



FLACSO
MÉXICO

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE MÉXICO

Maestría en Políticas Públicas Comparadas

*La política curricular de la SEP para la educación secundaria.
Análisis comparativo de las reformas de 1993 y 2006*

Ernesto López Orendain

Directora: Dra. Ursula Zurita Rivera

Tesis para optar al grado de Maestro en Políticas Públicas Comparadas:
Segunda promoción 2006-2008

México, DF, agosto de 2009

RESUMEN

En México el artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación (LGE) establecen el sustento jurídico-normativo de la educación, facultando al titular del poder ejecutivo para que a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) proponga los contenidos de los planes y programas de estudio para la educación básica. Con base en estas atribuciones la SEP implementó, en 2004, la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), provocando reacciones de diversos sectores sociales que la consideraron como una imposición al no tomar en cuenta su opinión, es decir, por la ausencia inicial de una estrategia de gestión *política amplia* que además de los planteamientos de los equipos técnicos centrales de la SEP considerara la opinión de directivos, equipos técnicos, profesores y sus dirigencias sindicales, así como de académicos, especialistas, investigadores, representantes populares y autoridades educativas.

Esta investigación constituye un ejercicio académico de reflexión y análisis de las políticas públicas en el ámbito educativo, cuyo propósito fundamental es conocer las estrategias de gestión que en el diseño e implementación de la RIES de 2004 fueron utilizadas por la SEP; para identificarlas se realizó un análisis comparativo -basado en una revisión documental- con el proceso de reforma de 1993, adoptando como método el estudio de casos y la comparación exploratoria.

El análisis buscó conocer la influencia que en el diseño, elaboración e implementación de las dos últimas reformas curriculares de la educación secundaria tuvieron, tanto el desarrollo institucional de la SEP como la postura de los diferentes actores externos e internos al sistema educativo nacional. El estudio pretende, principalmente, que se reconozca la importancia que las estrategias de gestión social, en particular la participación social que actores del sistema educativo y externos a éste tienen en la transformación de la política curricular de la SEP.

PALABRAS CLAVE: política pública, política educativa, política curricular, gestión política, gestión administrativa, educación secundaria, participación social, marco estratégico de relación, planes y programas de estudio, actores internos- externos.

SUMMARY

In Mexico the Article 3 of the Mexican Constitution and the general law of education set the Legal Norm of Education, which delegates authority to the holder of the Executive Office who through the Department of Public Education (*SEP* in Spanish) suggests the contents of the syllabus and programs for the basic education. Based on this jurisdiction this department implemented in 2004 the *Reforma Integral de la Educación Básica* (*RIES* in Spanish), full reform to the basic education, causing reactions from several social groups that considered this as an imposition, because it did not take into consideration their point of view, in other words, this because the nonexistent strategy of a wider duty policy that reflects on the opinion from the entrepreneurs, technical team, teachers, labor union leaders, as well as, academics, experts, researchers, popular agents and education authorities, besides the reasoning for the SEP's central technical teams.

The present work is an academic exercise for the reflection and analysis of the public policies in the educational field, which main purpose is to know the steps used by the SEP during the RIES' 2004 design and implementation, in order to identify these actions, a comparative analysis between the RIES 2004 and the reform process of 93 was made using the case study and exploratory comparison, based on a documentary reanalyze.

This analysis probed to know the influence that in the design, elaboration, and implementation of the last two curricular reforms of secondary education had, in both, several external and internal performers positions as in the institutional development of the Department of Public Education (*SEP*). What this study mainly pretends is to recognize the importance of the social duty strategies, specially the social participation from the educational system performers, as the others ones, have in the transformation of the SEP's curricular policy.

KEY WORDS: public policies, education policy, curriculum policy, politic management, management, secondary education, social participation, strategy scheme of relation, syllabus and study programs, internal and external performers.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	4
Capítulo I. La política curricular de la secundaria: desde su etapa fundacional a la obligatoriedad como nivel educativo	15
1.1. EL CONCEPTO DE POLÍTICA CURRICULAR	15
1.2. LAS ETAPAS HISTÓRICAS DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. 1925-1957	16
1.2.1. <i>Antecedentes</i>	16
1.2.2. <i>La Asamblea General de estudio de problemas de educación secundaria y preparatoria de 1928</i>	17
1.2.3. <i>La Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza de 1951</i>	18
1.2.4. <i>El CONALTE</i>	20
Capítulo II. El problema de la educación secundaria: su incorporación a la agenda pública y su atención en los programas sectoriales de educación	24
2.1. INTRODUCCIÓN	24
2.2. LAS ETAPAS DE INCORPORACIÓN DEL PROBLEMA DE LA SECUNDARIA A LA AGENDA GUBERNAMENTAL	24
2.2.1. <i>Primera etapa. El reconocimiento del problema de la secundaria: El Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994</i>	25
2.2.2. <i>Segunda etapa. La adopción del asunto: El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación (LGE)</i>	29
2.2.3. <i>Tercera etapa. La priorización del asunto: la obligatoriedad de la educación secundaria</i>	30
2.2.4. <i>Cuarta etapa. El mantenimiento del asunto: el carácter transexenal del ANMEB y la LGE</i>	30
2.3. LOS PROGRAMAS SECTORIALES DE EDUCACIÓN Y LOS PLANTEAMIENTOS DE POLÍTICA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	32
2.3.1. <i>El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000</i>	32
2.3.2. <i>El Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006</i>	33
2.3.3. <i>El programa Sectorial de Educación 2007-2012</i>	34

Capítulo III. Análisis comparativo de las estrategias de gestión implementadas en las reformas a los planes y programas de estudio de 1993 y 2006	36
3.1. LOS CONTEXTOS POLÍTICOS DE LAS REFORMAS A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1993 Y 2004	39
3.1.1 <i>El contexto, las fases de implementación y las estrategias de gestión de la reforma de 1993</i>	39
3.1.2 <i>El Contexto, las fases de implementación y las estrategias de gestión de la reforma de 2004</i>	47
Capítulo IV. El papel de los actores internos y externos en las reformas de 1993 y 2004. Su participación en la reorientación de la política curricular de la SEP	63
4.1. CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS ACTORES	63
4.2. ACTORES INTERNOS	65
4.2.1 <i>El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)</i>	65
4.2.2 <i>El Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU)</i>	72
4.2.3 <i>La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación</i>	73
4.3. ACTORES EXTERNOS	74
4.3.1 <i>Los representantes populares</i>	75
4.3.2 <i>Especialistas, investigadores, académicos, intelectuales; e instituciones educativas</i>	81
LA CREACIÓN DE UN MARCO ESTRATÉGICO DE RELACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO CURRICULAR DE LA SECUNDARIA	89
<i>Los Consejos Consultivos Interinstitucionales y la transformación de la política curricular de la SEP para la educación secundaria</i>	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	106

PRESENTACIÓN

El 18 de junio de 2004, el entonces Subsecretario de Educación Básica y Normal (SEByN), Lorenzo Gómez-Morín Fuentes daba a conocer oficialmente, en rueda de prensa, el proyecto para reformar el Plan y los programas de estudio de la educación secundaria, vigentes desde 1993.¹ Conocido como Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), el proyecto presentado por Gómez-Morín provocó, a partir de ese momento, la movilización de la opinión pública nacional, en particular de los maestros de secundaria, generándose una atención nunca antes vista respecto a una reforma curricular propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Debido a la relevancia que para el estudio de las políticas públicas, en particular de las educativas, tuvieron los planteamientos de la RIES, cuyo proceso vendría a refrendar no sólo la importancia que la educación, como un asunto estratégico y de interés público, tiene en el desarrollo de un país, sino también sobre las estrategias que los gobiernos implementan para la formulación de políticas públicas; fue como se decidió asumir dicho acontecimiento como objeto de investigación de la presente tesis. La decisión anterior se fortaleció por la circunstancia de que quien esto escribe se vio inmerso indirectamente en algunas de las acciones que la SEByN realizó para su desarrollo, debido a que era parte integrante de una de las unidades administrativas que conformaban dicha dependencia.²

Los análisis efectuados a lo largo de las actividades académicas propias de la Maestría en Políticas Públicas Comparadas, permitieron que la selección del objeto de estudio constituyera un proceso arduo pero enriquecedor, cuyos resultados consistieron en

¹ Días antes, el 6 y el 10 de junio, el periodista Julio Hernández del periódico *La Jornada*, había publicado en su columna “Astillero”, el contenido de la RIES generándose así toda una andanada de opiniones en torno a las implicaciones que dicha acción de política educativa tendría en la organización y el funcionamiento de dicho nivel educativo.

² La Dirección General responsable inicialmente del diseño de la RIES, fue la de Materiales y Métodos Educativos (DGMME), posteriormente, con la reestructuración de la SEP realizada en enero de 2005, correspondió asumir su desarrollo a la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), en esta última instancia y a partir de esa fecha fui incorporado al proceso de reforma ya en marcha.

definir como título de tesis *La política curricular de la SEP para la educación secundaria. Análisis comparativo de las reformas de 1993 y 2006*. Con esta propuesta, además de cumplir con los requerimientos teórico metodológicos inherentes a la disciplina de las políticas públicas comparadas, se pretende contribuir a la reflexión que en la mejora de las políticas educativas para la educación básica, en todos sus niveles y modalidades, tiene la aplicación de los conceptos básicos del enfoque de políticas públicas, en particular lo relativo a la coordinación de los problemas públicos con la formulación, evaluación, selección de cursos de acción, su implementación y posterior evaluación. Pero sobre todo, en que se reconozca la importancia que las estrategias de gestión social, en particular la participación social, tienen en la transformación hacia una administración pública más factible y racional. Esto es, en analizar los efectos negativos que para el Sistema Educativo Nacional (SEN) implica la implementación de políticas curriculares carentes de estrategias y mecanismos de gestión social que muy poco favorecen la participación de los diversos sectores sociales en los asuntos educativos.

Es necesario señalar que la justificación de este estudio radica en la importancia que conlleva la sistematización y el análisis sobre las experiencias que la SEP inició en el contexto del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 y cuyas acciones fundamentales de política fueron concretadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (ANMEB) y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) vigentes aún. La continuidad de las políticas implementadas por la SEP durante tres sexenios consecutivos y seguidas hasta la fecha por siete secretarios del ramo, han permitido reconocer a las acciones derivadas del ANMEB (el federalismo educativo, la participación social, la reformulación de los contenidos educativos, y la revaloración de la función magisterial) como políticas de Estado determinadas por “ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad” (Latapí, 2004: 3).

Así pues, y en el marco de las acciones realizadas por el SEN, la investigación *La política curricular de la SEP para la educación secundaria. Análisis comparativo de las*

reformas de 1993 y 2006, constituye un ejercicio académico de reflexión y análisis de las políticas públicas en el ámbito educativo.

Ciudad de México, D. F.

Julio de 2010

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la presente investigación tuvo como propósito fundamental conocer las estrategias de gestión que en el diseño e implantación de la RIES, en el año 2004, fueron utilizadas por la SEP a través de las instancias responsables de llevarla a cabo. Para identificar dichas estrategias se consideró necesario realizar un análisis comparativo con el proceso de reforma que en 1993 la propia SEP había generado. Un aspecto fundamental en todo el proceso de investigación consistió en considerar tanto la organización institucional de la propia Secretaría como los contextos prevalecientes al momento de realizarse ambas reformas curriculares, con lo cual se tomó en cuenta el conjunto de fuerzas o actores que influyen en las políticas educativas estatales, tales como el escenario político electoral reflejado en los órganos de representación popular, el papel que las organizaciones laborales de los profesores asumen en la definición de políticas educativas y, las opiniones de diversos sectores sociales, instancias u organizaciones académicas y de investigación, involucradas en el rumbo y los fines de la educación básica.

Para el logro de las finalidades anteriores se construyó un proyecto cuyos elementos fundamentales fueron los siguientes:

Problema de investigación y justificación de la relevancia.

En nuestro país, el artículo 3° constitucional y la LGE, que establecen el sustento jurídico-normativo de la educación, vigente desde 1993, facultan al titular del poder ejecutivo para que a través de la SEP proponga los contenidos de los planes y programas de estudio para la educación básica y la formación inicial de profesores. La interpretación limitada de estas atribuciones normativas, aunada a la existencia de mecanismos poco efectivos para favorecer la participación social,³ propició que en la

³ Respecto al Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), instancia nacional de consulta, responsable entre otros asuntos, de opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio así como de proponer políticas para elevar la calidad y la cobertura en educación, investigadores y autoridades educativas coinciden en que su funcionamiento, desde 1993 fecha en que se estableció, no ha

mayoría de las acciones de diseño curricular implementadas en la reforma de 2004 de secundaria, prevaleciera un esquema de *gestión administrativa o interna* entendida como una decisión de política curricular que no incorpora, de inicio, y de manera sistemática y formal, la opinión de diversos actores sociales tales como los maestros de grupo, directivos, padres de familia, organizaciones sindicales de maestros e instituciones o asociaciones abocadas a la investigación y el desarrollo pedagógico, generando, la mayoría de las ocasiones, una falla en la estrategia utilizada en la *toma de decisiones* para el diseño y aplicación de políticas y programas educativos, en particular de reformas curriculares. En síntesis, la gestión administrativa o interna se basa en el ejercicio, por parte de la SEP, de competencias administrativas para la renovación de Planes y Programas.⁴

En la educación básica, las acciones para el diseño de planes y programas con un alto grado de unilateralidad sustentadas en atribuciones legales y en una decisión de *mando y control* por parte de los expertos (equipos técnico pedagógicos del nivel central), hizo crisis en el año 2004 cuando la SEP, a través de la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) hoy Subsecretaría de Educación Básica (SEB),⁵ trató de implementar la RIES por medio de una gestión interna predominante. Esta estrategia generó cuestionamientos, inconformidades y rechazo entre los diversos actores

sido del todo eficaz, debido a que sólo se instaló una vez y desde 2001 no ha existido el CONAPASE. Sin embargo, quien ha buscado articular los esfuerzos por parte de los consejos estatales, municipales y escolares de participación social, es la Secretaría Técnica del CONAPASE. Así pues, en la práctica, en el nivel nacional, no ha funcionado y su expresión, en los ámbitos estatales y escolares es muy diversa, y no siempre ha coincidido con los lineamientos y criterios que debieran orientar su existencia y funcionamiento.

⁴ En la rueda de prensa para presentar la RIES, celebrada el 18 de junio de 2004, la titular en ese momento de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, Elisa Bonilla Rius, a pregunta expresa de un reportero refrendó las atribuciones de la SEP en materia de desarrollo curricular al señalar que "...la publicación de planes y programas de estudio en este país, de carácter nacional, es facultad exclusiva de la SEP, la Secretaría de Educación Pública tiene la autoridad de hacerlo" (*Rueda de Prensa: Reforma Integral de la Educación Secundaria*, viernes 18 de junio de 2004, Archivo hemerográfico de la Dirección General Adjunta de la Dirección General de Desarrollo Curricular).

⁵ El 21 de enero de 2005, con base en el decreto de modificación al Reglamento Interior, la SEP llevó a cabo su reestructuración organizativa. Como resultado de las 5 subsecretarías existentes (Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, y Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal) sólo permanecieron 3: Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Educación Media y Subsecretaría de Educación Superior. El cambio más notable, a efectos del tema que nos ocupa, consistió en separar la educación normal de la Educación Básica siendo trasladada a la Subsecretaría de Educación Superior.

educativos, la mayoría apoyados en el argumento central de que dicha reforma carecía de legitimidad al constituir una imposición ya que sus planteamientos no habían sido consensuados entre los principales actores educativos. Aunque las autoridades de la SEByN sostuvieron que en el proceso de reforma habían tenido injerencia autoridades estatales, equipos técnicos, directivos y maestros de todas las entidades del país,⁶ no fue suficiente y la RIES fue frenada mientras tanto no se superara la gestión interna y se complementará con acciones propias de una *gestión política* o externa, para el diseño e implementación de políticas educativas, la cual se concibe como aquella que, desde sus inicios, atiende las opiniones, propuestas, sugerencias y consecuencias que para los sujetos y agentes implicados traería su aplicación, en particular para los alumnos y sus familias, los directivos, los maestros, el personal de apoyo a la educación, las instancias de representación laboral y en general, para todos los sectores sociales interesados en el rumbo de la educación.

Preguntas de investigación.

Se estructuraron dos preguntas de investigación rectoras correspondientes tanto a aspectos que generaron los cuestionamientos de la RIES, como a la organización institucional de la SEP y a los contextos social y económico prevalecientes: *a)* La primera aludió al hecho de que en 2004, la RIES había sido cuestionada por académicos, intelectuales, investigadores, docentes, directivos y, principalmente, por la representación sindical de los maestros, lo que propició que el diseño e implementación de esta política curricular fuera modificada: ¿Qué cuestionamientos se realizaron a la reforma propuesta en 2004 que provocaron que la SEP replanteara su implementación? *b)* La segunda hace referencia a que en los procesos de reforma a la educación secundaria implementados por la SEP en 1993 y 2004, prevalecieron contextos distintos lo que generó desenlaces diferentes: en el sexenio 1988-1994, el país se encontraba

⁶ Entre los argumentos expuestos por el titular de la SEByN para justificar la existencia de un amplio proceso de consulta en la formulación inicial de la RIES, se resaltaba que habían participado un total de 6 mil personas entre las que se encontraban, además de los integrantes de los equipos técnicos de la SEP, los equipos de educación secundaria estatales conformados por apoyos técnicos pedagógicos (ATP) y profesores frente a grupo, e instituciones y organizaciones educativas representadas por investigadores, académicos y especialistas. Desde un inicio este argumento fue cuestionado por la razón de que, en el ciclo escolar 2003-2004, año de presentación de la RIES, existían 355 mil profesores de educación secundaria cuyas opiniones no fueron tomadas en cuenta.

inserto en un proceso de reforma económica, política y social que en el campo educativo se tradujo en la llamada Modernización Educativa, por su parte, en el sexenio 2000-2006, nuestro país atravesaba por primera vez, después, desde 1929, por una alternancia político electoral. Además, en ambos procesos de reforma, dos instancias de la SEP, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), respectivamente, fueron las encargadas de plantear y coordinar la implementación de dichos cambios curriculares: ¿Cómo influyó la dinámica institucional de la SEP (atribuciones y formas de operación), así como el contexto político imperante, en el desarrollo de la gestión, diseño e implementación de las reformas al nivel de secundaria realizadas en 1993 y 2004?

Hipótesis.

Las hipótesis elaboradas para responder a las anteriores preguntas de investigación fueron:

a) La aplicación de una estrategia de gestión que enfatizó aspectos *administrativos* apegados a atribuciones normativas, sumada a la ausencia de una instancia de consulta como la que existió en 1993, fue la causa de que el proyecto de la RIES, presentado en 2004, se considerara como una imposición por diversos sectores sociales entre los cuáles sobresalió el SNTE, y

b) la ausencia inicial de una estrategia de gestión *política* amplia, que considerara las opiniones, intereses, necesidades y perspectivas de los agentes y sujetos implicados y de los sectores sociales vinculados a la educación provocó que, en junio de 2004, cuando la SEP presentó la RIES, fuera rechazada y tildada de ser una acción autoritaria, ilegítima y sin consenso social.

Diseño de investigación.

Se construyó bajo una perspectiva analítica en torno a las reformas curriculares efectuadas en México en 1993 y 2004. El análisis se enfocó en identificar la naturaleza administrativa o política de las estrategias de gestión implementadas, en particular a las

características de los diagnósticos, las consultas nacionales y los foros estatales que en ambas reformas se desarrollaron. Bajo esta perspectiva se propuso describir las instituciones participantes en dichos procesos y la normatividad que las reguló, los actores principales internos y externos –estatales, no estatales, educativos, no educativos-, los argumentos que sustentaron las reformas así como los cuestionamientos y críticas vertidas en su contra. Asimismo, el diseño de investigación se propuso explicar los impactos que ambos procesos tuvieron en la forma de reencauzar las políticas públicas en materia de desarrollo curricular para la educación secundaria.

El análisis propuesto buscó conocer la influencia que en el diseño, elaboración e implementación de las dos últimas reformas curriculares de la educación secundaria tuvieron, tanto el desarrollo institucional de la SEP como la postura de los diferentes actores externos e internos al sistema educativo nacional. Por ejemplo, en lo que respecta al desarrollo institucional el análisis giró en torno a los planteamientos que en el marco del ANMEB y la normatividad de la LGE orientan y regulan la política curricular de la SEP. En esta perspectiva, se trató de destacar el papel que en las reformas a los planes y programas de educación secundaria de 1993 y 2004 tuvieron las estructuras administrativas del CONALTE y de la SEByN. Y es que el CONALTE fue, desde el año de su creación, en 1957, hasta su desaparición en 1993; el órgano de consulta de la SEP responsable de promover la participación de los maestros y de los sectores sociales, interesados en la formulación de planes y programas de estudio. A su vez, la SEByN, a través de las direcciones generales de Normatividad y de Métodos y Materiales Educativos, tuvo las atribuciones desde 1993 a 2005, de proponer -con base en las atribuciones de la LGE- planes y programas de estudio. La diferencia entre ambas instancias residió en que la primera tenía como finalidad incorporar, desde el diseño y la implementación de los planes y programas de estudio, la opinión de actores del sistema educativo y externos a este; mientras que la segunda, fundaba sus acciones para formular los cambios al currículo en lo que la LGE le atribuía en esta materia.

En lo concerniente a los actores internos y externos al sistema educativo nacional, aunque se reconoce la participación que tuvieron la comunidad científica y académica, los especialistas e investigadores, padres de familia, los periodistas, senadores,

diputados, y, las asociaciones religiosas, se planteó el énfasis del papel que en el rumbo de las propuestas para la reforma a la educación secundaria de 1993 y 2004 asumió la representación laboral más importante de los maestros: el SNTE. En este sentido, el análisis de actores y protagonistas constituyó un aspecto imprescindible en la caracterización de los enfoques de gestión que orientaron las reformas curriculares antes señaladas, así como en las estrategias y mecanismos de implementación.

Enfoque de política pública.

El marco de referencia para ubicar el proyecto de tesis retomó aspectos de política pública que permitieran disponer de elementos para el desarrollo de investigación. Los enfoques que aportaron elementos para realizar el análisis, fueron: *El ciclo de las políticas públicas*, *las técnicas de gestión pública*, *la teoría de la elección pública y el neoinstitucionalismo*. Estos tres enfoques permitieron reconocer que las políticas educativas, y en especial la política para el desarrollo curricular de la educación básica, constituyen un asunto de interés público que debe incorporar, para una mayor eficiencia de su diseño e implementación, la participación, la corresponsabilidad, la movilización y la confianza cooperativa⁷ de los diferentes sectores sociales interesados en la mejora de la educación básica y, en particular, de la secundaria.

Con los enfoques propuestos se pretendió analizar la importancia de la participación social en el diseño de políticas públicas educativas. En este sentido fue necesario concebir a las políticas públicas como disciplinas *predecisionales* que buscan renovar el diseño y la implementación por medio de estrategias de descentralización, que propician la participación social y fortalecen la gobernabilidad del sistema educativo nacional, llevando la toma de decisiones a todos los sectores involucrados favoreciendo la corresponsabilidad en la educación y fomentando la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas.

⁷ Autores como Parsons (2005) plantean que la confianza cooperativa sustituye el énfasis puesto en las jerarquías y grupos de interés. Por su parte, la movilización social, a decir de José Bernardo Toro (2001), consiste en “la convocación de voluntades para actuar en la búsqueda de un propósito común bajo una interpretación y un sentido compartidos”.

Enfoque comparativo

El enfoque comparativo permitió identificar que las reformas a la educación secundaria de 1993 y 2004, fueron diseñadas e implementadas dentro del marco de los planteamientos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y por las disposiciones normativas contenidas en la LGE. El ANMEB, firmado el 18 de mayo de 1992, tuvo como una línea estratégica la reformulación de los contenidos y materiales educativos, aspiración que fue concretada con la implantación de la reforma de 1993 que renovó la totalidad de programas de estudio y libros de texto para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Por su parte, la LGE, promulgada el 12 de julio de 1993 estableció, en su artículo 48, que la SEP fuera la instancia responsable de determinar los planes y programas de estudio para la educación básica y normal. La existencia y vigencia de un acuerdo político y un sustento jurídico-normativo para la educación básica fue el elemento que permitió que en esta tesis *La política curricular de la SEP para la educación secundaria. Análisis comparativo de las reformas de 1993 y 2006* se empleara una perspectiva comparativa cuyos rasgos de enfoque fueron el estudio de casos y la comparación exploratoria.

La centralidad de la perspectiva del *estudio de casos* obedeció a que el análisis, en torno a la política curricular para la educación secundaria desarrollada por la SEP en las reformas de 1993 y 2004, convirtieron a estas últimas en casos de estudio con “especificidad y límites espacio temporales” definidos (Gunderman, 2001: 254). Por ende, la *finalidad* del estudio de los casos antes señalados consistió en focalizar el análisis en las características (diferencias y similitudes) de las estrategias de gestión utilizadas para el diseño e implementación de dichas reformas curriculares. Asimismo se pudo constatar que las reformas de educación secundaria de 1993 y de 2004, objeto de estudio de la presente investigación, eran comparables entre sí al constituir acciones enmarcadas dentro del ANMEB y la LGE.

Por otra parte, el acercamiento con el eje comparativo, se realizó a través del método de *comparación exploratoria* por considerarlo el más apropiado. Las razones obedecieron

a que este método incluye elementos del denominado *estudio de los casos más similares* o *most similar*, con lo cual se logró identificar que en las reformas de la educación secundaria, realizadas en 1993 y 2004, existieron similitudes y diferencias en las estrategias de gestión utilizadas para favorecer la participación social en la definición de contenidos educativos. Una razón para la elección de las Reformas de 1993 y de 2004 fue porque ambas se realizaron en el marco del ANMEB, en cambio, se diferenciaron porque su implementación fue coordinada por dos instancias distintas: el CONALTE y la SEByN.

Una vez definidos el carácter *most similar* de las reformas de 1993 y 2004, se procedió a realizar el *análisis exploratorio* que permitió establecer el parámetro de comparación (mecanismos de gestión: diagnóstico y consultas), así como la naturaleza de sus dimensiones (política o administrativa).

Los resultados de la investigación descrita, hicieron imprescindible estructurar el trabajo en apartados cuyos contenidos permitieran la comprensión de las acciones emprendidas por la SEP para reformar, en los años de 1993 y 2004 los planes y programas de estudio de la educación secundaria. De esta manera, fueron definidos cuatro grandes capítulos cuya naturaleza diversa presenta como vínculo común el concepto de política curricular.

El primer capítulo, *La política curricular de la secundaria: desde su etapa fundacional a la obligatoriedad como nivel educativo* describe, en el marco de la creación de la SEP en 1921; el sentido e importancia de la política curricular para la educación básica; y, las estrategias que en la etapa fundacional de la secundaria y en su proceso de consolidación y desarrollo se aplicaron para favorecer la participación de otros actores en la definición de sus planes y programas de estudio. El alcance temporal de este análisis inicia en 1925 con el establecimiento de la secundaria como un nivel educativo con personalidad jurídica propia; continúa con las acciones que para reorientar la educación secundaria se realizaron desde los planteamientos y conclusiones de la *Asamblea General de Estudio de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria* de 1928, acontecimiento que señala el inicio de las estrategias de gestión amplia para la construcción de la política curricular en México; los resolutivos de la *Conferencia*

Nacional de Segunda Enseñanza celebrada en 1951 y considerada como el acontecimiento más notable para mejorar el servicio; hasta la creación, en 1957, del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), máxima expresión de la SEP para incorporar al sector magisterial y los diferentes sectores sociales en la orientación y definición de contenidos curriculares.

El segundo capítulo, *El problema de la educación secundaria: su incorporación a la agenda pública y su atención en los programas sectoriales de educación*, abarca una delimitación temporal que va desde 1957, fecha de creación del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) hasta el establecimiento y la promulgación, en 1992 y 1993, respectivamente, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación (LGE). El desarrollo del capítulo se divide en tres partes. La primera engloba los principales planteamientos que para modificar el currículo de secundaria se produjeron en 1957 por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y los que se derivaron de la *Conferencia de Santiago de Chile* organizada por la UNESCO en 1962. La segunda parte, contempla el análisis de las etapas que, iniciadas en 1962, atravesó la problemática de la educación secundaria para ser incorporada en la agenda pública, esto es, desde que en el Programa para la Modernización Educativa de 1989, se le vislumbró como un asunto al que habría que atender por ser prioritario para el desarrollo nacional hasta su reconocimiento por medio de la obligatoriedad establecida en la reforma al artículo tercero y plasmada en la LGE de 1993. La tercera parte describe los planteamientos que, en los programas sectoriales de educación se han realizado para orientar la política curricular de la educación secundaria, motivo por el cual se revisa el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 hasta el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

En el tercer capítulo *Análisis comparativo de las estrategias de gestión implementadas en las reformas a los planes y programas de estudio de 1993 y 2006* se describen y explican, dentro del marco de la Modernización Educativa y del ANMEB, las reformas curriculares a la educación secundaria de 1993 y la RIES de 2004. Se analizan los contextos políticos en los cuales se desarrollaron los procesos de consulta, diagnóstico y elaboración, para reformar el plan y los programas de estudio de la educación

secundaria. Se identifican las distintas fases implementadas por la SEP para reestructurar los planes y programas de estudio de 1993 y 2004, sus razones y los argumentos curriculares, la posición de los actores externos e internos a favor y en contra y los niveles de injerencia de estos últimos en las distintas fases de implementación de las reformas antes señaladas. Se pone hincapié en el papel desempeñado por la representación laboral de los maestros, esto es, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Asimismo, se abordan los mecanismos de deliberación y concertación así como el tipo de gestión aplicada por la SEP en la etapa inicial de la RIES, esta última caracterizada por una lógica decisional o *gestión de tipo administrativa* y su ulterior reemplazo por un modelo de gestión emergente o *gestión política*, a través de la organización conjunta, SEP-SNTE, de la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria, realizada del 22 de agosto al 28 de octubre de 2005. Se culmina con la promulgación, en mayo de 2006, del Acuerdo Secretarial número 384 bajo el cual se generalizó la aplicación del nuevo plan y los programas de estudio 2006 para la educación secundaria.

En el capítulo cuarto, denominado *El papel de los actores internos y externos en las reformas de 1993 y 2004. Su participación en la reorientación de la política curricular de la SEP*, se expone la influencia que los diversos sectores sociales y educativos -con base en sus posiciones e intereses-, tuvieron en la definición, orientación y reorientación de las estrategias de gestión que la SEP implementó en las reformas de secundaria de los años 1993 y 2006. Se realiza una clasificación de los actores a partir de su ubicación interna o externa respecto al sistema educativo. Se manifiesta la posición de los actores tomando en cuenta las razones y los argumentos asumidos en los *espacios de deliberación* sobre las reformas. Se continúa analizando las acciones que permitieron a la SEP, propiciar la participación de los actores sociales externos e internos y establecer las bases para la creación de un *marco estratégico de relación* en la definición del currículo de educación secundaria. En este sentido, se examina cómo, a partir de la publicación en el Diario Oficial de la Federación (mayo de 2006) del Acuerdo Secretarial número 384, se generaron nuevos mecanismos de política curricular al constituirse los Consejos Consultivos Interinstitucionales (CCI) como instancias académicas para la revisión permanente y mejora continua de los programas de estudio

de la educación secundaria. Se describe la organización y el funcionamiento de los CCI como una estrategia de la SEP que pretende ampliar y consolidar la participación social en la educación, y sobre todo a resignificar el papel de corresponsabilidad del Estado y de la sociedad civil en la política curricular para la educación básica, tratando de superar una gestión de tipo administrativa e interna por otra que atienda las opiniones de los sectores sociales interesados en la mejora de la educación.

Por último, a manera de cierre, se concluye la investigación destacando que la puesta en marcha de los CCI constituye, para el sistema educativo nacional, una oportunidad para transformar la manera tradicional de diseñar la política curricular, favoreciendo con ello la participación organizada y sistemática de la sociedad en la actualización permanente de los planes y los programas de estudio y la mejora continua de la calidad en los resultados de aprendizaje de los alumnos que cursan la educación básica, pero sobre todo se destaca la importancia que en el diseño, desarrollo y evaluación de políticas educativas para la educación básica tiene la conjugación de estrategias de gestión de tipo administrativas y políticas, internas y externas.

Capítulo I. La política curricular de la secundaria: desde su etapa fundacional a la obligatoriedad como nivel educativo

1.1. EL CONCEPTO DE POLÍTICA CURRICULAR

Para comprender a que nos referimos cuando hablamos de política curricular es necesario partir del significado mismo de lo que implica un Sistema Educativo (SE). Existen dos interpretaciones de lo que es el SE: una de carácter normativo y otra de tinte teórico. La primera se desprende de lo que, en su artículo décimo, señala la LGE de 1993 al definirlo como el conjunto de educandos y educadores, las autoridades educativas, los planes, programas, métodos y materiales educativos, las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados, las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía (SEP, 1993: 53). La segunda acepción, de naturaleza más amplia, lo concibe como un instrumento al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, cuyos componentes son objeto de demandas múltiples y cada vez más exigentes, por lo que su contribución radica en “crear sociedades abiertas, activas y equitativas; economías dinámicas y competitivas; sistemas políticos democráticos y pluralistas; personas, en fin, equilibradas, tolerantes y socialmente integradas” (Tiana, 1996: 41).

Bajo las concepciones anteriores, es fácil reconocer por qué la política curricular constituye un componente de los sistemas educativos, y por tanto, eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y del centro docente, lugar donde estos se desarrollan. Por tanto, el currículo se convierte en un ámbito inherente a todo proceso de transformación de los sistemas educativos cuyas implicaciones lo ubican como una dimensión de política educativa, entendiendo por esta última las grandes decisiones educativas dentro de la política estatal. La *política curricular* entonces, no es otra cosa que “el conjunto de decisiones sobre lo que los alumnos tienen que aprender en los centros escolares con base en los medios y condiciones que pueden posibilitarlo” (Bolívar, (s/f): 238) y con el apoyo de otros agentes o instancias (padres, medios de

comunicación, asociaciones profesionales, etc.) que influyen en la toma de decisiones referida.

Asumida la política curricular de esta manera, entonces se podrá comprender que, como tal, pertenece al campo de las políticas públicas en su vertiente social, esto es, como una acción estatal que tiene por encargo la provisión de bienes públicos y servicios encaminados a favorecer niveles de bienestar a la población en su conjunto. Los bienes públicos de tipo preferencial que los programas educativos aportan implican que sean considerados entonces como parte inherente de las políticas públicas. Además, precisada la política curricular en el sentido anterior, permitirá valorar el énfasis puesto en torno a la identificación de las estrategias que la SEP aplicó en los casos de estudio seleccionados. Este propósito no sería posible si no se tuviera conocimiento de los antecedentes históricos que hasta antes de 1993 -fecha de inicio del presente análisis- propiciaron la creación del subsistema de educación secundaria.

1.2. LAS ETAPAS HISTÓRICAS DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. 1925-1957

1.2.1. *Antecedentes*

El 2 de diciembre de 1867 con la finalidad de reorganizar el ramo de instrucción pública el gobierno de Benito Juárez promulgó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, misma que en ausencia de un sistema educativo nacional servía de referente al resto de entidades que en ese tiempo sumaban 28. Esta ley destacaba la creación de la Escuela Nacional Preparatoria. Entre las muchas funciones de la Escuela Nacional Preparatoria se encontraba impartir la educación secundaria, entendida como aquella ofrecida al término de la enseñanza primaria e indispensable para cursar estudios universitarios.⁸

⁸ La educación primaria en esa época era impartida a niños y niñas en “edad de escuela”, esto es, de 6 a 13 años y se entendía como “Una instrucción que es indispensable para dar al hombre el lenguaje, la escritura

El modelo de enseñanza secundaria integrado a los cursos que se impartían en la Escuela Nacional Preparatoria, duraría de 1867 a 1925, periodo en el cual prevalecería su sello de escuela preuniversitaria. Sería hasta fines de 1925 cuando, por gestiones de Moisés Sáenz, entonces Subsecretario de la recién creada Secretaría de Educación Pública, se generarían las condiciones para separar a la educación secundaria de la entonces Universidad Nacional de México e incorporarla, definitivamente, a la educación básica.

En 1926, establecida la secundaria como un nivel educativo con finalidades educativas y propósitos claros (la formación posprimaria y popular de los adolescentes mexicanos basada en métodos apropiados), y con una estructura organizativa bien definida (un currículo organizado por asignaturas y con duración de tres años),⁹ se iniciarían las acciones para incorporar a los diversos sectores sociales en la definición de su orientación, finalidades y propósitos.

1.2.2. La Asamblea General de estudio de problemas de educación secundaria y preparatoria de 1928

Recién establecida la secundaria como un nivel educativo con estructura y organización propias así como con un encargo social bien definido, las autoridades educativas de la Dirección de Escuelas Secundarias, instancia creada en 1926 para impartir dicho servicio, iniciaron un conjunto de acciones para incorporar, en la selección de contenidos curriculares, a los diversos sectores sociales.

En 1928, en el marco de la Asamblea General de estudio de problemas de educación secundaria y preparatoria, celebrada del 12 al 19 de noviembre y cuyo propósito fue unificar al entonces exiguo gremio nacional se propuso, dentro de las conclusiones, que

y los conocimientos, aunque muy rudimentales, necesárisimos para entrar en contacto con los demás hombres y para proveer a las más sencillas necesidades de su vida social...” (Covarrubias, 1875: III y IV).

⁹ El 15 de marzo de 1926 abrirían sus puertas a la sociedad mexicana las primeras escuelas secundarias. Para antes, en 1925, dos acontecimientos marcarían su gestación: “los decretos de 25 de agosto y 22 de diciembre. El primero autorizó a la Secretaría de Educación Pública para establecer escuelas secundarias. El segundo mandamiento presidencial prohibió a la Universidad Nacional de México admitir alumnos en la Escuela Nacional Preparatoria, en primer año de secundaria (Moreno, 1962: 6).

“para las modificaciones del plan de estudios, debe oírse la voz de los elementos interesados: *a*) maestros; *b*) padres; *c*) delegados estudiantiles y *d*) gremios” (Meneses, 1986: 488). Con la organización de la Asamblea General de estudio de problemas de educación secundaria y preparatoria y de sus resolutivos, el recién creado sistema educativo nacional generaría el primer antecedente de un planteamiento de participación social para la política curricular de la secundaria.

1.2.3. *La Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza de 1951*

La necesidad de incorporar a los sectores sociales en la toma de decisiones para mejorar la enseñanza secundaria mexicana a través de una organización y proceso democráticos para reformar los planes y programas de estudio,¹⁰ encontraría otra expresión en 1951 al celebrarse la *Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza*. Organizada por la Dirección General de Segunda Enseñanza para conmemorar el XXV aniversario de la fundación del sistema de secundaria. La Conferencia Nacional se alejó de los congresos que tradicionalmente se habían venido realizando al ser concebida como “...un proceso debidamente planeado que permitió la cooperación de todos los sectores interesados y de las personas más capacitadas, en un estudio que tuvo como escenario el territorio nacional” (Mejía, 1962).

Los objetivos de la Conferencia Nacional eran: conocer el estado que, a 25 años de su creación, guardaba la educación secundaria e introducir las modificaciones necesarias a fin de que este servicio educativo respondiera a las “demandas de la sociedad y del sujeto activo de la educación”. Para lograr los objetivos anteriores se organizaron tres etapas sucesivas y eslabonadas entre sí: investigación, planeamiento, y experimentación. La estructura organizativa de la Conferencia Nacional consistió en un *Comité Organizador*, una *Comisión Hacendaria* y un *Cuerpo de Consulta*. El Comité estuvo integrado por cinco personas del sistema de segunda enseñanza designadas por el Presidente de la República cuya tarea era conducir los trabajos en todas sus etapas. La Comisión Hacendaria tenía a su cargo el control y manejo de los fondos de promoción y fomento a la conferencia. A su vez, el *Cuerpo de Consulta*, conformado por

¹⁰ De 1926 a 1951 se habían realizado 6 reformas a los planes y programas para la educación secundaria.

especialistas y académicos de reconocido prestigio en el ámbito educativo¹¹ tenía la encomienda de revisar la calidad de los trabajos que para mejorar la educación secundaria se elaboraran.

La etapa organizativa que mejor demuestra la estrategia de gestión que imperó en la realización de la Conferencia Nacional fue la de Planeamiento. En ésta, se desarrolló todo el proceso a través de tres grupos de trabajo: *a)* la instalación en las escuelas secundarias oficiales, particulares y estatales de la República de 500 Seminarios Pedagógicos; *b)* de 35 Mesas Redondas efectuadas en las entidades federativas; y, *c)* de la Asamblea Nacional que tuvo lugar en la ciudad de México en octubre de 1951 (Mejía, 1962: 52).

Los resultados de los tres grupos de trabajo (Seminarios, Mesas Redondas y la Asamblea Nacional) giraron en torno a 10 aspectos fundamentales:

1) Finalidades de la segunda enseñanza, 2) Planes de estudio, 3) Programas, 4) Técnica de la enseñanza, 5) Promoción de alumnos, 6) Organización y funcionamiento de las escuelas, 7) Formación profesional y reeducación profesional del magisterio, 8) Arquitectura escolar y otros aspectos materiales, 9) Legislación escolar, y 10) Asuntos varios. (Mejía, 1962: 52).

No obstante, los aspectos más relevantes para reorientar el rumbo de la educación secundaria fueron los correspondientes a las Finalidades, Planes de estudio, y Programas (SEP, 1962 a: 4).

Con relación a las Finalidades se concluyó que la secundaria tendría que ser:

...investigadora y experimentadora de las capacidades y aptitudes de los adolescentes y científicamente orientadora de las tendencias vocacionales de acuerdo con las necesidades económicas y culturales del país...; que la educación de los adolescentes debería encaminarse fundamentalmente al desarrollo integral de la personalidad, atendiendo los valores éticos, sociales, ciudadanos y humanos...; por una escuela esencialmente educativa y no un simple antecedente para estudios posteriores; una escuela que atienda las características físicas y mentales de los educandos, capacitándolos para resolver futuras situaciones de la vida... (Mejía, 1962: 53).

Respecto al Plan de estudios, las conclusiones de la Conferencia Nacional llegaron a considerar:

¹¹ El Cuerpo de Consulta de la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza estaba integrado por Rafael Ramírez, Enrique Beltrán, Juan Comas, José Arteaga, Luis Chávez Orozco y Luis Herrera y Montes.

... planes flexibles para desarrollarse preferentemente en 3 años, pero dejando la posibilidad de cubrirse en 4;...los planes de estudio deben formularse tomando en consideración los factores biológicos, psicológicos y sociales de los adolescentes mexicanos;... los planes de estudio deben tener una duración máxima de 30 horas semanales y deberán tener el carácter permanente de experimentales. (SEP, 1962a: 54).

En lo concerniente a los Programas se arribó a la conclusión de que deberían:

...ser flexibles para adaptarse a las necesidades, intereses y condiciones del ambiente donde operan;...funcionales para atender las diferencias individuales de los educandos, ser más educativos y menos instructivos;... deberán mantener una mejor coordinación con los de las escuelas primarias y con los niveles educativos posteriores;... deberán ser adecuados en extensión y contenido a las necesidades y alcance intelectual y físico del sujeto a que se destinan... (SEP, 1962a: 54).

Catalogada como “la segunda parte de un sólo proceso de ambiente y dinámica auténticamente nacionales, que se inició en 1917 con el maestro Moisés Sáenz y un destacado grupo de maestros normalistas, un proceso unitario que nada tiene de “extranjero” y que nadie tiene derecho a empañar en aras de su propia sensibilidad o de sus experiencias o intereses particulares...”(SEP, 1962a: 55); la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza, además de incorporar la participación de los diversos sectores sociales, en particular los maestros, generó planteamientos que llegaron a constituir el pensamiento, la doctrina y las metas de la educación secundaria, reconociéndose como una gran estrategia de política curricular de mediados del siglo XX.

1.2.4. EL CONALTE

Uno de los acontecimientos más notables que vendría a transformar la educación pública nacional siendo Presidente de la República Adolfo Ruíz Cortines y Secretario de Educación Pública J. Ángel Ceniceros lo constituyó la creación, el 28 de noviembre de 1957, del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE). El inicio de las labores del CONALTE abriría un espacio institucional de estudio sobre los principales temas y asuntos educativos. Desde su establecimiento el CONALTE fungió como órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública y de las secretarías de las entidades federativas, su función esencial era la promoción de la participación de los maestros y de los sectores sociales interesados en opinar respecto a los planes y programas de estudio y a las políticas educativas.

Con el establecimiento del CONALTE se pretendía lograr la unificación del sistema nacional de la educación, esto es, consolidarlo como órgano rector que orientara, desde el preescolar hasta la Universidad, la formulación de planes y programas de estudio. La justificación de tan importante acción para la mejora de la política curricular mexicana la señaló el profesor J. Guadalupe Nájera), primer Presidente del CONALTE:

[...] Entre los más complejos y urgentes problemas que emergen del campo de la educación nacional y que llegan al Consejo, están estos: la necesidad de elaborar un plan nacional de educación fundado en el conocimiento preciso de la realidad mexicana; el aumento de la población en relación con la insuficiencia económica del Estado y la obligatoriedad de la Ley; la deserción escolar; la aportación de la iniciativa privada; la reforma a los planes de estudio y programas; la investigación pedagógica que comprende el problema metodológico, la evaluación de los conocimientos, los calendarios escolares; la acción extraescolar; el perfeccionamiento profesional del magisterio y los estímulos y recompensas a los servidores de la educación. (SEP, 1958: 24).

En 1961, para el logro de su misión y siendo Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, el CONALTE se estructuró en Sesiones Permanentes y Comisiones Especiales a cargo de consejeros y asesores provenientes del magisterio. Las Sesiones Permanentes fueron ocho: Planeación educativa, Planes de estudio y programas, Métodos de enseñanza, Calendario y estimación del aprovechamiento, Libros de texto, Acción extraescolar, Investigación pedagógica, y, Creación y fomento de revistas técnico-pedagógicas (Cano, 1961: 85-92). Entre las Comisiones Especiales se encontraban la de Ramas de enseñanza; De orientación Vocacional y Profesional; De Higiene y Nutriología; y, de Mejoramiento Profesional, Estímulos y Recompensas (Cano, 1961: 92-95).

Las funciones específicas de las Sesiones Permanentes se plasmaron en planes de trabajo. En lo concerniente a la política curricular, la Sección correspondiente fue la de *Planes de estudio y programas*¹² abocada a:

La revisión de los puntos de vista del Magisterio nacional en torno de los programas de educación primaria, a efecto de proponer las enmiendas o adiciones que servirán de base a la formulación definitiva de los mismos que, en su turno, se someterán al fallo de la Secretaría; El estudio y el dictamen sobre los programas de educación secundaria; y, El estudio y el dictamen sobre los programas de educación normal. (Cano, 1961: 87).

¹² Los integrantes de esta Sección la conformaban un Presidente, una Secretaria, y dos asesores.

En lo que respecta a la educación secundaria le correspondía a la Sección de Planes y Programas el estudio de:

...los principios y lineamientos que sirven de base a la reforma y formulación de programas; el estudio de nuevos programas de Segunda Enseñanza (Secundaria), y la revisión técnica conforme a los lineamientos aprobados y en colaboración con la Dirección General de Segunda enseñanza, determinará la forma y conducto adecuado para la experimentación controlada de los mismos. (SEP, 1961: 92).

Como institución social, el CONALTE tenía la responsabilidad de realizar consultas nacionales por lo que se instalaron consejos estatales técnicos de la educación con base en los lineamientos de organización y funcionamiento que, a solicitud de los gobiernos de las entidades, emitía el propio CONALTE. Las funciones de los consejos estatales técnicos de la educación eran:

1. *Realizar estudios, en particular por lo que hace al Estado, acerca de:*
 - a) *Los contenidos, planes y programas de estudio, métodos educativos, libros de texto y materiales y auxiliares didácticos del sistema educativo nacional;*
 - b) *La organización y administración de la educación; los sistemas de evaluación y acreditación de capacidades y conocimientos y los criterios para la clasificación y promoción de educandos;*
 - c) *Los servicios de mejoramiento profesional del magisterio;*
 - d) *Los planes para la expansión y mejoramiento del sistema educativo;*
 - e) *Las disposiciones que norman el sistema educativo, y*
 - f) *Otros temas relativos al funcionamiento y desarrollo del sistema educativo nacional.*
2. *Recoger y estudiar la opinión del magisterio y de otros sectores de la comunidad de la entidad interesados, en particular por lo que hace al Estado, acerca de los temas anteriores.*
3. *Coadyuvar en la entidad con el Consejo Nacional Técnico de la Educación, en la coordinación de la Federación y el Estado en materia educativa.*
4. *Coadyuvar en la coordinación de los comités estatales de educación y demás comisiones y órganos similares que realicen tareas relativas a la educación en el Estado con la participación de éste y la Federación. (SEP, 1979: 9).*

Con el establecimiento del CONALTE las estrategias para favorecer la participación de los actores educativos y de la sociedad en su conjunto en la definición de los planes y programas de estudio se vieron fortalecidas en un esfuerzo integral del sistema educativo nacional que duraría poco más de tres décadas. La pertinencia del CONALTE como órgano de consulta de la SEP radicó en considerar, por reglamento, la participación de los actores fundamentales del hecho educativo: equipos técnicos, maestros de todas las entidades distinguidos por méritos en la docencia, representantes de las entidades federativas así como de universidades e institutos de enseñanza superior

y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Para realizar sus funciones el CONALTE se apoyaba en los Consejos Estatales de la educación, que funcionaban de manera permanente. Pero sobre todo, con la creación del CONALTE se transformaba la institucionalidad de la SEP para el fortalecimiento de estrategias de gestión para la educación pública mexicana, en particular para la educación básica, no obstante la atención prioritaria a este nivel educativo y en especial para la educación secundaria no tendría una atención prioritaria mientras tanto no se reconociera como un problema de carácter público y por ende como asunto estratégico para el desarrollo nacional, esto es, mientras no se incorpora a la agenda pública y se atendiera en los programas sectoriales de educación.

Capítulo II. El problema de la educación secundaria: su incorporación a la agenda pública y su atención en los programas sectoriales de educación

2.1. INTRODUCCIÓN

Desde su creación, en 1925, hasta principios de los años sesenta, a pesar de los esfuerzos realizados por el sistema educativo nacional la educación secundaria no había logrado consolidarse como un nivel educativo que garantizara que la mayoría de la población, en edad de cursarla, pudiera acceder a ella. Aunado a esto, muchos de sus contenidos de estudio se caracterizaban por su escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes mexicanos, al mismo tiempo que prevalecían formas de enseñanza tradicionales que enfatizaban lo disciplinario y no los aprendizajes significativos de los alumnos. Esta situación constituiría, el foco de atención del sistema educativo nacional, razón por la cual se implementarían acciones que culminarían en 1993 con la reforma constitucional que planteó su obligatoriedad.

Este capítulo, organizado en dos grandes apartados, da cuenta del proceso por el cual la situación de la educación secundaria se consideró un problema de carácter público generando, en consecuencia, políticas pertinentes y contemplando acciones específicas en los programas sectoriales de educación. Para lograrlo se recurre al concepto de agenda pública y a las fases que constituyen su formación, así como a la descripción de la atención que desde 1989 se ha dado, en los programas sectoriales de educación, al problema de la educación secundaria.

2.2. LAS ETAPAS DE INCORPORACIÓN DEL PROBLEMA DE LA SECUNDARIA A LA AGENDA GUBERNAMENTAL

Si por formación de la agenda pública se entiende “el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado como objetos de su acción y, más probablemente, como objetos sobre los que han decidido que deben

actuar o han considerado que tienen que actuar” (Villanueva, 1996; citado en Moro y Besse, 2006) o como el “proceso por el cual una cuestión pública logra captar la atención de las autoridades estatales de modo tal que se movilizan recursos públicos a fin de atenderla” (Moro y Besse, 2006: 3); entonces se puede afirmar que las reformas a los planes y programas de estudio de la educación básica, esto es de la política curricular, constituye un asunto de interés gubernamental cuyas características permiten ubicarlo dentro de una *agenda pública* con ciclos y etapas bien definidas.

En lo general, autores como Barbara J. Nelson, consideran que la formación de la agenda pública atraviesa por cuatro etapas: a) *El reconocimiento del asunto*, esto es, “el momento cuando se advierte por vez primera la cuestión y se reconoce que puede ser un tema potencial de un programa de acción”; b) *La adopción del asunto*, que se produce en dos momentos: cuando “los decisores tienen que compartir la percepción de que es responsabilidad gubernamental legítima actuar en el asunto de la cuestión” y cuando “tienen que creer que, en el caso de adoptar el asunto, es posible encontrar una respuesta apropiada para abordarlo”; c) *La priorización del asunto*, es decir, “el reordenamiento de la agenda existente para dar cabida al asunto nuevo”; y d) *El mantenimiento del asunto*, traducido en “la permanencia en la agenda estatal del problema y de las acciones y programas para su atención” (Nelson, 1993: 109).

Las cuatro etapas propuestas por Nelson son apropiadas para identificar la manera en que el problema de la educación secundaria fue incorporado a la agenda pública. En seguida se describen cada una.

2.2.1. Primera etapa. El reconocimiento del problema de la secundaria: El Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994

En el caso del currículo de la educación básica, y por tanto de las reformas a la educación secundaria, se pueden ubicar los antecedentes de la primera etapa de formación de la agenda, es decir, del *reconocimiento del asunto*, en 1962 con las conclusiones -de las cuales México fue corresponsable a través de la participación del entonces Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet-, en torno a la educación media, derivadas de la Conferencia de Santiago de Chile, donde ya se recomendaba

evitar el “recargo ininterrumpido del número de materias y, sobre todo, del aumento inconsiderado del contenido de los programas” (UNESCO,1962). Hasta este momento sólo se había identificado una situación, que aun de tener impacto internacional se reducía a núcleos de expertos pero sin haber “captado la atención pública” (Moro y Besse, 2006: 14) y debido, además, a que a la educación secundaria aún no se le había adjudicado un carácter de obligatoriedad, situación que se presentaría hasta 1992 con la promulgación de la LGE.

A pesar de los muchos pronunciamientos que desde 1962 se realizaron en torno a que la secundaria era un nivel educativo cuya divisa principal la constituía una “congestión de contenidos”, no sería sino a mediados de los años ochenta cuando, una vez lograda la universalización de la primaria (más de 95 por ciento de los niños ubicados en la cohorte de edad de 6 a 11 años asistiera a la escuela primaria) cambiaría el paradigma del Sistema Educativo Nacional (SEN) que durante décadas fue de tipo cuantitativo (aumento de la escolarización y reducción del índice de analfabetismo, o en una palabra cobertura) por uno nuevo cuyas acciones fueron dirigidas a aspectos de índole no sólo cuantitativo sino también cualitativos, es decir, de calidad.¹³ En este contexto, la calidad de la educación básica se consideró un asunto prioritario en la agenda de la SEP y una exigencia social, y por ende se produjo un *reconocimiento*¹⁴ del problema por el que travesaba la educación básica, en particular la secundaria, dando lugar al establecimiento del *Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994*.¹⁵

En los años noventa, el sector educativo nacional sujetó su organización y desarrollo a los requerimientos derivados de factores del contexto económico y político generados por la crisis económica iniciada en los años ochenta, como consecuencia de la caída internacional en los precios del petróleo y, por la presión ejercida por el Fondo

¹³ Las razones de la reorientación fueron consecuencia de los problemas asociados a la expansión acelerada del SEN manifestados en altas tasas de reprobación, índices crecientes de deserción y bajísimos porcentajes de eficiencia terminal, tan sólo este último indicador de rezago alcanzaba, para principios de 1970, sólo 50 %.

¹⁴ Barbara J. Nelson, sostiene que, en la formación de la agenda el “reconocimiento del asunto” constituye una primera etapa que se define como “el momento cuando se advierte por vez primera la cuestión y se reconoce que puede ser un tema potencial de un programa de acción” (1993: 109).

¹⁵ Este programa estableció como el gran reto del sistema educativo “un cambio de fondo con una dirección clara... la calidad de la educación y la modernización integral del sistema” (SEP, 1989: 3).

Monetario Internacional (FMI) para que los países en vías de desarrollo aplicaran reformas estatales.¹⁶ Autores como Enrique Dussel Peters (2003) son claros cuando señalan que “con la firma del primer Pacto de Solidaridad en diciembre de 1987, apoyado por cámaras empresariales, sindicatos oficialistas y el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se establecen por primera vez en forma clara y transparente, las condiciones, los objetivos y las prioridades de una nueva estrategia de desarrollo oficial: la estrategia de la liberalización” (Dussel, 2003: 44).

El *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* (Poder Ejecutivo Federal-Secretaría de Programación y Presupuesto [PEF-SPP], 1989) consignó la manera en que las disposiciones del FMI, en particular la estrategia de liberalización comercial, se aplicaron en México a través de reformas constitucionales para la modernización.¹⁷ Los fundamentos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) se concretaron en los siguientes postulados:

Modernizar a México es hacer frente a las nuevas realidades económicas y sociales [...] En lo económico, el enorme esfuerzo que ha hecho el pueblo de México para controlar la inflación cobró un nuevo impulso mediante el Pacto para la Estabilidad y el Crecimiento Económico. Sus resultados están a la vista... De acuerdo con el compromiso adquirido al inició de mi gestión, se iniciaron de inmediato las negociaciones de la deuda externa mexicana. Los gobiernos y los organismos multilaterales acreedores (el subrayado es mío) han reconocido la estrategia de modernización de México y vamos ya en la dirección de reducir la deuda y su servicio y abatir la transferencia de recursos al exterior... Al mismo tiempo, hemos llevado adelante una cuidadosa apertura de nuestra economía a la competencia comercial, a la eficiencia de sus empresas, a la lucha por los mercados exteriores. [...] Internacionalmente se ha reconocido el esfuerzo interno realizado y la pertinencia de nuestro proyecto... El Banco Mundial (BM) ha comprometido recursos para proyectos y sectores prioritarios. [...] El programa económico de México se convirtió en el convenio con el FMI, y no a la inversa. (Poder Ejecutivo Federal [PEF], 1989: XIV).

Las estrategias del PND impulsado por el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari (CSG) tuvieron repercusiones en el ámbito educativo al transformar al Estado mexicano en mero rector de los programas y servicios educativos y delegar así su administración a las entidades federativas para, de manera concurrente, compartir en el mediano plazo los

¹⁶ La forma en que el FMI impuso las reformas estructurales a los países en vías de desarrollo sin prever sus consecuencias, son descritas por Joseph Stiglitz en su libro *El malestar de la globalización*.

¹⁷ En el libro de Javier López Moreno *Reformas constitucionales para la modernización. Una visión de la modernización en México*, publicado en 1993 por el FCE, además de describir, de manera detallada, el conjunto de reformas a la constitución con el objetivo de “abrir el país a la modernidad”, se ofrecen elementos para entender las reformas educativas relacionadas con la descentralización.

costos financieros y las responsabilidades políticas, contribuyendo al logro de un estado minimalista.¹⁸ El programa sectorial de educación del sexenio de CSG denominado *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* (PME) estableció las bases para una transformación educativa que permitiera al país:

[...] emprender una profunda modernización educativa para lograr los grandes objetivos nacionales. Necesitamos cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país, que abra iguales oportunidades a todos los mexicanos. Lo haremos para preservar los valores y las tradiciones de la nacionalidad; lo haremos para sostener el crecimiento para el bienestar y competir exitosamente con las naciones de vanguardia; lo haremos para asegurar una voz más fuerte, más presente y más decisiva de México en el mundo. (Salinas de Gortari; en Poder Ejecutivo Federal [PEF], 1989: III-IV).

Como se logra apreciar, las finalidades del PME son explícitas respecto a la vinculación del sistema educativo nacional con el desarrollo económico mundial. En lo concerniente a la política curricular se planteaba una “amplia y abierta consulta para la transformación educativa que incorpore a todos para llevarla a cabo. No existe reto insuperable si el pueblo cuenta con una educación de calidad” (PEF, 1989: IV) . Con relación a la secundaria, el PME planteaba que

La educación secundaria demanda con urgencia una definición precisa que le dé sentido frente a las necesidades sociales y represente un claro avance para los estudiantes. Debemos terminar con la indefinición que proviene de dos tipos de programas: uno por áreas y otro por asignaturas, que le resta coherencia; debemos vincularla más estrechamente a la vida social para hacerla relevante y significativa a cada uno de sus egresados. Ellos deben sentir el valor y la utilidad de esta etapa... La secundaria es el mayor reto pedagógico del nuevo modelo educativo. En la educación secundaria el esfuerzo será profundizar y ampliar los aprendizajes realizados en la primaria; será, igualmente, etapa completa por sí misma, capaz de formar para el trabajo y para la vida social plena y, también, para seguir a otros ciclos técnicos o de educación media superior. (PEF, 1989: VIII-IX).

El reconocimiento del problema de la educación secundaria y su urgente atención, así como su inclusión en la agenda gubernamental a través del Programa para la Modernización Educativa daría paso a la siguiente etapa.

¹⁸ La pretensión de adelgazar a los estados nacionales, se insertó en el fundamentalismo del mercado sostenido por el FMI.

2.2.2. Segunda etapa. La adopción del asunto:

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación (LGE)

No obstante el reconocimiento del problema del nivel educativo de la secundaria, aún quedaba porque se *adoptara* como un asunto central (segunda etapa de la incorporación a la agenda pública). Este momento llegaría en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El ANMEB fue signado por todos los sectores sociales interesados en la mejora de la calidad educativa que poseían, en ese momento, capacidad de “voz” en la esfera pública, tales como el gobierno federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Con el ANMEB la reforma educativa salinista fue concretada constituyéndose en una acción para lograr la descentralización educativa, con base en cuatro líneas estratégicas: la reorganización del sistema educativo (federalismo educativo), la reformulación de contenidos y materiales educativos, la revaloración social de la función magisterial y, la participación social en la educación.

El ANMEB sostenía que en los casos de la primaria y la secundaria se requería de una estrategia basada en acciones que atendiera eficazmente los problemas que obstruían la calidad del nivel. El dispositivo de política curricular consistió en la elaboración y aplicación de programas emergentes de aplicación inmediata, diseñados por la SEP con base “en el ejercicio de sus facultades normativas nacionales”. La esencia de los programas emergentes radicaba en que, a partir del ciclo escolar 1992-1993 se implantaría:

...en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas. Se reforzará marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, aumentando a cinco horas semanales la impartición de clases de ambas materias en vez de las tres horas, hasta hace poco previstas. En la secundaria también se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo. (Acuerdo Nacional..., 1992: 16).

Con el ANMEB prevalecieron las condiciones que Barbara J. Nelson (1993:110) propone para que un problema se *adopte*: “Primera, los decisores tienen que compartir la

percepción de que es responsabilidad gubernamental legítima actuar en el asunto en cuestión. Segunda, tienen que creer que, en el caso de adoptar el asunto, es posible encontrar una respuesta apropiada para abordarlo”. En el caso de la secundaria la respuesta apropiada se daría con la reforma al artículo 3ro constitucional, que estableció como obligatorio este nivel educativo.

2.2.3. Tercera etapa. La priorización del asunto: la obligatoriedad de la educación secundaria

En lo concerniente a la tercera etapa, la de *priorización del asunto*, entendida, según Nelson, como el reordenamiento de agenda existente para dar cabida al asunto nuevo, ésta se cumplió en 1993, a través de la modificación del artículo tercero constitucional haciendo obligatorio el nivel de la educación secundaria, y cuando en ese mismo año, se promulgó y entró en vigor la Ley General de Educación (LGE). La LGE otorgó estatus jurídico y normativo a los pronunciamientos del ANMEB, generando con ello acciones de política curricular que se plasmaron en la reforma de 1993 al Plan y los programas de estudio de la educación secundaria. En el mismo sentido, se realizaron acciones tendientes al mejoramiento profesional de los maestros, siendo concretadas en 1995, con la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) y el establecimiento de la Carrera Magisterial (CM).

2.2.4. Cuarta etapa. El mantenimiento del asunto: el carácter transexenal del ANMEB y la LGE

La cuarta y última etapa, relativa al *mantenimiento del asunto*, es decir, a la permanencia en la agenda estatal del problema de la calidad educativa, y por ende, de las acciones (programas nacionales de educación)) para su atención, se cumplió al permanecer, la LGE, vigente durante los siguientes sexenios de Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quezada y Felipe Calderón

Hinojosa,¹⁹ adquiriendo dicha normatividad un carácter transexenal y consolidándose como política de Estado. La naturaleza del ANMEB (*marco* general de la LGE),²⁰ traspasó las fronteras entre lo público y lo privado, siendo de aceptación general y quedando al margen de toda controversia, tal y como quedo asentado en su propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública con base en los programas y acciones que formuló y que tenían también “el efecto de promover y mejorar la calidad de la educación que, con apego a las disposiciones vigentes, impartan los particulares”.

Con el ANMEB y la LGE el discurso de enmarque²¹ de tipo jurídico que la SEP utilizó para atender la reforma curricular de la educación básica, y por tanto de la secundaria, fue de tipo dominante plasmado en aspectos normativos, que en política curricular se traduce en atribuciones, es decir, lo que autores como Rein y Schon conceptualizan como acatamiento u *obediencia a las normas* (Rein y Schon, 1998: 344-345). Esto queda demostrado en el artículo 48 de la LGE en donde se establece que “La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica”.

A partir de 1992, esto es, de que el Estado mexicano situó el problema de la calidad y la equidad de la educación secundaria en el marco del ANMEB, se tuvo claridad en la *adopción* de una política pertinente y en la aplicación de los subsecuentes programas sectoriales de educación. Tomando como base el Artículo Tercero y la LGE, la SEP *priorizó* el asunto y lo *mantuvo* (hasta la fecha) como una política pública y de Estado tal y como se manifiesta en los respectivos programas sectoriales que a partir de 1992 se

¹⁹ En el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* del gobierno de Felipe Calderón Hinojosa aunque se establece la necesidad de “Revisar el marco jurídico y normativo de la educación básica en función del fortalecimiento del federalismo educativo” (SEP, enero de 2007: 52) el ANMEB continua vigente.

²⁰ Para los estudiosos de la educación, el ANMEB se sitúa en el gran marco de las políticas educativas de los noventa, que en Latinoamérica se implementaron para “modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad” (Gajardo, 1999: 7).

²¹ Para autores como Rein y Schon el *enmarque* “es una manera de seleccionar, organizar, interpretar y dar sentido a una realidad compleja en tal forma que nos ofrezca puntos de guía para conocer, analizar, convencer y actuar”, por tanto consideran al marco de las políticas públicas como “una perspectiva desde la cual se puede dar sentido a una situación amorfa, problemática y mal definida, y actuar en consecuencia” (Rein y Schon, 1998: 329).

elaboraron: Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 y Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

2.3. LOS PROGRAMAS SECTORIALES DE EDUCACIÓN Y LOS PLANTEAMIENTOS DE POLÍTICA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Los planteamientos programáticos de carácter curricular para la educación básica y en específico para el nivel de secundaria, generados en el contexto de la reforma económica del país y en el marco del ANMEB incorporaron, genéricamente, los asuntos de la calidad y la equidad como una línea de acción de la política educativa del Estado mexicano que ha permitido orientar, en los últimos 20 años, el desarrollo general del Sistema Educativo Nacional (SEN) y en particular de la política curricular para la secundaria.

2.3.1. *El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000*

En lo referente a la calidad de la educación básica, el PDE planteaba la necesidad de consolidar y fortalecer la reformulación de los planes y programas de estudio de primaria y secundaria, que desde el ciclo escolar 1992-1993 se habían aplicado (Poder Ejecutivo Federal [PEF], s/f: 27), convirtiéndose esta determinación en la estrategia central de política curricular para los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, resaltaba el papel que la legislación otorgaba al Estado para la “regulación de los factores esenciales de la organización de la educación básica y de la formación de los maestros: los planes y programas de estudio, los materiales didácticos de distribución general y gratuita, el calendario escolar y la evaluación de los resultados de enseñanza” (PEF, s/f: 46). El PDE ya proponía, como un aspecto central de la política curricular, la articulación de los tres niveles:

Un aspecto que será motivo de especial atención es la congruencia y la adecuada secuencia de los planes de estudio en los tres niveles de la educación básica. Aunque cada uno de ellos tiene un sentido propio, que corresponde al momento de crecimiento de los alumnos, es importante asegurar que la educación preescolar prepare adecuadamente para los

estudios de primaria y que estas últimas favorezcan la transición al currículo y las formas de enseñanza que caracterizan a la educación secundaria. (PEF, s/f: 52 y 53).

En síntesis, la estrategia de política curricular para la educación básica en general, consistió en incrementar la matrícula y los servicios del nivel en todas sus modalidades con lo cual se buscaba frenar la deserción escolar y el aumento del índice de eficiencia terminal.

2.3.2. El Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006

En el logro del objetivo propuesto por la administración del Presidente Vicente Fox Quezada, para avanzar en la calidad de la educación básica, el ProNaE 2001-2006 propuso seis políticas y ocho objetivos particulares.²² La política que abordó lo referente al asunto curricular en su conjunto, y en específico para la secundaria, fue la de articulación de la educación básica, entendida como la “revisión y adecuación curricular de materiales educativos, así como de prácticas educativas en el aula y en la escuela, que permitan dar continuidad pedagógica y de contenidos a la educación básica, desde el nivel preescolar hasta la enseñanza secundaria” (PEF, s/f: 137).

En lo concerniente a la educación secundaria, la política para la articulación definió, como una de sus líneas de acción, el desarrollo de “una nueva propuesta curricular para la educación secundaria, de amplia aceptación consensual, congruente con los propósitos de la educación básica, que considere las necesidades de los adolescentes” (SEP, 2001: 137-153). La fecha para concretar la reforma curricular de la secundaria se fijó en el 2004 y consistió en “contar con una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa de la educación secundaria, incluyendo la revisión y el fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria” (SEP, 2001: 138). La propuesta de renovación curricular de la educación secundaria, iniciada en 2002 fue

²² Las seis políticas fueron: 1. Política de articulación para la educación básica, 2. Política de transformación de la gestión escolar, 3. Política de fortalecimiento de contenidos educativos específicos y producción de materiales impresos, 4. Política de fomento al uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación básica, 5. Política de fomento a la investigación y la innovación educativas, y, 6. Política de formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros. (SEP, 2001: 137-153).

presentada en junio de 2004 con el nombre de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).

2.3.3. *El programa Sectorial de Educación 2007-2012*

Con la elección, en 2006, de Felipe Calderón Hinojosa a la Presidencia de la República, los planteamientos educativos se plasmaron en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU). El PROSEDU establece como principal objetivo para la educación básica “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007: 11). Entre las estrategias para elevar la calidad que la SEP consideró, destacan: la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); la revisión y fortalecimiento de los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio; el despliegue de acciones complementarias que fortalezcan el dominio de la comprensión lectora, y el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos; así como la articulación de esfuerzos y el establecimiento de mecanismos para asegurar el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias numéricas básicas que permitan a todos los estudiantes seguir aprendiendo.

Referente a la RIEB, el PROSEDU definió cinco líneas de acción: *a)* asegurar que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación, *b)* revisar y adecuar el perfil de egreso de la educación básica, *c)* establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos los grados, niveles y modalidades de la educación básica, *d)* estimular nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los contenidos de los libros de texto, y *e)* experimentar e interactuar con los contenidos educativos incorporados a las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2007: 23).

Para la educación secundaria y en aras de concretar las estrategias y líneas de acción del PROSEDU, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) estableció el proyecto denominado Consolidación de la Reforma de Secundaria (“PRIEB 02,” 2008). En la justificación del proyecto se argumentaba que “La reforma de secundaria se encuentra

en proceso de generalización, por lo que su consolidación es aún una tarea pendiente; sin esta consolidación la articulación de toda la educación básica no será posible... es necesario realizar ajustes curriculares, en función de la información que se recabe a través de un seguimiento y valoración puntual del proceso de generalización” (“PRIEB 02,” 2008: s/p). Uno de los objetivos específicos del proyecto de consolidación de la reforma de secundaria consistía en realizar ajustes al mapa curricular, esto es, “introducir de manera articulada con el nuevo currículo de primaria contenidos transversales en las asignaturas, promover el desarrollo de competencias ligadas al uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación” (“PRIEB 02,” 2008: s/p).

En el marco del Prosedu, la SEP propuso que la articulación de la educación básica debería entenderse desde una perspectiva que superara:

...la concepción que reduce el desarrollo curricular sólo a la revisión, actualización y articulación de los planes y programas. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: las competencias, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores. Esos aspectos y sus características son las siguientes: el currículo; los maestros y las prácticas docentes; los medios y materiales de apoyo; la gestión escolar; y, los alumnos. (SEP, 2008: 32-35).

Instalado desde 1993 como un nivel educativo con carácter obligatorio e incorporado en la agenda pública a través de líneas estratégicas plasmadas en los programas sectoriales de educación, la secundaria podría atender entonces de manera más efectiva la mejora de sus componentes curriculares a través de reformas al Plan y los programas de estudio.

Capítulo III. *Análisis comparativo de las estrategias de gestión implementadas en las reformas a los planes y programas de estudio de 1993 y 2006*

Este capítulo examina la manera en que los contextos económicos, políticos y sociales influyeron en las reformas curriculares de educación secundaria de 1993 y 2004, en particular, en la generación de estrategias y mecanismos de gestión para su implementación. Por ejemplo, es innegable que el contexto político en que se realizó la reforma de la educación secundaria de 1993 fue distinto al de 2004 cuando se intentó implementar la RIES, ya que en el primer escenario el país avanzaba en la llamada *Reforma del Estado* y la política educativa, inserta en el marco del ANMEB, era impulsada por una “fuerza de empuje” conformada por el gobierno y diversos sectores sociales que presionaban al cambio, entre estos últimos se encontraba el SNTE motivado, entre otros factores, por una reestructuración en su liderazgo.²³ En 2004, en cambio, se atravesaba por una situación distinta caracterizada por el primer gobierno federal de *alternancia* y un SNTE fortalecido que le permitía convertirse en una fuerza considerable de negociación ante el ejecutivo federal.

En este capítulo se pretende demostrar también que en la implementación de políticas públicas educativas, la aplicación exclusiva de estrategias de gestión interna o administrativas, en detrimento de las externas o políticas, son la causa de que proyectos gubernamentales de reforma curricular se consideren una imposición por los actores educativos y los sectores sociales directamente involucrados, esto es, por los sujetos de las políticas educativas.

En la comprensión de las estrategias de gestión internas y externas utilizadas por la SEP en los casos de reforma de 1993 y 2004, se retoma lo que al respecto señalan Francesco Pedró e Irene Puig en “Sirve para algo la política educativa” (1998: 21-30). Estos autores denominan a la *gestión administrativa* o *gestión interna*, como el ejercicio, de

²³ Desde que en abril de 1989 se reconoció como Secretaría General del SNTE a la profesora Elba Esther Gordillo, se realizaron acciones para consolidar y fortalecer este nuevo liderazgo, que abarcan desde 1989 con el Congreso Nacional en el cual se ratificó la nueva dirigencia hasta la firma del ANMEB, la modificación al artículo tercero constitucional y la promulgación de la LGE en 1993.

parte de una autoridad educativa, de sus competencias administrativas encaminadas a la producción cuantitativa y/o cualitativa de bienes y servicios educativos, que se patentiza cuando:

...lo que hace primeramente una autoridad educativa no es otra cosa que ejercer competencias administrativas y, por tanto, gestionar internamente los recursos propios de que dispone a fin de producir unos resultados concretos. Es por esta razón que nos referimos a la gestión interna como a la actividad propia no de las autoridades educativas sino de las administraciones educativas. Los medios de que disponen las administraciones educativas son, esencialmente, recursos económicos y financieros, recursos de personal, recursos de patrimonio, etc. (Pedró y Puig, 1998: 25).

El planteamiento anterior coincide con algunos elementos de la perspectiva neoinstitucionalista que señalan que en la formulación e implementación de políticas públicas las instituciones orientan el proceder de sus integrantes por medio de reglas o normas, concretándose en un modelo o *concepción decisionista* que no considera la participación de otros actores sociales (*Cfr.* a Peters, s/f).

Por su parte, a la *gestión política* o externa, Pedró y Puig la distinguen de la mera producción de bienes y servicios (gestión administrativa), y argumentan que su esencia radica en distinguir los efectos e impactos que las políticas educativas pueden producir en la sociedad, debido a que “la autoridad educativa no tiene como horizonte final la administración de recursos *per se*, sino la satisfacción de las necesidades de unos sujetos, el público –los alumnos y sus familias- y los agentes profesionales, sociales y económicos implicados directamente o indirectamente en la educación” (Pedró y Puig, 1998: 27-28). Por tanto, la gestión política favorece la participación social en la formulación, diseño e implementación de políticas educativas.

Con base en lo anterior, el hilo conductor utilizado para identificar el tipo de gestión desarrollada en las reformas educativas de 1993 y 2004 consistió en asumir que la *participación social*, la *deliberación* y la *concertación*, son aspectos imprescindibles en la definición de políticas educativas efectivas, que se generan en contextos concretos donde intervienen factores de naturaleza económica, política y social. Para el caso que nos ocupa –las reformas a la educación secundaria-, el conocimiento de las condiciones en que se realizaron, pero sobre todo, de los mecanismos de deliberación y concertación empleados, constituyeron una herramienta de suma importancia para identificar las

estrategias de gestión implementadas, de ahí el interés por describirlas aunque sea de manera general. En este sentido, los estudios de Manuel Canto Chac (s/f) constituyen un referente valioso para aclarar las implicaciones que en el marco de las políticas públicas y en especial de las reformas educativas tienen la participación social, la deliberación y la concertación.

Manuel Canto Chac, quien retoma a Velásquez y González (2004:2), describe a la *participación social* como “el proceso a través del cual distintos sujetos sociales y colectivos, en función de sus respectivos intereses y de la lectura que hacen de su entorno intervienen en la marcha de los asuntos colectivos, con el fin de mantener, reformar o transformar el orden social y político” (Canto Chac, s/f: 4). Bajo esta concepción, el autor sostiene que una de las consecuencias concretas de la participación social es “la incidencia en las estructuras gubernamentales y en las políticas públicas”, esto es, a la creación de instituciones permeables a la participación social lo que conlleva la transformación de las relaciones sociedad-Estado y al énfasis de la rendición de cuentas y a la transparencia en la gestión pública.

Canto Chac, postula también, que en el logro de un proceso participativo para el diseño e implementación de las políticas públicas, la *deliberación* y la *concertación* entendidas, respectivamente, como la capacidad de expresar razones y la capacidad de llegar a acuerdos con otros actores, constituyen un requisito fundamental de su *legitimidad*. Bajo esta concepción, la legitimidad de una política pública es entendida como el ordenamiento político digno de ser reconocido y donde dicha dignidad “depende de la capacidad de activar un consenso de tipo discursivo, es decir, basado en la satisfacción de ‘buenas razones’ requeridas por los ciudadanos” (Rusconi: 36). Asimismo, Canto señala que la participación en las decisiones de política pública, basada en la deliberación, constituye una situación ideal debido a que en la realidad es difícil encontrar procesos efectivamente deliberativos.

Una vez descritos los aspectos teóricos y metodológicos utilizados en la elaboración del presente apartado, a continuación se desarrollan sus correspondientes temas.

3.1. LOS CONTEXTOS POLÍTICOS DE LAS REFORMAS A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1993 Y 2004

3.1.1 *El contexto, las fases de implementación y las estrategias de gestión de la reforma de 1993*

La crisis económica que como consecuencia del desgaste del modelo de industrialización por sustitución de importaciones y la caída internacional de los precios del petróleo afectó a nuestro país en el último tercio del siglo XX; propició una serie de reformas estructurales que se aplicaron, principalmente, durante las décadas de los ochenta y los noventa. El propósito de las reformas estructurales fue alcanzar el desarrollo económico e incentivar las inversiones, eliminar los subsidios y abrir los mercados financieros y de bienes y servicios. Las acciones de política económica implementadas durante los sexenios de Miguel de la Madrid (1982-1988) y Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) fueron, esencialmente, la liberalización del comercio, la liberalización financiera doméstica, la apertura de la cuenta de capitales, las privatizaciones, la reforma tributaria, y la desregulación.²⁴

Respecto a la reorientación del modelo económico de este periodo, Enrique Dussel Peters es claro cuando señala que “con la firma del primer Pacto de Solidaridad, en diciembre de 1988, apoyado por cámaras empresariales, el gobierno y sindicatos oficialistas, y la administración de Salinas de Gortari, se establecen por primera vez en forma clara y transparente, las condiciones, los objetivos y las prioridades de una nueva estrategia de desarrollo oficial: la estrategia de la liberalización” (Dussel, 2003: 41-68). El *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* (PND), consignó claramente la manera en que las disposiciones del Fondo Monetario Internacional (FMI), en particular la estrategia de liberalización comercial, se aplicaron en México a través de reformas constitucionales para la modernización.²⁵

²⁴ Para profundizar en las reformas económicas que se realizaron en los años 80 y 90 se sugieren las siguientes lecturas: Moreno-Brid *et al*, 2004; Clavijo y Valdivieso, s/f; y Stiglitz, 2002: 27-80 y 121-171.

²⁵ En el libro de Javier López Moreno *Reformas constitucionales para la modernización. Una visión de la modernización en México* publicado por el FCE en 1993, se describen de manera detallada el conjunto de

Las estrategias del PND tuvieron repercusiones en el ámbito educativo. El programa sectorial de Salinas de Gortari, denominado *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* (PME) establecía las bases para una transformación educativa que permitiera al país:

...emprender una profunda modernización educativa para lograr los grandes objetivos nacionales. Necesitamos cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país, que abra iguales oportunidades a todos los mexicanos. Lo haremos para preservar los valores y las tradiciones de la nacionalidad; lo haremos para sostener el crecimiento para el bienestar y competir exitosamente con las naciones de vanguardia; lo haremos para asegurar una voz más fuerte, más presente y más decisiva de México en el mundo. (Discurso de Salinas de Gortari; en PEF, 1989: III-IV).

A las reformas estructurales se sumaron toda una serie de reformas políticas lo que en conjunto se conoció como la *Reforma del Estado*. Por tal razón, a fines de los años ochenta y principios de los noventa, el sector educativo nacional y sus principales actores, orientaron su organización, desarrollo y formas de participación, a los requerimientos derivados de factores del contexto económico y político imperante.²⁶

En estas circunstancias, el papel que tuvo el SNTE en el proceso de modernización educativa iniciado en octubre de 1989, y concretado en 1992 a través del ANMEB por el gobierno del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari (CSG), le permitió participar en el debate educativo e incorporarse, como un actor protagónico en el ámbito de las políticas para el subsistema de la educación básica. Siguiendo a Aurora Loyo,²⁷ la estrategia implementada por el SNTE para ampliar su participación en el proceso de modernización giró, principalmente, en incorporar en sus propuestas realizadas al gobierno federal, los planteamientos generados por la “Movilización Sindical para la Modernización del Sistema Educativo” –iniciada en septiembre de 1989- así como los resolutivos y recomendaciones emanados del I y II Congresos Nacionales Extraordinarios (celebrados respectivamente en enero de 1990 y febrero de 1992) y del I Consejo Nacional Extraordinario (realizado el 17 y 18 de mayo de 1992). Las

reformas a la constitución con el objeto de “abrir el país a la modernidad”. Su consulta es un apoyo importante para entender las reformas educativas de los años noventa.

²⁶ En la opinión de Aurora Loyo “...efectivamente existió una importante fuerza de empuje que presionó hacia el cambio en el sistema educativo. No obstante, consideramos que esa fuerza dinamizadora no provino de un proyecto educativo bien definido, sino de cambios de orientación en otros ámbitos: el económico y el político” (Loyo [coord], 1997: 13).

²⁷ “Las ironías de la modernización: el caso del SNTE” (Ibíd.).

estrategias desarrolladas por el SNTE y que consistieron en “la organización de reuniones en que se buscaba captar, a través de ponencias escritas, participaciones orales y un cuestionario denominado *el sentir social en torno a la modernización del sector*” (Loyo [coord.], 1997: 42), se distinguieron de las acciones de “consulta, negociaciones y propaganda” realizadas desde 1989 por la SEP, con la intención de responder a los planteamientos de la modernización educativa y sustentar las reformas curriculares que, en 1993, serían concretadas.

El proceso de consulta, diagnóstico y elaboración que la SEP inició en 1989 para reformar el plan y los programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria, tuvo tres fases: la llamada “Consulta Nacional para la Modernización de la Educación” (1989), la reformulación de los contenidos educativos de preescolar, primaria y secundaria (1990-1991), y la Consulta Nacional sobre Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria (1992).²⁸ A continuación se describen algunos de los rasgos más relevantes de dichas fases.

Primera fase. 1989. Consulta Nacional para la Modernización de la Educación

La Consulta Nacional para la Modernización de la Educación (CNME) tuvo como propósito “promover la más amplia, activa y eficaz participación de maestros, padres de familia, instituciones, organizaciones y asociaciones de profesionales y de los sectores sociales, así como de las personas interesadas en mejorar la calidad de la educación en la búsqueda de aportaciones que establezcan bases sólidas para promover, orientar y normar el proceso de modernización a través del Programa Nacional de Educación 1989-1994” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1989: 1-6). Los ejes temáticos de la CNME fueron cuatro: contenidos de la educación, métodos educativos, revisión del sistema educativo, y, participación de la sociedad.

La organización de la CNME recayó en el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE). El CONALTE contó con la colaboración de los consejos estatales y

²⁸ Otras acciones y experiencias que se tomaron en cuenta para la reforma curricular del 93 fueron: la Consulta para la Prueba Operativa, los estudios y análisis del propio CONALTE y las aportaciones del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

municipales coordinados por las autoridades educativas correspondientes. En el proceso de Consulta participaron:

...maestros, padres de familia, profesionistas, intelectuales, empresarios, representantes de los diversos sectores y la sociedad en general. Todos ellos manifestaron sus demandas, aspiraciones y puntos de vista, y aportaron sus recomendaciones. Como complemento a la contribución ciudadana, se integraron en el interior del sector de la SEP, diversas comisiones de trabajo conformadas por especialistas de cada nivel, modalidad y tema que abarcó la consulta, con el objeto de clasificar, analizar y sintetizar la información que se generó, para posteriormente destacar aportaciones y propuestas. (SEP, 1989: XVII).

Además, en la CNME:

...se abarcaron todos los niveles, tipos y modalidades del sistema educativo. Maestros, alumnos, padres de familia, investigadores, asociaciones de profesionistas de la educación, funcionarios, organizaciones obreras, campesinas, populares, empresariales y sindicales, participaron en 1, 312 foros municipales, 83 regionales, 32 distritales, 14 especializados y 31 estatales; se presentaron 53,302 ponencias en los estados y 12, 258 en el Distrito Federal. (Consulta nacional; en SEP-CONALTE 1991: 34).

Como consecuencia de la CNME fue que se elaboró el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* (PME).

Para el nivel educativo de secundaria, los resultados de la CNME, concretados en el *PME 1989-1994*, planteaban la necesidad de uniformar la estructura curricular, esto es, superar la coexistencia de dos planes de estudio, uno organizado por áreas y otro por asignaturas; promover el paso de contenidos informativos que suscitaban aprendizajes fundamentalmente memorísticos a aquéllos que aseguraran también la adquisición de valores y el desarrollo de habilidades para que los estudiantes se mantuvieran “al ritmo del avance de las ciencias y de las transformaciones cada vez más aceleradas de nuestro mundo, sin perder el sentido humano del progreso” (Consulta nacional; en SEP-CONALTE, 1991: 20).

Segunda fase. Octubre de 1989 agosto de 1990. Reformulación de los contenidos educativos de preescolar, primaria y secundaria, e implementación de la “Prueba operativa”

En la tarea de reformular los contenidos educativos, que en el marco de la modernización educativa y en acatamiento a los propósitos del PME 1989-1994, se le

asignaron a la SEP; fue como a través del CONALTE se realizaron una serie de acciones encaminadas a propiciar la incorporación de las diversas instancias y sectores sociales involucrados en el quehacer educativo. La estrategia de participación social del CONALTE se concretó en la llamada “metodología de índole participativa”.²⁹ La metodología de índole participativa contempló dos tipos de gestión: la interna o administrativa, y la política o externa, además dicha metodología, para la organización de los contenidos educativos (reforma curricular), se conformó por tres etapas, las cuales se describen a continuación, tomando como base lo que al respecto el propio CONALTE informó (SEP-CONALTE, 1991: 36-39).

La primera etapa para la reformulación de contenidos se implementó con la finalidad de recoger y sistematizar la experiencia magisterial y, en general, de la SEP en sus niveles operativos (funcionarios, supervisores, inspectores, directores de escuela y cuadros administrativos). Su propósito consistió en “producir al interior de la SEP, con aportaciones de sus cuerpos técnicos (*gestión interna*), un primer documento de trabajo en el menor tiempo posible. Este documento sería la base de posteriores discusiones, revisiones técnicas y modificaciones pertinentes (*deliberación*).

Como se aprecia, esta primera acción constituyó una *gestión administrativa* o interna que sería acompañada de una *gestión política* cuando la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Elemental y del CONALTE, implementó un conjunto de acciones para generar la participación social (*concertación*).

Entre las acciones de gestión política, destacaron las siguientes: *a)* la elaboración de instrumentos para la recolección de opiniones y sugerencias en torno al cambio de contenidos educativos vigentes, aplicado a docentes de las escuelas de educación básica, *b)* la formación de un cuerpo técnico representativo de los maestros en servicio para los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, *c)* el desarrollo coordinado de

²⁹ El CONALTE justificaba el procedimiento metodológico para propiciar la participación en la reforma educativa de la siguiente manera “En resumen, el conjunto de las tres etapas del procedimiento metodológico que se acaba de describir, obedece, en buena parte a las orientaciones de la investigación participativa, que se basa en la puesta en común de saberes y experiencias, y promueve aprendizajes de solidaridad a través del diálogo permanente entre los diversos actores del trabajo educativo” (SEP-CONALTE 1991: 39).

una propuesta de modelo educativo que sustentara la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para preescolar, primaria y secundaria, *d*) la presentación y discusión de la propuesta de modelo educativo, y de los avances de la elaboración de los planes y programas en diversas instituciones y organismos de consulta,³⁰ y, *e*) la puesta en marcha de una prueba del nuevo modelo y sus programas en un número reducido de escuelas que aportara insumos para determinar las condiciones operativas del modelo y sus exigencias.

La *segunda y tercera etapas* de esta fase consistieron, respectivamente, en difundir la propuesta del nuevo plan y los programas de estudio entre expertos nacionales e internacionales y especialistas en las disciplinas incluidas, con el fin de mejorar la propuesta preliminar de la SEP; y, en la reformulación de los planes y programas de estudio así como de los materiales de apoyo al estudio y la enseñanza.

Una acción de esta fase que destacó por sobre todas las demás, fue la operación de la llamada *Prueba Operativa (PO)* consistente en la aplicación, durante el ciclo escolar 1990-1991, en una muestra nacional de 338 planteles de preescolar, primaria (primero y tercer grados) y secundaria (primer grado), de los planes y programas de estudio diseñados. Según el CONALTE, la PO no se proponía validar los nuevos planes y programas de estudio, sino revisar la pertinencia de los contenidos y buscar la participación de los maestros “para que propongan su propia definición de lo que debe ser el cambio de esos contenidos, y promover una reflexión que trascienda los planes y programas. Para lograrlo, una tarea primordial consiste en hacer acopio de la experiencia magisterial ante el cambio” (SEP-CONALTE, 1991: 53). La participación del SNTE en esta fase se produjo del 8 al 13 de agosto, con la organización de mesas de trabajo con la SEP para el análisis de temas y asuntos relativos al preescolar, la primaria, la secundaria, las materias optativas, los contenidos estatales y la prueba operativa.³¹

³⁰ El total de instituciones nacionales que el CONALTE consignó ascendieron a 25, todas ellas representativas, en ese momento, de los sectores sociales involucrados en la reforma de la educación básica.

³¹ Algunos resultados sobre la Prueba Operativa giraron en torno a que los programas contarán con materiales de apoyo, a mejorar los mecanismos de administración y organización escolar, el funcionamiento de los consejos técnicos de escuela, entre otros aspectos. Respecto al nuevo modelo

Tercera fase. 1992. Consulta Nacional sobre Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria

La Consulta Nacional sobre Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria (CNPPEEPS) fue organizada -previa convocatoria emitida en octubre de 1992- por el CONALTE en coordinación con las secretarías de educación de todo el país.³² La CNPPEEPS tuvo como finalidad dar cumplimiento a la estrategia establecida en el ANMEB respecto a la reformulación de contenidos y materiales educativos (ANEXO 1). Su propósito esencial fue la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica (CONALTE-SEPyC, 1992: 1). En la Consulta se tomaron en cuenta los diagnósticos y recomendaciones emanados de la CNME.

En la CNPPEEPS participaron los maestros, las instituciones educativas y especialistas involucrados en el estudio de problemas educativos nacionales y en disciplinas específicas o aspectos metodológicos de los planes y programas de estudio de la educación básica, el SNTE, las organizaciones de profesionales y los padres de familia. Las aportaciones de los participantes, concretadas en 10,022 ponencias, fueron recabadas en *Recomendaciones Generales* agrupadas por entidad y el distrito Federal, y publicadas, en diciembre de 1992, por la Dirección de Comunicación del CONALTE.

En síntesis, las acciones emprendidas por la SEP en 1989 y 1992 para lograr la reforma a los planes y los programas de la educación básica de 1993, aún con algunas discrepancias, contaron con el apoyo corporativo del SNTE. Así, puede aseverarse que fueron realizadas en un contexto político favorable y por tanto bajo un *consenso discursivo*, originado por los compromisos emanados del ANMEB.

pedagógico, la SEP difundió los resultados en 1990 a través de la publicación *Los planes de estudio de la educación primaria*.

³² En las entidades federativas funcionaban consejos estatales técnicos de la educación que fungían como órganos de consulta del gobierno respectivo y coadyuvaban en la entidad para la coordinación con la federación en materia educativa.

Las estrategias de *deliberación* y *concertación* implementadas para la reforma de 1993, fueron consolidadas al momento de que se reconoció al ANMEB como un “pacto y proyecto negociado”³³ tal y como quedó asentado en la introducción del mismo:

...este trabajo implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación... El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica – preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto. (Acuerdo Nacional..., 1992: 1).

En el siguiente cuadro se resume el contexto, las fases, las acciones, los actores, las estrategias de gestión y los resultados obtenidos en la reforma al Plan y los programas de estudio de educación secundaria en 1993.

Cuadro 1. Estrategias de gestión implementadas en las reformas de 1993 al Plan y los programas de estudio de la educación secundaria

Reforma de 1993 Implementación					
Fases	Contexto	Acción(es)	Actores	Gestión	Resultados
Fase 1. 1989	Reforma del Estado	Consulta Nacional para la Modernización de la Educación	SEP CONALTE SNTE	Interna y Externa	Programa para la Modernización Educativa 1989-1994
Fase 2. 1990-1991	Reforma del Estado	<i>Reformulación de los contenidos educativos de preescolar, primaria y secundaria</i>	SEP CONALTE	Interna y externa	“Hacia un nuevo modelo educativo” (Documento rector para la reforma curricular) Implementación de la “Prueba Operativa”

³³ “Por principio, el CEN del SNTE califica el acuerdo como “uno de los eventos de mayor significación en la historia de la educación mexicana”. De ahí que se subraye, como parte de la responsabilidad de la dirigencia, el “arduo y prolongado” proceso de negociación...” (Loyo [coord], 1997: 48-52).

Fase 3. 1992	Reforma del Estado	Consulta Nacional sobre Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria	SEP CONALTE SNTE	<i>Gestión</i> Externa	Reforma a los planes y programas de estudios, e implementación durante el ciclo escolar 1993-1994.
-------------------------	--------------------	---	------------------------	---------------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2. *El Contexto, las fases de implementación y las estrategias de gestión de la reforma de 2004*

La alternancia política lograda en el sexenio 2000-2006 cuando por primera vez un instituto político de oposición, el Partido Acción Nacional (PAN), asumió después de setenta años la presidencia de la República, tuvo efectos en la orientación del sistema educativo y en particular en el subsistema básico. En este sexenio, el programa gubernamental del sector educativo (PRONAE 2001-2006) se enmarcó en contextos culturales y económicos más amplios a los de la *Modernización y la reforma del Estado*, relacionados con la mundialización, la globalización económica y la sociedad del conocimiento y la información.

En este contexto, Aurora Loyo refrenda su tesis de que antes de 2006 los arreglos corporativos explicaban, en gran medida, lo que ocurría en la educación básica. Lo anterior se expresaba, según dicha autora, en los pocos márgenes que el poder legislativo y las autoridades estatales tenían en la formulación de la política educativa. En contraposición, plantea que con el arribo al poder del PAN se instauraron “nuevas formas de procesar las políticas” en lo general y las educativas en particular (Loyo, 2006; 1067).

A decir de Loyo, el sello de la alternancia en las políticas educativas se configuró por varios factores entre los que destacan: *a)* una mayor autonomía de los gobernadores de militancia priísta (25 de 32) frente al presidente de la República lo que les incentivaba a

“asumir las funciones educativas que por ley les correspondían”, b) una dirigencia sindical cuyos lazos de cooperación se tenían con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) al integrar aún su sector popular, c) la composición plural de las cámaras legislativas lo que “abría un espacio propicio para hacer valer los intereses de los partidos y sus clientelas en la formulación de la política educativa”.

En suma, el contexto político aunque inicialmente confuso (por las repercusiones de la derrota del PRI, organismo al cual el SNTE se encontraba adscrito) acabó siendo favorable debido, entre otros aspectos, a la cercanía de la dirigente del SNTE, Elba Esther Gordillo³⁴ con la presidencia de la república. Así, los *programas educativos nacionales*³⁵ constituyeron la estrategia principal implementada por la SEP para el logro de la calidad y la equidad educativas -propósito central del ProNaE 2001-2006- sin que el SNTE y otros actores educativos, salvo en el caso de la RIES, se opusieran a su operación y desarrollo.

Con el *Compromiso Social por la Calidad de la Educación* (CSCE), signado en agosto de 2002 por la SEP, el SNTE y las autoridades educativas estatales,³⁶ se abrió una estrategia de *deliberación y concertación* (cooperación) del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE con la SEP y la presidencia de la república (Loyo, 2006: 1079). En el marco del CSCE fue como se pudieron lograr, entre otros aspectos, la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la obligatoriedad escalonada del

³⁴ La Mtra. Elba Esther Gordillo logró consolidar su hegemonía, obtenida en 1989, cuando fue nombrada, en marzo de 2004, presidenta nacional del SNTE, cargo que le permite ejercer la representación legal de dicho organismo.

³⁵ Para el logro de los tres objetivos estratégicos de la educación básica nacional (justicia educativa y equidad, calidad del proceso y el logro educativos, y, reforma de la gestión institucional) establecidos en el ProNaE 2001-2006, además de líneas de acción y metas, la SEP propuso, como una estrategia de política educativa, los llamados *Programas Nacionales*. La firma de los convenios entre la federación y las entidades para las Reglas de Operación de los Programas Nacionales, son una muestra clara del papel que las autoridades educativas locales empezaron a tener en el sexenio 2001-2006 (cinco, de los aproximadamente 15 programas implementados, operaron con reglas de operación: Programa Escuelas de Calidad, Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros en Servicio, Programa Nacional de Lectura, Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa y Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes).

³⁶ El CSCE fue signado, además, por el presidente de la República como testigo de honor, el Poder Legislativo, el Poder Judicial, los representantes de las asociaciones de padres de familia, por los titulares de las instituciones de educación media superior y superior, el sector de empresarios y productores de bienes y servicios, las asociaciones sociales, científicas, culturales y de comunicación social; y, las asociaciones religiosas, entre otras (CSCE: 18-24).

preescolar y la modificación del Artículo 25 de la LGE (Obligación del Estado de destinar 8% del presupuesto al gasto educativo).³⁷ No obstante la relevancia del CSCE para el logro de algunas acciones educativas no logro desplazar, como el gran marco de referencia para el desarrollo de políticas educativas, al ANMEB.

En este contexto, la educación secundaria, aún con los avances generados por la reforma de 1993 -tales como los intentos por superar el modelo “transmisionista” que privilegiaba la memorización y la acumulación de conocimientos, y transitar de una formación enciclopédica a un enfoque que recuperara las ideas y experiencias previas de los estudiantes e hiciera hincapié en actividades que favorecieran la reflexión, el análisis, la comprensión, la crítica, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de los valores y actitudes necesarios para desempeñarse como futuros ciudadanos en una sociedad libre y democrática-, no había alcanzado el suficiente nivel de calidad y equidad debido a que muchos de los contenidos de estudio tenían escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, así como a la persistencia de formas de enseñanza tradicionales que enfatizaban lo disciplinario.³⁸ Esa situación provocó que los estudiantes, particularmente los de zonas marginadas, lograran un escaso desarrollo de las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas, así como insuficiencia en la adquisición de conceptos básicos de otras disciplinas.

³⁷ Las etapas en la realización de las políticas educativas –realizadas en el sexenio de Vicente Fox Quezada, como Presidente de México, y de Reyes S. Tamez Guerra, como Secretario de Educación Pública- se conforman, según Loyo, por tres momentos: *a*) Diciembre de 2000 a diciembre de 2002, caracterizada por la presentación de las iniciativas gubernamentales (la formulación del ProNaE 2001-2006 y la creación del INEE hasta la reforma al artículo 25 de la LGE, esta última consistente en que el gasto público en educación se relacione con el total del Producto Interno Bruto en una proporción no menor al 8 por ciento (DOF, 4 enero de 2005); *b*) Los años de 2003 y 2004, caracterizados, entre otros aspectos, por la estrategia de cooperación del SNTE con el gobierno federal y la propuesta de RIES; y, *c*) Años de 2005 y 2006 donde se produce el retraimiento de las acciones gubernamentales. Sin embargo, en este periodo se produce la reestructuración de la SEP y se logra la generalización de la reforma a la educación secundaria, esta última por medio del Acuerdo Secretarial número 384 por el que se estableció el plan y los programas de estudio de la educación secundaria 2006, con lo que después de dos años se concretaría, la inicialmente denominada RIES.

³⁸ En el tríptico *¿Por qué cambiar el currículo?* elaborado para apoyar la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria, se argumentaban las siguientes razones: los resultados de aprendizaje obtenidos hasta ahora están lejos de ser los deseables; los estudiantes de secundaria son un grupo cada vez más heterogéneo en cuanto a origen social, intereses y perspectivas; la sociedad se ha venido transformando y tiene nuevas demandas para la escuela; la investigación educativa aporta nuevos conocimientos sobre cómo aprenden los niños y los jóvenes, y sobre las mejores estrategias para la enseñanza efectiva; y, es el elemento articulador de la vida de la escuela y puede contribuir positivamente a su transformación (México, 2005, SEB).

Bajo las condiciones descritas, el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) retomó los problemas de la calidad y la equidad de la educación básica y en particular de la secundaria. Estos problemas fueron incorporados en su agenda como una línea de acción del subprograma de educación básica del ProNaE, consistente en:

Desarrollar una nueva propuesta curricular para la educación secundaria, de amplia aceptación consensual [El subrayado es propio], congruente con los propósitos de la educación básica, que considere las necesidades de los adolescentes y genere oportunidades de aprendizaje que permitan el fortalecimiento de habilidades básicas superiores, necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. (ProNaE 2001-2006: 138).

La Unidad Administrativa de la SEP, encargada originalmente de desarrollar la reforma curricular de la educación secundaria fue la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME), entonces a cargo de la Mtra. Elisa Bonilla Rius.³⁹

Las fases de implementación de la reforma a los planes y programas de estudio de 2004 fueron cuatro:

Primera fase. Octubre de 2002 a junio de 2004

Los antecedentes de esta primera fase se remontan a octubre de 2002 cuando, para emprender el proceso de reforma la SEP inició la realización de diagnósticos estatales mismos que culminaron en marzo de 2003. Los objetivos de los diagnósticos estatales fueron tres: *a)* reconocer los problemas y fortalezas de la educación secundaria, *b)* generar procesos de discusión y reflexión entre diversos interlocutores y, *c)* obtener una base técnica sólida para orientar la toma de decisiones. Aunque los diagnósticos fueron realizados a través de equipos técnicos de las entidades y de los equipos técnicos centrales de la SEP, en coordinación con las autoridades educativas estatales, y participó la totalidad de las escuelas secundarias de todo el país,⁴⁰ la SEP a través de sus instancias correspondientes se encargó de concentrar y sistematizar las

³⁹ La responsabilidad del proceso de la RIES fue ocupada, respectivamente, por distintos funcionarios federales: Elisa Bonilla, Directora General de Métodos y Materiales Educativos (de 2002 a 2005), Francisco Deceano Osorio, Director General de Desarrollo Curricular (enero de 2005 a junio de 2005) y Francisco Miranda López, Director General de Desarrollo Curricular (julio de 2005 a diciembre de 2006).

⁴⁰ En marzo de 2003, se incorporaron a los diagnósticos estatales las escuelas telesecundarias (Francisco Miranda López *Reforma Integral de la Educación Secundaria. Un ejercicio de política y gestión*, conferencia impartida en la FLACSO sede académica México, el día 24 de septiembre de 2005.

propuestas así como de formular el plan y los programas de estudio de la entonces llamada Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).

En esta primera fase de implementación, además de que la SEP desarrolló una perspectiva *neoinstitucionalista* de carácter normativo, al cumplir con su función y traducir sus propuestas en acciones,⁴¹ se impuso el *paradigma dominante de la gestión*. El paradigma dominante de la gestión coincide con lo planteado por Franco y Queirolo quienes lo describen como aquel donde “La política social tradicional es una actividad del Estado, que realiza la totalidad de las funciones: actúa como financiador, diseñador, implementador, supervisor y, esporádicamente, evaluador. Vale decir que todas las funciones están unificadas en un mismo sujeto” (Franco, s/f: 3). La gestión de tipo dominante para el diseño y formulación de políticas públicas se vincula también con lo que autores como Francesco Pedró e Irene Puig denominan como *gestión administrativa* o *gestión interna*.

La afirmación de que la SEP utilizó en esta primera etapa un paradigma dominante de gestión, se sustenta en los argumentos esgrimidos por la DGMME -instancia responsable de coordinar los diagnósticos estatales-, en el sentido de que, para proponer no sólo reformas sino programas nacionales e innovaciones pedagógicas, la SEP se apoyaba en los resolutivos emanados del ANMEB en 1992, en el Artículo Tercero constitucional (1993) y en la Ley General de Educación. Estos sustentos jurídicos le permitían a dicha Secretaría conservar atribuciones de rectoría y regulación necesarias para la gobernabilidad y la integración de la educación, tales como: la evaluación del sistema nacional, el financiamiento compensatorio y, el control normativo técnico-pedagógico de los contenidos, métodos y materiales educativos para la educación básica y normal.⁴²

En la primera fase de implementación de la RIES, además de sus atribuciones normativas la SEP se apoyó en la realización de diagnósticos estatales y un diagnóstico

⁴¹ *Cfr.*, la visión del institucionalismo normativo concibe a una institución como buena cuando cumple con su función de lograr consenso en sus políticas y que traduce sus ideas (ideología) en acciones (Materia: Elección Pública..., 2007).

⁴² Para comprobar la manera en que los funcionarios de la SEP en el caso de la RIES asumieron una gestión de tipo dominante o interna se pueden retomar las declaraciones de Elisa Bonilla titular de la DGMME citadas en la referencia número 5 del apartado “Introducción” de la página 7 de este documento.

nacional sobre el estado que guardaba la educación secundaria. Los resultados de los diagnósticos fueron difundidos a través de la DGMME de la SEB en junio de 2004, cuando se presentó la propuesta de reforma curricular llamada en ese momento Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).

Segunda fase. Julio de 2004 a noviembre de 2004

La segunda fase de la reforma de 2004 se caracterizó por el sinfín de cuestionamientos e inconformidades que, a partir del viernes 18 de junio de 2004, la propuesta curricular de la RIES generó entre diferentes sectores sociales. Especialmente, cuando el titular de la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) Lorenzo Gómez-Morín Fuentes la anunció de manera pública. En dicho anuncio se presentó como una estrategia para enfrentar la problemática que padecía la educación secundaria, suscitando -en los diferentes medios de comunicación nacionales-,⁴³ una andanada de críticas políticas y académicas que tensionaron el clima educativo.⁴⁴

Las críticas de tipo político hicieron alusión, sobre todo, a la manera en que se había diseñado y elaborado la propuesta, esto es, a conflictos relativos al *marco de patrocinio y problemas de consenso*⁴⁵ reflejados en la nula participación de la representación sindical y de otros actores educativos en la toma de decisiones, situación que generó resistencias debidas a la falta de consenso social. Por su parte, las críticas de corte

⁴³ Algunas de las notas periodísticas, comunicados, desplegados, entrevistas y artículos que en torno a la RIES ocuparon en los meses de junio, julio y agosto las páginas de revistas y diarios nacionales y locales, fueron los siguientes: *La Jornada* (02, 08, 10, 8, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 29 y 30 de junio; 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 15, 21, 22, 23, 26 de julio; 11, 16, 27 de agosto de 2004); *Milenio* (22, 25 y 29 junio; 1, 8, 12, 15, 20, 23, 28 de julio; 11, 12 y 25 de agosto de 2004), *Reforma* (19, 20 y 28 de junio; 1, 2, 5, 8, 9, 10, 12, 15, 21, 25 de julio; de 2004); *El Universal* (22 y 30 de junio; 1, 6, 10, 15, 17, 21 de julio; y 12 de agosto de 2004); *La Crónica* (21, 23, 29 y 30 de junio; 5, 7, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 30 de julio; 2, 9 y 31 de agosto de 2004); *Excelsior* (19 y 29 de junio; 6, 8, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 29 de julio; 12 de agosto de 2004); *Últimas Noticias de Excelsior* (23 de julio de 2004); *El Sol de México* (23 de junio; 6 y 19 de julio de 2004); *La Prensa* (21 de junio; 5 y 15 de julio de 2004); *Ovaciones* (25 de junio de 2004)-*Ovaciones, la segunda edición* (29 de junio y 1, 5, 16 de julio de 2004); *Proceso* (27 de junio y 11 de julio de 2004); *El Financiero* (29 de junio de 2004); *La Revista* (12 julio de 2004); *El Economista* (27 de julio de 2004).

⁴⁴ Si se quiere profundizar en los aspectos de conflicto que presionan a los sistemas educativos se sugiere la lectura de Braslavsky s/f.

⁴⁵ Para Rein y Schon, los *marcos en conflicto* y el *problema del consenso* se producen cuando en la formulación de una política gubernamental aparecen enfoques o perspectivas diferentes que llegan a tensionar su implementación (Martin Rein y Donald Schon, “Un discurso de políticas que refleja su marco” [Wagner, P., Weiss, C., Wittrock, B. y Wollman, H., s/f: 346]).

académico, derivaron en *tensiones* relativas a las nuevas orientaciones fundadas en un modelo pedagógico para el desarrollo de competencias, la simplificación curricular concretada en la reducción de contenidos y la compactación de materias.

Los constantes cuestionamientos a la propuesta curricular de la RIES provocaron que ésta se transformara en una *situación detonadora* a la que diversos actores internos y externos al sistema educativo nacional se opusieron. Para autores como Pedro Medellín Torres, una *situación detonadora*, en el marco del proceso de estructuración de una política pública, está constituida por “un hecho, una circunstancia o un propósito que, por sus dimensiones políticas y sus formas de manifestación, llama la atención de los ciudadanos, las autoridades gubernamentales y de los aspirantes a gobernar, sobre la necesidad de actuar” (Medellín, 2004).

Entre los actores internos que en esta etapa descollaron en los cuestionamientos a la RIES se encontraban las representaciones laborales de los maestros (el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE), algunas autoridades educativas estatales y directivos, así como un porcentaje de maestros de secundaria. Por su parte, entre los actores externos sobresalieron los especialistas; académicos; investigadores; las academias de ciencias; y algunos representantes populares, en especial los integrantes de la Comisión de Educación (CE) de la III Legislatura de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF).

Por ejemplo. En 1993, las razones y los argumentos curriculares que la SEP planteó para reformar la educación secundaria, consistentes en vincular la necesidad de modernizar la educación básica con una educación de calidad -que integrara conocimientos, habilidades y valores-, no encontraron oposición en la mayoría de actores involucrados.⁴⁶ En cambio, los planteamientos de la RIES, expuestos en 2004, que proponían que el currículo de secundaria debería estar centrado en el desarrollo de

⁴⁶ El Acuerdo Secretarial Número 177 por el que se generalizaba el plan de estudios 1993 para la educación secundaria establecía que los conocimientos, habilidades y valores que los adolescentes adquirirían, les servirían para su incorporación a la vida social y productiva así como para su desenvolvimiento personal y familiar.

competencias básicas -que permitieran a los adolescentes seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad- (“Qué cambios...”, 2002: 31), generó el rechazo de algunos actores de la educación entre los que destacó la Comisión de Educación (CE) de la III Legislatura de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF). Las *razones* y los *argumentos* de la CE de la ALDF para oponerse a la RIES, fueron de tipo ideológico, pues consideraban que las competencias tenían una tendencia neoliberal “enfocada a la satisfacción de las necesidades de la industria y del mercado laboral” que el partido Acción Nacional, a través de la SEP, buscaba imponer en el sistema educativo.

El reconocimiento de *tensiones* y *conflictos*, esto es, de los cuestionamientos que en torno a la RIES realizaron diversos sectores sociales y los argumentos de la SEP para justificar el cambio curricular a través del diálogo con otros actores y organizaciones sociales, propició la búsqueda de acuerdos políticos. Estos últimos fueron formalizados en noviembre de 2004, cuando el Secretario de Educación Pública Reyes S. Tamez Guerra y el Secretario General del SNTE, Rafael Ochoa Guzmán, instalaron comisiones mixtas de trabajo con el objetivo de analizar la problemática educativa por la que atravesaba el nivel de secundaria y de llegar a consensos para solucionarla, concretándose en estrategias concretas de *deliberación* y *concertación*.

Tercera fase. Enero de 2005 a mayo de 2006

Con la instalación de las comisiones mixtas de trabajo SEP-SNTE, el paradigma de la *gestión interna* o administrativa que la SEByN, a través de la DGMME desarrolló en la primera fase de la implementación de la RIES, fue superado y en su lugar se asumió una estrategia derivada de una *gestión política*, que, como se ha mencionado anteriormente, es aquella que atiende las opiniones, propuestas, sugerencias y consecuencias que para los sujetos y agentes implicados conlleva el diseño y aplicación de reformas educativas, en particular para los alumnos y sus familias, los directivos, los maestros y el personal de apoyo a la educación (Pedró y Puig, 1998: 26-28). La gestión política en esta fase se caracterizó por la incorporación de actores externos claves como el SNTE y en consecuencia, de la deliberación y análisis sobre los efectos e impactos laborales y

profesionales que la propuesta curricular de la RIES podría generar entre los docentes, directivos y personal de apoyo adscritos a las secundarias de todo el país. Pero sobre todo, la *gestión política* se caracterizó por ampliar la participación de los diversos actores educativos, internos y externos, en la formulación de los componentes de la reforma.

Las principales acciones que caracterizaron a esta fase fueron dos: *a)* la aplicación, durante el ciclo escolar 2005-2006, de la propuesta curricular de la RIES en una primera etapa, y *b)* la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria.⁴⁷ Tanto la Primera Etapa de Implementación (PEI) como la *Consulta Nacional* fueron organizadas ya no por la DGMME sino por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) unidad administrativa adscrita en esas fechas, a la Subsecretaría de Educación Básica (SEB).⁴⁸

La PEI, tuvo como propósito principal, identificar con base en una muestra reducida de planteles de educación secundaria de primer grado (135), los efectos que tendría la implementación generalizada de la propuesta curricular, así como la obtención de información que permitiera realizar una valoración de los apoyos y condiciones indispensables para la adecuada organización y funcionamiento de las aulas y escuelas. El número de entidades que participaron en la PEI fueron 29 (a excepción de los estados de México, Michoacán y Sinaloa, quienes por diversas razones no se incorporaron).⁴⁹

⁴⁷ De aquí en adelante *Consulta Nacional*.

⁴⁸ Un acontecimiento importante que se presentó en esta fase, consistió en las modificaciones realizadas al Reglamento Interior (RI) de la Secretaría de Educación Pública y publicadas, en enero de 2005, en el Diario Oficial de la federación. Con la modificación del RI la estructura de la SEP dejó de estar conformada por cinco subsecretarías (Planeación y Coordinación, Educación Superior e Investigación Científica, Educación Básica y Normal, Educación e Investigación Tecnológicas, y, Servicios Educativos para el Distrito Federal) y en su lugar sólo quedaron tres: Subsecretaría de Educación Básica (SEB), Subsecretaría de Educación Media (SEM) y Subsecretaría de Educación Superior (SES). La SEB quedó integrada por cinco Unidades Administrativas: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), Dirección General de Materiales Educativos (DGME), Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS).

⁴⁹ Algunos diarios nacionales informaron que la oposición de esas tres entidades se debía a la reducción de materias “Rechazan tres entidades plan piloto de secundaria. Edomex, Michoacán y Sinaloa descartan reducir materias en ese nivel educativo” (*El Universal*, jueves 18 de agosto de 2005). Sin embargo, en los casos de Sinaloa y el Estado de México, las razones se debieron al proceso electoral que, para renovar la gubernatura, ambas entidades desarrollaban.

Por su parte, la *Consulta Nacional*, acordada como resultado de los trabajos de las comisiones mixtas SEP-SNTE, y realizada entre los meses de agosto y octubre de 2005 (Cfr. Convocatoria, ANEXO 2), tuvo el propósito de garantizar “la participación de trabajadores, de especialistas y de la sociedad civil en la definición de los cambios que han de impulsarse -en el sistema y en las escuelas- para asegurar el derecho de todos los adolescentes y jóvenes a recibir una educación secundaria equitativa y de calidad” (“Presentación”; en *Consulta Nacional... Informe General*, 2006: 7). El temario abarcó cuatro grandes aspectos: 1. Transformaciones sociales y culturales recientes y su impacto en la formación de los adolescentes, 2. Finalidades de la educación secundaria, 3. Balance de la reforma de 1993 a la educación secundaria, y 4. Propósitos y requerimientos de una reforma integral a la educación secundaria.⁵⁰

A efectos de coordinar el proceso de la Consulta:

...el 12 de agosto de 2005 se conformó una Comisión Técnica Nacional (CTN),⁵¹ cuya función consistió en asumir la responsabilidad de la organización, el desarrollo y el seguimiento de las actividades relacionadas con la Consulta a nivel nacional, así como sistematizar las opiniones y aportaciones recibidas a través de las distintas formas de participación... También se integraron Comisiones Técnicas Estatales (CTE) en 30 entidades federativas (Oaxaca y Michoacán decidieron no participar), y nueve Comisiones Regionales (CR), en las que se incluyeron representantes de las autoridades educativas y de las secciones sindicales, además de especialistas y maestros destacados. Estas instancias se encargaron de organizar las actividades de participación y de sistematización de la información de la Consulta realizadas en las escuelas, entidades federativas y regiones. (Consulta Nacional..., 2006: 9).

La *Consulta Nacional* se organizó con base en tres modalidades principales: talleres de reflexión y análisis en los planteles de educación secundaria; eventos estatales organizados en simposios, conferencias y mesas redondas; y, foros regionales. Además,

⁵⁰ *Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Convocatoria*, DOF, 21 de julio de 2005.

⁵¹ La Comisión Técnica Nacional SEP-SNTE se conformó por veinte integrantes, distribuidos en 5 niveles de participación. En el primer Nivel, el central, participaron por la SEP: Francisco Miranda López, Director General de Desarrollo Curricular; Sylvia Schmelkes del Valle, Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe; Ernesto Castellano Pérez, Director General de la Gestión e Innovación Educativa. Por el SNTE: Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez, Coordinador del Colegiado Nacional de Desarrollo y Superación Profesional; Alfonso Cepeda Salas, Coordinador del Colegiado Nacional de Organización; Enrique Meléndez Pérez, Coordinador del Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo y Cultural). Los otros cuatro niveles eran el de las Entidades (conformado por 3 secretarios de educación y 3 secretarios seccionales del SNTE); el de los académicos; el de los profesores; y el correspondiente al Invitado permanente. En este último nivel estuvo participando el Secretario Técnico del CONAPASE, Lic. Luis Fernando Pérez de las Heras Pratt.

se implementaron diversos mecanismos de participación, tales como una página *web* y correos electrónico, postal y de voz. La convocatoria tuvo los siguientes resultados:

En los talleres de análisis y reflexión se tuvo una participación y colaboración de 16 952 planteles de educación secundaria, cifra que representa 54% del total de escuelas de este nivel en el país. Por modalidad, participaron 57% de las secundarias generales, 52% de las técnicas y cuatro de cada 10 telesecundarias... En los 160 eventos realizados a nivel estatal participaron 42 084 personas; 45% fueron maestros, y 21% directivos de escuelas secundarias. En los nueve foros regionales (Aguascalientes, Campeche, Distrito Federal, Jalisco, Estado de México, Nuevo León, Puebla Sonora y Veracruz) participaron 5 111 personas; 40% eran docentes y 19% directivos. (“Desarrollo de la Consulta Nacional”; en Consulta Nacional...Informe Nacional, 2006: 19-21).

En total, se registraron 626 336 participaciones individuales entre maestros, directivos, personal de apoyo, representantes sindicales, estudiantes y padres de familia.

La conclusión de esta tercera fase se dio cuando, como resultado de la *Consulta Nacional*, fue publicado el Acuerdo Secretarial Número 384⁵² por el que entró el vigor y se generalizó el plan de estudios 2006 para la educación secundaria. La publicación del *Acuerdo Secretarial*⁵³ implicó que la *deliberación* entre el SNTE y la SEP para la reforma de la secundaria llegará a su máxima *concertación*, esto es, a la coincidencia política en el tratamiento o interpretación que se le debía de dar a la RIES y que en términos jurídicos administrativos se reconoce como la “orden dictada por el superior al inferior jerárquico, conforme a una decisión tomada individual o colegiadamente” (Acuerdo; en Martínez, s/f).

Además de la generalización del Plan y de los programas de estudio durante el ciclo escolar 2006-2007, el *Acuerdo Secretarial* definió 12 líneas de acción para la transformación de la educación secundaria. Entre las cuales destaca la novena que, en el ámbito de la política curricular, establece la instalación de los Consejos Consultivos Interinstitucionales (CCI) y del Consejo Consultivo General (CCG) para la revisión permanente y la mejora continua de los programas de estudio.⁵⁴

⁵² De aquí en adelante *Acuerdo Secretarial*.

⁵³ Los acuerdos secretariales, junto a las leyes, los tratados multilaterales y bilaterales, los decretos, los reglamentos internos y los acuerdos presidenciales, constituyen las principales normas que regulan la función educativa en nuestro país.

⁵⁴ Las 11 líneas de acción restantes son: 1. El desarrollo de un amplio programa de información, capacitación y asesoría técnico-pedagógica para docentes y directivos, 2. El funcionamiento efectivo de un

Cuarta fase. Junio de 2006 a octubre de 2007

Con la sistematización y presentación de los resultados de la consulta y su posterior inclusión en el *Acuerdo Secretarial*, su entrada en vigor así como la disolución de las comisiones de trabajo SEP-SNTE; el proceso de Reforma a la Educación Secundaria (RS)⁵⁵ entró en su cuarta y última fase. Esta fase se caracteriza por el retorno a una *gestión interna* de la SEB a través de sus direcciones de área, en especial de la DGDC, una vez que las tensiones y conflictos presentados durante junio de 2004 se hubiesen desplazado de la arena política a la administrativa.

En el cumplimiento a las disposiciones emanadas del *Acuerdo Secretarial*, la DGDC puso en marcha su aparato administrativo para la operación de la reforma por parte de los equipos técnicos de la SEB. La primera acción fue realizada en junio y consistió en la organización del “Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006”, cuyo propósito esencial fue fortalecer la preparación profesional de los maestros que, a partir del ciclo escolar 2006-2007, aplicarían el plan y los programas de estudio para la educación secundaria. Asimismo, en ese mismo mes, se publicaron y empezaron

Sistema Nacional de formación, capacitación, actualización y superación profesional a corto, mediano y largo plazos sobre los diversos temas que los maestros y directivos requieren para el desempeño de sus funciones, 3. El mejoramiento del plan y los programas de estudio propuestos, para avanzar hacia la articulación de la educación básica, 4. La inclusión de tecnología como asignatura del currículo nacional, considerando las particularidades de cada modalidad y los campos tecnológicos que se imparten, 5. Renovar el modelo pedagógico de la telesecundaria atendiendo las necesidades de actualización de materiales, formación inicial y continua de docentes y renovación de la infraestructura y el equipamiento, 6. Mejorar los modelos de gestión escolar y del sistema para apoyar los procesos de planeación, evaluación y acreditación. Especialmente, se revisará el acuerdo 200 sobre la evaluación del aprendizaje. Se implantará el servicio de asesoría académica a las escuelas para fortalecer el trabajo de asesoría técnico-pedagógica y de supervisión escolar, 7. Actualizar el marco normativo que regula el funcionamiento y gobierno de las escuelas considerando, entre otros aspectos, el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo colegiado, la congruencia entre los perfiles de los maestros y la función que se les asigne, la ubicación gradual de los maestros en un solo centro de trabajo y la reducción paulatina del número de alumnos por grupo, 8. Fortalecer la infraestructura escolar y dotar a los centros escolares del equipo y materiales de apoyo necesarios para que respondan a las exigencias de la reforma, [...], 10. Impulsar estrategias para la innovación pedagógica y el fortalecimiento de otras actividades educativas de los docentes para atender las nuevas demandas de la escuela secundaria, 11. Asegurar los fondos financieros necesarios para la reforma, su seguimiento y evaluación, 12. Garantizar que los cambios que implique cualquier proceso de reforma no afecten los derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación (*Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, México, SEP, DOF, viernes 26 de mayo de 2006, Primera Sección, pp. 24-25).

⁵⁵ A partir de la entrada en vigor del *Acuerdo Secretarial* se abandonaron las siglas RIES y en su lugar se reconoció al proceso de reforma de la educación secundaria con las siglas RS (Reforma de la Educación Secundaria).

a distribuir, en todo el país, los nuevos planes y programas y así como las guías y las antologías de trabajo de estudio para el total de asignaturas que conforman el nuevo currículo de educación secundaria.

La otra acción de esta fase, consistió en el proceso de instalación de los CCI y del CCG. Con la participación del aún Subsecretario de Educación Básica, Mtro. Lorenzo Gómez Morín-Fuentes,⁵⁶ el 27 de septiembre de 2006 la DGDC inició el proceso de instalación de los 10 CCI mismo que concluyó el 5 de octubre de 2007.⁵⁷ Una vez integrados los CCI se procedió a realizar la primera reunión del CCG la cual se llevó a cabo el 22 de octubre de ese mismo. Los CCI y el CCG tal y como se establece en sus lineamientos, son instancias constituidas por la SEP para incorporar, con un sentido amplio y plural, la opinión especializada de distintas instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil vinculadas con la educación básica. Constituyen, a su vez, una vía para enriquecer y mantener actualizado el currículo, así como colaborar en las acciones necesarias para el desarrollo y fortalecimiento curricular de la educación secundaria. Con el cumplimiento de las resoluciones emanadas del *Acuerdo Secretarial* (el establecimiento de los CCI, así como la generalización del Plan y los programas de estudio 2006), concluyó la cuarta fase del proceso de reforma a la educación secundaria iniciado desde el 2002.

En resumen, se puede afirmar que en la gestión del proceso de la reforma a la educación secundaria de 2004, durante su primera fase de implementación -octubre de 2002 a junio de 2004-, en la *lógica de toma de decisiones* (Pedró y Puig, 1998: 8) predominó un centralismo burocrático que si bien no “inhibió la participación” de todos los sectores si la circunscribió a la normatividad que otorga a la SEP la facultad de reformar los planes y programas de estudio para la educación básica y normal.

⁵⁶ Lorenzo Gómez-Morín Fuentes asumió el cargo el 21 de enero de 2001 y dejó de fungir como Subsecretario de Educación Básica el viernes 29 de septiembre de 2006. Fue sustituido por el entonces encargado de la DGDC, Francisco Miranda López.

⁵⁷ Las Actas de Instalación de los 10 consejos consignan las fechas exactas en que fueron instalados: CCI de Historia, 27 de septiembre de 2006; CCI de Ciencias, 27 de septiembre de 2006; CCI de Matemáticas, 12 de octubre de 2006; CCI de Español, 12 de octubre de 2006; CCI de Geografía, 17 de abril de 2007; CCI de Formación Cívica y Ética, 25 de abril de 2007; CCI de Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés), 25 de abril de 2007; CCI de Educación Física, 26 de abril de 2007; CCI de Artes, 26 de abril de 2007; CCI de Tecnología, 5 de octubre de 2007 (Archivo Interno de la Dirección de Enlace y Vinculación, dependencia adscrita a la DGDC de la SEB/SEP).

La ventaja de esta *lógica institucional en la toma de decisiones* radicó en que en los planteamientos curriculares de la reforma de secundaria, además de salvaguardar la orientación de la educación pública mexicana, concretada en su carácter nacional, democrática y laica; se propusieron elementos necesarios para la realización de una reforma integral: *a)* los componentes básicos del currículo (finalidades o intenciones educativas, selección y organización de contenidos, actividades de desarrollo, y criterios de evaluación), *b)* las estrategias de comunicación y apropiación (formación, capacitación y actualización), *c)* los recursos de apoyo y complemento (métodos, materiales y auxiliares didácticos); y, *d)* las condiciones de aplicación y las formas de operación adecuadas (gestión e innovación educativas).

Por su parte, las desventajas de las decisiones que la SEP tomó en la elaboración del Plan y los programas de estudio, consistieron en que, a pesar de estar respaldadas por las atribuciones que como institución posee, tuvieron un carácter centralizador, limitando la democratización en la toma de decisiones, la participación social en la educación, y generando riesgos en la gobernabilidad del sistema educativo.

Para la segunda etapa de gestión de la reforma -julio de 2004 a noviembre de 2004-, la SEP a consecuencia de los cuestionamientos en torno a la implementación de la RIES se vio obligada a buscar la concertación entre los principales actores externos. Los inicios de la estrategia de deliberación adoptada por la SEP se produjeron en el mes de julio cuando, por una parte, se instalaron las primeras mesas de trabajo entre el SNTE y la SEP con el propósito de analizar las implicaciones laborales y presupuestales que conllevaría la RIES; y, por otra parte, cuando derivado de las críticas de académicos e intelectuales con motivo de la simplificación curricular, concretada en la supresión de contenidos históricos, la SEP convocó a la conformación del Comité Interinstitucional Permanente para la revisión y definición del currículo de historia. No obstante, en ambas acciones predominaría una gestión interna o administrativa.

En la tercera fase, enero de 2005 a mayo de 2006, la lógica de toma de decisiones que se aplicó, forzada o no, se correlacionó al paradigma emergente que postula que, en las políticas sociales “se fomente -dentro de lo posible- la participación de otros actores”.

En esta tercera fase no se identifican desventajas y sí, en cambio, importantes logros derivados del desarrollo de la *Consulta Nacional*: 1. Una descentralización y por tanto una mayor participación social en la toma de decisiones, 2. La incorporación de otros sectores sociales en la definición del currículo, y 3. Un consenso social sobre la reforma, plasmado en el *Acuerdo Secretarial número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria* firmado por la SEP y el SNTE.⁵⁸

Respecto a la cuarta fase de implementación de la reforma de secundaria, Junio de 2006 a octubre de 2007, el acontecimiento más importante consistió en el replanteamiento en torno a la política curricular que la SEP venía aplicando tradicionalmente. Esto es, para cumplir con lo establecido en el Acuerdo Secretarial 384 se instalaron Consejos Consultivos Interinstitucionales para la revisión permanente y mejora continua de los programas de estudio, integrados por instituciones dedicadas a la enseñanza, investigación y difusión de disciplinas relacionadas con los campos de formación y las asignaturas que conforman el currículo de la educación secundaria.

Para cerrar este apartado se puede afirmar que en los objetivos de impacto y eficiencia en la gestión de la RIES, la SEP tuvo aciertos y errores técnicos y políticos. Un gran desacierto que la SEP cometió en la gestión de la RIES, consistió en haber implementado de inicio exclusivamente una *lógica decisional* bajo el respaldo de las atribuciones que le otorgan el Artículo Tercero constitucional y la LGE, en el sentido de ser la instancia responsable de la elaboración de los planes y programas de estudio para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y normal. La anterior situación originó una falta de democratización en la toma de decisiones y la ausencia de participación social amplia y efectiva. Por otra parte, el gran acierto se tuvo en el cambio del modelo de gestión dominante por uno emergente, a través de la *Consulta Nacional* y los acuerdos tomados con el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE que dieron como resultado el Acuerdo Secretarial 384. En la aplicación de una estrategia de gestión política o externa, los actores internos y externos a la SEP, jugaron un papel esencial que sería propiciado

⁵⁸ Diario Oficial de la Federación, viernes 26 de mayo de 2006.

por el cambio que en el ámbito de la alternancia política atravesaba nuestro país, situación que será abordada en el siguiente capítulo.

Cuadro 2. Estrategias de gestión implementadas en las reformas de 1993 al Plan y los programas de estudio de la educación secundaria

Reforma de 2004 Implementación						
Fases	Contexto	Marco jurídico y normativo	Acción(es)	Actores	Gestión	Resultados
Fase 1. Octubre de 2002 a junio de 2004	Alternancia política	ANMEB LGE ProNaE	Diagnósticos estatales sobre la secundaria	SEP SEByN DGMME Autoridades educativas locales Equipos técnicos estatales	Interna	Diagnóstico Nacional Propuesta de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)
Fase 2. Julio de 2004 a noviembre de 2004	Alternancia política	ANMEB LGE ProNaE CSCE*	Exposición de motivos sobre la propuesta curricular de la RIES	SEP SEByN DGMME SNTE CNTE ALDF	Interna	Instalación de comisiones mixtas de trabajo SEP-SNTE
Fase 3. Enero de 2005 a mayo de 2006	Alternancia política	ANMEB LGE ProNaE CSCE	Primera Etapa de Implementación Consulta Nacional Sobre la RIES	SEP SEB/DGDC SNTE	Externa	Acuerdo Secretarial Número 384
Fase 4. Junio de 2006 a octubre de 2007	Alternancia política	ANMEB LGE ProNaE CSCE Acuerdo 384	Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006 Impresión y distribución nacional del Plan y los programas de estudio 2006	SEB/DGDC	Interna	Generalización del Plan y los programas de estudio 2006, ciclo escolar 2006-2007 Instalación de los CCI y el CCG

Fuente: Elaboración propia.

* Compromiso Social por la Calidad de la Educación

Capítulo IV. El papel de los actores internos y externos en las reformas de 1993 y 2004. Su participación en la orientación de la política curricular de la SEP

4.1. CRITERIOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS ACTORES

La clasificación de los actores, además de realizarse con base a la posición que ocupan en la estructura del sistema educativo nacional, es decir, en su ubicación *interna* o *externa*; se realiza considerando la naturaleza de las *razones* y *argumentos* que esgrimieron en torno a cada una de las reformas curriculares. Es decir, en lo que en el marco de la deliberación Manuel Canto Chac (s/f) denomina como *tensión concreta de espacios deliberativos* o los conflictos que algunos *componentes* de políticas públicas, expresados en conceptos, generan cuando son interpretados por algunos actores. En el caso de las reformas curriculares de 1993 y 2004, los *componentes* que permiten ubicar el papel de los diversos actores se relacionan, respectivamente, con los planteamientos sobre la *modernización educativa*, y, con los del *modelo pedagógico basado en el desarrollo de competencias*.

a) *El carácter interno y externo de los actores educativos*. El criterio clasificatorio de los actores internos y de los actores externos, con base en los planteamientos de Bryson y Alston, que David Arellano Gault (2004) retoma -y que en este trabajo se asumen-, parte de considerar a los primeros como “cualquier persona o grupo dentro de la organización [entiéndase sistema educativo] que puede reclamar atención, recursos, productos o servicios de ésta o puede afectar o ser afectado por los productos o servicios de la organización”; y a los segundos, como “cualquier persona o grupo fuera de la organización que puede demandar atención, recursos o productos de ésta o puede afectar o ser afectado por los productos o servicios de la organización”.

Por tanto, dentro de los *actores internos* se incluye al personal docente y no docente y sus representaciones laborales (SNTE, CNTE),⁵⁹ a los directivos escolares, a las

⁵⁹ Aunque las representaciones sindicales de los maestros (SNTE y CNTE) pudieran considerarse tanto actores externos como internos a la SEP, en este ejercicio los vamos a considerar como internos debido al

autoridades educativas (jefes de sector, supervisores, asesores técnico pedagógicos, jefes de enseñanza y funcionarios estatales), y a los alumnos y los padres de familia o tutores. Esta clasificación fue determinada con base en dos fundamentos: 1) por su ubicación en la estructura del sistema educativo nacional, para lo cual se partió de considerar el artículo 10 de la LGE que establece, que los educandos y educadores así como las autoridades educativas, conjuntamente con otros elementos, conforman el sistema educativo nacional; 2) por la normatividad que rige la organización de las escuelas de educación básica, en particular a su gobierno y funcionamiento y el papel que, en ese sentido, desempeñan las *comunidades educativas* o instancias escolares claramente involucradas en la toma de decisiones, y que son conformadas por los directivos, los maestros, el personal de apoyo, los alumnos y sus familias.⁶⁰

Por su parte, el criterio de clasificación de los *actores externos* abarca a todos aquellos sectores sociales que la LGE y la normatividad de la educación básica no incluyen como componentes del sistema educativo o que no son integrantes de las comunidades educativas, pero que de alguna manera se vinculan o se interesan en el rumbo de la educación, como por ejemplo: especialistas, investigadores, académicos, intelectuales, colegiados e instituciones educativas, uniones de padres de familia, asociaciones religiosas y cámaras de representantes o congresos locales.

b) *La naturaleza de sus razones y argumentos.* Los planteamientos que Manuel Canto Chac desarrolla en el ensayo *Las políticas públicas participativas, las organizaciones de base y la construcción de espacios públicos de concertación social* coadyuvan a la identificación de los actores educativos que, con base en su posición (razones y argumentos) asumida en los *espacios de deliberación*,⁶¹ participaron en las reformas de la educación secundaria de 1993 y 2004. En este sentido, fue posible realizar una

peso que en la toma de decisiones de las políticas educativas tienen. En el resto de actores internos, esto es, las autoridades educativas estatales, los directivos y los maestros de secundaria, no existe duda pues en la LGE están definidos como componentes del sistema educativo nacional (*Cfr.* el artículo 10 del Capítulo I de la LGE).

⁶⁰ “Se entiende por comunidad escolar el conjunto conformado por la totalidad de alumnos, docentes y no docentes, directivos escolares así como los padres de familia o tutores” (Orientaciones generales..., 2006)

⁶¹ Los *espacios de deliberación* son todos aquellos foros de expresión pública, ya electrónicos (radio, televisión e *internet*), impresos (periódicos, revistas, folletos, boletines, etc.) o “vivos” (debates, foros, asambleas, manifestaciones, plantones) en dónde los actores educativos, internos y externos, manifiestan su aprobación o rechazo a la implementación de políticas educativas [Nota propia].

primera agrupación de los actores educativos, internos y externos, que tuvieron una postura contraria o favorable a las reformas, a partir de la naturaleza de sus *razones y argumentos*, esto es, de las *tensiones concretas* identificadas en sus discursos.

Una muestra de las razones y argumentos que en el caso de la RIES se lograron identificar, incluye a aquellos actores opuestos a la simplificación curricular, en particular al recorte de temas y horas destinadas al estudio de la Historia (instituciones de educación superior, academias, investigadores, intelectuales, escritores, representantes populares, etc.); los que se oponían debido a las implicaciones laborales y por considerar que no se les había tomado en cuenta a pesar de su representatividad (SNTE); los que consideraban que la reforma respondía a una tendencia derechista de la educación implementada por el PAN y obedecía a los dictámenes de organismos financieros internacionales (CNTE y Comisión de Educación de la III Legislatura de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal).

4.2. ACTORES INTERNOS

Entre los actores seleccionados en esta categoría para describir su participación y que permiten reconocer el grado de influencia que tuvieron en la implementación de la política curricular de secundaria, se encuentran: la representación laboral oficial de los maestros, el SNTE; la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, la CNTE; y, las autoridades educativas estatales.

4.2.1. *El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación El SNTE*

El papel del SNTE durante el proceso de reforma iniciado en 1989 y concluido en 1993 con la generalización del plan y los programas de estudio para la educación secundaria, tuvo diferencias al desempeñado en 2004 cuando la SEP propuso la RIES.

El SNTE en el proceso de reforma curricular 1989-1990

En la reforma de 1993, aunque la participación del SNTE fue muy activa ésta se encauzó a la reorganización interna y el fortalecimiento de la nueva dirigencia nacional debido, sobre todo, al conjunto de acciones que para la *reforma del Estado* había planteado la administración del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, y que generó un contexto político al cual el organismo gremial no podía ignorar. Con la renuncia forzada de Carlos Jongitud Barrios, fue superado uno de los grandes obstáculos en la reforma modernista (Loyo, 1992) y la nueva dirigencia sindical, encabezada por Elba Esther Gordillo, se plegó a la estrategia que para la “ampliación de la vida democrática” propuso la administración salinista a través del *Acuerdo Nacional para la Ampliación de Nuestra Vida Democrática*.⁶²

En la formulación del programa sectorial 1989-1994, esto es, de la *política educativa* propiamente dicha, el SNTE tuvo un destacado protagonismo en las acciones convocadas para su elaboración.⁶³ Sin embargo, esto no fue así en las acciones de *política curricular*⁶⁴ implementadas por la Subsecretaría de Educación Elemental en 1990, para la definición de contenidos educativos.⁶⁵ En el proceso que la SEP inició para la reformulación de los contenidos de preescolar, primaria y secundaria y que se planteaban en el documento “*Hacia un nuevo modelo educativo*”, el SNTE participó de inicio debido a la estrategia integral que implementó la SEP a través del CONALTE, entonces la instancia responsable de promover la participación de los maestros y de los

⁶² El *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* propuso, como estrategias para la modernización del país, tres grandes acuerdos: Acuerdo Nacional para la Ampliación de Nuestra Vida Democrática, Acuerdo Nacional para la Recuperación Económica con Estabilidad de Precios, y Acuerdo Nacional para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida.

⁶³ Cfr. el apartado *El contexto y las fases de implementación de la reforma de 1993* de este mismo capítulo.

⁶⁴ El análisis de los términos de *política educativa* y *política curricular* se realiza en el primer capítulo de esta investigación, por lo cual en el presente apartado no se profundiza su significado.

⁶⁵ En 1990, la estructura organizativa de la SEP, vigente desde 1982, establecía una Oficialía Mayor y siete subsecretarías: de planeación educativa, de educación elemental, de educación media, de educación superior e investigación tecnológicas, de cultura, y del deporte. La Subsecretaría de Educación Elemental estaba integrada por cinco direcciones generales: de educación inicial, de educación preescolar, de educación primaria, de educación especial, y de educación indígena.

sectores de la comunidad interesados en los contenidos y la orientación de los planes, programas de estudio y las políticas educativas.⁶⁶

La estrategia que el CONALTE desarrolló, a través de la llamada “metodología de índole participativa”⁶⁷ contempló acciones de gestión interna y externa, las cuales trataban de garantizar que en el diseño y elaboración de las propuestas curriculares para la educación básica, y en particular para la secundaria, se incorporaran, además de los planteamientos generados por los equipos centrales de la SEP, la opinión de los maestros de grupo, directivos, padres de familia, organizaciones sindicales de maestros e instituciones o asociaciones abocadas a la investigación y el desarrollo pedagógico.

Las etapas que conformaron la *metodología participativa* -y que fueron descritas en el capítulo anterior-, permitieron que desde el inicio de las acciones para reformular los contenidos, además del trabajo de los equipos centrales de la SEP (gestión administrativa), participaran también diferentes sectores sociales (gestión política), favoreciendo de esa manera que la propuesta curricular resultante de dichas acciones y que se concretó en la llamada “Prueba operativa”, tuviera consenso y no fuese cuestionada o percibida como una imposición. Por ejemplo, una vez que el 29 de agosto de 1990 se instaló la comisión responsable de analizar los documentos para renovar los contenidos, el CONALTE elaboró un programa de actividades que incluía, como una estrategia fundamental, la *promoción de la participación social* por medio de la cual se pretendía fomentar “la paulatina incorporación responsable de la sociedad en el proceso de modernización educativa a través de una cada vez mayor y mejor participación de maestros, padres de familia y alumnos” (“Las actividades realizadas por CONALTE” en SEP-CONALTE, 1991: 68).

Entre las estrategias implementadas para convocar a participar a los actores en las consultas técnicas sobre los planes y los programas de estudio, se encontraban la

⁶⁶ Una de las funciones del CONALTE consistía en recoger y estudiar la opinión del magisterio del país y de otros sectores de la comunidad acerca de los temas los contenidos, planes y programas de estudio (SEP. CONALTE, 1979).

⁶⁷ Véase, en este mismo capítulo, el apartado *Segunda fase. Octubre de 1989 agosto de 1990. Reformulación de los contenidos educativos de preescolar, primaria y secundaria, e implementación de la “Prueba operativa”*.

organización de foros abiertos; las reuniones con organizaciones de padres de familia; las discusiones abiertas con instituciones y especialistas en educación; el contacto directo en reuniones de trabajo con organismos de la iniciativa privada; el uso de los medios de comunicación; la participación de especialistas en planificación y estructuración de contenidos educativos de la UNESCO; y, el trabajo con el SNTE.

El papel del SNTE en las consultas técnicas para la reformulación de contenidos educativos o reforma curricular, consistió en colaborar con el CONALTE, por medio de los comités pedagógicos estatales. Los objetivos de las actividades conjuntas fueron “Analizar el modelo pedagógico para la educación básica, y simplificar la explicitación e interpretación del modelo, de suerte que sea asequible para todos los maestros y los padres de familia y pueda traducirse en práctica docente” (“Las actividades realizadas por CONALTE” en SEP-CONALTE, 1991: 68).

En la reformulación de los contenidos educativos de preescolar, primaria y secundaria que tuvo como resultado la aplicación de la “Prueba operativa”, el papel del SNTE fue como el de cualquier otro actor, lo cual se explica por la estrategia de participación que el CONALTE implementó y porque dicho organismo sindical formaba parte de la estructura del CONALTE, situación que se repetiría en 1992, con la Consulta Nacional sobre Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria (CNPPEEPS)⁶⁸ y cuyos resultados serían concretados en el Plan y los programas de estudio de 1993.

El SNTE en el proceso de reforma curricular 2004-2006

Los planes y programas de estudio de 1993 para la educación preescolar, primaria y secundaria continuaron sin modificación alguna hasta el sexenio 2001-2006, periodo en que se generaron acciones para reformularlos. Los niveles educativos, que en el marco del programa sectorial denominado *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (ProNaE), se propusieron para su reestructuración curricular, fueron el preescolar y la

⁶⁸ “Artículo 6°.- El Secretario de Educación Pública invitará al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación a que designe cinco representantes ante el Consejo Nacional Técnico de la Educación” (SEP-CONALTE, 1979: 5).

secundaria.⁶⁹ La reforma de la educación preescolar se produjo en 2004 con la entrada en vigor del *Programa de Educación Preescolar 2004*. Por su parte, las acciones para la reforma de la educación secundaria iniciaron en 2002 y culminaron en mayo de 2006 con la aplicación del currículo reformado, en el ciclo escolar 2006-2007.

A diferencia del proceso de renovación curricular a la educación básica de 1993, la reforma al plan y los programas de estudio de educación secundaria de 2004 fue realizada dentro de un contexto político y económico diferente (ver, en el capítulo 3, el apartado *El Contexto, las fases de implementación y las estrategias de gestión de la reforma de 2004*), pero sobre todo, bajo condiciones institucionales y un marco jurídico y normativo distintos. Por un lado, el CONALTE, que desde 1957 venía funcionando como órgano de consulta técnico de la SEP para promover la participación de los maestros y los sectores de la comunidad en la definición de contenidos educativos, fue sustituido por el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información en materia educativa, y en la que por ley, los diversos sectores sociales interesados en la mejora de la educación están representados.⁷⁰ Por otra parte, la firma del ANMEB en 1992, las reformas al artículo tercero constitucional y la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE) en 1993, así como las modificaciones, en 1994, al Reglamento Interior de la SEP;⁷¹ generaron un nuevo marco jurídico y normativo para el

⁶⁹ La educación primaria no fue considerada dentro de la política curricular del ProNaE por lo que durante su vigencia (2001-2006) fue el único nivel educativo a cuya estructura curricular no se le realizaron reformas.

⁷⁰ En el capítulo VII de la Ley General de Educación, se establece que en el CONAPASE se encontrarán representados “los padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas, así como los sectores sociales especialmente interesados en la educación”. Dice además que “Tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conocerá el desarrollo y la evolución del sistema educativo nacional, podrá opinar en asuntos pedagógicos, *planes* y *programas de estudio* [subrayado propio] y propondrá políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación”. (LGE, 1993: 83).

⁷¹ El nuevo Reglamento Interior de la SEP y su modelo organizacional fue elaborado para dar cumplimiento a los principios y compromisos asumidos en el ANMEB y la LGE, estableciendo una nueva estructura para impartir y organizar los servicios y programas de educación básica y normal: “El nuevo modelo organizacional adoptado por la Secretaría, se caracteriza por consolidar en una sola unidad de mando la normatividad educativa, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, mientras que la operación de los servicios educativos es transferida a los gobiernos estatales y a la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, en los niveles de educación básica y normal; así como fortalecer la planeación, programación y evaluación del Sistema Educativo Nacional con la reestructuración de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación” (*Manual General...*, 1994: 5).

desarrollo de la política curricular que depositaba, en las instancias centrales de la SEP y sus equipos técnicos internos, las atribuciones para el diseño y elaboración de planes y programas de estudio.⁷²

Las disposiciones del Artículo 48 de la LGE que señalan las atribuciones de la SEP en la determinación de los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica; aunadas a un limitado funcionamiento del CONAPASE, instancia donde se suponría que a partir de 1993, se canalizarían las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación para la reforma a los planes y programas de estudio; reforzaron las atribuciones de los equipos técnicos pedagógicos de la SEP y colocaron, al SNTE, en una posición de distanciamiento respecto a la esfera de influencia de la toma de decisiones para la definición de los enfoques, propósitos y contenidos de estudio en la educación básica.

Lo anterior se hizo evidente cuando la SEP a través del Subsecretario de Educación Básica y Normal (SEByN), sin la participación del SNTE, presentó, el 18 de junio de 2004, la propuesta de reforma curricular de la secundaria denominada *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES). Generadora de conflictos por la forma “unilateral”⁷³ en que la SEP determinó las modificaciones programáticas, la RIES provocó los cuestionamientos de los actores educativos, entre los cuales se encontraba el SNTE.

Las primeras manifestaciones de cuestionamiento expresadas por la organización sindical, se realizaron el 26 de junio de 2004, y giraban en torno a que la SEP no había

⁷² En la LGE, Sección 2. De los planes y programas de estudio, Artículo 48, se establece que “La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica. Para tales efectos la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social

⁷³ El 1 de julio de 2004, el Secretario General del SNTE, Rafael Ochoa Guzmán dijo en entrevista periodística que habían dirigido un comunicado a la SEP donde hacían de su conocimiento que a la organización sindical le extrañaba “la actitud *unilateral* como se ha venido construyendo la propuesta de la RIES” “No aceptamos una supuesta reforma construida en el escritorio, de manera *unilateral*, y al margen de toda la sociedad, del SNTE y de sus trabajadores” (Diarios *Reforma* y *La Jornada*, 1 de julio de 2004).

consultado a la totalidad de los maestros y que por tanto la RIES constituía una imposición y una arbitrariedad. En consecuencia, el organismo laboral pidió instalar una mesa de negociación SEP-SNTE que permitiera analizar la reforma a la educación secundaria. El viernes 5 de julio la Mtra. Elba Esther Gordillo establecía el propósito de la integración de dichas mesas:

...estudiar y construir en un plazo perentorio y con base en la más amplia participación de la sociedad, los distintos niveles y órdenes de gobierno, y las comunidades académicas y de especialistas una propuesta verdaderamente integral de reforma a la educación secundaria que concilie la formación integral y armónica de todas las capacidades humanas, el logro de los objetivos educativos, y el respeto a los derechos laborales, profesionales y sociales de los trabajadores de la educación. ("Exige el SNTE...", 2004: 3).

Instalada el 6 de julio de 2004, la mesa de trabajo SEP-SNTE para el análisis de la Reforma a la Educación Secundaria, se abocaría a “definir las líneas de acción y coordinación en los rubros laboral, presupuestal y de reorganización escolar que implican esta reforma” con ello se iniciarían las acciones que darían un viraje en la *estrategia de gestión interna*, implementada por la SEP, a una *estrategia de gestión política* al reconocer la importancia de los profesores como actores fundamentales en el proceso de reforma de educación secundaria.

La participación del SNTE en la reforma a la educación secundaria, abarcaría de julio de 2004 hasta mayo de 2006, lapso de tiempo durante el cual la representación laboral de los maestros tendría incidencia en las siguientes acontecimientos: *a)* el freno a la aplicación de la propuesta curricular en el ciclo escolar 2004-2005, mientras tanto no fuera organizada una consulta nacional; *b)* la organización de la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria; y, *c)* la firma del Acuerdo Secretarial Número 384 por el que se establece el nuevo Plan y los programas de estudio de la educación secundaria 2006.

4.2.2. *El Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU)*⁷⁴

A las críticas y comentarios que la RIES suscitó, una vez presentada a la opinión pública el viernes 18 de junio de 2004, se sumarían las voces de algunas autoridades educativas locales que solicitaban concertar la propuesta.⁷⁵ Esta situación sería amortiguada cuando el viernes 25 de junio, durante la duodécima reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU),⁷⁶ celebrada en Aguascalientes, los secretarios de educación de todo el país aprobaron de forma unánime la iniciativa de la RIES.

La XII reunión del CONAEDU, organizada en mesas de discusión tuvo, como propósito central analizar las implicaciones de la RIES en los ámbitos laboral, presupuestal y de reorganización escolar. Entre los resultados destaca el documento mediante el cual los titulares de educación de las entidades expresaron su acuerdo con la RIES siempre y cuando fuera sometida a la consideración de los actores sociales involucrados. Los acuerdos sobre la RIES suscritos en la reunión fueron: *a)* la aplicación de la propuesta de manera piloto en algunos estados del país, determinados por el pleno del CONAEDU, *b)* el carácter permanente de los integrantes de los técnicos estatales responsables de dar continuidad a la RIES, *c)* el pleno respeto a los derechos laborales de los docentes, así como continuar el análisis de la reforma con el SNTE, *d)* la conformación de una comisión de trabajo SEP-SNTE para someter a la consideración del gremio magisterial la última versión de la RIES, *e)* la organización de los Talleres Generales de Actualización

⁷⁴ Las autoridades educativas estatales representan al sector de actores internos cuyo peso es determinante en la implementación de las políticas educativas. El papel que desempeñaron en el sostenimiento de los argumentos que para reformar la secundaria propuso la SEP en 2004 fue crucial.

⁷⁵ En entrevista con el diario *La Jornada* algunas autoridades educativas estatales como las de Zacatecas, Tlaxcala, Hidalgo, Michoacán, Chiapas y Quintana Roo, consideraron que la RIES tendría que ser consensuada en las entidades y conocer a fondo el proyecto (“A la reforma...”, 2004: 9).

⁷⁶ En el ProNaE 2001-2006 se estableció como un objetivo de la reforma a la gestión del sistema educativo “perfeccionar los mecanismos de coordinación, consulta, y participación social, asegurando la relación entre autoridades educativas estatales y federales, sistematizando la aportación de especialistas para fortalecer la toma de decisiones, y promoviendo el interés de todos los sectores de la sociedad en la educación”. Para lograrlo se propuso, como línea de acción, la constitución formal, en 2001, del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, el cual estaría presidido por el Secretario de Educación Pública y en el que participarían las máximas autoridades educativas de cada uno de los estados de la República y del Distrito Federal.

acerca de “Los adolescentes y la escuela secundaria”. Además de seminarios para el conocimiento del nuevo mapa curricular y los planes de estudio.⁷⁷

Las resoluciones del CONAEDU respecto a la RIES le proporcionaron a la SEP un respaldo político fuerte que le permitió fortalecer sus *argumentos* y *razones* frente a los cuestionamientos y rechazos de otros actores educativos internos y externos.

4.2.3. *La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación*

Como actor interno, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) aun de tener presencia considerable en el ámbito magisterial no dejó de tener un papel secundario debido al carácter que la legislación laboral federal le otorga al SNTE a quien reconoce como interlocutor único en las demandas de los profesores. No obstante, el papel de la CNTE en el proceso de la reforma 2004, permite identificar las *tensiones concretas* contenidas en sus discursos, en particular en torno a la formulación de contenidos.

Aun antes de que la SEP diera a conocer públicamente la propuesta curricular de la RIES, la CNTE, en el marco del “Foro Nacional de Análisis y Perspectivas sobre la Reforma Integral en Educación Secundaria (RIES): Implicaciones Educativas, Sociales y Laborales”,⁷⁸ celebrado el 29 de mayo en la ciudad de México, planteó su posición de rechazo al considerar, entre sus conclusiones, que la RIES era “una agresión más del modelo económico neoliberal a la educación pública, cuyo objetivo central es reducir el presupuesto educativo nacional, sujetar la educación básica a las llamadas *competencias básicas* y continuar el proceso de privatización. La RIES es parte de un conjunto de reformas privatizadoras y destructoras de los derechos laborales y sociales de los trabajadores que responde a las recomendaciones de organismos internacionales como: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización

⁷⁷ “Avalan secretarios de educación estatales proceso de reforma integral de la secundaria”, Comunicados 0261 (2004-junio-25) y 0278 (2004-julio-07), de la Dirección General de Comunicación Social-SEP.

⁷⁸ En el Foro participaron las secciones 10, 18, 7 y 22.

Mundial de Comercio, acatada y aplicada al pie de la letra por el servil y subordinado gobierno mexicano.”⁷⁹

Otro argumento central de la CNTE, coincidente con los planteamientos del SNTE, consistió en señalar que las reformas a los planes y programas de estudio del nivel de secundarias “cuando no eran consultados con el magisterio constituían una *imposición* y buscaban fines distintos al mejoramiento del sistema educativo nacional” (“Movilizaciones y foros...”, 2004).

La postura de la CNTE contra la reforma de secundaria persistió después de publicado, en mayo de 2006, el *Acuerdo Secretarial 384*. En los llamados “planes de acción” y en sus manifiestos, proponían la discusión de la reforma en los Talleres Generales de Actualización (TGA) a realizarse en agosto, así como manifestaciones en el sexto informe de gobierno de Vicente Fox a celebrarse el 1° de septiembre. Los *razones* y *argumentos* de la CNTE contra la reforma, siempre giraron en el mismo tenor al considerarla una “estrategia de los liberales para arrancar las ciencias de la escuela pública, la historia, la educación tecnológica, artística y física, para en su lugar imponer la llamada educación en “competencias básicas”, para formar una sociedad autómatas de espectadores enajenados, sin memoria histórica y con niveles de instrucción acordes a las necesidades de las maquiladoras” (“Manifiesto a la Nación”, 2006: 46).

4.3. ACTORES EXTERNOS

Tradicionalmente, los planes y programas de estudio, al constituir el componente curricular que concreta los fines y los propósitos de la educación que imparte el Estado para la educación básica, se han convertido en un bien común y de interés público. Bajo esta concepción, la sociedad en general, considera que las reformas curriculares o las acciones para la definición de contenidos, que se realicen sin tomar en cuenta, además de las características y los intereses de los niños y adolescentes que habitan en nuestro

⁷⁹ Otras conclusiones hacían referencia a aspectos del currículo, la gestión escolar, la formación de docentes, y el financiamiento (Conclusiones de la Mesa 2).

país, las necesidades y la opinión de los diversos sectores sociales, carecerán de pertinencia y de legitimación social. En este sentido, el presente apartado, intenta demostrar como en el caso de la RIES, propuesta en 2004, la participación de *actores externos* fue importante al contribuir en la reorientación de la política curricular de la SEP, confirmando el interés que en México tiene la sociedad con relación al rumbo de la educación, en específico a los contenidos que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

4.3.1. Los representantes populares

Inmediatamente después de presentada la RIES y como respuesta a los cuestionamientos, rechazos y críticas generadas por los diversos sectores sociales, las cámaras de diputados y senadores intervinieron para solicitar a la SEP una explicación sobre los cambios curriculares que se pretendían realizar en dicho nivel educativo.

El lunes 21 de junio, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados acordó citar a comparecer a funcionarios de la SEP para que dieran a conocer los fundamentos con los que se pretendía modificar el currículo de secundaria pero sobre todo para dialogar y solicitar que el proceso fuera reorientado. El jueves 24 del mismo mes, durante la sesión de la Comisión Permanente del Congreso fue presentado un punto de acuerdo para exigir la comparecencia del Secretario de Educación Pública.

El Congreso de la Unión

El 14 de julio de 2004, ante senadores y diputados de la Comisión Permanente del Congreso de la Unión,⁸⁰ el Secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra, acompañado del Subsecretario de Educación Básica y Normal, explicó el proyecto de la RIES. Los argumentos de los representantes populares, en particular de los partidos de oposición, giraron sobre varios tópicos: algunos argumentaban la falta de legitimidad del proyecto al no haber sido “consultado con especialistas, padres de familia ni legisladores” e incluso denunciaban su ilegalidad ya que, a su parecer, violaba la ley de educación al no consultar, siquiera, al Secretario Técnico del Consejo Nacional de

⁸⁰ El grupo parlamentario estuvo conformado por 12 legisladores representantes del PRD, PAN, PT, PRI y PVEM.

Participación Social en Educación (“Citarán diputados..., 2004). Otros, en cambio, basaban su rechazo al considerar que la desaparición de contenidos históricos constituía una agresión a la educación pública y un intento del gobierno del presidente Vicente Fox por “mutilar los programas de estudio” para “achicar la historia y los símbolos patrios” (“Llama el PRD..., 2004). Algunos más exigían ampliar el periodo para que la SEP recibiera y estudiara otro tipo de opiniones y consultas con especialistas calificados que sostenían puntos de vista diferentes a los de la propuesta oficial (“Exige Congreso cuentas..., 2004).

Ante los aspectos más cuestionados por los legisladores, la reducción de los contenidos de historia y el carácter “*unilateral*” en que la reforma se había construido, Tamez Guerra afirmó que el tiempo destinado al estudio de dicha disciplina no se reduciría y que tampoco se dejarían fuera algunos contenidos. En este sentido dio a conocer que ya estaban colaborando con la SEP especialistas de 10 instituciones de reconocido prestigio los cuales revisarían los programas de estudio de la asignatura de Historia,⁸¹ mismos que se habían constituido en el llamado Comité de Especialistas. En lo tocante al carácter unilateral en que la RIES había sido proyectada, los legisladores fueron reiterativos al señalar que la SEP debería pronunciarse por una *consulta nacional abierta* para revisar la propuesta en su totalidad e incluir todas las voces que no habían sido consideradas (“Libra Tamez..., 2004: 13). Al respecto el Secretario se comprometió a que la SEP involucraría a todos los sectores de la sociedad interesados en la RIES (“Expresan legisladores..., 2004).

La Comisión de Educación de la Cámara de Diputados

Seis días después de la comparencia del Secretario de Educación en el Congreso de la Unión, esto es, el 20 de julio, el Subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez-Morín Fuentes asistió a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados. En dicha comparencia se repetirían los cuestionamientos a la SEP sobre lo insuficiente

⁸¹ Entre las instituciones que para revisar los contenidos de Historia participaron con la SEP se encontraban: la Academia Mexicana de Historia, el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, El Colegio de México, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el Comité Mexicano de Ciencias Históricas, el Instituto Mora, el Centro de Investigaciones y Estudios Sociales, y la Universidad Pedagógica Nacional.

de la consulta interna que la SEB había realizado y las demandas en el sentido de reorientar la implementación de la RIES, enfatizando en estrategias para la participación social.

Por ejemplo, al argumento del Subsecretario de que en el proceso de construcción de la propuesta de la RIES habían colaborado más de 6 mil personas en 116 reuniones y que habían participado todos los estados de la República por lo que constituía un pacto federal y un proyecto de todas las autoridades educativas estatales (“Versión estenográfica...”, 2004), algunos diputados objetaron que se había actuado al “revés” debido a que la comparecencia de las autoridades de la SEP ante los poderes legislativos se debería de haber hecho antes de haber presentado la propuesta de reforma, tal y como se estipulaba en la fracción III del Artículo Tercero constitucional en el sentido de que en la determinación de los planes y programas de estudio de la educación secundaria el Ejecutivo Federal debería considerar “la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señala” (Intervención del Diputado Agustín Rodríguez; en “Versión estenográfica...”, 2004: 22-26).

En suma el planteamiento de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados se resumió en un exhorto para que la SEP abriera una consulta nacional en la que la sociedad entera pudiera participar en la definición de los contenidos curriculares (“Piden diputados...”, 2004: 30).

La Comisión de Educación de la III Legislatura de la ALDF

Entre los actores externos que de manera sistemática se opusieron a la RIES y cuyo planteamiento nunca vario, se situó la Comisión de Educación (CE) de la III legislatura de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF). La situación de la CE fue un caso paradigmático al constituirse en la única legislatura que asumió, frente a la implementación de la RIES, una postura de oposición sistemática. En el documento *Memoria del Encuentro sobre el Proyecto de Reforma Integral de la Educación*

*Secundaria que propone la Secretaría de Educación Pública*⁸² que los integrantes de la fracción parlamentaria del Partido de la Revolución Democrática (PRD)⁸³ hicieron llegar el 5 de julio de 2004 a la SEP, se *argumentaba* que debido a las inconformidades generadas por el proyecto de reforma los diputados del PRD integrantes de la CE de la ALDF habían decidido “propiciar un espacio de reflexión para todo aquel que, vinculado fundamentalmente con la educación secundaria pudiera manifestar sus puntos de vista ante la RIES” (“Editorial”, 2004: 5). De la misma manera planteaban una *postura* política al expresar su rechazo por “la forma facciosa, secreta, selectiva y poco democrática en la que se han desempeñado las autoridades de la SEP para la elaboración y propuesta de la RIES, así sea, como se dice, que es un documento todavía en discusión, pues en todo el proceso debió estar incluido desde su origen el magisterio vinculado directamente con el aula, cosa que puede garantizar mejores logros, pues partiría del compromiso a que obliga la participación.”⁸⁴

Las críticas a la manera en que la SEP implementó la RIES fue reiterativa, tal y como se consignó en el escrito mediante el cual se entregaba el documento al Secretario de Educación Pública: “La Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal organizó ese evento para dar el necesario y legítimo cauce para la participación de los docentes de la escuela secundaria en la Reforma que se quiere imponer pues, siendo el maestro uno de los dos actores fundamentales en el proceso educativo, ha sido marginada su opinión”.⁸⁵

El primer punto de las conclusiones del encuentro exigía a las autoridades de la SEP “la suspensión de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) hasta que sea sometida a un amplio proceso de discusión y aprobación entre el personal docente y

⁸² El “Encuentro sobre el Proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria que propone la Secretaría de Educación Pública” fue organizado por la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, y se realizó el miércoles 30 de junio de 2004 en el auditorio “Benito Juárez” de ese mismo recinto.

⁸³ La fracción parlamentaria del PRD en la Comisión de Educación estaba integrada por Rigoberto F. Nieto López, Elio Ramón Bejarano Martínez y Miguel Ángel Solares Chávez.

⁸⁴ La Presidencia de la CE estaba en manos del Dip. Rigoberto Pérez Nieto de filiación perredista. El resto de la Comisión la integraban los diputados Elio Ramón Bejarano Martínez (PRD), Miguel Ángel Solares Chávez, Pablo Trejo Pérez, Rodrigo Chávez C., Lorena Villavicencio, José Jiménez y Víctor Martínez.

⁸⁵ “Palabras del Dip. Rigoberto Nieto López en la entrega de las conclusiones del *Encuentro* a las autoridades de la SEP” (Memoria del Encuentro..., 2004: 81).

técnico del nivel de secundaria, con la participación de investigadores y estudiosos de la educación.”⁸⁶ El resto de resolutivos referían, entre otros aspectos, a la organización de un congreso nacional, la defensa de las condiciones laborales de los maestros, la no mutilación de los contenidos sobre la historia de México, y la implementación de un programa de actualización docente (Memoria del Encuentro..., 2004: 80).

El “Segundo Encuentro sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria”, evento organizado también por la ALDF, y celebrado en la ciudad de México el sábado 3 de septiembre de 2005, tuvo como finalidad continuar con el análisis sobre la RIES.

En el *Segundo Encuentro* los aspectos que con relación al primer encuentro se reiteraron, fueron: *a)* el carácter inconsulto de la reforma; *b)* el problema de la calidad y la equidad de la educación secundaria, que la SEP trataba de enfrentar incorporando como modelo pedagógico el desarrollo de competencias; y, *c)* la reducción de contenidos, en particular de la asignatura de Historia.

En lo concerniente al carácter inconsulto de la reforma, la CE de la ALDF, proponía la suspensión de la RIES hasta en tanto no fuera sometida “a un real y amplio proceso de discusión y aprobación del personal docente y técnico de las escuelas secundarias con la participación de investigadores y estudiosos de la educación” (“Segundo Encuentro..., 2005: 4).

Respecto al desarrollo de competencias, como propósito educativo central que para mejorar la enseñanza y el aprendizaje proponía la SEP, la CE planteaba que la propuesta de la reforma, además de significar un instrumento de dominación de los países colonialistas, sustentado en planteamientos neoliberales como la *calidad educativa* y el *enfoque de competencias*, representaba una acción que no respondía a las necesidades de nuestro país. La CE afirmaba, en cambio, que a la SEP “sólo le importa proporcionar a los alumnos pedazos de información y habilidades concretas que les permitan insertarse en el mercado laboral” (“Segundo Encuentro..., 2005: 8). En lo tocante a los contenidos de estudio, se declaraba un rechazo total a su disminución y a que la reforma no debería

⁸⁶ “Conclusiones del Encuentro sobre el Proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria que propone la SEP” (Memoria del Encuentro..., 2004: 80).

“mutilar la historia de nuestro país ni la del desarrollo de la humanidad en ningún nivel educativo y, mucho menos, tener tintes de racismo o de exclusión de minorías étnicas o sociales” (“Segundo Encuentro...”, 2005: 5).

A petición de ese organismo legislativo, la SEP a través de la DGDC, instancia perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), responsable de implementar la reforma, dio respuesta a los resolutivos del Segundo Encuentro. A continuación se reproducen algunos fragmentos de los argumentos y razones del discurso institucional para sustentar, en el marco de la política curricular para la educación secundaria, el modelo pedagógico basado en el desarrollo de competencias:

[...]

- *La reforma a los planes y programas de estudio de 1993, además de hacer obligatorio el nivel de secundaria, se propuso superar el modelo “transmisionista” que privilegiaba la memorización y la acumulación de conocimientos, y transitar de una formación enciclopédica a un enfoque que recuperara las ideas y experiencias previas de los estudiantes e hiciera hincapié en actividades que favorecieran la reflexión, el análisis, la comprensión, la crítica, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de los valores y actitudes necesarios para desempeñarse como futuros ciudadanos en una sociedad libre y democrática. Pero sobre todo, la reforma de 1993 buscaba incidir en un nuevo desempeño docente que propiciará la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias para la vida, necesarias para que los niños y jóvenes mexicanos se desarrollaran con éxito en su vida personal, familiar, comunitaria y social.*
- *En la actualidad, el modelo de educación secundaria que sustenta la RIES da continuidad a los planteamientos establecidos en 1993, a la vez que enfatiza en una escuela secundaria como último tramo de la educación básica, cuyo propósito central es formar futuros ciudadanos que participen exitosamente en todos los ámbitos de la sociedad. Para lograrlo, el plan y programas de estudio establece cinco grandes competencias: para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia, y, para la vida en sociedad. En conjunto, estas competencias responden a la velocidad tan vertiginosa del desarrollo de la ciencia, la cultura y la tecnología, que hacen imposible que la escuela se atribuya la responsabilidad única de promover conocimientos, por lo que se hace imprescindible fomentar el desarrollo de competencias no sólo cognitivas sino valorales y actitudinales. Por ello, el nuevo paradigma educativo pretende, además de responder a los intereses de los adolescentes de hoy y del mañana, proporcionar herramientas para distinguir, organizar, comprender, interpretar, criticar, y elaborar conocimientos.*
- *Bajo el paradigma del desarrollo de competencias, la propuesta curricular de la RIES fue establecida para generar condiciones de aprendizaje en donde los jóvenes puedan profundizar en el estudio de los contenidos centrales que favorezca una auténtica comprensión. De ahí que la característica central es un plan de estudio cuyos programas rebasan la lógica de la exhaustividad y estrechez de tiempo que eran causa de la reproducción de prácticas que en lugar de potenciar el desarrollo intelectual, afectivo y motriz de los adolescentes, lo retrasaban e incluso lo atrofiaban. Así pues, la estructura curricular se caracteriza por programas con temáticas menos saturadas que favorecen el desarrollo de procesos, ganando en profundidad y dejando atrás la extensión de contenidos, es decir, una lógica curricular de naturaleza aditiva, cuantitativa y lineal. (Miranda, s/f)*

Las acciones de la CE de la ALDF, contra la reforma de secundaria, continuaron aún promulgado el *Acuerdo Secretarial Número 384*. En un desplegado periodístico, publicado el 12 de junio de 2006, se informaba a la opinión pública nacional, que la Diputación Permanente de la ALDF había aprobado, por unanimidad, un Punto de Acuerdo presentado el 7 de junio de ese mismo año por los integrantes de la Comisión de Educación, en el cual se exhortaba a la SEP a suspender la reforma de secundaria. El Punto de Acuerdo consignaba que: “ÚNICO. Se recomienda al titular de la Secretaría de Educación Pública, Dr. Reyes Tamez Guerra, que suspenda la aplicación de la Reforma de Educación Secundaria (RES) en tanto no se haya realizado una consulta amplia y obtenido la aprobación del magisterio nacional, pedagogos e investigadores” (“La ALDF exige...”, 2006: 39).

El discurso político de la ALDF, elaborado en torno a una reforma curricular, revela la manera en que un asunto educativo, enmarcado en una política pública (*policy*) adquirió una connotación ideológica (*politics*). Lo anterior obedeció al hecho de que los “patrocinadores oficiales” (Secretaría de Educación Pública y sus correspondientes instancias normativas), actuaron en consecuencia a un programa sectorial, generado por un gobierno perteneciente a un partido político (PAN), con una orientación ideológica distinta al integrado por la mayoría parlamentaria de la ALDF (PRD).

4.3.2. *Especialistas, investigadores, académicos, intelectuales; e instituciones educativas*

La descripción de la participación que en el proceso de implementación de la RIES tuvieron las instituciones y asociaciones de educación así como intelectuales, académicos e investigadores, es de suma importancia para explicarse las acciones que a raíz de publicación del *Acuerdo Secretarial Número 384*, la SEP asumiría para reorientar su política curricular. En la opinión de este sector social, subyacía la demanda de que en la definición de contenidos curriculares la SEP considerara los resultados que el desarrollo científico y la investigación educativa nacional e internacional generaban. El siguiente planteamiento es ilustrativo al respecto:

Tenemos que darle voz a la sociedad civil para que no sean los decretos, los partidos o los gobiernos los que nos impongan una manera de entender, comprender y vivir nuestra sociedad. Necesitamos que haya un diálogo entre el Estado, el gobierno y la sociedad y que ésta sea escuchada. En este caso, necesitamos que sean escuchados los arqueólogos, los historiadores, los que han creado el conocimiento sobre el mundo antiguo. Debemos insistir en que los investigadores, los profesores, los historiadores, los escritores, los pedagogos y la sociedad civil tenemos que impulsar la manera de hacer más representativa y audible nuestra voz en las áreas donde se toman esas decisiones. Ese es el problema más grande que tenemos. Es necesario crear un consejo permanente de revisión de libros de texto, en el que participen esos expertos y el cual se renovaría cada determinado tiempo. Eso existe ya en Francia, en Estados Unidos, en todo el mundo. Son consejos que cuando, por ejemplo, surge un asunto como el del genoma, los científicos dan su punto de vista, los profesores dicen cómo van a introducir ese conocimiento, en qué nivel educativo, y los pedagogos plantean que lenguaje se usará. Ya debería existir en México un consejo así. (Florescano, 2004).

Especialistas, investigadores, académicos e intelectuales

El 10 de junio de 2004, Julio Hernández López, analista del periódico *La Jornada* dio a conocer, a través de su columna *Astillero* (“Más de la reforma...”, 2004) las acciones que la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) estaba realizando para que maestros de secundaria, adscritos a la Coordinación Sectorial de ese nivel en el Distrito Federal, analizaran las implicaciones técnicas y pedagógicas de la RIES. El citado columnista destacaba que maestros de las diversas especialidades y áreas del currículo de secundaria, reunidos en Juntas de Academia, habían recibido, semanas antes, información impresa y en archivo electrónico conteniendo el proyecto completo de reforma.

Entre los comentarios de los maestros destacaban, por una parte, la apreciación de que las reuniones habían sido “ejercicios de poder en busca de convencer a los profesores de las bondades de la mencionada reforma... y que no se trataba genuinamente de discutir y analizar, sino de darle al proyecto un barniz de consulta democrática que legitimara los pasos posteriores en busca de su aprobación”. Por otro lado, los comentarios giraban en relación a los contenidos de estudio, en especial a los de naturaleza histórica y a la propuesta de la enseñanza de la historia en secundaria. La inconformidad de los maestros, en el caso de las modificaciones a la enseñanza de esta disciplina, giraban en que, además de impartirse en un sólo grado y con una carga horaria de 8 horas a la semana, su estudio se realizaba a partir del siglo XVI, abordando conjuntamente la historia universal y la nacional (Ver ANEXO 3).

A partir de la nota periodística de Julio Hernández, se iniciaba la apertura del debate sobre la RIES, aun sin que esta fuera presentada oficialmente, tal y como ocurriría una semana después, esto es, el viernes 18 de junio.

El sector que más pronto reaccionó a la propuesta de la SEP para reformar el currículo de secundaria, fue el de los especialistas, académicos, investigadores e intelectuales. El carácter a favor y en contra de las opiniones sobre la instrumentación y contenidos de la RIES permite realizar una primera agrupación. Por ejemplo, entre las razones esgrimidas por algunos especialistas⁸⁷ que justificaban algunos aspectos de la RIES se encontraban: *a)* El hecho de que el nuevo enfoque permitiría “pasar de la educación enciclopédica a la formación de competencias, lo que implica enseñar a los adolescentes a aplicar los conocimientos, no sólo a memorizarlos... De qué sirve que alguien sepa los elementos de la oración si finalmente es incapaz de hacer una redacción coherente de una carta” (Rafael Quiroz); *b)* lo positivo de la reducción del número de asignaturas (de 34 a 21) y la concentración de contenidos: “México es uno de los pocos países en el mundo donde la educación secundaria es enciclopedista, es decir, existe un amplio número de horas clase registrando exceso de carga de trabajo para los jóvenes”(Carlos Ornelas), “la propuesta de reducir el número de materias no quiere decir necesariamente reducir la importancia de la materia; si tenemos una mejor integración del currículum puede ser benéfico para el aprendizaje de la disciplina”(Felipe Martínez); *c)* el carácter intercultural de la iniciativa: “el currículo de secundaria es una propuesta intercultural, lo que significa que los alumnos de este nivel educativo habrán de conocer y apreciar la diversidad del país intercultural en que habitan; *d)* una de sus características es la transversalidad mediante la cual, en todos los grados y asignaturas se plantean objetivos que se traducen en contenidos específicos sobre los pueblos indígenas del país y sus

⁸⁷ Rafael Quiroz, especialista en educación secundaria, integrante del DIE-CINVESTAV (“La reforma en secundarias busca anular el *enciclopedismo*: experto. Los nuevos contenidos dirigidos a quienes no van a ser especialistas en historia”, *La Jornada*, viernes 18 de junio de 2004, p. 47); Carlos Ornelas Navarro, especialista en educación e investigador de la UAM (“Necesario, analizar Iniciativa de Reforma Integral de la Educación Secundaria”, *El Financiero*, sábado 29 de junio de 2004, p. 11); Felipe Martínez Rizo, Director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (“Piden escuchar a expertos”, *El Universal*, martes 6 de julio de 2004); Sylvia Schmelkes, titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (“Reforma de la educación secundaria Intercultural y Bilingüe”, *Milenio Diario*, julio 11 de 2004, p. 22); Pablo Latapí Sarre, especialista en política educativa (“La reforma es adecuada, opina Latapí”, *Diario Monitor*, domingo 20 de junio de 2004).

aportes en conocimientos, valores y producciones”(Silvia Schmelkes); *e*) lo integral de la reforma: “el proyecto comprende tres planos: el organizativo, en que reasignar a maestros para su especialización permite abrir nuevas áreas; el segundo es el curricular, que implica la reducción de algunas materias; y el pedagógico que la da a la secundaria una orientación totalmente formativa”(Pablo Latapí).

En referencia a enseñar historia a partir del siglo XV, los razonamientos consistían en favorecer la inclusión de contenidos para “quienes no van a ser especialistas en historia pero con un enfoque reflexivo”. Otras opiniones, consideraban positiva la iniciativa de reforma porque, a su juicio, no se pretendía eliminar, de tajo y de manera drástica, el tema de las culturas prehispánicas: “Leí el documento y no se trata de que los alumnos dejen de conocer el tema, sino de analizar estos aspectos –el de la historia prehispánica– en primaria”.

En cambio, los puntos de vista de quienes rechazaban los planteamientos de la RIES, en particular la eliminación de contenidos relativos a las grandes culturas de la humanidad y la época prehispánica por considerarlo una afrenta a la identidad nacional, sumaron decenas sino es que cientos.⁸⁸

Las posturas y razones de los grandes intelectuales, académicos, escritores y artistas eran de franco rechazo al proyecto de la SEP y de exigencia por reorientar la propuesta: “parece que es un suicidio, algo gravísimo como si quisieran eliminar nuestras raíces” (Elena Poniatowska), “Es un acto de estupidez, de ignorancia y un atentado contra el derecho que los mexicanos tenemos de recibir educación en el sentido más amplio, no sólo educación en cuanto a muchas de las disciplinas que sí en cambio obliga el actual

⁸⁸ La siguiente es solo una muestra de personajes de la cultura, la academia, las letras, la educación y la investigación científica que en un sentido u otro opinaron sobre los contenidos de estudio de la RIES: Francisco Toledo, Enrique Florescano, Alejandra, Moreno Toscano, Juan Bañuelos, Manuel López Gallo, Olac Fuentes Molinar, René Drucker Colín, Antonia Candela, Silvia Torres Peimbert, Rodolfo Ramírez Raymundo, Ángel Díaz Barriga, José Ángel Pescador Osuna, Andrés Lira González, Enrique Krauze, Ángeles González Gamio, Alfredo López Austin, Raquel Tibol, Barbara Jacobs, Elena Urrutia, Javier Wimer, Beatriz Barba, Federico Campbell, Guillermo Samperio, Ida Rodríguez Prampolini, Eugenia Revueltas, José Manuel Villalpando, Ángel de Alba Riga, Adolfo Gilly, Arnaldo Córdova, Andrea Sánchez Quintanar, Josefina Zoraida Vázquez y Vera, José Pascual Buxó, Octavio Paredes López, Marcos Moshinsky, José Ruiz Herrera, José Sarukhán, German Dehesa, José Emilio Pacheco, Pablo Escalante Gonzalbo, entre otros.

programa educativo, sino sobre todo a aprender a ubicarnos en el tiempo; es increíble que a principios del siglo XXI hagamos a un lado lo universal y lo permanente” (Guillermo Tovar y de Teresa); “Me parece una barbaridad ¿cómo podría expresarlo? Es una barbaridad el abandono para los alumnos de secundaria al dejar de lado la enseñanza de la América prehispánica. Me parece un error pedagógico no incluirlo” (José María Pérez Gay); “Veo un serio esfuerzo por romper con las raíces culturales de nuestra nación” (Enrique Semo Calev); “Es una propuesta cínica, carente de ambición, es un manual del disparate” (Carlos Monsiváis); “El proyecto es una de las mayores barbaridades que he oído en mi vida” (Fernando del Paso); “Con estas palabras -intento de socavar nuestra identidad- debe describirse la pretensión de la Secretaría de Educación Pública de suprimir en el ciclo de secundaria todo lo referente a nuestro pasado prehispánico y a las antiguas civilizaciones del viejo mundo” (Miguel León Portilla).

La manifestación pública de los académicos, investigadores, artistas y escritores duraría varias semanas. El 11 de agosto de 2004, más de doscientos intelectuales firmaban una carta titulada “Intelectuales contra la reforma en secundaria” (Milenio, 2004: 24).⁸⁹ En ella planteaban que con la desaparición del estudio de la historia en primero y tercer grados de secundaria, se suprimía:

...el estudio de las culturas del México prehispánico, de las civilizaciones antiguas y clásicas, de la Edad Media y parte del Renacimiento, así como la revisión puntual de las principales acciones de los personajes que conformaron la nación mexicana en los siglos XIX y XX. Lo anterior cancela la posibilidad de que muchos mexicanos tengan cuando menos nociones de los acontecimientos más importantes de la historia nacional -para un gran porcentaje de estudiantes, la secundaria es su último nivel de estudios- y limita su capacidad de reflexionar sobre el pasado y las posibilidades de un futuro basado en experiencias anteriores. Al mismo tiempo, atenta contra la identidad e integridad de los grupos indígenas existentes hoy día en nuestro país. (Milenio, 2004: 24).

En esa misma carta se reconocía, también, la necesidad de la reforma, pero se proponía que en su implementación, la SEP debería “convocar a todos los involucrados en el proceso: pedagogos, intelectuales, maestros e investigadores con el fin de elaborar y

⁸⁹ Entre los principales signatarios se encontraban: José Emilio Pacheco, Guillermo Tovar de Teresa, Pedro Ramírez Vázquez, Bolfy Cottom, Cristina Pacheco y Jesusa Rodríguez.

consensuar un proyecto integral que no se reduzca a eliminar contenidos en los programas de estudio” (Milenio, 2004: 24).

Instituciones educativas y de investigación

De entre las opiniones colegiadas que en torno a la reforma se realizaron, destacaron las pronunciadas por las instituciones abocadas a la investigación y la enseñanza de la historia, tales como, la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Academia Mexicana de la Historia (AMH), y El Colegio de México.

En julio de 2004, la AMC a través de su presidente Octavio Paredes López, reconocía la necesidad de impulsar cambios estructurales en la educación secundaria al mismo tiempo que insistía en la importancia de la participación de “especialistas y organismos especializados, que sean corresponsables de impulsar una verdadera modificación estructural” (Científicos consideran..., 2004) La AMC participó, a través del Comité de Especialistas en Educación, en la revisión de los contenidos educativos de secundaria con la condición de no aprobar ninguna reforma “que elimine contenidos fundamentales para la existencia de nuestro país” (Octavio Paredes López, presidente de la Academia Mexicana de Ciencias [Científicos consideran..., 2004]).

Por su parte, el Consejo Universitario de la UNAM, además de crear una comisión para revisar la modificación de los programas para la enseñanza de la historia emitió, en noviembre de 2004, un desplegado a la opinión dónde, compartía su preocupación con la SEP por mejorar y actualizar los contenidos de estudio de secundaria. Los aspectos en los cuales los integrantes del Consejo Universitario concentraban su interés eran relativos a la enseñanza de la historia y la participación de especialistas en las modificaciones curriculares:

[...] Existe inquietud en los académicos universitarios por las modificaciones propuestas a los programas, en particular en relación con la enseñanza de la historia de México. Consideramos que ésta debe impartirse con una visión integral, es decir, partiendo de la historia prehispánica de nuestro país. Los procesos históricos universales y nacionales forman parte de los individuos, y su conocimiento debe privilegiarse para conformar y fortalecer la identidad de los ciudadanos.

En virtud de la complejidad inherente a todo proyecto de reforma educacional, es indispensable que las modificaciones sean resultado de una reflexión que involucre a los especialistas en las diversas áreas del conocimiento, de manera tal que se garantice una mayor calidad en la educación y una sólida formación de las nuevas generaciones, en el marco de una política de Estado en materia educativa con visión a largo plazo [...]. (“A la opinión pública,” 2004).

La Academia Mexicana de la Historia (AMH) fue otra de las instituciones que tendría un papel relevante en la reorientación de los cambios propuestos para la asignatura de Historia. En agosto de 2004, en un dictamen enviado a la SEP, se exponía la opinión en torno a los contenidos históricos

...resulta incomprensible e inaceptable que en la propuesta del plan de estudios estén ausentes la historia prehispánica y la del mundo antiguo... la justificación de que en la primaria se enseñan esos temas no resulta convincente, ya que los estudios en ese nivel son elementales, los maestros no son especialistas y los niños no tienen la misma madurez que en la secundaria... si bien es loable el esfuerzo por reducir el número de datos (combate al enciclopedismo) del currículum de la historia, se ha caído en el vicio contrario, lo cual tiene por resultado un drástico empobrecimiento de contenidos. (Gisela Von Wobeser, directora de la Academia Mexicana de la Historia [2004: 47 Secc. A]).

El Colegio de México (COLMEX) también participó -junto con otras instituciones dedicadas a la investigación y difusión de la historia-, en las reuniones con las instancias académicas responsables de la RIES para la revisión de los contenidos de historia. Las razones expresadas por este organismo partían de reconocer la necesidad de transformar la secundaria y de ampliar la enseñanza de la historia prehispánica (“Quieren más historia..., 2004: 15 Secc. A) entre los estudiantes: “Sabemos que los programas educativos con sobrecargas de asignaturas, como en el caso de historia, llevan al viejo vicio de entender el conocimiento como una lista interminable de hechos, fechas y personajes, cuando lo realmente importante es crear conciencia histórica, por lo que la disciplina debe permanecer a lo largo de toda la carrera académica desde diferentes perspectivas, incluso en materias más generales” (Andrés Lira, presidente de El Colegio de México [“Pide el Colmex... 2004: 23 Secc. A]).

El papel de los intelectuales -su fuerza e influencia- aunado a la opinión de las instituciones de investigación y docencia, respecto a la simplificación curricular propuesta por la RIES y concretada en la supresión de contenidos históricos, propició que la SEP convocara, en julio de 2004, a la conformación de un *Comité Interinstitucional Permanente* (CIP) para revisar y definir, en el marco de la reforma, el

currículo de historia. Un año después de su instalación, el 29 de agosto de 2005, el CIP difundiría un comunicado firmado por los titulares de las instituciones integrantes,⁹⁰ en el cual expresaban su satisfacción por el:

...esfuerzo realizado por la Comisión Redactora y el Comité Interinstitucional, los cuales se empeñaron en que los programas respondieran a las críticas que los historiadores habían expresado y a las preocupaciones de la opinión pública. Esperamos que este Comité Interinstitucional Permanente continúe colaborando con la Secretaría de Educación Pública para asegurar el mejoramiento continuo de la enseñanza de la historia, responsabilidad indispensable para fortalecer la identidad nacional y la comprensión de la realidad del mundo actual y de México. ("Comunicado", 2005: 14 Secc. A).

Con el pronunciamiento del CIP, la *situación detonadora* por la implementación de la RIES generada por la simplificación curricular y la supresión de contenidos históricos se superaba, a la vez que se modificaba la *estrategia de gestión interna o administrativa* diseñada por la SEP, dando lugar a una *estrategia de gestión externa* para la definición de contenidos de estudio circunscrita al área histórica.⁹¹

⁹⁰ El Comité Interinstitucional Permanente estaba conformado por las siguientes instituciones: el Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, El Colegio de México, A. C., el Instituto de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Academia Mexicana de Ciencias, la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, la Academia Mexicana de la Historia, el Comité Mexicano de Ciencias Históricas, la Universidad Pedagógica Nacional, y el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

⁹¹ Al CIP se le ha considerado el antecedente inmediato de los Consejos Consultivos Interinstitucionales, al menos así fue señalado en la instalación del Consejo Consultivo General por Dra. Verónica Zárate Toscano representante del Consejo Consultivo Interinstitucional de Historia: "...cuando se dieron a conocer las características iniciales de la Reforma Integral de Educación Secundaria, se desataron muchas reacciones pero también se reavivó una vieja polémica en torno a la enseñanza de la Historia. Si bien se proponía un programa que integraba la Historia de México con la Historia Universal, se reducía esta enseñanza a un solo año, dejando una vez más, minimizado el papel de la historia en la vida de todos. Afortunadamente se celebraron reuniones entre los representantes de la Secretaría de Educación Pública y los de las principales instituciones dedicadas a la docencia y la investigación histórica de México y se llegaron a una serie de acuerdos; el primero fue dedicar dos años a los cursos de historia de Secundaria; se conformó una comisión interinstitucional en el 2005 de la que derivó el Comité de redacción de los programas de estudio de Historia I y II; finalmente el 27 de septiembre del 2006, conformamos el Consejo Consultivo Interinstitucional de Historia..." (*Instalación del Consejo Consultivo General. Versión estenográfica*. Salón Nishizawa de Argentina 28, Centro, lunes 22 de octubre 2007, 11:00, Archivo Interno de la DEyV de la DGDC/SEB/SEP).

LA CREACIÓN DE UN MARCO ESTRATÉGICO DE RELACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA POLÍTICA CURRICULAR DE LA SECUNDARIA

La participación efectiva que en el proceso de reforma a la educación secundaria tuvieron las instituciones educativas y de investigación científica, las colocaron como un *sector social clave* que la SEP tendría que considerar en la definición de la política curricular para la secundaria.

En el 2004, la participación de los actores internos y externos en la fase de implementación⁹² de la reforma al Plan y los programas de estudio de la educación secundaria fue determinante para que la SEP a través de la SEB reorientara la estrategia de gestión interna que tradicionalmente venía ejerciendo, por otra de tipo político en la cual se propiciaría el reconocimiento y la intervención de una pluralidad de agentes. Para Ernesto Cohen y Rolando Franco (2007: 60) *la política social tradicional* se basa en “programas sociales, creados y puestos en práctica por el sector público, que entregan productos en la cantidad y calidad que la burocracia estatal estima conveniente por razones administrativas, políticas o derivadas de presiones corporativas. Se parte del principio de que el Estado sabe cuáles son los problemas, y también lo que hay que hacer para enfrentarlos. Esto hace que los usuarios de los programas carezcan de alternativas reales para escoger; solo les cabe aceptar o rechazar la prestación, cuando ella no es obligatoria. La alternativa es fomentar –dentro de lo posible- la participación de otros actores”.

En específico, con las acciones derivadas de los trabajos entre los equipos técnicos de la SEP y las instituciones, concretadas en comités de especialistas o comités

⁹² Desde la perspectiva del enfoque de las políticas públicas el cambio de paradigmas durante la fase de implementación o de la manera en que se instrumentan los programas de gobierno es una característica si se concibe a esta fase del ciclo como un proceso no lineal y sí en cambio de naturaleza evolutiva en el cual las políticas públicas se modifican o reformulan al tiempo que se ponen en práctica, y donde la interacción y el entendimiento con otros actores es fundamental para la construcción de consensos y un mayor margen en las probabilidades de éxito de la implementación.

interinstitucionales para la revisión del currículo se generaron las bases para el establecimiento de un *marco estratégico de relación*⁹³ que permitiría en lo sucesivo a la SEP, contar con la colaboración de las instituciones superiores que por sus funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de las ciencias son indispensables para la definición de contenidos curriculares. Esta situación se consolidaría con la instalación, en septiembre de 2006, de los Consejos Consultivos Interinstitucionales para la revisión y el mejoramiento permanente de los planes y programas de estudio de la educación básica, acción que significó que el sistema educativo nacional realizará un viraje en la definición de la política curricular, al institucionalizar⁹⁴ la deliberación pública sobre los enfoques, propósitos, contenidos y demás componentes curriculares de la educación básica.

Los Consejos Consultivos Interinstitucionales y la transformación de la política curricular de la SEP para la educación secundaria

Como resultado del proceso de Consulta Nacional sobre la Reforma a la educación secundaria fue publicado, en el Diario Oficial de la Federación, el *Acuerdo Secretarial número 384* mismo que contenía una línea de acción para transformar la política curricular de la secundaria a través de ampliar la estrategia de gestión interna de la SEP incorporando una gestión política a través de la constitución de consejos consultivos interinstitucionales para la revisión permanente y mejora continua de los programas de estudio. La finalidad de los consejos consultivos quedó consignada en el Artículo 7 del propio *Acuerdo*:

⁹³ Un *marco estratégico de relación* es establecido cuando una organización reconoce que en la consecución de sus propósitos la colaboración de un actor externo es sustantiva, esto es, “aquella conjunción entre el factor que en su estrategia es considerado trascendental por el *stakeholder* [actor externo] y aquel otro factor que es considerado como sustantivo por la propia organización. Este viene a ser el punto crítico del estudio de actores” (Arellano, 2004, 85).

⁹⁴ Con la promulgación del Acuerdo Secretarial 384 los CCI quedaron establecidos formalmente como órganos de consulta y asesoría de la SEP en materia de política curricular para la educación básica, sin embargo para que su organización y funcionamiento adquiriera status normativo, la Dirección General de Desarrollo Curricular adscrita a la SEB inició, en febrero de 2007, un proceso con la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la propia SEP para la autorización de sus lineamientos.

Para llevar a cabo la evaluación permanente de la aplicación del Plan y los programas de estudio, de la calidad de sus resultados, y para determinar las modificaciones que correspondan a los contenidos de aprendizaje, orientaciones pedagógicas, estrategias de enseñanza y gestión escolar, la Secretaría de Educación Pública constituirá Consejos Consultivos Interinstitucionales, mismos que funcionarán de manera permanente para cada una de las asignaturas y campos de formación de la educación básica. Asimismo, con la representación de los Consejos Consultivos Interinstitucionales, la Secretaría constituirá un Consejo Consultivo General para tratar y resolver, además de asuntos específicos relevantes de las asignaturas, los temas y aspectos generales de la educación básica, comunes a las diferentes áreas y campos de formación de los educandos. (SEP-DOF, 2006: 25).

Para la operación de los Consejos Consultivos Interinstitucionales (CCI) y del Consejo Consultivo General (CCG) el *Acuerdo* instauró, en su artículo Décimo Transitorio, que:

La Secretaría de Educación Pública emitirá lineamientos para la integración y el funcionamiento de los Consejos Consultivos Interinstitucionales y el Consejo Consultivo General, orientando sus acciones a garantizar la actualización permanente del Plan y los programas de estudio y la mejora continua de la calidad de los resultados de aprendizaje de los alumnos que cursan la educación básica, considerando la evaluación interna y externa que para el efecto se realice (SEP-DOF, 2006: 42).

La responsabilidad de organizar los CCI y el CCG recayó en la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), entidad que con base en sus atribuciones -estipuladas en el Reglamento Interior de la SEP- incorporó, a su agenda, esta acción de política curricular.⁹⁵ La DGDC publicó, en septiembre de 2006, una primera propuesta del documento “Consejos Consultivos Interinstitucionales y Consejo Consultivo General para el mejoramiento continuo del Plan y programas de estudio de la educación secundaria. Lineamientos para su constitución y organización”.⁹⁶ En los *Lineamientos* se fijó la finalidad de los CCI y el CCG:

Con esta iniciativa la SEP pretende contribuir a superar los retos que presenta la educación básica en su conjunto y la educación secundaria en particular, y atender las sugerencias manifestadas durante el proceso nacional de Consulta sobre la Reforma de la Educación Secundaria, realizado en 2005, sobre la conveniencia de abrir un canal sistemático para garantizar la participación informada, activa y responsable de representantes de instituciones educativas dedicadas a la investigación y la docencia relacionadas con los contenidos curriculares de la educación que se ofrece a los niños y los adolescentes en nuestro país. (Consejos Consultivos..., 2006: 1).

⁹⁵ A decir de Javier Moro y de Juan Besse (2006:3) la formación de la agenda “es el proceso por el cual una cuestión pública logra captar la atención de las autoridades estatales, de modo tal que se movilizan recursos públicos (dinero, tiempo, organización, poder político, etc.) a fin de atenderla.”

⁹⁶ De aquí en adelante *Lineamientos*.

Según la SEP, a diferencia de otras instancias creadas para propiciar la participación social en el mejoramiento de la educación básica o para orientar la formulación de política educativa,⁹⁷ los CCI y el CCG fueron establecidos como órganos colegiados con carácter permanente y autónomo “cuya función principal es revisar y proponer de manera permanente y sistemática mejoras continuas a todos los componentes del desarrollo curricular: los contenidos y enfoques de enseñanza, las estrategias didácticas, los materiales de apoyo al estudio y al aprendizaje, y los mecanismos y las acciones de gestión escolar” (“Editorial”; en Boletín Informativo..., 2008: 3).

Las funciones de los CCI y el CCG fueron definidos en los *Lineamientos*. Para el caso de los CCI se señalaron cuatro: 1. Revisar periódicamente los contenidos de los programas de estudio para la educación secundaria y de los enfoques para su enseñanza; 2. Fomentar y desarrollar estudios e investigaciones sobre los contenidos y campos formativos del currículo nacional para apoyar su mejoramiento continuo; 3. Analizar los resultados de aprendizaje y el logro de los propósitos planeados para este nivel, a partir de las evaluaciones realizadas a nivel nacional e internacional o bien mediante estudios específicos promovidos por los mismos consejos; y, 4. Proponer a la SEP, a través del Consejo Consultivo General, la actualización de los contenidos curriculares, a fin de que sean congruentes con los avances de la investigación educativa y de las ciencias, pertinentes a los intereses y necesidades educativas de los alumnos, y relevantes por la formación que promueven en los alumnos y su impacto en la sociedad (Consejos Consultivos..., 2006: 16). Por su parte, al CCG se le asignaron dos grandes funciones:

...formular a la SEP recomendaciones para atender los temas y aspectos generales de la educación básica que son comunes a las diferentes áreas y campos de formación, a fin de que el currículo de este nivel se caracterice por su congruencia, relevancia y pertinencia; y, proponer a la SEP líneas de política curricular, con apoyo de las recomendaciones formuladas por los Consejos Consultivos Interinstitucionales y en las sugerencias expresadas por diferentes sectores sociales, a través de los representantes de otros órganos de consulta. (Consejos Consultivos..., 2006: 16).

⁹⁷ En esta situación se encuentran el CONAPASE y el Consejo de Especialistas para la Educación (CEE), esta última instancia fue creada por la SEP en diciembre de 2005, con base en el Acuerdo Secretarial núm. 371. Concebido como un órgano de asesoría en materia de planeación y diseño de política educativa, el CEE tiene como función principal emitir opinión al Secretario de Educación Pública sobre los asuntos que éste le encomiende, así como proponer alternativas de acción y estrategias orientadas a fortalecer el desarrollo educativo del país. A diferencia de los CCI la integración de los consejeros la realiza el titular de la SEP.

En los *Lineamientos* se definen también las características que hacen peculiar la organización y el funcionamiento de los CCI y el CCG y que los distinguen de otras instancias tradicionales de consulta y asesoría: *a)* representatividad institucional, *b)* autonomía académica, *c)* órganos colegiados, y *d)* respeto a la pluralidad:

- a) *Representatividad institucional.* Los CCI estarán conformados por representantes de las instituciones educativas, colegios de profesores y asociaciones profesionales vinculadas a los campos de formación o asignaturas del currículo y comprometidas en la mejora de la calidad de la educación pública de nuestro país. Las instituciones representadas tendrán autonomía para designar o remover a su o sus representantes; las decisiones que adopten al respecto las comunicarán a la SEP y al CCI correspondiente. En el CCG, además de los coordinadores de cada uno de los CCI por asignatura o campo de formación, participarán representantes de las autoridades educativas responsables de prestar los servicios de educación básica en todo el país (CONAEDU), los órganos que en materia educativa promueven y organizan la opinión de los diversos sectores sociales (CONAPASE) y de los responsables de evaluar la calidad de la educación en México (INEE).⁹⁸
- b) *Autonomía Académica.* Los Consejos poseerán autonomía académica y guardarán independencia de toda instancia política y religiosa. Esta autonomía garantizará el cumplimiento de los principios que rigen la educación pública en México: democrática, científica, laica y gratuita.
- c) *Órganos colegiados.* Para llevar a cabo sus acciones y tareas los Consejos trabajarán en forma colegiada; las decisiones que tomen serán resultado del debate, la búsqueda de consensos y la superación de las diferencias mediante el diálogo argumentado. Se procurará que las propuestas que hagan llegar al CCG y a la SEP cuenten con el aval del pleno del Consejo.
- d) *Respeto a la pluralidad.* Aunado a lo anterior, y con base en los principios de la educación pública, los Consejos se caracterizarán por promover, valorar y respetar la pluralidad de las opiniones y sugerencias de sus miembros, como una vía para enriquecer la formación que reciben los niños, los adolescentes y los jóvenes mexicanos. (“Características de los Consejos”; en *Consejos Consultivos...*, 2006:16-17).

La instalación de los CCI y el CCG constituyó un proceso que duró poco más de un año: en septiembre de 2006 fueron instalados los primeros cuatro CCI para el Desarrollo Curricular de la educación secundaria (Español, Historia, Matemáticas y Ciencias) y el resto tuvo lugar de enero a octubre de 2008 (Artes, Geografía, Formación Cívica y Ética, Educación Física, Lenguas Extranjeras (Inglés y francés) y Educación Tecnológica.⁹⁹ Integrados por 144 consejeros representantes de 70 instituciones

⁹⁸ Aunque en los *Lineamientos* los directores generales de cada una de las Unidades Administrativas que conforman la Subsecretaría de Educación Básica (DGDC, DGFCMS, DGEI y DGDGIE) no se contemplan, en la práctica forman parte del CCG con una participación reducida a la colaboración, el intercambio de información y la gestión de las resoluciones emanadas de los Consejos.

⁹⁹ Las Actas de Instalación de los 10 consejos consignan las fechas exactas de su instalación: CCI de Matemáticas, 12 de octubre de 2006; CCI de Español, 12 de octubre de 2006; CCI de Historia, 27 de septiembre de 2006; CCI de Ciencias, 27 de septiembre de 2006; CCI de Geografía, 17 de abril de 2007; CCI de Formación cívica y Ética, 25 de abril de 2007; CCI de Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés), 25

educativas, universidades, centros de investigación y organizaciones de la sociedad civil de todo el país (Ver ANEXO 4), los CCI sesionaron, desde septiembre de 2006 a diciembre de 2008, en 166 ocasiones, durando cada reunión un promedio mínimo de 3 horas, ello sin contar el cúmulo de reuniones de trabajo efectuadas en comisiones internas de cada Consejo o en reuniones extraordinarias.

Constituidos los 10 CCI y elegidos sus coordinadores, propietarios y suplentes,¹⁰⁰ la SEP a través de la SEB y la DGDC convocó, el 22 de octubre de 2008, a la primera reunión del CCG. En la ceremonia de apertura, además de los coordinadores propietarios y suplentes, de los 10 CCI, estuvieron presentes el Subsecretario de Educación Básica, Mtro. Fernando González Sánchez, los representantes del INEE y el CONAPASE y los directores generales de cada una de las áreas que conforman la SEB. En dicha reunión, los coordinadores¹⁰¹ presentaron un breve informe de las actividades realizadas, las expectativas y los retos que a un año de su instalación enfrentaban los CCI. Aún con tener un desarrollo y consolidación distintos, la mayoría de los coordinadores coincidió en que la prioridad de los Consejos era fortalecer el desarrollo curricular de la educación secundaria a través de la atención a las necesidades de formación inicial y continua de los docentes, la revisión de las metodologías en las aulas, la formación integral de los jóvenes, los criterios de evaluación y las posibilidades de vinculación interdisciplinaria o articulación curricular y pedagógica de la educación básica.

de abril de 2007; CCI de Educación Física, 26 de abril de 2007; CCI de Artes, 26 de abril de 2007; CCI de Tecnología, 5 de octubre de 2007.

¹⁰⁰ En el apartado “De la coordinación de los CCI” de los *Lineamientos* se establece que “Para el desarrollo de los trabajos de cada CCI los miembros del Consejo elegirán a un Coordinador, cuyas funciones serán, entre otras: participar en la elaboración del Reglamento Interno de los CCI para el Desarrollo Curricular de la Educación Secundaria; establecer las temáticas de análisis y discusión;... asistir a las reuniones del CCG para presentar las propuestas generadas al interior del Consejo que coordinan, y transmitir a éste las resoluciones del CCG”.

¹⁰¹ Para junio de 2009 los coordinadores propietarios de los 10 CCI son: Rosa María Torres Hernández del CCI de Artes; Fernando Flores Camacho del CCI de Ciencias; Rose Eisemberg Wieder del CCI de Educación Física; Iliana Seda Santana del CCI de Español; José Luis Gutiérrez Espíndola del CCI de Formación Cívica y Ética; Guadalupe Pardo Camarillo del CCI de Geografía; Josefina Zoraida Vázquez y Vera del CCI de Historia; Laura García Landa del CCI de Lenguas Extranjeras; María Trigueros Gaisman del CCI de Matemáticas (anteriormente ocuparon la coordinación Ernesto Alonso Sánchez Sánchez y Arturo Ramírez Flores); y, Cristina Rueda Alvarado representante del CCI de Tecnología.

Aunque la creación de los Consejos es consecuencia del proceso de la consulta nacional celebrado en 2005 y de los acuerdos entre la SEP y el SNTE,¹⁰² representan una acción cuyo análisis permite identificar los rasgos del actual proyecto de la SEP para reorientar la política curricular de la educación básica. En este sentido, la organización y el funcionamiento de los CCI constituyen un cambio en las estrategias tradicionales que en el marco del ANMEB, de las disposiciones de la LGE y en las funciones establecidas en el Reglamento Interior de la SEP -publicado en marzo de 1994-, se venían realizando para regular la elaboración de planes y programas de estudio de educación básica.¹⁰³ Es por ello que las finalidades de los CCI se asemejan a lo que algunos autores -ubicados en la perspectiva del enfoque estratégico y de la credibilidad- consideran como una estrategia de gestión externa que aunada a la gestión administrativa constituye un recurso óptimo y deseable en el diseño e implementación de políticas públicas, al propiciar la asociación¹⁰⁴ del Estado y sus instituciones con organismos políticamente independientes bajo el principio fiduciario y permeables a la participación especializada, aumentando con ello la credibilidad de los compromisos establecidos [léase *Acuerdo*] (Majone, 2004: 143-170). Bajo estos planteamientos, los CCI y el CCG se convierten en un caso paradigmático al caracterizarse por ser una acción que coloca, en manos de instituciones académicas autónomas a la SEP, facultades de evaluación de las políticas educativas para el desarrollo curricular de la educación básica, cuya

¹⁰² Con la finalidad de analizar la problemática y encontrar solución al problema generado por la RIES, la SEP y el SNTE instalaron, el 9 de diciembre de 2004, comisiones mixtas de trabajo, mismas que dieron finalizadas sus labores en mayo de 2006 con la firma del Acuerdo Secretarial número 384 por el que se estableció el Plan y los programas de estudio 2006 para la educación secundaria.

¹⁰³ Con la publicación, el 26 de marzo de 1994, en el Diario Oficial de la Federación, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, desapareció de manera oficial el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), órgano de consulta que desde 1957 fue el encargado de promover la participación de los maestros y de los sectores de la comunidad interesados en la proposición de planes y programas de estudio y políticas educativas; por lo que la facultad del diseño y elaboración de planes y programas de estudio para la educación básica recayó, exclusivamente, en las áreas administrativas internas de la propia Secretaría, en particular, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1994-2005), y posteriormente en la Subsecretaría de Educación Básica (2005 a la fecha).

¹⁰⁴ En el ámbito de las políticas públicas (educativas), a decir de Canto Chac (s/f: 8), la “delegación se establece cuando un gobierno otorga (delega) a algunas organizaciones ciudadanas la puesta en práctica de algún proyecto o programa relacionado con la atención a problemas públicos..., por lo contrario, la asociación es un nivel superior respecto de la delegación, implica que la iniciativa también puede estar por el lado de las organizaciones de la ciudadanía y que acuerdan, contratan con el gobierno la realización de políticas o programas en común, cada quien en el ámbito de sus responsabilidades, participando en consecuencia en las diversas etapas de la política.”

naturaleza de especialización en la materia pretende generar mayores índices de credibilidad.

A través de la participación académica especializada en torno al currículo de la educación básica y en particular de la secundaria, organismos como los Consejos, constituyen un medio simple y efectivo para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas al “exigir que los formuladores de políticas, o sus delegados [equipos técnico pedagógicos centrales de la SEP] expliquen los motivos de sus decisiones”. En este sentido, un ejemplo de cómo los trabajos realizados por los CCI han contribuido a transparentar la rendición de cuentas respecto a las decisiones sobre la selección de los contenidos de estudio, lo constituye el pronunciamiento que en torno al tema de educación sexual del programa de estudios de Ciencias I (con énfasis en Biología), elaboró el Consejo Consultivo Interinstitucional de Ciencias (CCIC).¹⁰⁵ La opinión del CCI, realizada a petición de la SEP para responder a los cuestionamientos y rechazos que diversas organizaciones han realizado desde el 2004 sobre los enfoques de la educación sexual en la secundaria,¹⁰⁶ fue un esfuerzo que consumió varias reuniones plenarios del Consejo pero cuyos resultados (Ver ANEXO 5) reflejan que los planteamientos pedagógicos y disciplinarios del currículo de la educación básica, independientemente del campo formativo o asignatura de que se trate, no pueden ser sujetos a posiciones o posturas que no correspondan a los principios de una educación básica nacional laica, apegada al progreso científico, a los intereses y características de los estudiantes y, a las necesidades de formación que las actuales condiciones sociales demandan. Pero sobre

¹⁰⁵ Actualmente el CCIC lo integran las siguientes instituciones: Academia Mexicana de Ciencias; Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales; Academia Nacional de Educación Ambiental; Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, (CCADET, UNAM); Coordinación de Formación Docente, Fac. de Química de la UNAM; CINVESTAV, Monterrey; Escuela Nacional de Ciencias Biológicas; Escuela Normal Superior de México; Facultad de Química de la UNAM; Facultad de Ciencias, UNAM; Sociedad Mexicana de Física; Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia; Sociedad Química de México; Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa; Instituto Nacional para la Evaluación de la educación; y, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

¹⁰⁶ El programa de Ciencias I, aborda en el bloque IV lo relativo a la reproducción. El tema 1, denominado “Sexualidad humana y salud”, tiene como subtema el análisis de las cuatro potencialidades de la sexualidad humana. Con el desarrollo de los temas el programa propone que, entre otros aspectos, los estudiantes describan la sexualidad humana con base en sus cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproducción. Para el logro de lo anterior, se recomienda que los maestros responsables de impartir la asignatura relacionen “el reconocimiento del cuerpo y el derecho al placer como parte de la salud sexual, considerando la masturbación como práctica sexual común e inofensiva”. (SEP, 2006:55).

todo, el pronunciamiento público del CCIC se traduce en una muestra concreta de los alcances que estos mecanismos implican en la búsqueda de nuevos procedimientos institucionales que favorezcan el análisis, la discusión y la generación de propuestas para hacer pertinente y actualizar el currículo de la educación básica.¹⁰⁷

En la generación de esta nueva institucionalidad a través de la transformación de la política curricular de la SEP con base en los Consejos Consultivos Interinstitucionales son esclarecedores los planteamientos de Luis F. Aguilar cuando afirma que:

En los nuevos asuntos públicos, las posiciones políticas, la opinión pública y la participación ciudadana tienen sentido y son dignas de tomarse en consideración si no formulan sólo críticas que expresan inconformidades y disgustos o no proyectan únicamente objetivos deseables pero impracticables; sino que muestran también ser capaces de informarse y entrar en el meollo de las razones técnicas que orientaron las decisiones gubernamentales... Si las opiniones alternativas y las críticas no llegan a aterrizar con consideraciones técnicas de factibilidad y eficiencia, serán testimoniales, respetables y aun alentadoras sobre el estado de ánimo de los ciudadanos, pero no poseen el rango de argumentos con razones sólidas para desacreditar o cambiar las decisiones tomadas.
(Aguilar, 2005: 18).

Por último, es importante reconocer que con la consolidación y permanencia de esta estrategia de política curricular, la SEP dispone de un canal de participación social que contribuirá, entre otros aspectos, a complementar sus estrategias de gestión internas o administrativas utilizadas en la toma de decisiones para el diseño e implantación de políticas educativas (curriculares), con otras de carácter político que contemplen y atiendan las opiniones, propuestas, sugerencias y, sobre todo, las consecuencias que para los sujetos y agentes implicados traería su aplicación, en particular para los alumnos y sus familias, los directivos, los maestros y el personal de apoyo a la educación.

No obstante, los riesgos que se corren para la conservación y fortalecimiento de los CCI como órganos colegiados de consulta y asesoría podrían provenir de la propia Secretaría

¹⁰⁷ El pronunciamiento del CCI fue publicado en el número cero del Boletín Informativo (2008: 39-40). Puede ser consultado en la página electrónica <http://www.consejosconsultivos.sep.gob.mx>

como de los integrantes de los Consejos Consultivos. El primer caso se presentaría cuando las autoridades y los equipos técnico pedagógicos centrales de la SEB no atendieran por una parte, los planteamientos, propuestas y recomendaciones que para la mejora del currículo realicen los CCI y, por otro lado, cuando se pudiera confundir la función de órganos de asesoría externa a la SEP y pretendan utilizarse como mecanismos de legitimación de planteamientos curriculares. En el segundo de los casos, los riesgos podrían aparecer cuando los CCI asumieran funciones ajenas a los propósitos originales para los que fueron creados: contribuir al desarrollo curricular de la educación básica, y trataran de ser utilizados como instrumentos de presión cuyas intenciones sean ajenas al mejoramiento de la política educativa estatal. En ambas situaciones se presentaría un retroceso en la generación de mecanismos de participación social para la implementación de políticas públicas educativas, que en el caso de la SEP se concreta en una estrategia de política curricular, en la cual, además de resignificar la relación en materia educativa del Estado mexicano con la sociedad civil, contribuye a la gobernabilidad del sistema educativo y al fortalecimiento de una cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, a través del establecimiento de mecanismos específicos de organización interinstitucional, que en un marco de colaboración estratégica efectiva tiendan a garantizar la pertinencia de las políticas, planes y programas con las condiciones, demandas y necesidades reales de los diversos sectores sociales del país y, sobre todo, con el avance de la investigación científica y pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Luis F. (2005). "Introducción" en Giandomenico Majone, *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. Estudio introductorio de Luis F. Aguilar*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A. C / Fondo de cultura Económica, 2da reimpresión, pp. 18-19.
- "A la opinión pública" jueves 11 de noviembre de 2004.
- "A la reforma educativa la falta ser consensuada, señalan en los estados" (2004); en *La Jornada*, 25 de junio 2004, página 9, Sección A
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, (1992) México, 18 de mayo 1992.
- Arellano, Gault David, (2004). "El diagnóstico estratégico" en *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*, México, FCE, pp. 83 y 91.
- Arnaut Salgado, Alberto, (2003). "Capítulo IV. Entorno político y social" en *Administración educativa federalizada en México. 1992-2002. Versión preliminar*, El Colegio de México.
- Beltrán, Enrique, (1944). "La unidad de la segunda enseñanza" en *Educación Nacional. Revista mensual, año I, Septiembre, Vol. II, Núm. 8*, México, SEP, pp. 232-237.
- Boletín Informativo. Consejos Consultivos Interinstitucionales*, (2008). Publicación bimestral, año 1, número cero, mayo-junio 2008, México, DGDC/SEB/SEP
- Bolívar, Antonio. "El lugar del centro escolar en la política curricular. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Miguel A. Pereyra *et al*, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, s/f, Ediciones Pomares-Corredor, S. A., p. 238.
- Braslavsky, Cecilia. "La gestión de tensiones: una necesidad de la democratización y una dimensión de la reforma del Estado" en *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana...*, s/f, Santillana, pp. 234-24
- Canto Chac, Manuel, (s/f). *Las políticas públicas participativas, las organizaciones de base y la construcción de espacios públicos de concertación social*, México, s/e, 30 pp.
- Cano, Celerino, (1961). "Tareas del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Exploración del problema" en *Educación. Revista de Orientación Pedagógica. Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México, SEP, Abril, número 5, Segunda Época, pp. 85-92.
- "Científicos consideran inaceptable el proyecto de cambios en secundarias. Urge fortalecer los 3 niveles de enseñanza básica: AMC" (2004); en *La Jornada*, viernes 2 julio 2004.
- "Citarán diputados a funcionarios de SEP para que expliquen cambios en secundaria" (2004); en *La Jornada*, martes 22 de junio 2004.
- Clavijo, Fernando y Susana Valdivieso, (s/f). *Reformas estructurales y política macroeconómica: el caso de México 1982-1999*, Cuadernos de la CEPAL, Serie Reformas Económicas No. 67, Capítulo II. Reformas de Primera Generación

- Cohen, Ernesto y Rolando Franco, (2007). “Política social: funciones y principios”, “Descentralización, participación y mecanismos de mercado en las políticas sociales” y “El marco de la gestión social”, en *Gestión social ¿cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales?*, México, S. XXI editores, segunda edición, pp. 43-72, 73-98 y 99-134.
- “Comunicado” (2005); en *Reforma*, lunes 29 de agosto 2005, p. 14, Sección A.
- CONALTE-Secretaría de Educación Pública y Cultura, (1992). “Consulta Nacional sobre planes y programas de estudio para la educación primaria y secundaria (Convocatoria)” en *Consulta Nacional para la Modernización Educativa. Volumen 1*, Archivo Consulta Nacional para la Modernización Educativa (CONALTE), Caja 1, Centro de Documentación y Biblioteca “Mtro. Luis Guevara Ramírez” de la DGDGIE-SEB, Gobierno del Estado de Sinaloa
- Consejos Consultivos Interinstitucionales y Consejo Consultivo General para el mejoramiento continuo del Plan y programas de estudio de la educación secundaria. Lineamientos para su constitución y organización*, (2006). (Documento de trabajo). México, septiembre, DGDC-SEB-SEP.
- Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Informe General*, (2006). México, abril, SEP-SNTE.
- Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Tendencias principales en Talleres escolares, Eventos estatales y Foros regionales. Informe Nacional*, (2006). México, abril, SEP-SNTE.
- Covarrubias, Díaz José, (1875). “Instrucción primaria. El principio de instrucción primaria obligatoria en la República” en *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República*, México, Imprenta del Gobierno, en Palacio, pp. III y IV.
- Dussel, Peters Enrique, (2003). “La polarización de la economía mexicana: aspectos económicos y regionales”, en John Bailey (comp.) *Impactos del TLC en México y Estados Unidos. Efectos subregionales del comercio y la integración económica*, México, FLACSO-Georgetown University-Miguel Ángel Porrúa Editores, pp. 41-68.
- “Editorial” (2004); en *Memoria del Encuentro sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria que propone la Secretaría de Educación Pública*, México, p. 5.
- “Exige el SNTE a la SEP Comisión Bilateral para analizar el Sistema Educativo Nacional” (2004); en *Últimas Noticias de Excelsior*, 5 de julio 2004, p. 3.
- “Exige Congreso cuentas a Tamez” (2004); en *Reforma*, jueves 24 de junio 2004.
- “Expresan legisladores voluntad para avanzar en el proceso de reforma a secundaria” (2004); en *Boletín de Prensa Número 0286*, 14 de julio 2004, Coordinación de Comunicación Social de la SEB.
- Fajardo, Marcela, (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Documento de trabajo núm. 15, PREAL, Chile, pp. 1-50.
- Florescano, Enrique, (2004). “Reprueban intelectuales la visión histórica de la SEP” en *La Jornada*, viernes 18 de junio de 2004.

- Franco, Rolando y Eduardo Queirolo, (s/f). *Guía de Lectura para la Asignatura Técnicas de Gestión Pública*, FLACSO, Sede México, Maestría en Políticas Públicas Comparadas, Segunda promoción, Tercer Cuatrimestre.
- Gajardo, Marcela, (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Documento de trabajo núm. 15, PREAL, Chile, p. 7.
- Gómez Alonso, Paula, (1944). “Análisis de algunos aspectos de la segunda enseñanza” en *Educación Nacional. Revista mensual, año I, Julio, Vol. II, Núm. 6*, México, SEP, pp. 55-58.
- Gobierno del Estado de Chihuahua, (1989). “Reseña de la Consulta Nacional para la Modernización Educativa” en *Consulta Nacional para la Modernización Educativa. Volumen 1*, Archivo Consulta Nacional para la Modernización Educativa (CONALTE), Caja 3, Centro de Documentación y Biblioteca “Mtro. Luis Guevara Ramírez” de la DGDGIE-SEB, pp. 1-6.
- Gunderman, Hans, (2001). “El método de los estudios de caso”, en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, FLACSO-El Colegio de México, pp. 251-288.
- Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base*, (2003). México, SEByN.
- “La ALDF exige a la SEP suspender la aplicación de la Reforma de Educación Secundaria RES” (2006); en *La Jornada*, lunes 12 de junio 2006, Sección La Capital, p. 39.
- Latapi, P., (2004). *La política educativa del Estado mexicano desde 2002*. Revista electrónica de investigación educativa, Volumen 6, No. 2.
- “Libra Tamez crítica a reforma educativa” (2004); en *Reforma*, 15 de julio de 2004, p 13, Sección A.
- “Llama el PRD a defender la enseñanza pública” (2004); en *Milenio Diario*, 22 de junio de 2004.
- Loyo Brambila, Aurora, (1992). *Actores y tiempos políticos en la Modernización Educativa*, México, Revista Modernización Educativa, número 51.
- (1999), “Introducción” y “Las ironías de la modernización: el caso SNTE”, en Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, Plaza y Valdez-UNAM, pp. 11-19 y 23-62.
 - (coord.) (1997) *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM-Plaza y Valdés Editores.
 - (2006), “El sello de la alternancia en la política educativa. México 2000-2005”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. II, Núm. 30, Julio-Septiembre, pp. 1065-1092.
- Majone, Giandomenico, (2004). “La credibilidad de las políticas. Por qué es importante y cómo lograrlas”, en María del Carmen Pardo, *De la administración pública a la gobernanza*, El Colegio de México, México, pp. 143-170.
- “Manifiesto a la Nación” (2006); en *La Jornada*, 26 mayo de 2006, página 46, sección A.

- Manual General de organización de la Secretaría de Educación Pública*, (1994) DOF, viernes 16 de diciembre de 1994.
- Martínez Morales, Rafael, (s/f). *Glosario jurídico burocrático. Colección glosarios jurídicos en materia administrativa y fiscal*. 1ª serie, Volumen 2.
- “Más de la reforma educativa foxista. Reuniones para validar el *Cambio*. ¿Volver pesadilla la historia y lo social?” (2004); en *La Jornada*, jueves 10 de junio de 2004, Sección A.
- Materia: Elección Pública y Neoinstitucionalismo. Guía de estudio* (2007) Maestría en Políticas Públicas Comparadas, segundo cuatrimestre, FLACSO Sede Académica México
- Medellín Torres, Pedro, (2004). *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*, Chile, CEPAL-ONU, División de Desarrollo Social, Serie políticas sociales, 56 p.
- Mejía Zúñiga, Raúl, (1962). “La Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza (Antecedentes, Organización y Proceso)” en *Boletín. Dirección General de Segunda enseñanza. Tomo III, número 7, enero a marzo*, México, SEP, pp. 46-55
- Memoria del Encuentro sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria que propone la Secretaría de Educación Pública*, (2004). México, p. 81.
- Meneses Morales, Ernesto (1986), “La asamblea general de estudio de problemas de educación secundaria y preparatoria (México, D. F.)” en *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos, A. C., pp. 484-490.
- Milenio*, (2004). Miércoles 11 de agosto de 2004, p. 24, sección A.
- Miranda López, Francisco, (2004). “La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa”, en *Sociológica*, año 19, número 54, enero-abril, México, UAM, pp. 77-123.
- Miranda López, Francisco, (s/f). *Secretaría de Educación Pública. Formato para la emisión de opiniones de la Administración Pública Federal*, referencia: Clave Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental UEL/REE/OGF-01, Archivo Interno de la Dirección de Enlace y Vinculación de la DGDC/SEB.
- Moreno-Brid, Juan Carlos *et al*, (2004). “El Consenso de Washington: aciertos, yerros y omisiones” en *Perfiles Latinoamericanos* 25. Diciembre, FLACSO-México
- Moreno Uruchurtu, Gustavo, (1962). “Ensayo histórico doctrinal sobre las escuelas secundarias. Trabajo conmemorativo en sus 35 años de fundación” en *Boletín. Dirección General de Segunda enseñanza. Tomo III, número 7, enero a marzo*, México, SEP, pp. 6-45.
- Moro, Javier y Juan Besse, (2006). *La Nueva Agenda en Política Pública, Guía de lectura de la Maestría en Políticas Públicas Comparadas*, FLACSO sede México
- “Movilizaciones y foros contra la reforma a la enseñanza en secundaria, advierte CNTE,” (2004); en *Excelsior*, 20 de julio de 2004.

Nelson, Bárbara, (1993). “La formación de una agenda. El caso del maltrato de niños”, en Aguilar Villanueva, Luis (comp.) *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno, Vol. 3*, Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 105-141.

Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica, (2006). México, SEP-SEB-DGDGIE.

Parsons, Wayne y Araceli Martínez Bordón (2005). “Primera parte. La implementación” en *El ciclo de las políticas públicas: perspectivas en implementación y evaluación. Guía de la Maestría en Políticas Públicas Comparadas, II promoción*, FLACSO sede México.

Pedró, Francesc e Irene Puig, (1998). “¿Sirve para algo la Política Educativa?” y “El análisis de políticas educativas” en *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós, pp. 21-30 y 31-65.

Peters, Guy, (s/f). *El nuevo institucionalismo. La teoría institucional en ciencia política*, Barcelona, Editorial GEDISA.

“Pide el Colmex no desatender el enfoque histórico en la educación” (2004); en *La Jornada*, viernes 23 de julio de 2004, p. 23, Sección A.

“Piden diputados consulta para reformar escuelas secundarias” (2004); en *Crónica*, 21 de julio de 2004, p. 30, Sección Academia.

Poder Ejecutivo Federal-Secretaría de Programación y Presupuesto, (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, Poder Ejecutivo Federal-Secretaría de Programación y Presupuesto, México, mayo de 1989, 143 p.

Poder Ejecutivo Federal, (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994. Modernización Educativa I*, Poder Ejecutivo Federal, México.

Poder Ejecutivo Federal, (s/f) “1.2.1 La importancia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” en *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México.

“PRIEB 02.- Consolidación de la Reforma de Secundaria” (2008); en *Seminario de Planeación 2008. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica*, celebrado en el hotel Holiday Inn, Tlalpan Churubusco, ciudad de México, del 21 al 22 de febrero de 2008 (Documento de trabajo interno de la Dirección de Planeación de la DGDC/SEB).

Programa de Educación Preescolar 2004, (2004). México, Dirección General de Normatividad-Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP.

ProNaE 2001-2006, (s/f). México, SEP, p. 138.

“Qué cambios son necesarios” (2002); en *Reforma integral de la educación secundaria. Documento base*, México, noviembre de 2002, SEByN-SEP, p. 31.

“Quieren más historia prehispánica. Especialistas proponen que se distribuya en los tres años de secundaria” (2004); en *El Universal*, jueves 22 de julio de 2004, p. 15, Sección A.

Rein, Martín y Donald Schon, (1998). “Un discurso de políticas que refleja su marco” en Wagner, P., Weiss, C., Wittrock, B. y Wollman, H. *Ciencias sociales y estado moderno. Experiencias*

nacionales e incidencias teóricas, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública A. C. – FCE, pp. 327-357. pp. 327- 357.

Rolando Franco y Eduardo Queirolo, (2007). “Unidad I. Cambios en los paradigmas de las políticas sociales”, en *Guía de Lectura para la Asignatura Técnicas de Gestión Pública*, FLACSO, Sede México, Maestría en Políticas Públicas Comparadas, Segunda promoción, Tercer Cuatrimestre, pp. 3-13.

“Segundo Encuentro sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria, organizado por el Dip. Rigoberto Nieto López, Presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal. Ponencias y Conclusiones” (2005). México, 03 de septiembre de 2005,

SEP, (1958). “Discurso pronunciado por el C. Prof. J. Guadalupe Nájera, en el acto de inauguración de la primera asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación” en *Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México.

- (1961). “Tareas del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Exploración del problema” y “Planes de secciones permanentes” en *Educación. Revista de orientación pedagógica. Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, núm. 5, segunda época, abril, pp. 85-95 y 97-129.

- (1962a). “Conclusiones y recomendaciones de la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza” en *Boletín. Dirección General de Segunda Enseñanza. Secretaría de Educación Pública*, número extraordinario, marzo de 1962, núms. 3 y 4, pp. 4-10.

- (1962b). “Conclusiones y recomendaciones de la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza” y “Resoluciones de la Conferencia de Santiago de Chile” en *Boletín. Dirección General de Segunda Enseñanza. Tomo III, Número extraordinario, núms. 3 y 4, julio a diciembre*, México, pp. 4-10 y 189-192.

- (1979). “Lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos estatales técnicos de la educación” en *Consejo Nacional Técnico de la Educación. Reglamento*, México, SEP, p. 9.

- (1989). *Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994. Tomo 1*, México, Poder Ejecutivo Federal.

- (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

- (2007). *Programa Sectorial de Educación. Secretaría de Educación Pública 2007-2012*, México Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

- (2006). *Ciencias. Educación básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006*, México.

- (2008). “La articulación curricular de la educación básica” en *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de Prueba*, México, SEP pp. 32-35.

SEP-DOF, (2006). Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, México, DOF, viernes 26 de mayo de 2006, p. 25.

SEP-CONALTE, (1979). *Reglamento*, México, SEP. CONALTE.

- (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. 2. Modernización Educativa 1989-1994*, México.

Stiglitz, Joseph E., (2002). *El malestar de la globalización*, México, Taurus.

- Tiana, Alejandro, (1996). *La evaluación de los sistemas educativos*, en Revista Iberoamericana de Educación, número 10, enero-abril de 1996, OEI, pp. 40-45.
- Toro A., José Bernardo y Martha C. Rodríguez, (2001). “La comunicación y la movilización social. Conceptos y criterios básicos”, en *La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos*, Bogotá, Colombia, p. 3.
- “Versión estenográfica de la reunión del Maestro Lorenzo Gómez-Morín Fuentes, Subsecretario de Educación Básica y Normal, ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, celebrada el 20 de julio de 2004” (2004); en *RIES. Varios. Revistas. Junio de 2004*, Tomo 4, Archivo Interno de la Dirección General Adjunta de la Dirección General de Desarrollo Curricular/SEB/SEP.
- Von Wobeser, Gisela, (2004). “Elaborarán nueva propuesta para la enseñanza de la historia en secundarias. La SEP, insensible, no acepta sugerencias de especialistas para realizar cambios: AMH”, en *La Jornada*, viernes 27 de agosto de 2004, p. 47, Sección A.
- Wagner, P., Weiss, C., Wittrock, B. y Wollman, H. (s/f). *Ciencias sociales y estado moderno. Experiencias nacionales e incidencias teóricas*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública A. C. – FCE.

ANEXOS

Anexo 1

CONSULTA NACIONAL SOBRE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito el 18 de mayo del año en curso por el Ejecutivo Federal, el gobierno de cada uno de los Estados integrantes de la Federación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, tiene por objeto dar cabal cumplimiento al Artículo Tercero Constitucional, fortalecer la educación pública, elevar la calidad de ésta y extender la cobertura.

Una de las estrategias fundamentales previstas en el Acuerdo Nacional citado es la formulación de los contenidos y materiales educativos, que habrá de traducirse en nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

En la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio se aprovechará la amplia tradición que ya existe al respecto en nuestro país. Se tomarán en cuenta los estudios y análisis del Consejo Nacional Técnico de la Educación –CONALTE-, recomendaciones de la Consulta Nacional para la Modernización Educativa, de la consulta para la Prueba Operativa, así como de las demás consultas ya celebradas. Se tendrán presentes las experiencias y resultados de la mencionada Prueba Operativa, de la Escuela Rural Mexicana, de aportaciones como las de Rafael Ramírez y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

De conformidad con dicha tradición y como se menciona en el Acuerdo Nacional antes citado, existe un amplio consenso acerca de que es aconsejable concentrar los planes y programas de estudio para la educación básica en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales.

Por lo anterior, con objeto de promover la participación de todos los interesados en presentar nuevas propuestas y aportaciones adicionales para la formulación de los planes y programas de estudio antes referidos, y en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado Libre y Soberano de Sinaloa y el CONALTE:

CONVOCAN

A la consulta nacional sobre la reforma integral de planes y programas de estudio para la educación básica, la cual se llevará a cabo de conformidad con las siguientes:

BASES

PRIMERA.- Podrán presentar ponencias maestros, representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, pedagogos, especialistas, colegios, academias, padres de familia, miembros de organizaciones sociales y, en general todos los interesados en la educación de nuestro país.

SEGUNDA.- La consulta tiene por objeto recibir propuestas para la formulación:

I.- De los planes de estudio para la educación primaria, para la educación secundaria y para la educación especial en todas sus modalidades, incluyendo la educación rural y

II. De los programas para:

PRIMARIA	SECUNDARIA
Español	Español
Matemáticas	Matemáticas
Historia	Historia
Educación Física	Educación Física
Geografía	Biología
Civismo	Física
Salud	Química
Medio Ambiente	Civismo
Educación Artística	Educación Artística
Educación Tecnológica	Educación Tecnológica
Educación Indígena	Lengua Extranjera: Inglés, Francés, Orientación Educativa

TERCERA.- Cada participante podrá presentar una o varias ponencias, en cualquiera o en todos los temas mencionados en la base segunda anterior. Cada ponencia tendrá un límite de diez cuartillas como máximo y deberá acompañarse de un resumen de no más de dos cuartillas.

CUARTA.- Las ponencias se recibirán a más tardar el 6 de noviembre del año en curso, en la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa, sito en el segundo piso de la Unidad administrativa de Gobierno del Estado, Insurgentes y Lázaro Cárdenas, Culiacán, Sin.

También podrán remitirse por correo, al domicilio citado, o bien directamente a las oficinas del CONALTE, ubicadas en la calle de Fresno Número 15, Colonia Santa María La Ribera, Código Postal 06400, México, D. F. Se considerarán todas las que se reciban a más tardar en la fecha indicada.

QUINTA.- El CONALTE y la autoridad educativa estatal revisarán todas las ponencias que reciban y seleccionarán aquellas que reúnan las características de calidad académica y pedagógica, que aseguren pluralidad y reflejen el punto de vista de diversas disciplinas, para ser presentadas al público en general, en el lugar y fecha que con toda oportunidad se darán a conocer.

Las presentaciones se harán por maestros, representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, pedagogos, representantes de colegios, academias, padres de familia y de organizaciones sociales que el CONALTE y el Secretario de Educación Pública y Cultura inviten.

SEXTA.- Las conclusiones y recomendaciones de la Consulta Nacional serán presentadas por el CONALTE a la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal.

Culiacán Rosales, Sin., octubre 14 de 1992

EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA

LIC. GERONIMO MARTÍNEZ GARCÍA

EL PRESIDENTE DEL CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN

DR. LUIS GAMEZ JIMÉNEZ

Anexo 2

CONSULTA NACIONAL SOBRE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), conscientes de la problemática por la que atraviesa la educación secundaria y considerando que la participación amplia en el análisis y en la construcción de propuestas para mejorar la calidad de este nivel es la ruta más efectiva para impulsar los cambios en el sistema educativo y en las escuelas, han acordado realizar una Consulta Nacional. Para ello,

CONVOCAN

Al personal directivo, docente y de apoyo de las instituciones de educación secundaria del país, a los padres de familia y alumnos, a especialistas, investigadores y a la sociedad en general, a participar en la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria, con las siguientes bases:

I. MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

La consulta se organizará bajo diversas modalidades y los interesados podrán participar en una o más de ellas:

1. Talleres de análisis y reflexión en las escuelas.
2. Eventos estatales.
3. Foros regionales.
4. Envío de opiniones y sugerencias por vía electrónica, correo postal o servicio telefónico 01 800.

Cada modalidad de participación contará con mecanismos específicos de organización, y podrán realizarse de manera simultánea durante el periodo que inicia el 22 de agosto y concluye el 28 de octubre de 2005.

II. INSTANCIAS ORGANIZADORAS DE LA CONSULTA

1. La organización general de la consulta estará a cargo de la Comisión Técnica Nacional. Además, en cada entidad federativa se conformará una Comisión Técnica Estatal. Ambas instancias estarán integradas por representantes de las autoridades educativas y de las secciones sindicales, así como maestros y especialistas.
2. Las Comisiones Técnicas Estatales promoverán la participación de los profesores, directivos y personal de apoyo de educación secundaria de todas las modalidades y sostenimientos, mediante una campaña de difusión y una convocatoria en la que se establezcan los mecanismos, calendarios y condiciones de participación en su entidad, a partir de las bases de la Consulta Nacional.

III. BASES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS DISTINTAS MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

1. Para los talleres de análisis y reflexión en las escuelas.
 - Los talleres podrán realizarse en el periodo comprendido entre el 29 de agosto y el 30 de septiembre.
 - El director de cada plantel y el secretario delegacional o representante sindical del centro de trabajo serán los encargados de promover la participación de la comunidad escolar.

- Para apoyar la organización del evento y promover tanto la discusión colectiva como la construcción de propuestas, la Comisión Técnica Nacional elaborará una guía con los temas a discutir y las orientaciones para el debate, que brinde elementos comunes para la reflexión y el análisis en todas las escuelas del país; además publicará materiales complementarios. Estos documentos se harán llegar a las Comisiones Técnicas Estatales para su distribución oportuna a las escuelas.
- Los supervisores de zona, jefes de sector, jefes de enseñanza y personal de las mesas técnicas, podrán participar en la consulta que se realice en alguna de las escuelas pertenecientes a su ámbito de competencia.
- El director de la escuela será el responsable de organizar la consulta y enviar los resultados a la Comisión Técnica Estatal por las vías que ésta defina y a más tardar una semana después de realizado el evento.
- Las Comisiones Técnicas Estatales habrán de sistematizar las opiniones y propuestas resultado del debate en las escuelas de la entidad, y entregar un informe a la Comisión Técnica Nacional, a más tardar el 21 de octubre.

2. Para los eventos estatales

- Para ampliar y enriquecer la consulta, en cada entidad federativa se llevarán a cabo distintos eventos (mesas redondas, ciclos de conferencias, simposios), en torno a los temas señalados en el apartado IV de esta convocatoria. Podrán participar maestros, directivos, personal de apoyo a la educación, asociaciones de padres de familia, académicos, autoridades y otros actores sociales interesados en colaborar para la construcción de propuestas de mejoramiento de la educación secundaria.
- Será atribución de cada Comisión Técnica Estatal establecer los mecanismos para convocar y organizar la participación de estos interlocutores, a partir de los lineamientos específicos emitidos por la Comisión Técnica Nacional. Estos eventos habrán de llevarse a cabo del 5 de septiembre al 15 de octubre.
- Las Comisiones Técnicas Estatales habrán de sistematizar las opiniones y propuestas resultado del debate en los eventos estatales. A partir de los lineamientos que emita la Comisión Técnica Nacional, elaborarán un documento que dé cuenta de la discusión conjunta y se lo harán llegar a más tardar el 28 de octubre.

3. Para los foros regionales

- Se llevarán a cabo nueve foros regionales en el periodo comprendido del 25 al 27 de octubre, mismos que tendrán una duración de un día. Cada entidad federativa habrá de participar en la sede que le corresponde, de acuerdo con la siguiente distribución:

SEDE	ESTADOS PARTICIPANTES	SEDE	ESTADOS PARTICIPANTES
Aguascalientes	Aguascalientes San Luis Potosí Zacatecas	Jalisco	Jalisco, Guanajuato, Colima y Nayarit
Veracruz	Veracruz Tabasco Oaxaca Tamaulipas	México	México, Querétaro, Morelos y Michoacán
Nuevo León	Nuevo León Durango Coahuila Chihuahua	Sonora	Sonora, Baja California, Baja California Sur y Sinaloa

Puebla	Puebla Guerrero Hidalgo Tlaxcala	Campeche	Yucatán, Quintana Roo, Campeche y Chiapas
Distrito Federal	Distrito Federal		

- Para la organización de cada uno de los nueve foros se instalará una Comisión Regional, integrada por representantes de la Secretaría de Educación Pública y del CEN del SNTE, así como de la Comisión Técnica Estatal en la entidad sede.
- Cada Comisión Regional habrá de sistematizar las opiniones y propuestas resultado del foro. A partir de los lineamientos que emita la Comisión Técnica Nacional elaborarán un documento que dé cuenta de la discusión conjunta. Este documento deberá ser remitido a la Comisión Técnica Nacional a más tardar el 4 de noviembre.
- Podrán participar en los foros regionales sólo quienes hayan presentado ponencia ante la instancia organizadora, dentro del periodo establecido para tal fin. Los requisitos que las ponencias deberán cubrir son: extensión de 5 (cinco) cuartillas máximo (a espacio y medio de interlineado), aparte de las referencias bibliográficas; para su registro se entregarán impresas y en disco magnético de 3.5” o CD, con un resumen de media cuartilla; en ellas se deberá anotar el (los) nombre(s) del (los) autor(es), institución, domicilio, correo electrónico y teléfono.

4. Para el envío de opiniones y sugerencias

- La Comisión Técnica Nacional pondrá a disposición de todos los interesados la página electrónica www.consultaries.sep.gob.mx en donde se podrán encontrar documentos e informaciones relativos a la Consulta Nacional. Mediante esta página los interesados podrán hacer llegar sus opiniones y propuestas sobre los temas de la consulta.
- Otra vía de participación será el correo postal. El envío puede realizarse a la siguiente dirección:

Subsecretaría de Educación Básica, Avenida Cuauhtémoc # 1230 5º piso. Col. Santa Cruz Atoyac Delegación Benito Juárez C. P. 03100

- Por último, se instalará un número telefónico 01 800, a través del cual se podrán hacer llegar propuestas y comentarios sobre la educación secundaria.
- Todas las contribuciones recibidas por estas tres vías se sistematizarán por la Comisión Técnica Nacional y se tomarán en cuenta para la elaboración del documento final de la consulta. La fecha límite para recibir opiniones y sugerencias es el 28 de octubre de 2005.

IV. TEMARIO DE LA CONSULTA

1. Las transformaciones sociales y culturales recientes y su impacto en la formación de los adolescentes.
 - 1.1. La renovación de los saberes y el surgimiento de nuevas tecnologías en el mundo actual, y las oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje de los jóvenes.
 - 1.2. La diversidad cultural y los modelos de identidad de los jóvenes. Efectos sobre la inserción social de los adolescentes.
 - 1.3. Escuela, familia y sociedad. Las pautas de formación de los jóvenes.
2. Finalidades de la educación secundaria.
 - 2.1. Propósitos fundamentales de la educación secundaria.

- 2.2. El perfil de egreso de la educación básica.
- 2.3. La educación secundaria como tramo final de la educación básica y su articulación con los niveles que la anteceden.
3. Balance de la reforma de 1993 a la educación secundaria.
 - 3.1. Efectos de la obligatoriedad de la educación secundaria en la expansión y calidad del servicio educativo.
 - 3.2. Impacto de los cambios en el plan y en los programas de estudio de la educación secundaria en la organización escolar, el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos.
 - 3.3. La formación inicial de los profesores de educación secundaria y la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente en servicio. Avances y dificultades.
4. Propósitos y requerimientos de una reforma integral a la educación secundaria.
 - 4.1. La gestión de la escuela y el sistema.
 - El aprendizaje como centro de la actividad escolar.
 - Condiciones de las escuelas para afrontar la formación de los adolescentes: infraestructura, equipamiento, recursos didácticos, organización de la escuela, aprovechamiento del tiempo, etcétera.
 - Propuestas para una normatividad acorde con los propósitos educativos.
 - 4.2. Contenidos y estructura curriculares.
 - El currículo, las prácticas educativas, la metodología y la evaluación que se requieren en la educación secundaria.
 - Pautas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.
 - La importancia de los materiales y recursos didácticos para el trabajo docente.
 - 4.3. La preparación y el desempeño de los maestros.
 - Las escuelas normales y el fortalecimiento de la formación inicial de los maestros.
 - La formación continua de los docentes. Propuestas desde las escuelas.
 - Estrategias para el mejoramiento del desempeño docente y del trabajo colaborativo en las escuelas.

v. SOBRE LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA CONSULTA

La Comisión Técnica Nacional recibirá los documentos producto de los nueve foros regionales, de los diversos eventos estatales, del resultado de la consulta en las escuelas así como las contribuciones que se hayan recibido en la página electrónica, por correo postal y a través del 01 800. A partir de estos documentos, la comisión elaborará un informe que exprese las opiniones y propuestas recogidas a nivel nacional. El documento será publicado en la página electrónica de la consulta.

Transitorio. Cualquier asunto no previsto en esta convocatoria será resuelto por la Comisión Técnica Nacional.

México D. F., a 21 de julio de 2005.

Por la Secretaría de Educación Pública

Dr. Reyes S. Tamez Guerra
Secretario de Educación Pública

M. en C. Lorenzo Gómez-Morin Fuentes
Subsecretario de Educación Básica

Por el Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato
Nacional de Trabajadores de la Educación

Profesora Elba Esther Gordillo Morales
Presidenta

Profesor Rafael Ochoa Guzmán
Secretario General

Anexo 3

PROYECTO DE REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PROPUESTA DE MAPA CURRICULAR*

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	6	Español II	6	Español III	6
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencia y tecnología (Biología)	6	Ciencia y tecnología II (Física)	6	Ciencia y tecnología III (Química)	6
Geografía	5	Historia	8	Formación Cívica y Ética	8
Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes II (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes III (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2
Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	5	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	2	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	2
Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1
Total	35		35		35

* En *Reforma Integral de la Educación Secundaria. ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?*, SEB-SEP, junio de 2004.

Anexo 4

RELACIÓN DE INSTITUCIONES QUE INTEGRAN LOS CCI Y EL CCG*

Consejo Consultivo Interinstitucional de Artes

Escuela Nacional de Música, UNAM (Profra. Alejandra Ruiz*); Centro Nacional de las Artes, CONACULTA (Lic. Magdalena Mas Fuentes,* Lic. José Luis Hernández Gutiérrez,* Mtra. Lilian Dabdoub); Instituto Nacional de Bellas Artes, INBA (Pedag. Omar Chanona Burguete* y Mtro. Gonzalo Rodríguez Bejarano); Universidad Pedagógica Nacional (Dra. Rosa María Torres Hernández); Universidad Iberoamericana (Dr. José Francisco López Ruiz); La Colección Jumex (Mtro. Samuel Morales Escalante*); Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (Prof. Víctor Mendoza Zenteno); Coordinación de Difusión Cultural, UNAM (Mtra. Claudia del Pilar Ortega González); Consorcio Internacional Arte y Escuela, A. C. (Mtra. Lucina Jiménez López); Escuela Normal No. 3 de Toluca (Mtra. Josefina Reyes Pedraza* y Mtra. Enriqueta García Guerrero); Escuela de Educación Artística, Instituto Campechano (Profra. Gloria Montero de Amaya* y lic., Luis Eduardo Ordóñez Kuc); Centro de Educación Superior del Magisterio SEP del Estado de Hidalgo (Mtro. Juan José Márquez Covarrubias y Mtro. Andrés Dimas Ríos); Secretaría de Cultura, Gobierno del D. F. (Lic. Antonio Hernández Montoya* y Mtro. Federico Bañuelos Barcena); Universidad del Claustro de Sor Juana (Lic. Soledad Galdames Cassigoli).

Consejo Consultivo Interinstitucional de Ciencias

Academia Mexicana de Ciencias (Dra. Ana María Martínez Vázquez y Dr. José Antonio Chamizo Guerrero); Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales (Mtra. Adela Castillejos Salazar); Academia Nacional de Educación Ambiental (Mtra. Esperanza Terrón Amigón); Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, CCADET, UNAM (Dra. Leticia Gallegos Cazares y Dr. Fernando Flores Camacho); Coordinación de Formación Docente, Fac. de Química de la UNAM (María Cristina Rueda Alvarado); Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (Dra. María Antonia Candela Martín*); Escuela Normal Superior de México (Dr. Francisco Herrera Armendia); Facultad de Química, UNAM (Dr. Homero Hernández Montes); Facultad de Ciencias, UNAM (Mtra. Mirna Villavicencio Torres y Dra. Nora Galindo Miranda); Sociedad Mexicana de Física (Dra. Claude Thions); Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia (M. en T. Ernesto Márquez Nerey* y Físico Juan Tonda Mazón); Sociedad Química de México (M. en C. Andrés Cerda Onofre*); Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (Dr. José Luis Córdova Frunz* y Dr. Raúl Alva García); Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM (Dr. Alejandro Tomasini Bassols*); Universidad Pedagógica Nacional (Mtro. Alberto Monnier Treviño); Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (Dr. Andrés Eduardo Sánchez Moguel); CINVESTAV, Monterrey (Dra. María Teresa Guerra Ramos).

Consejo Consultivo Interinstitucional de Formación Cívica y Ética

Afluentes, S.C. (Mtra. Gabriela Rodríguez R. y Lic. Beatriz Mayen Hernández); Centro Nacional para la Población y el Control del VIH/SIDA CENSIDA (Dr. Javier Cabral* y C.D. Alejandro R. Rodríguez Cruz); Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH (Lic. Consuelo Olvera Treviño); Consejo Nacional Contra las Adicciones, CONADIC (Dr. Carlos José Rodríguez Ajenjo* y Mtro. Simón Tavera Romero); Consejo Nacional de Población (Psic. Adriana García Flores y Mtra. Beatriz Mansur Macías); Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED (Lic. José Luis Gtz. Espíndola y Mtra. Ma. De la Paz Valenzuela); Departamento de Investigaciones Educativas, DIE/CINVESTAV/IPN (Dr. Rafael Quiroz Estrada); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO (Dr. Santiago

* La relación esta actualizada al año 2008, los consejeros marcados con asterisco nunca asistieron o renunciaron por diversas causas.

Carassale); Instituto Federal Electoral, IFE (Lic. Rosa María Mora Gutiérrez); Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM (Dra. Leticia Barba Martín); Centro de Investigación Educativa y Actualización de Profesores, A. C. (Dra. Benilde García Cabrero y Hist. Gregorio Joaquín Lozano Trejo); Red Democracia y Sexualidad, A.C. (Dr. José Ángel Aguilar Gil); Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (Mtra. Ana Corina Fernández); Escuela Normal Superior de México (Mtra. María Esther Juárez Herrera); Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable, SEMARNAT (Profra. Reyna Guadalupe Pardo Camarillo).

Consejo Consultivo Interinstitucional de Educación Física

Escuela Superior de Educación Física (Dra. María de la Luz Torres Hernández*, Mtra. María del Pilar González Fonseca y Mtro. Manuel D'Andonaegui Raudales); Instituto Tecnológico de Toluca (Prof. Francisco Aquino Casal*); Esc. Normal de Educación Física Gral. Ignacio M. Beteta (Mtro. Osvaldo Hernández Ortiz* y Dr. Robertino Albarrán Acuña); Escuela Normal de Educación Física, Michoacán (Mtro. Francisco Javier Torres Zambrano); Centenaria y Benemérita Escuela Normal "Andrés Balvanera", Querétaro (Lic. Teodora Leticia Rodríguez Ortega); Ben. Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rebsamen" (Mtro. Víctor Manuel Domínguez Meza); CONADE (Lic. César González Arjona*, LEF. José Muñoz Valdez* y Lic. Ciro Saucedo Nieto); Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física, Tapachula (LEF. Rogelio Kim Kim); Universidad YMCA (Profr. Rubén Darío Morales Nuñez* y Mtra. Marisela Olivares Sustersick); Instituto para el Desarrollo, Promoción, Investigación, Formación de la Administración y las Ciencias Educativas, INDEFASE (Dra. Lupe Aguilar Cortes); Instituto Mexicano de la Juventud (Lic. Carmen García García*, Mtro. Emilio Cárdenas Montfort y Lic. David Olivo Arrieta); Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM (Dra. Rose Eisenberg Wieder); Dirección General de Educación Básica del Estado de México (Mtro. Zenón Vargas Martínez*); CONDEBA (Lic. Francisco Javier Ríos Güitron*); Colegio de Profesionales de la Educación Física, A.C. (Lic. Miguel Ángel Jiménez); Dirección General de Educación Física (Mtra. Cecilia García Márquez y Profr. David Álvaro Gutiérrez Gómez); Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (Lic. Pilar Salazar).

Consejo Consultivo Interinstitucional de Español

Academia Mexicana de Ciencias (Dra. Cecilia Rojas Nieto*); Academia Mexicana de la Lengua (Mtro. Felipe Garrido); Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Mtro. Sergio Ramírez Fuentes*); Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, CINVESTAV (Dra. Judith Kalman Landman); Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., COMIE (Dra. Yolanda de la Garza López de Lara); El Colegio de México A.C. (Dra. Rebeca Barriga Villanueva); Escuela Nacional de Antropología e Historia (Dra. Celia Zamudio Mesa); Escuela Normal Superior de México (Dr. Antonio Domínguez Hidalgo); Facultad de Psicología. División de Posgrado, UNAM (Dra. Ileana Seda Santana); Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Dra. Margarita Peón Zapata); Universidad Autónoma de Querétaro (M. en C. Luisa Josefina Alarcón Neve); Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco (Mtra. Graciela Beatriz Quinteros Sciurano Castañeda*); Universidad de Guadalajara (Dra. Alicia Peredo Merlo* y Lic. Margarita Alfaro López); Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (Dra. María del Rocío Vargas Ortega); Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 Cuernavaca (Mtra. Hilda Constantino Castro y María del Carmen Turrent Rodríguez*); Dirección General de Educación Indígena (Lic. Rafael Nieto Andrade); Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Lic. Gerardo Berumen Campos* y Lic. Ana Laura Gallardo Gutiérrez).

Consejo Consultivo Interinstitucional de Geografía

Academia de Geografía de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística e Instituto de Geografía, UNAM (Dra. Atlántida Coll Hurtado*); Centro de Estudios de Geografía Humana, El Colegio de Michoacán (Mtra. Leticia Mejía Guadarrama y Dr. Carlos Téllez Valencia); Centro de Investigación en Geografía y Geomática Ingeniero Jorge L. Tamayo, A. C. (Dra. Silvana Levi Levi y Mtra. Cecilia Gutiérrez); Colegio de Geografía, UNAM (Mtra. Carmen Sámano Pineda*, Mtro. Eduardo Pérez Torres y Mtro. Eduardo Domínguez Herrera); Consejo Nacional de Población CONAPO (Lic. Isabel Morgan*,

Mtra. Beatríz Mansur Macías y Psic. Adriana García); Coordinación de Geografía, Universidad de San Luis Potosí (Dra. Patricia Julio Miranda); Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara (Mtro. Hirineo Martínez Barragán); Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (Dr. Daniel Hiernaux Nicolás*); Escuela Normal Superior de México (Profra. Mercedes Takagui Carbajo); Facultad de Geografía, Universidad Autónoma del Estado de México (M. en Ed. Agustín Olmos Cruz); Instituto de Geografía, UNAM (Dra. María del Carmen Juárez Gutiérrez, Dr. Álvaro Sánchez Crispín y Dr. José López Blanco); Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM (Dr. José Gasca Zamora); Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI (Mtro. Pastor Gerardo González Ramírez); Licenciatura de Geografía. Facultad de Economía, Universidad Veracruzana (Dr. Rubén Bernardo Morante López); SEMARNAT, Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Profra. Reyna Guadalupe Pardo Camarillo).

Consejo Consultivo Interinstitucional de Historia

Academia Mexicana de la Historia (Dr. Bernardo García Martínez* y Dr. Carlos Herrejón Peredo); Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Dra. Alicia Tecuanhuey Sandoval); Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS (Dra. Beatríz Calvo Pontón* y Dr. Mario Trujilla Bolio); Colegio de la Frontera Norte, A. C. (Dr. Manuel Ceballos Ramírez); Comité Mexicano de Ciencias Históricas (Dra. María Teresa Jarquín Ortega); El Colegio de México, A. C. (Dra. Josefina Zoraida Vázquez y Vera); El Colegio de Michoacán, A. C. (Dr. José Antonio Serrano Ortega); Escuela Normal Superior de México (Mtra. Rosa Ortiz Paz); Facultad de Filosofía y Letras. UNAM (Dr. Miguel Soto Estrada); Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora” (Dra. Verónica Zárate Toscano); Instituto Nacional de Antropología e Historia (Hist. Salvador Rueda Smithers); Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM (Dr. Sergio Miranda Pacheco); Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (Mtra. Patricia Irigiyen Millán* y Mtro. Carlos Betancourt Cid); Universidad Pedagógica Nacional (Mtra. Laura Herlinda Lima Muñoz); Universidad Veracruzana (Mtro. Francisco Alfonso Avilés); Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (Mtra. Lilia Antonio Pérez y Profr. Jesús Moreno Jiménez).

Consejo Consultivo Interinstitucional de Lenguas Extranjeras

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Mtra. Ma. Teresa Fátima Encinas Prudencio); British Council México (Mtra. Ana María Aramayo y Mtra. Adriana Rebollo Philippe); Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM (Mtra. Laura Gabriela García Landa); Embajada de los Estados Unidos de América en México (Mtro. José Manuel Villafuerte Arias); Universidad de Guadalajara (Mtra. Carmen Enequina Rodríguez Armenta); Universidad Veracruzana (Mtra. Paula Busseniers); Universidad Pedagógica Nacional (Mtra. Mariana Martínez Aréchiga); Escuela Normal Superior de México (Mtra. Ofelia Yolanda Arias García); Alianza Francesa México (Lic. Francisco Vargas Díaz); Embajada de Francia en México (Patrick Dahlet* y Mtro. Frantz Sidi-Ami); Escuela Normal de Atlacomulco (Mtro. Higinio Ordóñez Suárez); Escuela Normal Superior de Coahuila (Profr. Raúl Alfonso Reyes del Bosque); Universidad Autónoma Metropolitana (Dr. Javier Vivaldo Lima)

Consejo Consultivo Interinstitucional la Asignatura de Matemáticas

Academia Mexicana de Ciencias (Dr. Carlos Bosch Giral); Asociación Mexicana de Estadística (Dr. Sergio Hernández González); Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas (Profra. Guillermina Carmona Pequeño); Centro de Investigación en Matemáticas, CIMAT, Guanajuato (Dr. Arturo Ramírez Flores); Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, CINVESTAV (Dr. Ernesto Alonso Sánchez Sánchez); Departamento de Investigaciones Educativas, DIE/CINVESTAV/IPN (Dr. David Block Sevilla* y Mtra. Irma Fuenlabrada); Escuela Normal Superior de México (Dr. Gonzalo López Rueda y Mtra. Alejandra Ávalos Rogel); Escuela Superior de Física y Matemáticas, IPN (Dr. Ramón Sebastián Salat Figols); Facultad de Ciencias, UNAM (M. en C. Alejandro Bravo Mojica); Instituto de Matemáticas, UNAM (Dr. Carlos Hernández Garciadiego); Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM (Dra. María Trigueros Gaisman); Sociedad Matemática Mexicana (Dr. Alejandro Javier Díaz)

Barriga Casales); Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (Dra. Ana Elena Narro Ramírez); Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (Dra. Alicia Ávila Storer).

Consejo Consultivo Interinstitucional de Tecnología

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE (Dra. María de Ibarrola Nicolín*); CINVESTAV (Dr. José Antonio Moreno Cadenas); UNIVERSUM, UNAM (Ing. Roberto Uribe Koch*); Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM (Dra. María de los Ángeles Eraña Lagos*); Coordinación de Formación Docente, Fac. de Química, UNAM (Mtra. Cristina Rueda Alvarado y Mtro. Mario Mendoza Toraya); Educación Microsoft México (Ricardo Medina Alarcón y Hans G. Walliser); Intel México, Desarrollo de Negocios (Ing. Fernando Martínez y Lic. Luis Lach); Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico de la SEMS, antes COSNET (Lic. Margarita Amezcua Muñoz* y Lic. Rebeca González Hernández); Academia Nacional de Educación Ambiental, ANEA (Dra. María Teresa Bravo Mercado y Mtra. Catalina Inclán Espinosa); Asociación Mexicana de Directivos de la Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico, ADIAT (Lic. Dante Barrera Vázquez); Sociedad Mexicana de Divulgación de la Ciencia y la Técnica A. C., SOMEDICYT (Mtro. Roberto Sayavedra Soto); Instituto Politécnico Nacional (Mtra. Xochiquetzalli Mendoza Molina*); Universidad Tecnológica de México UNITEC (Mtro. Álvaro Martínez Negrete); Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (Dr. León Olive* y Lic. Ricardo Sandoval); Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico CENIDET (Mtro. José Loyde Ochoa); Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial, Puebla (Mtro. Víctor Florencio Ramírez Hernández); Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnico CIIDET (Dr. José Casas Jiménez)

Anexo 5

OPINIÓN DEL CCIC SOBRE EL TEMA DE EDUCACIÓN SEXUAL INCLUIDO EN EL PROGRAMA Y LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS I PARA PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

El Consejo Consultivo Interinstitucional de la Asignatura de Ciencias (CCIC)¹⁰⁸ agrupa a especialistas en la enseñanza de las ciencias naturales con formación en Física, Biología y Química, y representa a las instituciones más importantes del campo a nivel nacional.

El CCIC, en reunión ordinaria de trabajo del 14 de mayo de 2007 y a solicitud de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, revisó los libros de texto aprobados por esta instancia para emitir una opinión sobre el contenido de educación sexual, tanto en los programas como en los siete textos aprobados hasta ese entonces, para el ciclo escolar 2007-2008.

Después de analizar los textos en cuestión, a la luz de los contenidos del programa de la asignatura y con base en los argumentos que se presentan a continuación, se llegó al siguiente

ACUERDO

El CCIC considera que el tema de sexualidad humana planteado desde sus cuatro potencialidades (género, erotismo, vínculos afectivos y reproductividad) es fundamental para la educación integral de todos los alumnos y las alumnas de nivel secundaria. El estudio de la sexualidad, con énfasis en los aspectos amorosos, de respeto, generosidad y responsabilidad, así como de las infecciones de transmisión sexual y las formas de prevención y el entendimiento sobre los métodos anticonceptivos existentes, es esencial para lograr una sociedad informada y educada, que base sus decisiones en el conocimiento bien fundamentado. Independientemente de las diferencias que tiene cada uno de los siete textos analizados en el desarrollo del tema y de que puedan mejorarse algunos aspectos puntuales, en general se considera que en los libros autorizados para el ciclo 2007-2008 se cumplen con los objetivos del programa en relación al tema de la sexualidad humana.

Los argumentos que sustentan la opinión del Consejo son los siguientes:

- Es necesario que los adolescentes reciban educación sexual de carácter formativo con base en información científicamente fundamentada;
- La sexualidad es un proceso central en la generación y en el mantenimiento de la diversidad biológica. Entenderla nos permite comprender mejor nuestra individualidad, la riqueza biológica que nos rodea, y las formas de preservarla;
- Todos los seres vivos somos el resultado de millones de eventos exitosos de reproducción. La lógica de la reproducción supone que se generen necesidades que nos llevan a relacionar el placer sexual con el éxito reproductivo. Por esta razón, es imprescindible y adecuado establecer la diferencia entre sensualidad (incluyendo erotismo) y sexualidad, de manera que no se vincule a esta última exclusivamente con la reproducción;
- La relación entre la sexualidad, la afectividad y el placer, forma parte del conocimiento científico y no debe dejar de estudiarse con los adolescentes. Prácticas como la masturbación tienen funciones

¹⁰⁸ La formación de los Consejos se establece en el acuerdo Secretarial núm. 384, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo de 2006.

biológicas específicas (por ejemplo la masculina permite la eliminación de espermatozoides que pueden estar caducos, lo que se traduce en un uso eficiente de espermatozoides saludables), además de que en humanos (masculinos y femeninos) resulta una forma natural de conocer el cuerpo y sus sensaciones. Privar a los estudiantes del conocimiento de un fenómeno biológico que los constituye y fundamenta su personalidad, es violatorio de sus derechos;

- Es crucial, y también una obligación del Estado, aportar información sobre las infecciones de transmisión sexual y sus formas de prevención. En particular y frente al riesgo de una pandemia como la del SIDA que resulta de la transmisión del VIH, es fundamental que los jóvenes tengan información verídica y actualizada, que les permita protegerse contra esta infección y otras. Es igualmente relevante educar a los adolescentes acerca del embarazo y las formas que tenemos para prevenirlo. Reconocemos que tanto el VIH como los embarazos no deseados son problemas de salud pública que pueden evitarse a través de una educación sexual adecuada, explicando y promoviendo una cultura de la prevención entre los adolescentes;

- Es primordial fortalecer la perspectiva de género, en términos de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, ya que no existen razones fundamentadas para la discriminación. Este tema es actualmente uno de los factores más importantes en relación con los derechos humanos, que está vinculado con la violencia intrafamiliar. El problema debe ser atendido principalmente a través de una educación de igualdad de género;

- Es académicamente correcto y éticamente deseable promover el respeto ante las diferentes preferencias sexuales de los individuos. Respetar lo que una pareja decida libremente es parte de la educación en una sociedad moderna, que trabaja para promover la tolerancia y la aceptación de sus integrantes. Por ello es necesario educar de tal forma que se evite cualquier actitud de discriminación y de violencia en nuestra sociedad.

Por las razones anteriores, el CCIC considera que los temas que deben estudiarse en los cursos de Ciencias de la secundaria deben basarse en el conocimiento científico. Cualquier tema deberá de abordarse en forma respetuosa, con suficiente información y con argumentos formativos, que permitan a los jóvenes educandos comprender este importante tema, crucial para los seres vivos, independientemente de cualquier ideología o creencia.

Atentamente,

Los integrantes del CCIC

Dr. Fernando Flores Camacho, Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, CCADET, UNAM; **Dr. José Antonio Chamizo Guerrero**, Academia Mexicana de Ciencias; **Dra. María Antonia Candela Martín**, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV; Mtra. Adela Castillejos Salazar, Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales; Dr. José Luis Córdova Frunz, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Departamento de Química; **Dra. Nora Galindo Miranda**, Facultad de Ciencias, UNAM; Dra. Leticia Gallegos Cazares, Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET, UNAM); **M. en C. María de los Milagros Gómez Nieto**, Escuela Nacional de Ciencias Biológicas; Dr. Homero Hernández Montes, Facultad de Química, UNAM; Dr. Francisco Herrera Armendia, Escuela Normal Superior de México; M. en T. E. Ernesto Márquez Nerey, Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia y la Técnica (SOMEDICYT); **Dra. Ana María Martínez Vázquez**, Academia Mexicana de las Ciencias; **Mtro. Alberto Monnier Treviño**, Universidad Pedagógica Nacional; **Dra. María Esther Ortiz Salazar**, Sociedad Mexicana de Física; Mtra. María Cristina Rueda Alvarado, Centro Nacional de Educación Química, UNAM; **Mtra. Esperanza Terrón Amigón**, Academia Nacional de Educación Ambiental, **Dr. Alejandro Tomasini Bassols**, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM; Mtra. Mirna Villavicencio Torres, Facultad de Ciencias, UNAM; **M. en C. Andrés Cerda Onofre**, Sociedad Química de México.