

El referente identitario del *currículum* de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular

The identity reference of the Mexican basic education *currículum*: Causes and consequences of curricular injustice

Ana Laura Gallardo Gutiérrez¹
Universidad Nacional Autónoma de México
anag800@yahoo.com

Resumen: El artículo aborda la compleja trama de interrelaciones históricas y de política educativa, que conforman el referente identitario del *currículum* de la educación básica mexicana, considerada aquí, como principal causa de lo que la lógica neoliberal llama grandes problemas de la educación: rezago, deserción, entre otros, los cuales se asume en este escrito, son síntomas de la injusticia curricular. El desarrollo de esta tesis señala la necesidad de revisar la categoría de lo 'nacional' como significante vacío y su vigencia como referente identitario, las tensiones que lo cruzan actualmente y el debilitamiento del discurso nacionalista en el México de hoy. Para lograr lo anterior, se usan algunas herramientas teóricas del análisis político del discurso, en tanto analítica que acude a la comprensión crítica -que no lineal o positiva- sobre el *currículum* de la educación básica Mexicana.

Palabras clave: discurso, identidad nacional, injusticia curricular.

Summary: The article addresses the complex plots of historical interrelations and educational policy, which make up the identity reference of the *currículum* of Mexican basic education, considered here as the main cause of what neoliberal logic calls great problems of education: lag and desertion, among others, which are assumed in this writing as symptoms of curricular injustice. The development of this thesis points to the need for revising the category of the 'national' as an empty signifier and its validity as an identity reference, the tensions that currently cross it and the weakening of the nationalist discourse in today's Mexico. In order to achieve this, some theoretical tools of the political analysis of the discourse are used as an analytical one that goes to the critical understanding – that nonlinear or positive – about the *currículum* of the basic Mexican education.

Keywords: discourse, national identity, curricular injustice.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Cubículo 213, Centro Cultural Universitario, Coyoacán, Ciudad de México, México.

Introducción

La educación básica en México, está integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria y experimentó de 2004 a 2011, varias reformas curriculares que culminaron en agosto de ese último año, con el Decreto de Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011a). El proceso comenzó en 2004 con el nivel de preescolar, en 2006 se reformó el *currículum* de secundaria, en 2009 la primaria y en 2011 la articulación de los tres niveles.

La educación básica en México, constituye hoy día, la síntesis histórica de múltiples procesos que sitúan la escolarización de la población infantil de 3 a 15 años como la posibilidad, en primer lugar, de forjar la identidad mexicana que data de la posrevolución, y en segundo lugar, la de ser un factor de inclusión y movilidad social.

Lo anterior refiere a que el Estado-nación mexicano, y como subsidiario de éste, el Sistema Educativo Nacional, fue pensado y operado por los educadores liberales y revolucionarios como la herramienta básica para conformar la ciudadanía mexicana, en un territorio en guerra constante y sin posibilidades de constituir un tejido social común. Por tanto, esta identidad era la fuerza necesaria para edificar el México independiente y revolucionario de los siglos XIX y XX, respectivamente. Lo anterior se cristalizó como un rasgo de la educación que imparte el estado, como lo señala la Fracción II, Inciso b del Artículo Tercero Constitucional: “[...] será nacional, en cuanto – sin hostilidades ni exclusivismos – atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015).

Por su parte, que la educación sea un factor de movilidad social alude a la relación entre educación y mercado laboral. En su análisis “La brecha de la equidad”, la CEPAL (1992) señala que cuando se ingresa al mercado laboral sin haber completado la secundaria, los pocos o nulos años de escolarización obtenidos, no influirán mayormente en la remuneración percibida, pues en la mayoría de los casos, de poco sirven para salir de la pobreza. En cambio, el ingreso puede aumentar considerablemente cuando los estudios cursados se suman al umbral de 12 años de escolaridad. Sin embargo, y ahí está la paradoja, también es cierto que obtener mayores grados de escolaridad no garantiza un mejor ingreso o mayor movilidad

social, lo anterior, debido al lento crecimiento de las oportunidades ocupacionales respecto a los niveles educativos alcanzados por la mayoría (Urzúa, 1996). Esto es, la sobreoferta de capital humano aumenta los requisitos de acceso a muchas ocupaciones que antes no los requerían, por lo que las personas que no logran acceder a trabajos de acuerdo a su escolaridad, tienen que subemplearse.

Esta situación pone en tensión las finalidades de la educación básica y con ello las finalidades que el *currículum* de este nivel pretende lograr. En este sentido, las políticas curriculares conforman uno de los componentes más poderosos en los que la calidad de la educación se manifiesta. Ello es así porque del Sistema Educativo Nacional sintetiza en la estructura formal del *currículum* aquellos elementos que organizan y prescriben los procesos de aprendizaje.

Ante este panorama, la literatura especializada (Tedesco, 2011; Latapí, 2009; Schmelkes, 2009) señala un estado de insatisfacción con la oferta educativa disponible de los sistemas educativos en todo el orbe. Dos puntualizaciones al respecto. Tedesco señala:

parece como si nadie estuviera conforme con su sistema educativo y todos buscaran cambiarlo más o menos profundamente. Esta insatisfacción tiene *relación directa con los cambios intensos que se han producido en todas las dimensiones de la sociedad*². Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado, y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado. Estas afirmaciones son un punto de partida necesario para comprender la naturaleza de los fenómenos que nos tocan vivir, tanto los que se relacionan con la insatisfacción como los que pueden indicar nuevas tendencias y alternativas válidas para enfrentar exitosamente esos desafíos (Tedesco, 2011 p. 33).

Para Schmelkes (2009) esta insatisfacción ya en el ámbito del *currículum* se manifiesta en que éste:

sigue siendo uno mismo para todo el país, siendo que la diversidad cultural del mismo es enorme. Esto significa que la educación no resulta significativa para una proporción incluso mayoritaria de niños que no comparten las condiciones del alumno imaginario de clase media urbana a quien se dirige dicho *currículum*. El resultado es el escaso aprendizaje y en muchas ocasiones el abandono de la escuela, precisamente de los sectores culturalmente más lejanos de la cultura de la escuela. Los problemas de calidad, por su parte, se manifiestan parcialmente en los bajos resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos en los ejercicios nacionales e internacionales de evaluación de los aprendizajes.

² Las cursivas son nuestras, para hacer notar la relación intrínseca entre *currículum* y el proyecto social amplio en el que se inserta.

Como puede suponerse, la situación actual de la política curricular para este nivel educativo es complicada y compleja. Si los principios y finalidades para los que está pensada la educación básica nacional están mostrando sus límites, es necesario observar en primer lugar su conformación histórica, en un amplio espectro para comprender su devenir y contar con elementos para identificar cómo estos límites, señalan que nuestra manera de organizar y teorizar los grandes problemas de la educación básica también necesita actualizarse.

Con esta tarea en mente, el artículo desarrolla estos elementos históricos, para después anotar la necesidad de ampliar la noción de *currículum*, en aras de identificar la conformación del referente identitario que lo conforma estructuralmente, para finalmente observar los efectos que dicho referente identitario tiene sobre el *currículum* de la educación básica nacional.

Conformación histórica del referente identitario en los sistemas educativos latinoamericanos

Para comenzar con esta discusión conceptual, es preciso ubicar de manera regional la situación de los sistemas educativos en América Latina para dar cuenta del proceso histórico de constitución del referente identitario del *currículum* de la educación básica en la región y en México en específico, recordando que los sistemas son discursos inacabados, y contingentes y que la ideología que permite su movimiento al tiempo que afirma, niega su identidad. Con lo anterior en mente, se retoma la tesis de Puiggrós (1995) sobre el análisis de los sistemas educativos latinoamericanos de cara a la crisis epocal, caracterizado en las discusiones sobre la posmodernidad.

Puiggrós (1995) afirma que pronunciar la palabra posmodernidad en América Latina en la última década de los noventa, del siglo XX, implicaba muchas veces la referencia a las discusiones sobre la incompletud de la modernidad o al lugar que tocó a los latinoamericanos en la construcción de la modernidad, porque no necesariamente “modernidad” se define con las palabras europeas o estadounidenses. En tales palabras, se trata de la sociedad industrial construida sobre los paradigmas del progreso y la razón, el determinismo político y social y, por ende, una pedagogía escolarizante y normalizadora. No incluye el conflicto que significa la periferia como condición para la modernidad y niega que la relación entre centro y periferia sea interna y no externa al pensamiento moderno.

No se trata entonces de considerar que en América Latina la modernidad no ha alcanzado aún su apogeo

o que solamente ha llegado a algunas zonas de la sociedad. La pobreza, la dependencia, el subdesarrollo, son condiciones de producción de la modernidad. La modernidad en América Latina no es una meta a alcanzar sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura.

De esta manera, los sistemas educativos latinoamericanos alcanzaron diversos grados de desarrollo a partir del modelo napoleónico fundador, que es la base de todos los sistemas educativos modernos. Ese modelo se combinó, en tanto discurso inacabado, de maneras diversas con los elementos culturales, políticos y pedagógicos de las comunidades, que lo han rechazado, se han subordinado, se han articulado o, algunas pocas veces, sintetizado.

El desarrollo pleno de los sistemas que fueron imaginados por los liberales latinoamericanos del siglo XIX sólo ha sido posible como utopía. En el plano político pedagógico, han tenido un desarrollo desigual, no llegando a cumplir con la meta de homogeneización de las sociedades latinoamericanas mediante la instrucción pública. Mientras concurrían a la reproducción de las desigualdades económicas y sociales, intentaban la homogeneización cultural, ideológica y política, con un éxito también desigual (Puiggrós, 1995, p. 180).

El intento de conformarse como fuerza educadora hegemónica en el sentido de Laclau (1987), realizado por los sistemas de instrucción pública, ha sido uno de los pilares de la concepción educativa moderna y se tradujo en formas diferentes de relación entre el sistema educativo y las sociedades. Es decir que la ideología nacional ha sido el motor o la fuerza de institucionalización de los sistemas. Para la autora, la ideología moderna-nacional constituyó modelos combinados en los cuales las luchas entre clases y culturas son nucleares y se advierte una tensión constitutiva en su resolución, desde la racionalidad moderna, y aun desde las propias racionalidades de los pueblos originarios (Puiggrós, 1995). De ahí que sea un pilar del referente identitario del *currículum* nacional de la educación básica mexicana.

Lo anterior, implica que si la intención de los sistemas educativos es cumplir con su función ideológica en tanto dispositivo del programa de la modernidad, su propia lógica es impermeable, que no monolítica, ante otros proyectos y discursos que atentan contra este nudo fundante de los sistemas, porque como su identidad es diferencial.

Y es que la cuestión fundante sobre la mitificación del suelo y la raza o la valoración correcta de la etnia y la cultura, han enfrentado a la modernidad; no

obstante, los pueblos latinoamericanos aún siguen en la búsqueda de articulación entre racionalidades e historias sin sometimientos³.

Así, la situación de los sistemas educativos latinoamericanos ha enfrentado esta impronta en las últimas décadas en condiciones de existencia distintas. Con sus distintas variantes, el modelo económico y político neoliberal está sobredeterminando al discurso moderno de los sistemas de instrucción pública, básicamente en el desplazamiento que supone la máxima de la educación como derecho a la educación como un bien. Ello ha significado un cambio en las estructuras y momentos fundantes que constituyeron esos sistemas que hoy están sacudidos. Estos cambios de acuerdo con Puiggró (1995, p. 185-189), se ubican en tres momentos:

(a) El momento de *legalización de los sistemas*, ubicado en la segunda mitad del siglo XIX y básicamente tensionado por las luchas entre liberales y conservadores. En la mayoría de los países latinoamericanos se advierte el interjuego de las clases dirigentes por responder a los retos de la sociedad moderna desde distintas interpretaciones, instrumentos y propuestas enfrentadas. Con excepción de México, la mayoría de las clases dirigentes interpretó a la modernidad como un fenómeno fundamentalmente cultural y sólo secundariamente económico o tecnológico. La postura educacionista justificó la política conservadora en la difusión de una nueva cultura política como educación del ciudadano y del hombre laborioso, cuyo trabajo sería la base de la modernización nacional.

En el aspecto formal y manifiesto, la pedagogía liberal resultó triunfante y las leyes de educación laica, común, obligatoria y gratuita legitimaron el rol docente hegemónico del Estado. Los sistemas educativos prometieron garantizar el progreso en orden mediante la aplicación de la legislación educativa moderna. De tal manera, los países latinoamericanos normalizaron formalmente sus mecanismos de educación de la sociedad, adecuándolos a la sociedad moderna. Desde el punto de vista de los resultados de la aplicación de aquella legislación, encontramos una gran disimilitud entre países, regiones, clases sociales, grupos étnicos y lingüísticos, géneros, etc.; debido a la conformación de los países, donde hay que considerar la relación con los pueblos originarios, la migración de población africana por esclavitud, así como las altas migraciones europeas en los países del Cono Sur.

(b) El segundo momento se denomina de *construcción y ritualización*; es decir, los contenidos, formas de vinculación y costumbres de las escuelas latinoamericanas no comenzaron, claro está, a partir de la legislación liberal, sino que en esta legislación se reflejaron prácticas que ya existían y pese a ellas subsistieron elementos constitutivos de la trama escolar que databan de las escuelas coloniales, directamente se hace referencia a los procesos de evangelización y la relación que se estableció entre colonizadores y colonizados. Representación del ritual escolar como la forma de “traer a la luz” a las sociedades indígenas atrasadas, menores e irracionales y cuyos alcances todavía pueden rastrearse en la actualidad.

Esta ritualización implica entonces todas las mezclas de prácticas en la escuela que las comunidades crearon como formas de resignificar este ideal del estado educador. Por ejemplo, cuando las comunidades indígenas adoptan como práctica cantar el Himno Nacional en la lengua originaria, esa acción es un ritual de vinculación con lo nacional; que puede leerse como el éxito de la cultura mestiza sobre los valores de los pueblos mesoamericanos en donde los cánones bélicos (que son los que exalta cualquier himno nacional) son de otro cuño. Sin embargo, cantar el Himno Nacional en la lengua originaria representa que la escuela sea vista como un espacio atractivo para ser objeto de trabajo del estado y, en ese sentido, beneficiar a la comunidad.

Otro ejemplo de estas prácticas rituales, pero que en particular señalan el fracaso del sistema porque apuntan a aquello que éste no puede subvertir o no puede articular; es el caso de las niñas, niños y jóvenes indígenas que constantemente aparecen en los más bajos índices en los estándares de evaluación, esto es, las dificultades de aprendizaje, de “adaptación” de la conducta y de comunicación, cuando la escuela logra introducirlos a sus aulas, es una imposibilidad que los sistemas educativos no necesariamente han resuelto y a la fecha han generado multiplicidad de programas compensatorios, como vía para aparentemente resolverlos.

(c) El tercer momento, llamado de *desarrollo*, se ubica en las estrategias estatales reformistas, tanto nacionalistas populares como desarrollistas democráticas de los gobiernos del siglo XX, en las cuales la impermeabilidad del sistema se ha normalizado. Ello se mira en las reformas que agregando partes nuevas, desarrollando nuevas modalidades como la educación indígena, la

³ Aunque no se desarrolla en este trabajo, se reconocen las contribuciones de los Estudios Poscoloniales Latinoamericanos, del llamado “Grupo Latinoamericano de estudios Subalternos” conformado inicialmente por John Beverly, Javier Sanjinés, Patricia Seed, Walter Mignolo, Ileana Rodríguez, Michael Clark, José Rabasa y María Milagros López, quienes dieron a conocer su programa teórico en un documento titulado *Founding Statement*, publicado en 1993 por la revista *Boundary*. Pero el mayor aporte del poscolonialismo latinoamericano se observa en el Grupo modernidad/colonialidad conformado a finales de la década de los noventa por personajes como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar y Nelson Maldonado-Torres.

educación técnica, la educación de adultos, la educación para obreros, etc., logran mantener el mismo paradigma de la modernidad en educación.

El *mito*⁴ fundante de la homogeneización terminó por naturalizar los distintos discursos y excluir o marginar a las comunidades resistentes, aunque no por ello desaparecieron; todo lo contrario, esta forma de exclusión (la de la resistencia), es un rasgo disruptivo del sistema, con alta potencialidad para desestructurarlo. Esta afirmación es relevante, porque ahí es donde la fisura marca el límite de los sistemas.

Es decir, la hegemonía de la pedagogía liberal se constituye también por aquellos discursos indígenas y/o populares que el sistema incluyó, desde la marginalidad, de ahí que aunque sean contradictorios a esa mirada, resulten ser una amenaza para su constitución (rezago, deserción, etc., son ejemplos de la amenaza que imposibilita al sistema). Ahí donde el ritual falla, donde el sistema no es pertinente y eficaz se advierte esta falla constitutiva de los mismos.

Se trata pues, de una frustración de la pedagogía moderna europea y norteamericana trasladada a América Latina, pero al mismo tiempo de la realización perversa de sus versiones latinoamericanas, apoyadas en el alfabetismo y la marginación de millones de personas y en la dificultad de generar vanguardias pedagógicas después de la normalización.

Finalmente, se trata también de que ha caducado el modelo en los países periféricos, donde éste se ha pervertido más que adaptado o desarrollado insuficientemente como consecuencia de las políticas neoconservadoras sobre los sistemas educativos. Las reformas⁵ son entonces de carácter programático o sobre ellos mismos sin pasar por la estructura (Morin, 1998) y no paradigmático en términos de que las condiciones actuales de existencia están cambiando. Así, el espacio educativo cruzado por la desigualdad y la irresolución de los antagonismos político-culturales previos, se escinde portando todos los viejos problemas.

De esta manera, los sistemas educativos latinoamericanos desde la última década del siglo XX, han mostrado una especie de agotamiento en los cimientos de su fundación pues la homogeneización como parte del progreso que implicaba el combate de la diversidad

cultural, ha llegado a un límite ineludible que tiene una marcha de más de 500 años.

Con este telón de fondo, es preciso reconocer que el referente cultural del mestizaje como discurso del Estado-nación moderno en términos ideológicos hegemónicos pierde fuerza a medida que las diferencias excluidas retornan a través de las luchas y movimientos sociales, en particular para el caso de México, el movimiento indígena zapatista.

Curriculum y referente identitario

Con esta falla constitutiva del sistema en mente, es preciso observar la operación ideológica que sucede en su interior, para ello se ha propuesto como vehículo el *curriculum* de la educación básica nacional, por tanto conviene preguntarse en primer lugar qué se entiende por *curriculum* y como complemento de dicha categoría el apellido intercultural en tanto elemento clave del análisis que aquí se pretende exponer.

Se entiende por *curriculum* a “una propuesta político-educativa que permite la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, formas de aprender, entre otros que conforman una propuesta pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (de Alba, 1991), como lo es el *curriculum* de la educación básica.

Se distingue así, que la noción de *curriculum* es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Según de Alba (1991), existen al menos 3 dimensiones que conforman a todo proyecto o modelo curricular: una dimensión social amplia, que supone el contexto en tantas condiciones de posibilidad del discurso curricular en cuestión. Una segunda dimensión: la de la estructuración formal, que sí alude a los planes y programas de estudios, para el caso de esta investigación, se sitúan en esta dimensión los libros de texto que el Estado mexicano diseña, edita, imprime y distribuye, como discursos que condensan los sentidos y significados de la síntesis cultural, en tal espacio se debate, se antagoniza por las relaciones de saber poder que subyacen a la aparición de un contenido, su secuencia y prioridad, así como el canon paradigmático que los soporta. Sin olvidar que en los libros de texto

⁴ El mito, decía Barthes (1999), transforma la historia en naturaleza: hace parecer “natural” y eterno lo que no es más ni menos, que un producto histórico concreto. El mito es una “palabra despolitizada” en tanto oculta, activamente, las relaciones sociales de poder que llevaron a su aparente naturalización, por ejemplo colonizadores y colonizados, entre campesinos y terratenientes.

⁵ Se hace referencia a las reformas en el ámbito de los sistemas educativos en la década de los 90. Algunas de las más importantes tienen que ver con los cambios constitucionales en la materia; tal es el caso de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en Chile (1990), la Ley Federal de Educación en Argentina (1993), la Ley General de Educación de México (1993), la Ley General de Educación de Colombia (1994) y la Ley de Reforma Educativa de Bolivia (1994), entre otras muchas leyes y reformas de carácter general y parcial que han sido implementadas en toda el área. Una de las tendencias generales más significativas que caracteriza a estos procesos de reforma es la fuerte reducción del gasto público dedicado a educación, con el consecuente deterioro de la enseñanza oficial y la ampliación de la brecha entre la educación pública y la privada.

tanto el tipo de actividades, información e ilustraciones significa las formas de enseñanza pero sobre todo quién es el sujeto o referente de alumno al que se le habla, esto es a quién interpelan las secuencias didácticas de un libro de texto.

Finalmente, una tercera dimensión, la procesual práctica señala el momento íntimo educativo, es decir los procesos o encuentros entre el docente, sus alumnos y los contenidos o libros de texto como medidores de esa relación y la complejidad que de suyo lleva su comprensión. Al respecto, Schmelkes (2013) señala que en ese espacio también hay miradas sobre la enseñanza que la pedagogía oficial ha dejado de lado, esto es, las didácticas indígenas basadas en la observación, en donde solo se enseña lo que se pregunta o como en el caso del pueblo lengua *tzeltal* que para decir maestro se hace referencia al que acerca el conocimiento no al que lo posee como sucede en la didáctica occidental tradicional⁶.

Para este análisis, se retoman las dos primeras dimensiones como espacio de búsqueda y reflexión. Aunada a la categoría de *currículum* ya planteada, se agrega el componente intercultural en tanto complemento que apuntala la posibilidad de organizar una genealogía cultural del sistema educativo mexicano.

Si se ha afirmado que la noción de *currículum* es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Este aspecto, no es cuestión menor, pues apunta a los procesos por los cuales la tradición o figura de mundo (Villoro, 1993) se consolida en el ámbito educativo escolar, y en el cual participan un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores, profesores, padres de familia, empresarios, etc.

La clave está en ubicar en la idea de síntesis cultural, el carácter intercultural del *currículum*. Es decir, que si es una síntesis cultural, un *currículum* intercultural analiza, tensa, las formas en que estas síntesis conforman articulaciones de conocimiento, saberes y valores de distinto cuño y cómo se disponen para la constitución identitaria de los sujetos que transitan por el sistema educativo. Enuncia entonces, las relaciones de poder que a través de la definición de contenidos, se disputan determinados saberes y por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienden en una propuesta

educativa. Permite en este sentido, fijar la mirada sobre la poder identitario del sistema en tanto constitución del sujeto pedagógico. El concepto de “sujeto pedagógico” de Adriana Puiggrós (1995) apunta a significar una relación específica, que deriva de una operación ideológica de acuerdo a Zizek (2003) pero que no puede generalizarse o abstraerse a un ejercicio de lo social. La relación pedagógica constituye el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un *currículum*, manifiesto u oculto. Por ello, cuando se habla de sujeto pedagógico, se está hablando también de *currículum*.

Adriana Puiggrós observa que el sujeto de un modelo pedagógico dominante suele ser imperfecto en cuanto que, además de reproducir el mandato y la cultura del sector o sectores sociales dominantes, presenta una trama permeable a discursos desestructurantes, que pueden llevar a la parcial negación de aquella cultura o mandato, a través del discurso alternativo.

Con este panorama, podemos afirmar que el referente identitario del *currículum* nacional se encuentra en una encrucijada, al momento de seguirse afirmando como centralizado, para todos y sin espacios para la flexibilidad o autonomía curricular.

Sobre la injusticia curricular

Lo hasta ahora esbozado, nos permite observar las causas no lineales sino harto complejas en la conformación del *currículum* nacional. Estas características se organizan en lo que aquí hemos llamado, el referente cultural del sistema educativo en la educación básica, que aunque en crisis, sigue siendo el nacionalismo mexicano. Con la reforma 2011 de la educación básica nacional, se verá la capacidad del sistema para forcluir la diferencia y mantener el referente identitario. En este sentido, siguen manteniéndose injusticias curriculares (Torres, 2011) vía el discurso de la equidad o la atención a la diversidad pero como fuera del sistema. Sobre esto, se discute a continuación.

Connell señala que “la justicia curricular se refiere a las maneras con las que el *currículum* concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e

⁶ Paoli (2003, p. 129-130), explica atinadamente esta otra mirada sobre las formas de enseñanza marginadas del sistema educativo: “Cuando se educa a un niño en la comunidad *tzeltal* se le deja una amplia libertad. El niño a los siete años normalmente puede simplemente avisar: *Ym bon ta ilk'in* (“voy a ver fiesta”) y se va por uno, dos o tres días. Es frecuente que su papá lo invite a trabajar en la milpa y el niño diga *ma'jkán* (no quiero). Se considera que tiene un derecho cultural a decir no. En este contexto, el padre debe atraer la atención de sus hijos para poderles aconsejar, hacerles interesante y atractiva la invitación, ya que el muchacho sabe del aprecio y la solidaridad de su padre que le invita para hacer algo estimulante y creativo. El muchacho también puede darse cuenta de que este trabajo lo integra de una nueva manera a su familia y lo liga indirectamente a la comunidad. El trabajo productivo atrae hacia él reconocimiento y aprecio. Cuando alguien logra que su hijo le sea cercano y le obedezca con gusto, se le *considera p'ij yo'tan yu'un* (que sabe hacer corazones) porque sabe cómo orientar adecuadamente y cumplir su papel de educador. Papel que es claramente útil para la familia y la comunidad”.

identidades. De esta manera, se refiere la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos” (Connell, 1993).

Por su parte, Torres señala que la justicia curricular es “el resultado de analizar el *currículum* que se diseña, pone en acción, evalúa, investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales” (Torres, 2011, p. 88).

Como puede observarse, la categoría funciona casi como herramienta genealógica que junto a las de sujeto pedagógico y *currículum* intercultural, permiten acceder al análisis de la ideología de la reforma de la educación básica nacional de 2011. Cuando se afirma lo básico y lo nacional como parte de la ideología del sistema educativo, cabe preguntarse por la pretensión de someter al alumnado a un patrón académico-cultural o de seleccionarlos y clasificarlos de acuerdo a sus posibilidades individuales de adaptarse a cualquier patrón, a aquello que el *currículum* nacional ha definido como básico.

Esta operación curricular-cultural es contraria al derecho de toda persona a beneficiarse de la escolaridad obligatoria (Gimeno y Gómez, 1992) o de lo que Connell (2004) llama justicia educativa. Al respecto señala que este tramo educativo tiene una justificación social antes que instructiva: se trata de un servicio público que todos los países democráticos garantizan a sus ciudadanos más jóvenes. Todos los individuos residentes en un país por razón de su edad, independientemente de su situación económica y social, de su sexo y de su origen, incluso de su situación legal, tienen derecho a acceder a los bienes culturales, a prepararse para obtener un puesto de trabajo y a poder participar activamente en la sociedad.

Connell (2004) afirma que el defecto que subyace a la idea de impartir educación básica como un derecho ‘igual’ para todos, es que no se contempla que la justicia educativa debe ser de acuerdo a la propia naturaleza de la educación, en tanto proceso social donde el “cuánto” no se puede separar del “qué”. Y es que la falta de pertinencia cultural y lingüística de la educación a las poblaciones indígenas y no indígenas mexicanas, tiene relaciones diferentes con el *currículum* de la educación básica actual, puesto que no representa sus expectativas y contextos. De ahí emana una conclusión política fundamental. La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar, es decir no se cumple el derecho a la educación porque haya cobertura en los servicios.

Que una escuela esté equipada no garantiza una educación intercultural, por ejemplo. Es decir, que esté “bien” significa cosas distintas para la clase dirigente, la

clase media mestiza, la clase media indígena, las clases pobres mestizas e indígenas, etc.

Como puede advertirse, justicia, justicia educativa y justicia curricular son categorías que tensan a la ideología o a los efectos del referente identitario y señalan las exclusiones con las que opera que son por tanto, efectos racistas. Dicho de otra manera, la cuestión de la representatividad cultural en el *currículum* nacional, y con ello el análisis de los referentes ideológicos que lo constituyen es lo que interesa analizar.

Los efectos del referente identitario

La Reforma Integral de la Educación Básica 2011, pretende articular curricularmente hablando, los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, en uno solo que muestre una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, y asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica. El plan de estudios está organizado por cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia y plantea como finalidad:

“[...] la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

El Plan de estudios es de *observancia nacional* y reconoce que la equidad en la educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. en las escuelas, *la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa*. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo” (SEP, 2011a, p. 25, las cursivas son nuestras).

En el análisis sobre la noción de diversidad es necesario observar la cadena de significación señalada en cursivas de la cita anterior, la secuencia “cultural [coma], de capacidades” desactiva el registro interétnico, el componente que evidencia las relaciones de poder entre las culturas que conforman la nación y se resemantiza por el discurso psicologizante-social del discurso de la

discapacidad. Sin ignorar la evolución del término y sus debates en la ciencias sociales, no puede obviarse esta relación, porque es la que abre paso a la disyuntiva diversidad-inclusión.

Respecto al apartado de Considerandos, se señala que

La Articulación de la Educación Básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje donde todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales (SEP, 2011b, p. 26).

Lo que puede advertirse es una suerte de tensión entre la diferencia y lo común, ello supone una línea interesante de análisis para este trabajo porque la unidad de la nación basa justamente su riesgo de fragmentación en la noción diversidad, de ahí que lo mexicano siga hegemонizando el referente cultural del *currículum* de 2011.

Por su parte, en la sección de Principios se localiza el siguiente:

I. 8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad. La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular. Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (SEP, 2011b, p. 27).

Aquí se puede advertir el giro paradigmático de la inclusión entendida en este trabajo como las teorías provenientes de la discusión sobre la inequidad y exclusión educativa. En este sentido la inclusión en México, es un

concepto teórico de la pedagogía específicamente que nace en el ámbito de la educación para personas con discapacidad que se amplió al campo de la educación indígena y al de la educación intercultural. Hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad y es un término que surgió en los años 90 en la conferencia de Jomtien de Educación para Todos y se ha desarrollado primeramente en Europa y después en América Latina en países como Colombia.

Pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

La educación inclusiva se presenta como un derecho de toda la niñez, y no sólo de aquellos calificados como con necesidades educativas especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuelas. La inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, etc. (SEP, 2011a, p. 27).

Sobre esta tendencia se puede aseverar que si bien es un intento renovador para escapar de la hegemonía biologicista en el abordaje de la educación para personas con discapacidad, ya de origen nace con la impronta de la anomalía como referente que intenta reposicionarse.

Sin que ello afecte su planteamiento central, la inclusión en el contexto mexicano, implica por ejemplo que los alumnos indígenas sean atendidos por los orientadores o psicólogos porque “presentan problemas de aprendizaje” porque “no entienden lo que dice su maestro” y deben ser aceptados con su diferencia y atendidos para manejarla. El problema de fondo es la dominación del español sobre las lenguas indígenas nacionales: la política

lingüística del sistema no admite el reconocimiento, uso y desarrollo de otra lengua que no sea el español como lengua materna. También implica en el ámbito del Nosotros, que los contenidos nacionales no se modifiquen en lo absoluto. Como puede advertirse, la inclusión en nuestro país puede tomarse como continuación del racismo que impone a la condición biológica de las personas atributos o estereotipos, sociales o de comportamiento que no tienen relación con dicha condición.

Por otro lado, el sentido de la categoría inclusión en México, ha supuesto la aculturación y eminente mestizaje de las diferencias étnicas en el sistema, aunque se reconoce que no necesariamente es su origen teórico o político, la versión de la RIEB sí. Es importante entonces, ubicar el contexto teórico de las teorías que se importan y adaptan a la realidad nacional porque en México, la discusión sobre la diversidad está fuertemente ligada a las relaciones interétnicas, a la representación del poder en el *currículum* nacional y no sólo a las necesidades educativas.

Referencias

- BARTHES, R. 1999. *Mitologías*. México, Siglo XXI Editores, 192 p.
- CEPAL-UNESCO. 1992. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, CEPAL-UNESCO, 257 p.
- CONNELL, R. 1993. *Schools and social justice*. Toronto, Our schools/Ourselfs education foundation, 144 p.
- CONNELL, R. 2004. Pobreza y educación. En: P. GENTILI (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, p. 115-180.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. 2015.
- DE ALBA, A. 1991. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México, UNAM, 106 p.
- GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, Á. 1992. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 445 p.
- LACLAU, E., MOUFFE, C. 1987. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI, 326 p.
- LATAPI, P. 2009. El derecho a la educación en México: ¿real o metafórico? *Revista Este país*, (216):32-38.
- MORIN, E. 1998. *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra, 263 p.
- PAOLI, A. 2003. *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México, UAM-X, 231 p.
- PUIGGRÓS, A. 1995. Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina. En: A. DE ALBA (comp.), *Posmodernidad y educación*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, p. 178-202.
- SEP. 2011a. *Acuerdo 592 por el que se articula la educación básica nacional*. México, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto de 2011.
- SEP. 2011b. *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SCHMELKES, S. 2009. Características Clave y retos del sistema educativo mexicano, Universidad Iberoamericana. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/31/48/43758544.pdf>. Acceso el: 19/04/2013.
- SCHMELKES, S. 2013. *Notas. Examen de candidatura al doctorado en Pedagogía de la UNAM, Ana Laura Gallardo Gutiérrez*. 30 de septiembre de 2013, mimeo.
- TEDESCO, J. 2011. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55):31-47
- TORRES, J. 2011. *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid, Morata, 311 p.
- URZÚA, R. 1996. Educación y movilidad social. *Formas & Reformas de la Educación*, Santiago de Chile, Preal, n° 2, trimestre 4.
- VILLORO, L. 1993. Filosofía para un fin de época. *Revista Nexos*, México, mayo, (185):43-50.
- ZIZEK, S. 2003. *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 303 p.

Submetido: 10/09/2017
Acepto: 25/11/2017