicionado, sujeto a contradicción-conflicto, además, ligado a conceptos de poder e institución como factores de cambio, en la búsqueda de rutas de superación y transformación; por lo que, desde esta perspectiva, la experiencia de diseño y desarrollo curricular del BUCAF se percibe como una realidad histórica y dialéctica; es decir, cambiante y contradictoria, que como objeto de conocimiento, conlleva un abordaje de totalidad, en una construcción

social, producto de la reflexión y la acción, en función de la cual los actores educativos involucrados y la realidad misma se transforman.

En este sentido, uno de los entrevistados compartió su experiencia en el proceso de (re)construcción curricular:

aquí voy a retomar algo que me tocó escuchar, porque no es construcción mía; para lograr un propósito o un objetivo ... llegar de un lugar a otro... cubrir esa distancia ... era como el hermoso vuelo de una mariposa que salía de un lugar para posarse en otro. Tan complejo, pero tan hermoso todo ese recorrido, porque lo importante es lo que se vive, no es nada más lograr el objetivo, sino saber cómo hacerlo (3-EJPA-a-II-III-IV).

Asimismo, reconoció que la etapa formativa que le dio la mayor cantidad de elementos que hoy tiene, fue la del BUCAF en sus inicios; sobre todo le sorprende cómo el equipo de diseño, tan sólido, pudo permanecer durante mucho tiempo, a pesar de las condiciones que existían, considera que dicho proceso contribuyó de manera decisiva en su formación académica y humana; sobre todo, por lo que se compartía y porque las visitas de seguimiento a las escuelas constituían un verdadero aprendizaje, al grado que:

hoy me siento feliz [...] me siento afortunado porque mi vida está plagada de muchos momentos, de muchos espacios gratos. Hoy, después de haber estado con estas personas y en este proceso [...] me siento enriquecido por esos momentos de felicidad que me tocó convivir con ellos [...] y recordarlos al paso del tiempo, recreo nuevamente espacios de dicha. Para mí es muy grato; podría decir que fueron de esos espacios de felicidad que yo he vivido (3-EJPA-a-II-III-IV).

En este mismo sentido, otro actor expresó que durante el proceso curricular del BUCAF se sintió feliz, aprendió muchísimo y experimentó dimensiones de realización: “honestamente tuve muchos sueños [...] si tenía fe en la transformación de la sociedad del currículum” (1-LMF-b-I-II-III), asimismo reconoció que vivía como enamorado de esos procesos y que a pesar de todos los conflictos vivía con esa ilusión y con la utopía de una transformación.

No obstante todo lo anterior, en la evaluación sumativa del proceso curricular, elaborada por el grupo técnico del nivel en 1997, uno de los diseñadores señaló que “aunque en las estadísticas llegábamos a un 60-70 %, supuestamente, que un 30 o 20 % quedaba al margen del proceso curricular, creo que era al revés [...] realmente tal vez sería un 15 % de docentes, los que realmente tenían alguna implicación en el currículum” (1-LMF-a-I-II-III).

Además, una de las debilidades del BUCAF es que en la realidad no se atendió a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, ni a los estudiantes más adelantados; tampoco se disponía de tiempo suficiente para leer, estudiar, dialogar e investigar, dada la carga académica semanal⁷² (1-LMF-b-I-II-III).

Por ello, se infiere que este momento de reforma curricular estuvo impregnado de matices diversos, como resultado de las dimensiones académica y política, en relación con el ejercicio de poder; así como por las disposiciones emanadas de las propias autoridades educativas y por parte de los docentes y directivos en las escuelas; de manera particular en la fase de implementación o de desarrollo curricular.

⁷² Conviene mencionar que posteriormente la estructura curricular del BUCAF quedó organizada en tres fases: de *introducción* que comprendía 1° y 2° semestre, de *profundización* correspondiente a 4° y 5° semestre y de *especialización* en 5° y 6° semestre. En 1° y 2° semestre la carga académica para el alumno era de 35 horas/semana/mes (HSM); de 3° a 4° semestre de 33 HSM y en 5° y 6° la carga académica era de 34 HSM en las áreas de salida de económico-administrativas, físico-matemáticas, y ciencias sociales y humanidades; en tanto que para químico-biológicas era de 38 HSM.

Fotografías 13.1. y 13.2. Grupo técnico en el año 1996



Fuente: Archivo del Grupo técnico del nivel.

Uno de los diseñadores, que se concibe a sí mismo como uno de los artífices académicos y metodológicos del grupo técnico, expresó que el BUCAF “murió” en julio de 1997 conceptual, teórico y metodológicamente, y se volvió una cuestión de demagogia después de la llegada de un nuevo director del nivel, un profesor de primaria de la región Soconusco, que se caracterizaba por un liderazgo político, no así en aspectos académicos.

Cabe mencionar que el proceso curricular del BUCAF estuvo vigente de 1992 al año 2000.

Al referirse al siguiente momento de reforma curricular, a partir de 1999, uno de los entrevistados expresó que el BAPPEMS constituye otro gran drama curricular” (1-LMF-b-I-II-III), debido a la participación de algunos otros actores: docentes en servicio, comisionados al sindicato y algunos integrantes del grupo de diseño, quienes cuando se construyó la estructura curricular, vieron la oportunidad de crecer en horas beneficiar, en detrimento de la formación de los estudiantes.

Al hacer un recuento de los hechos, en lo que fue el tercer momento de construcción curricular, que coincide con el BAPPEMS, se recuperan algunas fortalezas y debilidades expresadas por los entrevistados, cuyas apreciaciones son relativas en función a los roles que desempeñaron diversos actores, quienes atribuyeron un significado especial a sus

acciones en los procesos desarrollados, en lo que constituye la configuración del campo del currículum regional.

Debido a las presiones políticas que hubo en el momento de la construcción del plan de estudios, la estructura curricular quedó sobrecargada; en tanto que las otras partes del currículum *formal*, como la formación de profesores, la evaluación de los aprendizajes y la evaluación curricular, fueron objeto de una reconstrucción muy superficial de lo que había en la propuesta curricular del BUCAF, por lo que se observa que en el BAPPEMS el proceso se tornó instrumental, y los programas se elaboran como siguiendo, cánones, trayectorias, fórmulas o recetas, solo atendiendo a la forma, pero sin ninguna implicación.

El primero de los intereses era personal, no visto de una logística intelectual, y a favor del sujeto-alumno; sino aquí la mirada estaba en el docente; la gran necesidad de cubrir o llegar a su tiempo completo. Los que tenían medio tiempo, querían lograr tiempo completo; también los que estaban con pocas horas [...] Llegó a una cuestión ilógica que llegaran hasta noventa horas [...] ¡Se imagina!, si estamos hablando [...] de toda esa cantidad de horas; se refiere que todo el tiempo íbamos a estar ocupados ¿no? y todavía [...] en plan de guasa decíamos: ‘vamos a trabajar día y noche para lograr esto’ ¿no? [...] un sueño totalmente desfasado de la realidad que no era posible aterrizarlo. ¿Qué plan o qué programa se podía prestar con ese tipo de carga de horas? (2-OCI-b-II-III).

En palabras de otro de los diseñadores,

Ya no metimos las manos, simplemente nos indicaron qué hacer, porque aquí no es cuestión de obra y gracia de los que están hoy; ellos siguieron con el mismo catecismo; lo único que le cambiaron [...] fue la carátula, pero el proceso se fue en declive: primero subió, más o menos se estandarizó y hay un corte [en] el BAPPEMS (3-EJPA-b-II-III-IV).

En consecuencia, la carga horaria obedecía a los intereses personales, no al interés académico del alumno ni al contexto; todo lo que se incluía en los planes se hacía respetando la normatividad y los acuerdos académicos que se planteaban para no estar excedidos en la carga horaria de los planes. Sin embargo, sobre la marcha se hicieron algunos ajustes

que en un principio no se habían considerado, porque valía más el interés personal de carga de horas, entre otras cosas.

En este tercer momento, confluyeron muchos intereses, entre los que destacan principalmente los políticos y los económicos; se crearon las mesas técnicas regionales en lugar del grupo técnico central; se aumentó la carga académica a la estructura curricular; se asignaron horas a muchos amigos y familiares de algunos funcionarios; se contrató a muchos profesionistas como docentes; se destinaron recursos a otras partidas presupuestales, entre otros, por lo que salvo mejor opinión de otros diseñadores: “caímos en la comodidad” (3-EJPA-b-II-III-IV).

Derivado de lo anterior, tanto en BUCAF como en BAPPEMS se pueden identificar distintas miradas; uno de los entrevistados (5-MHFG-ab-I-II) refirió que después de julio de 1997, hicieron un “tasajeo” de la propuesta curricular del BUCAF, o lo que él llamó un “refrito”; además señaló que hubo una mutilación cuando se editó un famoso “librito rosa”⁷³ en agosto de 1999, que, desde su visión, contenía una mezcla de una teoría de aprendizaje con una teoría curricular, las cuales no concordaban (5-MHFG-ab-I-II).

Con respecto al “librito rosa”, este recuperaba los planteamientos teóricos de la teoría de la elaboración y del constructivismo que anteriormente habían presentado Aparicio y Rodríguez Monereo, quienes propusieron una forma de organizar los conocimientos en declarativos, procedimentales y actitudinales, como ya se mencionó en el apartado 5.1.4., en función a los cuales se elaboraron los programas de asignatura

⁷³ Este documento se denominó *Planeación y organización de programas de asignatura. Una perspectiva de BUCAF*, en donde el Mtro. Antonio Moya López presentó una propuesta metodológica para la planeación y organización de programas de estudio, “con el propósito de presentar, a los docentes... los elementos declarativos y procedimentales, que bajo la perspectiva del BUCAF posibilita a lo profesores organizar los contenidos y establecer las estrategias de intervención que conlleva mejorar la práctica docente y... el servicio educativo” (Moya, 1999, p. 3), a fin de apoyar al profesor en la elaboración de programas de asignatura con base en una estructura organizada, flexible y aplicable a cualquier disciplina. Esto con fundamento en la teoría de la elaboración y el enfoque sociocultural del constructivismo.

del subsistema, mismos que permanecieron así, hasta la llegada de la RIEMS, derivado de la cual se siguió otra metodología en la construcción de los mismos, ahora desde el enfoque de competencias.

A juicio de algunos autores:

en los últimos años varias instituciones educativas han hecho intentos por reformular sus planes de estudio; algunos de los intentos son producto de una clara conciencia acerca del significado y trascendencia de estos cambios, mientras que otros son motivados por simples deseos de modernización o innovación curricular (Pansza, Pérez y Morán, 1998, p. 143).

En este mismo sentido, una de las críticas que hicieron los maestros en las escuelas fue que dicho plan de estudios era una copia de los programas del BUCAF, por lo que se considera que no hubo impacto en los docentes que ya venían participando en diferentes momentos, quienes creía que era lo mejor, dada la ampliación de la estructura curricular.

Cabe recordar los procesos bajo los que se trabajó la propuesta curricular del BAPPEMS fue con base en la experiencia que se había tenido en el BUCAF; por lo que, en palabras de otro entrevistado,

Difiere mucho del BUCAF, principalmente en el proceso metodológico. Aunque quisiéramos decir que es un 'refrito', tiene componentes que no corresponden; el 'refrito' está en el proceso metodológico; también está en las otras partes del currículum como la formación docente la orientación educativa que se empezó a concebir de una manera instrumental. En el BUCAF era una orientación educativa de compromiso, de responsabilidad en el estudiante, en el orientador; era otra mirada (1-LMF-b-I-II-III).

Cuando se pidió la opinión de los diseñadores en torno a su mirada de la propuesta curricular, las opiniones fueron coincidentes en torno a que

No me gusta el adjetivo de 'refrito' [...] en lo que yo encuentro más bien es [...] la propuesta es una [...] expresión [...] del simbolismo de ese momento coyuntural que se dio; porque finalmente lo hicieron actores del BUCAF, pero también se vieron como maniatados en términos políticos de poder inclinarse hacia a un lado porque era pa el otro y eso se nota en el documento, finalmente digo que no hubo el cuidado [...] de que casi los sorprendieron y se publicó. Yo creo que si les hubieran

dando dos meses más en términos de estilo pudieron haber corregido, pero en términos del significado no lo creo, porque finalmente lo que expresa el BAPPEMS es como la ruptura de sus autores; no sé si sus actores tengan conciencia de ello. Me da la impresión de que es tan criticado, porque nadie está dispuesto a defenderlo, ni sus autores y creo que es un documento muy simbólico en términos de la ruptura; pero igual y sirvió para otras cosas (5-JFOG-ab-III-IV).

En palabras de otro diseñador (1-LMF-b-I-II-III), una de las problemáticas que se señalan es que perdió su intención estrictamente académica-pedagógica-curricular y se dejó un espacio para la presión política; asimismo, otra de las problemáticas lo constituye la falta de conciencia de las limitaciones como diseñadores, debido tal vez al sentimiento de autosuficiencia que se experimentó o bien a la pseudo formación, al creer que ya se sabía todo.

Por otra parte, si se compara la carga académica que hay en las estructuras curriculares del BUCAF y del BAPPEMS, claramente se ve la diferencia en cuanto a algunas materias y el número de horas asignadas, producto de la presión política, la cual tuvo muchas dimensiones, por lo que tampoco puede considerarse un “refrito”; sin embargo, si hablamos del currículum formal algunas partes si se le puede llamar así, como a los programas de asignatura, en vista de que se siguieron y hasta la fecha, se siguen utilizando los del BUCAF.

Desde la óptica de otro diseñador, “a mí me parece que el trabajo académico [*que se hizo con BUCAF*] representó una cuestión fundamental en las relaciones de poder [...] para establecer la estructura curricular del BAPPEMS”; del mismo modo reconoció que “uno no se da cuenta muchas veces cuando traiciona sus convicciones [...] algunas veces por resultados efímeros e intrascendentes (5-JFOG-ab-III-IV).

Asimismo, se señaló que en este proceso muchos compañeros se superaron y crecieron, tal como lo expresó uno de los diseñadores “decíamos que no importaba si no nos daban más horas [...] el proceso nos estaba transformando; nos estaba construyendo de manera personal” (2-OCI-a-II-III).

En palabras de otro de los diseñadores “logramos construir una propuesta muy flexible [...] de vanguardia; que [...] es [*más bien*] como un horizonte” (5-JFOG-ab-III-IV).

No obstante estos dos comentarios, existía la impresión de que no se estaba respondiendo en la realidad de las escuelas y de los profesores.

Derivado de lo anteriormente expresado, se observa que la transición de un momento de reforma curricular a otro, si bien está asociado a la construcción de un plan de estudios, currículum formal, no se corresponde con el currículum real y el oculto, mismos que cobran vida y se consolidan a partir del accionar de los sujetos; por lo que no hay una historia única del proceso, sino diversas historias, producto de las elaboraciones que los actores construyen en sus relaciones con los otros, las cuales están impregnadas de creencias, ideologías, intereses, valores y sobre todo, luchas por el poder.

Al respecto, existen coincidencias en torno a la idea de que los pocos profesores que se lograron conjuntar, en esta última fase de (re)construcción curricular del BAPPEMS, crecieron en el sentido de que, hasta la fecha, han podido dialogar con el actual enfoque de competencias.

En el cuarto momento de reforma curricular, correspondiente a la RIEMS, se recuperan algunos juicios de valor de los sujetos entrevistados:

Hoy que aparecen las competencias [...] es una palabra, un cascarón que está hueco por dentro y en proceso de construcción como modelo curricular; obviamente, con su correlativo de teorías de aprendizaje, es una mezcolanza: mientras que la planeación del diseño está fundada en tecnología educativa; la metodología de implementación está dada en los presupuestos de constructivismo de Piaget y Vygotsky salpicado de Ausubel y Bruner, quienes se incorporan como cognoscitivistas [...] y es toda una mezcolanza de posiciones de teorías de aprendizaje [...] y que, por decreto, ya se implementó. (5-MHFG-ab-I-II)

En este mismo sentido Díaz-Barriga Arceo, señala que esto es muy cierto en vista de que en

la propia conferencia magistral de Coll en el COMIE deslindó, y bien, el enfoque de competencias de los enfoques constructivistas, pues se ha llegado a asumir que estos autores son algo así como los padres de la

educación por competencias, nada más errado. Aunque sí hay toda una tendencia francófona, belga y australiana de autores socioconstructivistas que aportaron cuestiones muy interesantes, pero no son los autores que llegan a los docentes, salvo Perrenoud y sus escritos básicos (comunicación personal, 29 de marzo de 2018).

En lo que se aprecia, el comentario del entrevistado denota una total descalificación a este enfoque; sin embargo, las nuevas disposiciones políticas insisten en señalar las “bondades” que este enfoque presenta; y que a todas luces se aprecia, obedece a un proyecto desarrollista de nación, que en el campo educativo se manifiesta con una visión pragmática y técnica, mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, con influencia de teorías conductistas que buscan homogeneizar los procesos formativos en las escuelas.

En tanto que, otro de los actores (5-JFOG-ab-III-IV) señaló que no se ha dado mucha importancia a la conceptualización de algunos términos, más bien parece que se asumen los significados por convencionalismo social, no tanto porque interese profundizar en los códigos que se han desarrollado para comunicarse y entenderse.

Sin embargo, en consonancia con Casarini,

las dificultades de conceptualización del currículum no reflejan más que las existentes en la realidad a la que hacen referencia, y a las diversas posturas políticas, ideológicas, culturales y académicas que históricamente se han presentado y que condicionan tanto el campo curricular como el de su enseñanza (2012 p. 5).

En este mismo sentido De Alba (2007, pp. 164) apunta que ‘lo nuevo’,

No implica de manera intrínseca un cambio hacia una mejor opción académica de la institución, ni una mejor opción política, así como la recuperación de valores, conocimientos, etc., tampoco es garantía de una mejor opción. Cambio y recuperación, ratificación, siempre están a travesados por cuestiones de la identidad, la cual, en el momento actual, se muestra con fuertes cargas de conflicto y tensión.

Con base en lo anterior, se puede decir que a la fecha todavía no hay claridad en muchos docentes del nivel en relación con el enfoque de

competencias y de las implicaciones que pueda tener en la formación de los estudiantes, así como del nuevo rol de docente que se requiere.

Por su parte la Secretaría de Educación, en diversos momentos y desde el inicio del proceso curricular del BUCAF ha impartido diplomados, maestrías, y diversos cursos y talleres; tanto de aspectos didáctico-pedagógicos, curriculares y en disciplinas específicas, a fin de fortalecer la formación de los profesores en el dominio de contenidos y su metodología para el trabajo en el aula; sin embargo, el proceso de formación no se ha podido consolidar dado que todavía prevalecen algunas circunstancias de contratación laboral, otras como consecuencia de las decisiones tomadas por las autoridades educativas en cuanto a los docentes que se han evaluado y aún no han recibido los beneficios que se les habían ofrecido y, ante todo, por las actitudes de desconfianza y resistencias que se han generado en la mayoría de los docentes, ante las reformas educativa y laboral que se han implementado a partir de 2013.

Al respecto, uno de los sujetos de investigación refirió que:

Con relación a la reforma educativa y curricular, se observa que es un cuento de nunca acabar; este tipo de formación no contempla un desarrollo humano. Constituye un espacio donde entonces no hay historia docente, no hay historia académica; hay un condicionamiento [...] un futuro lleno de conflictos psicológicos, lleno de irrealizaciones, lleno de realizaciones falsas, lleno de realizaciones vacías como nos pasa en la universidad, todos con grandes doctorados, posdoctorados, pero insignificantes para la institución. No sé si tú has fijado en los profesores universitarios [...] su caminar [...] su rostro, su sonrisa [...] su muerte prematura (1-LMF-b-I-II-III).

En este mismo sentido, en otro momento de la entrevista expresó que,

Se acabó la alegría, se acabó el encuentro feliz, se acabó el encuentro entusiasta porque estamos sometidos a ese monstruo que se llama institución, que te evalúa y que te está condicionamiento constantemente por la carrera docente. En este horizonte ni siquiera eso hay; hay pura amenaza, puras sanciones. Hay que leer del artículo 70 al 81 y ahí están todas las sanciones; pero al interior de cada apartado de la ley van apareciendo las amenazas para los funcionarios y para los profesores [...] entonces ¿qué nos espera? [...] cuando se vive conforme a la ley se materializa [...] entonces la escuela no va a ser

horizonte de sueños; la escuela va a ser un espacio de adiestramiento (1-LMF-b-I-II-III).

Como se puede observar, en los fragmentos anteriores, hay una actitud de desencanto, frente al futuro que nos depara como humanidad, sobre todo, porque se están transformando todos los órdenes de la vida; y una de las grandes inquietudes que salta a la vista es el futuro que nos espera. Se supone que, en este escenario, la educación y, particularmente, la escuela y los profesores tienen en sus manos una gran tarea, en función de la cual es necesario reflexionar y replantear el sentido de la formación y la labor que los padres y profesores tienen ante los estudiantes, teniendo en cuenta que son ellos quienes han iniciado su incursión en las nuevas dinámicas que la sociedad actual impone.

En consonancia con Torres (2003), una de las cuestiones que va a incidir en la motivación de los profesores en su compromiso por mejorar el sistema educativo, es la desaparición de aquellas circunstancias que impiden o no favorecen su auténtica profesionalización, la cual está supeditada por la toma de medidas en tres dimensiones estrechamente relacionadas entre sí: a) incrementar el status social y económico del profesorado; b) establecer una formación inicial del profesorado de calidad; c) crear y potenciar la formación continua del profesorado ya en ejercicio.

En tal caso, la actual reforma educativa se vive como una amenaza para la mayoría de los docentes en servicio, sobre todo porque les parece muy lejano el primer inciso; en tanto más posible, los otros dos aspectos; sin que se llegue a la profesionalización, dado que esperan que la institución les brinde dichas oportunidades y las condiciones y medios necesarias para hacerlo.

En este mismo sentido, Díaz-Barriga Arceo (2012) deduce que se parte de estadísticas básicas y opiniones, sin seguimiento de los modelos, por lo que indica “ahondar en la explicación de los eventos históricos, sociales, culturales y políticos relacionados con las experiencias

innovadoras, para entender sus puntos de conflicto y contradicción, pero también aquellos que han sido motor de cambio”. (p. 38)

Derivado de lo anterior, se consideró importante hacer la recuperación de cada uno de los momentos de reformas curriculares, a fin de capitalizar las tres experiencias antes descritas, mismas que se han caracterizado por la participación decisiva y representación de los docentes de las cuatro regiones administrativas pertenecientes al subsistema.

Desde la óptica de Franco (2007), en la historia del subsistema se identifican cuatro tipos de modelos teórico-metodológicos del currículum: el *tradicional* que privilegia los contenidos, la memorización y la repetición; el *religioso* que se sustenta en una metodología fragmentada, asistemática y ahistórica, resultado de la improvisación; *de producto*, centrado en objetivos y en resultados; y *de proceso* que incluye propósitos y se centra en el devenir de los hechos. Por lo que también, a nivel de discurso, identifica tres tendencias: *teórico incoherente*, que constituye un tipo de discurso coloquial, salpicado de términos y/o enunciados estelares descontextualizados, característico de la demagogia; *teórico coherente e incoherente con discurso actitudinal* que se caracteriza por la retórica o la demagogia “académica”; y *conceptual* que manifiesta una congruencia entre el discurso oral, teórico y actitudinal, con la vida cotidiana.

Por otra parte, en el análisis del proceso curricular, se ha tomado en cuenta la participación de los actores, los valores existentes y aspectos inherentes a la condición como sujetos, a través de sus voces en los relatos, así como de la revisión exhaustiva de las fuentes documentales y de los referentes teóricos, que permiten dar cuenta de la realidad estudiada, particularmente de los procesos de diseño y construcción, con algunos matices acerca de su desarrollo o implementación curricular.

En concordancia con los planteamientos de Bourdieu (1996, p. 141) “Para cambiar al mundo es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir la visión del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos”.

En este mismo sentido, uno de los diseñadores expresó que

yo me siento muy bien por lo que he logrado a nivel personal, es decir, mi desarrollo ha sido importante, los posicionamientos donde he estado [...] incluso estas relaciones que me han permitido estar en espacios de poder, que me ha permitido ejercer el poder [...] es decir, he tenido mayores espacios [para] hacer mi ejercicio del poder [...] yo me siento muuuy satisfecho de lo que he logrado, de lo que he hecho, de las experiencias que me ha tocado vivir; no solo en el proceso curricular, también en el terreno de la administración pública, en el terreno académico, en el terreno de la investigación, en el terreno familia. Yo te puedo decir que como el resultado de este proceso de formación, actualmente estoy impulsando un proceso formativo en mi familia, o sea, si vos querés, ellos creen que los estoy incitando al negocio, pero detrás de eso, creo que está la mirada de la formación y de poner en práctica el currículum flexible, que por lo menos tengo la concepción y que yo creo que se da (5-JFOG-ab-III-IV).

En este caso, viene muy bien la cita de Pérez (2012), quien plantea que el currículum es un itinerario de experiencias transformativas en donde los aprendices exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser.

Cuando se le preguntó a uno de los diseñadores cómo se sentía en ese momento, después de haber participado en varios momentos de la (re)construcción curricular refirió que

Voy a empezar diciendo 'si se volviera a repetir la experiencia yo la viviría porque tenía medio horizontes, medio dimensiones' [...] por todas esas vivencias yo diría 'me siento satisfecho porque yo lo viví, yo estuve ahí, yo soñé, yo fracasé' o yo estoy todavía en la búsqueda (1-LMF-b-I-II-III).

Con base en lo que los diseñadores han expresado a lo largo de estas páginas, se observa que sus experiencias de formación y saberes adquiridos en este proceso de (re)construcción curricular, les ha posibilitado incursionar con éxito en otros ámbitos de su vida, tanto personal como profesional.

5.6. Implicaciones, tendencias y posibilidades en el escenario de la actual reforma educativa y curricular

Tal como se mencionó en el apartado 2.2. los tres primeros momentos del currículum regional, relacionados con *Disciplina y orden académico*, BUCAF y BAPPEMS, se vivieron como parte de un proceso de descentralización educativa, toda vez que la construcción de los planes y programas de estudio se realizaron en el contexto regional, con la participación de los docentes en servicio, organizados por un grupo académico que tenía a su cargo las tareas de diseño y construcción curricular; así como de capacitación, formación y actualización docente.

Este grupo contó con el apoyo de asesores externos, especialistas en currículum y con una experiencia sólida, quienes desempeñaban un rol importante como guías, instructores y acompañantes del proceso.

En tanto, parte del tercer y cuarto momento, se perciben como un retorno a la centralización de los procesos de construcción de los planes y programas de estudio por parte del gobierno federal, a través de la SEP; sobre todo, con la inminente puesta en escena de la Reforma Educativa en 2013.

No obstante que se han hecho diversas modificaciones a las leyes en materia educativa y se han planteado reformas estructurales; actualmente el escenario se ha tornado cada vez más complejo, en uno de los estados más pobres del país, como es Chiapas; de manera que, en lo que va de inicios del presente siglo, no se aprecian cambios sustanciales; se presentan las mismas problemáticas en la prestación del servicio educativo; quizá uno de los aspectos en los que se avanzó, es en la ampliación de la cobertura mediante la creación de algunas modalidades como el de EMSAD, el BI y el TBC, sobre todo, en sectores marginados de la población, así como la implementación *programas de apoyo* como *Tutorías*, *Constrúye-T* y *Becas*, por mencionar algunos ejemplos, a fin de que los estudiantes puedan concluir sus estudios.

Sin embargo, dos de los retos más grandes a los que se enfrenta este tipo educativo, en todas sus modalidades y opciones educativas, es la cobertura y la calidad de la educación, actualmente denominada “excelencia educativa”.

Entre las últimas tendencias que se han desarrollado en el contexto nacional, se encuentra la reforma de 2013, expresada en la modificación de las leyes en materia educativa, ante la cual, muchos sectores de la sociedad coincidieron en señalar que se trataba más bien de una reforma laboral, que conllevó a una serie de movilizaciones y manifestaciones en contra de tales disposiciones, resultado de las políticas públicas y de estado; en donde además, dadas las condiciones de precariedad de la mayoría de las comunidades y de los bajos índices de desarrollo humano, representaba una amenaza fuerte para la educación de carácter público.

Como resultado de lo anterior, en el ciclo escolar 2017-2018 y con el anuncio oficial de la implementación del MEPEO, mediante la adopción de nuevos planes y programas de estudio; nuevamente se generó una serie de reacciones entre los profesores en servicio. Un sector de ellos se mostraron un tanto recelosos, apáticos y hasta incrédulos ante tales cambios, en tanto que, otro sector, particularmente del gremio sindical, manifestó abiertamente su descalificación y rechazo total ante lo que consideraban una “amenaza” a sus derechos laborales, además de señalar algunos errores e inconsistencias, lo que condujo a pensar que dicho “cambio educativo”, centrado en “las mejores estrategias”, era de corte autoritario, con perspectiva técnica que fortalecía la racionalidad instrumental basada en la rendición de cuentas y en la evaluación de los aprendizajes y de sus propios desempeños a través de exámenes estandarizados, por lo que su futuro en el escenario local, era bastante incierto.

No obstante lo anterior, y a juicio de uno de los entrevistados, en estos intentos de reforma, percibía la lucha de los profesores de la Sección 40 del SNTE como una lucha sin sentido, sin esperanza, como de un cuerpo ciego que no sabía a dónde iba; que solo se resistía pero que no

tenía un horizonte que ofrecer; es decir, “no había futuro”. (1-LMF-b-I-II-III).

En muchos de los casos, los movimientos sociales actuales, particularmente los realizados por el sector magisterial, expresan un discurso político desde el que despliegan su práctica política, por lo que es necesario comprender en la concreto y de manera contextualizada, cómo se vinculan las relaciones de poder y las prácticas significativas de los sujetos en función de lo que a uno le gustaría que fuesen las cosas.

Dicho con palabras de Gramsci (citado en Restrepo, 2011), la lucha política es una lucha por la hegemonía que consiste en una permanente disputa en el terreno de la sociedad civil, a partir de lo cual plantea analizar las “situaciones” o los diversos grados de las relaciones de fuerzas y de los conceptos que de ahí se derivan con base en observaciones empíricas útiles de un interés por la realidad en un período determinado en un intento por definir la relación entre ellas (Gramsci, 1983).

Desde otra perspectiva, elaborada por una red de académicos latinoamericanos acerca de la colonialidad del saber y relacionada con la colonialidad del poder de Aníbal Quijano, señalan que, en la clasificación y jerarquización global de los conocimientos, unos aparecen como conocimiento verdadero y más adecuado, en tanto que otros son expropiados, inferiorizados y silenciados en una lógica que subyace al colonialismo, el cual conciben como el lado oscuro e inmanente de la modernidad.

A este respecto, llama la atención lo que expresó de uno de los entrevistados, en términos de que:

hoy están queriendo imponer una propuesta de educación en el nivel medio con otras condiciones, con intereses, mas no con ideales [...] este plan de estudios no corresponde a la formación de un mejor hombre, sino a un sujeto de producción, un instrumento a lograr, que no piense, que actué de manera inconsciente [...] en lo cual se ha perdido los valores más importantes de libertad, de igualdad; se han cambiado por otros [*por lo que*] a mí solamente me queda actuar, producir, consumir y gastar lo que conseguí mediante la producción

que tuve. Hoy estamos nada más respondiendo a las condiciones económicas que se dan de manera global (3-EJPA-a-II-III-IV).

Por lo que, a juicio de otro actor, “el asunto es la naturaleza humana perversa, egoísta, ególatra y enferma” (1-LMF-b-I-II-III).

En otro orden de ideas, Hargreaves y Fink (2006) hacen una crítica al determinismo económico del siglo XXI que promueve la eficiencia competitiva, la privatización de los servicios públicos, la implementación de una política de racionalismo económico, la reducción de impuestos a los ricos y un mercado sin trabas; determinismo que en el terreno educativo se traduce en una exigencia por mejorar los resultados de la escuela para aumentar la productividad económica.

En esta línea de pensamiento, se observa que existe una obsesión internacional por mejorar el rendimiento de los alumnos mediante la aplicación de pruebas estándar, con escasa fiabilidad y objetivos obligatorios a corto plazo, aunado a otras problemáticas que presenta el sistema educativo en su conjunto, en un intento por fomentar la competencia entre escuelas, distritos y países, ante las exigencias de las terribles repercusiones económicas impuestas por el BM.

En todo caso, los ciudadanos son considerados como clientes y los estudiantes en función a los números en las puntuaciones alcanzadas en los exámenes. El currículo aparece como algo estéril, basado en la realización de exámenes; la escuela y los sistemas educativos sujetos a todo tipo de control y de intervención; los cuales, en conjunto, son considerados simples instrumentos dentro de una economía del conocimiento competitiva, con un enfoque reduccionista y tecnocrático.

A juicio de uno de los entrevistados, las nuevas generaciones van a ser generaciones muy impotentes en el sentido ciudadano político, porque van a estar condicionadas, además, con relación a su formación, ¿qué se les puede dar como institución pública?, sobre todo ante este panorama desalentador y catastrófico que nos aqueja hoy en día (1-LMF-b-I-II-III).

Esto último plantea otra dimensión del problema que tiene que ver con el devenir de la sociedad, la economía, las políticas globales, entre otros, que también determinan fuertemente lo que ocurre en el campo de la educación.

Del mismo modo, el entrevistado considera que

a corto plazo estamos sin ninguna salida; a largo plazo tiene que haber una conciencia que despierte, pero tal vez ya no lo veamos nosotros [...] pero sacudirnos este monstruo de poder global también va a ser difícilísimo, porque ya no tiene rostro [...] la gente piensa que peleando con el Gobernador, o con el Secretario de Educación [...] pero este poder no tiene rostro; no tiene facultades para resolver este problema, ni los problemas de México [...] porque ya no somos autónomos por más que lo digamos; eso de soberanía nacional es un mito; ahorita el que gobierna las naciones son instancias internacionales sin rostro, así de sencillo (1-LMF-b-I-II-III).

Tal vez, hemos llegado a lo que los europeos llaman la cultura de la muerte, de la desesperanza; del sin sentido, de la angustia de lo que plantearon los existencialistas y lo que están planteando los posmodernos (1-LMF-b-I-II-III).

En este escenario social, el mismo diseñador hizo una reflexión interesante respecto al futura que nos depara como estado y como nación, por lo que a continuación se comparte su lectura de la realidad presente y las tendencias futuras, a fin de analizar algunos retos que tendrá que enfrentar el sistema educativo en su conjunto y el diseño y construcción del currículum en el presente siglo:

Visualizo un México sometido [...] catequizado, condicionado, sometido, intelectualmente hablando; un México controlado desde la conciencia misma [...] formado precisamente para responder a los intereses del poder económico, porque el poder político también, está subyugado al poder económico. Entonces es un currículum muy especial, en una lógica administrativa y empresarial; y bueno [...] es una propuesta curricular, o una reforma no centrada en la persona, ni en el ser humano, ni en los contextos culturales. Con lineamientos globales donde el ser humano no cuenta, porque es una pieza de todos los engranajes; incluso es un sujeto condicionado. Si tomamos en cuenta lógicamente los sustentos filosóficos y psicológicos [...] el neoestructuralismo, el neoconductismo el neoliberalismo, todo esto nos daría entonces [...] ¿cuál es la perspectiva? [...] sobre todo que voy a reuniones nacionales, [*en donde*] quedan como manchitas en la pared

Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Guerrero; ni siquiera como algo que dé preocupación. O sea, para las autoridades federales no somos una preocupación, somos una enfermedad que se quita con una aspirina [...] por ver sus actitudes, sus expresiones [...]; si tal vez [...] no sé cuánto dure este adoctrinamiento curricular, porque ya no va a ser desarrollo [...] y aquí es donde veo que a nivel nacional ya no hay horizontes (1-JLMF-b-I-II-III).

Como lo hace notar Torres (2013)

Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo. En él los distintos intereses van a tratar de hacerse valer, de alcanzar algún grado de legitimidad, pero también las contradicciones que día a día generan los modelos de relaciones laborales e intercambio, la producción cultural y el debate político van a tener algún reflejo en las instituciones y aulas escolares. (p. 13)

Del mismo modo, Hargreaves y Fink (2006) argumentan que se necesitan cambios con procesos sostenibles, democráticos y justos para el aprendizaje profundo y duradero de los estudiantes. Enfatizan que, sí es importante la mejora de la productividad educativa para aumentar la competitividad económica, siempre y cuando se cumpla el fin de la educación que es el desarrollo del capital social y humano, de manera que todos los individuos puedan prosperar dentro de una sociedad civil y democrática. Se trata de mejorar los resultados de la escuela para afrontar los retos de una sociedad del conocimiento y una economía del conocimiento: competitiva, creativa, democrática e inclusiva.

Finalmente, en relación con los retos y desde la posición de Gimeno (2005, p. 40), se podría proponer las innovaciones organizativas, curriculares y metodológicas que la sociedad de la información permite y demanda a la educación que se imparte en las instituciones escolares. Reescribir narrativas; entender el sentido de la información en el actual marco cultural, social y económico; poner en cuestión las prácticas pedagógicas vigentes; cuestionar y revisar los *currícula*; resituar el papel del profesorado; acomodar la organización escolar; entender a los alumnos como fruto de nuevas condiciones de socialización; adoptar las nuevas

tecnologías, los cuales daría forma a una nutrida agenda para el pensamiento, las políticas y las prácticas educativas de hoy en día.

Empero, uno de los entrevistados expresó que:

A nivel nacional ya no hay horizontes, tal vez los que estamos todavía aquí participemos como queriendo cerrar algún círculo de nuestra existencia, pero ya sin ninguna esperanza, porque aquí no hay esperanza el futuro ya está en el presente [...] ¿qué tenemos actualmente? (1-LMF-b-I-II-III).

Cabe recordar que al cierre de esta investigación, se ha implementado una nueva reforma educativa y curricular, a través de la NEM y el MCCEMS que se encuentra en fase de implementación a partir del ciclo escolar 2023-2024, la cual es ambiciosa en sus pretensiones, al incorporar un enfoque humanista, en detrimento del enfoque de competencias del modelo anterior; el cual conlleva una nueva mirada en la formación de los estudiantes, más allá de aspectos académicos o escolares, que promueva su bienestar físico, mental, emocional y social; en la promesa de formar a un sujeto para la ciudadanía, consciente de su responsabilidad y con capacidad de transformación social; así como con capacidades de convivencia y aprendizaje permanente en familia, escuela, trabajo y sociedad, a lo largo de su vida (SEP, 2023).

Finalmente, y a manera de cierre, a continuación se comparte la reflexión de uno de los sujetos participantes de esta investigación,

Los seres humanos siempre andamos en búsqueda de algo, aunque a veces no sepamos de qué, pero siempre andamos buscando algo [quizás] lo que buscamos es nuestra significatividad o un lugar significativo frente a los demás y frente a nosotros mismos [...] esto que llamamos proceso curricular (1-LMF-a-I-II-III).

Con base en todo lo antes expuesto se observa que:

- Las propuestas curriculares son locales en cuanto se construyeron con la participación de los docentes de la región, quienes tenían diversos perfiles profesionales, de los cuales, algunos fueron invitados en los distintos momentos para constituir el grupo

académico que lideraba la tarea, mismos que asumieron el rol de diseñadores curriculares, independientemente de su capacidad para la realización de la tarea, y porque además, después de BAPPEMS-RIEMS no fueron formados para ello, sino en la apropiación de la metodología para la (re)construcción de los programas de las UAC, desde el enfoque de competencias.

- Otro aspecto clave de la micropolítica del cambio curricular, se observa en los dos primeros momentos, en que se contó con el apoyo de asesores externos del CISE de la UNAM y de otras instituciones, en donde destaca particularmente Eduardo Remedi, por la adaptación que hizo de su proyecto homólogo en Zacatecas; sin embargo, en el tercer momento, el liderazgo curricular estuvo en manos de los integrantes del grupo técnico académico, muchos de los cuales se habían formado en ello; y después de la RIEMS, se contó con el apoyo de profesores de un cuerpo académico de la UNACH; no obstante, el grupo técnico continuó a cargo de las tareas de diseño y contó con la participación varios actores organizados en academias locales, regionales y estatales, algunos de los cuales, con intereses personales, y otros, encubiertos por la “defensa” de los derechos laborales de los agremiados a la Sección 40 del SNTE, con lo cual se aprecia el rol del sindicato en la apropiación del currículo para sus propios fines, particularmente en el tercer momento.
- Es importante el papel de los modelos curriculares y los enfoques adoptados, tal es el caso del cognitivo, crítico, psicoanálisis y el de competencias, mismos que se adoptan y desechan sucesivamente en el devenir de los tiempos, así como el cambio de los grupos de poder; sin embargo, se construyeron en el marco de proyectos con sello político sexenal, con ausencia de investigaciones y estados de la cuestión sólidos, recuperación de estadísticas básicas y opiniones, sin un seguimiento como tal, de los distintos modelos.

- Destacan los conflictos de poder entre los grupos en pugna, ante la disputa por el currículo, por la mayor porción y representatividad; sin embargo, se detecta escasa atención al estudiante, debido a que la disputa sigue siendo disciplinar y por la carga horaria; lo que conlleva a que no se concreten los modelos ni se generalicen, por lo que tampoco hay cambio en los indicadores y en las condiciones de las escuelas de la entidad, o avances interesantes en algunas escuelas.
- No obstante las disputas y opiniones encontradas, los diseñadores manifestaron que su participación en procesos de diseño y construcción fue significativa, debido a los saberes que adquirieron, las habilidades y actitudes que desarrollaron, así como por las tareas realizadas, ante lo cual se sintieron satisfechos.
- Otra constante es que las comisiones han entendido el diseño curricular como tarea del armado del plan y de sus programas de estudio, y en torno a la formación, capacitación y actualización docente, y en menor medida, a los procesos de cambio de las prácticas reales en las escuelas, sobre todo en el cuarto momento de reforma curricular, con el advenimiento de la RIEMS y el enfoque de competencias; no obstante, que es una de las constantes en los discursos de los actores involucrados.
- En el cuarto momento, correspondiente a la implementación de la RIEMS/MCC y de la NEM/MCCEMS, es cuestionables que sean acordes a la realidad del estado, sobre todo, porque se adoptaron sin que el foco de atención fueran precisamente las problemáticas detectadas en la región; sobre todo, porque se entró en una lógica centralista, por disposición oficial, con injerencia de nuevos actores y grupos de poder en el escenario educativo y social.

CONCLUSIONES

A través de este estudio se ha llegado a conocer qué significados ha tenido para los diseñadores su participación en los procesos de (re)construcción curricular en el subsistema estatal de EMS.

Para ello, se establecieron cinco dimensiones de análisis: aspectos formales y estructurales de los planes y programas de estudio construidos a través de la historia; experiencias significativas de los diseñadores en cuatro momentos de (re)construcción curricular: labor que desempeñaron en los procesos de reforma, subjetividades experimentadas y compartidas en la construcción colectiva, relaciones entre los diseñadores con las instancias de poder; implicaciones de las disposiciones de la SEP y de la RIEMS en el (re)diseño curricular a partir de 2009; factores y condiciones que influyeron en la (re)construcción de los planes y programas de estudio; valoración social de los procesos de reforma curricular, así como, en el cuarto momento, las implicaciones, tendencias y posibilidades en el escenario de la actual reforma educativa y curricula.

Estas dos últimas, dan sentido y configuran el campo del currículum regional, en función de las tensiones que se generaron entre los actores educativos en el escenario estatal ante la disputa por el currículo, sobre todo por los distintos grupos de profesores en los procesos de cambio; situación que han estado enmarcada en las disposiciones oficiales del centro del país y, más aún, dictadas desde el plano internacional en términos de recomendaciones.

En esta investigación se muestran los posicionamientos de los docentes participantes, sobre todo de los diseñadores, para quienes el proceso de (re)construcción constituye una forma de ser y hacer que se concreta en una propuesta curricular, resultado de la construcción colectiva y acorde con los contextos socioculturales, los avances del conocimiento científico y tecnológico y las necesidades e intereses de los estudiantes.

Desde la perspectiva de los diseñadores, su participación en las tareas de diseño curricular fue de gran valor, toda vez que para algunos, constituyó un momento de trascendencia en su vida personal, en virtud de que le atribuyen la posibilidad de su propia reestructuración como seres humanos; así como en el plano profesional, dado que en su mayoría han desempeñado cargos importantes en el sector educativo, sobre todo a nivel medio y superior; aunado a que declaran haber hecho una contribución importante a la formación de los estudiantes a través de lo planteado en los planes y programas de estudio.

Por otra parte, la identificación de los modos de actuación ha permitido la comprensión de las funciones que desempeñaron los actores; entre los que sobresale la labor de los integrantes del grupo técnico, quienes durante años, han estado a cargo las tareas de diseño; asimismo, la participación de los docentes reunidos en academias locales, regionales y estatales, han dado vida al proceso de construcción, mediante las propuestas que se han incorporado al currículum formal, así como a la concreción del mismo en sus escuelas.

En otro sentido, las historias narradas, por medio del relato temático, permiten visibilizar que, más allá de la fuerza institucional, expresada en la política educativa, las normas y las estructuras administrativas, son los propios actores quienes posibilitan otros sentidos de lo instituido; como en este caso, la experiencia mostrada durante los distintos momentos de reformas curriculares permitió observar la riqueza del diálogo y la

discusión colectiva, mismas que dieron forma a un proceso de construcción local en el subsistema estatal de EMS en Chiapas.

Estos sentidos, construcciones y significados suceden cuando existen dispositivos que los preparan a repensarse y reflexionar sobre lo que está establecido, no obstante las subjetividades manifiestas entre los actores educativos, tales como: motivaciones, intereses, conflictos, expectativas, desencantos, simulaciones, etc.; por lo que este estudio también da cuenta de las relaciones que se establecieron con las instancias involucradas en el ejercicio de poder; al mismo tiempo que permitió identificar otras implicaciones que han tenido las disposiciones oficiales emanadas de la SEP, en un entramado de relaciones complejas que configuran el plano social, político y simbólico del currículum *regional* y que va más allá de lo que humanamente se pudo comprender e interpretar en la presente investigación.

Cabe señalar que, antes de llevarla a cabo, se concebía a la (re)construcción curricular como la adopción de las disposiciones oficiales; sin embargo, un acercamiento a la realidad a través del trabajo de campo, permitió comprender que es mucho más rica y llena de matices desde las voces de los actores, recuperadas sobre la base de las narrativas, en una construcción colectiva de la propia historia; no así del actual momento de reforma, sobre la base del cual se han realizado adecuaciones curriculares, acordes al contexto chiapaneco.

Como lo hace notar Antúnez (1998), la modificación y reforma del sistema educativo de un país, es una tarea ambiciosa y compleja; que más allá de los cambios estructurales, requiere impulsar nuevos enfoques curriculares; revisar la labor de los profesores; renovar la organización relacionada con la formación permanente del profesorado y el papel de la dirección, en procurar mejores condiciones; a fin de posibilitar la innovación mediante actuaciones autónomas en los centros escolares.

Entre los alcances de esta investigación se encuentra que da cuenta de un proceso del contexto regional que tiene lugar en un subsistema del SEN, y que, como proceso que ha estado sujeto a muchas exigencias, tanto del gobierno federal, como de los intereses y necesidades de los propios actores, del papel de los expertos y del liderazgo que ejercieron; así mismo se logró identificar algunas fortalezas y debilidades en su devenir histórico, en lo que fue el acercamiento a la dimensión oculta del currículum.

De la misma manera, esta investigación se convirtió en una oportunidad de aprendizaje y de reflexión continua, que permitió tomar conciencia del accionar de los sujetos, y de la propia investigadora; al comprender que cada sujeto tiene su propia historia de vida, limitaciones y posibilidades en caminos diferenciados.

Como se puede observar, en el campo del currículum regional hay distintas miradas y posicionamientos; algunos consensos, pero también disensos y cuestiones muy singulares, que se aprecian en las percepciones, controversias e interpretaciones que afloraron en los cuatro momentos de reformas curriculares, mismas que se identificaron a través del análisis de contenido (Sparkes, 2003) por lo que no todos los entrevistados coinciden en lo que se concluye, sobre todo si se aborda desde una perspectiva de investigación cualitativa.

A juicio de Coll (2004),

no basta con disponer de Diseños Curriculares cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados; es necesario además impulsar su desarrollo, convertirlos en verdaderos instrumentos de trabajo y de indagación. Este es el verdadero reto de una auténtica reforma curricular (p. 163).

Esta cita devela claramente un principio básico de cambio educativo que permite visualizar la diferencia entre currículum formal y vivido, así como otras dimensiones de análisis, con categorías y subcategorías, dignas de ser estudiadas en otra investigación.

Esto último, sin lugar a dudas, contribuirá a visualizar de mejor manera las tendencias presentes y futuras de este subsistema en el

contexto local, nacional y global, con base en cambios planificados para la mejora de la reflexión y la acción educativa, que conlleve beneficios para los estudiantes y a la mejora de la calidad del servicio que se presta.

SUGERENCIAS

Derivado de lo anterior, y a manera de recomendaciones, se propone llevar a cabo investigaciones relacionadas con la implementación o desarrollo del currículum y con la evaluación curricular, considerando que quedan fuera de atención debido a la naturaleza del propio objeto de estudio.

También se podrían realizar investigaciones acerca de la vinculación teoría-práctica; es decir, de los procesos de formación y el accionar de los sujetos en los escenarios escolar y social; el seguimiento del proceso a través de las visitas a las escuelas; la situación y las condiciones que prevalecen en las escuelas ante la implementación de los planes y programas de estudio; así como adentrarse al mundo del trabajo académico, desde un estudio más cercano a la vida en y de las academias.

De la misma manera, he hace falta desarrollar procesos de investigación sobre otros actores educativos que quedaron fuera de este estudio, tales como: autoridades educativas, asesores externos, sindicato del personal docente, personal administrativo, de manera muy especial, de los estudiantes, que como es habitual, son los que menos voz tienen en los cuatro momentos de reformas curriculares; a excepción de que en algunos momentos se les consideraron como informantes en la realización de las investigaciones para integrar los estudios de fundamentación de las propuestas curriculares en mención, además de que en algunas escuelas tuvieron una participación activa y decisiva.

Asimismo, los padres de familia o tutores constituyen otro sector de excluidos, no obstante que son los directamente responsables de la educación de sus hijos o tutorados.

Por último, no obstante la tendencia a la globalización de las políticas educativas y la concurrencia de estructuras objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad de los actores educativos, se sugiere continuar con la implementación de la reforma educativa (NEM) y curricular (MCCEMS), sin perder de vista la capacidad que tienen ellos de reorientar sus prácticas y sus representaciones, con base en sus esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, a fin de implementar estrategias que fomenten su participación voluntaria, decidida y comprometida en los procesos de cambio educativo y curricular.

Ante todo, se deben incorporar innovaciones, con base en los fundamentos teóricos del modelo educativo, la estructura y organización de los planes y programas de estudio, así como la gestión y concreción de la reforma educativa actual, a pesar de las tensiones que se generan ante los procesos de cambio, del papel de los expertos y del liderazgo que ejercen las autoridades educativas, los directivos de las escuelas y, particularmente, de los maestros en servicio, toda vez que en los distintos momentos de reforma curricular aquí expuestos, han jugado un papel relevante, al menos a nivel de las estructuras formales, en la concreción del currículum regional.

LISTA DE OBRAS CONSULTADAS

- Acevedo, M. J. (2007). *Los abordajes autobiográficos en la investigación/intervención y formación en Ciencias sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de Cátedras de Prof. Ferrarós.
- Aguirre-Lora., M. E. (2001) El currículum escolar, invención de la modernidad. *Perspectivas docentes*, (25). Recuperado de <http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas25.pdf>
- Angulo Villanueva, R. y Orozco Fuentes, B. (coord.). (2007). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Angulo, R. (2009). Aproximaciones a una lógica de investigación curricular. En B. Orozco Fuentes (coord.). *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México* (pp. 103-133). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Plaza y Valdés. Recuperado de http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0041.pdf
- Aparicio, J. J. (1998). *Curso-taller El proceso enseñanza-aprendizaje y el diseño de la enseñanza*. Tuxtla Gutiérrez: SE. Dirección de Educación Media.
- Arnaz, J. A. (1990). *La planeación curricular* (2ª ed.). México: Trillas.
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 26, (2), 409-430.

- Bachillerato Técnico Bivalente Bartolomé de las Casas. (2018). Recuperado de <https://guaquitepec.wordpress.com/>
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Beltrán, F. (2010). Política, poder y control del currículum. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 47-64). Madrid: Morata.
- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, S.A.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), 1-15. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>.
- Boisier, S. (1997). *El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial*. *Eure*, XXIII (69), 7-29. Recuperado de <http://www.eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001.pdf>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> Granada.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 11-32) Barcelona: Anagrama.
- Casarini Ratto, M. (2012). *Teoría y diseño curricular* (2ª ed.). México: Trillas.
- Coll, C. (2004). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- Colom, A. (2002). *La (de)construcción del pensamiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (CD-SNB). (12 de abril de 2013a). *Acuerdo número 14 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, D.F.: SEP.

- Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (CD-SNB). (13 de junio de 2013b) *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato. Versión 3.0.* México: SEP.
- Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica (CEIEG). (2016) *Municipios y regiones.* Recuperado de www.ceieg.chiapas.gob.mx
- Consejo Para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS). (2018). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior. Versión 4.0.* México: PC-SINEMS/SEMS.
- Coordinación Académica del Nivel (2016). *Base de datos de escuelas por región socioeconómica y por opción educativa.* Tuxtla Gutiérrez: Dirección de Educación Media. Subsecretaría de Educación Estatal.
- Covarrubias Papahiu, P. y Casarini Ratto, M. (2013). Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución. En A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011.* (pp.197-262). México: ANUIES, COMIE.
- De Alba, A. (2002). *Conformación conceptual del campo. Evaluación curricular.* México: CESU, UNAM.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México: UNAM, IISUE. Plaza y Valdés.
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos, XXXIV* (Número especial), pp. 16-28.
- Delors, J. (coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Madrid: UNESCO. Santillana.
- Díaz Barriga, A. (1992). *Ensayos sobre la problemática curricular.* México, D.F.: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (2005). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio.* México: Paidós.
- Díaz Barriga, A. y Martínez Lobatos, L. (2013). La conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículo. En A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011.* (pp.29-54). México: ANUIES, COMIE.

- Díaz Barriga, A. (coord.). (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE.
- Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. M. (2014a). La conformación del campo del currículum en México. En A. Díaz Barriga y J. M. García Garduño (coords.). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 239-267) Buenos Aires: Niño y Dávila. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. M. (2014b). Desarrollo del currículum en América Latina. Lo que aprendimos. En A. Díaz Barriga y J. M. García Garduño (coords.). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. (pp. 363-380) Buenos Aires: Niño y Dávila. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Lugo Villaseñor, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz Barriga (coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. (pp. 63-123). México: COMIE, SEP, CESU.
- Díaz-Barriga Arceo, F. et al. (2012). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012b), “Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. III, núm. 7, pp. 23-40, Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2013). Innovaciones curriculares. En A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011*. (pp.109-196). México: ANUIES, COMIE.
- Díaz Villa, M. (2008, junio-diciembre), Sobre el currículo: Más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. *Revista-Colombiana-de-Educación-Superior*, Vol. 1, (0). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/8503452/>
- Domínguez Gutiérrez, S., Sánchez Ruiz, E. E. y Sánchez De Aparicio y Benítez, G. (2009). *Guía para elaborar una tesis*. México: McGraw Hill.
- El Universal. Unotv UNIÓN. (2018). SEP: Bachillerato intercultural en etapa de consolidación. Recuperado de <https://www.unionchiapas.mx/.../sep-bachillerato-intercultural-en-etapa-de-consolidacion>.

- Escudero, J. M. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación.
- Franco Gurría, M. H. (2007). *Esquemas ilustrativos del proceso de (re)construcción curricular de 1989 a febrero de 2007*. Manuscrito inédito. Grupo Técnico Académico, Subsecretaría de Educación Estatal, Tuxtla Gutiérrez, México.
- Fullan, Michael (2002) El significado del cambio educativo; un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev61.html>
- Gallardo Gutiérrez, A. L., Alonso Aguirre, M. G., Schultz Pérez, H. (coord.) y Rico Sánchez, M. P. (2014) *Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación*. México: SEP
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós Mexicana.
- García, J. M. y Hernández, N. L. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 55-107). México: ANUIES, COMIE.
- García Ruso, H. M. (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (8ª ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Décima edición. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Grandes rasgos de la sociedad y de la cultura para un modelo formativo*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* (35), 13-37.

- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación* (3ª edición). México: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. México. Recuperado de [plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018.pdf](http://www.gob.mx) (www.gob.mx)
- Goetz J. y LeCompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Gramsci, A. (1983). Análisis de las situaciones. Relaciones de fuerzas. *Nueva antropología*. Aps|V_ (15 16). 7-18 México.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Grupo Técnico Académico del Nivel (2014). *Relación de escuelas preparatorias del estado*. Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez: Dirección de Educación Media. Subsecretaría de Educación Estatal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J.A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El colegio de Sonora. Hermosillo Sonora.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., y D. Fink. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, (339), 43-58. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cb976c88-c8f1-4c1f-878e-95cfc2e60c27/re33904-pdf.pdf>
- Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Chiapas. (12 de marzo de 2014). *Ley de Educación para el Estado de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: Periódico Oficial del Estado.
- Honorable Congreso de la Unión. (19 de diciembre de 2014). *Ley General de Educación*. México: DOF.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Kindgard, A., (2004, julio). Historia regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias*

- Sociales-Universidad de Jujuy*, (24), 165-176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/185/18502409.pdf>
- Lundgren, U. P. (1997). Cambios en los Códigos curriculares: esbozo histórico. En Lundgren. *Teoría del Curriculum y escolarización*. Madrid: Morata. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=0Q11O6Z_1AMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Ulf+P+Lundgren&ots=KdpLEpmn0b&sig=Lpr-p2
- Madrigal Frías, J. L. (1993). *Puesta en práctica de la propuesta curricular del BUCAF*. Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: SECyS
- McLaren, P. y Huerta, L. M. y Rodríguez, M. G. (2014). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (15), 1124-1130.
- Marchesi, A. (2010, septiembre). Estrategias para el cambio educativo. En Presente y futuro de la educación iberoamericana. *Pensamiento Iberoamericano*, (7). 251-268. Recuperado de <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/PensamientoIbero7.pdf>
- Marinas, J. M. (2007). *La escucha en la historia oral. Palabra dada*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Martínez Miguélez, M. (1998). *Recolección y descripción de la información (trabajo de campo)*. Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico (3ª ed.). México: Trillas.
- Mendoza, J. E. y Díaz-Bautista, A. (2006). *Economía regional moderna. Teoría y práctica*. Guadalajara: Plaza y Valdés.
- Molina, A. (1996). *Proceso histórico*. Manuscrito inédito. Grupo Técnico Académico, Subsecretaría de Educación Estatal, Tuxtla Gutiérrez, México.
- Moncada Cerón, J. S. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Trillas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Moya A. (1999). *Planeación y organización de programas de asignatura. Una perspectiva del BUCAF*. Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Educación. Dirección de Educación Media.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (29 y 30 de marzo de 2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado de www.oei.es/historico/quipu/prelac_espanol.pdf
- Paniagua Álvarez, A. (2014). *Un estudio constitucional de la región en el marco del estado federal mexicano*. Apuntes del Seminario General de Estudios Regionales. Doctorado en Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Pansza Margarita. (1998). *Pedagogía y currículo*. México: Gernika
- Pansza González, M., Pérez Juárez, E. C., Morán Oviedo, P. (1998) *Fundamentación de la didáctica. Tomo 1*. México. Gernika.
- Pansza González, M., Pérez Juárez, E. C., Morán Oviedo, P. (2001). *Operatividad de la didáctica. Tomo 2*. México: Gernika.
- Paz Agustín, E. J. (Julio de 2015). *Breve historia del BUCAF*. Grupo iniciador. Manuscrito inédito. Grupo Técnico Académico, Subsecretaría de Educación Estatal, Tuxtla Gutiérrez.
- Paz Agustín, E. J. (06 de diciembre de 2017). *Construcción de programas de asignatura en Disciplina y orden académico*. [vía telefónica].
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos* (5ª ed.). Madrid: La Muralla, S. A.
- Picazo Villaseñor, N. y Ríos Ramírez, A. (2012). *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior*. México: Limusa.
- Poblete Melis, R. (2011). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2),181-200.
- Pons, L. y Hernández. N.L. (2012). En torno a los debates epistemológicos y paradigmas. En Díaz Ordaz Castillejos, E. M. y Lara, F. (coords.), *El protocolo de investigación: enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas* (pp. 41-96). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: CeCol Editorial.

- Pons Bonals, L. y Cabrera Fuentes J. C. (2015). *El campo de los estudios regionales en Chiapas*. Apunte Doctorado en Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Posner, G. J. (2004). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Restrepo, E. (junio, 2011). Estudios culturales y educación. Posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de Investigaciones UNAD*, 10. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/734/1441>
- Ruiz Iglesias, M. (2011). *El proceso curricular por competencias. ¿Cómo elaborar los referenciales para identificar competencias y elaborar módulos formativos?* México: Trillas.
- Sánchez Juárez., I. L. (2011). Calidad institucional, desaceleración del crecimiento y subdesarrollo en México. En L. E. Gutiérrez, y M. Limas (coords.), *Nuevos enfoques del crecimiento. Una Mirada desde las regiones* (pp. 47-101). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Red Iberoamericana de Estudios del Desarrollo.
- Sancho, J. M. (1990). *Los profesores y el currículum. Fundamentación de una propuesta*. Barcelona: Horsori.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santiago, R. (2012). En torno a la estrategia metodológica. En Díaz Ordaz Castillejos, E. M. y Lara, F. (coords.), *El protocolo de investigación: enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas* (pp. 124-157). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: CeCol Editorial.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (2003). *Sociología cualitativa: método para la construcción de la realidad*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación (SE). (1996). *Antología básica. Referentes teórico-metodológicos para reflexión académica de los Colegios Autónomos*. Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez: SE. Colegio de Profesores del BUCAF.
- Secretaría de Educación (SE). (2001a). *Propuesta curricular para el nivel medio superior. Bachillerato Propedéutico y Profesional de la Educación Media Superior (BAPPEMS)*. Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez: SE. Academia de Profesores de Educación Media Superior.

- Secretaría de Educación (SE). (2001b). *Propuesta curricular para el nivel medio superior*. Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez: SE. Academia de Profesores de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Cultura y Salud (SECyS). (1989). *Disciplina y Orden Académico*. Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez: SECyS. Departamento Técnico y de Actualización Profesional.
- Secretaría de Educación Cultura y Salud (SECyS). (1992). *Propuesta Curricular para el Bachillerato Único con Áreas de Formación (BUCAF)*. Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez: SECyS. Colegio de profesores.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (28 de mayo de 1982a). *Acuerdo 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato*. México, D.F.: DOF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (21 de septiembre de 1982b). *Acuerdo 77. Programas maestros de las materias del tronco común del bachillerato*. México, D.F.: DOF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (22 de junio de 1992). *Decreto por el que se crea una nueva unidad del Sistema Monetario de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4673186&
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (30 de octubre de 2000). *Acuerdo número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo*. México, D.F.: DOF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (Enero de 2008a). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (26 de septiembre de 2008b). *Acuerdo número 442 Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: DOF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (21 de octubre de 2008c). *Acuerdo número 444 Por el que se establecen las competencias que constituyen*

- el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.* México: DOF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (23 de enero de 2009). *Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.* México, D.F. DOF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (10 de junio de 2013a). *Decreto por el que se reforman los artículos 3º, 4º, 9º, 37, 65, y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación.* México, D.F. DOF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (13 de diciembre de 2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* México: DOF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (25 de agosto de 2023). *Anexo. Marco curricular común de la educación media superior.* https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_MCCEMS.pdf
- Sparkes, A. C. (noviembre, 2003). Investigación narrativa en la educación física del deporte. *Ágora para la EF y el Deporte*, (2-3), 51-60.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid:
- Subsecretaría de Educación Estatal (SEE): (2014). *Lineamientos para la actualización de planes y programas de estudio.* Manuscrito inédito. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (SEE).
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado.* Madrid: Morata.
- Torres, J. (2003). *El currículum oculto* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Torres Hernández R. M. (2003). Procesos y prácticas curriculares. En A. Díaz Barriga (coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa.* (pp. 165-206). México: COMIE, SEP, CESU.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social: un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI.* Madrid: Paidós.

Tyler, R. W. (s/f). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea books, S.A.

Zapata, O. (2005). *Metodología de la investigación. Para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax.

Zorrilla Alcalá, J. C. (2010). *El futuro del Bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. México, D. F.: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.

ANEXO 1. GUION DE ENTREVISTA

INVESTIGACIÓN: EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL PROCESO DE (RE)CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN EL SUBSISTEMA ESTATAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS) EN CHIAPAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES

Lugar: _____ Fecha: _____

DATOS GENERALES

Nombre completo _____
Edad _____ Género _____ Estado civil _____
Escuela de procedencia _____
Domicilio _____ Población _____
Teléfono _____ Correo electrónico _____
Perfil profesional _____ Grado académico: _____
Proceso curricular en el que participó _____
Cargo desempeñado en el proceso de (re)construcción curricular _____
Rol o cargo actual _____

GUION DE ENTREVISTA PARA DISEÑADORES DEL CURRÍCULUM

Proceso de construcción

¿Cómo vivió o experimentó su participación en el diseño del plan y de los programas de estudios de las Escuelas Preparatorias del Estado?

Relaciones interpersonales y procesos de comunicación

¿Cómo era la relación entre los diseñadores del currículum y con otras instancias involucradas?

Condiciones para la (re)construcción

¿En qué condiciones o circunstancias se dio el proceso de construcción? (políticas, económicas, sociales y culturales)
¿Qué tipo de apoyos hubo en la construcción del currículum?, ¿cuáles y en que consistieron?

Problemáticas enfrentadas

¿A qué problemáticas se enfrentaron en esa etapa de (re)construcción curricular?

Subjetividad: intereses, sentimientos, emociones, valores

¿Cómo se sintió durante el proceso de construcción curricular?
¿Cómo se siente actualmente después de esa experiencia?

ANEXO 2. FRAGMENTOS DE UNA NARRATIVA

REGISTRO DE ENTREVISTA A 3-EJPA-b

Situación: Entrevista sobre el proceso de (re)construcción curricular de las Escuelas Preparatorias del Estado

Fecha: 19 de octubre de 2016

Hora: 11:45

Lugar: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Contexto: Oficina del grupo Técnico Académico de Educación Media/SEE

Duración del registro: 00:20:14

Responsable de la entrevista: Karina González Pérez

E- Yo te quería eh este referir algo, de que... no sé eh si lo vimos la vez pasada... (ujum permíteme) este...no vimos lo que pasó en las escuelas. Como para poder contextualizarnos.

K- ¡Excelente!

E- Pero pongamos el caso

K- ¿Qué pasó?, ¿no? y es nuestra lectura además de esa realidad.

E- Porque las cosas tienen que ser así, porque si no esto se lo va a llevar, se lo va a llevar la chingada"; como nadie me dice nada hago lo que quiero; ahorita están en un curso ¿sí?; no me interesa el curso que sea, ¿de todos los putos cursos ¿qué han hecho?, ¿hasta dónde les ha impactado?, ¿dónde está el documento que diga "esto es lo que encontramos?", "esto hicimos", "esto logramos y porque no logramos el propósito que nos planteamos"... ¿dónde está ese documento?

K- Si

E- ... Y estamos hablando mira de 25 años,... y BAPPEMS tuvo su tiempo; en el otro, en el proceso que estamos hoy; eso ya no metimos las manos, simplemente nos indicaron qué hacer, porque aquí no es cuestión de obra y gracia de los que están hoy; ellos siguieron con el mismo catecismo; lo único que le cambiaron eh fue la carátula, pero el proceso se fue en declive: Primero subió, más o menos se estandarizó y hay un corte, y con esa actividad precisamente para la cuestión del del "BAPPEMS", ese corte en lugar de que siguiera ascendiendo bajó; pero eso ahorita lo vamos a tocar entonces.... Bueno... bueno...

K- Entonces, ¿nos hablas ahora de BAPPEMS?, la construcción curricular en BAPPEMS. Puedes narrar desde lo que vivieron como grupo, como diseñadores o constructores, y aquí sí, ya involucrar a los maestros, y de como también, a lo mejor, en las escuelas se...era visto ¿no?

E- El BUCAF se podría decir que hubieron dos... dos grandes etapas, en la segunda etapa, es cuando se llega precisamente y se decide hacer una... reconstrucción del plan de estudios; aunque antes hubieron otros más, pero que fueron de menor escala. En esta segunda reconstrucción confluyen muchos intereses (se escuchan silbidos), entre ellos los políticos y los económicos, en lo cual, quien en ese momento era Director simplemente quería cumplir con las

condiciones y exigencias que le, que le pedían o que le imponían y segundo, su gran desconocimiento porque él, toda su vida fue maestro de primaria... pese, aparte de él en la Dirección había otras gentes que precisamente lo acuerpaban para ver lo académico, pero eso también eran, gente de origen o formación político-sindical... y la única instancia esteee eh (académica) académica eran los que estaban en el BUCAF.

Para poder cumplir con todas las necesidades que habían, que no eran académicas en ese momento, se hicieron una serie de de de revisiones de planes y programas de estudio a nivel regional, primero por escuela y después se regionalizó, para concluir en una Reunión Estatal, eso fue aquí en el *Safari*... en la que precisamente, como resultado de una, una rebatiña, por intereses académicos y de favoritismos... aparece la cuestión en la, de la asignatura de Administración en el plan de esteee, ...perdón, en la,... en la etapa... eeh inicial y de profundidad, de profundidad, para darles satisfacción a uno de los diseñadores, porque la que no tenía trabajo era su esposa, cuando precisamente Administración era lo que tenía que que estar ubicado en el área de salida, y ahí se discutió y se terminó por hacer... um, casi un esteee pleito grupal, y lo cual fue canalizándose en los intereses económicos de que todo mundo quería llevarse la mayor cantidad de horas a su área de trabajo, a su propia de trabajo, en la línea curricular que estaban ubicados... sin importar ¿sí? lo que realmente era necesario, se sacrificaron carga horaria de las materias de Matemáticas, de Física, de Química, de Biología, para darle una mayor esteee, una mayor apertura a la cuestión de las áreas Sociales... Económico-administrativos, pero los intereses eran prácticamente malsanos porque eran intereses económicos; no decían qué puede hacer, sino simplemente que “esas horas nos tocan a nosotros”, y terminó en esa modificación, lo cual es donde em... se empezó a deteriorar la importancia del plan de estudios del BUCAF; para mí este es el parteaguas; en lo cual, se pierde ese espíritu que tenía la propuesta curricular y se trastocan por valores... por llamarlo también de alguna manera, malsanos, (nuevamente se escuchan silbidos) para que correspondiera precisamente en la cuestión económica de algunos intereses particulares ¿sí? Lo dejaría yo tantito ahí...

En esa segunda etapa del BUCAF se logró hacer las adecuaciones en planes y programas... en ennn programas de estudio... variando las cargas esteee horarias... las cuales fueron decididas en una Reunión Estatal, sin mediar con condiciones académicas, ni fundamentos para poder hacer esos cambios; simplemente fueron determinados por votaciones simples; sin mayor argumento, decidiendo que matemáticas tenía demasiadas horas y se le quitaron, para darlas a la línea precisamente ec...de Económicos-administrativos y Ciencias... y humanidades...

K- Si

E- Pero sin ningún fundamento (suena el timbre de un celular), ni legal, menos académico; fue una simple votación y en la cual, precisamente el Director del nivel dijo: “lo que decidan eso se queda”. Y así se quedó... para que al poco tiempo se tuviera que hacer otra modificación, pero lo cual se cambió, además de las condiciones que habían de las de las cargas horarias, el nombre del plan; ahí pasó precisamente a ser BAPPEMS ¿sí? aguántame ahí tantito.

ANEXO 3. GLOSARIO

SIGLAS UTILIZADAS EN EL DOCUMENTO

SIGLA	DESCRIPCIÓN
AID	Asociación Internacional de Desarrollo
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BAPPEMS	Bachillerato Propedéutico y Profesional de Educación Media Superior
BCU	Biblioteca Central Universitaria
BI	Bachillerato Intercultural
BM	Banco Mundial
BUCAF	Bachillerato Único con Áreas de Formación
CAEMS	Coordinación de Educación Media Superior
CBTA	Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuario
CBTIS	Centros de Bachillerato Tecnológicos Industriales y de Servicios
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CD-SNB	Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato
CECYTECH	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas
CECYTES	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos
CEG	Crisis Estructural Generalizada
CEIEG	Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CETI	Centro de Enseñanza Técnica Industrial
CETIS	Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
CETMAR	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios avanzados
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
CNME	Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza
COBACH	Colegio de Bachilleres de Chiapas
COLBACH	Colegio de Bachilleres
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAEMS	Comisión Nacional de Educación Media Superior
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
COPEEMS	Consejo Para la Evaluación de la Educación del tipo Medio

	Superior
CPT	Capacitación Para el Trabajo
DER	Doctorado en Estudios Regionales
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGECyTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección general de Educación Tecnológica Industrial
DGETAYCM	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar
DOF	Diario Oficial de la Federación
DIM	Dependencia o Institución Multiplantel
ECA	Escuela de Comercio y administración
ECyTE	Escuela de Ciencias y Técnicas del estado
EMS	Educación Media Superior
EMSAD	Educación Media Superior a distancia
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ENSCH	Escuela Normal Superior de Chiapas
ER	Estudios Regionales
ETECA	Escuela de Técnicos en Contabilidad y Administración
EXCALE	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos
FMI	Fondo Monetario Internacional
GruTA	Grupo Técnico Académico
IAACS	International Association for Advancement of Curriculum Studies
ICACH	Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas
IEP	Instituto de Estudios de posgrado
IES	Instituciones de Educación superior
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPECH	Instituto de Posgrados en Educación de Chiapas
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISEEECH	Instituto Superior de Estudios de Enfermería del Estado de Chiapas
ISSTECH	Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado de Chiapas.
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
MCC	Marco Curricular Común
MCCEMS	Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
MEPEO	Modelo Educativo para la Educación Obligatoria

NCFB	Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos
NEM	Nueva Escuela Mexicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de los Estados Americanos
ONG`S	Organizaciones No Gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPD`S	Organismos Públicos Descentralizados
PC-SINEMS	Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior
PEA	Población Económicamente Activa
PED	Plan Estatal de Desarrollo
PIB	Producto Interno Bruto
PIC	Proyectos de Intervención Curricular
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes)
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PME	Programa para la Modernización Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
POE	Periódico Oficial del Estado
PPE	Planes y Programas de Estudio
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PROCEMS	Proyecto Curricular de Educación Media Superior
ProSEdu	Programa Sectorial de Educación
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media superior
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de los Estudios
SE	Secretaría de Educación
SECyS	Secretaría de Educación Cultura y Salud
SECH	Servicios Educativos para Chiapas
SEE	Subsecretaría de Educación del Estado
SEF	Subsecretaría de Educación Federalizada
SEMS	Subsecretaría de Educación Media superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SET	Sistema Estatal de Tutorías
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TAC	Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento
TBC	Telebachillerato Comunitario
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAC	Unidades de Aprendizaje Curricular
UdeG	Universidad de Guadalajara
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UCA	Unidades Curriculares de Aprendizaje

UNACH	Universidad Autónoma Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)