

## EL OLVIDO DE LAS PREGUNTAS QUE IMPORTAN

### *La coherencia de la propuesta educativa para la educación media superior*

ANA RAZO

#### **Resumen:**

Este texto analiza la coherencia de la propuesta educativa para la educación media superior presentada por la administración federal 2018-2024. Mediante el análisis de ocho documentos clave de la Subsecretaría de Educación Media Superior, se examina la alineación de los fines educativos, los contenidos curriculares y la formación docente. El análisis revela la ausencia de diagnósticos específicos –misma falla que se le atribuye a políticas previas– y definiciones desatinadas de los problemas que motivan esta reforma. La propuesta educativa presenta una modificación curricular insustancial y compleja que podría sobrecargar a las figuras docentes. Además, las estrategias y los mecanismos para la formación docente no se identifican con claridad en los documentos clave de la propuesta, comprometiendo la experiencia educativa y limitando la implementación de cualquier cambio educativo.

#### **Abstract:**

This article evaluates the consistency of the educational proposal for upper secondary education presented by the 2018-2024 federal administration. By analyzing eight key documents issued by the Under Secretary of Upper Secondary Education, it examines the convergence of educational purposes, curricular content, and teachers' training. The analysis reveals the lack of specific diagnoses -the same failure that is attributed to previous policies- and the inaccurate definitions of the problems that motivate this reform. The educational proposal involves an insubstantial and complex curricular modification that could potentially overburden teachers. Furthermore, the strategies and mechanisms for teachers' training are not well identified in the key documents of the proposal, jeopardizing the educational experience and limiting the implementation of any educational change.

**Palabras clave:** política educativa; reforma educativa; educación media superior; fines de la educación, México.

**Keywords:** educational policy; educational reform; secondary education; purposes of education: Mexico.

---

Ana Razo: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Ciudad de México, México. CE: ana\_razo@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8867-9980>

## Introducción

Los cambios educativos no son ajustes parciales. Son transformaciones radicales que plantean preguntas fundamentales sobre la esencia del aprendizaje y la función de la escuela. Las respuestas a ellas tienen implicaciones cruciales no solo para la práctica educativa en el aula, sino también para el éxito de las reformas educativas propuestas desde el Estado.

Por ejemplo, ¿qué significa aprender? Esta pregunta es fundamental en el argumento de Sarason (2004), quien sostiene que la falta de claridad sobre el concepto de aprendizaje es una causa de las continuas decepciones con las reformas educativas. Sarason sugiere que una definición clara y una comprensión más profunda del aprendizaje y del papel de la escuela son esenciales para el éxito de los cambios educativos. Destaca que el aprendizaje es un proceso complejo y dinámico que va más allá de la simple adquisición de información. Implica entender cómo el aprendizaje interactúa con las experiencias personales, las emociones y los contextos sociales del estudiantado.

Sin embargo, esta no es la única pregunta que importa. ¿Para qué educar?, ¿en qué educamos y cómo lo hacemos?, ¿cómo fomentar el interés en el aprendizaje?, ¿cómo motivar tanto a docentes como a estudiantes?, ¿quiénes serán las y los docentes?, <sup>1</sup> ¿cómo organizar el sistema educativo para alcanzar estos objetivos? Estas y muchas otras preguntas son responsabilidad de la política educativa, la cual debe transformar las respuestas en un conjunto de acciones desde el ámbito gubernamental.

Una condición previa para lograr cambios en el sistema educativo es que las personas involucradas y afectadas por ellos tengan una comprensión coherente y compartida sobre lo que se necesita cambiar, por qué es necesario, y la dirección en la que debe orientarse el cambio (Lasky, Datnow y Stringfield, 2005; Fullan, 2007; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2017; Sullanmaa, Tikkanen, Soini, Pietarinen *et al.*, 2024).

No obstante, la coherencia en las políticas públicas, en este caso, en las educativas, no es una tarea sencilla. Los desafíos incluyen coordinar el trabajo entre distintos niveles de gobierno, asegurar que las políticas estén efectivamente alineadas con la experiencia educativa en el aula, proporcionar oportunidades para un desarrollo profesional pertinente y adecuado, involucrar a las diversas partes interesadas, asignar recursos de manera suficiente y oportuna, gestionar la resistencia al cambio, evitar una implementación fragmentada y descoordinada, y medir el desarrollo

de los cambios (Fusarelli, 2002; Hatch, 2002; Savage y O'Connor, 2019; Sullanmaa *et al.*, 2024; Walsh, 2023; Darling-Hammond, Hightower, Husbands, LaFors *et al.*, 2024). Abordar estos desafíos requiere un enfoque integral que considere visiones, políticas, prácticas y sistemas de información y apoyo.

En este sentido, la coherencia en las políticas es mucho más que una línea recta progresiva. Está íntimamente relacionada con la intersección, influencia e interdependencia de elementos clave como las finalidades, los intereses políticos, los actores, los recursos y los contextos. Más que una línea recta, la coherencia se asemeja a una “tela de araña” (Van den Akker, 2003).

Desde la perspectiva del sistema educativo, la coherencia se entiende como un proceso continuo, dinámico, interactivo y subjetivo de participación y negociación para conciliar una nueva visión política con las creencias y prácticas existentes (Looney, 2011; Walsh, 2023). La coherencia no es una cuestión técnica, sino una construcción social que se produce a través de interacciones continuas entre docentes, estudiantes, estructuras organizativas, planes de estudio y otras herramientas de la escolarización (Honig y Hatch, 2004).

La coherencia es crucial porque implica “conectar los puntos” para que la experiencia de aprendizaje recupere su sentido, fomentando el interés por aprender, la curiosidad y el asombro. Se trata de relacionar, de manera deliberada y sistemática, los distintos elementos del sistema educativo para resolver los desafíos multidimensionales que enfrenta la escuela.

El objetivo de este texto es analizar la coherencia de la propuesta educativa de la educación media superior (EMS) planteada desde la administración federal 2018-2024. Para lograrlo, este texto se organiza en tres secciones. La primera explica cómo se analiza la coherencia en la propuesta educativa de la EMS. La segunda sección presenta los resultados del análisis de la coherencia en tres elementos de la propuesta educativa: los fines, los contenidos curriculares y la formación docente. La última sección está dedicada a los comentarios finales.

### **Cómo se analiza la coherencia en la propuesta educativa de la EMS**

El análisis de la coherencia en la propuesta educativa para la educación media superior se centra en tres elementos clave: *a)* los fines educativos, *b)* los contenidos curriculares y *c)* la formación docente. Este enfoque integral permite valorar cómo se alinean y se integran estos componentes en

la propuesta para garantizar una implementación coherente y pertinente para su puesta en marcha en las escuelas.

Para llevar a cabo este análisis, se utilizan como insumos un conjunto de ocho documentos clave publicados por la Subsecretaría de Educación Media Superior (<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>):

- 1) *Ley General de Educación*: establece el marco legal que regula la educación en México, incluyendo principios y directrices para la educación media superior (Ley General de Educación, 2024).
- 2) *Acuerdo número 17/08/22*: establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), definiendo las bases para el diseño curricular y los estándares de aprendizaje (SEP, 2022).
- 3) *Líneas de política pública para la educación media superior*: presenta directrices estratégicas y políticas para orientar la implementación de la propuesta educativa (SEP-SEMS, 2022a).
- 4) *Fundamentos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*: proporciona una visión de los principios, paradojas y fundamentos que sustentan el MCCEMS (SEP-SEMS, 2022b).
- 5) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas (EMS)*: presenta los principios pedagógicos y las orientaciones que guían la reformulación de los procesos educativos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP-SEMS, 2019).
- 6) *La transversalidad en el MCCEMS*: desarrolla la conceptualización sobre cómo el MCCEMS integra ámbitos y enfoques transversales en la propuesta educativa (SEP-SEMS, 2024a).
- 7) *Progresiones de aprendizaje del MCCEMS. Recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento y recursos socioemocionales*: detalla las progresiones de aprendizaje para el logro de los aprendizajes de trayectoria (perfil de egreso) de las áreas de conocimiento y los recursos socioemocionales del currículo fundamental (SEP-SEMS, 2024b).
- 8) *Evaluación formativa en el MCCEMS*: presenta las características, los métodos y enfoques de evaluación formativa incluidos en el MCCEMS (SEP-SEMS, 2024c).

El análisis de la coherencia en la propuesta educativa de la EMS implica una revisión detallada y crítica de cómo estos documentos se relacionan y apoyan la implementación efectiva del MCCEMS.

Para analizar las finalidades de la propuesta se valora la identificación de los problemas de la EMS y los diagnósticos presentados; si los objetivos educativos establecidos en la propuesta son claros, alcanzables y alineados con las necesidades educativas actuales del tipo educativo. También se considera si los fines educativos reflejan una comprensión integral de los propósitos de la educación media superior y cómo estos objetivos se articulan en los documentos de política y marco curricular.

En los contenidos curriculares se analiza la congruencia entre los elementos propuestos y los fines educativos establecidos; su estructura y organización, así como su vinculación con los problemas identificados y las finalidades propuestas para la EMS.

En el caso de la formación docente se revisan las propuestas contenidas en los documentos en su alineación con las finalidades establecidas en el MCCEMS, así como la capacidad de la propuesta de formación para abordar las demandas del currículum planteado.

### Coherencia en los fines

En el ámbito de las políticas públicas, una comprensión precisa del problema que se pretende abordar es fundamental para construir una visión efectiva. Según diversos estudios, como los de Lowi (1964); Anderson, Brady y Bullock (1978) y Lasswell (1999) definir claramente el problema y establecer una agenda son pasos cruciales en el proceso de formulación de políticas.

Desde esta perspectiva, el análisis de la coherencia en los fines de la propuesta educativa para la EMS debe centrarse en identificar y comprender los problemas que la propuesta intenta resolver, así como en estudiar la lógica causal que une este diagnóstico con la visión educativa presentada.

La nueva propuesta para la EMS, tal como se describe en el *Acuerdo 17/08/22* y en las *Líneas de política pública para la educación media superior*, refiere problemas significativos en las políticas educativas de las últimas tres décadas, considerándolas desacertadas y contraproducentes. Los documentos oficiales indican que el diseño de políticas previas no contempló adecuadamente la heterogeneidad del sistema educativo: no consideró ni las diferencias entre niveles, entornos, edades y condiciones socioeconómicas de los jóvenes que asisten a las instituciones de dicho tipo educativo, ni las razones académicas y escolares del abandono escolar y el rechazo por exclusión educativa (SEP, 2022; SEP-SEMS, 2022a). Además, se señala que

estas deficiencias contribuyeron a la inequidad y a la privatización gradual de la educación, y no abordaron adecuadamente las razones académicas y escolares del abandono escolar.

La propuesta educativa de la administración actual (2018-2024) enfatiza la necesidad de reconocer las verdaderas condiciones y necesidades del estudiantado, con el objetivo de definir un perfil de egreso y las rutas educativas adecuadas para alcanzarlo (SEP-SEMS, 2022a). Sin embargo, la información, estudios y diagnósticos necesarios para sustentar esta propuesta no están presentes en los documentos que respaldan el nuevo proyecto de la EMS.

La ausencia de información diagnóstica –integral y crítica–, que previamente se identificó como una falla en las políticas educativas anteriores, se repite en la nueva propuesta. Esta se basa principalmente en reflexiones colectivas entre docentes, autoridades y expertos sobre lo que significa proporcionar una educación integral para el estudiantado de 15 a 18 años. Estas reflexiones incluyeron discusiones en planteles, áreas académicas, reuniones nacionales virtuales y mesas de diálogo con grupos académicos y autoridades (SEP, 2022:3; SEP-SEMS, 2022b:4).

Es importante señalar que la intención no es deslegitimar la validez de las reflexiones colectivas; al contrario, se reconoce su valor. El foco del argumento está en la sostenida ausencia de información que la misma propuesta atribuye como explicación de las fallas en las políticas educativas del pasado. Información que pudo ser insumo de las reflexiones colectivas y elementos fundamentales de los documentos que sostienen la nueva propuesta educativa de la EMS.

En suma, más que un diagnóstico sobre las problemáticas actuales que afectan a la EMS, los documentos que respaldan la propuesta educativa se enfocan en señalar contradicciones y desaciertos identificados en las reformas del pasado (2008 y 2017). Esto es especialmente evidente en el documento de 2022 *Fundamentos del Marco Curricular Común* en la EMS (SEP-SEMS, 2022b) que, a partir de la explicación de las siete paradojas, contrasta las nuevas propuestas con las anteriores. Aunque este enfoque puede proporcionar una perspectiva interesante sobre las diferencias con las políticas previas, al incorporar conceptualizaciones de bienestar, humanismo, libertad y justicia, enfatizando las diferencias con las políticas educativas previas, no aborda un diagnóstico argumentativo ni un juicio crítico que permita comprender la problemática actual y se mantiene en

una pugna de narrativas ideológicas. Sin duda es interesante por la construcción de códigos y significados, pero permanece en el encuentro de representaciones, aún alejado de la comprensión de la problemática actual y sin dejar clara la lógica del porqué y cómo las nuevas acciones educativas pueden mejorar el servicio educativo en la EMS.

El énfasis en las fallas del diseño de políticas anteriores puede distraer sobre otros elementos y procesos importantes que inciden actualmente en los problemas de la EMS y del sistema educativo, complicando la construcción de fines y objetivos que guíen cambios educativos profundos.

Para valorar los fines educativos y objetivos planteados en la propuesta, es necesario examinar cómo se enmarca dentro de la Nueva Escuela Mexicana, que representa la visión educativa de la administración federal actual. Aunque la NEM introduce conceptos valiosos, como la función socializadora de la escuela, el reconocimiento de los contextos socioculturales del estudiantado, la función central de las figuras docentes, entre otras (Cuevas Cajiga, 2022; Díaz-Barriga, 2022; Heredia, 2024), también presenta conceptualizaciones que pueden estar sujetas a dicotomías sociopolíticas y con una fuerte carga ideológica (Frade, 2024; Villalpando, 2024). Igualmente, se presenta como un fundamento prioritario el fomento a la identidad nacional y el amor a la patria, mismo que no se advierte como un problema en los documentos oficiales y que nos recuerda a la formación Estado-nación necesaria para su consolidación en el siglo XIX. No obstante, este texto se enfocará en los fines específicos del Marco Curricular Común para la EMS.

El MCCEMS propone una oferta educativa integral para este nivel educativo, con un perfil de egreso compartido entre distintos subsistemas y contextos. En las finalidades planteadas en este marco curricular se identifican aspectos positivos como el reconocimiento del bienestar del estudiantado (recursos sociocognitivos), el aprendizaje a lo largo de la vida, la pertenencia social y la ciudadanía responsable (SEP, 2022), así como la dilución de la idea de la escuela guiada prioritariamente hacia y por los sistemas productivos y la rentabilidad. En ese mismo sentido, el documento *Líneas de política pública para la educación media superior* incluye un perfil de egreso que incorpora el cuidado del medio ambiente, habilidades artísticas y deportivas, y valores de no-violencia y bien común y recupera el elemento distintivo de la filosofía para el aprendizaje (SEP-SEMS, 2022a).

En ese mismo documento, y enlazado con las finalidades establecidas para el MCCEMS, se plantea la necesidad de un diagnóstico específico del abandono escolar, o desafiliación escolar, que considere condiciones, contextos y una revisión de los logros de los programas orientados a revertirla; sin embargo, estos datos aún no se han materializado en los documentos consultados ni en la propuesta educativa en marcha.

Hay dos cuestionamientos sobre las finalidades del MCCEMS que considero necesario resaltar. Por un lado, el propósito principal de “desarrollar conocimientos” más que el propósito de “apoyar el desarrollo de las personas para que: *a)* se conozcan a sí mismas; *b)* aprendan y piensen por sí mismas; *c)* cuiden de sí mismas, de otras personas y del planeta; y *d)* mejoren el mundo” (Rincón-Gallardo, 2024:75). La diferencia entre ambos planteamientos no es menor. Recordemos que la forma de comunicar, sobre todo en las finalidades, conlleva cursos de acción y que el desarrollar conocimientos está mucho más relacionado con la cultura escolar convencional que “entrega” aprendizajes que con el interés por aprender a aprender.

La diferencia en los planteamientos se sintetiza en una frase atribuida a Plutarco: “La educación no es llenar un balde, es encender una flama”.<sup>2</sup> Y entenderlo de una u otra forma marca la ruta de la instrumentación: si el problema es lo que hay dentro de los baldes, hay que cambiar el contenido; pero si el problema es que no estamos encendiendo flamas, entonces el contenido pasa a segundo o tercer plano.

El segundo cuestionamiento es la relación entre conocimientos y saberes. Si bien las finalidades presentan desarrollo de conocimientos y comprensión de saberes, resulta poco precisa la asociación y complementariedad entre ambos conceptos. También es importante reconocer cuál es la vinculación de estas conceptualizaciones con las menciones en la propuesta para educación básica. Entender por qué solo a los saberes —y no a los conocimientos— se les atribuye la posibilidad de ser creados en la escuela y de desembocar en acciones a lo largo de la vida.

### Coherencia de los contenidos

La organización de los contenidos en la nueva propuesta educativa para la EMS se presenta en una forma muy compleja: por la fragmentación de los elementos que integran el currículum, por el uso de una extensa taxonomía y por los múltiples atributos asignados a la propuesta del marco curricular.



El MCCEMS se estructura a través de un plan de estudios que incluye un programa con unidades de aprendizaje curricular y otras asignaturas, así como programas de trabajo para aula, escuela y comunidad, que deben ser desarrollados por las figuras docentes. Además, se incorporan aprendizajes de trayectoria (perfil de egreso), conceptos centrales (importantes para conectar múltiples disciplinas) y conceptos transversales (útiles para interpretar fenómenos observados).

El MCCEMS se organiza en tres niveles, el currículum: fundamental, el laboral y el ampliado. En este análisis, nos centraremos únicamente en el primero y en el último, excluyendo el laboral por no requerir estudios de bachillerato.

El currículum fundamental está conformado por cuatro recursos cognitivos (lengua y comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital) y tres áreas del conocimiento (ciencias naturales, experimentales y tecnología; ciencias sociales y humanidades). A su vez, cada uno de los recursos cognitivos y áreas del conocimiento se desglosa en categorías, subcategorías, metas de aprendizaje y progresiones de aprendizaje. Estas últimas son necesarias para el logro de los aprendizajes de trayectoria. Como breve ejemplo, el recurso sociocognitivo de lenguaje y comunicación comprende cuatro categorías, nueve subcategorías y 12 metas de aprendizaje, mientras que el área de conocimiento ciencias sociales cuenta con cinco categorías, 24 subcategorías y 13 metas de aprendizaje.

El currículum ampliado, por otro lado, refiere un enfoque en acciones en el aula, la escuela y la comunidad, y se basa en proyectos orientados a desarrollar conocimientos, habilidades y capacidades para el aprendizaje continuo. Este currículum promueve “el bienestar físico, mental, emocional y social de las juventudes, la resolución de conflictos de manera autónoma, colaborativa y creativa y la ciudadanía responsable” (SEP, 2022:11). Está compuesto por tres recursos socioemocionales (responsabilidad social, cuidado físico y corporal y bienestar emocional afectivo) y cinco ámbitos de formación socioemocional (práctica y colaboración ciudadana, educación para la salud, actividades físicas y deportivas, educación integral en sexualidad y género y actividades artísticas y culturales).

Ambos currículos se enmarcan en atributos de transversalidad, multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria, buscando integrar y relacionar diversas áreas/ámbitos y enfoques.

En la propuesta del MCCEMS se identifican elementos y conceptos con los que queremos alinearlos con la esperanza de una propuesta educativa que apoye las oportunidades de aprendizaje: el enfoque en recursos cognitivos y áreas del conocimiento en el currículum fundamental propone una base de conocimientos académicos y habilidades esenciales que buscan trascender los ámbitos disciplinares; la atención a aspectos socioemocionales, como el bienestar emocional, la responsabilidad social y la educación en sexualidad y género, lo que es crucial para acompañar al estudiantado en los desafíos de la vida y fomentar su bienestar general. La integración de conceptos tanto centrales como transversales busca que los estudiantes desarrollen habilidades para conectar y aplicar conocimientos en contextos complejos desde múltiples perspectivas.

No obstante, tal estructura del currículum fundamental puede generar sobrecarga tanto para el estudiantado como para las figuras docentes debido a la complejidad para el entendimiento, la dificultad para visualizar su aterrizaje en el aula, así como la cantidad de categorías, subcategorías, metas y progresiones. Es fundamental garantizar el apoyo y formación a las figuras docentes y directivas para una integración efectiva y flexible de estos elementos para evitar una rigidez excesiva y permitir adaptaciones a las necesidades y contextos específicos de las aulas.

Si bien el currículum ampliado aborda aspectos socioemocionales importantes, es esencial asegurar la integración pertinente de los contenidos y los ámbitos, haciendo explícita la coordinación, evitando duplicidades y garantizando que los objetivos de cada componente se complementen de manera coherente.

La figura 1 es una representación esquemática de la propuesta, basada en la información disponible en los documentos oficiales.

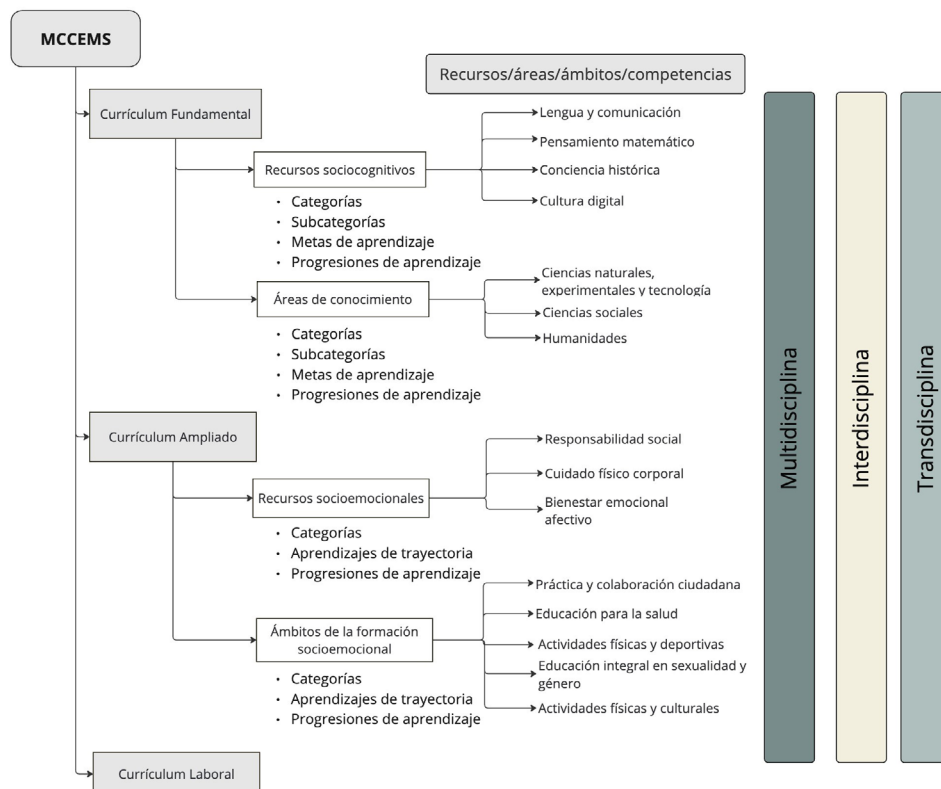
La organización curricular propuesta para la EMS se perfila como compleja en su implementación práctica en el aula. La comprensión de esta organización requiere consultar múltiples documentos y realizar continuos cruces entre ellos para entenderlos y darles sentido.

¿Fortalece la organización de los contenidos curriculares la coherencia de la propuesta educativa de la EMS? La respuesta depende del diagnóstico que motivó el diseño de esta reforma. Si el problema central eran los contenidos curriculares, entonces su reorganización y cambio pueden considerarse coherentes: es necesario transformar el contenido que se debe transmitir (cambiar el contenido de los baldes a llenar). Por otro lado, si el

problema radicaba en las reformas educativas previas, es crucial presentar una propuesta de cambio clara. En este caso, modificar los contenidos puede ser una forma visible y estructuralmente sencilla de abordar el problema, en comparación con los desafíos de la práctica educativa en el aula.

FIGURA 1

*Propuesta de organización curricular para la EMS*



**Nota:** Los conceptos centrales y conceptos transversales solo fueron identificados en los documentos para el área de conocimiento ciencias naturales, experimentales y tecnología.

**Fuente:** elaboración propia a partir de los documentos utilizados como insumos para este análisis.

La propuesta de la EMS se enfoca de manera significativa en la transformación y reorganización de los contenidos curriculares, como se observa en los documentos que respaldan el MCCEMS. Este reacomodo en la alacena

—agregando nuevos ingredientes y reorganizando la disposición— simboliza la idea de una “nueva cocina”. Sin embargo afirmar que esto mejorará la experiencia del estudiantado requiere numerosos supuestos sobre la lógica causal. Eso pasa por garantizar que quien cocina sabe para qué quiere hacerlo, para quienes, qué quiere preparar, para qué son los ingredientes y, muy importante, cómo y cuándo se utilizan. Sin una comprensión clara de estos aspectos, es muy probable que preparemos los mismos “platillos” que conocemos y de la forma en como sabemos hacerlos, sin un cambio real en la práctica.

La mejora de la experiencia educativa en la escuela dependerá en gran medida de la calidad de la relación entre docentes, estudiantes y contenidos, es decir, el núcleo educativo. Para que esta red integrada funcione eficazmente es esencial que se base en un ambiente de respeto, interés y diálogo horizontal. Garantizar que estos principios se cumplan es crucial para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje en la escuela.

### Coherencia en la formación docente

Hace algunos años el doctor Juan Fidel Zorrilla, investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México me contó que mientras visitaba un bachillerato escuchó una conversación en la oficina de la dirección. Era el inicio del ciclo escolar y un docente entró preguntando “Y ahora, ¿cómo se va a llamar la clase que siempre doy?” Esta pregunta ilustra un aspecto fundamental de la relación entre la formación docente y la coherencia de la propuesta educativa en la EMS.

En ese sentido Sarason (1990) destacó la importancia de la preparación de las figuras docentes como base para cualquier reforma educativa. Según Sarason, docentes bien preparados y formados son esenciales para lograr cambios significativos en el sistema educativo. Este enfoque en el elemento humano de la educación contrasta con las reformas centradas principalmente en el contenido, como los planes de estudio y las normas.

La propuesta educativa para la EMS se ha centrado primordialmente en la reorganización de los contenidos curriculares. Sin embargo, los documentos de soporte del MCCEMS aún no presentan una estrategia específica para la formación docente que permita al profesorado comprender, encontrar sentido y aplicar de manera efectiva los cambios propuestos.

El documento *Líneas de política pública para la educación media superior* dedica un apartado a la “Dignificación y revalorización docente”, en el que se mencionan acciones para mejorar la formación en conocimientos, pedagogía y didáctica, así como las condiciones laborales y las interacciones con el estudiantado. No obstante, estas propuestas están más cerca de intenciones generales que de un desarrollo sistemático de procesos, mecanismos y recursos concretos para fortalecer la práctica docente en la EMS.

Sin duda, esta declaración envía señales muy positivas para prácticas contextualizadas de aprendizaje. Sin embargo, cuando esta modificación curricular no se acompaña de una propuesta sólida, robusta y coherente de formación docente, la idea de autonomía se confunde con abandono. Sin saber cómo poner en marcha los cambios en el aula, la independencia y el aislamiento se trastocan de forma preocupante en el contexto educativo.

Un ejemplo de este problema es el postulado de autonomía en la didáctica del *Acuerdo número 17/08/22*. Este documento define la autonomía didáctica como la capacidad del profesorado para decidir, basándose en el contexto inmediato, las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas. Aunque esta definición sugiere una orientación positiva hacia la contextualización para el aprendizaje, la falta de una propuesta sólida y coherente para la formación docente puede confundir la autonomía con abandono.

Un estudio realizado por Razo y Cabrero (2016) sobre la calidad de las interacciones educativas en planteles de EMS en México reveló que las prácticas docentes en tres dimensiones clave –calidad de la retroalimentación (2.78 puntos), análisis y cuestionamiento (2.54 puntos) y diálogo pedagógico (2.52 puntos)– presentaban los resultados más bajos en una escala de 7 puntos. Estas dimensiones son cruciales para la nueva propuesta educativa, pues concentran muchas de las prácticas que pretende impulsar a partir de lo que se identifica en la organización curricular.

Por ejemplo, la primera dimensión valora cómo la retroalimentación docente enriquece el aprendizaje y la participación del alumnado, estimulando la reflexión y la resolución autónoma de problemas. Se trata de preguntas pertinentes y oportunas que guían la reflexión sobre el proceso de construcción del pensamiento y alientan al estudiantado a resolver

desafíos por sí mismos. La dimensión de análisis y cuestionamiento mide las oportunidades que los docentes ofrecen para desarrollar el pensamiento crítico mediante preguntas desafiantes y actividades que fomentan la reflexión sobre su propio proceso mental, analizando, interpretando, argumentando, planteando hipótesis y generando nuevas preguntas. Finalmente, la dimensión de diálogo pedagógico valora la capacidad del profesorado para guiar al estudiantado hacia una comprensión más profunda mediante un diálogo constructivo y acumulado. Esta interacción toma las bases de la mayéutica socrática.

En resumen, los datos disponibles sobre las prácticas docentes en la EMS indican que las interacciones entre profesorado y estudiantado que la nueva propuesta educativa pretende impulsar están actualmente muy por debajo de los niveles deseados. Sin un plan de formación docente robusto y coherente, el núcleo educativo –la relación entre docentes, estudiantes y contenidos– será débil, limitando significativamente las posibilidades de éxito de la reforma educativa.

### **Comentarios finales**

Hace poco vi un mapa de ubicación, de esos que indican con precisión el punto en donde estás. El mapa decía “Usted está aquí pero, ¿es aquí donde usted quiere estar?”. Este ejemplo ilustra una cuestión fundamental: la coherencia en la política educativa es esencial, pero no garantiza por sí sola una mejora en la calidad de la educación ni en la experiencia educativa si los objetivos y problemas planteados no se relacionan directamente con variables educativas. En otras palabras, la coherencia en la política educativa no resolverá los problemas si la política en sí misma no está orientada a fines particularmente educativos.

La propuesta para la EMS enfrenta múltiples desafíos que deben ser abordados no solo para garantizar una implementación exitosa y coherente, sino para poder incidir en las experiencias y oportunidades de aprendizaje los estudiantes. En primer lugar, la claridad en la definición de los fines educativos es crucial. Esto va de la mano con la persistente falta de información integral y crítica sobre las problemáticas actuales de la EMS y que limita la capacidad de los documentos de política para abordar las necesidades reales del sistema educativo. Resalta particularmente esta ausencia de datos, pues los documentos clave de la propuesta la mencionaron reiteradamente como una de las fallas de políticas previas.

Será necesario repensar la pregunta: ¿cuál era el problema que esta propuesta educativa quería resolver para la EMS? Al conectar los puntos, pareciera un problema más ideológico que educativo. Cambiar los contenidos curriculares diluye la atención en la práctica docente. Cambiar los contenidos curriculares es solo cambiar lo que se “llena en los baldes”. Es necesario concentrar las acciones de política en la práctica docente y en su acompañamiento desde la escuela y desde el sistema educativo. Es necesario encender flamas de aprendizaje. De acuerdo con Elmore:

Sólo hay tres formas de mejorar sustancialmente los aprendizajes escolares. La primera es incrementando el nivel de los conocimientos y las habilidades que el profesor aporta al proceso pedagógico. La segunda es aumentando los niveles y la complejidad de los contenidos que los alumnos deben aprender. Y la tercera es cambiando el rol de los alumnos en el proceso pedagógico. Todo lo demás es instrumental (Elmore, 2010:20).

Y esto prospera cuando estudiantes y docentes están conectados de manera significativa con el contenido y material de la asignatura.

La desafiliación escolar en la EMS merece atención especial. Si bien la propuesta educativa la señala como un problema urgente por resolver, en ella no queda claro el mecanismo por el cual los cambios educativos propuestos llevarían a detener y revertir la desafiliación escolar de las juventudes en la educación media superior. En ese sentido, considerando que los jóvenes a menudo se sienten desconectados de un sistema educativo que parece irrelevante para su vida y su futuro, la escuela necesita crear entornos escolares que recuperen la relevancia del aprendizaje como camino a la plenitud, que fomenten la conexión emocional y la pertenencia.

En su análisis sobre el vínculo entre las juventudes y el aprendizaje, Mehta y Datnow (2020) destacan varios elementos significativos para interesar e involucrar al estudiantado en el aprendizaje en la escuela: oportunidades de tareas que tenga un propósito y significado; conexiones sólidas con personas adultas y compañeros que fomenten el sentido de pertenencia, el reconocimiento de ser vistos como seres con valor, la valoración de sus identidades y la oportunidad de contribuir de manera significativa al mundo.

En segundo lugar, la coherencia de los contenidos curriculares y su implementación práctica son áreas que requieren atención. La comple-

jidad y fragmentación del currículum fundamental y ampliado pueden generar sobrecarga y confusión tanto en estudiantes como en docentes. Se recomienda simplificar y clarificar la estructura curricular, garantizando una integración fluida de los contenidos y evitando duplicidades. Además, se deben diseñar estrategias y planes de formación pertinente y oportuna para las figuras docentes, asegurando que puedan apropiarse y dar sentido a la nueva propuesta educativa, lo cual es esencial para evitar que la complejidad del currículum se traduzca en una barrera para el aprendizaje y para una práctica docente plena.

Los cambios en el ámbito educativo deben tener sentido para quienes los instrumentan. La propuesta para la EMS se basa en una reorganización curricular que resulta insustancial y que, en su complejidad, es difícil de entender y aún más complicado de aplicar en el aula. Se necesitan mecanismos claros para apoyar y acompañar al profesorado en su apropiación y sentido. En este contexto, Pietarinen, Pyhältö y Soini (2017:26) argumentan que la creación de sentido tiene dimensiones tanto cognitivas como emocionales, describiéndola como un “proceso dinámico e interactivo a través del cual tanto individuos como grupos construyen significado”.

Finalmente, la práctica docente para interesar en el aprendizaje debe ser una prioridad en los cambios educativos. Aunque la propuesta actual refiere la importancia de la dignificación y revalorización docente, la falta de una estrategia concreta y coherente para su desarrollo profesional puede limitar el impacto de la reforma. La relación tutora y la observación de la práctica docente entre pares son estrategias muy poderosas para fortalecer la experiencia y habilidades del profesorado. Vale la pena explorar en ese sentido.

La propuesta educativa de la EMS parece haber olvidado las preguntas que importan; las que necesitamos responder para hacer de las escuelas espacios de aprendizaje y plenitud en donde las y los jóvenes quieran estar.

Reinventar las escuelas también significa replantearse para qué sirven [...] en el mundo de hoy y de mañana, necesitamos formas de aprendizaje que desarrollen plenamente el potencial de cada persona para crear las condiciones que nos permitan sobrevivir y tener éxito como naciones y miembros de la familia humana (Darling-Hammond, 2024:218).



## Notas

<sup>1</sup> En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

<sup>2</sup> Si bien la cita se atribuye ampliamente a William Butler Yeats, hay evidencia sustan-

cial que sugiere que esta atribución puede ser incorrecta. La metáfora tiene sus raíces en la filosofía griega antigua, particularmente en las obras de Plutarco, y luego fue atribuida erróneamente a Yeats y Rousseau debido a una aproximación de citas en la literatura moderna.

## Referencias

- Anderson, James E.; Brady, David W. y Bullock, Charles (1978). *Public Policy and Politics in America*, Massachusetts: Duxbury Press.
- Cuevas Cajiga, Yazmín (2022). *El nuevo marco curricular para la educación básica a debate* (video), <https://www.youtube.com/watch?v=BAZZgat6RUk>.
- Darling-Hammond, Linda (2024). “Reinventing systems for equity”, *ECNU Review of Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 214-229.
- Darling-Hammond, Linda; Hightower, Amy; Husbands, Jennifer; LaFors, Jeannette; Young, Viki y Christopher, Carl (2024). “Building instructional quality: ‘Inside-out’ and ‘outside-in’ perspectives on San Diego’s school reform”, en *Improving schools and educational systems*, Londres: Routledge, pp. 129-185.
- Díaz-Barriga, Ángel (2022). “La reforma a la educación en México busca dar otro sentido a la formación de estudiantes”, 30 de agosto, *The Washington Post*. Disponible en: <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2022/08/31/nuevo-programa-educativo-2022-regreso-a-clases/>
- Elmore, Richard (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Frade, Laura (2024). “La agenda pendiente de Claudia Sheinbaum en educación básica”, *Distancia por tiempos*, 17 de julio. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/la-agenda-pendiente-de-claudia-sheinbaum-en-educacion-basica/>
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*, 4ª ed., Nueva York: Teachers College Press.
- Fusarelli, Lance (2002). “Tightly coupled policy in loosely coupled systems: Institutional capacity and organizational change”, *Journal of Educational Administration*, vol. 40, núm. 6, pp. 561-575.
- Hatch, Thomas C. (2002). “When improvement programs collide”, *Phi Delta Kappan*, vol. 83, núm. 8, pp. 626-639.
- Heredia, Blanca (2024). “Para qué de la educación (escolarizada): una mirada desde México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 54, núm. 1, p. 431-453.
- Honig, Meredith I. y Hatch, Thomas C. (2004). “Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands”, *Educational Researcher*, vol. 33, núm. 8, pp. 16-30.
- Lasky, Sue; Datnow, Amanda y Stringfield, Sam (2005). “Linkages between federal, state and local levels in educational reform”, en N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow,

- K. Leithwood y D. Livingstone (eds.), *International handbook of educational policy*, Dordrecht: Springer, pp. 239-259.
- Lasswell, Harold (1999). "The policy orientation", en T. Miyakawa (ed.), *The science of public policy, essential readings in policy sciences I: Evolution of policy sciences*, Londres: Routledge, pp. 13-28.
- Ley General de Educación (2024). *Diario Oficial de la Federación*, 7 de junio. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Looney, Janet (2011). "Alignment in complex education systems: Achieving balance and coherence", *OECD Education Working Papers* núm. 64, París: OECD Publishing.
- Lowi, Theodore J. (1964). "American business, public policy, case-studies, and political theory", *World Politics*, vol. 16, núm. 4, pp. 677-715.
- Mehta, Jal y Datnow, Amanda (2020). "Changing the grammar of schooling: An appraisal and a research agenda", *American Journal of Education*, vol. 126, núm. 4, pp. 491-498.
- Pietarinen, Janne; Pyhältö, Kirsi y Soini, Tiina (2017). "Large-scale curriculum reform in Finland—exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence", *The Curriculum Journal*, vol. 28, núm. 1, pp. 22-40.
- Razo, Ana y Cabrero, Itzel (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en educación media superior en México*, Ciudad de México: Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativa-Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Rincón-Gallardo, Santiago (2024). "¿Educar para qué? Los propósitos de la educación en y más allá del colapso", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 54, núm. 1, pp. 71-92.
- Sarason, Seymour (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?*, San Francisco: The Jossey-Bass.
- Sarason, Seymour (2004). *And what do you mean by learning?*, Portsmouth: Heinemann.
- Savage, Glenn y O'Connor, Kate (2019). "What's the problem with 'policy alignment'? The complexities of national reform in Australia's federal system", *Journal of Education Policy*, vol. 34, núm. 6, pp. 812-835.
- SEP (2022). "ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior", *Diario Oficial de la Federación*, 2 de septiembre. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0)
- SEP-SEMS (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>
- SEP-SEMS (2022a). *Líneas de política pública para la educación media superior*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/LineasDePoliticaPublica\\_EMS.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/LineasDePoliticaPublica_EMS.pdf)
- SEP-SEMS (2022b). *Fundamentos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación

- Media Superior. Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMCCEMS.pdf>.
- SEP-SEMS (2024a). *La transversalidad en el MCCEMS*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La\\_Transversalidad\\_en\\_el\\_MCCEMS\\_final.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La_Transversalidad_en_el_MCCEMS_final.pdf)
- SEP-SEMS (2024b). *Progresiones de aprendizaje del MCCEMS. Recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento y recursos socioemocionales*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones\\_del\\_MCCEMS\\_2024\\_final.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones_del_MCCEMS_2024_final.pdf)
- SEP-SEMS (2024c). *Evaluación formativa en el MCCEMS*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Evaluacion\\_formativa%20en%20el%20MCCEMS.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Evaluacion_formativa%20en%20el%20MCCEMS.pdf)
- Sullanmaa, Jenni; Tikkanen, Lotta; Soini, Tiina; Pietarinen, Janne y Pyhältö, Kirsi (2024). “Building shared and coherent theory of change: lessons learned from finnish core curriculum reform”, en P. P. Trifonas y S. Jagger, S. (eds.), *Handbook of curriculum theory, research, and practice*, Cham: Springer.
- Van den Akker, Jan (2003). “Curriculum perspectives: An introduction”, en J. van den Akker, W. Kuiper y U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends*, Dordrecht: Springer, pp. 1-10.
- Villalpando, Irma (2024). “La Nueva Escuela Mexicana y el cambio de gobierno”, *Letras Libres*, 1 de febrero. Disponible en: <https://letraslibres.com/revista/irma-villalpando-nueva-escuela-mexicana-cambio-de-gobierno/>
- Walsh, Thomas (2023). “Alignment and coherence in the context of policy and curriculum development in Ireland: Tensions, debates, and future directions”, en P. P. Trifonas y S. Jagger, S. (eds.), *Handbook of curriculum theory, research, and practice*, Cham: Springer, pp. 1-21.

**Artículo de recibido:** 14 de agosto de 2024

**Aceptado:** 27 de agosto de 2024