

Tensiones y (dis)tensiones en el nuevo modelo educativo

■ LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN Y JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE*

Debemos reconocerlo, éste (el sistema educativo) sigue siendo el territorio favorito de todos los voluntarismos, para los que constituye, tal vez, el último refugio.

Hoy más que ayer, este sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a las que desearíamos poder exigirle todo.

YVES CHEVALLARD

Sin duda, el Modelo Educativo 2016 para la educación básica que ha presentado la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) para su aplicación en el ciclo escolar 2017-2018, ha suscitado múltiples reacciones que fluctúan entre la resistencia y la resignación; sin embargo, estas reacciones son señales de las tensiones que en él aparecen puesto que en todo modelo educativo se ve reflejada la impronta de diferentes fuerzas que van modulando su configuración final. Para unirnos a esas reacciones, este breve texto tiene el ánimo de subrayar algunas tensiones que tienen presencia en el modelo.

Antes de comenzar el análisis, nos parece necesario traer a escena una definición, aunque breve, de lo que es un modelo educativo. De inicio recordemos que la SEP ya había planteado una definición de modelo educativo en 1991, al respecto señalaba que “El modelo consiste en la organización dinámica de la educabilidad del individuo y la sociedad en función de sus relaciones y de una cronología” (SEP, 1991: 94).

Una definición menos ambigua es propuesta por Pérez Porto (2008), quien señala que un modelo educativo consiste en una síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos que orientan la elaboración de los programas de estudio y la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, continúa este autor, un modelo educativo es un patrón conceptual a través del cual se esquematizan las partes y los elementos de un programa de estudios.

* Docentes-investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, México. CE: l_aguao@yahoo.com.mx; peri984@hotmail.com

Esta definición, señala Pérez Porto, se mueve en el sentido contrario de la noción tradicional de modelo educativo. En la antigua idea la construcción de un modelo se centraba en la elaboración de un programa de estudios en el que no se tomaban en cuenta las necesidades sociales o la ideas de los especialistas entre otras cosas, en cambio, en el modelo tradicional fundamentalmente se planteaban sólo cuatro elementos: la figura del profesor con un papel activo; el método como clase tipo conferencia; el alumno con un papel receptivo y la información como contenidos o listado de temas. Estructurado de esta manera, el modelo educativo tradicional recibe muy poca influencia de los avances científico-tecnológicos generados en y sobre el campo educativo, por lo que resulta sumamente limitado.

En el caso que nos ocupa, se puede decir que el modelo educativo 2016 se orienta por el sentido moderno del término, toda vez que en el documento de su propuesta pedagógica se señala que:

El modelo educativo 2016 reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse como lo contempla el Artículo 3° constitucional. En este sentido, el planteamiento pedagógico —es decir, **la organización y los procesos que tienen lugar en la escuela, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo**—¹ constituye el corazón del modelo (SEP, 2016: 16).

Cómo es de suponerse, en este momento lo que se puede analizar es el currículo y la manera en la que se plantea la organización de los procesos que tienen lugar en la escuela y, aunque hay prácticas pedagógicas sugeridas para el aula, la manera en la que éstas se concretizan podrá analizarse sólo después de que el modelo educativo haya tomado forma en las escuelas, es por esta razón que el presente texto refiere a un análisis a priori de los planteamientos pedagógicos, y queda circunscrito a la manera en la que se plantea la organización de los procesos en la escuela y el currículo.

Empero, es de reconocerse también que para un análisis profundo y detallado de estas dos dimensiones del modelo se requiere revisar un buen número de aspectos. En este caso intentaremos hacer énfasis solamente en algunas tensiones que a nuestro juicio resultan relevantes en este momento.

1. Primera tensión. El modelo, entre la tradición y la innovación

Al parecer, cuando se habla de un nuevo modelo educativo, el imaginario social eleva demasiado sus expectativas en lo que se refiere a lo “novedoso”, a lo nuevo, esto sucede porque, como lo señala Brousseau (1990), toda innovación se justifica mediante la constatación del fracaso de los métodos antiguos y para comunicar una innovación eficientemente se debe insistir sobre el hecho de que es nueva y que al menos presenta una diferencia esencial de sus antecesoras. Para justificarse más rápidamente, la innovación debe desacreditar el pasado porque de esta manera se instala la idea de que “[...] una nueva ola de innovación resulta indispensable para todos, con el fin de “superar” este periodo penoso de disturbios que todos y cada uno se apresurarán a olvidar [...]” (Brousseau, 1990: 10).

Sin embargo, la fuerza y la velocidad de propagación de una innovación van disminuyendo muy pronto, entre otras cosas porque el mecanismo mediante el que se instaura no es otro que el sistema de la moda, es decir, un mecanismo que incita al consumo. En este sentido debemos subrayar que:

1. Las negritas son nuestras.

La novedad no es interesante como tal y no puede ser buscada por sí misma [...] la innovación como valor ideológico sólo puede tomar impulso porque la ausencia de una historia científica en el dominio de la educación deja libre curso a todas las pretensiones (y entre ellas algunas imposiciones, ya que el innovador se autoriza a sí mismo); inversamente, el peso de la obsesión innovadora en las conciencias y en las prácticas impide que se constituya el hecho educativo en objeto de un saber progresivo (Chevallard, 1982: 9).

Crear entonces en el carácter absoluto de la innovación y en su rompimiento tajante con el pasado no significa otra cosa que negar la posibilidad de construir un saber progresivo sobre el hecho educativo, es decir, la negación del saber científico para los fenómenos educativos. Así las cosas, nos parece que al convertirnos en “creyentes” de la lógica de la innovación, construimos demasiadas expectativas sobre los aspectos nuevos y diferenciados que contra la tradición pudieran plantearse en el modelo. Contra la idea de la ruptura tajante propia de la innovación y también contra las posibles expectativas sociales que socialmente pudieran depositarse en el modelo, el mismo documento de la Propuesta Pedagógica no tarda mucho en echarlas por tierra al señalar que:

[...] escribir el modelo educativo [...] no significa partir de cero ni introducir formulaciones que los docentes no habían escuchado antes [...] de lo que trata es de sistematizar [...] un conjunto de aportaciones que se han producido en diversos momentos en el seno del sistema educativo (SEP, 2016: 91).

Entonces, si el modelo 2016 es la sistematización de elementos conocidos, nos parece pertinente preguntarnos ¿qué hay de nuevo y qué hay de viejo en esa sistematización?, o mejor, dicho ¿qué es lo significativamente diferente en este nuevo acomodo de elementos viejos? Para intentar encontrar posibles respuestas a tales cuestiones revisemos el pasado que denosta este modelo en tanto innovación, es decir, subrayemos las ideas del pasado con las que intenta romper.

Una primera idea de ruptura es que las prácticas de enseñanza pongan en el centro a la memorización, en lo concerniente a las prácticas pedagógicas y a los contenidos se afirma que “[...] la memorización de hechos, conceptos o procedimientos es insuficiente y hoy ocupa demasiado espacio en la enseñanza” (SEP, 2016: 9).

Respecto de la organización piramidal del sistema en la que la escuela es el último eslabón del sistema administrativo, en el documento de la propuesta pedagógica se señala que, “[...] desde los inicios del siglo XX una de las principales características del Sistema es su verticalidad” (SEP, 2016: 9). Además de vertical, el nuevo modelo supone que en el pasado el sistema se ha distinguido por su rigidez ya que afirma que el modelo sobre el que ha girado ese Sistema:

[...] ya no es compatible con una sociedad más educada, plural, democrática e incluyente [...] el modelo no ha permitido a las localidades, regiones y entidades reflejar su identidad y perspectiva de futuro [...] (SEP, 2016: 12).

Es, sin duda, en estas afirmaciones donde se pueden encontrar los principales “fantasmas” del pasado (reales o imaginarios) contra los que se lanza el nuevo modelo, o bien, representan los rasgos de la tradición de los cuales busca constatar su fracaso, a saber: la memorización como gran finalidad de las prácticas de enseñanza; la poca o nula flexibilidad del sistema respecto de las visiones y necesidades regionales y la verticalidad del Sistema.

Si estamos de acuerdo en que el nuevo modelo, en tanto innovación se orienta a romper con estos tres grandes males del sistema, una ruta para el análisis consistiría en revisar los planteamientos mediante los cuales se busca paliar estos males, de manera que, busquemos pues dichas respuestas. Veamos en primer lugar la respuesta que el modelo da a las prácticas que privilegian la memorización, de entrada se dice que: “Las disciplinas, en torno a las cuales está organizada la enseñanza, siguen vigentes y son necesarias para organizar sistemáticamente el aprendizaje [...] No obstante, el cambio que se plantea está orientado a fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende. (SEP, 2016: 13).

Para diseñar un currículo que busca fortalecer el sentido y significado de lo que se aprende, se recuperan ideas de tres fuentes: a) la filosofía de la educación (humanista) contenida en el Artículo 3º constitucional; b) las “capacidades” que resultan del momento histórico en el que se vive y; c) una determinada concepción del aprendizaje que deriva del conocimiento vigente en el campo cognitivo.

Como se puede apreciar, poco nuevo hay en estas tres fuentes, el “llevado y traído” artículo tercero es el pilar del humanismo que orienta la formación integral de los estudiantes para convertirlos en ciudadanos responsables ética y socialmente; las “capacidades” de un mundo complejo y demandante o de la sociedad del conocimiento sustituyen no tan veladamente a las competencias de los antiguos programas y los aportes del campo cognitivo nos remiten nuevamente a nociones propias del constructivismo y del socioconstructivismo, todos, elementos que tienen ya un buen tiempo en los programas de estudio oficiales. Si quisiéramos ver algo nuevo, tal vez sería el énfasis en lo socioemocional que se incluye como parte de la formación y que reconoce a la escuela como espacio en donde el estudiante puede aprender a regular sus emociones.

En síntesis, nada diferente aparece entre las fuentes que alimentan el currículo, todas son por demás conocidas en las anteriores propuestas curriculares donde se ha subrayado ya la formación humanista e integral que plantea el 3º constitucional, la importancia del “saber hacer” muy propio del enfoque por competencias, la relevancia de los saberes previos de los alumnos para un proceso constructivo de aprendizajes, la evaluación formativa, el papel mediador del profesor, etcétera.

2. Segunda tensión. “La rígida flexibilidad”

En lo que corresponde a la rigidez del viejo modelo, que, a decir del documento, es una de sus características indeseables porque en la organización de las escuelas y de los contenidos no se recuperaba la diversidad de las diferentes regiones del país, lo que se puede ver en el modelo 2016 es una solución que resulta paradójica, es por ello que decimos que es una “rígida flexibilidad”, a continuación intentaremos explicarla.

La estructura de la propuesta curricular del modelo incluye tres componentes: a) aprendizajes clave; b) desarrollo personal y social y; c) autonomía curricular. Sobre estos tres componentes se dice que, “Es preciso hacer notar que la denominación de los dos primeros se refiere al tipo de contenidos que cada uno abarca, mientras que el tercero se refiere específicamente a las decisiones de gestión sobre los contenidos de ese componente [...]” (SEP, 2016a: 61).

En el componente *aprendizajes clave* se incluyen contenidos de observancia nacional relativos a: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo na-

tural y social, es decir, en este componente se incluyen los contenidos que corresponden a asignaturas tradicionales como matemáticas, español, ciencias e historia. En el componente *desarrollo personal y social* se incorporan contenidos referidos al desarrollo artístico y la creatividad, al desarrollo corporal y de salud y al emocional y, aunque se menciona que las tres aportan fundamentalmente al desarrollo de las capacidades de “aprender a ser” y “aprender a convivir” y se dice que no deben tener el tratamiento de asignaturas porque requieren enfoques pedagógicos específicos (como si las diferentes asignaturas no tuvieran un enfoque específico), no es difícil apreciar su parecido con las antiguas: Educación Artística, Educación Física y Orientación vocacional o tutoría

Lo relevante hasta aquí es que en estos dos componentes curriculares (aprendizajes clave y desarrollo personal y social) no es posible apreciar la presencia de ningún elemento estructural que responda a las necesidades de flexibilizar el currículo. Por su parte, el componente de *autonomía curricular*, que es donde habría de reflejarse con mayor fuerza la flexibilidad del currículo se distingue por no incluir temas o contenidos, puesto que, en este caso se trata de que las comunidades escolares seleccionen actividades como:

- Profundizar en aprendizajes clave.
- Ampliar las oportunidades para el desarrollo personal y social.
- Incluir nuevos contenidos relevantes.
- Integrar conocimientos de contenidos regionales y locales.
- Impulsar proyectos de impacto social.

Lo más relevante en lo que toca a este componente curricular es que todas las decisiones sobre las actividades deberán ser tomadas en la escuela, específicamente en el seno del Consejo Técnico Escolar. Visto así, parece un espacio curricular significativo y apropiado para que a través de él se refleje la diversidad de los diferentes contextos sociales. De hecho, a favor de esta idea se dice que:

Este tercer componente ofrece a cada escuela pública de Educación Básica la posibilidad —inédita hasta ahora en México para el sistema público— de decidir una parte de su currículo. Cuando se otorga autonomía, alguien gana libertad para tomar decisiones y alguien más cede esa libertad de decisión. Hasta ahora esa capacidad de decisión había recaído casi exclusivamente en la autoridad federal [...] (SEP, 2016a: 183).

Para abonar a la idea de diversidad, pluralidad y democracia, se dice que:

Las decisiones de qué contenidos ofrecer [...] habrán de estar ancladas en la Ruta de mejora escolar y contarán con el apoyo de la supervisión escolar. Asimismo, dichas decisiones deberán considerar la opinión de los alumnos y del Consejo de participación escolar [...] las decisiones en materia de Autonomía curricular deben reflejar la atención a las necesidades de dicha comunidad (SEP, 2016a: 184).

Sin embargo, esta flexibilidad cedida no tarda mucho en acotarse cuando se dice que “[...] cada escuela determinará los contenidos programáticos de este componente curricular con base en las

horas lectivas que tenga disponibles y en los lineamientos que expida la SEP para normar sus espacios curriculares” (SEP, 2016a: 183). Esto significa que gran parte de los contenidos, o mejor dicho, la naturaleza de los contenidos o actividades, en realidad, estará dictada por aquello que estipula el currículo ya que no es difícil inferir que la “ruta de mejora” no escapará a la influencia de las evaluaciones nacionales que por lo general señalan aprendizajes deficientes en los alumnos. Por ello, no resultará extraño que, en un buen número de escuelas, gran parte de los tiempos para la autonomía curricular sea destinado a profundizar en los aprendizajes clave, contenidos de observancia nacional que no son otra cosa que los contenidos de las asignaturas tradicionales.

Por otra parte, resulta claro que, tal como se propone, la eficiencia de la llamada autonomía curricular depende en mucho de las cargas horarias ampliadas, por ejemplo, en escuelas con jornada regular una escuela de preescolar dedicaría 200 horas (25% de las horas totales) a las actividades de la autonomía regular, una primaria 100 horas (11%) y una secundaria 200 horas (14%). Como se puede apreciar, el caso extremo lo representa la escuela primaria, en ella, de un total de 900 horas lectivas que se trabajarían en un ciclo escolar, sólo 100 horas se orientarían a la autonomía curricular y en un ciclo escolar de 200 días hábiles, solamente media hora al día se ocuparía en realizar alguna de las cinco actividades propias de la autonomía curricular.

En contraste con las cifras anteriores, en una escuela preescolar de jornada ampliada las horas para la autonomía curricular se elevan considerablemente, de 200 a 1000 horas (62% del total de horas), lo mismo sucede en la primaria y la secundaria, en la primera se eleva de 100 a 800 horas (50%) y en la secundaria de 200 a 600 horas (33%). Además de la jornada ampliada, otro espacio para la autonomía curricular son las Escuelas de Verano, “[...] que pueden concebirse como una extensión de las actividades realizadas durante el ciclo escolar, en el componente de la Autonomía curricular [...]” (SEP, 2016a: 187).

En este contexto, al señalar que “Las escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo tendrán mayor espacio de decisión sobre su currículo que las escuelas regulares [...]” (SEP, 2016: 184), se está condicionando por la vía de la temporalidad tal flexibilidad curricular a la jornada ampliada. Esta inducción es más ambivalente cuando se afirma que: “La ampliación de la jornada escolar diaria, si se atiende con efectividad, dedicando el tiempo escolar a actividades relevantes de aprendizaje, impacta positivamente en el desempeño escolar. Tal como lo muestran los resultados de las escuelas primarias de tiempo completo [...]” (SEP, 2016a: 184).

Así las cosas, pareciera que la flexibilidad prometida no abandona la antigua rigidez del sistema porque es una flexibilidad acotada, tanto por lo que se puede como por lo que se debe hacer, además, está limitada por los lineamientos centrales y su éxito se condiciona a la participación en un programa de escuelas de jornada ampliada del cual queda pendiente una evaluación seria y sistemática. Es de suponerse entonces que el criterio ligado a la cantidad sobredetermina las pretensiones sobre la calidad porque sigue la lógica de una sencilla ecuación, a más horas escolares mayor flexibilidad y mayor calidad. Como se puede inferir, es una ecuación a todas luces cuestionable.

3. Tercera tensión. La escuela, un centro que también es periferia

En este orden de ideas, el tercer elemento que se integra al “corazón” del Modelo educativo 2016 es la organización y los procesos que se desarrollan en la escuela. La organización que se propone

constituye la respuesta contra la “verticalidad” del sistema y esta nueva forma que coloca “la escuela al centro” representa “la joya de la corona”, es decir, el aspecto al que mayor relevancia se le da en la nueva propuesta puesto que es en esta modalidad de organización a la que prácticamente se le apuesta el éxito de todo el modelo.

La escuela al centro, entre otras cosas, representa el reconocimiento de que un sistema centralista que pugna por un modelo administrativo único para todas las escuelas ha sido uno de los grandes fracasos del sistema. Esta consideración no es nueva, ya muchas voces habían hecho énfasis por ejemplo en la inoperancia de la formación continua “en cascada”, podemos añadir que no sólo la formación se hacía en cascada, de hecho, todas las políticas públicas seguían este mismo principio, es decir, se generaban en el centro y mediante la “cascada” se pretendía llevarlas a la periferia del sistema sin que perdieran su estructura y su naturaleza, huelga decir que los fracasos fueron por demás recurrentes. Contra esta idea, en el nuevo modelo se dice que es necesario cambiar la cultura escolar y que:

Esta nueva organización plantea habilitar y facultar gradualmente a las escuelas para que, bajo el liderazgo del director, se logre la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones de organización interna y de contextualización curricular, así como en el uso de los recursos financieros conforme a las necesidades específicas de cada plantel (SEP, 2016: 22).

En síntesis, se pretende que la escuela funcione bajo la lógica que imponga su comunidad y será el proyecto de la escuela llamado Ruta de Mejora lo que tendrá que ser prioritario. Se trata de organizar todos los procesos educativos en torno a lo que deseablemente debe pasar en la escuela, así, la nueva estructura escolar, el currículo, la profesionalización de los profesores, la evaluación, la supervisión, la formación de profesores, la tutoría, la gestión escolar, los padres de familia, los profesores, la evaluación docente, etc., deberán organizarse bajo un solo principio: servir para mejorar lo que sucede en las escuelas y en las aulas. Como se puede observar, la apuesta no es menor, es por ello que nos parece pertinente que lancemos algunas cuestiones que nos permitan dilucidar sobre las posibilidades de que realmente este cambio tenga lugar.

Si los contenidos del currículo incluidos en los componentes Aprendizajes clave y Desarrollo emocional y social son de observancia nacional, entonces cabe preguntarnos ¿los espacios –por demás escasos– para la “autonomía curricular” serán suficientes para construir desde las escuelas un currículo flexible y contextualizado? Nos parece que no y que, en todo caso, la pretendida autonomía de la comunidad escolar se verá reducida a la “contextualización”, secuenciación y orden de los contenidos incluidos en los temas de observancia nacional.

Por otra parte, si bien es cierto que la evaluación docente ha sido un tema por demás debatido, no lo es menos preguntarnos ¿si las escuelas constituyen el centro del sistema escolar y los directivos, profesores y padres de familia configuran el núcleo de la comunidad escolar, qué papel tiene la escuela en la evaluación de sus profesores?, es decir, ¿si la capacidad profesional de los profesores se determina mediante mecanismos de evaluación diseñados desde la alta burocracia, no significa esto desestructurar la nueva organización del sistema que pone a la escuela en el centro? ¿Cuál es el papel de la comunidad escolar en el reconocimiento de los saberes de un profesor? ¿De qué manera las escuelas podrán determinar si sus profesores, directores y supervisores coadyuvan para desarrollar procesos educativos de calidad?

Lo mismo puede preguntarse sobre el sistema de acompañamiento, ¿quién decide qué profesor será un buen tutor?, ¿lo deciden desde las escuelas o desde los ámbitos burocráticos? Hasta la fe-

cha los tutores son seleccionados desde las esferas administrativas y aunque todavía no hay mucha investigación al respecto, lo que se ha podido documentar es que dicha selección no obedece a las necesidades de las escuelas como se ha estipulado, presentándose serias carencias en la implementación de esta innovación educativa, entre estas, insuficiencia de tutores, incumplimiento de los perfiles deseables (tutores asignados a otro nivel y asignatura), designación tardía, movilidad, así como retraso o falta de pago del estímulo económico prometido (Calderón, 2015). Otro aspecto es que el tutor debe cumplir este nuevo rol sin apartarse de su grupo, entonces ¿esta función es una actividad de segundo orden?

Sobre el mismo sistema de acompañamiento podemos preguntarnos lo siguiente, si la escuela es el centro del sistema, lo que supuestamente permitirá acabar con la verticalidad, entonces, ¿por qué la preparación de supervisores, ATPs y tutores se desarrolla mediante cursos “nacionales” homogéneos diseñados desde la SEP? ¿Por qué las escuelas formadoras de docentes de las entidades sólo se dedican a replicarlos? ¿Basta con diseñarlos con el concurso de los llamados “equipos nacionales” para garantizar que se plasmen adecuadamente en la diversidad de las escuelas? ¿No significa este proceso el regreso (si es que alguna vez se abandonó) a la profesionalización de los profesores en cascada? ¿Qué papel juegan las comunidades escolares en la configuración y desarrollo de estos cursos?

Finalmente, en lo que se refiere a la formación inicial de los profesores, aunque se señala que la transformación de las escuelas normales es un asunto pendiente, el documento ya deja ver algunas rutas para tal transformación, en él se dice que “El modelo educativo 2016 también demanda que la formación inicial de maestros construya sinergias entre las normales y las universidades” (SEP, 2016: 22). Empero, esta afirmación da por supuesto que las universidades tienen conocimientos sobre la profesión docente que no tienen las normales, ¿sobre qué criterios se sustenta tal afirmación?, ¿cuáles son los saberes que las universidades han de aportar a la formación de profesores? Porque si de un acercamiento más sólido a los contenidos científicos se trata, no debe olvidarse que:

Los universitarios tienen cierta tendencia a creer en la inmutabilidad de los principios universitarios. Existe una idea, o al menos una sensación compartida, de que los principios que inspiran la organización educativa, el proceso de enseñanza, las relaciones con la investigación, por poner unos ejemplos, han permanecido sin cambios a lo largo de los años, y de que forman parte de las esencias de las instituciones universitarias. (Mora, 2004: 14).

Lo que significa que también las universidades tienen la tarea de cualificar sus procesos de enseñanza y formación. Así las cosas, ¿qué aportaciones puede hacer la universidad a la formación de maestros?, y lo que es más significativo, ¿qué aportaciones de las escuelas normales recuperarán las universidades?

Además, dos grandes ausencias sobresalen en este planteamiento, a pesar de que se habla de las universidades –en general– es evidente que en este modelo no se contempla un papel relevante de la Universidad Pedagógica Nacional. Debe subrayarse este dato porque es de suponerse que en esta institución se ha generado la mayor cantidad de conocimiento sobre la formación de los profesores. Otra ausencia destacada tiene que ver con las escuelas de educación básica y media superior, ¿de qué manera estas escuelas van a influir en la formación de maestros? ¿De qué manera se va a incorporar la experiencia acumulada de los numerosos buenos profesores, tutores, directores y supervisores en la formación? ¿De qué manera la escuela en el centro va a influenciar los procesos de formación de los nuevos profesores, más allá de las tutorías que actualmente se desarrollan?

4. Cuarta tensión. La enseñanza, entre la pedagogía y la didáctica

No obstante todos los planteamientos que una reforma hace, al final siempre están los profesores con sus preguntas legítimas sobre cómo desarrollar una enseñanza eficiente. Tradicionalmente estas preguntas se han tomado como problemas individuales y no es sino hasta hace pocos años que fueron pensadas más como cuestiones que perfilan la problemática de la profesión docente. Es en ésta y en otras diferencias que se funda la tensión entre pedagogía y didáctica y nada tan ilustrativo para representarla que las palabras de Chevallard (1991: 173) cuando afirma que:

A comienzos de nuestro siglo, Durkheim, sin detenerse demasiado en ello y aunque ocupaba entonces en la Sorbona una cátedra con el mismo nombre, evoca la posibilidad de una ciencia de la educación, avatar hipotético, teórico y modernizado de la incansable pedagogía [...] Pero esa ciencia de la educación, de haber vivido, hubiera sido criticada duramente por las actuales didácticas.

Cuando se trata de qué enseñar y de cómo enseñar, esta tensión entre pedagogía y didáctica se hace presente en el modelo 2016, específicamente cuando se menciona que “[...] deben reforzarse las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, entendimiento del mundo natural y social, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad de aprender a aprender [...]” (SEP, 2016: 40). Lo que esto significa es que, en lo que se refiere a la enseñanza, coexisten dos perspectivas al parecer encontradas, por un lado, la del modelo de competencias que postula como objetivo fundamental de la enseñanza el “aprender a aprender” y otra, didáctica, que postula el aprendizaje y la enseñanza de “cosas” concretas. Esta dicotomía se expresa de la siguiente manera: el slogan de “aprender a aprender” puede considerarse como un componente de una ideología que actualmente ocupa un lugar dominante en la cultura escolar llamada “generalismo pedagógico”, cuya característica principal es que tiende a eliminar (o a considerar sólo a posteriori) lo que es específico de cada una de las disciplinas, diluyendo de esta manera el conocimiento en una nebulosa de “competencias genéricas” (Gascón y Bosch, 2007), este componente ideológico se expresa en el modelo 2016 de la siguiente manera:

[...] la función de la escuela ya no es enseñar a los niños y jóvenes lo que no saben, sino aquello que necesitan para aprender a aprender. Se requiere una formación que permita a las personas adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, que les asegure apropiarse de conocimientos y competencias para desplegar su potencial a lo largo de la vida (SEP, 2016: 39).

Varias cuestiones se derivan de la consideración anterior, si lo fundamental es “aprender a aprender” entonces ¿qué es lo que se aprende cuando se “aprende a aprender”?, ¿qué es lo que se enseña cuando se enseña a “aprender a aprender”? y si seguimos las ideas de Rué (2007) cuando dice que al trabajar en equipo se aprende trabajando en equipos eficientes y a observar se aprende observando realidades distintas, entonces ¿a aprender a aprender se aprende aprendiendo?

Como se puede apreciar, al final de esta ruta lo que aparece es una respuesta genérica para la enseñanza de cualquier conocimiento, la lógica del aprender haciendo que es consustancial al enfoque por competencias y que llevada a sus últimas consecuencias representa la negación del profesor

porque subraya al simple hacer como la acción privilegiada del aprendizaje. Desde esta perspectiva si un alumno aprende al hacer, poco o nada se requiere de la acción del profesor. Este postulado que privilegia la lógica del hacer pareciera ser sólo la renovación fallida de la vieja respuesta pedagógica para los problemas de la enseñanza, una respuesta general que omite la consideración de la naturaleza específica del conocimiento que se desea enseñar.

Una respuesta diferente a los problemas de la enseñanza se encuentra en la llamada por Gascón (2013) “revolución brousseauiana”, perspectiva que surge en los años ochenta con la aparición de los *Fondements* de Guy Brousseau en los que se describen los principios básicos de la Teoría de las Situaciones Didácticas. De manera sintética puede decirse que esta “revolución” establece dos fracturas fundamentales. La primera con la pedagogía al postular que la pretendida ciencia de la didáctica de las matemáticas debe hacerse cargo tanto de lo matemático como de lo didáctico (de la enseñanza) y la segunda, con el modelo ingenuo de la matemática escolar al postular que las respuestas a los problemas de la enseñanza de la matemática están en el análisis de la matemática misma o en el cuestionamiento del modelo epistemológico de esta ciencia que hace suya la cultura escolar.²

Bajo estas premisas, esta perspectiva toma a la actividad matemática como su objeto de estudio y con ello inaugura de algún modo el desarrollo de las “didácticas específicas” que, sin duda, se plantean como enfoques que orientan la enseñanza de las diferentes asignaturas incluidas en el componente de aprendizajes clave, lo mismo para la enseñanza de las matemáticas, de las prácticas sociales del lenguaje, de la enseñanza de conceptos históricos, etcétera.

Ahora bien, la tensión entre estas dos perspectivas es importante porque, al parecer, los colectivos escolares y los diferentes análisis sobre el modelo han hecho mayor énfasis en descifrar lo que el principio de “aprender a aprender” representa en términos de la actividad docente y se ha dejado un tanto de lado el análisis de los enfoques didácticos que han construido respuestas específicas para resolver la problemática del docente. Así las cosas, la solución de colocar un principio pedagógico venido de las competencias junto a enfoques didácticos específicos no parece ser la mejor solución para paliar las confusiones que naturalmente provoca un nuevo modelo educativo entre los profesores.

Para cerrar, aclaremos dos cosas. La primera es que estas reflexiones no abarcan todos los aspectos del modelo, su intención no fue esa, nos parece, por ejemplo, que la estructura de la propuesta curricular requiere un análisis profundo y detallado y lo mismo podría decirse de otros elementos del modelo. La segunda tiene que ver con considerar al modelo educativo 2016 apenas como un proyecto, como una ruta de navegación deseable que en nuestra opinión debe ser ampliamente discutida, aunque los análisis más contundentes se realizarán cuando se deba rendir cuentas sobre las metas trazadas y sobre los alcances conquistados, a esa tarea, sin duda, deberán dedicarse muchos y tempranos esfuerzos.

2. En los programas de estudio incluidos en el nuevo modelo, la Teoría de las Situaciones Didácticas es sugerida como enfoque para la enseñanza de las matemáticas.

Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (1990), "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?" (primera parte) en *Enseñanza de las ciencias*, núm. 3, vol. 8, pp. 259-267.
- Brousseau, G. (1991), "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?" (segunda parte) en *Enseñanza de las ciencias*, núm. 1, vol. 9, pp. 10-21.
- Calderón, J. (2015), "La formación de tutores para docentes y técnicos docentes en México. ¿Otra innovación fallida?", en L. I. Sánchez, et al. (coords.), *Procesos educativos. Formación docente y prácticas educativas*, Monterrey, Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, pp. 35-56. [Estados Unidos, Palibrio].
- Chevallard, Y. (1982), "A propos de l'ingénierie didactique", Francia, Segunda Escuela de Verano de Didáctica de las Matemáticas.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aiqué, Buenos Aires.
- Gascón, J. y M. Bosch (2007), La miseria del "generalismo pedagógico" ante el problema de la formación del profesorado, en L. Ruiz Higuera, A. Estepa, F.J. García (eds.), *Matemáticas, escuela y sociedad. Aportaciones de la teoría antropológica de lo didáctico* Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén, pp. 201-240.
- Gascón (2013), "La revolución brousseauiana como razón de ser del grupo Didáctica de las Matemáticas como Disciplina Científica. Avances de Investigación", en *Educación Matemática*, núm. 3, pp. 69-87.
- Mora, J. G. (2004), "La necesidad de cambio educativo para la sociedad del conocimiento", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, pp. 13-37.
- Pérez Porto, J. Definición de modelo educativo, en: <http://definicion.de/modelo-educativo/> (consultado el 12 de septiembre de 2016).
- Rué, J. (2007), "Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad", en: *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico, 1º http://www.redu.um.es/Red_U/m1/ (consultado el 30 de agosto de 2016).
- Secretaría de Educación Pública (1991), *Hacia un nuevo modelo educativo*, México, Julio.
- Secretaría de Educación Pública (2016), *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016a). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*, México, SEP.