



“El Emporio Celestial de Conocimientos Benévolos”: Dilemas entre el currículo y la inclusión

Elsie Rockwell¹

Introducción

El presente ensayo ofrece una reflexión sobre el problema que constituye la estructura curricular de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y los contenidos de los programas como un factor sistémico que contribuye al llamado “fracaso escolar”. Se enfatiza la distancia entre las pretensiones de las mallas curriculares, con el ejemplo de las reformas recientes en México, y las realidades cotidianas de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se concibe lo curricular como una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP), entre otras: una barrera que proviene de las propias políticas y estructuras educativas, y no es atribuible a “factores externos” como el nivel socioeconómico o la falta de “capital cultural” de los educandos. Finalmente propone algunas ideas de cómo proceder para su reforma.

Quien se acerque a los documentos recientes que delinear el currículo oficial de educación básica de muchas naciones se encuentra con un largo listado de campos, temas, asignaturas, competencias, ámbitos, principios y otras categorías organizadoras, distintas en cada reforma y asignatura, que rara vez tienen una lógica coherente aparente desde fuera. Estos documentos normativos me recuerdan a un breve cuento de Borges, en el que describe una lista que pretende dar cuenta de “la totalidad de las cosas del universo”.

Esas ambigüedades, redundancias y deficiencias recuerdan las que el doctor Franz Kuhn atribuye a cierta enciclopedia china que

¹ Profesora. Departamento Investigación Educativa. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional. Ciudad de México.

se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas... (Borges, 1952).

Borges concluye lo siguiente: “Los géneros y especies que lo componen son contradictorios y vagos; el artificio... es, sin duda, ingenioso. Notoriamente no hay descripción del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo [del conocimiento]” (Borges, 1952).

En el mundo de la educación, el proceso de generar las categorías para describir el “universo del conocimiento” que se deben de transmitir a futuras generaciones empieza con las leyes de educación, producto de negociaciones entre múltiples sectores y actores en el seno del congreso o parlamento, cada uno con su grupo de asesores. El resultado en general es la expansión de las disposiciones de lo que debe transmitir la educación formal. En ocasiones se intenta hacer una reducción formal, agrupando bajo un concepto abstracto una cantidad de aprendizajes previos que requieren los niños para aprender tal concepto. En México esta historia ha sido impresionante.

El Artículo 3° que rige la educación en la Constitución Federal de 1917 en México, vigente todavía, ha sufrido no menos de diez cambios a lo largo de cien años. La primera versión de dicho artículo contenía 71 palabras, y básicamente enfatizó el carácter laico y gratuito de la educación básica. Con el siguiente cambio en 1934, el artículo se amplió a 371 palabras. Fue más enfático en cuanto a los contenidos, pues declaró el propósito de instalar una educación “socialista”, la cual se definía como “crear en la juventud un concepto exacto y racional del universo y la vida social”. Agregó que sería igual para todos, niños y niñas, rurales y urbanos. Abrió así el abanico de posibles contenidos y enfatizó a las ciencias. La frase constitucional causó polémica y confusión. En el fondo lo importante de la reforma del Artículo 3° de 1934 es que fue la primera en dar jurisdicción al Estado federal: “Sólo el Estado –Federación, Estados, y Municipios– impartirá educación primaria, secundaria y normal”. El artículo fue modificado en 1946, eliminando toda referencia al socialismo, sin embargo, conservó la rectoría del Estado con una frase más conciliatoria: “La educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Municipios– tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...”.

En las sucesivas reformas del Artículo 3° constitucional progresó el agregado de preceptos, pues se decretaba que la educación, además de ser laica y gratuita, debería ser democrática y nacional, fomentar el amor a la Patria, y contribuir a la convivencia, entre otros. Si bien en sucesivas reformas se fueron ampliando las etapas de la educación obligatoria, no fue sino hasta 1993 que se agregó que la educación, además de ser obligatoria, era un *derecho* de todo ser humano. En 2013 se agregó la obligación de garantizar una educación de calidad, así como todo un dispositivo legal para la evaluación del desempeño docente

con efectos laborales, sin agregar nada sustantivo en cuanto a lo curricular. Para entonces el Artículo 3° contaba con 2400 palabras.

Con el cambio de régimen, en 2019, se volvió a reformar el Artículo 3°, ampliando el enunciado inicial para declarar que la educación impartida por el Estado sería obligatoria, de la inicial hasta la superior. No aclaraba sin embargo a costa de quién esa educación sería “garantizada”. Se derogaron algunos de los incisos laborales de la versión 2013 que fueron muy cuestionados por el magisterio, y se alargó la lista de preceptos y deberes de la educación, cada uno producto de una negociación con un sinfín de actores sociales. El nuevo Artículo 3° contiene así una gran cantidad de enunciados sustanciales en su abigarrada lista de “conocimientos benévolos”, incluyendo principios inobjetables como el respeto a los derechos humanos, la perspectiva de género, la interculturalidad, la vida saludable, la música, la honestidad, la fraternidad, la inclusión, la integridad de la familia, la literacidad, la filosofía, la innovación, el pensamiento crítico, el cuidado del ambiente y la cultura para la paz.²

Por supuesto que los preceptos constitucionales son solo el punto de inicio. Son enunciados abstractos de los cuales emanan nuevas formulaciones, a veces contradictorias, en las leyes secundarias y las de cada estado³. Además, se han publicado en el Diario Oficial una serie de Acuerdos que son los que realmente rigen el quehacer cotidiano en la burocracia escolar. Diferentes niveles de la burocracia van agregando o eliminando frases que tienen peso en la concreción de la ley, como la definición de la duración de los “periodos lectivos” de cada asignatura. Cada sector gubernamental de producción de planes y programas, materiales escolares, libros de texto, programas de formación docente y de evaluación agrega nuevas disposiciones que transforman la normatividad de distintas maneras. Cada sector de la burocracia o la iniciativa privada interpreta y modifica las normas según su propias trayectorias, tiempos e intereses, con poca coordinación por la falta de tiempo.

A partir de los cambios constitucionales y de las leyes derivadas de esos cambios, se reforma el plan de estudios y los programas para la educación básica, obligatoria para todo el país y toda modalidad escolar. El resultado en términos esquemáticos toma diferentes formas. Por ejemplo, el *Nuevo Modelo Educativo*, publicado en 2017, con unas 650 páginas, se sintetizó con un esquema, para los últimos grados de la primaria, de 11 asignaturas frente a 9 en el plan anterior. Para las pocas escuelas de jornada ampliada (8 horas) además prescribieron “clubes” optativos en las escuelas, que desplazaron a los talleres existentes y horas de las materias básicas. Con cada asignatura agregada, se reducía el tiempo correspondiente a las demás. Esos planes de horas totales por asignaturas no contemplan recreos, alimentos, reuniones, rendimiento de informes, celebraciones y un sinfín de imprevistos cotidianos en las escuelas terrenales.

² Los datos provienen de un análisis hecho por Manuel Gil Antón, de las sucesivas reformas del Artículo 3° de la Constitución de México (Comunicación personal).

³ *Nota del Director*: Similar a las provincias en Argentina.

En el ministerio trabajan equipos organizados por asignatura que hacen el esfuerzo por traducir los conceptos abstractos en los programas que rigen y dosificar el trabajo docente por niveles y grados. Deben modificar sus propuestas para acatar lo dicho por asesores “expertos” en las disciplinas, quienes abogan cada uno por lo “esencial” de su tema de conocimiento. Cada equipo diseña su propia estructura de programa, con distintos términos y categorías que van desplegando los contenidos. Por ejemplo, en las reformas curriculares de 2011 y 2017, que todavía rigen según el grado, cada equipo generó una combinación distinta de enfoques, propósitos, perfiles, campos, ámbitos, competencias, habilidades, actividades y aprendizajes “esperados” o “claves”. Prescriben actividades que por sí solas, y en tiempos preestablecidos, se consideran suficientes para lograr los aprendizajes correspondientes. Los cientos de “aprendizajes claves” en los programas son ejemplo de las incoherencias que resultan al intentar hacer “una descripción del universo del conocimiento”. Todos ellos son sin duda “conocimientos benévolos”, pero simplemente descifrar y traducir para los estudiantes el sentido de cada concepto o contenido en cada asignatura resulta ser un desafío para cualquier docente.

Sin embargo, esas disposiciones curriculares no llegan directo a las manos de los docentes, pues primero pasan por varios niveles de mediación, entre las que figuran, por ejemplo:

- Breves cursos introductorios, dos semanas antes del inicio de clases.
- Guías para la actualización y sesiones de Mesas y Consejos Técnicos.
- Decisiones y órdenes de las autoridades estatales y de zona escolar.
- Orientaciones de los directores, muy variables entre escuelas.
- Materiales, incluyendo libros de texto oficiales y no oficiales.
- Cursos y paquetes didácticos comerciales.
- Apoyo de maestros con mayor experiencia a los maestros nuevos.
- Redes sociales entre docentes con información y opinión sobre sus experiencias.

De hecho, se abre en el mercado educativo y digital una gran oferta de materiales y talleres que reformulan y amplían cada categoría y actividad del currículo, aumentando la confusión general. Lo que finalmente llega a las aulas, que rebasa con creces el tiempo de enseñanza disponible, desde luego está sujeto necesariamente a selección, interpretación y adaptación por los directivos, docentes y los propios estudiantes. La larga cadena de mediaciones de las normas constitucionales hacia las escuelas modifica los contenidos que de hecho “se imparten” a los estudiantes.

Los estudios comparativos sobre las reformas curriculares muestran la tendencia constante a sumar cada vez más asignaturas y contenidos, sin sacrificar los ya establecidos anteriormente. Anne-Marie Chartier (2004) lo enuncia así:

La institución escolar no deja de replantear un corpus de referencia a través del cual, de manera implícita, ajusta cuentas con el presente. Sin embargo, como es más fácil añadir que cortar, solucionar conflictos dándole a unos sin quitarle a los otros, la última versión oficial no siempre borra a las anteriores. La cultura legitimada por la escuela se vuelve así un repertorio de orientaciones tan vasto que cada maestro debe buscar y elegir hacer todo lo que pueda, o solamente lo que quiera. Frente a una materia demasiado amplia, cualquiera corre peligro de hacer elecciones subjetivas (lo que siempre se ha hecho), locales (lo que funciona en este medio, con este tipo de niños), inestables (el próximo año probaré otra cosa)... Se entiende por qué esos discursos no pasaron a la práctica, pues las teorías no consideran el factor del tiempo, mientras que la inquietud constante de los maestros es que siempre falta tiempo. ¿Cómo hacer para que los programas entren en los calendarios? (p. 85).

Esa es la realidad del “emporio celestial curricular”, alimentado por los buenos deseos y algunos intereses de todos los políticos, expertos, educadores y ciudadanos. Es lo que A-M. Chartier, siguiendo a de Certeau (1996) nombra como “las estrategias” de las autoridades. Mientras, en la vida terrenal, los docentes “improvisan tácticas” para seguir senderos ya andados y explorar nuevas vías, para lidiar con lo que desciende desde arriba.

Frente a este panorama de programas oficiales, para todos es claro que otras cosas suceden cuando los documentos de una nueva reforma se prescriben a las escuelas. Primero es necesario reconocer, con Limber Santos (2011, p. 88), que la noción de enseñar un programa secuencial y uniforme a cada grupo de determinado grado, supuestamente homogéneo, es una “fantasía”. Es hora de reconocer que todo grupo escolar es heterogéneo (Chartier, 2004). Lo heterogéneo de la realidad de los grupos escolares no sólo se da en el nivel básico, pues es igual en el nivel superior, y la necesidad de contextualizar es común a todos.

Consecuencias en las aulas

Ante la aglomeración de documentos oficiales, filtrados por muchos niveles de mediación, cada docente, como constata Anne-Marie Chartier, está *obligado* a seleccionar o a condensar; no hay otra forma de trabajar, porque simplemente no alcanza el tiempo para cubrir todo. Los maestros diseñan estrategias de enseñanza en condiciones de trabajo cruzadas no sólo por las demandas de sus autoridades inmediatas y las evaluaciones externas, sino también las expectativas de las familias, así como las diversas ideas, saberes y confusiones que portan los propios alumnos. El exceso de contenidos a menudo desborda la jornada escolar, y llega a casa de los alumnos bajo la forma de “tareas de investigación”, que requieren libros o internet y el apoyo de los familiares. Se genera una gran cantidad de trabajo en buscar maneras de mediar entre lo que se “debe” enseñar y lo que es posible que cada estudiante, según su propio itinerario de vida, puede asimilar.

Los maestros trabajan además en condiciones de creciente burocratización de la gestión escolar que quita cada vez más tiempo a la docencia para transferirla al cumplimiento de planeaciones, informes, cursillos, comisiones y contingencias imprevistas. En promedio se reduce a la mitad el tiempo real para la enseñanza. En esta situación compleja, cada docente debe confiar en su propia formación y saber, buscar o inventar sus recursos propios para dar cierta continuidad y coherencia al trabajo con el grupo nuevo que llega con cada ciclo escolar. Meirieu (2004) hace el recuento de todas las contradicciones y tensiones que esta situación genera en el trabajo docente actual. Una maestra me explicó que siempre está frente al dilema entre “seguir al programa” o “seguir a mis alumnos”.

¿Qué consecuencias se observan en la práctica cotidiana de este tipo de reforma educativa? Desde luego son diversas, pues el magisterio también es un cuerpo heterogéneo, por su formación, generación, años de experiencia, entusiasmo o cansancio y en general sus conocimientos y preferencias en relación con los contenidos expuestos. Son diversas las posibilidades de los docentes de invertir tiempo más allá de la jornada laboral, para poder leer, estudiar y probar nuevas estrategias de trabajo. Esto se complica aún más ahora con el uso forzoso de las múltiples plataformas y dispositivos digitales.

Es necesario recordar que los estudiantes no aprenden, ni siquiera perciben, el currículo tal como se expone en las leyes y los programas curriculares. La experiencia vivida del currículo por los alumnos siempre es distinta. Se materializa en algo real en las aulas: palabras, textos, discursos, imágenes, objetos, quehaceres. Estas formas de existencia de los contenidos en cada aula circunscriben los contenidos que pueden aprender los estudiantes a partir de su experiencia escolar (aunque por supuesto aprenden muchas otras cosas en la vida cotidiana, escolar y no escolar). Los maestros generalmente seleccionan y traducen los contenidos a términos más comprensibles por los estudiantes; a menudo los amplían a partir de recursos y discursos adicionales que usan para acercar los contenidos programáticos a sus alumnos. Los contenidos se objetivan mediante una gran cantidad de “artes de hacer” (de Certeau, 1996) que despliegan los maestros junto con los materiales a los que tengan acceso. Históricamente han ido construyendo acervos de saberes docentes compartidos por diferentes redes que sostiene la educación formal (Mercado Maldonado, 2012).

Los docentes con experiencia han desarrollado una habilidad enorme para combinar y entretrejer diferentes contenidos y recursos de las reformas anteriores con elementos apropiables de los programas vigentes. Intentan seleccionar lo que resulte más significativo para ellos y para los estudiantes y, a la vez, combinar contenidos de diferentes asignaturas, para poder dar como “vistos” varios de los “aprendizajes” al realizar una actividad: por ejemplo, hacer una maqueta puede servir a la vez para aprender artes y geografía y algo de medición en matemáticas. La lectura de algún cuento en la clase de lengua española da lugar a abordar algún tema de formación ética o de historia. Es notable que muchas de estas combinaciones no se reflejen en las planificaciones escritas y los horarios que están obligados a elaborar siguiendo al pie de la letra la división y dosificación formal de los contenidos programáticos de cada asignatura. De esta manera, muchos maestros, sobre todo

en los primeros grados, hacen a un lado completamente los programas y libros oficiales y usan su acervo de materiales y estrategias forjados en años de experiencia para trabajar con esos grupos. Finalmente, los conocimientos que toman forma pública en las clases son co-construidos. Son transformados y reinterpretados por los estudiantes en la interacción social. El tiempo real que se les dedica depende de muchos factores, la complicación del tema, los recursos y saberes de los docentes, el entusiasmo de los propios estudiantes, y desde luego las presiones de los directivos.

Por otra parte, las condiciones de trabajo han cambiado. Pese a las quejas y las promesas, se han multiplicado las demandas a los maestros de entregar informes y “evidencias” de su trabajo, de tomar cursos, asistir a reuniones, atender a los padres y cumplir con otras encomiendas que le restan tiempo presencial con sus grupos. El recorte de tiempo de enseñanza en sí mismo es probablemente un factor significativo que explica el nulo avance en las evaluaciones periódicas de aprendizajes que se han hecho en las últimas décadas.

El tiempo reducido y fragmentado de las jornadas escolares, por lo menos en primaria, tiende a dispersar o impedir actividades que tardarían más tiempo del asignado. Los cortes continuos siempre impiden la posibilidad de una discusión profunda de un texto o la realización de actividades y proyectos que requieren varias sesiones. Algunas de estas actividades se retoman después, sin embargo, los alumnos a veces pierden la continuidad de lo que se pretende enseñar. Resulta también difícil repetir actividades, juegos matemáticos, por ejemplo, que son útiles para consolidar paulatinamente aprendizajes fundamentales. Las actividades “permanentes”, como escribir un diario o encontrar soluciones alternativas a problemas matemáticos, se vuelven un lujo que algunos maestros se toman en serio para lograr que aprenda la mayoría; pero así corren el riesgo de no alcanzar a “cubrir todo el programa” y por ello ser sancionados por sus superiores.

Dado este recorte de tiempo real disponible, la tendencia por lo menos en las primarias mexicanas, es recurrir a versiones cada vez más esquemáticas de los contenidos, como son los cuadros sinópticos y los mapas conceptuales, cuya dificultad formal (como trazar bien un romboide o dibujar las llaves de un cuadro sinóptico) generalmente termina consumiendo más tiempo que la discusión de su contenido sustantivo. Muchos medios actuales, como las diapositivas y los videos, favorecen representaciones sintéticas más breves. Se elimina el tiempo amplio que debiera dedicarse a comprender los conceptos que los alumnos pepenan de los textos impresos o digitales para agregar a sus láminas y mapas. También se reduce el tiempo que los docentes requieren para profundizar en las conexiones lógicas entre los elementos expuestos, relaciones que están en proceso de construir los estudiantes en edad escolar. Los programas saturados tampoco dan tiempo para buscar y vincular ejemplos cercanos a la cotidianidad de los alumnos con los conceptos abstractos que se encuentran en la mayoría de los materiales. No obstante, los maestros con mayor experiencia logran esa función básica de traducir los contenidos a términos más comprensibles por sus alumnos; incluso logran elicitar de ellos ejemplos que luego entretujan en una narrativa que les permite apropiarse de nociones abstractas como “energía” o “república”.

La fragmentación y la formalización que implica trabajar con este tipo de estructura curricular ha conducido a lo que algunos consideran un “vaciamiento de contenido” (Tedesco, 1983, p. 61). Paradójicamente, también ocurre otro proceso, pues una parte de la sobrecarga curricular se debe al hecho de bajar a niveles o grados inferiores contenidos académicos de niveles superiores, es decir, se “secundariza” la primaria y se “primariza” el preescolar. Los expertos insisten: ¿cómo van a aprender álgebra en secundaria si no ha visto pre-álgebra en la primaria? Si bien es posible enseñar, en ciertas condiciones excepcionales, algo de pre-álgebra a los niños de primaria, o acercarlos a la estructura de la molécula, en las aulas esto necesariamente desplazaría tiempos que la mayoría de los niños requiere para comprender no solo los cuatro algoritmos, sino saber cuál usar en un problema dado, una falla que explica en gran medida las bajas calificaciones en las evaluaciones estandarizadas. No obstante, el tiempo dedicado a ello se ha desplazado hacia el dominio de temas más complejos, como las fórmulas de área de figuras geométricas de poca utilidad incluso en la carrera académica, pero que han conquistado una posición inamovible en la mayoría de los programas y exámenes de matemáticas de la primaria (Mendoza Von Der Borch, 2021). Así, una de las consecuencias de la carga excesiva ha sido desplazar o subordinar aprendizajes significativos y duraderos, y aumentar el riesgo de exclusión de cada vez más alumnos que no logran lo que es su derecho: aprender en la escuela.

Existen muchos docentes experimentados que son capaces de lidiar con estas contradicciones de trabajo. Sin embargo, la situación es más difícil para aquellos que se inician en la docencia, pues toma tiempo adquirir la pericia requerida para manejar la complejidad curricular con grupos que siempre son heterogéneos. En los casos de docentes que empiezan a trabajar frente a grupo, a veces se encuentra una apropiación discursiva más apegada a la normatividad vigente. Se manejan los nuevos términos, y a veces los enseñan de manera directa a sus grupos. Algunos tienen mayor formación en estrategias novedosas, tomadas de las redes o cursos recientes o materiales comerciales, que potencialmente son buenas, pero que resultan difíciles de aplicar en los tiempos dispuestos para cada temática. Otros intentan enseñar a sus alumnos los contenidos tal como se enuncian en los programas, por ejemplo, dictando los “aprendizajes esperados” y solicitando “investigaciones” en línea con poca explicación o mediación del contenido relevante.

La desvinculación entre la formación profesional de los maestros y los marcos curriculares que encontrarán al ingresar a su primer trabajo hace aún más difícil su tarea. Los breves periodos de formación “en servicio”, que generalmente se concentran en lo instrumental y formal que se espera que manejen, no los preparan para los retos de enseñar contenidos que, aunque parezcan tan elementales como el sistema decimal o la alfabetización inicial, son tremendamente complejos para alumnos en los primeros grados.

En las primarias que carecen de buena conectividad, que son la mayoría, lo que se ha observado sugiere que los maestros más bien recurren a otros medios. Cuando había clases presenciales era cada vez más frecuente, dada la sobrecarga curricular, que los docentes “dejaran investigaciones de tarea”. Como muchas familias también carecían de los medios,

había que pagar horas de uso de computadoras en los sitios comerciales para que los hijos hicieran la tarea. La facilidad de “copiar y pegar” las respuestas a las investigaciones encargadas y la tendencia a repartir el trabajo entre los integrantes de los equipos reemplazaron la práctica de realizar una lectura intensiva de una lección en su conjunto y de redactar la propia versión o resumen de un texto. La oferta en las redes es muy amplia pero muy desigual y los dispositivos didácticos no pueden reemplazar la flexibilidad de los docentes en una situación presencial. Se pierde la tradición del dibujo y la redacción propia por los alumnos, que sin duda permiten una apropiación más duradera del contenido que buscar textos e imágenes en el ciberespacio. Por otra parte, el riesgo de encontrar fuentes en línea con información errónea es enorme, y los docentes no siempre tienen el tiempo para verificar o corregir los errores que reproducen los alumnos, pues su atención se fija en la presentación formal del tema más que en la comprensión de su contenido. Aunque es una tendencia de larga data, el desplazamiento del conocimiento por la presentación formal se exagera con la reducción de tiempo y el aumento de contenidos.

A todo esto, se suma el mundo digital, que ha tomado vuelo en este periodo de la pandemia, con el cierre de las escuelas y la implementación de varias versiones de “seguir aprendiendo” en casa, a distancia, en caso de tener a mano los dispositivos tecnológicos requeridos. En las clases presenciales la apuesta a las TIC en la escuela, más que enseñar habilidades básicas a jóvenes que a veces adquieren mayor competencia en el manejo digital en otros contextos, promete dar mayor exposición a material visual y documental, así como acceso inmediato (vía datos celulares) a cierta información puntual en el contexto de cualquier asignatura. Sin embargo, es un error considerar que por sí solos pueden convertirse en Tecnologías para la Información, Comunicación, Conocimiento, y Aprendizajes Digitales (TICCAD), como ha surgido en el discurso reciente de los promotores del uso de dispositivos digitales, cuando tantos expertos han insistido en el carácter meramente informativo, y desinformativo, de las páginas, los blogs y los videos en internet.

Finalmente, la creciente presencia de evaluaciones estandarizadas tiende a conducir a los docentes de primaria a concentrarse en dos asignaturas, Lengua y Matemáticas, y dentro de estas materias seleccionan lo más “evaluable”, es decir, lo que se presta a ser reducido a reactivos de opción múltiple y probablemente esté en los exámenes. Esto restringe aún más la amplitud de contenidos realmente propuestos. Los contenidos que quedan subordinados o desplazados por estos nuevos dispositivos son justamente los menos atrapables en términos curriculares, los que son más difíciles de explicitar, los que no son “evaluables”, los que la escuela no exige ni explicita, pero que son esenciales para poder comprender los contenidos más complejos (Tatiana Mendoza, comunicación personal).

En resumen, se pueden detectar varias tendencias recientes en la práctica docente en el nivel básico como consecuencia de las recientes reformas educativas.

- Tendencia a multiplicar las tareas administrativas en línea y en papel.
- Tendencia a dedicar menos tiempo efectivo y afectivo con los estudiantes.

- Tendencia a la disociación entre lo planeado y lo enseñable.
- Tendencia a la fragmentación y dispersión de contenidos formativos.
- Tendencia a la formalización esquemática y sintética de los contenidos.
- Tendencia a la compra de artefactos comerciales inútiles.
- Tendencia a la interrupción constante de actividades.
- Tendencia a abandonar la enseñanza y el aprendizaje en sentido amplio y profundo.

Los peligros son evidentes, vistos desde las escuelas. La más grave es la *exclusión* de un creciente número de alumnos del derecho a la educación, al conocimiento, al patrimonio común. El rezago y la deserción, que suelen explicarse por “factores externos”, en gran medida se deben justamente a la complejidad de los programas curriculares. Además, al pretender enseñar más en menos tiempo, y con menor mediación y autonomía docente, se pierden muchas prácticas valiosas.

- Pérdida del uso amplio de la palabra oral o escrita.
- Pérdida de integración entre temas y áreas.
- Pérdida de elaboración propia de conocimientos por los alumnos.
- Pérdida de la colaboración horizontal necesaria para aprender.
- Pérdida de relación con el entorno social y conocimiento local.
- Pérdida de relevancia cultural e intercultural.
- Pérdida de conocimiento y apoyo de estudiantes individuales.
- Pérdida de atención a la diversidad.
- Pérdida de inclusión y de equidad.

Todo esto sucedía antes del cierre de las escuelas por la actual pandemia. La pérdida reciente de la escuela presencial y la pérdida de un espacio-tiempo propio para la educación han cercenado además la dimensión social y afectiva, que son elementos esenciales de toda educación.

¿Qué hacer?

No pretendo hablar del futuro durante esta prolongada pandemia, que tantas cosas ha revelado, pero también ocultado, como otras crisis más graves que enfrenta la humanidad. Me centro en la cuestión del currículo escolar. La cuestión de “qué enseñar” sigue siendo central al debate educativo, y las propuestas abarcan desde el compendio universal de conocimientos hasta la propuesta vacía de “aprender a aprender” o la de atender el aspecto socioemocional. La pregunta sigue siendo difícil de responder: ¿Cómo elaborar un currículo por consenso, un referente de lo común, pero que no sea exhaustivo? ¿A qué escala se debe

construir? ¿A escala mundial como pretenderían las evaluaciones como PISA, nacional, local, o escolar, o incluso por cada docente? Por lo pronto, dada la gestión central de la mayoría de los sistemas escolares, habría que pensar en la escala nacional. La tendencia actual es pensar el currículo desde el centro urbano privilegiado, desde las metrópolis, y luego “adaptarlo” en múltiples versiones para las “periféricas”, acentuando diferencias que reproducen la desigualdad. Un currículo pensado así supone la existencia de escuelas dotadas de todos los recursos y personal necesarios para llevarlo a cabo, recursos que nunca se distribuyen de manera equitativa.

Una alternativa sería pensar en un currículo *desde* las periferias, no *para* las periferias. Si la meta es equidad e inclusión, habría que invertir el orden, pensar el currículo desde los que suelen ser excluidos: desde los niños en escuelas rurales multigrado, los de extraedad, los hablantes de otras lenguas, los migrantes nacionales y transnacionales, los niños y jóvenes presos y presas, los enfermos, los desplazados y los trabajadores, los llamados “discapacitados” y los que viven en condiciones de precariedad, en pocas palabras, desde las mayorías y desde el Sur.

Un currículo nacional pensado desde la periferia ofrecería incluso una educación de mayor calidad y diversidad para toda la población nacional, una educación realmente inclusiva e incluyente. Existen principios sólidos, propuestos y probados hace años, que permitirían realizar un diseño curricular desde la periferia. Primero, habría que cambiar el currículo lineal (diseñado para ir eliminando a los que no llegan a la meta en los tiempos preestablecidos). Una posibilidad sería repensar el currículo espiral, como proponía Jerome Bruner (1963). Bajo este concepto, Bruner sugería avanzar sobre algunos conceptos en forma repetida pero cada vez con mayor profundidad; el concepto no implica incluir contenidos de niveles superiores en los grados inferiores (lo que se ha llamado una especie de “colonización”), sino se refiere a volver sobre conceptos básicos en espiral varias veces y con una diversidad de actividades para consolidarlos. Esta idea fundamenta la propuesta más exitosa de las escuelas no graduadas (o multigrado), la estrategia de trabajar con un tema común que se pueda abordar de diferentes maneras según el lugar de cada estudiante y repetirse de distinta manera de un año a otro.

Frente al reclamo constante de reducir contenidos y materias, y la tendencia de cada reforma de aumentar y fragmentar el currículo, es necesario pensar en otra estructura curricular. Ello requiere mucho tiempo para trabajar hacia un diseño integrado con componentes transversales que permitan abordar contenidos académicos centrales y a la vez fortalecer la formación creativa, cívica y crítica en todos los frentes. También significa dar tiempo de formación docente durante por lo menos un año, antes de imponer otro cambio curricular por decreto en las escuelas.

Este plan implicaría elaborar un currículo flexible, que permitiera a los docentes decidir de manera autónoma cómo adaptar, sin aminorar, sus formas de enseñanza a la diversidad de alumnos que hay en cualquier grupo escolar, sea o no multigrado. En cierto sentido, requeriría revertir la historia de construcción de la escuela graduada (Tyack y Cuban, 2000)

y retomar las ventajas de los grupos heterogéneos. Habría que tener cuidado, no obstante, para no caer en el otro extremo, es decir, una trayectoria individual para cada estudiante, pues gran parte del aprendizaje que ocurre en las aulas se debe justamente a su carácter colectivo y social, la comunicación horizontal entre los estudiantes en diferentes momentos de su propio desarrollo.

Sabemos que el currículo oficial nunca llega tal cual a las aulas. Se traduce en centenas de instrucciones escritas y orales, y dispositivos didácticos, provistos por agentes estatales y privados, con poca vigilancia. Otra tarea necesaria sería exigir calidad en los manuales, libros de textos y todo tipo de materiales, incluyendo los digitales, que son el vehículo más certero que lleva los contenidos programáticos a las escuelas. En este sentido, sería importante favorecer la producción y edición de materiales locales, de materiales producidos por colectivos de docentes que comparten las problemáticas y los recursos naturales y culturales de determinados contextos. Ello incluye la elaboración de libros en las variantes de todas las lenguas de cada país.

Un currículo flexible, con continuidades y recurrencias, construido con las escuelas de las periferias en mente, permitiría la creación de proyectos autónomos, con muchas de las prácticas que sabemos que los buenos docentes de por sí realizan. Entonces, sería un mejor currículo también para toda la nueva generación de la nación.

Reflexiones finales

Por supuesto, repensar el currículo sería solo el inicio de un proceso largo de transformación de la experiencia escolar. Creo que es un inicio necesario, no porque se requiera partir de una “normatividad central”, sino justo porque las estructuras curriculares que existen se han convertido en las principales Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Recordemos que los BAP son definidos *no* como características de los sujetos, sino más bien como “Aquellos factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 20). La Secretaría de Educación Pública de México sometió esta propuesta como *Estrategia Nacional de Educación Intensiva*. Ahí define Barreras Normativas como las que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que (directa o indirectamente) impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso efectivo al derecho a la educación en su sentido más amplio. En general, tienen que ver con disposiciones que, aun bajo su aparente inocuidad y neutralidad, terminan impidiendo el acceso, dificultando el trayecto formativo o limitando el aprendizaje y la participación de estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 21).

Esto implicaría conceder una real autonomía curricular: permitir que los docentes decidan cómo presentar los contenidos comunes según la diversidad de sus alumnos, en lugar

de pensar ese espacio de “autonomía” como un nicho para agregar paquetes comerciales a un currículo de por sí sobrecargado. La autonomía del docente es un requisito esencial para abrir espacios en la jornada escolar, para privilegiar la interacción oral entre todos los presentes y dar entrada a contenidos emergentes y significativos en la vida de la comunidad.

Falta repensar por lo menos dos cuestiones adicionales: tomar en serio el desarrollo didáctico basado en investigación en escuelas, y reducir al mínimo la burocracia y sus demandas formales hacia los docentes. El recurso fundamental para la enseñanza escolar es *el tiempo*, y tanto las normas como las prácticas deben maximizar el tiempo efectivo de interacción directa del docente con su grupo. Al reducir, fragmentar y dispersar el tiempo real de enseñanza frente al grupo, las normas curriculares producen la exclusión.

La consecuencia de la sobrecarga ha sido desplazar o subordinar aprendizajes significativos y duraderos y aumentar el riesgo de exclusión de cada vez más alumnos que no logran aprender en la escuela. Esta consecuencia *propicia la exclusión en los hechos de muchos niños, y opera en contra del principio rector de la inclusión*. A pesar de la convicción compartida por muchos docentes de preparar mejor a todos para un futuro laboral o académico, algunos contenidos parecen funcionar implícitamente como un filtro temprano para separar a los grupos destinados a seguir una carrera universitaria de los que quedan excluidos, confirmando el viejo discurso de la meritocracia y justificando la selectividad reproductora de la institución escolar.

Antonio Viñao Frago plantea lo obvio: ¿por qué han fracasado tantas veces las reformas educativas en todos los países? Al no encontrar explicación clara en las disposiciones educativas lanzadas, se pregunta si no existirá “un factor oculto que explica gran parte del ‘fracaso’ constante de las reformas escolares” (2001); es decir, se pregunta si no serán justamente los altos índices del “fracaso” en las metas explícitas de la legislación las señales del “éxito” de lo realmente pretendido con tanta reforma.

Referencias bibliográficas

- Borges, J. L. (1952). El idioma analítico de John Wilkins. En *Otras Inquisiciones*. Buenos Aires: Sur.
- Bruner, J. (1963). The readiness for learning. En *The process of education*. New York: Vintage books.
- Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- de Certeau, M. (1996). *La intención de lo cotidiano. 1. Artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meirieu, P. (2004). El maestro, tensiones de una profesión. En: *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

- Mendoza von der Borch, T. M. (2021). De las figuras geométricas a las fórmulas de área. Tensiones entre conocimientos de los alumnos y contenidos curriculares. Tesis de doctorado en Ciencias con la especialidad de Investigación Educativa. México: Cinvestav.
- Mercado Maldonado, R. (2012). *Los Saberes Docentes Como Construcción Social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado (Montevideo)* 15(2). pp. 72-91. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Inclusión Educativa. Acuerdo Educativo Nacional*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. pp. 80-81. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. C. (1983). Crítica al reproductivismo educativo. *Cuadernos Políticos*, 37. pp. 56-69. México, D.F.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2001). ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador en *Sociedade Brasileira de História da Educação (org.) Educação no Brasil. História e historiografia*. Campinas, São Paulo, Autores Associados.