

Diseño curricular con sentido

Del plan de estudios al aprendizaje real

Plácido Juárez Lucas



Plácido Juárez Lucas

Diseño curricular con sentido.

Del plan de estudios al aprendizaje real

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]

*Meaningful Curriculum Design.
From Curriculum Plan to Real Learning*

*Design Curricular com Sentido.
Do Plano de Estudos à Aprendizagem Real*

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Victor Ancajima Miñán

.....

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tiene el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL.



Título: Diseño curricular con sentido. Del plan de estudios al aprendizaje real

Derechos de autor | Copyright: Plácido Juárez Lucas

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNDG - Planificación y desarrollo curricular | JN - Educación | JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza

BISAC: EDU007000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soportal Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-09-22

ISBN: 978-9907-845-13-6

[APA 7]

Juárez Lucas, P. (2026). *Diseño curricular con sentido: del plan de estudios al aprendizaje real*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.460>

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre los auto- res

ABOUT THE
AUTHORS

Plácido Juárez Lucas

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Edu-
cativa | Axapusco | México

<https://orcid.org/0000-0003-4358-8169>

placido.juarez@crefodiemex.edu.mx

aquilesleon807@gmail.com

Doctor en ciencias en Educación Agrícola Superior, Investiga-
dor Nacional SNII-SECIHTI

Resumen

Este libro nace de una pregunta incómoda: ¿por qué tantos docentes bienintencionados terminan enseñando lo mismo de siempre, aunque el programa oficial diga otra cosa? La respuesta no es falta de voluntad, sino ausencia de herramientas para tomar decisiones curriculares con criterio propio. Frente a la sobrecarga de contenidos, la presión por "cubrir" el programa y la confusión ante la Nueva Escuela Mexicana, esta obra ofrece fundamentos teóricos y herramientas prácticas para que el docente recupere su autonomía profesional: distinguir lo esencial de lo accesorio, diseñar proyectos con columna vertebral disciplinar, podar sin culpa y evaluar su propio currículo. Un libro para maestras y maestros que quieren que sus estudiantes aprendan con profundidad y sentido.

Palabras clave:

Diseño curricular, Autonomía docente, Desarrollo curricular, Planificación educativa, Educación basada en competencias.

Abstract

This book is born from an uncomfortable question: why do so many well-intentioned teachers end up teaching the same thing, in the same way, even when the official program says otherwise? The answer is not a lack of will, but a lack of tools to make curricular decisions with their own criteria. Faced with content overload, the pressure to "cover" the program, and the confusion surrounding the New Mexican School, this work offers theoretical foundations and practical tools for teachers to reclaim their professional autonomy: distinguishing the essential from the accessory, designing projects with a disciplinary backbone, pruning without guilt, and evaluating their own curriculum. A book for teachers who want their students to learn with depth and meaning.

Keywords:

Curriculum design, Teacher autonomy, Curriculum development, Educational planning, Competency-based education.

Resumo

Este livro nasce de uma pergunta incômoda: por que tantos professores bem-intencionados acabam ensinando sempre a mesma coisa, da mesma maneira, mesmo quando o programa oficial diz o contrário? A resposta não é falta de vontade, mas a ausência de ferramentas para tomar decisões curriculares com critério próprio. Diante da sobrecarga de conteúdos, da pressão para "cobrir" o programa e da confusão em torno da Nova Escola Mexicana, esta obra oferece fundamentos teóricos e ferramentas práticas para que o docente recupere sua autonomia profissional: distinguir o essencial do acessório, projetar com coluna vertebral disciplinar, podar sem culpa e avaliar seu próprio currículo. Um livro para professores que querem que seus alunos aprendam com profundidade e sentido.

Palavras-chave:

Desenho curricular, Autonomia docente, Desenvolvimento curricular, Planejamento educacional, Educação baseada em competências.

DISEÑO CURRICULAR CON SENTIDO:

del plan de estudios al aprendizaje real

CONTENIDO

Revisión por pares	7
Peer Review	7
Sobre los autores	8
About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11

CAPÍTULO 1

¿Qué es currículo? Más allá del plan de estudios	22
--	----

CAPÍTULO 2

Tyler, Taba y Stenhouse: tres respuestas a la misma pregunta	34
--	----

CAPÍTULO 3

Selección cultural: ¿quién decide qué vale la pena enseñar?	47
---	----

CAPÍTULO 4

Justicia curricular: cuando el currículo abre o cierra puertas	59
--	----

CAPÍTULO 5

De la nueva escuela mexicana a tu aula: campos formativos y ejes articuladores en la práctica	73
---	----

CAPÍTULO 6

Secuencia y alcance: el arte de ordenar sin saturar	87
---	----

CAPÍTULO 7

Interdisciplina real versus revoltura de temas: condiciones epistemológicas y pedagógicas para una integración genuina	101
--	-----

CAPÍTULO 8

El libro de texto, el programa y tu criterio docente: hacia una autonomía curricular fundamentada 116

CAPÍTULO 9

Taller: mapeo de aprendizajes esenciales por grado: una herramienta para la priorización curricular fundamentada 129

CAPÍTULO 10

Evaluación del currículo: hacia una práctica reflexiva de mejora continua 147

CAPÍTULO 11

Proyectos integradores sin sacrificar contenidos clave: hacia un aprendizaje basado en problemas con columna vertebral disciplinar 162

CAPÍTULO 12

Cierre: el currículo como práctica viva: una ética de la decisión docente 180

REFERENCIAS

193

TABLAS

Tabla 1.	20
Tabla 2.	83
Tabla 3.	95
Tabla 4.	133
Tabla 5.	135
Tabla 6.	137
Tabla 7.	138
Tabla 8.	153
Tabla 9.	167
Tabla 10.	170
Tabla 11.	172
Tabla 12.	174
Tabla 13.	185

Prólogo

El presente prólogo introduce una obra dirigida a profesionales de la docencia que enfrentan la disyuntiva entre las exigencias curriculares normativas y las necesidades específicas de sus grupos. Se parte del reconocimiento de una tensión constitutiva de la práctica educativa: aquella que media entre lo prescrito por el programa oficial y lo requerido por el aula real; entre los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las condiciones concretas del trabajo docente cotidiano —sesenta minutos iniciales de jornada, grupos numerosos, entregas institucionales y supervisión directa— (SEP, 2022). En este contexto, la obra no ofrece promesas retóricas ni idealizaciones de la precariedad, sino un conjunto de fundamentos teóricos y herramientas operativas integrables en la planeación semanal.

Justificación de una nueva propuesta curricular

La noción de currículo que sustenta este trabajo se distancia de su reducción a un documento descargable o a un conjunto de indicadores formales. Se define, en cambio, como aquello que acontece una vez cerrada la puerta del aula: la decisión de extender el tiempo dedicado a un contenido específico (por ejemplo, fracciones) en función del desempeño observado de los estudiantes, aunque el avance programático indique el tránsito a decimales; la selección razonada de textos cuando los propuestos por el libro de texto no dialogan con el contexto comunitario; el juicio profesional para articular campos formativos sin descuidar la profundidad disciplinar (Gimeno Sacristán, 2010). La NEM ha reintroducido el concepto de autonomía curricular, pero su ejercicio sin criterios sólidos deriva en improvisación, así como el criterio desprovisto de teoría conduce a intervenciones bienintencionadas pero carentes de

fundamento (Stenhouse, 1991). En consecuencia, la obra se propone proveer tanto marcos conceptuales para sustentar decisiones pedagógicas con autoridad como procedimientos para el diseño curricular autónomo.

Por qué este libro y qué problema resuelve

Este libro nació de una pregunta incómoda: ¿por qué tantos docentes mexicanos bienintencionados terminan enseñando lo mismo de siempre, de la misma manera de siempre, aunque el programa oficial diga otra cosa?

No es falta de voluntad. Tampoco es ignorancia. Es que nadie les ha proporcionado herramientas concretas para tomar decisiones curriculares con criterio propio. Se les entrega un programa, unos libros de texto y la instrucción de “seguir el plan”. Y cuando llega una reforma —como la Nueva Escuela Mexicana— con lenguaje nuevo y estructuras distintas, la incertidumbre se multiplica (Furlán, 2021).

El problema no es nuevo ni exclusivo de México. Desde los años sesenta, investigadores como Jackson (1968), documentaron que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que suponen la mayoría de los especialistas y directivos educativos. Jackson llegó a estimar, a partir de observaciones sistemáticas en aulas de primaria, que un docente realiza una media de 500 intercambios individuales con sus estudiantes en un solo día. Esa densidad de interacciones, ese ritmo de decisiones, esa imprevisibilidad permanente no se resuelve con mejores formatos de planeación ni con más cursos teóricos en línea (Hargreaves, 2003).

Se resuelve, en parte, con un docente que tiene criterio curricular propio: que sabe para qué enseña lo que enseña, que puede distinguir lo esencial de lo secundario, que entiende la diferencia entre un proyecto

integrador real y una agenda temática disfrazada, y que puede tomar decisiones pedagógicas fundamentadas incluso cuando la supervisión solicita otro rumbo (Sacristán & Pérez Gómez, 2019).

Este libro es para ese docente. Para la maestra de cuarto de primaria que no termina de comprender cómo armar un proyecto integrador sin perder sus matemáticas. Para el profesor de secundaria que quiere enseñar argumentación en Español, pero siente que el libro de texto lo lleva a otro lado. Para la docente de bachillerato que ve en los campos formativos una oportunidad real pero no sabe por dónde empezar. Para el maestro de zona rural que trabaja con comunidad indígena y percibe que el programa nacional no dialoga con sus estudiantes. Para la directora que quiere guiar a su equipo hacia un diseño curricular coherente y no sabe qué preguntas formular (Rockwell, 2018).

El libro tiene tres propósitos concretos. Primero, explicar la teoría curricular que importa —la que tiene consecuencias en el aula— en lenguaje directo, sin sacrificar rigor. Segundo, mostrar cómo esa teoría incide en la práctica cotidiana, aunque no sea evidente. Tercero, entregar herramientas aplicables en la semana siguiente al término de la lectura.

No es un texto académico cerrado, aunque se apoya en autores sólidos y en investigaciones recientes sobre el magisterio mexicano (Tapia, 2020). No es un manual de la SEP, aunque dialoga con la NEM desde su interior. Es una conversación entre colegas sobre algo que nos importa: que los estudiantes aprendan de verdad, con profundidad, con sentido, en los contextos reales donde habitan.

Estructura y contenido de la obra

La organización responde a tres interrogantes recurrentes en la práctica docente, aunque no siempre formuladas explícitamente:

Parte I: teoría curricular Esencial. Se explicitan las dimensiones visibles y operantes del currículo, analizándose modelos como el de Tyler (diseño por objetivos), Stenhouse (procesos de indagación) y sus implicaciones prácticas. Se examinan el currículo oculto y el currículo nulo, argumentándose que las omisiones también educan. Asimismo, se introduce el concepto de justicia curricular, subrayando que todo diseño reproduce o confronta desigualdades. Esta sección no constituye un adorno académico, sino una base para que el docente pueda confrontar afirmaciones normativas del tipo “así lo establece el programa” con una lectura profesional fundada.

Parte II: diseño en contexto mexicano. Se aborda la implementación de la NEM no mediante declaraciones generales, sino a través de decisiones de ajuste fino: uso de los campos formativos sin dispersión, operacionalización de los ejes articuladores como filtros analíticos (no como menciones rituales al inicio de la planeación), construcción de secuencias y alcances en condiciones de multigrado o ante la sobrecarga de contenidos en relación con las semanas efectivas de clase. Se discute el “arte de podar” (reducción intencional del contenido por criterio pedagógico), las formas efectivas de interdisciplina y las estrategias de negociación con la supervisión sin renuncia al juicio profesional.

Parte III: herramientas de diseño. Se ofrece un taller práctico que incluye: mapeo de aprendizajes esenciales mediante una matriz tripartita (esencial, importante, deseable); ejemplos concretos para primaria, secundaria y bachillerato; indicadores para evaluar el currículo real (sobrecarga, vacíos, redundancias); diseño de proyectos integradores que preserven el eje disciplinar; y la conclusión de que el currículo efectivo reside en la experiencia de aprendizaje provocada, no en el documento normativo.

Postulados centrales

La obra defiende los siguientes principios:

Tabla 1.

Postulado	Fundamentación
El docente como intelectual de su currículo	El conocimiento directo del grupo confiere al profesional de la educación una posición privilegiada para investigar su propia práctica (Stenhouse).
Menos contenidos, mayor profundidad	La sobrecarga no equivale a rigor, sino a simulación; la poda selectiva constituye un acto pedagógico legítimo.
Integración con criterio	La interdisciplina no es yuxtaposición de temas para satisfacer un formato de proyecto, sino articulación que suma o se descarta según pertinencia.
Autonomía responsable	Decidir qué enseñar implica rendición de cuentas, sustentada en saber profesional, no en temor a la supervisión.
Currículo para la emancipación	La escuela puede ser espacio de comprensión del mundo y de sí mismo, o de entrenamiento en la obediencia; cada decisión docente opta entre ambos polos.

Nota: elaboración propia.

Destinatarios y limitaciones

El texto está dirigido a profesionales que hayan experimentado insatisfacción con capacitaciones centradas en el “qué” de la NEM sin abordar el “cómo”; que dominen conceptualmente los campos formativos, pero enfrenten dificultades para operacionalizar su evaluación; que deseen armonizar el cumplimiento normativo con una enseñanza de mayor

calidad. No es pertinente para quienes busquen formatos predefinidos de entrega institucional, pues no contiene recetarios, sino principios, ejemplos y una invitación al pensamiento crítico. Diseñar con sentido implica incomodidad: la necesidad de excluir unos contenidos para profundizar en otros.

Advertencia y alcance

La lectura de esta obra puede generar disensos fundados en el seno de las academias (propuesta de reducción temática), requerir justificaciones argumentadas ante la supervisión (proyectos con menos contenidos, pero mayor aprendizaje) y producir una sensación de aislamiento al defender las humanidades frente a discursos utilitaristas. Tales conflictos son inherentes al diseño curricular entendido como toma de postura, no como mera administración del programa. La Nueva Escuela Mexicana ha provisto un marco valioso (comunidad, inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad), pero ningún marco se sostiene sin la traducción, filtro y realización cotidiana por parte del profesorado. Esta labor es simultáneamente técnica, política y ética. El propósito del libro es servir como brújula —no para seguir un norte impuesto, sino para trazar una ruta propia con argumentos, evidencia y la convicción de que el currículo más significativo es aquel que se manifiesta cuando un estudiante expresa comprensión efectiva.

Capítulo 1

¿Qué es currículo? Más allá del plan de estudios



Cuando un profesional de la docencia escucha el término “currículo”, suele asociarlo inmediatamente con el plan de estudios oficial proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP): el documento que contiene los aprendizajes esperados, los campos formativos y los proyectos didácticos sugeridos. Sin embargo, esta acepción, aunque frecuente, resulta reduccionista desde la perspectiva de la teoría curricular contemporánea.

El currículo, en sentido amplio, constituye el conjunto de experiencias, intencionales o no, que ocurren en el espacio escolar y que poseen efecto formativo sobre los estudiantes (Gimeno Sacristán, 2010). Esta definición incluye tanto lo explícitamente planificado como lo no previsto y, crucialmente, aquello que se omite de manera sistemática. Comprender esta distinción modifica la manera en que el docente interpreta su práctica y, sobre todo, amplía el espectro de su responsabilidad profesional (Stenhouse, 1991).

Antes de profundizar en la tipología curricular, resulta necesario precisar una distinción conceptual frecuentemente confundida en el ámbito escolar: plan de estudios, programa y currículo no son sinónimos. El plan de estudios constituye la estructura global del sistema educativo: establece las materias o campos formativos, su secuencia temporal y la carga horaria asignada (Tyler, 1949). El programa es el documento técnico-pedagógico que especifica los contenidos, aprendizajes esperados y orientaciones didácticas para una asignatura o campo formativo en un grado determinado (Coll, 1987). El currículo, en cambio, es una construcción más amplia que integra lo anterior con lo que realmente acontece en el aula: las interacciones, los silencios, las rutinas institucionales, las expectativas docentes y las omisiones curriculares (Jackson, 1968). Un mismo plan de estudios puede generar currículos radicalmente distintos en dos aulas de una misma escuela, lo que evidencia la naturaleza situada y enactiva del fenómeno curricular (Doyle, 1992).

Tres tipos de currículo que coexisten en el aula

La literatura especializada ha identificado al menos tres dimensiones curriculares que operan simultáneamente en todo contexto escolar: el currículo explícito, el currículo oculto y el currículo nulo (Eisner, 1979; Jackson, 1968).

El currículo explícito se refiere al conjunto de intenciones educativas formalmente declaradas en documentos oficiales: el programa de estudios, los libros de texto, las planeaciones didácticas entregadas a instancias de supervisión. Es visible, evaluable y constituye el nivel más superficial del fenómeno curricular (Gimeno Sacristán, 2010). Cuando una maestra de tercer grado enseña fracciones siguiendo la secuencia del libro de texto de Matemáticas, está operando en el dominio del currículo explícito. De manera análoga, un profesor de primer año de secundaria que aborda la Revolución Mexicana conforme a los aprendizajes esperados del programa de Historia también se sitúa en este nivel. El problema no radica en la existencia del currículo explícito —que es necesaria para la coordinación del sistema educativo—, sino en la presunción, frecuente entre el profesorado, de que este agota la realidad curricular (Torres Santomé, 1994).

El currículo explícito presenta una paradoja intrínseca: cuanto más detallado y prescriptivo es —esto es, cuanto más pretende regular cada paso del proceso de enseñanza—, más difícil resulta implementarlo con fidelidad, porque el aula real nunca coincide completamente con el aula imaginada por quienes diseñaron el programa (Doyle, 1992). Jackson (1968), documentó esta tensión hace más de cinco décadas: incluso el plan de estudios mejor diseñado colisiona inevitablemente con la realidad de treinta estudiantes con historias, saberes previos y condiciones de vida heterogéneas.

El currículo oculto remite al conjunto de aprendizajes que se transmiten de manera implícita, no declarada, a través de las prácticas, rutinas y disposiciones espaciales y temporales de la escuela (Jackson, 1968). No figura en ningún documento programático, pero opera cotidianamente. Jackson, en su obra fundacional *La vida en las aulas*, acuñó este concepto al observar que las escuelas primarias enseñaban mucho más que contenidos académicos: enseñaban a esperar el turno, a tolerar el aburrimiento, a responder cuando el docente pregunta y a silenciarse cuando no, a aceptar que el conocimiento fluye verticalmente de arriba hacia abajo (Jackson, 1968, p. 45). En sus propias palabras, el aula era el escenario donde los niños aprendían a vivir bajo el escrutinio permanente de otros, a manejar el poder de las evaluaciones y a comportarse conforme a las expectativas de una institución que no eligieron.

En el contexto mexicano contemporáneo, el currículo oculto puede observarse cuando un docente prioriza la participación de los estudiantes que levantan el mano más rápido —frecuentemente varones en ciertos contextos culturales (Calvo & Lomas, 2016)— transmitiendo así, sin enunciación explícita, que el conocimiento pertenece a quien lo exhibe con rapidez y en voz alta. O cuando los materiales visuales del aula presentan exclusivamente científicos europeos, y el mensaje silencioso es que la ciencia es patrimonio de culturas hegemónicas (Apple, 1990). O cuando las sanciones disciplinarias se aplican con mayor severidad a estudiantes de zonas rurales por no entregar tareas, sin indagar si disponen de electricidad en sus hogares o si sus familias pudieron acompañarlos en el proceso (Rockwell, 2018).

El currículo oculto no es intrínsecamente negativo. Un docente que escucha con genuino interés las preguntas de sus estudiantes transmite, sin decirlo, que preguntar es valioso. Uno que admite públicamente no saber algo y busca la respuesta junto con el grupo transmite que el aprendizaje es un proceso colectivo, no una actuación individual (Freire,

1970). Uno que modifica su postura ante un argumento mejor fundamentado transmite que el pensamiento crítico es más importante que la certeza dogmática. Estos son currículos ocultos que contribuyen a formar ciudadanos capaces de razonar autónomamente (Giroux, 1997). El punto central es que el currículo oculto existe independientemente de la voluntad del docente. La cuestión relevante es si se gestiona de manera consciente o si se lo deja operar por inercia (Torres Santomé, 1994).

El currículo nulo se define como aquello que el sistema educativo decide no enseñar, y su importancia fue formulada sistemáticamente por Eisner (1979). Este concepto resulta particularmente perturbador porque señala que las ausencias curriculares también producen efectos formativos. Cuando una escuela omite la educación sexual integral bajo el argumento de que “corresponde a las familias”, los estudiantes igualmente aprenden sobre sexualidad —solo que, a través de otras fuentes, con menos herramientas críticas y mayor exposición a información distorsionada (Lerner, 2012). Cuando en la asignatura de Historia se excluyen sistemáticamente las rebeliones indígenas del siglo XIX por “falta de tiempo”, los estudiantes construyen una narrativa nacional incompleta y sesgada (Bonfil Batalla, 1987).

En muchas escuelas mexicanas, el currículo nulo abarca contenidos como: el pensamiento crítico sobre medios de comunicación y redes sociales; la historia de las mujeres como sujetos políticos activos en la construcción del país (Lerner, 2012); la diversidad lingüística y cultural de México más allá de conmemoraciones folclóricas puntuales; los derechos laborales básicos; la educación financiera elemental; y la salud mental con profundidad conceptual (SEP, 2022). No se trata de contenidos prohibidos, sino de saberes que simplemente no ocurren. Su ausencia produce efectos tan reales como los del currículo explícito (Eisner, 1979).

Trampa frecuente: confundir plan de estudios con currículo

El plan de estudios es el mapa. El currículo es el viaje completo. Poseer un mapa detallado no garantiza nada sobre cómo se recorre el camino, qué se aprende en el trayecto ni qué queda grabado en la memoria al final del recorrido (Gimeno Sacristán, 2010). Un docente puede seguir al pie de la letra el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana y transmitir, a través del currículo oculto, que aprender es aburrido, que las preguntas incómodas no deben formularse y que el conocimiento fluye verticalmente (Jackson, 1968). Otro docente puede trabajar con materiales modestos en una comunidad con escasos recursos y crear un ambiente donde los estudiantes se asumen como pensadores capaces (Rockwell, 2018). El plan importa, las orientaciones didácticas importan, el libro de texto puede ser un recurso valioso; pero el currículo total —explícito, oculto y nulo— importa más. Y el currículo total es, en última instancia, responsabilidad del docente, no únicamente de la autoridad educativa central (Stenhouse, 1991).

¿Para qué sirve el currículo? Tres enfoques teóricos

La pregunta sobre la función del currículo no es neutral. Dependiendo de cómo se responda, se diseña de manera diferente, se evalúa con criterios distintos y se establecen prioridades pedagógicas divergentes (Tyler, 1949).

El *enfoque técnico* sostiene que el currículo sirve para transmitir eficientemente los conocimientos y habilidades que la sociedad demanda. Desde esta perspectiva, la enseñanza se conceptualiza como un proceso productivo: ingresan materias primas (estudiantes), se les aplica un

proceso estandarizado (instrucción), y se obtienen productos (egresados con ciertos conocimientos y habilidades medibles) (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949). El error no está en valorar la eficiencia —los aprendizajes deben poder evidenciarse—, sino en reducir la educación exclusivamente a esa dimensión. Un enfoque puramente técnico resulta incapaz de dar cuenta de lo que más importa en la formación humana: la capacidad de preguntarse, de dudar, de cambiar de postura ante argumentos mejores (Freire, 1970). Esas cualidades no caben fácilmente en una rúbrica de tres indicadores. En México, el enfoque técnico ha dominado la formación docente durante décadas, privilegiando la transmisión de técnicas didácticas por encima de la comprensión profunda de las disciplinas enseñadas y de los contextos situados (Furlán, 2021).

El *enfoque práctico* responde que el currículo sirve para facilitar experiencias de aprendizaje significativas, construidas en el diálogo entre docentes, estudiantes y contextos (Schwab, 1973). Aquí el docente no es un mero ejecutor de instrucciones, sino un profesional reflexivo que toma decisiones fundamentadas (Stenhouse, 1991). Este enfoque reconoce que las aulas son lugares complejos e impredecibles. Jackson (1968), describió cinco características del aula que hacen inviable cualquier plan perfectamente predecible: *multidimensionalidad* (muchas cosas ocurren simultáneamente), *simultaneidad* (eventos paralelos que el docente debe atender al mismo tiempo), *inmediatez* (ritmo acelerado de interacciones), *imprevisibilidad* (eventos inesperados que interrumpen lo planificado) y *publicidad* (todo lo que ocurre es visible para todos los presentes). Frente a esa realidad, el currículo solo puede ser una hipótesis de trabajo que se ajusta en el camino (Doyle, 1992).

El *enfoque crítico* postula que el currículo sirve para emancipar, para que los estudiantes puedan leer críticamente su mundo y transformarlo cuando sea necesario (Freire, 1970; Giroux, 1997). Desde esta postura, ningún currículo es neutral: siempre favorece ciertos saberes, ciertas

voces y visiones del mundo (Apple, 1990). La pregunta no es solo “¿qué enseñamos?” sino “¿para quién?, ¿a favor de qué proyecto social?, ¿quién se beneficia de que esto se enseñe así?” Toda reforma curricular tiene implicaciones políticas, aunque se presente como técnica o meramente pedagógica (Torres Santomé, 1994).

Los tres enfoques tienen algo que aportar. Un docente que ignora el enfoque técnico termina sin evidencias de aprendizaje y sin capacidad de comunicar los logros de su práctica. Uno que ignora el práctico termina con planes perfectos que no sobreviven el primer contacto con el grupo real. Uno que ignora el crítico puede estar reproduciendo desigualdades sociales con la mejor intención del mundo (Gimeno Sacristán, 2010).

Las cinco características del aula y por qué importan para el diseño curricular

Jackson (1968), identificó cinco rasgos del ambiente escolar que cualquier diseño curricular debe considerar. Su vigencia persiste más de medio siglo después.

1. *Multidimensionalidad*: el aula no alberga una única actividad a la vez. Mientras el docente explica, algunos estudiantes atienden, otros piensan en cuestiones diferentes, otros se comunican en silencio, otros aún procesan lo dicho minutos atrás (Doyle, 1992). El diseño curricular que ignora este rasgo —que asume que todo el grupo se encuentra en el mismo punto cognitivo al mismo tiempo— produce actividades que funcionan para algunos y fracasan para otros.
2. *Simultaneidad*: el docente debe atender múltiples eventos concurrentes: el estudiante que levanta la mano, el grupo que trabaja, el tiempo que transcurre, el contenido que se explica.

Diseñar currículos que reduzcan la demanda de esta simultaneidad —que proporcionen al docente herramientas claras para gestionar la complejidad— es un acto de profesionalismo (Stenhouse, 1991).

3. *Inmediatez*: el ritmo del aula es acelerado. Las decisiones se toman en segundos. Un docente con criterio curricular sólido toma mejores decisiones rápidas que uno que depende de recordar lo que decía el programa oficial (Doyle, 1992).
4. *Imprevisibilidad*: lo que ocurre en el aula nunca coincide perfectamente con lo planificado. Un currículo bien diseñado posee flexibilidad incorporada: distingue los aprendizajes no negociables de aquellos que pueden ajustarse según las condiciones emergentes del grupo (Gimeno Sacristán, 2010).
5. *Publicidad*: todo lo que ocurre en el aula es observado por todos. Los mensajes del currículo oculto —quién habla más, a quién se presta más atención, qué preguntas se valoran— operan en ese espacio público y tienen efectos colectivos (Jackson, 1968).

Caso concreto: el currículo oculto en Formación Cívica y Ética

En una secundaria del Estado de México, una docente de Formación Cívica y Ética enseñaba el tema de derechos humanos con genuino entusiasmo. Sus exámenes incluían preguntas como “¿cuáles son los tres tipos de derechos según su generación?” y “¿qué institución en México protege los derechos humanos?”. Los estudiantes memorizaban, respondían y aprobaban.

Sin embargo, en ese mismo salón, la docente interrumpía frecuentemente a los estudiantes cuando opinaban sobre situaciones reales (“eso no tiene que ver con el tema”), no permitía que cuestionaran las decisiones escolares (“eso es asunto de la dirección, no de este curso”) y resolvía los conflictos entre compañeros imponiendo sentencias sin proceso de diálogo (Rockwell, 2018). El currículo explícito enseñaba derechos humanos. El currículo oculto enseñaba que los adultos tienen siempre la razón, que las instituciones no se cuestionan y que opinar fuera de los límites marcados tiene consecuencias. Ambos currículos convivían. Uno de ellos poseía mayor impacto formativo (Jackson, 1968).

Preguntas para la reflexión profesional

1. ¿Qué mensajes transmite el entorno del aula sin que medie enunciación explícita? (disposición del espacio, patrones de participación verbal, respuestas al error, celebraciones y omisiones)
2. ¿Qué temas se evitan enseñar, aun reconociendo su importancia para los estudiantes? ¿Qué razones explican esas omisiones?
3. ¿Cuál es el enfoque curricular dominante en la práctica habitual: técnico, práctico o crítico? ¿Qué aportaría el enfoque que permanece más descuidado?
4. ¿Hay algún contenido del currículo nulo que, de ser incorporado, modificaría significativamente las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes?

Idea para transferir al aula

Paso 1: Durante una semana, registrar en un cuaderno de campo tres momentos diarios en los que se haya transmitido algún mensaje sin enunciación explícita (un gesto, la forma de responder una pregunta, la distribución del tiempo de participación, qué comentario se ignoró). *Paso 2:* al finalizar la semana, identificar un patrón recurrente: ¿qué mensaje no intencional se repite con mayor frecuencia? ¿Qué aprenden los estudiantes del docente que no figura en ningún programa oficial? *Paso 3:* Seleccionar un solo aspecto que se desee modificar. Diseñar una acción concreta y de pequeña escala (por ejemplo: “esperar 10 segundos adicionales antes de responder una pregunta, para que los estudiantes que procesan más lentamente también puedan participar”) y evaluar su efecto durante la semana siguiente (Stenhouse, 1991).

Capítulo 2

Tyler, Taba y Stenhouse:

tres respuestas a la misma pregunta



¿Cómo se diseña un currículo? Esta interrogante admite respuestas sustancialmente distintas según el marco teórico desde el cual se aborde. Tres autores del siglo XX siguen siendo los más citados en la literatura de formación docente —no por moda intelectual, sino porque las preguntas que formularon continúan siendo aquellas que todo profesional de la educación enfrenta cuando planifica con seriedad: ¿para qué enseñar?, ¿desde dónde partir?, ¿cómo verificar que lo planeado efectivamente produce aprendizaje? (Gimeno Sacristán, 2010). Conocer sus propuestas no constituye un ejercicio meramente académico; implica equiparse con tres lógicas distintas de diseño de la enseñanza que, aunque en teoría se contraponen, en la práctica resultan complementarias (Stenhouse, 1991).

Ralph Tyler: la claridad de los objetivos como eje estructurante

En 1949, Ralph Tyler publicó *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, un texto de extensión reducida que transformó profundamente el pensamiento sobre el diseño educativo en el mundo occidental (Tyler, 1949). Su propuesta es formalmente sencilla: para diseñar cualquier curso o programa, es necesario responder secuencialmente cuatro preguntas fundamentales: (1) ¿qué propósitos educativos se buscan?, (2) ¿qué experiencias de aprendizaje se proveen para alcanzarlos?, (3) ¿cómo se organizan esas experiencias de manera eficiente?, y (4) ¿cómo se evalúa si los propósitos se lograron? (Tyler, 1949, pp. 1-2). A este planteamiento se le denomina modelo por objetivos o, en la literatura especializada, “lógica tylereana” (Gimeno Sacristán, 2010; Pinar, 2012).

La virtud principal de este modelo reside en su exigencia de *coherencia interna*: obliga a que el diseño sea consistente desde los propósitos iniciales hasta la evaluación final. Si el objetivo es que estudiantes de segundo de secundaria puedan argumentar por escrito con eviden-

cias, entonces las actividades deben practicar la argumentación con evidencias, la evaluación debe medir argumentación con evidencias, y la retroalimentación debe versar sobre argumentación con evidencias (Tyler, 1949). Esta exigencia, aunque parezca obvia, es frecuentemente vulnerada en la práctica: muchos docentes declaran un objetivo y diseñan actividades que no lo abordan, o evalúan competencias distintas de las efectivamente enseñadas (Coll, 1987).

La coherencia tylereana constituye un hábito profesional valioso. Formularse antes de cada actividad la pregunta “¿para qué sirve esto en relación con el aprendizaje que quiero lograr?” actúa como un filtro natural contra las *actividades decorativas* —aquellas que consumen tiempo sin producir aprendizaje significativo (Doyle, 1992). Sin embargo, el modelo presenta riesgos significativos. El principal es que los objetivos pueden convertirse en listas de comportamientos medibles que vacían el aprendizaje de su densidad significativa (Eisner, 1979). Cuando todo debe ser observable y cuantificable, los procesos cognitivos más ricos —dudar profundamente antes de responder, cambiar de postura ante un argumento mejor fundamentado, generar preguntas inéditas— quedan excluidos del diseño curricular (Freire, 1970).

El modelo de Tyler, llevado a sus extremos, produce lo que los críticos denominan *educación conductista*: se enseña aquello que puede medirse, y se mide aquello que puede enseñarse fácilmente (Apple, 1990). El resultado es un currículo empobrecido que ofrece la apariencia de rigor a costa de profundidad formativa. Además, como ha señalado Stenhouse (1991), Tyler asume implícitamente que es posible predecir lo que los estudiantes aprenderán antes de que el proceso de enseñanza comience —una ficción que cualquier docente con experiencia reconoce como insostenible, pues los aprendizajes más significativos suelen ocurrir en los márgenes de lo planeado, en las preguntas no anticipadas y en los

desvíos del plan que resultan más productivos que el plan mismo (Jackson, 1968).

En el contexto mexicano contemporáneo, el modelo de Tyler sigue siendo útil cuando se emplea para crear coherencia interna en una planeación didáctica, pero no como una camisa de fuerza que determine a priori todo lo que puede ocurrir en el aula (Furlán, 2021). La Nueva Escuela Mexicana (NEM), al enfatizar la autonomía profesional docente, requiere precisamente un uso flexible de la lógica tylereana, no su abandono ni su aplicación acrítica (SEP, 2022).

Hilda Taba: el docente como diseñador desde abajo

Hilda Taba, contemporánea de Tyler, introdujo una dimensión crucial que el modelo por objetivos tendía a ignorar: el currículo no se diseña exclusivamente desde arriba (expertos, autoridades educativas, técnicos pedagógicos), sino también —y fundamentalmente— desde abajo, con los docentes que conocen a sus estudiantes específicos en sus contextos particulares (Taba, 1962). Propuso invertir el proceso de diseño: en lugar de partir de los grandes objetivos nacionales y descender hasta el aula, propuso partir del diagnóstico del grupo concreto y construir hacia arriba (Taba, 1962, cap. 10).

El modelo de Taba incluye siete pasos secuenciales, de los cuales tres resultan especialmente relevantes para el trabajo docente de aula: (a) *diagnóstico de necesidades* —¿qué trae este grupo específico en términos de saberes previos, intereses y condiciones de vida?—; (b) *formulación de objetivos* —¿qué necesita aprender este grupo, dado lo que ya sabe y el contexto en que vive?—; y (c) *selección y organización de contenidos* —¿qué contenidos sirven mejor para lograr esos objetivos con este grupo?— (Taba, 1962, pp. 12-15). El diagnóstico, en la perspectiva tabiana,

no se reduce a una prueba inicial estandarizada. Es una *indagación genuina* sobre qué saben los estudiantes, qué les importa, qué conflictos mantienen con el conocimiento, qué experiencias traen de sus hogares y comunidades, y qué preguntas se formulan sobre el mundo (Taba, 1962).

Este énfasis en el diagnóstico es retomado explícitamente por la NEM cuando postula la necesidad de “partir de la realidad de los estudiantes” y construir el currículo desde el contexto (SEP, 2022, p. 45). Según el estudio de Sánchez-Olavarría (2025), basado en observación de Consejos Técnicos Escolares en el estado de Tlaxcala, los docentes que implementan la NEM con mayor efectividad son precisamente aquellos que desarrollan una capacidad diagnóstica robusta: parten de una problemática identificada en la comunidad, conocen los conocimientos previos del grupo y construyen desde ahí su planeación didáctica. En estos casos, la planeación se convierte en un instrumento “vivo” que se actualiza sesión a sesión, no en un trámite burocrático que se entrega una vez y se olvida (Sánchez-Olavarría, 2025, p. 78).

En la práctica mexicana concreta, la propuesta de Taba implica que una maestra de sexto de primaria que enseña en una colonia con problemas severos de acceso al agua no debe enseñar el ciclo del agua de la misma manera que una maestra de una escuela urbana con agua corriente en cada hogar. Taba diría: parte del diagnóstico real. ¿Qué saben tus alumnos sobre el agua a partir de la experiencia vívida de no tenerla? ¿Qué preguntas ya se han formulado sobre el tema? ¿Qué vocabulario emplean para describir su experiencia cotidiana? Ese es el punto de partida legítimo, no el libro de texto (Taba, 1962; Rockwell, 2018).

Caso concreto: un maestro de secundaria diseña su unidad usando a Taba

Roberto enseña Ciencias Naturales en una secundaria de Oaxaca. El tema oficial del tercer bimestre es “propiedades de la materia: densidad, conductividad, solubilidad”. En lugar de comenzar con las definiciones del libro de texto, realiza un procedimiento diferente, alineado con la propuesta tabiana (Taba, 1962).

Primero, pregunta a sus alumnos de primer grado: “¿Qué materiales usan en su casa para construir, cocinar o trabajar que no ven en las tiendas del centro de la ciudad?” Los estudiantes mencionan: el barro para las ollas, el carrizo para los techos, la cal para las paredes, el copal para el incienso, la palma para las cestas (Rockwell, 2018). Roberto registra sistemáticamente todas las respuestas. Realiza así su *diagnóstico de necesidades*: sus estudiantes poseen un conocimiento empírico profundo sobre materiales locales que el libro de texto ignora por completo.

A partir de ese diagnóstico, Roberto diseña una unidad didáctica que parte del análisis de las propiedades del barro (densidad, porosidad, resistencia térmica, conductividad) antes de llegar a las definiciones abstractas del libro. Los conceptos científicos se introducen después, no antes. Los estudiantes los construyen desde lo que ya saben, con materiales que tienen en sus hogares, mediante experimentos que pueden replicar con sus familias (Taba, 1962). El resultado: al finalizar la unidad, los alumnos pueden explicar por qué una olla de barro mantiene la temperatura mejor que una de aluminio utilizando el concepto de conductividad térmica. El rendimiento académico es notablemente superior al del año anterior, cuando Roberto simplemente seguía el libro de texto. Adicionalmente, ocurre un fenómeno no previsto: los padres de familia, al constatar que los saberes domésticos reciben un nombre científico, se acercan con mayor entusiasmo a la escuela (Rockwell, 2018). Esto ejem-

plifica la tesis central de Taba: el currículo se construye desde el conocimiento real del grupo hacia los conceptos del programa, no a la inversa (Taba, 1962).

Lawrence Stenhouse: el currículo como hipótesis y el docente como investigador

Lawrence Stenhouse es probablemente el más incómodo de los tres autores, porque cuestiona el supuesto más arraigado en la tradición curricular: que el diseño es asunto de expertos que entregan al docente un producto listo para ser ejecutado con fidelidad (Stenhouse, 1991). Su argumento es radical en el sentido etimológico —va a la raíz del problema—: un currículo no es una prescripción, sino una *hipótesis de trabajo*. Es una propuesta para ser explorada en la práctica, no un guion para ser seguido al pie de la letra (Stenhouse, 1991, p. 96). Y quien puede explorarla con inteligencia es el docente, porque es quien está en el aula, frente a estudiantes reales, con las limitaciones y oportunidades que solo él conoce (Stenhouse, 1985).

Por esta razón, Stenhouse acuñó la célebre expresión docente como investigador (*teacher as researcher*): alguien que observa sistemáticamente lo que ocurre en su clase, recoge evidencias, reflexiona críticamente sobre ellas y ajusta su práctica en consecuencia (Stenhouse, 1985, cap. 8). Su modelo, conocido como *modelo por procesos*, no parte de objetivos conductuales predefinidos —como en Tyler— sino de *principios de procedimiento*: ¿qué tipo de actividad intelectual se desea que ocurra en el aula? La distinción es sutil pero poderosa (Stenhouse, 1991, p. 102). En lugar de formular un objetivo conductual del tipo “el alumno será capaz de identificar los conectores lógicos en un texto argumentativo” (lógica tylereana), Stenhouse propondría: “en esta unidad, los estudiantes ten-

drán la oportunidad de discutir ideas sobre las que existen posiciones encontradas, de defender su postura con razones, de escuchar argumentos contrarios y de cambiar de opinión si los encuentran convincentes” (Stenhouse, 1991, p. 105). La diferencia fundamental es que lo segundo preserva la *dignidad del proceso de aprendizaje* y reconoce que los resultados reales son imposibles de predecir totalmente (Eisner, 1979).

Este modelo es especialmente pertinente para disciplinas donde el proceso es tan importante como el producto: la discusión filosófica, el análisis literario, la investigación histórica, la resolución de problemas matemáticos no rutinarios, la experimentación científica con hipótesis abiertas (Stenhouse, 1991). En estos casos, fijar de antemano qué “debe concluir” el estudiante es traicionar la naturaleza misma de la disciplina (Dewey, 1916). Como señala Stenhouse (1985), “no hay conocimiento sin el conocedor; no hay currículo sin el docente que lo interpreta” (p. 112).

¿Cómo aplicar esta propuesta sin que derive en improvisación? Stenhouse no sugiere que el docente abandone toda estructura ni que improvise cada sesión (Stenhouse, 1991). Propone, más bien, que el docente lleve un registro mínimo y reflexivo de lo que acontece en sus clases: qué funcionó, qué no funcionó, por qué. Según el estudio empírico de Sánchez-Olavarría (2025), los docentes observados en los Consejos Técnicos Escolares de Tlaxcala utilizaban sus planeaciones como “instrumentos de trabajo vivos” que actualizaban cada vez que impartían clase y que mejoraban a partir de una reflexión constante sobre su implementación. Esto constituye una materialización concreta de lo que Stenhouse propuso: el docente como investigador de su propia práctica (Stenhouse, 1985).

Esta noción se vincula además con la distinción clásica que John Dewey (1933), estableció entre acción reflexiva y acción rutinaria. La acción reflexiva examina activa, persistente y cuidadosamente los funda-

mentos y consecuencias de cada decisión profesional; la acción rutinaria, en cambio, se guía por la tradición y la autoridad externa sin cuestionar críticamente los fines que persigue (Dewey, 1933, pp. 9-10). Como señala el prologuista de *La vida en las aulas* (Jackson, 1968), la gran contribución de Jackson al campo educativo fue precisamente mostrar que los docentes necesitan desarrollar una práctica reflexiva, no meramente rutinaria.

Cómo dialogan estos autores en el aula mexicana contemporánea

Estos tres autores no se excluyen mutuamente. Un docente puede —y probablemente debe— usar la claridad de Tyler para estructurar su planeación y asegurar la coherencia entre propósitos, actividades y evaluación (Tyler, 1949). Puede usar el diagnóstico de Taba para partir del contexto real del grupo en lugar del contexto imaginario del libro de texto (Taba, 1962). Y puede usar la actitud investigadora de Stenhouse para ajustar el plan en el camino, documentar lo que efectivamente funciona y desarrollar gradualmente un saber profesional propio sobre su práctica (Stenhouse, 1985; 1991).

La NEM, en sus principios más profundos, guarda ecos claros de Taba y Stenhouse. El énfasis en partir de problemas del contexto, la valoración del diagnóstico inicial y el reconocimiento de que el currículo es un proceso que se construye colectivamente en la práctica escolar son elementos centrales del marco curricular 2022 (SEP, 2022, pp. 38-42). Como señala Sánchez-Olavarria (2025), la NEM es un “currículum vivo” que no está acabado, y cada docente que lo implementa contribuye activamente a su construcción situada.

El peligro radica en usar exclusivamente a Tyler —lo más cómodo, lo más fácil de reportar administrativamente, lo que la supervisión esco-

lar suele solicitar— y perderse la riqueza de los otros dos enfoques (Gimeno Sacristán, 2010). Cuando esto ocurre, el currículo queda reducido a listas de objetivos medibles, y la densidad del aprendizaje real se pierde en el camino (Eisner, 1979; Apple, 1990).

Trampa común: usar los objetivos como decoración en lugar de como guía

En muchas planeaciones didácticas mexicanas, los objetivos o propósitos de aprendizaje aparecen al inicio del formato —“el alumno logrará...”— y luego las actividades planificadas no guardan ninguna relación coherente con ellos (Furlán, 2021). Esto ocurre porque los docentes aprenden a llenar el formato por exigencia burocrática, no a usar los objetivos como herramienta de diseño genuino (Rockwell, 2018).

La señal inequívoca de que los objetivos funcionan como mera decoración es la siguiente: si es posible cambiar el objetivo sin modificar ninguna actividad, entonces el objetivo no está guiando nada. Si es posible realizar todas las actividades y el objetivo sigue siendo igual de vago al final, entonces el objetivo no era operable (Stenhouse, 1991). El remedio no consiste en escribir mejores objetivos en términos más precisos. Consiste en comenzar por preguntar: ¿qué evidencia concreta voy a tener al final de esta sesión, semana o unidad de que los estudiantes aprendieron lo que me proponía? Esa evidencia es la que define el objetivo real, no el que se declara formalmente en el formato de planeación (Tyler, 1949; Coll, 1987).

Los saberes del docente: más que conocer el programa

El teórico de la didáctica Maurice Tardif (2014), retomado por Sánchez-Olavarria (2025) en su análisis de la autonomía docente, identifica cinco tipos de saberes que un profesional de la educación construye a lo largo de su trayectoria: (a) saberes profesionales (de la pedagogía como campo disciplinar), (b) saberes disciplinares (de la materia que enseña), (c) saberes pedagógicos (sobre cómo enseñar), (d) saberes curriculares (sobre los programas oficiales y sus lógicas internas), y (e) saberes experienciales (construidos en la práctica cotidiana, a partir de la reflexión sobre la acción) (Tardif, 2014, pp. 58-63).

Este último tipo —los saberes experienciales— es el que Tyler, Taba y Stenhouse iluminan desde distintos ángulos complementarios. Tyler ayuda a estructurar esa experiencia en coherencia entre medios y fines. Taba ayuda a contextualizarla situándola en el diagnóstico del grupo real. Stenhouse ayuda a sistematizarla como investigación de la propia práctica (Sánchez-Olavarria, 2025). El docente que logra integrar conscientemente los tres enfoques desarrolla un saber experiencial rico, fundamentado empíricamente y transferible a nuevas situaciones (Tardif, 2014).

Preguntas para la reflexión profesional

1. ¿La planeación habitual se asemeja más al modelo de Tyler, al de Taba o al de Stenhouse? ¿Qué dimensiones de los otros dos enfoques permanecen ausentes o subdesarrolladas?
2. ¿Cuándo fue la última vez que se realizó un diagnóstico real del grupo antes de planificar —no el trámite burocrático del “diagnóstico inicial” exigido por supervisión, sino la indaga-

ción genuina sobre qué saben y qué preguntas tienen los estudiantes acerca del tema específico?

3. ¿Se lleva algún registro sistemático de lo que funciona y lo que no funciona en el aula? Si no es así, ¿qué forma mínima y sostenible podría adoptar ese registro sin convertirse en una carga administrativa adicional?

Idea para transferir al aula

Paso 1. Antes de la próxima unidad didáctica, dedicar 20 minutos a formular tres preguntas abiertas al grupo sobre el tema que se va a iniciar: ¿qué saben ya sobre esto?, ¿qué no comprenden todavía?, ¿qué les gustaría poder hacer con este conocimiento? (Taba, 1962). *Paso 2.* Registrar las respuestas. Identificar una idea que surja del grupo y que no esté contemplada en la planeación original —puede ser una pregunta, una experiencia narrada, una contradicción entre lo que dicen y lo que el programa supone. *Paso 3.* Incorporar esa idea como punto de partida o como hilo conductor de al menos dos sesiones. Observar si cambia el nivel de involucramiento del grupo (Stenhouse, 1991). Eso es, precisamente, hacer investigación de la propia práctica al estilo de Stenhouse.

Capítulo

3

Selección cultural: ¿quién decide qué vale la pena enseñar?



Todo currículo es, fundamentalmente, una operación de selección. Del vasto y acumulado conocimiento humano —las ciencias, las artes, las lenguas, las tradiciones, las prácticas, las filosofías, las tecnologías— se escoge un fragmento para ser transmitido a las generaciones venideras (Apple, 1990; Young, 2008). Esta selección nunca es neutral. Siempre favorece ciertos saberes, ciertos lenguajes, ciertos valores, ciertas formas de conocer el mundo. Y siempre deja fuera otros (Bernstein, 1996; Torres Santomé, 1994). Comprender este mecanismo no implica adherir a un relativismo radical que afirme que “todo vale igual” —posición insostenible desde cualquier teoría educativa sería—, sino reconocer que las decisiones sobre qué enseñar tienen consecuencias concretas: determinan quiénes se sienten incluidos o excluidos en la escuela, qué visión del mundo transmiten las instituciones educativas y quiénes acceden a las formas de conocimiento que otorgan poder en la sociedad (Bourdieu & Passeron, 1970; Freire, 1970).

Como señala Young (2008), el conocimiento escolar no es un reflejo directo del conocimiento producido por las disciplinas académicas, sino una *recontextualización* que responde a intereses pedagógicos, políticos y sociales. Esta recontextualización implica necesariamente pérdidas y ganancias: ciertos conocimientos se simplifican, otros se omiten, otros se priorizan injustificadamente (Bernstein, 1996). La pregunta clave, entonces, no es si existe sesgo en la selección cultural —porque lo hay siempre—, sino *qué sesgos operan, a favor de quiénes y con qué consecuencias para los estudiantes concretos* (Apple, 1990).

El falso dilema: humanidades versus conocimiento útil

En México, este dilema aparece con regularidad en las conversaciones de sala de maestros. “¿Para qué enseñarles poesía si lo que nece-

sitan es saber computación?” En sentido contrario: “La educación técnica empobrece a los estudiantes.” Ambas posiciones, advierte Nussbaum (2010), son falsas dicotomías que responden más a prejuicios ideológicos que a argumentos pedagógicos fundados.

La pregunta relevante no es humanidades ó ciencias, cultura clásica *o* habilidades prácticas. La pregunta es: ¿qué tipo de conocimiento le permite a un estudiante entender el mundo en que vive, participar en él con criterio autónomo y transformarlo cuando sea necesario? (Freire, 1970; Giroux, 1997). Esta interrogante admite respuestas que incluyen tanto a Sor Juana Inés de la Cruz como el pensamiento estadístico, la historia de México como la programación, la reflexión ética como las matemáticas financieras (Díaz-Barriga, 2020).

El problema ocurre cuando se utiliza el argumento de “lo útil» para eliminar cualquier contenido que requiera tiempo, dificultad cognitiva o que no tenga aplicación inmediata visible. Leer literatura compleja no produce resultados medibles en el corto plazo (Eisner, 1979). Sin embargo, desarrolla capacidad de interpretación de textos densos, tolerancia a la ambigüedad, comprensión del punto de vista ajeno y habilidad para sostener la atención en una tarea durante más tiempo que el que dura un video de treinta segundos (Nussbaum, 2010). Todo ello tiene una utilidad profunda y duradera que escapa a los instrumentos de evaluación estandarizada (Dewey, 1916).

El peligro opuesto es igualmente real: utilizar el argumento de la “formación integral” para mantener en el currículo contenidos que han perdido relevancia para los estudiantes, que se enseñan deficientemente porque los docentes no están capacitados en esa área, y que consumen tiempo que podría dedicarse a profundizar en conocimientos que sí importan para la comprensión del mundo contemporáneo (Gimeno Sacristán, 2010). El equilibrio, siempre difícil, requiere deliberación co-

lectiva y evidencia sobre qué conocimientos efectivamente abren oportunidades para los estudiantes (Young, 2008).

Canon, diversidad y pertinencia

México es un país con 68 agrupaciones lingüísticas reconocidas —11 familias lingüísticas y 364 variantes dialectales, según el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008)—. Posee una historia que incluye civilizaciones precolombinas de enorme sofisticación intelectual, técnica y artística (Bonfil Batalla, 1987). Alberga tradiciones artísticas, médicas, agrícolas y filosóficas que no aparecen en los libros de texto de las asignaturas consideradas “formales” (Rockwell, 2018). Sin embargo, la mayoría de los currículos de educación básica y media superior siguen siendo, en los hechos, monolingües y monoculturales (Díaz-Barriga, 2020; SEP, 2022). Los libros de texto nacionales —a pesar de sus renovaciones— parten de un español estándar, de una historia que tiene su centro en el Valle de México y en el proceso de formación del Estado nacional decimonónico, y de una ciencia que no dialoga con los saberes de las comunidades (Rockwell, 2018; Bertely, 2006).

Esto tiene consecuencias directas y documentadas en la literatura educativa. Un estudiante nahua de la sierra poblana que aprende en una escuela donde su lengua materna no aparece en ningún libro, donde su historia local no existe en el programa, donde sus prácticas agrícolas ancestrales no se mencionan en Ciencias, recibe un mensaje implícito muy claro: lo que tú sabes no cuenta aquí (Bertely, 2006). La escuela se presenta como un lugar para aprender las cosas que *realmente* importan, y las cosas que importan son otras, originadas en otro lugar —generalmente, las culturas hegemónicas urbanas o europeas (Bonfil Batalla, 1987).

Este es el mecanismo más sutil y poderoso de la desigualdad educativa: no la falta de recursos materiales —aunque también importan—, sino la *invalidación sistemática* del conocimiento que los estudiantes traen desde sus hogares y comunidades (Bourdieu & Passeron, 1970). Un estudiante al que se le dice, de mil maneras implícitas, que su cultura, su lengua y sus saberes no valen, desarrolla una relación con el aprendizaje escolar marcada por la extrañeza o por el cumplimiento mecánico sin apropiación significativa (Freire, 1970). Aprende para *pasar* las evaluaciones, no para *saber* con profundidad (Rockwell, 2018).

La selección cultural no es solo sobre qué autores aparecen en la antología de Literatura. Es sobre qué *formas de conocimiento* se reconocen como legítimas dentro del espacio escolar (Apple, 1990). Los saberes sobre medicina tradicional poseen una racionalidad propia que puede dialogar en pie de igualdad con la biología (Menéndez, 2005). Los sistemas de producción agroecológica ancestral tienen lógicas que la agronomía moderna apenas está recuperando (Toledo & Barrera-Bassols, 2008). Los sistemas de organización comunitaria de muchos pueblos indígenas contienen principios de democracia participativa y toma colectiva de decisiones que podrían enriquecer cualquier clase de Formación Cívica (Díaz-Polanco, 2006). El problema es que casi nunca se le invita a ese diálogo. Permanecen en el *currículo nulo* —aquello que el sistema decide sistemáticamente no enseñar (Eisner, 1979).

La pregunta incómoda sobre el canon

El canon —el conjunto de obras, autores y saberes considerados imprescindibles en un campo— existe en todos los currículos (Bloom, 1994; Hirsch, 1987). No está mal tener un canon. La humanidad ha producido una acumulación cultural de valor incalculable que merece ser transmitida. El problema surge cuando el canon se trata como si fuera

eterno, universal y objetivo, en lugar de reconocerlo como una *selección histórica, política y culturalmente situada* (Apple, 1990; Torres Santomé, 1994).

En la asignatura de Español de secundaria, el canon literario incluye a ciertos autores latinoamericanos y españoles. ¿Por qué Juan Rulfo sí y tantos escritores indígenas contemporáneos —como Natalia Toledo (zapoteca), Hubert Matiúwàa (mè'phàà) o Mikeas Sánchez (zoque)— no? ¿Por qué Federico García Lorca sí y poetas en lenguas originarias mexicanas —como Briceida Cuevas Cob (maya) o Juan Gregorio Regino (mazateco)— no? La respuesta honesta, desde la sociología de la cultura, es que el canon refleja el prestigio acumulado de ciertos grupos culturales en ciertos momentos históricos, respaldado por instituciones educativas que a su vez reproducen y legitiman ese prestigio (Bourdieu, 1979). Esto no invalida a Rulfo ni a Lorca. Pero sí abre la puerta a preguntar qué más podría estar ahí, qué otras voces han sido silenciadas y qué formas de conocimiento han quedado fuera de la selección cultural dominante (Apple, 1990).

Un docente que introduce un texto de autor local o de tradición oral junto con el texto del libro de texto no está violando el programa. Está enriqueciendo la selección cultural y enviando a sus estudiantes un mensaje radicalmente diferente sobre quién produce conocimiento valioso (Freire, 1970). Y, con frecuencia, ese texto local abre la puerta al texto canónico con mayor efectividad que si se hubiera empezado directamente por el canónico, porque el estudiante se reconoce primero en el relato cercano y luego puede hacer el esfuerzo de comprensión del relato culturalmente distante (Rockwell, 2018).

La investigación curricular en México: lo que sabemos

Ángel Díaz-Barriga, uno de los especialistas en currículo más importantes del país, ha coordinado durante décadas los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre el campo curricular (Díaz-Barriga, 2015; 2020). Esa investigación ha documentado, entre otras cosas, que la configuración del currículo involucra actores muy distintos —técnicos de la Secretaría de Educación Pública, especialistas universitarios, docentes de aula, editores de libros de texto, representantes sindicales— con intereses y lógicas que no siempre convergen (Díaz-Barriga, 2020; Furlán, 2021).

Las líneas de investigación que Díaz-Barriga (2015), identifica como prioritarias incluyen: la influencia de las tecnologías digitales en la configuración curricular, la investigación curricular en contextos de educación normal, indígena e intercultural, y las tendencias en estudios curriculares de educación superior. Estas dimensiones del campo siguen siendo poco comprendidas en la práctica docente cotidiana, a pesar de su importancia para entender cómo opera la selección cultural en el sistema educativo mexicano (Díaz-Barriga, 2020).

Lo que sí está claro, a partir de décadas de investigación, es que el currículo mexicano de educación básica mantiene una tensión no resuelta entre dos principios en conflicto. Por un lado, la *uniformidad nacional* —necesaria para garantizar ciertos estándares mínimos y el derecho a una educación común para todos los ciudadanos (Tyler, 1949). Por otro lado, la *pertinencia local* —necesaria para que el currículo tenga sentido para los estudiantes concretos que lo reciben, en sus contextos específicos (Taba, 1962; Rockwell, 2018). Esta tensión no tiene una solución definitiva; se negocia permanentemente en cada escuela y en cada aula.

Conversación con supervisión: por qué decidí incluir un autor local en lugar de uno del programa oficial

El escenario es real y recurrente en muchas zonas del país. La supervisora escolar solicita evidencia de que se ha cubierto el programa. El docente incorporó un cuento de tradición oral mazateca en lugar del cuento que venía en el libro de texto de quinto grado. ¿Cómo fundamentar curricularmente esta decisión?

Una manera de sostenerla con solidez profesional, alineada con los planteamientos de Stenhouse (1991) y la autonomía docente que reconoce la NEM (SEP, 2022), es la siguiente:

“El aprendizaje esencial de este bloque es que los estudiantes analicen los elementos narrativos del cuento: personajes, tiempo, espacio, conflicto y resolución. Lo trabajamos con este cuento de tradición oral local, que contiene todos esos elementos narrativos con una riqueza contextual mucho mayor para este grupo que el cuento del libro de texto. Además, este trabajo atiende el eje articulador de Interculturalidad crítica que el Plan de Estudios 2022 señala como transversal. Aquí está la evidencia del trabajo de los alumnos y los criterios con los que evalué el logro del aprendizaje.”

La clave no es *pedir permiso* para hacer algo diferente. Es documentar la fundamentación curricular de la decisión y tener la *evidencia del aprendizaje* (Stenhouse, 1991). Eso transforma una decisión que podría ser vista como una transgresión del programa en una decisión *profesional fundamentada*, ejercida dentro de los márgenes de autonomía que la propia normativa reconoce (SEP, 2022; Sánchez-Olavarría, 2025).

Tres preguntas para el docente que quiere revisar su selección cultural

1. **¿Qué autores, fuentes, ejemplos y problemas utilizo habitualmente en mis clases?** ¿De dónde provienen? ¿A qué grupos culturales, geográficos y sociales representan? ¿Hay algún patrón en lo que incluyo sistemáticamente y en lo que excluyo (Eisner, 1979; Apple, 1990)?
2. **¿Hay algún conocimiento de la comunidad donde trabajo que podría dialogar con mi disciplina?** No como anécdota motivacional de inicio de clase —“miren lo que hacen sus abuelos”—, sino como punto de entrada *epistemológico válido* para construir el conocimiento disciplinar (Freire, 1970; Rockwell, 2018).
3. **¿Los materiales que utilizo muestran a mis estudiantes —o a personas como ellos— produciendo conocimiento activamente, o solo consumiendo conocimiento producido por otros?** ¿Hay ejemplos de científicos, escritores, artistas, pensadores que provengan de contextos similares a los de los estudiantes o que hablen lenguas originarias? ¿O todos los “productores de conocimiento” aparecen como distantes geográfica, cultural o socialmente (Bertely, 2006)?

Preguntas para la reflexión profesional

- ¿Qué saberes de la comunidad donde trabajas no aparecen en el programa oficial? ¿Hay alguno que podría dialogar productivamente con un contenido disciplinar que sí está presente? ¿Cómo podrías tender ese puente?

- ¿Revisas el canon de tu materia con ojo crítico, o lo recibes como un dato incuestionable de la tradición disciplinar? ¿Cuándo fue la última vez que incorporaste un autor o una fuente que no perteneciera al canon dominante?
- ¿Cómo equilibras en tu práctica la necesidad de cubrir un programa nacional con la pertinencia para los estudiantes que tienes frente a ti? ¿Hay tensiones irresueltas entre ambos principios? ¿Cómo las gestionas?

Idea para trabajar en el aula

Paso 1. Identifica un tema de tu programa donde exista un conocimiento local, comunitario o de tradición oral que se relacione significativamente con el contenido disciplinar que debes enseñar (Rockwell, 2018). Puede ser una práctica agrícola, un remedio medicinal, una técnica artesanal, una forma de organización comunitaria, un relato oral, una canción tradicional.

Paso 2. Diseña una actividad de 30 a 40 minutos donde los estudiantes comparen ese conocimiento local con lo que dice el libro de texto o el programa oficial. Las preguntas centrales de la actividad: ¿en qué coinciden ambas fuentes de conocimiento?, ¿en qué difieren?, ¿qué explicaciones ofrece cada una sobre el mismo fenómeno?, ¿cuál resulta más útil para resolver este problema concreto que hemos identificado? (Freire, 1970; Dewey, 1916).

Paso 3. Utiliza esa comparación como puente para profundizar en el contenido disciplinar, no para sustituirlo. El objetivo no es reemplazar el conocimiento escolar por el conocimiento local —lo que sería un nuevo reduccionismo—, sino mostrar que dialogan, que pueden interrogarse mutuamente y que ambos son formas legítimas de conocer el mundo,

con fortalezas y límites diferentes (Bonfil Batalla, 1987; Bertely, 2006). Lo que los estudiantes aprenden así no es solo el contenido disciplinar, sino también una lección más profunda: que el conocimiento no es un monolito que viene de arriba, sino un campo de diálogo y disputa en el que ellos mismos pueden participar.

Capítulo

4

Justicia curricular: cuando el currículo abre o cierra puertas



El currículo no solo transmite conocimientos. También distribuye oportunidades (Connell, 1993; Gimeno Sacristán, 2010). Dependiendo de cómo está diseñado y de cómo se implementa en la cotidianeidad del aula, puede ampliar las posibilidades de vida de los estudiantes o puede reproducir—e incluso ampliar— las desigualdades con las que llegaron a la escuela (Apple, 1990; Bourdieu & Passeron, 1970). Hablar de justicia curricular no implica hacer política partidista en el aula ni convertir cada clase en un debate abstracto sobre inequidad social (Young, 2008). Implica reconocer que toda decisión de enseñanza tiene consecuencias distributivas: ¿quiénes se benefician de este currículo?, ¿quiénes quedan sistemáticamente rezagados?, ¿a quiénes se les está preparando para qué tipo de vida y participación social? (Connell, 1993; Fraser, 2008).

Como señala Dubet (2006), la escuela moderna se fundó sobre la promesa de igualdad de oportunidades: que los talentos y esfuerzos individuales, no el origen social, determinaran el destino de cada persona. Sin embargo, las evidencias empíricas acumuladas durante décadas muestran que esta promesa sigue siendo incumplida sistemáticamente (INEE, 2019; OECD, 2019). La justicia curricular es, precisamente, el intento de hacer que la escuela —y específicamente lo que se enseña y cómo se enseña— contribuya activamente a cerrar, no a abrir, las brechas que los estudiantes traen desde sus contextos de origen (Connell, 1993; Torres Santomé, 2011).

Cómo el currículo puede reproducir desigualdades

La literatura sociológica y educativa ha identificado al menos tres mecanismos fundamentales mediante los cuales el currículo, incluso sin intención explícita, tiende a reproducir las desigualdades sociales pre-existentes.

Mecanismo 1: las expectativas diferenciales como profecía autocumplida

Cuando un docente, sin conciencia plena de ello, espera menos de ciertos estudiantes —aquellos que provienen de familias con menor escolaridad, quienes hablan español como segunda lengua, quienes viven en condición de pobreza, las niñas en matemáticas y ciencias, los niños en actividades vinculadas con el lenguaje y las artes—, ajusta involuntariamente su enseñanza a esas expectativas reducidas (Rosenthal & Jacobson, 1968; Good & Brophy, 2000). Les dirige preguntas más simples. Les concede menos tiempo de espera para responder. Acepta respuestas menos elaboradas como satisfactorias. Corrige con menor frecuencia y con menor exigencia, pensando que “de ellos no se puede esperar más” (Rist, 1970). Los estudiantes, por su parte, son profundamente sensibles a estas señales que se transmiten predominantemente a través del currículo oculto (Jackson, 1968), y aprenden gradualmente a esperar menos de sí mismos.

Este fenómeno, extensamente documentado en la investigación educativa internacional, se conoce como efecto Pigmalión o profecía autocumplida (Rosenthal & Jacobson, 1968). En su formulación clásica: las expectativas del docente funcionan como un filtro que moldea su comportamiento, y ese comportamiento influye en el rendimiento del estudiante, que tiende a aproximarse a lo que se esperaba de él (Good & Brophy, 2000). En otras palabras, los estudiantes rinden cerca de lo que sus maestros esperan de ellos —no porque las expectativas sean mágicas, sino porque modifican las oportunidades reales de aprendizaje que se les ofrecen (Jussim & Harber, 2005). El currículo que un docente ofrece de facto a sus estudiantes etiquetados como “difíciles” o “de bajo rendimiento” no es siempre el mismo que ofrece a sus estudiantes considerados “brillantes”. Y cuando esta diferencia en oportunidades se

mantiene año tras año, la brecha inicial se convierte en una grieta difícil de remontar (Rist, 1970).

Mecanismo 2: el acceso desigual a contenidos curriculares potentes

No todos los estudiantes tienen acceso a los contenidos más ricos y conceptualmente exigentes del currículo (Anyon, 1980; Oakes, 1985). En escuelas con recursos limitados —frecuentemente aquellas que atienden a poblaciones de menor ingreso— o en grupos catalogados institucionalmente como “de bajo rendimiento”, suele ocurrir que las horas dedicadas a Ciencias se reducen en favor de actividades de remediación, que la escritura argumentativa se pospone indefinidamente para “cuando dominen lo básico”, que la lectura de textos complejos se evita porque “no van a poder” (Anyon, 1980; Oakes, 1985). El resultado paradójico y perverso es que los estudiantes que ya parten con desventajas académicas de entrada reciben un currículo empobrecido que amplía, en lugar de reducir, esa desventaja inicial (Connell, 1993).

La investigación etnográfica de Anyon (1980), en escuelas de distintos estratos socioeconómicos de Estados Unidos documentó cómo el currículo efectivamente impartido variaba drásticamente: en escuelas de clase trabajadora, el énfasis estaba en la repetición mecánica y el cumplimiento de instrucciones; en escuelas de clase alta, el énfasis estaba en el análisis crítico, la argumentación y la creatividad. Estas diferencias, observadas hace más de cuatro décadas, siguen siendo un patrón recurrente en los sistemas educativos contemporáneos, incluido el mexicano (INEE, 2019; Rockwell, 2018).

Mecanismo 3: la evaluación como dispositivo de selección social

Los instrumentos de evaluación que predominan en la mayoría de las escuelas mexicanas —exámenes de opción múltiple, tareas escritas en español estándar, exposiciones orales en formatos discursivos específicos— favorecen sistemáticamente a los estudiantes que ya han acumulado capital cultural en sus hogares (Bourdieu & Passeron, 1970). El estudiante cuya familia posee libros, que habla español como lengua materna, cuyos padres tienen experiencia escolar y pueden acompañarlo en las tareas, tiene una ventaja significativa en esos formatos de evaluación. No necesariamente porque sea más inteligente o se haya esforzado más, sino porque el formato de evaluación no mide exclusivamente el aprendizaje escolar: mide también —y quizás principalmente en algunos casos— el capital cultural de origen (Bourdieu, 1979; Bourdieu & Passeron, 1970).

Como ha señalado Gimeno Sacristán (2010), la evaluación no es un acto técnicamente neutro. Es un acto político que define qué cuenta como aprendizaje válido, y esa definición tiende a coincidir con las formas culturales de los grupos dominantes. La evaluación, en este sentido, opera como un poderoso *dispositivo de selección social* que legitima las desigualdades de origen como si fueran diferencias de capacidad o esfuerzo individual (Dubet, 2006; Fraser, 2008).

¿Qué significa realmente “incluir” en el currículo?

Aquí es necesario advertir una trampa frecuente en el discurso educativo contemporáneo: creer que la justicia curricular se alcanza

simplemente agregando algunos nombres, fechas o temas al programa existente (Torres Santomé, 2011). Incluir a Sor Juana Inés de la Cruz en Literatura, agregar a Benito Juárez en Historia, mencionar a una científica mujer en Ciencias, dedicar una semana al “mes de los pueblos indígenas” —todo ello es mejor que nada, ciertamente, pero no constituye justicia curricular (Connell, 1993; Hooks, 1994). Estas adiciones, aunque simbólicamente importantes, suelen dejar intacta la *lógica profunda* del currículo: sus formas de preguntar, sus criterios de validez, sus mecanismos de evaluación, sus narrativas dominantes sobre qué conocimiento es valioso (Apple, 1990).

La justicia curricular, en cambio, ocurre cuando se transforma la *lógica del currículo*, no solo su decoración superficial (Connell, 1993; Fraser, 2008). Ocurre cuando las preguntas que se formulan en clase reconocen las experiencias de *todos* los estudiantes como punto de partida legítimo para la construcción de conocimiento, no solo como anécdota motivacional. Ocurre cuando la evaluación no premia exclusivamente a quienes ya poseen capital cultural acumulado en casa, sino que reconoce procesos diversos, progresos individuales y diferentes formas de demostrar comprensión (Gimeno Sacristán, 2010). Ocurre cuando la voz de los estudiantes —lo que saben, lo que les preocupa, lo que les pregunta el mundo— es un insumo *real* del diseño curricular, no solo un pretexto discursivo para iniciar la clase (Freire, 1970; Hooks, 1994).

El sociólogo australiano Raewyn Connell, una de las teóricas más influyentes en este campo, acuñó el término justicia curricular (*curriculum justice*) para señalar que un currículo justo posee tres características fundamentales (Connell, 1993, 1995). En primer lugar, sirve a los intereses de los menos favorecidos, no solo —ni prioritariamente— a los ya aventajados por el sistema social. En segundo lugar, se organiza en oposición al privilegio, no como reproducción o legitimación de él. En tercer lugar, contribuye a la participación e inclusión genuina de todos en la vida de-

mocrática, es decir, no solo enseña contenidos, sino que forma sujetos capaces de intervenir críticamente en la esfera pública (Connell, 1993, p. 45). Connell es explícita: no se trata de un estándar fácil de alcanzar, especialmente en sistemas educativos masivos y desiguales como el mexicano. Pero sí constituye una pregunta regulativa que vale la pena formularse regularmente en la práctica docente: ¿este currículo, tal como lo estoy implementando, está abriendo puertas o cerrándolas? ¿Para quién es? (Connell, 1995).

Tres condiciones realistas para un currículo más justo

La palabra “emancipación”, en el vocabulario freireano (Freire, 1970), suena grande. En el contexto de un docente de primaria con treinta y dos alumnos en el aula, poco tiempo de preparación semanal y una supervisión que solicita formatos específicos, puede sonar francamente utópica (Rockwell, 2018). Sin embargo, la investigación sobre prácticas docentes justas ha identificado tres condiciones que cualquier docente puede aproximar, aunque sea parcialmente, sin necesidad de esperar una reforma sistémica del sistema educativo (Connell, 1993; Gimeno Sacristán, 2010; hooks, 1994).

Primera condición: voz genuina de los estudiantes

Esto no significa que los estudiantes decidan qué se enseña —lo que sería una abdicación de la responsabilidad docente— ni que el maestro abandone su función de guía del aprendizaje (Freire, 1970). Significa que las preguntas, las dudas, las experiencias y los saberes previos de los estudiantes sean un insumo visible y genuino en la planeación didáctica (Dewey, 1916; Stenhouse, 1991). Un diagnóstico real —no el trámite burocrático del “diagnóstico inicial” que se entrega a supervisión, sino la

pregunta honesta y sistemática de “¿qué traen mis alumnos sobre este tema, ¿qué les interesa, ¿qué les confunde?”— es el primer paso hacia un currículo que dialoga genuinamente con quienes lo reciben (Taba, 1962; Rockwell, 2018).

Segunda condición: relevancia cultural de los contenidos

Los contenidos curriculares deben conectar con el mundo real de los estudiantes, pero no como un simple *pretexto motivacional* del tipo “usemos ejemplos con fútbol para que les interesen las fracciones” — estrategia que a menudo resulta condescendiente y no aborda el núcleo epistemológico del problema—, sino como un *ancla cultural* genuina para el conocimiento disciplinar (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995). Aprender sobre proporcionalidad con situaciones que los estudiantes conocen, que tienen consecuencias reales en sus vidas y que les resultan significativas no es *bajar el nivel académico*: es construir el puente cognitivo correcto entre lo que ya saben (conocimiento cotidiano) y lo que van a aprender (conocimiento disciplinar) (Gay, 2010; Moll et al., 1992). La *pedagogía culturalmente relevante* (Ladson-Billings, 1995) ha demostrado que cuando los estudiantes ven sus propias experiencias y culturas reflejadas en el currículo, no solo se involucran más, sino que aprenden con mayor profundidad.

Tercera condición: profundidad conceptual para todos

Esta es la condición más frecuentemente sacrificada con los grupos etiquetados como “difíciles” o “de bajo rendimiento” (Anyon, 1980; Oakes, 1985). La justicia curricular exige que *todos* los estudiantes, sin excepción, tengan acceso a los conceptos más potentes y estructurales de cada disciplina: la demostración en matemáticas, la argumentación

en Español, la explicación causal en Historia, la hipótesis verificable en Ciencias (Connell, 1993; Young, 2008). No se trata de enseñar *más* contenidos ni de acelerar artificialmente el ritmo de instrucción. Se trata de no quedarse en la superficie conceptual con ningún grupo, de no sustituir la comprensión profunda por la repetición mecánica bajo el pretexto de que “esos alumnos no están listos para pensar” (Anyon, 1980; Freire, 1970).

Como advierte Connell (1993), cuando un docente decide —muchas veces con la mejor intención de “proteger” a sus estudiantes de la frustración— que ciertos alumnos “no están listos” para pensar con profundidad, está tomando una decisión curricular con consecuencias a largo plazo. Está *cerrando puertas* que quizás nunca vuelvan a abrirse en la trayectoria escolar de esos estudiantes. La justicia curricular exige, por el contrario, abrir esas puertas y proveer los apoyos necesarios para que todos puedan atravesarlas, no cerrarlas argumentando que “es muy difícil para ellos” (Connell, 1993; Fraser, 2008).

Trampa común: creer que “incluir” es solo agregar nombres o fechas

En una escuela de Guerrero, la dirección anunció con orgullo que el programa de Historia ahora incluía “perspectiva de género” porque habían añadido una semana dedicada a mujeres históricas al final del tercer bimestre. Tres maestros dedicaron esa semana a hablar de Josefa Ortiz de Domínguez, Sor Juana Inés de la Cruz y Leona Vicario. Fue mejor que nada, ciertamente. Pero durante el resto del año, el currículo de Historia seguía teniendo en el centro exclusivo a hombres que decidían, guerreaban, gobernaban y escribían, mientras las mujeres aparecían ocasionalmente como “esposas de” o “madres de” (Connell, 1993; Torres Santomé, 2011).

La “perspectiva de género como semana especial” es radicalmente distinta de la “perspectiva de género como lente analítica para formular preguntas distintas todo el año” (hooks, 1994; Lerner, 2012). Las preguntas que transforman el currículo no son las que añaden contenidos al final, sino las que cambian la mirada sobre los contenidos ya existentes: ¿quiénes tomaban las decisiones en cada época y quiénes no podían hacerlo? ¿Qué roles sociales y económicos se les asignaban a hombres y mujeres en cada período histórico? ¿Cómo han cambiado esos roles, por qué y con qué consecuencias? ¿Han cambiado lo suficiente? (Lerner, 2012). La segunda versión no añade tiempo al programa. Cambia las preguntas que se formulan dentro del tiempo que ya existe. Esa es la diferencia entre la inclusión simbólica (agregar nombres) y la justicia curricular (transformar la lógica) (Connell, 1993; Fraser, 2008).

Caso concreto: evaluación diferenciada sin bajar el nivel académico

Una maestra de tercer grado de primaria en una escuela de una comunidad nahuahablante de la Sierra Norte de Puebla enfrentaba el desafío de evaluar la comprensión lectora en un grupo donde varios estudiantes tenían el español como segunda lengua, con niveles muy diversos de dominio (Bertely, 2006; Rockwell, 2018).

En lugar de utilizar exclusivamente el examen escrito en español estándar —formato que claramente desfavorecía a los estudiantes bilingües emergentes—, diseñó tres formas equivalentes de demostrar la misma comprensión del texto. Primera forma: responder preguntas por escrito en español estándar (el formato tradicional). Segunda forma: explicar en voz alta lo que entendieron, en español o alternando libremente con náhuatl, grabando la explicación si el estudiante lo prefería. Tercera forma: realizar un dibujo secuenciado que mostrara los eventos

principales del texto, en tres o más viñetas, con breves anotaciones si el estudiante deseaba agregarlas (Rockwell, 2018).

Las tres formas evaluaban exactamente el mismo aprendizaje: si el estudiante había comprendido la información explícita e implícita del texto. Pero cada una lo hacía en el *canal de comunicación más disponible* para cada estudiante en ese momento de su desarrollo bilingüe (Bertely, 2006; Gay, 2010). Los resultados mostraron que varios alumnos que sistemáticamente “reprobaban” el examen escrito —y que estaban siendo considerados para programas de “apoyo remedial”— tenían una comprensión lectora perfectamente desarrollada, al nivel esperado para su grado. Lo que les faltaba no era comprensión, sino dominio del español escrito estándar, que es un aprendizaje importante y que la maestra seguía enseñando, pero que es *diferente* de la comprensión lectora (Rockwell, 2018).

Esta maestra estaba haciendo justicia curricular en la evaluación: no bajó el nivel de lo que se esperaba que los estudiantes aprendieran (comprensión de textos), sino que amplió los formatos en los que podían demostrar ese aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2010; hooks, 1994). No confundió *lengua de evaluación* con *competencia evaluada*. Esa distinción es central para un currículo justo.

Preguntas para la reflexión profesional

1. ¿Ofreces el mismo currículo —con la misma exigencia conceptual, el mismo tipo de preguntas, la misma profundidad— a todos tus grupos o subgrupos, o ajustas la dificultad hacia abajo para algunos? ¿Qué razón te das a ti mismo para hacerlo si es el caso? ¿Esa razón resiste el escrutinio desde la justicia curricular (Connell, 1993)?

2. ¿Qué estudiantes de tu grupo tienden a tener menos voz en las actividades de discusión, debate o resolución de problemas? ¿Hay un patrón reconocible (género, origen étnico o lingüístico, rendimiento previo, comportamiento)? ¿Qué modificación pequeña, realista y sostenible podrías implementar para cambiar ese patrón (Ladson-Billings, 1995)?
3. ¿Hay algún concepto potente y estructural de tu disciplina —argumentar sobre evidencia, demostrar una propiedad matemática, analizar fuentes primarias, formular hipótesis contrastables— que evitas trabajar con ciertos grupos porque presumes que “no van a poder”? ¿Qué evidencia real tienes de esa incapacidad y qué evidencia tienes de que es tu enseñanza, no su capacidad, la que necesita ajustarse (Rosenthal & Jacobson, 1968; Anyon, 1980)?

Idea para transferir al aula

Paso 1. Toma la lista de tu grupo y anota, junto a cada nombre, cuántas veces ese estudiante participó en la última semana con una aportación intelectual substantiva —no respuestas de “sí” o “no”, no repetición de lo que el docente ya dijo, no lectura en voz alta sin comprensión, sino una idea propia: una pregunta, una conexión, una duda, una hipótesis, una objeción (Freire, 1970; Hooks, 1994).

Paso 2. Identifica los cinco estudiantes con menos participaciones substantivas. Diseña para la semana siguiente una actividad cuya estructura haga que la voz de esos cinco estudiantes sea el *punto de partida* necesario para que la actividad funcione. Puede ser una pregunta que ellos formulen sobre el tema después de leer un texto breve, un objeto de su casa o comunidad que traigan para analizar colectivamente, una

experiencia personal que compartan y que el grupo use como dato para resolver un problema (Moll et al., 1992; Gay, 2010).

Paso 3. Observa sistemáticamente si cambia la dinámica de participación del grupo cuando esos cinco estudiantes tienen el centro de la actividad. Y fórmulate esta pregunta incómoda, pero necesaria desde la justicia curricular: ¿qué habían estado aprendiendo esos cinco estudiantes durante las semanas anteriores —a través de mi currículum, de mis expectativas, de mis interacciones con ellos— sobre si su voz, su experiencia y su pensamiento valen o no valen en esta aula (Rosenthal & Jacobson, 1968; Connell, 1993)?

Capítulo

5

De la nueva escuela mexicana a tu aula: campos formativos y ejes articuladores en la práctica



La Nueva Escuela Mexicana (NEM) irrumpió en el panorama educativo nacional con un lenguaje novedoso que generó dos reacciones opuestas entre el magisterio (SEP, 2022). Por un lado, un entusiasmo genuino en algunos docentes que vislumbraron allí ideas pedagógicas que ya defendían desde hacía tiempo —la contextualización, la autonomía profesional, el aprendizaje basado en problemas—. Por otro lado, una resistencia o confusión profunda en muchos otros, que sintieron que se les pedía hablar un idioma diferente de un día para otro, sin formación suficiente, sin materiales claros y con una supervisión que tampoco comprendía cabalmente los alcances de la reforma (Furlán, 2021; Sánchez-Olavarría, 2025). Ambas reacciones son comprensibles desde la sociología del cambio educativo (Fullan, 2007). Ninguna de las dos es suficiente para navegar la implementación con inteligencia profesional.

La investigación de Sánchez-Olavarría (2025), sobre Consejos Técnicos Escolares (CTE) en Tlaxcala documenta con precisión esta tensión estructural. Los docentes se encontraron inmersos en un proceso de transición de un modelo curricular a otro, que implica una nueva forma de concebir y ejecutar el acto educativo: el paso de la enseñanza individualizada por contenidos y disciplinas estancas al trabajo colaborativo por campos formativos, a través de proyectos integradores orientados a la resolución de problemas cercanos a la comunidad (Sánchez-Olavarría, 2025, p. 72). Esta transición, como lo muestra el estudio etnográfico, no fue sencilla. El inicio fue titubeante, marcado por la falta de formación específica y por una incertidumbre generalizada sobre si lo que se estaba haciendo era lo correcto, en ausencia de criterios de implementación claros desde las autoridades educativas (Sánchez-Olavarría, 2025; Furlán, 2021).

Pero es que cada docente que implementa la NEM contribuye a una reforma que permanece en construcción. Es, en palabras de ese estudio, un *currículum vivo* que no está acabado, cuyos significados se negocian

y redefinen en la práctica cotidiana de las escuelas (Sánchez-Olavarría, 2025, p. 88). Esto constituye, simultáneamente, una oportunidad —la posibilidad de apropiación creativa y contextualizada— y una responsabilidad —la exigencia de fundamentación teórica y documentación rigurosa de las decisiones curriculares— (Stenhouse, 1991).

¿Qué es un campo formativo y qué no es?

La NEM organiza el conocimiento escolar en *campos formativos* como alternativa a la tradicional organización por asignaturas aisladas (SEP, 2022). Para la educación básica —primaria y secundaria—, los cuatro campos definidos son: (1) Lenguajes; (2) Saberes y Pensamiento Científico; (3) Ética, Naturaleza y Sociedades; y (4) De lo Humano y lo Comunitario (SEP, 2022, pp. 62-68).

La lógica subyacente a esta organización es *epistemológica*, no meramente administrativa (Díaz-Barriga, 2020). Un campo formativo no es simplemente un “conjunto de materias” que se agrupan por conveniencia horaria. Es, más bien, una perspectiva integrada sobre un aspecto de la realidad que requiere múltiples lenguajes disciplinares para ser comprendida en profundidad (Morin, 1999). El campo “Ética, Naturaleza y Sociedades” no existe para que Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética compartan un mismo espacio en el horario. Existe porque la comprensión cabal de los problemas éticos contemporáneos —el cambio climático, la desigualdad estructural, los derechos humanos, la migración— requiere simultáneamente: (a) perspectiva histórica (para entender la génesis de los problemas), (b) comprensión territorial (para entender su distribución espacial y sus dimensiones ambientales), y (c) reflexión normativa (para fundamentar juicios éticos y acciones transformadoras) (SEP, 2022; Morin, 1999). Estas tres dimensiones disciplinarias no se reemplazan mutuamente; se necesitan mutuamente para

abordar problemas complejos que ninguna disciplina por sí sola puede agotar (Bernstein, 1996).

Integración sin dilución: esta es la consigna más importante para trabajar con campos formativos. Integrar no significa disolver las disciplinas en un “caldo epistemológico” sin sabor ni especificidad (Díaz-Barriga, 2020). Significa que cada disciplina aporta lo que le es propio —su lógica interna, sus métodos característicos, sus conceptos estructurantes— a la comprensión de un problema común (Bernstein, 1996; Young, 2008). El pensamiento matemático tiene su propia forma de construir y validar conocimiento (la demostración, la verificación empírica, la generalización) que no es reducible al pensamiento histórico (la interpretación de fuentes, la construcción de narrativas causales, la consideración de múltiples perspectivas) (Young, 2008). Ambos son necesarios para comprender ciertos problemas complejos. *Proteger esas especificidades disciplinarias* es parte esencial del diseño curricular con sentido (Gimeno Sacristán, 2010).

El peligro que Ángel Díaz-Barriga (2020) y otros especialistas en currículo han señalado insistentemente es el de la *dilución disciplinar*: en el afán por integrar, se pierde la especificidad de cada campo de conocimiento, y el resultado es un aprendizaje superficial sobre muchas cosas en lugar de una comprensión profunda de alguna. Un proyecto que pretende abordar simultáneamente —con la misma profundidad y en el mismo tiempo— Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Historia, Formación Cívica y Artes es, en la práctica, un proyecto que no logra profundizar en ninguna de ellas (Díaz-Barriga, 2020; Gimeno Sacristán, 2010). La clave está en la selectividad estratégica: elegir qué disciplinas son realmente necesarias para abordar el problema específico, y profundizar en sus aportes específicos, sin pretender abarcarlo todo (Stenhouse, 1991).

Qué significa realmente “partir de la realidad del estudiante”

La NEM insiste en que el aprendizaje debe partir de la realidad del estudiante, de su contexto vital, de los problemas que atraviesan su comunidad (SEP, 2022, p. 45). Esta afirmación, que en principio resulta difícil de objetar, puede convertirse en un principio vacío si no se comprende lo que implica *pedagógica y epistemológicamente* (Dewey, 1916; Freire, 1970).

Partir de la realidad del estudiante no significa usar “ejemplos de la vida cotidiana” como un simple gancho motivacional para llegar lo más rápido posible al contenido abstracto del libro de texto (Gay, 2010). Eso es decoración contextual, no aprendizaje contextualizado. La diferencia es crucial: la decoración contextual añade un ejemplo reconocible al principio de la clase y luego abandona el contexto; el aprendizaje contextualizado hace del contexto el objeto de estudio mismo, y los contenidos disciplinares se convierten en las herramientas para comprenderlo y actuar sobre él (Freire, 1970; Moll et al., 1992).

Como documenta el estudio etnográfico de Sánchez-Olavarría (2025) en Tlaxcala, la contextualización genuina del aprendizaje tiene en cuenta múltiples dimensiones del entorno: el nivel socioeconómico de las familias, el contexto sociocultural específico, la actividad económica predominante en la comunidad, las condiciones de migración familiar, la infraestructura escolar disponible y el grado de involucramiento familiar en los procesos educativos (Sánchez-Olavarría, 2025, p. 79). Todos estos factores introducen diferencias significativas que deben reflejarse en el diseño de situaciones de aprendizaje. Una escuela ubicada en un contexto de agricultura de temporal —con sus ciclos estacionales, sus saberes locales sobre el clima y las plantas, sus problemáticas específicas de acceso al agua— debe diseñar proyectos de Ciencias Naturales de manera sustancialmente diferente a una escuela en zona industrial o urbana. Y

ambas, sin embargo, deberían llegar a los mismos conceptos científicos esenciales —los que el programa nacional establece como irrenunciables—, pero por *caminos curriculares distintos* (Taba, 1962; Rockwell, 2018).

La NEM también reconoce explícitamente que el aprendizaje contextualizado es *significativo* —en el sentido que Ausubel (1968), dio a este término— porque el estudiante puede aplicar lo aprendido para resolver una problemática real de su entorno, no solo para aprobar un examen (SEP, 2022). Esto conecta directamente con la propuesta de Taba (1962), discutida en el Capítulo 2: el docente que conoce a su comunidad y a su grupo en profundidad puede diseñar un currículo que responda pertinentemente a ambos. El que no conoce su contexto —o lo conoce solo superficialmente— depende del libro de texto como única fuente de sentido para su enseñanza (Rockwell, 2018).

Los ejes articuladores: filtros epistemológicos, no casillas de verificación

La NEM propone siete *ejes articuladores* que atraviesan transversalmente toda la experiencia educativa: (1) Inclusión; (2) Pensamiento crítico; (3) Interculturalidad crítica; (4) Igualdad de género; (5) Vida saludable; (6) Educación estética; y (7) Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura (SEP, 2022, pp. 70-77).

Aquí se comete el error más frecuente y documentado en la implementación de la NEM: intentar demostrar burocráticamente que *todos* los siete ejes están presentes en cada proyecto o planeación didáctica (Sánchez-Olavarría, 2025; Furlán, 2021). El resultado previsible es una mera lista de casillas que marcar en el formato administrativo, no ejes que realmente atraviesen y orienten el trabajo sustantivo del aula. Un supervisor que pregunta “¿dónde están los siete ejes en tu proyecto?”

está, sin intención, promoviendo activamente ese malentendido y reduciendo la complejidad curricular a un checklist (Díaz-Barriga, 2020).

Un eje articulador no es una asignatura extra que se añade al principio y al final de una unidad. Es, como lo formula Torres Santomé (1994), un *tema transversal*: una lente o filtro epistemológico que colorea toda la mirada sobre el contenido disciplinar. Cuando se elige el Pensamiento crítico como eje articulador de un proyecto de Español sobre noticias falsas y desinformación, no se añade un bloque separado de “pensamiento crítico” al inicio y ya está. Lo que se hace, más bien, es asegurar que *todas* las actividades del proyecto activen consistentemente el cuestionamiento de las fuentes informativas, la distinción rigurosa entre hecho y opinión, la detección sistemática de sesgos (incluyendo los propios), y la verificación de afirmaciones con evidencias contrastables (Dewey, 1933; Freire, 1970). El eje *tiene* todo el proyecto, no se añade como un aditivo externo.

La recomendación práctica, respaldada tanto por la teoría curricular como por la evidencia empírica de implementación (Sánchez-Olavarria, 2025; Stenhouse, 1991), es la siguiente: elegir *uno o dos ejes* por proyecto o unidad didáctica —aquellos que genuinamente iluminen el problema central que se está trabajando— y trabajarlos con *profundidad real*, no como mera mención decorativa. Dos ejes bien trabajados, con actividades que consistentemente los activen, producen más aprendizaje significativo que siete ejes meramente mencionados al inicio del formato de planeación (Gimeno Sacristán, 2010).

Caso concreto: maestra de primaria rediseña su planeación de “Vida saludable” usando el eje de Pensamiento crítico

Lucía enseña cuarto grado de primaria en una escuela de Ciudad Netzahualcóyotl, Estado de México —un contexto urbano popular con desafíos significativos en términos de acceso a alimentos saludables, presencia abundante de publicidad de ultraprocesados y limitadas áreas verdes (Rockwell, 2018). El campo formativo que trabaja es “De lo Humano y lo Comunitario”. El tema oficial es alimentación saludable. Su planeación original seguía fielmente la secuencia del libro de texto: definición de grupos alimenticios, pirámide nutricional, actividad de recortar alimentos de revistas y clasificarlos en categorías, examen escrito con preguntas sobre los grupos alimenticios.

El resultado habitual de esta planeación, como Lucía había observado a lo largo de varios ciclos escolares, era el siguiente: los estudiantes aprobaban el examen —a veces con calificaciones altas— pero al mes siguiente no podían explicar por qué elegían lo que comían en su vida cotidiana, ni tenían herramientas conceptuales para analizar críticamente la publicidad de alimentos ultraprocesados que los bombardea diariamente a través de medios digitales y televisivos (Gay, 2010; SEP, 2022).

Lucía rediseña entonces su unidad utilizando el eje articulador de *Pensamiento crítico* como lente estructurante. La pregunta central ya no es la memorística “¿cuáles son los grupos alimenticios?” sino una pregunta genuinamente problematizadora: “¿por qué en nuestra colonia es más difícil comer saludablemente que en otras colonias de la ciudad?” (Freire, 1970). Los estudiantes realizan un recorrido —imaginario primero, luego documentado con fotografías tomadas por ellos mismos— por su barrio, anotando sistemáticamente los puntos de venta de alimentos (tiendas de abarrotes, puestos de comida callejera, supermercados, mercados,

tiendas de conveniencia). Comparan precios de papas fritas y refrescos con precios de verduras y frutas frescas. Analizan los colores, los mensajes y las estrategias publicitarias de los empaques de alimentos ultra-procesados. Aprenden a leer etiquetas nutricionales con el andamiaje de la maestra, identificando azúcares añadidos, grasas saturadas y sodio (Moll et al., 1992).

Los mismos conceptos de la pirámide nutricional —que el libro de texto presenta de manera abstracta y descontextualizada— aparecen ahora, pero como *herramientas de análisis* de algo real y urgente para la vida de los estudiantes. La evaluación ya no consiste en reconocer los grupos alimenticios en un dibujo. Consiste en una argumentación oral o escrita breve, con criterios claros: “Describe por qué las personas de tu colonia tienen o no tienen acceso a una alimentación saludable. Usa al menos dos conceptos de lo que aprendiste en esta unidad para fundamentar tu descripción” (Stenhouse, 1991; Taba, 1962).

El campo formativo es exactamente el mismo. El eje articulador de Pensamiento crítico —aplicado con profundidad, no como mención— transforma radicalmente la profundidad, la significatividad y el tipo de aprendizaje que los estudiantes construyen (Freire, 1970; Gay, 2010).

La tensión estructural que la NEM no resuelve sola

Sánchez-Olavarría (2025), documenta una tensión real, persistente y no resuelta que los docentes mexicanos enfrentan cotidianamente en la implementación de la NEM. Las autoridades educativas —supervisores escolares y jefes de sector— suelen seguir demandando evidencias del modelo curricular anterior: llenado de formatos específicos de planeación, apego estricto al libro de texto como secuencia única, cobertura lineal de contenidos en el orden exacto del programa oficial (Sán-

chez-Olavarría, 2025, p. 82). Todo ello mientras el nuevo marco curricular promueve formalmente la autonomía profesional docente y la contextualización situada del aprendizaje (SEP, 2022). Esta contradicción entre el discurso oficial y las prácticas de supervisión genera incertidumbre, desgaste y, en muchos casos, un doble trabajo: lo que se hace en el aula y lo que se reporta a supervisión (Furlán, 2021; Rockwell, 2018).

Esta tensión estructural no desaparece ignorándola o denunciándola estérilmente. Los docentes que logran manejarla con mayor inteligencia profesional son aquellos que aprenden a *documentar sus decisiones curriculares* de manera fundamentada, de modo que puedan mostrarlas como derivadas del Plan de Estudios 2022 —citando sus principios y ejes articuladores—, no como transgresiones al mismo (Stenhouse, 1991; Sánchez-Olavarría, 2025). Esto exige, en primer lugar, conocer el documento oficial suficientemente bien para poder citarlo pertinente y contextualizadamente cuando sea necesario. Exige, en segundo lugar, tener *evidencias del aprendizaje de los estudiantes* —producciones, registros, rúbricas, autorreflexiones— como soporte empírico de cada decisión curricular. Y exige, en tercer lugar, la disposición profesional de asumir la iniciativa y responsabilizarse por las decisiones tomadas, en lugar de esperar instrucciones detalladas desde arriba (Stenhouse, 1991; Fullan, 2007).

Herramienta: los cuatro campos formativos y sus disciplinas en primaria

Tabla 2.

Campo formativo	Disciplinas que lo integran	Tipo de problemas que puede abordar
Lenguajes	Español, Lengua Indígena, Lengua Extranjera (Inglés), Artes expresivas (danza, teatro, música, artes visuales)	Comunicación en contextos diversos, interpretación crítica de textos multimodales, expresión cultural, mediación simbólica, construcción de identidades narrativas
Saberes y Pensamiento Científico	Matemáticas, Ciencias Naturales (Biología, Física, Química básica), Tecnología	Comprensión del mundo natural, pensamiento lógico-cuantitativo, resolución de problemas con métodos científicos, modelización de fenómenos
Ética, Naturaleza y Sociedades	Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética	Convivencia democrática, comprensión del territorio y del tiempo histórico, reflexión normativa sobre dilemas morales contemporáneos
De lo Humano y lo Comunitario	Educación Física, Educación Socioemocional, Vida Saludable, Artes aplicadas	Desarrollo corporal y motriz, bienestar integral, construcción de identidad personal y colectiva, participación comunitaria

Nota: elaboración propia basada en SEP (2022).

Preguntas para la reflexión profesional

1. Cuando integras disciplinas en tu planeación —por ejemplo, al diseñar un proyecto—, ¿lo haces porque genuinamente las disciplinas se iluminan mutuamente y son necesarias para comprender el problema elegido, o porque el formato admi-

nistrativo así lo solicita? ¿Cómo distinguirías una integración auténtica de una integración forzada?

2. ¿Cuál de los siete ejes articuladores es más relevante para el contexto específico de tu grupo y tu comunidad escolar en este momento? ¿Lo trabajas con profundidad real a lo largo de todo el proyecto o unidad, o aparece solo como una mención inicial en el formato de planeación?
3. ¿Qué elemento de la NEM encuentras más valioso para tu práctica docente? ¿Cuál te genera más resistencia o confusión, y por qué? ¿Qué necesitarías para resolver esa resistencia (formación, materiales, diálogo colegiado, tiempo)?

Idea para trabajar en el aula

Paso 1. Toma tu planeación del próximo mes (o de la unidad didáctica que estés diseñando). Identifica *un* eje articulador que realmente conecte con el problema o tema central —no el que suene más bonito en el formato, no el que la supervisión espera ver, sino el que genuinamente pueda orientar las preguntas, las actividades y la evaluación del proyecto de manera profunda (SEP, 2022).

Paso 2. Para cada actividad de esa planeación, escribe en el margen una descripción concreta y observable de *cómo* ese eje aparece en la práctica. No te permitas escribir frases genéricas como “se trabaja el pensamiento crítico”. Exige de ti mismo frases como “los estudiantes identifican la fuente de cada dato que usan para sustentar su argumento, y deciden si esa fuente es confiable o no con base en estos tres criterios explicitados” (Dewey, 1933; Stenhouse, 1991).

Paso 3. Elimina o ajusta las actividades donde el eje articulador elegido no aparece de manera *auténtica y natural*. Si el eje no aparece de forma significativa en la mayoría de las actividades de la unidad, considera seriamente una de dos posibilidades: (a) ese no es el eje correcto para esta unidad (prueba con otro), o (b) el tema de la unidad no requiere ese eje en particular, y está bien que no aparezca —no todos los ejes tienen que estar en todas las unidades (Díaz-Barriga, 2020; Gimeno Sacristán, 2010). La honestidad curricular es más valiosa que la sobrecarga decorativa.

Capítulo

6

Secuencia y alcance: el arte de ordenar sin saturar



Dos términos aparecen en casi toda discusión técnica sobre currículo y, paradójicamente, rara vez se explican con claridad en la formación docente inicial y continua: *alcance* (scope) y *secuencia* (sequence) (Tyler, 1949; Taba, 1962). El *alcance* se refiere a la amplitud y profundidad del contenido curricular en un grado o nivel educativo específico: cuántos temas se incluyen, con qué nivel de detalle, con qué grado de abstracción y complejidad cognitiva (Goodlad & Su, 1992). La *secuencia* se refiere al orden en que ese contenido se presenta a lo largo del tiempo: qué va primero, qué sigue, qué prepara cognitivamente para qué (Bruner, 1960; Posner & Strike, 1976). Comprender ambos conceptos —y la tensión dinámica entre ellos— permite al docente tomar decisiones más informadas sobre qué enseñar, cuándo hacerlo y con qué grado de profundidad (Gimeno Sacristán, 2010). Asimismo, ayuda a identificar dos de los problemas estructurales más frecuentes en el currículo mexicano: la *sobrecarga* (un alcance excesivo para el tiempo efectivamente disponible) y la *desarticulación* (una secuencia que no prepara cognitivamente para lo que sigue, o que repite innecesariamente lo ya aprendido) (Díaz-Barriga, 2020; Furlán, 2021).

Verticalidad: la progresión que nadie planea adecuadamente

La *verticalidad curricular* se define como la progresión sistemática de un concepto, procedimiento o habilidad a lo largo de los años de escolaridad (Tyler, 1949; Posner & Strike, 1976). En teoría, los estudiantes trabajan con números naturales en primer grado de primaria y avanzan gradualmente hacia los números enteros, los racionales, los reales y, eventualmente, los números complejos en educación media superior. Cada año debería *construir sobre* lo aprendido el año anterior, con una profundidad conceptual creciente y un nivel de abstracción ascendente (Bruner, 1960; Vygotsky, 1978).

En la práctica, sin embargo, la progresión vertical enfrenta al menos tres problemas estructurales persistentes en el sistema educativo mexicano, ampliamente documentados por la investigación etnográfica y curricular (Rockwell, 2018; Furlán, 2021).

Primer problema: fragmentación comunicativa entre niveles

Los docentes de distintos grados rara vez sostienen conversaciones sistemáticas sobre lo que cada uno enseña y, más importante aún, sobre lo que los estudiantes *efectivamente aprenden* (Rockwell, 2018). La maestra de cuarto grado no sabe con certeza qué dejó dominando el grupo al finalizar tercero —solo puede hacer suposiciones basadas en el programa oficial, no en evidencias reales de aprendizaje. El maestro de primer grado de secundaria no sabe realmente qué aprendieron sus alumnos en sexto de primaria, más allá de lo que dicta el currículo prescrito (SEP, 2022). Cada docente parte de *suposiciones* sobre lo que el grado anterior enseñó y, crucialmente, sobre lo que los estudiantes *retuvieron y comprendieron*. Estas suposiciones son frecuentemente incorrectas en al menos una de dos direcciones: o se *sobreestima* el aprendizaje previo (y el docente avanza sin los andamios cognitivos necesarios, dejando a muchos estudiantes rezagados), o se *subestima* (y el docente repite contenido ya dominado, desperdiciando tiempo valioso que podría dedicarse a profundización) (Vygotsky, 1978; Anyon, 1980).

Segundo problema: la discontinuidad docente y la pérdida de memoria curricular

Cuando hay cambio de docente de un grado al siguiente —lo que ocurre en la mayoría de las escuelas primarias mexicanas y en la totali-

dad de las secundarias, donde los docentes son especialistas por asignatura y cambian de grupo cada hora—, el nuevo maestro no recibe información sistemática sobre el recorrido curricular previo del grupo (Rockwell, 2018; Furlán, 2021). No hay mecanismos institucionales estandarizados para la transferencia de información sobre: (a) qué contenidos se trabajaron con qué profundidad, (b) qué dificultades específicas presentó el grupo, (c) qué estrategias resultaron efectivas, (d) qué estudiantes requieren apoyos particulares. Como resultado, cada docente comienza, en muchos casos, *desde cero* o desde supuestos no verificados, perdiéndose la valiosa información acumulada por el docente anterior (Stenhouse, 1991; Rockwell, 2018).

Tercer problema: la variabilidad real del ritmo de aprendizaje

El ritmo de aprendizaje de cada grupo nunca coincide perfectamente con la progresión prescrita por el currículo oficial (Doyle, 1992; Gimeno Sacristán, 2010). Un grupo puede estar significativamente adelantado en ciertos aprendizajes —por ejemplo, en cálculo numérico— y considerablemente atrasado en otros —por ejemplo, en comprensión lectora de textos expositivos—. El currículo prescrito por la SEP (2022), no incorpora mecanismos flexibles suficientes para dar cuenta de esta variabilidad real. La expectativa implícita es que todos los grupos, en todas las escuelas del país, avancen al mismo ritmo y con el mismo nivel de profundidad —una ficción administrativa que la realidad del aula contradice sistemáticamente (Rockwell, 2018; Anyon, 1980).

La solución a estos tres problemas no es —no puede ser— un sistema perfecto de transferencia de información ni una burocracia adicional que consuma más tiempo docente. La solución realista, respaldada por la investigación sobre práctica docente (Rockwell, 2018; Stenhouse,

1991), es que cada docente conozca, al menos en sus líneas gruesas, lo que se espera del grado anterior y del grado siguiente al que él trabaja. La visión de túnel curricular —“mi responsabilidad pedagógica comienza y termina exclusivamente en mi grado”— es uno de los obstáculos más frecuentes para una enseñanza progresiva, coherente y acumulativa (Gimeno Sacristán, 2010). Un docente que sabe qué se esperó de sus estudiantes el año anterior y qué se esperará de ellos el año siguiente puede tomar decisiones de secuencia mucho más informadas que uno que solo conoce su grado (Tyler, 1949; Taba, 1962).

Horizontalidad: las relaciones que tampoco se planifican sistemáticamente

La *horizontalidad curricular* se refiere a cómo se relacionan —o deberían relacionarse— los distintos contenidos y disciplinas dentro del mismo grado o ciclo escolar (Posner & Strike, 1976; Jacobs, 1989). En primaria: ¿sabe la maestra de Lenguajes lo que está enseñando el campo de Saberes y Pensamiento Científico con el mismo grupo? ¿Pueden coordinar el uso de los mismos textos expositivos para trabajar simultáneamente comprensión lectora en Lenguajes y contenidos de Ciencias Naturales? En secundaria: ¿el docente de Matemáticas sabe que el docente de Ciencias está utilizando, en su campo, las mismas funciones lineales que él enseñó hace dos semanas? ¿Podrían coordinar la temporalidad para que la herramienta matemática esté disponible cuando el estudiante la necesita en Ciencias (Jacobs, 1989)?

Estas conexiones horizontales no ocurren por generación espontánea. Requieren tiempo intencional de conversación entre colegas —que es, como documenta Rockwell (2018), uno de los recursos más escasos en las escuelas mexicanas, donde el tiempo docente está abrumadoramente ocupado por actividades administrativas y de supervisión. Sin

embargo, incluso una conversación estructurada de veinte minutos en el Consejo Técnico Escolar —del tipo “¿qué están enseñando en su campo este trimestre? ¿Qué conceptos o procedimientos podríamos articular?”— puede revelar oportunidades de articulación horizontal que beneficien a los estudiantes sin necesidad de diseñar un gran proyecto interdisciplinar formal (Jacobs, 1989; Fullan, 2007).

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son, en teoría, el espacio institucional diseñado precisamente para esa articulación horizontal (SEP, 2022). La investigación de Sánchez-Olavarría (2025) sobre CTE en Tlaxcala documenta que cuando estos espacios funcionan como comunidades de aprendizaje genuinas —y no como meros ámbitos para el llenado burocrático de formatos—, los docentes identifican esas conexiones horizontales y las utilizan para diseñar proyectos con mayor coherencia interna y menor redundancia. El trabajo grupal docente que se desarrolla —o debería desarrollarse— en los CTE es un factor determinante para la calidad del currículo real que terminan recibiendo los estudiantes (Sánchez-Olavarría, 2025; Rockwell, 2018).

El arte de podar: criterios para quitar sin culpa profesional

El problema práctico más agudo del alcance curricular en México no es la escasez de contenidos, sino su *abundancia excesiva* (Díaz-Barri-ga, 2020; Furlán, 2021). Los programas oficiales están sistemáticamente sobrecargados. Un docente de tercer grado de secundaria que quisiera cubrir *todos* los aprendizajes del campo de Saberes y Pensamiento Científico con la profundidad conceptual que cada uno merecería necesitaría, aproximadamente, el doble del tiempo disponible en el calendario escolar. Y eso considerando *un solo* campo formativo de los cuatro que debe atender simultáneamente (SEP, 2022).

La sobrecarga curricular tiene consecuencias negativas bien documentadas en la investigación educativa (Goodlad & Su, 1992; Hargreaves, 2003). Cuando hay demasiado que cubrir en un tiempo insuficiente, el docente enfrenta una disyuntiva estructural: o (a) cubrir todo el programa superficialmente, sin profundidad conceptual ni práctica suficiente, o (b) cubrir lo más importante con profundidad real y dejar explícitamente fuera el resto. Bajo la presión institucional de “terminar el programa” —una presión que con frecuencia ejercen supervisores y directivos—, la mayoría de los docentes elige la primera opción (Furlán, 2021; Rockwell, 2018). El resultado es lo que los especialistas denominan ilusión de cobertura: el tema se menciona en clase, se “ve” rápidamente, pero no se aprende con la profundidad necesaria para su retención y transferencia (Bransford et al., 2000). Los estudiantes reciben un destello de cada contenido —a veces un solo contacto superficial— sin tener tiempo suficiente para procesarlo, cuestionarlo, practicarlo, recibir retroalimentación sobre él, o conectarlo significativamente con lo que ya saben (Dewey, 1916; Ausubel, 1968).

Podar el currículo —decidir consciente y fundadamente qué *no* enseñar, o qué enseñar solo de manera introductoria— no es traicionar el programa oficial. Es *ejercer el criterio profesional* que la propia NEM reconoce como parte de la autonomía curricular docente (SEP, 2022; Stenhouse, 1991). Para podar sin culpa —y sin arbitrariedad—, se pueden aplicar al menos tres criterios fundamentales, derivados de la teoría curricular y la psicología del aprendizaje (Tyler, 1949; Bruner, 1960; Ausubel, 1968).

Criterio 1: esencialidad estructural

Este criterio pregunta: ¿este contenido es la *base epistémica* sin la cual otros contenidos posteriores —dentro de la misma disciplina o en disciplinas relacionadas— pierden sentido o resultan incomprensibles?

(Bruner, 1960; Schwab, 1973). Las operaciones con fracciones son esenciales en primaria porque constituyen el fundamento de la proporcionalidad, la probabilidad, las razones y tasas, el álgebra elemental y el pensamiento funcional. Sin un dominio sólido de las fracciones —no solo procedimental, sino conceptual—, el camino matemático posterior se cierra o se vuelve extremadamente dificultoso (National Research Council, 2001). En contraste, el nombre de los alcaldes de las capitales estatales, aunque puede ser culturalmente interesante, no es fundamento estructural de ningún aprendizaje posterior relevante. Puede omitirse o tratarse superficialmente sin consecuencias para la progresión vertical (Posner & Strike, 1976).

Criterio 2: potencial de transferencia

Este criterio pregunta: ¿este contenido le sirve al estudiante para aprender y hacer otras cosas significativas, dentro y fuera de la escuela? (Bransford et al., 2000; Perkins & Salomon, 2012). La lectura inferencial —deducir sistemáticamente lo que no está dicho explícitamente en un texto, basándose en indicios textuales y conocimiento del mundo— transfiere a prácticamente toda situación donde haya que interpretar información compleja: otro texto académico, una conversación ambigua, una noticia sesgada, una gráfica, una expresión facial, una publicidad engañosa (Perkins & Salomon, 2012). La memorización de fechas exactas de batallas históricas —por ejemplo, “13 de septiembre de 1847, Batalla de Chapultepec”— tiene un potencial de transferencia mucho más limitado. No es que sea irrelevante, pero su utilidad para comprender otros fenómenos históricos o para participar críticamente en la vida democrática es cualitativamente diferente (Wineburg, 2001).

Criterio 3: adecuación al momento del desarrollo cognitivo

Este criterio pregunta: ¿este grupo específico, en este momento particular del ciclo escolar, tiene los andamios cognitivos necesarios — conocimientos previos, madurez atencional, capacidad de abstracción, experiencias relevantes— para aprender este contenido con profundidad? (Vygotsky, 1978; National Research Council, 2001). Si el grupo no dispone de esos andamios, enseñar el contenido rápidamente —apresuradamente— para “cubrir el programa” no es enseñar en ningún sentido pedagógico significativo. Es recitar información ante estudiantes que, en ese momento, no pueden comprenderla ni integrarla a sus estructuras cognitivas (Ausubel, 1968). La decisión profesional responsable, en este caso, no es “cubrir” a toda costa. Es posponer el contenido hasta haber construido los andamios necesarios, o reducir su profundidad a lo que sea genuinamente asimilable en las condiciones actuales del grupo (Vygotsky, 1978).

Herramienta: matriz de densidad curricular

La siguiente matriz, basada en la investigación sobre carga cognitiva y diseño curricular (Sweller, 1988; Gimeno Sacristán, 2010), permite identificar si una planeación trimestral está sobrecargada *antes* de ejecutarla en el aula.

Tabla 3.

Señal de sobrecarga	¿Aparece en tu planeación?
Más de 3 propósitos de aprendizaje distintos por sesión (90 minutos o menos)	Sí / No

Señal de sobrecarga	¿Aparece en tu planeación?
Contenidos nuevos presentados sin ninguna actividad de anclaje con conocimiento previo (Ausubel, 1968)	Sí / No
Actividades cuyo propósito pedagógico no puedes explicar en una oración clara	Sí / No
La evaluación planeada mide algo sustancialmente distinto a lo que enseñaste en las actividades	Sí / No
El primer contacto de los estudiantes con un concepto es también el último (no hay práctica posterior, ni aplicación, ni retroalimentación)	Sí / No
Hay un paso lógico implícito entre dos actividades que los estudiantes tendrían que “adivinar” sin andamiaje explícito (Vygotsky, 1978)	Sí / No
El mismo tema aparece varias veces en el trimestre, pero exactamente con el mismo nivel de dificultad y profundidad (sin progresión en espiral)	Sí / No
No hay tiempo planificado para que el docente proporcione retroalimentación individual o grupal sobre el trabajo de los estudiantes	Sí / No

Nota: elaboración propia.

Interpretación: si se marcan **3 o más** señales de sobrecarga, la planeación necesita ser podada antes de ejecutarse. El aprendizaje que no tiene tiempo suficiente para consolidarse mediante práctica, error, retroalimentación y reflexión no es aprendizaje genuino —es mera *exposición* a información (Bransford et al., 2000; National Research Council, 2001).

Secuencia y pensamiento en espiral

Jerome Bruner (1960), uno de los teóricos más influyentes del currículo del siglo XX, propuso el concepto de *currículo en espiral* (spiral curri-

culum). Su tesis central es que los conceptos más importantes y estructurantes de una disciplina deben aparecer *recurrentemente* a lo largo de toda la escolaridad, pero en cada ocasión con *mayor profundidad conceptual y mayor nivel de abstracción* (Bruner, 1960, 1966). El mismo concepto —por ejemplo, “democracia” en Formación Cívica, “evolución” en Ciencias, “argumentación” en Lenguajes— se enseña en primer grado de primaria, en cuarto grado, en primero de secundaria y en bachillerato, pero no de la misma manera ni con la misma profundidad. *Vuelve* en espiral: cada vuelta retoma lo aprendido, lo profundiza, lo amplía, lo conecta con nuevos problemas y lo eleva a un nivel de abstracción superior (Bruner, 1960; Posner & Strike, 1976).

Este principio tiene consecuencias prácticas directas para el diseño de secuencias. Si un concepto esencial de tu disciplina aparece en el grado que enseñas, no lo trates como si fuera la primera vez que los estudiantes lo encuentran —casi nunca lo es, incluso si parece olvidado— ni como si fuera la última —tampoco lo es, pues el concepto reaparecerá en grados posteriores con mayor complejidad—. Trátalo, más bien, como una vuelta más de la espiral: ¿qué ya saben los estudiantes sobre este concepto (aunque sea de manera implícita o procedimental)? ¿Qué pueden hacer ahora con este concepto que antes no podían hacer? ¿Qué nivel de abstracción y generalización pueden manejar ahora que no manejaban antes? (Bruner, 1960; Vygotsky, 1978). Hacerse estas preguntas transforma la enseñanza de un contenido estático —“hoy vemos X”— en un proceso dinámico de profundización progresiva (Bruner, 1966).

Preguntas para la reflexión profesional

1. ¿Conoces realmente lo que el grado anterior enseñó a tus alumnos actuales —no lo que el programa dice que debió enseñarse, sino lo que efectivamente aprendieron? ¿Verificas ese

conocimiento de alguna manera sistemática o simplemente lo asumes? (Rockwell, 2018; Stenhouse, 1991)

2. ¿Has sostenido una conversación intencional con algún colega —dentro o fuera de tu campo formativo— en lo que va del ciclo escolar sobre lo que están enseñando al mismo grupo? ¿Qué oportunidades de articulación horizontal identificaron? (Jacobs, 1989; Fullan, 2007)
3. ¿Cuándo fue la última vez que decidiste conscientemente NO enseñar algo del programa oficial porque no había tiempo suficiente para enseñarlo con la profundidad necesaria, o porque el grupo no contaba con los andamios cognitivos para abordarlo? ¿Cómo te sentiste al tomar esa decisión? ¿Qué fundamentación le darías a un supervisor que te la cuestionara? (Stenhouse, 1991; Furlán, 2021)

Idea para transferir al aula

Paso 1. Toma el listado de contenidos del siguiente trimestre en tu campo formativo. Son probablemente entre 15 y 25 elementos (dependiendo del grado y la disciplina). Utilizando los tres criterios —esencialidad estructural, potencial de transferencia y adecuación al momento— clasifica cada contenido en una de tres categorías: **Esencial** (debe enseñarse con profundidad y dedicarle tiempo significativo), **Importante** (debe enseñarse, pero con menos profundidad), **Deseable** (puede enseñarse solo si sobra tiempo, o puede omitirse sin consecuencias graves para la progresión vertical).

Paso 2. Revisa la distribución de tiempo en tu planeación actual. ¿Los contenidos clasificados como Esenciales tienen al menos el doble de tiempo que los clasificados como Importantes? ¿Los Deseables están

claramente marcados como opcionales —en tu planeación y, si es posible, en la comunicación con tus estudiantes? (Tyler, 1949; Taba, 1962).

Paso 3. Si los contenidos Deseables ocupan más del 20% del tiempo total planificado para el trimestre, *poda sin culpa profesional*. Esa decisión no es negligencia. Es *curriculum making* informado por criterios explícitos (Stenhouse, 1991; Gimeno Sacristán, 2010). Documenta tu decisión en una oración que puedas compartir con tu supervisor o colegas si te lo preguntan: “Decidí no enseñar X porque, aplicando el criterio de esencialidad estructural, no es fundamento de aprendizajes posteriores y el tiempo limitado debe priorizarse en Y Z, que sí lo son.”

Capítulo

7

Interdisciplina real versus revoltura de temas: condiciones epistemológicas y pedagógicas para una integración genuina



La interdisciplina está, indiscutiblemente, “de moda” en el discurso educativo contemporáneo. Aparece con centralidad en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), en los talleres de formación docente, en los proyectos escolares que se presentan a supervisión, en los instrumentos de evaluación del desempeño docente (Díaz-Barri-ga, 2020; Furlán, 2021). El problema, sin embargo, es que aquello que frecuentemente se presenta bajo la etiqueta de *interdisciplina* es, en la práctica cotidiana de las escuelas, otra cosa: una serie de actividades provenientes de distintas asignaturas o campos formativos, agrupadas bajo un título común, pero sin que los conceptos, métodos y formas de validación de cada disciplina realmente se *necesiten* mutuamente para comprender el problema central (Bernstein, 1996; Klein, 1990). A esta práctica, generalizada pero escasamente reflexionada, conviene llamarla por su nombre: *revoltura de temas*. No es lo mismo que interdisciplina. Y la diferencia importa sustancialmente, porque un enfoque produce — cuando está bien diseñado — aprendizaje disciplinar profundo y articulado, mientras que el otro produce la *ilusión* del aprendizaje integrado sin la sustancia epistemológica de ninguna de las disciplinas involucradas (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Jacobs, 1989).

Por qué la distinción importa pedagógica y epistemológicamente

La integración disciplinar —ya sea interdisciplinaria, transdisciplinaria o multidisciplinaria, según las distinciones que se adopten (Klein, 1990; Nicolescu, 2002)— tiene sentido pedagógico cuando el problema o fenómeno que se aborda *genuinamente requiere* los recursos intelectuales, conceptuales y metodológicos de dos o más disciplinas para ser comprendido con profundidad y para fundamentar una acción informada (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Morin, 1999). No como *decoración temáti-*

ca —añadir una pátina de integración superficial—, sino como *necesidad epistémica*: sin el aporte de cada disciplina, la comprensión del problema resulta necesariamente incompleta o distorsionada (Bernstein, 1996; Young, 2008).

Consideremos un ejemplo concreto. El problema del *agua como recurso escaso en una comunidad específica* requiere, para ser abordado con inteligencia y fundamentación, al menos cuatro campos disciplinares (SEP, 2022; Morin, 1999):

1. **Ciencias Naturales** (Saberes y Pensamiento Científico): para comprender el ciclo hidrológico, los mecanismos de contaminación, los procesos de filtración y potabilización, los indicadores de calidad del agua, y los efectos ecológicos de su sobre-explotación.
2. **Matemáticas**: para analizar estadísticas de consumo, comparar datos de disponibilidad entre comunidades, calcular gasto per cápita, proyectar escenarios futuros, y cuantificar los costos económicos de distintas alternativas de solución.
3. **Ciencias Sociales** (Ética, Naturaleza y Sociedades): para comprender la historia del acceso al agua en la región, las políticas públicas que han modelado su distribución, los actores sociales e intereses económicos en conflicto, y los marcos legales y normativos que regulan su uso.
4. **Lenguajes** (Español, y eventualmente lenguas originarias): para leer críticamente informes técnicos, noticias y documentos oficiales, para entrevistar a actores comunitarios, y para *escribir* una propuesta de solución fundada que pueda comunicarse a la comunidad, a las autoridades o a otros destinatarios reales.

Estos conocimientos no se *yuxtaponen* —no se colocan uno al lado del otro sin conexión—. Se *necesitan mutuamente* para abordar el problema con inteligencia colectiva (Morin, 1999). Sin la estadística matemática, el análisis social sobre desigualdad en el acceso al agua es especulación no cuantificada. Sin la historia de las políticas públicas, las cifras actuales de consumo pierden su contexto explicativo y pueden llevar a conclusiones engañosas. Sin la comprensión del ciclo hidrológico y la contaminación, las propuestas de solución —por muy bien intencionadas que sean— carecen de fundamento científico y pueden ser ineficaces o contraproducentes (Gardner & Boix-Mansilla, 1994). En este caso, la integración es *epistémicamente necesaria*, no una ocurrencia didáctica.

En contraste, consideremos un proyecto sobre “la primavera” que incluye, bajo un mismo título: un poema en Español, una suma relacionada con flores en Matemáticas (por ejemplo, “3 flores + 5 flores = 8 flores”), un dibujo de plantas en Artes, y una lista de flores típicas de la estación en Ciencias. Esta no es una propuesta interdisciplinaria (Klein, 1990). Es una *agenda temática estacional* con un disfraz de integración. Las disciplinas no se iluminan mutuamente: el poema no necesita la suma para ser escrito o comprendido; la suma no necesita el dibujo para ser ejecutada; el dibujo no necesita la lista de nombres científicos. Simplemente *comparten un disfraz temático* —la primavera— pero operan en compartimentos estancos (Bernstein, 1996). El estudiante no construye ninguna comprensión nueva que requiriera el uso simultáneo o secuencial de las herramientas de dos o más disciplinas. La “integración” es aquí una ilusión producida por el etiquetado, no una realidad en la estructura del aprendizaje (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Jacobs, 1989).

Cuando integrar y cuándo mantener la separación disciplinar

La separación disciplinar —enseñar Matemáticas, Ciencias, Historia o Lenguajes como dominios relativamente autónomos— tiene un valor pedagógico sólido cuando el aprendizaje que se persigue requiere el desarrollo de la *lógica interna propia* de una disciplina, que es cualitativamente distinta de la lógica de las otras (Bernstein, 1996; Shulman, 1986; Young, 2008). Cada disciplina constituye una *forma de pensamiento* con sus propias reglas de construcción, validación y comunicación del conocimiento (Schwab, 1973; Gardner, 1999).

- La **demostración matemática** —construir una cadena de razonamiento deductivo que pruebe que una afirmación es *necesariamente* verdadera, dadas ciertas premisas— requiere un tipo de pensamiento lógico-formal que no ocurre en ninguna otra disciplina (Bruner, 1960; National Research Council, 2001). La verdad en matemáticas es una cuestión de coherencia lógica interna, no de correspondencia empírica con el mundo.
- La **interpretación literaria** —leer un texto atendiendo no solo a lo que dice explícitamente, sino también a lo que *callan* sus silencios, a lo que *sugieren* sus metáforas, a lo que *revelan* sus estructuras narrativas sobre la condición humana— requiere otro tipo de pensamiento, atento a la ambigüedad, a la polisemia, a la intencionalidad estética (Rosenblatt, 1978; Nussbaum, 2010). Este pensamiento no ocurre de la misma manera en Ciencias Naturales.
- La **investigación histórica** —construir una explicación plausible del pasado a partir de evidencias siempre fragmentarias, contradictorias e incompletas, sopesando la credibilidad de

las fuentes, identificando sesgos, distinguiendo entre causas y condiciones— requiere otro tipo de pensamiento más, diferente del matemático y del literario (Wineburg, 2001; Gaddis, 2002).

Pretender que estas lógicas disciplinares son *intercambiables* entre sí, o que una puede *sustituir* adecuadamente a la otra en contextos de aprendizaje, es un error pedagógico que la investigación sobre cognición disciplinar ha documentado extensamente (Shulman, 1986; Gardner & Boix-Mansilla, 1994). Integrarlas *sin preservar su especificidad* —sin proteger lo que cada una aporta como forma de conocimiento irreducible a las otras— produce lo que algunos especialistas denominan *conocimiento sin estructura* (Gardner, 1999) o *conocimiento débilmente encapsulado* (Bereiter, 2002): mucha información conectada superficialmente por un tema común, pero sin los andamios conceptuales, los esquemas de validación y las formas de razonamiento que permiten comprenderla con profundidad, verificarla críticamente, ampliarla por cuenta propia o aplicarla a problemas nuevos (Bransford et al., 2000; National Research Council, 2001).

La pregunta práctica, por lo tanto, no es el binario simplista “¿íntegro o no íntegro?”. Es una pregunta más matizada y útil para la toma de decisiones curriculares: “¿cuándo la integración entre disciplinas produce una comprensión más profunda que el trabajo disciplinar separado, y cuándo, por el contrario, el trabajo disciplinar separado produce una comprensión más profunda que cualquier intento de integración?” (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Klein, 1990). Responder esta pregunta requiere conocimiento del contenido disciplinar, conocimiento de los estudiantes, conocimiento del contexto y conocimiento de las demandas cognitivas específicas de cada tarea (Shulman, 1986).

Las tres condiciones estructurales para que la interdisciplina funcione

La investigación de Sánchez-Olavarría (2025), sobre Consejos Técnicos Escolares en Tlaxcala documenta un hallazgo relevante para este capítulo: los proyectos que los docentes lograron construir como *genuinamente integradores* compartían una característica común: implicaban la integración de saberes disciplinarios de manera natural —no forzada—, de modo que la articulación de disciplinas *sumaba* a la resolución de un problema real tomado del entorno comunitario (Sánchez-Olavarría, 2025, p. 82). Esa *naturalidad* en la integración —la sensación de que “esto tiene sentido”, de que las disciplinas se necesitan y no están solo yuxtapuestas— no es un accidente ni un don personal del docente. Es el resultado de condiciones estructurales específicas que, cuando están ausentes, la interdisciplina se convierte invariablemente en revoltura (Klein, 1990; Jacobs, 1989).

Primera condición estructural: tiempo institucional para el trabajo colegiado entre disciplinas

La interdisciplina genuina no puede ser el producto del trabajo solitario de un docente que “integra” por su cuenta, añadiendo elementos de otras disciplinas de manera intuitiva, pero sin diálogo con los colegas de esas disciplinas (Fullan, 2007). Requiere, necesariamente, tiempo intencional y protegido para que los docentes de distintas disciplinas o campos formativos conversen sobre lo que están enseñando cada uno, identifiquen los puntos de contacto real entre sus contenidos, y acuerden cómo va a aparecer cada disciplina en el proyecto —con qué profundidad, en qué momento, con qué criterios de evaluación (Jacobs, 1989; Klein, 1990). Sin ese tiempo institucionalizado —no “si sobra tiempo”,

sino como parte central de la jornada laboral—, cada docente termina inevitablemente haciendo su parte en paralelo y sin articulación real con las demás. El estudiante percibe esa desarticulación: ve con claridad que en Español están haciendo una cosa y en Ciencias otra, sin ninguna conexión visible que él pueda identificar, y concluye —a menudo con razón— que la “integración” es una ficción administrativa (Bernstein, 1996).

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es, en el marco normativo mexicano, el espacio institucional diseñado precisamente para esa conversación articuladora (SEP, 2022). Sin embargo, como documenta la investigación de Sánchez-Olavarría (2025), este tiempo no siempre se utiliza con ese propósito. La carga administrativa, las demandas de llenado de formatos por parte de la supervisión, y la inercia de una cultura escolar que prioriza el reporte sobre la reflexión, pueden *colonizar* ese tiempo —ocuparlo con trámites en lugar de con diálogo pedagógico sustantivo (Furlán, 2021; Rockwell, 2018). Cuando los docentes logran *recuperar* el CTE como espacio de diálogo pedagógico genuino —cuando logran defenderlo como tiempo para pensar, no solo para reportar—, la calidad de los proyectos mejora sustancialmente (Sánchez-Olavarría, 2025; Stenhouse, 1991).

Segunda condición estructural: acuerdos explícitos y compartidos sobre la evaluación

La evaluación es, con frecuencia, el punto donde los proyectos interdisciplinarios se fragmentan irremediablemente (Gimeno Sacristán, 2010). ¿Cómo evalúa cada disciplina su aportación específica dentro del proyecto común? Si el docente de Matemáticas evalúa exclusivamente el producto final (por ejemplo, el gráfico estadístico), el docente de Español evalúa solo el proceso de escritura (por ejemplo, el borrador), y el docente de Ciencias evalúa solo la identificación de conceptos (por

ejemplo, la definición del ciclo hidrológico en un examen), entonces los estudiantes no tienen claridad sobre qué se espera de ellos en cada dimensión, y el proyecto pierde su carácter integrador en el momento de la evaluación (Jacobs, 1989). Los acuerdos de evaluación —qué se evalúa, con qué instrumentos, en qué momentos, con qué criterios— constituyen el pegamento conceptual del proyecto interdisciplinar. Sin ellos, el proyecto puede funcionar bien durante el proceso, pero se fragmenta inevitablemente en la evaluación, y los estudiantes aprenden una lección implícita: que la integración era solo una apariencia (Stenhouse, 1991; Gimeno Sacristán, 2010).

Tercera condición estructural: un problema auténtico como eje organizador

No un “contexto motivador” artificial —una historia inventada para “engancha” a los estudiantes, que abandonan en cuanto pasan la primera actividad—, sino un problema que el grupo pueda investigar, sobre el cual pueda producir algo que tenga sentido más allá del salón de clases (Dewey, 1916; Freire, 1970). Ese “algo” puede ser: una propuesta fundamentada para la comunidad escolar, un informe para la dirección, una campaña de información para los padres de familia, una presentación argumentada para otra sección, una intervención en el espacio público de la escuela, un documento que se comparta con una autoridad local (Stenhouse, 1991; Moll et al., 1992). La *autenticidad del problema* —su anclaje en el mundo real de los estudiantes, sus familias y su comunidad— es lo que convierte el trabajo disciplinar en algo con *significado* para quien aprende (Freire, 1970; Gay, 2010). Y es, precisamente, lo que distingue el *proyecto integrador genuino* —con sentido— del *proyecto de decorado temático* —sin sustancia.

Trampa común: el “proyecto integrador” que en realidad es una ensalada de actividades sueltas

En una secundaria de Puebla, el equipo docente presentó con entusiasmo a la supervisión escolar un “proyecto integrador” sobre el Día de Muertos. En Español, los estudiantes escribieron una leyenda relacionada con la tradición. En Historia, elaboraron una línea del tiempo de las tradiciones funerarias en el México prehispánico. En Ciencias, dibujaron el ciclo biológico de la descomposición de la materia orgánica. En Matemáticas, calcularon el costo promedio de los materiales de un altar en su comunidad.

Cada actividad, considerada individual, es razonable dentro de la lógica de su disciplina (Rockwell, 2018). Pero hay un problema central: las actividades nunca se *conectaron* entre sí de manera que los estudiantes tuvieran que usar el conocimiento generado en una disciplina para profundizar en otra. La leyenda escrita en Español no necesitaba la línea del tiempo de Historia para ser producida o comprendida. Los cálculos matemáticos sobre el costo del altar no necesitaban el dibujo del ciclo biológico de la descomposición para ser realizados. El proyecto, en su estructura, no era interdisciplinario. Era una *agenda temática* con un paraguas cultural —el Día de Muertos— que agrupaba actividades paralelas sin articulación (Jacobs, 1989; Bernstein, 1996).

Habría sido sustancialmente distinto si la *pregunta central* del proyecto hubiera sido otra: **“¿Qué revela la manera en que nuestra comunidad celebra a sus muertos sobre la relación entre los vivos, los recursos económicos y los materiales naturales de la región?”** Esta pregunta sí requiere, para ser respondida con fundamentación, la articulación de múltiples disciplinas. Requiere la Historia (para entender cómo ha evolucionado el ritual a lo largo del tiempo y qué permanece). Requiere las Ciencias Naturales (para comprender los materiales del altar como re-

cursos biológicos y su ciclo de transformación). Requiere las Matemáticas (para analizar el gasto de las familias en función de sus ingresos y para comparar estos datos con otras comunidades). Requiere el Lenguaje (para leer fuentes diversas —orales, escritas, visuales— y para escribir un análisis argumentado que integre las evidencias de todas las disciplinas). En este diseño alternativo, las disciplinas no están yuxtapuestas. *Se necesitan mutuamente* para responder la pregunta que da sentido al proyecto (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Klein, 1990).

Conversación con supervisión: cuando el proyecto integrador no integra todas las asignaturas

Supervisora: “He revisado su planeación, maestro. Noto que su proyecto solo involucra dos campos formativos: Lenguajes y Saberes y Pensamiento Científico. El Plan de Estudios 2022 promueve explícitamente la integración de múltiples campos. ¿Puede justificar por qué dejó fuera los otros dos?”

Docente: “Tiene razón en que el Plan 2022 promueve la integración, y eso es un principio que valoro. Sin embargo, lo que he aprendido de la literatura sobre diseño curricular (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Jacobs, 1989) es que la integración funciona pedagógicamente cuando las disciplinas se necesitan mutuamente para responder la pregunta central del proyecto. En este caso, el problema que investigamos —la calidad del agua en los pozos de nuestra colonia— requiere genuinamente: (a) Ciencias Naturales para entender los contaminantes y sus efectos, (b) Matemáticas para analizar los datos de las muestras, y (c) Lenguajes para redactar el informe y comunicarlo a la comunidad. Si forzara la incorporación de, por ejemplo, Ética, Naturaleza y Sociedades o Educación Artística sin que haya una razón pedagógica real —sin que esas disciplinas aporten algo necesario para responder la pregunta—, estaría diluyendo

los aprendizajes disciplinares en lugar de profundizarlos. El propio Plan 2022 (SEP, 2022) señala explícitamente el riesgo de la dilución disciplinar cuando la integración es forzada. Aquí están las evidencias de aprendizaje de los estudiantes en las tres disciplinas que sí se articularon, y puede ver la profundidad conceptual que alcanzaron.”

Esta respuesta, fundamentada en la teoría curricular y en el propio marco normativo, transforma una posible objeción de supervisión en una *explicación profesional* de una decisión curricular informada (Stenhouse, 1991). No es una excusa. Es una fundamentación.

Preguntas para la reflexión profesional

1. Cuando diseñas o participas en un “proyecto integrador”, ¿puedes explicar en dos oraciones claras por qué necesitas específicamente esas dos o más disciplinas para responder la pregunta central del proyecto? ¿Cuál es la necesidad epistémica de cada una? (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Klein, 1990).
2. ¿Has tenido, en lo que va del ciclo escolar, al menos una conversación intencional y sostenida (digamos, más de 20 minutos) con colegas de otras disciplinas sobre cómo sus contenidos específicos se conectan genuinamente con los tuyos en el trimestre actual? ¿Qué surgió de esa conversación? (Jacobs, 1989; Fullan, 2007).
3. ¿Hay contenidos en tu materia o campo formativo que, a tu juicio, vale más la pena enseñar de forma disciplinar separada y rigurosa —protegiendo su especificidad— que integrada y necesariamente más superficial? ¿Cuáles y por qué? (Shulman, 1986; Bernstein, 1996).

Idea para transferir al aula

Paso 1. Para tu próximo proyecto integrador —sea de una semana o de un mes—, toma una hoja en blanco y escribe en el centro la pregunta central del proyecto. Luego, alrededor de esa pregunta, traza tantas columnas como disciplinas o campos formativos planees incluir (por ejemplo: Lenguajes, Matemáticas, Ciencias, Historia). En cada columna, anota: (a) el concepto específico que esa disciplina aporta, y (b) una oración que explique por qué ese concepto es necesario para responder la pregunta central. Si no puedes completar la columna de alguna disciplina con un concepto específico y una justificación de necesidad —“es necesario porque sin él no podríamos...”—, saca esa disciplina del proyecto. No pierdas tu tiempo ni el tiempo de tus estudiantes con participaciones decorativas (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Jacobs, 1989).

Paso 2. Si, en cambio, puedes completar las columnas de manera satisfactoria —es decir, tienes una justificación sólida de necesidad epistémica para cada disciplina—, diseña al menos **una actividad** dentro del proyecto en la que los estudiantes tengan que *usar dos o más columnas simultáneamente* para poder avanzar. Por ejemplo: “Usa los datos estadísticos que generaste con el método de Matemáticas (columna 1) y el concepto de contaminación por nitratos que aprendiste en Ciencias (columna 2) para redactar el párrafo de conclusiones de tu informe en Lenguajes (columna 3)”. Ese momento —el de uso simultáneo y necesario de múltiples disciplinas— es el *momento de interdisciplina real*. Sin ese momento, no hay interdisciplina, por más títulos comunes que se pongan a las actividades (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Klein, 1990).

Paso 3. Documenta brevemente —para ti mismo, para tu CTE, para tu planeación— qué ocurrió en ese momento de integración. ¿Los estudiantes lograron hacer la conexión? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Qué

ajustes harías la próxima vez? Ese registro es el comienzo de la investigación de la propia práctica que Stenhouse (1991), postulaba como núcleo del desarrollo profesional docente.

Capítulo

8

El libro de texto, el programa y tu criterio docente: hacia una autonomía curricular fundamentada



El libro de texto gratuito constituye, para millones de estudiantes mexicanos —particularmente en zonas rurales, indígenas y urbano-marginadas—, el currículo más real y a menudo el único material escrito de calidad sistemáticamente disponible en el aula y, en muchos casos, también en el hogar (Rockwell, 2018; Bertely, 2006). La política pública de producción y distribución gratuita de libros de texto en México, iniciada en 1959 y mantenida desde entonces con distintas reformulaciones, es un logro histórico del sistema educativo nacional, con un valor pedagógico, social y simbólico innegable (Díaz-Barriga, 2020; Furlán, 2021). Ignorarlo o despreciarlo —como ocasionalmente ocurre en ciertos discursos docentes que oponen “creatividad” a “libro de texto”— sería un error tanto pedagógico como político (Rockwell, 2018).

Sin embargo, una cosa es reconocer el valor del libro de texto como recurso, y otra muy distinta es *confundir el libro con el programa*, y el programa con el currículo total (Gimeno Sacristán, 2010). El libro de texto es un *recurso didáctico* —uno entre muchos posibles—, no el currículo mismo. El programa oficial es una *orientación curricular* —un conjunto de intenciones y recomendaciones fundamentadas—, no una prescripción inamovible (Stenhouse, 1991). El currículo —en el sentido fuerte del término— es lo que efectivamente *ocurre* en el aula: las interacciones, las preguntas, los silencios, las comprensiones construidas, los malentendidos, los aprendizajes logrados y los no logrados (Jackson, 1968; Gimeno Sacristán, 2010). La relación entre estos tres elementos —libro, programa y currículo real— es una relación de *traducción profesional*, no de simple ejecución (Stenhouse, 1991; Taba, 1962). Y esa traducción es, precisamente, la definición más precisa del *criterio docente*: la capacidad de tomar decisiones curriculares fundamentadas, situadas y defendibles, en el punto de intersección entre las prescripciones nacionales y las realidades locales (Sánchez-Olavarria, 2025; Shulman, 1986).

El docente como “traductor” del programa: la cadena de interpretación curricular

El sistema educativo mexicano —como todos los sistemas educativos centralizados— opera mediante una cadena de traducción curricular larga y compleja (Goodlad & Su, 1992; Stenhouse, 1991). En sus eslabones fundamentales: (1) la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseña y aprueba el Plan de Estudios nacional (SEP, 2022); (2) equipos técnicos —a menudo especialistas universitarios— traducen el Plan en *programas sintéticos y analíticos* por nivel educativo, campo formativo y grado; (3) editoriales (la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, CONALITEG, y eventualmente editoriales privadas para educación media superior) traducen los programas en *libros de texto* y materiales de apoyo; (4) los docentes traducen los programas y los libros en *planeaciones didácticas* para sus grupos específicos; (5) esa planeación se traduce —con la mediación de las interacciones en tiempo real— en lo que efectivamente *ocurre* en el aula (el currículo en acción) (Doyle, 1992; Rockwell, 2018).

En cada eslabón de esta cadena se pierden matices, se introducen distorsiones inevitables, se agregan interpretaciones locales, y ocurren adaptaciones implícitas o explícitas (Goodlad & Su, 1992). El docente no es un eslabón pasivo en esta cadena. Es el último eslabón —y, desde la perspectiva del aprendizaje efectivo de los estudiantes, el más importante— porque es quien media la relación entre el texto prescriptivo (el programa, el libro) y la situación concreta de aprendizaje (el aula, el grupo, el momento) (Shulman, 1986; Stenhouse, 1991). Lo que efectivamente llega a los estudiantes como oportunidad de aprendizaje no es el Plan de Estudios 2022 en su forma abstracta y general. Es la interpretación situada que el docente hace de ese plan, filtrada por: (a) sus conocimientos disciplinares (¿comprende con profundidad lo que enseña?); (b) su conocimiento pedagógico del contenido (¿sabe cómo enseñar esta ma-

tería a estos estudiantes en particular?); (c) su conocimiento del grupo (¿qué saben, qué necesitan, qué dificultades específicas presentan?); (d) su lectura del contexto institucional y comunitario (¿cuáles son los recursos, las restricciones, las expectativas familiares?); y (e) sus propias concepciones sobre qué vale la pena enseñar y por qué (Shulman, 1986; Grossman, 1990; Tardif, 2014).

Por eso el *criterio docente* importa tanto. No como una forma de arrogancia profesional —“yo sé mejor que la SEP” o “yo conozco más que los expertos que diseñaron el programa”— sino como una *responsabilidad profesional* insustituible (Stenhouse, 1991; Fullan, 2007). Nadie —ni el mejor especialista curricular, ni el equipo técnico más competente de la SEP, ni el autor más riguroso del libro de texto— conoce mejor a *este* grupo específico, en *este* contexto específico, en *este* momento específico del ciclo escolar y del desarrollo de los estudiantes, que el docente que está ahí, todos los días, observando, interactuando, haciendo ajustes en tiempo real (Doyle, 1992; Rockwell, 2018).

Cómo tomar decisiones curriculares sin sentir que se traiciona el programa

El primer obstáculo que enfrenta el docente que quiere ejercer su criterio curricular es *psicológico* e *institucional* simultáneamente: la creencia arraigada de que apartarse del libro de texto o alterar el orden del programa constituye una *transgresión* —algo prohibido, algo que será sancionado, algo que delata incompetencia o rebeldía— (Furlán, 2021; Rockwell, 2018). No lo es. Al menos no en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana, que explícitamente reconoce y promueve la *autonomía profesional docente* como un principio estructurante (SEP, 2022, pp. 38-42).

El programa oficial es una *propuesta curricular* —fundamentada, sí, y producto de un proceso técnico y político legítimo—. Establece: (a) qué aprendizajes son prioritarios en cada grado y campo formativo; (b) en qué orden general conviene aproximar esos aprendizajes, atendiendo a criterios de progresión cognitiva (Bruner, 1960; Tyler, 1949); (c) qué tipo de situaciones didácticas favorecen esos aprendizajes, con base en la investigación educativa disponible (SEP, 2022). Pero el programa no establece —ni podría hacerlo sin traicionar la naturaleza situada del aprendizaje— que el libro de texto sea el único camino posible. No establece que el orden de las lecciones en el índice sea inmutable —puede ser el orden más sensato para un grupo promedio, pero ningún grupo es “promedio” en el sentido estadístico (Rockwell, 2018). No establece que “cubrir el índice del libro” sea equivalente a “producir aprendizaje significativo y duradero” —una confusión que la investigación sobre aprendizaje ha desmentido repetidamente (Bransford et al., 2000; National Research Council, 2001).

Un docente que ejerce su criterio profesional puede tomar —y, cuando el contexto lo requiere, *debe* tomar— decisiones curriculares como las siguientes, sin que ninguna de ellas constituya una violación del programa (Stenhouse, 1991; Taba, 1962):

1. **Usar el libro de texto como un recurso más** —para algunas actividades, no como guion único y obligado de cada sesión.
2. **Reordenar los temas** cuando el grupo necesita primero un andamio conceptual que el libro coloca después (por ejemplo, abordar nociones de proporcionalidad antes de fracciones, si el diagnóstico muestra que los estudiantes tienen más acceso cognitivo por esa vía).
3. **Sustituir un texto o ejemplo del libro** por otro más relevante para el contexto local, siempre que se trabaje el mismo *apren-*

dizaje esencial (por ejemplo, un cuento de tradición oral local en lugar del cuento del libro, analizando los mismos elementos narrativos).

4. **Ampliar un tema** cuando el grupo está genuinamente involucrado y muestra capacidad para ir más lejos de lo que el libro propone —aprovechando el interés y la comprensión emergente.
5. **Fusionar dos lecciones** del libro en una sola cuando trabajan el mismo concepto subyacente desde distintos ángulos, evitando repeticiones innecesarias.
6. **Dividir una lección en varias sesiones** cuando el grupo necesita más tiempo para consolidar —por ejemplo, más práctica con retroalimentación antes de pasar al siguiente concepto.

Ninguna de estas decisiones constituye una violación del programa. Todas, sin embargo, requieren que el docente sepa, con claridad, (a) *cuál es el aprendizaje esencial* que se está trabajando —el núcleo disciplinar que no es negociable— y (b) *por qué* tomó esa decisión específica para este grupo en este momento (Shulman, 1986; Taba, 1962). Esa capacidad de fundamentación explícita es la diferencia entre *criterio* y *capricho docentes*: la primera se defiende con argumentos basados en el conocimiento del grupo, del contenido y del contexto, y se respalda con evidencias de aprendizaje; la segunda se justifica con “porque me parece” o “porque así lo siento” (Stenhouse, 1991; Grossman, 1990).

Como señala la investigación de Sánchez-Olavarría (2025), sobre Consejos Técnicos Escolares en Tlaxcala, los docentes que logran desarrollar mayor *autonomía curricular efectiva* —no autonomía declarativa, sino autonomía ejercida en la práctica— son aquellos que utilizan sus planeaciones no como formatos burocráticos a llenar y archivar, sino

como *instrumentos de trabajo “vivos”* que actualizan cada vez que imparten clase, que ajustan a partir de la observación de lo que funciona y lo que no, y que mejoran mediante un *proceso de reflexión constante sobre su implementación* (Sánchez-Olavarría, 2025, p. 86). La planeación, en estos casos, no es un trámite. Es una *herramienta de pensamiento* (Stenhouse, 1991).

Los cinco saberes docentes y el currículo: condiciones para el criterio

El teórico de la formación docente Maurice Tardif (2014), cuya obra ha sido retomada en el análisis de la autonomía docente en México por Sánchez-Olavarría (2025), identifica cinco tipos de saberes que el profesional de la educación construye a lo largo de su trayectoria —y que necesita movilizar de manera integrada para ejercer su profesión con autonomía real y fundamentada (Tardif, 2014, pp. 58-63):

1. **Saberes profesionales:** el conocimiento de la pedagogía como campo disciplinar —sus conceptos estructurantes, sus debates, sus fuentes de legitimación.
2. **Saberes disciplinares:** el conocimiento profundo de la materia o materias que se enseñan —no solo procedimientos, sino la estructura conceptual de la disciplina (Shulman, 1986).
3. **Saberes pedagógicos:** el conocimiento sobre *cómo enseñar* esa materia a *estos* estudiantes —estrategias, secuencias, representaciones, manejo de dificultades comunes (Grossman, 1990).
4. **Saberes curriculares:** el conocimiento sobre los programas oficiales —su lógica interna, sus prioridades, sus articulacio-

nes verticales y horizontales, lo que es esencial y lo que es accesorio (Gimeno Sacristán, 2010).

5. **Saberes experienciales:** el conocimiento construido en la práctica cotidiana, a partir de la reflexión sistemática sobre la propia acción —el saber que no está en los libros pero que es indispensable para navegar la complejidad del aula (Rockwell, 2018).

El *saber curricular* —conocer el programa oficial con suficiente profundidad como para distinguir qué es negociable y qué no, qué es fundamento estructural y qué es adorno o ejemplo, cómo se articula verticalmente con lo que viene antes y después, y cómo se articula horizontalmente con otros campos formativos— es el saber qué hace posible el criterio docente autónomo (Sánchez-Olavarría, 2025; Shulman, 1986). Un docente que no conoce bien su programa no puede tomar decisiones fundamentadas sobre él. Solo puede, en el mejor de los casos, seguirlo linealmente o, en el peor, transgredirlo por inercia o por comodidad. En ambos casos, la decisión no es producto del criterio, sino de la ausencia de criterio (Stenhouse, 1991).

Conversación tipo: qué decir cuando se pide “apegarse al libro”

La siguiente conversación prototípica —basada en situaciones reales documentadas por la investigación etnográfica (Rockwell, 2018; Sánchez-Olavarría, 2025)— ilustra cómo un docente puede fundamentar una decisión curricular que se aparta del orden o los materiales del libro de texto, sin caer en una actitud defensiva o confrontaciones, y citando el propio marco normativo como respaldo.

Supervisora: “He revisado su planeación y el avance de sus estudiantes, maestro. Noto que sus alumnos van en la lección 7 del libro de texto, mientras que el grupo de la maestra Martínez, del mismo grado, ya va en la lección 12. La supervisión nos pide que nos apeguemos al programa y al libro para garantizar la cobertura. ¿Puede explicar esta diferencia?”

Docente: “Entiendo su preocupación y la comparto en cuanto a la importancia de la cobertura de aprendizajes esenciales. Permítame explicarle lo que ha ocurrido. El aprendizaje esencial de las lecciones 8 a 11 del libro es la *comprensión de textos expositivos con inferencias* —eso es lo que el programa establece como prioritario en este bloque (SEP, 2022). Ese aprendizaje lo trabajé con mis estudiantes, pero no con los textos que propone el libro. Mi diagnóstico inicial mostró que este grupo tiene dificultades significativas con la comprensión inferencial cuando el contenido del texto es ajeno a su experiencia cotidiana —como ocurre con varios de los textos del libro en esta unidad—. Por eso, diseñé una secuencia alternativa utilizando textos sobre problemas reales de nuestra comunidad: la contaminación del arroyo que cruza la colonia, un tema que ellos conocen de primera mano y sobre el cual tienen muchas preguntas genuinas. Aquí están los trabajos de la semana pasada. Como puede ver, los estudiantes están produciendo inferencias correctas a partir de textos de tres párrafos, identificando información implícita, relaciones causa-efecto y posibles intenciones del autor. El *aprendizaje esencial* está ocurriendo —y creo que con mayor solidez que si hubiera seguido el libro al pie de la letra, porque partimos del contexto que ellos entienden. Simplemente tomé un camino diferente, justificado por el diagnóstico de este grupo específico. El Plan de Estudios 2022 (SEP, 2022) explícitamente señala la *contextualización* como un principio pedagógico central, y también reconoce la *autonomía profesional docente* para tomar este tipo de decisiones situadas (p. 45).”

Claves de esta respuesta: no es defensiva ni confrontación. Reconoce la legitimidad de la preocupación de la supervisión. Muestra que el docente *conoce* el aprendizaje esencial, no solo el número de la lección. Ofrece una justificación pedagógica basada en el diagnóstico del grupo. Presenta evidencias del aprendizaje logrado. Cita el propio documento oficial como respaldo de la decisión. Eso es *criterio docente* en acción (Stenhouse, 1991; Shulman, 1986).

Trampa común: la autonomía sin criterio

Uno de los malentendidos más dañinos que circula en ciertos espacios de formación docente —a menudo bajo el influjo de discursos simplificadores sobre la “creatividad” o la “libertad pedagógica”— es la idea de que *autonomía docente* significa, lisa y llanamente, “hacer lo que uno quiera” (Furlán, 2021). No lo es. Autonomía profesional —en cualquier campo, no solo en educación— no es ausencia de restricciones. Es *la capacidad de tomar decisiones fundamentadas dentro de un marco de restricciones, con criterio explícito y defendible* (Stenhouse, 1991; Fullan, 2007).

El docente que se aparta del programa “porque así me sale más fácil”, “porque ese tema no me gusta enseñarlo”, “porque mis alumnos se aburren con eso”, o “porque el libro es aburrido” no está ejerciendo *autonomía curricular*. Está ejerciendo *comodidad* o *evasión* de su responsabilidad profesional (Rockwell, 2018). No hay criterio allí. Hay preferencia personal no examinada.

El docente que se aparta del programa *porque su diagnóstico mostró que el grupo necesita construir primero otro andamio conceptual; porque el texto específico del libro es inaccesible para este contexto lingüístico o cultural; porque identificó un recurso más pertinente para los mismos aprendizajes esenciales; porque el orden del libro no respeta la progresión que este grupo requiere*

—y ese docente puede *mostrar evidencias* del aprendizaje logrado a través de esa ruta alternativa—, *ese* docente sí está ejerciendo autonomía con criterio (Taba, 1962; Stenhouse, 1991; Sánchez-Olavarría, 2025).

La distinción importa, y mucho, sobre todo cuando hay que *defender* la decisión ante una supervisión, una dirección escolar, un padre de familia o un colega. El criterio se defiende con *argumentos* (basados en conocimiento del grupo, del contenido y del contexto) y con *evidencias* (trabajos de estudiantes, registros de observación, producciones evaluadas). La comodidad —o la simple preferencia personal— no se defiende con nada sólido (Stenhouse, 1991; Shulman, 1986).

Preguntas para la reflexión profesional

1. ¿Usas el libro de texto porque, en cada tema, has evaluado que es el mejor recurso disponible para tus estudiantes específicos en este momento? ¿O lo usas porque es lo más cómodo, lo más seguro o lo que la supervisión espera ver? ¿Cómo podrías distinguir una cosa de la otra?
2. ¿Tienes documentadas las decisiones curriculares que tomas cuando te apartas del libro de texto —ya sea para cambiar el orden, sustituir materiales, ampliar o reducir—? ¿Podrías defender esas decisiones ante tu supervisora mañana, con argumentos y evidencias, sin ponerte a la defensiva? (Stenhouse, 1991; Rockwell, 2018).
3. ¿Conoces tu programa oficial con suficiente profundidad como para saber qué es lo verdaderamente esencial —lo que no se puede omitir sin comprometer la progresión vertical del aprendizaje— y qué es modificable, sustituible o incluso prescindible en función del contexto? ¿Cuándo fue la última vez

que leíste el programa completo, no solo el listado de contenidos? (Gimeno Sacristán, 2010; Shulman, 1986).

Idea para transferir al aula

Paso 1. Identifica una lección del libro de texto programada para el próximo mes que, a tu juicio, *no es el mejor camino* para tus estudiantes actuales. Puede ser por: demasiada abstracción sin andamios previos; un contexto cultural, geográfico o lingüístico ajeno a la experiencia del grupo; una secuencia que no respeta la progresión cognitiva que este grupo necesita; un texto inaccesible por su vocabulario o su estructura.

Paso 2. Diseña una *actividad alternativa* que trabaje el *mismo aprendizaje esencial* (consulta el programa oficial para verificar cuál es ese aprendizaje esencial; no te quedes con el título de la lección). Escribe *en dos oraciones*: (a) cuál es el aprendizaje esencial que estás trabajando (enunciado de manera precisa, no vaga); (b) por qué tu actividad alternativa lo trabaja *mejor* para *este grupo específico en este momento específico* (basándote en tu diagnóstico, tu conocimiento del contexto y tu conocimiento pedagógico del contenido) (Taba, 1962; Shulman, 1986).

Paso 3. Guarda esa justificación —las dos oraciones— junto con una *muestra del trabajo del grupo* que evidencie que el aprendizaje efectivamente ocurrió (o está ocurriendo). Ese es tu *portafolio de decisiones curriculares*. No es un trámite burocrático adicional. Es tu *memoria profesional* y tu *herramienta de defensa del criterio* (Stenhouse, 1991). Si alguien pregunta —supervisión, dirección, padres de familia—, tienes la respuesta y tienes las evidencias.

Capítulo

9

Taller: mapeo de aprendizajes esenciales por grado: una herramienta para la priorización curricular fundamentada



Este capítulo es cualitativamente diferente de los anteriores. No está concebido para ser únicamente leído —como los capítulos teóricos que lo preceden— sino para ser hecho, aplicado, trabajado de manera activa por el docente individual y, preferentemente, por equipos de docentes del mismo grado o campo formativo en sesiones colaborativas (Stenhouse, 1991; Sánchez-Olavarría, 2025). El producto esperado es un mapa curricular de la asignatura o campo formativo que el docente podrá utilizar como herramienta de planeación y toma de decisiones durante todo el ciclo escolar. Cuando este mapa se construye colectivamente —compartido entre colegas del mismo grado o ciclo— se convierte en el fundamento de un diseño curricular colegiado más coherente, alineado y profesionalmente fundamentado (Jacobs, 1989; Fullan, 2007).

La idea central que subyace a este taller es simple en su enunciación, aunque su aplicación honesta y rigurosa exige un trabajo intelectual no menor y, sobre todo, una disposición a la honestidad profesional: **no todos los contenidos de un programa oficial tienen el mismo peso pedagógico ni la misma urgencia temporal** (Díaz-Barriga, 2020; Gimeno Sacristán, 2010). Algunos contenidos son *fundamento estructural* —sin ellos, el aprendizaje posterior sencillamente no tiene piso cognitivo. Otros son *importantes* —vale la pena enseñarlos con profundidad, pero pueden moverse en el tiempo sin consecuencias graves para la progresión vertical. Otros, finalmente, son *deseables* —enriquecen la formación y son interesantes, pero resultan prescindibles si el tiempo disponible apremia o si el grupo requiere más práctica en los aprendizajes esenciales (Tyler, 1949; Taba, 1962). **Mapear los aprendizajes** es, precisamente, el trabajo profesional de distinguir estas tres categorías con criterio explícito, fundamentación transparente y evidencia cuando sea posible (Stenhouse, 1991).

Por qué este trabajo es necesario: el problema estructural de la sobrecarga curricular

La investigación curricular en México, sistematizada por Díaz-Barriaga (2020) y Furlán (2021), documenta una tensión estructural persistente en el sistema educativo nacional: los programas de educación básica y media superior incluyen sistemáticamente **más contenidos de los que pueden enseñarse con la profundidad necesaria** en el tiempo efectivamente disponible para la instrucción. Esta característica no es nueva ni es exclusiva de México. Es, más bien, una propiedad casi inherente a los procesos de diseño curricular centralizado, donde participan múltiples especialistas disciplinares —cada uno legítimamente interesado en que “su” contenido tenga espacio en el programa— y donde los mecanismos de priorización y poda suelen ser débiles o inexistentes (Goodlad & Su, 1992; Westbury, 2008).

El resultado de esta sobrecarga estructural es que los docentes enfrentan permanentemente una disyuntiva difícil, con consecuencias reales para el aprendizaje de los estudiantes (Bransford et al., 2000). Por un lado, pueden optar por *cubrir todo el programa superficialmente* —avanzando rápidamente, sin detenerse en dificultades, sin práctica suficiente, sin retroalimentación sistemática—, lo que produce lo que los especialistas denominan la *ilusión de cobertura*: el tema se “menciona”, se “ve”, pero no se aprende con la profundidad necesaria para su retención, comprensión y transferencia (National Research Council, 2001; Perkins & Salomón, 2012). Por otro lado, pueden optar por *cubrir lo esencial con profundidad* —dedicando el tiempo necesario a los conceptos fundamentales, con práctica suficiente, retroalimentación y múltiples ocasiones de aplicación—, a costa de “dejar contenido” del programa sin abordar (Tyler, 1949; Taba, 1962).

La cultura escolar predominante, la presión de la supervisión para “avanzar al ritmo del programa” y el temor a las evaluaciones externas —que suelen medir cobertura, no profundidad— empujan sistemáticamente a los docentes hacia la primera opción (Furlán, 2021; Rockwell, 2018). Este capítulo propone, en cambio, las herramientas conceptuales y procedimentales para tomar *conscientemente* la segunda opción: la priorización fundamentada de aprendizajes esenciales, con una justificación explícita que pueda comunicarse a supervisores, colegas y familias (Stenhouse, 1991; Sánchez-Olavarría, 2025).

Mapear los aprendizajes esenciales y una forma de desarrollar el saber curricular que Tardif (2014) identifica como uno de los cinco saberes fundamentales del docente: conocer el programa oficial con suficiente profundidad como para distinguir lo que es verdaderamente importante —lo que no puede omitirse sin consecuencias graves (Tardif, 2014, pp. 58-63; Shulman, 1986).

La matriz de priorización curricular: fundamentos teóricos y definición de niveles

La clasificación de los aprendizajes en tres niveles —**Esencial, Importante, Deseable**— no es un invento arbitrario de este texto. Hunde sus raíces en la tradición del *curriculum making* y el *diseño curricular basado en competencias esenciales* (Tyler, 1949; Taba, 1962; Wiggins & McTighe, 2005). Se apoya también en la distinción entre *conocimiento estructural* y *conocimiento periférico* dentro de una disciplina (Schwab, 1973; Bruner, 1960), así como en la investigación sobre *carga cognitiva* y *aprendizaje profundo* (Sweller, 1988; Bransford et al., 2000).

Tabla 4.

Nivel	Definición operativa	Criterios para clasificar	Decisión pedagógica si hay poco tiempo
Esencial (E)	Sin este aprendizaje, los aprendizajes posteriores —dentro del mismo grado o en grados siguientes— no tienen fundamento cognitivo suficiente. Es la piedra angular del campo disciplinar en ese nivel.	Es prerequisite demostrable de aprendizajes posteriores en el programa. Se evalúa explícitamente en exámenes estandarizados de nivel siguiente o en evaluaciones diagnósticas de ingreso al siguiente ciclo. Transfiere a múltiples situaciones y disciplinas (Perkins & Salomon, 2012). Su omisión genera un hueco estructural difícil de remontar.	Se enseña siempre, con profundidad conceptual, con práctica suficiente (múltiples ocasiones), con retroalimentación sistemática. No se negocia su inclusión ni su profundidad.
Importante (I)	Vale la pena enseñarlo con profundidad —enriquece la comprensión del campo—, pero el estudiante puede, si es necesario, recuperarlo después (en otro momento del mismo grado, o en el grado siguiente) sin que ello comprometa gravemente la progresión vertical.	Amplía la comprensión del contenido esencial, pero no es su requisito. Enriquece el campo conceptual y ofrece perspectivas valiosas, pero su ausencia no impide la comprensión de lo esencial. Puede moverse en el tiempo dentro del ciclo escolar.	Se enseña si hay tiempo disponible después de haber consolidado los Esenciales. Puede moverse de un trimestre a otro, o incluso posponerse al grado siguiente si el tiempo es insuficiente. Puede enseñarse con menor práctica que los Esenciales, siempre que se garantice una comprensión básica.

Nivel	Definición operativa	Criterios para clasificar	Decisión pedagógica si hay poco tiempo
Deseable (D)	Enriquece la formación del estudiante —es interesante, motivador o culturalmente valioso— pero no tiene consecuencias graves para el aprendizaje posterior si se omite temporalmente o si se aborda solo de manera superficial.	No tiene consecuencias verificables en el siguiente nivel educativo. No es evaluado en exámenes estandarizados relevantes. Su omisión no impide la comprensión de ningún otro contenido del programa. Puede ser sustituido por otros contenidos equivalentes.	Se incluye como profundización opcional para estudiantes que avanzan más rápido, como tarea voluntaria, o como actividad de cierre de unidad si sobra tiempo. Se puede omitir sin culpa profesional cuando el tiempo es escaso o cuando el grupo requiere más práctica en los Esenciales.

Nota: elaboración propia basada en Tyler (1949); Taba (1962); Wiggins & McTighe (2005) y la investigación sobre carga cognitiva (Sweller, 1988; Bransford et al., 2000).

Importante: esta clasificación no es *definitiva* ni *universal*. No puede aplicarse mecánicamente de un contexto a otro. Lo que es Esencial en cuarto grado de primaria puede ser Importante en primer grado de secundaria —porque ya se presupone dominado—. Lo que es Deseable para un grupo con sólidos fundamentos conceptuales puede ser Esencial para otro grupo que tiene *huecos significativos en el andamiaje* —porque esos “huecos” necesitan ser reparados antes de avanzar— (Vygotsky, 1978; Ausubel, 1968). El mapeo de aprendizajes es siempre una **decisión profesional contextualizada**, no un algoritmo que pueda ejecutarse sin juicio. La tabla y los criterios son *herramientas de ayuda a la decisión*, no *sustitutos del criterio docente* (Stenhouse, 1991; Shulman, 1986).

Ejemplos detallados por nivel educativo

A continuación, se presentan ejemplos de aplicación de la matriz de priorización en tres niveles educativos distintos y en distintas disciplinas. Estos ejemplos son *ilustrativos*, no *prescriptivos*. Cada equipo docente debe construir su propio mapeo en función de su programa específico, su conocimiento del grupo y su contexto.

Primaria – Matemáticas, cuarto grado (SEP, 2022)

Tabla 5.

Aprendizaje o contenido	¿Prerrequisito demostrable de aprendizajes posteriores?	¿Transfiere a múltiples situaciones dentro y fuera de la escuela?	¿Se evalúa explícitamente en el siguiente grado o en evaluaciones estandarizadas?	Nivel	Justificación breve
Valor posicional hasta millones	Sí — sin esto, las operaciones con números grandes no tienen sentido	Sí — a todas las operaciones aritméticas, a la comprensión del sistema numérico	Sí — evaluaciones estandarizadas (Mejoredu, PLANEA)	E	Estructurante del sistema numérico decimal
Suma y resta de números de varios dígitos con reagrupación	Sí — base de la multiplicación y división	Sí — a todos los contextos numéricos cotidianos	Sí	E	Operación fundamental

Aprendizaje o contenido	¿Prerrequisito demostrable de aprendizajes posteriores?	¿Transfiere a múltiples situaciones dentro y fuera de la escuela?	¿Se evalúa explícitamente en el siguiente grado o en evaluaciones estandarizadas?	Nivel	Justificación breve
Multiplicación de dos cifras por dos cifras	Sí — base del álgebra elemental y las razones	Sí — proporcionalidad, áreas, volúmenes, escalas	Sí	E	Puente hacia pensamiento multiplicativo avanzado
Fraciones equivalentes con material concreto	Sí — base de todas las operaciones con fracciones posteriores	Sí — cociente, probabilidad, porcentaje, razón	Sí	E	Concepto central del pensamiento fraccionario
Lectura e interpretación de gráficas de barras y líneas	Parcialmente — útil para estadística posterior	Sí — a todas las ciencias, ciencias sociales, medios	Sí, parcialmente	I	Muy importante, pero puede recuperarse
Perímetro de figuras con medidas enteras	Sí — para área en quinto grado	Sí — contextos espaciales cotidianos	Sí	I	Prerrequisito parcial del área
Estimación del resultado de operaciones	Parcialmente	Sí — sentido numérico	Parcialmente	I	Valioso, puede trabajarse integrado
Volumen con cubos unitarios	No aún — se profundiza en quinto	Sí — más tarde, en geometría espacial	En quinto grado	D	Puede posponerse

Aprendizaje o contenido	¿Prerrequisito demostrable de aprendizajes posteriores?	¿Transfiere a múltiples situaciones dentro y fuera de la escuela?	¿Se evalúa explícitamente en el siguiente grado o en evaluaciones estandarizadas?	Nivel	Justificación breve
Números romanos	No	Limitada — contextos muy específicos	No	D	Culturalmente interesante, no esencial
Simetría de figuras con materiales concretos	No	Sí — geometría, arte, patrones	Parcialmente	D	Importante, pero no urgente

Nota: elaboración propia.

Secundaria – Matemáticas, primer grado (SEP, 2022)

Tabla 6.

Aprendizaje	Nivel	Justificación breve
Operaciones con números enteros (suma, resta, multiplicación, división)	E	Fundamento estructural del álgebra, la física, la economía. Sin esto, el pensamiento algebraico es imposible.
Representación en recta numérica con enteros y racionales	E	Andamio cognitivo para funciones, ecuaciones, desigualdades. Base de la visualización matemática.
Planteamiento y solución de ecuaciones lineales de una variable	E	Núcleo del pensamiento algebraico en secundaria. Transfiere a ciencias, economía, resolución de problemas.
Proporcionalidad directa e inversa con problemas reales	E	Transfiere a ciencias (velocidad, densidad), geografía (escalas), economía (tipos de cambio).

Aprendizaje	Nivel	Justificación breve
Porcentaje en contextos reales (descuentos, impuestos, inflación)	I	Muy útil para ciudadanía y vida cotidiana. No es prerequisite estricto de álgebra posterior.
Representación de datos cuantitativos en histogramas	I	Importante para estadística, ciencias, ciencias sociales. Puede trabajarse en segundo grado si falta tiempo.
Probabilidad con experimentos simples (lanzar moneda, dado)	D	Concepto valioso, pero no estructurante. Puede profundizarse en segundo grado.
Construcción de polígonos con regla y compás	D	Geometría descriptiva. Habilidad procedimental valiosa, pero no esencial para la progresión algebraica.

Nota: elaboración propia.

Bachillerato – Comunicación y Lenguaje / Argumentación (SEP, 2017)

Tabla 7.

Aprendizaje	Nivel	Justificación breve
Estructura del texto argumentativo (tesis, argumentos, refutación, conclusión)	E	Base de todo el trabajo escrito del bachillerato y la universidad. Sin esto, no hay escritura académica.
Distinción entre argumento y falacias comunes en el discurso cotidiano	E	Pensamiento crítico fundamental para ciudadanía, medios digitales, participación democrática.
Escritura de texto argumentativo de 400-600 palabras con criterios formales	E	Prerequisite para ensayo académico universitario, examen de ingreso, competencia comunicativa superior.

Lectura crítica de fuentes: evaluación de confiabilidad, sesgo y contexto de producción	I	Muy importante en el contexto actual de desinformación y redes sociales. Puede profundizarse en segundo semestre.
Uso correcto de citas en formato académico (MLA, APA básico)	I	Necesario para trabajos universitarios. Puede enseñarse de manera integrada con la escritura de textos.
Debate oral formal con reglas estructuradas (tiempo, refutación, cierre)	D	Valioso para competencias orales. Puede postergarse si el tiempo es escaso.
Análisis retórico de discursos políticos históricos	D	Enriquecedor para la formación ciudadana. No es prerrequisito de otros aprendizajes.

Nota: elaboración propia.

Formato para taller: tabla para mapear tu asignatura o campo formativo en una sesión de CTE (90 minutos)

Instrucciones para el trabajo en equipo:

1. Reúnete con al menos un colega del mismo grado o campo formativo. Preferentemente, con todos los docentes que enseñan el mismo grado en la escuela.
2. Abran el programa oficial del grado y campo formativo correspondiente.
3. Para cada aprendizaje o contenido del trimestre (no del año completo — trabajar por trimestres es más manejable), respondan *colegiadamente* las tres preguntas de la tabla.
4. Discutan los desacuerdos: si un docente considera que un contenido es Esencial y otro opina que es Importante, pidan a cada

uno que *justifique* su clasificación con referencia a los criterios (prerrequisito, transferencia, evaluación posterior). El objetivo no es “ganar” sino *llegar a un acuerdo fundamentado*.

Atención: la regla de “tres Sí = Esencial” es una heurística (un atajo para la decisión), no una regla matemática infalible. El equipo docente puede —y debe— anular la clasificación automática si hay una razón pedagógica sólida para hacerlo. Por ejemplo: un contenido puede tener solo 2 Sí pero el equipo considera que es Esencial porque es la única oportunidad en todo el currículo de trabajar cierto concepto. Anulen la heurística con criterio, pero documenten por qué lo hacen.

Paso siguiente – de la clasificación a la planeación:

Una vez completada la tabla para el trimestre, el equipo docente debe revisar la *distribución de tiempo* en sus planeaciones individuales o colectivas. Comparen:

- ¿El tiempo asignado a cada categoría (E/I/D) en la planeación refleja la prioridad establecida en el mapeo?
- Si los Esenciales tienen menos tiempo planificado que los Desesenciales, el trimestre necesita ser rediseñado antes de implementarse. Esta es una señal inequívoca de sobrecarga curricular (Goodlad & Su, 1992; Westbury, 2008).

De la clasificación a la planeación: cómo usar el mapa curricular

Una vez que el equipo docente ha construido el mapa de aprendizajes esenciales por trimestre, el siguiente paso es *reorganizar la pla-*

neación en función de esa clasificación. Esto implica tomar decisiones concretas y a veces difíciles, pero siempre fundamentadas (Taba, 1962; Stenhouse, 1991).

Para los aprendizajes clasificados como Esenciales (E):

- Asigna *al menos el doble del tiempo* que intuitivamente asignarías antes de hacer el mapeo. La investigación sobre aprendizaje profundo muestra que los conceptos estructurales requieren *múltiples ocasiones de encuentro* para consolidarse (Bransford et al., 2000; National Research Council, 2001).
- Incluye en tu planeación *al menos tres momentos distintos* de encuentro con el concepto:
- **Introducción y exploración inicial** (activación de conocimientos previos, primera aproximación).
- **Práctica guiada con retroalimentación** (el docente modela, luego los estudiantes practican con apoyo).
- **Aplicación autónoma en situaciones nuevas** (transferencia a problemas distintos de los trabajados en clase).
- Incluye una **evaluación formativa intermedia** —no al final de la unidad, sino *durante* el proceso— que te permita saber si el concepto está siendo comprendido antes de avanzar al siguiente Esencial.
- **No avances al siguiente Esencial si el anterior no está consolidado en la mayoría del grupo.** La progresión vertical de aprendizajes estructurales no admite “huecos” sin consecuencias graves (Vygotsky, 1978; Ausubel, 1968).

Para los aprendizajes clasificados como Importantes (I):

- Asigna tiempo suficiente para que los estudiantes los trabajen con cierta profundidad, pero *sin la triple revisión* (introducción-práctica-aplicación) que reservas para los Esenciales.
- Si el tiempo del trimestre escasea —porque el grupo requirió más práctica de lo previsto en los Esenciales—, los Importantes son los primeros candidatos para reducirse en profundidad o a *moverse al siguiente trimestre*.
- Comunica a los estudiantes (y, si es pertinente, a las familias) que estos temas son *importantes*, pero pueden reubicarse en el tiempo; no generes ansiedad por “cobertura”.

Para los aprendizajes clasificados como Deseables (D):

- Incorpóralos como *enriquecimiento* para los estudiantes que avanzan más rápido —actividades de profundización, proyectos optativos, lecturas complementarias.
- Pueden ser *tareas voluntarias interesantes* para quienes quieran ir más allá del núcleo esencial.
- Pueden ser *actividades de cierre de unidad* cuando el tiempo sobra.
- **Comunica explícitamente a los estudiantes y a las familias que estos temas son una oportunidad de profundización, no un requisito de acreditación.** Esto reduce la ansiedad y permite enfocar la energía donde realmente importa.

Preguntas para la reflexión profesional

- ¿Has hecho alguna vez, de manera explícita y sistemática, este ejercicio de priorización curricular —distinguir lo Esencial de lo Importante y lo Deseable—, o llevas años asumiendo implícitamente que todo en el programa tiene el mismo peso y la misma urgencia? ¿Qué consecuencias ha tenido esa suposición implícita en la profundidad del aprendizaje de tus estudiantes? (Díaz-Barriga, 2020; Rockwell, 2018).
- ¿Qué pasaría en tus grupos —en términos de comprensión profunda, no de “cobertura” —si dedicaras el doble del tiempo actual a los aprendizajes que has clasificado como Esenciales y redujeras a la mitad (o eliminaras) el tiempo dedicado a los Deseables? ¿Qué te impide hacer ese experimento? (Taba, 1962; Bransford et al., 2000).
- ¿Tu sistema de evaluación —exámenes, proyectos, rúbricas, trabajos diarios— mide principalmente los aprendizajes Esenciales que has identificado, o da el mismo peso a todos los contenidos del programa? Si es lo segundo, ¿cómo podrías rediseñar tu evaluación para que refleje fielmente tus prioridades curriculares? (Wiggins & McTighe, 2005; Gimeno Sacristán, 2010).

Idea para transferir al aula (individual o en equipo de CTE)

Paso 1. Abre el programa oficial de tu grado o asignatura. Lista *todos* los aprendizajes del siguiente trimestre (no del año completo —trabajar

por segmentos es más realista y manejable). Son probablemente entre 15 y 25 elementos, dependiendo del campo formativo y el grado (SEP, 2022).

Paso 2. Aplica la *tabla de clasificación* presentada en este capítulo —con las tres preguntas sobre prerrequisito, transferencia y evaluación posterior— a cada uno de esos aprendizajes. Si es posible, haz este ejercicio *con un colega del mismo grado o campo formativo*; la discusión y el desacuerdo fundamentado son la parte más valiosa del proceso. No debería tomar más de 45 minutos para un trimestre una vez que el equipo se familiariza con los criterios.

Paso 3. Abre tu planeación actual del trimestre (o la planeación del equipo, si trabajan colegiadamente). Compara el tiempo que has asignado a cada categoría (Esencial, Importante, Deseable) con la prioridad que el mapeo establece.

- **Si los aprendizajes Deseables ocupan más del 20% del tiempo total planificado para el trimestre**, esa es una señal inequívoca de sobrecarga curricular. *Poda sin culpa profesional antes de ejecutar la planeación.* Reduce el tiempo de los Deseables, conviértelos en opcionales o elimínalos directamente. Comunica tu decisión a tus estudiantes y, si es pertinente, a tu supervisión, con la fundamentación que construiste en el Paso 2.
- **Si los aprendizajes Esenciales tienen menos tiempo que los Deseables**, rediseña completamente la planeación. Algo está muy desalineado entre tus prioridades declaradas y tus prioridades reales.

Documenta el mapeo resultante. No lo archives y olvides. Úsalo como herramienta viva durante todo el trimestre: cuando el tiempo se vuelva escaso (como casi siempre ocurre), consulta tu mapa para decidir qué se puede reducir y qué no se puede tocar. Ese es el sello del diseño

curricular con sentido: decisiones fundamentadas, no improvisaciones de último momento (Stenhouse, 1991; Taba, 1962).

Capítulo

10

Evaluación del currículo: hacia una práctica reflexiva de mejora continua



Los docentes evalúan a sus estudiantes con alta frecuencia —a menudo semanalmente, a veces a diario— mediante exámenes, trabajos, rúbricas, observaciones y portafolios (Gimeno Sacristán, 2010). Sin embargo, los docentes evalúan su *propio currículo* —el conjunto de decisiones sobre qué enseñar, en qué orden, con qué profundidad y mediante qué actividades— casi nunca. Esta asimetría es costosa desde el punto de vista del desarrollo profesional y de la calidad del aprendizaje (Stenhouse, 1991; Fullan, 2007). Significa que los *errores de diseño curricular* —la sobrecarga de contenidos, los huecos lógicos en la secuencia, la redundancia sin progresión en espiral, la desalineación entre objetivos y evaluación— se repiten año tras año, ciclo tras ciclo, sin que nadie los identifique sistemáticamente ni los corrija (Díaz-Barriga, 2020; Rockwell, 2018). Y los estudiantes —particularmente aquellos que transitan por el grado o nivel donde esos errores se acumulan— siguen pagando el costo de un currículo que no fue revisado críticamente por quien lo implementa (Connell, 1993; Gimeno Sacristán, 2010).

Evaluar el propio currículo no es un ejercicio de autocrítica paralizante —que lleva a la culpa o a la rumiación improductiva— ni un mero trámite burocrático que se archiva sin consecuencias. Es, más bien, una *revisión técnica y pedagógica sistemática* de lo que está funcionando en el aula, lo que no está funcionando, y por qué (Stenhouse, 1991; Taba, 1962). Es, también, una práctica distintiva del *profesional reflexivo* —en el sentido que Schön (1983), dio a este término—: aquel que no solo actúa, sino que examina críticamente su acción, identifica patrones, extrae aprendizajes y ajusta su práctica en consecuencia. La evaluación del currículo distingue al docente que *crece profesionalmente* —que construye saber experiencial acumulativo— de aquel que simplemente *repite* lo mismo, año tras año, con los mismos problemas no resueltos (Tardif, 2014; Rockwell, 2018).

Tres señales de alarma en un currículo: indicadores de problemas estructurales

A partir de la investigación sobre diseño curricular, implementación y evaluación (Tyler, 1949; Taba, 1962; Stenhouse, 1991; Gimeno Sacristán, 2010), se pueden identificar al menos tres *señales de alarma* que indican que un currículo —entendido como el conjunto de decisiones de planificación e implementación— está generando problemas sistemáticos de aprendizaje. Estas señales no son diagnósticos definitivos, pero operan como *indicadores tempranos* que merecen investigación por parte del docente.

Señal 1: sobrecarga curricular

La sobrecarga es, probablemente, el síntoma más frecuente en el currículo mexicano contemporáneo —y no solo en México, sino en muchos sistemas educativos centralizados (Goodlad & Su, 1992; Westbury, 2008). Se manifiesta en el aula a través de indicadores observables: (a) cuando en una misma sesión aparecen más de tres propósitos de aprendizaje distintos —lo que fragmenta la atención e impide la consolidación (Sweller, 1988); (b) cuando los estudiantes no tienen tiempo suficiente de practicar lo que se acaba de introducir antes de que llegue el siguiente contenido —violando los principios básicos de la práctica distribuida (Bransford et al., 2000); (c) cuando el docente siente que *siempre va corriendo* y que nunca termina lo que planeó —una sensación de urgencia crónica que la investigación sobre condiciones de trabajo docente ha documentado extensamente (Hargreaves, 2003; Rockwell, 2018); (d) cuando los alumnos preguntan “¿para el examen, qué parte es más importante?” —lo que indica que han internalizado que es imposible retener todo

lo que se ha “visto” y buscan un atajo para la acreditación (Wiggins & McTighe, 2005).

La sobrecarga, como se argumentó en el Capítulo 6, *no produce aprendizaje profundo*. Produce lo que los especialistas denominan *ilusión de cobertura* (National Research Council, 2001): el tema se menciona en clase, se registra como “cubierto” en la planeación, pero *no deja huella cognitiva duradera* en los estudiantes. La investigación sobre memoria y aprendizaje ha documentado consistentemente que la *distribución del tiempo de práctica* —la cantidad de ocasiones en que el estudiante *activa activamente* un conocimiento— es más importante que la *cantidad de contenido expuesto* pasivamente (Bransford et al., 2000; Brown et al., 2014). Aprender *diez cosas bien* —con práctica suficiente, retroalimentación y oportunidades de transferencia— vale más que *ver cien cosas rápido* —con un solo contacto superficial. El currículo no es una lista de verificación. Es una estructura para la comprensión (Wiggins & McTighe, 2005).

Señal 2: huecos lógicos en la secuencia

Los *huecos lógicos* son saltos en la secuencia de enseñanza que los estudiantes tienen que *adivinar* porque el docente los da por supuestos —cuando, en realidad, no lo están (Taba, 1962; Posner & Strike, 1976). Ocurren cuando se pide a los estudiantes que realicen una tarea para la cual *todavía no poseen las herramientas conceptuales o procedimentales necesarias* (Vygotsky, 1978). En español de segundo grado de secundaria, por ejemplo, hay que pedir que los estudiantes analicen la estructura argumental completa de un editorial *sin haber trabajado previamente* la distinción fundamental entre hecho y opinión —y entre argumento y falacia— es un hueco lógico (Wineburg, 2001). El docente, que ya conoce el camino porque domina la disciplina, puede no percibir el salto. El

estudiante, que está recorriendo el camino por primera vez, se pierde (Shulman, 1986).

Los huecos lógicos se detectan observando dónde el grupo se *atoca de manera sistemática* —el mismo punto, con la misma confusión, año tras año. Si en tres grupos consecutivos (o en tres ciclos escolares con diferentes estudiantes) los estudiantes tienen el mismo problema con el mismo paso, el mismo tema no es el grupo —no es que “estos estudiantes son menos capaces” (Rosenthal & Jacobson, 1968). El problema es el *diseño curricular*: hay un andamio faltante que el docente da por existente, pero que en la realidad cognitiva del estudiante no está (Vygotsky, 1978; Ausubel, 1968).

Señal 3: redundancia sin progresión en espiral

La redundancia ocurre cuando el mismo tema —o un tema muy similar— aparece en distintos momentos del ciclo escolar o del programa, pero con exactamente el mismo nivel de dificultad, profundidad y abstracción, sin añadir perspectiva nueva ni complejidad conceptual (Bruner, 1960; Posner & Strike, 1976). La repetición tiene sentido pedagógico —y es incluso necesaria para la consolidación— si hay una espiral de complejidad (Bruner, 1960, 1966): el tema vuelve, pero vuelve desde un ángulo más rico, con más herramientas conceptuales disponibles, en un contexto más complejo, con problemas de mayor abstracción. Si el tema vuelve en el mismo nivel que la primera vez —la misma definición, el mismo ejemplo, la misma actividad—, entonces el tiempo dedicado a esa repetición es tiempo desperdiciado (Bruner, 1966). Y los estudiantes lo perciben: “esto ya lo vimos”, dicen, y tienen razón. No necesitan repetirlo igual. Necesitan profundizarlo.

En el sistema educativo mexicano, la redundancia sin progresión en espiral es particularmente frecuente en la transición entre primaria y secundaria (Rockwell, 2018; Furlán, 2021). Muchos temas del primer grado de secundaria son —en los hechos— repetición de temas de quinto y sexto de primaria con *la misma profundidad*, en lugar de ser retomados con mayor nivel de abstracción, menor dependencia de materiales concretos, y una mirada más sistémica o crítica. El resultado es que el primer trimestre de secundaria puede sentirse, para los estudiantes, como un “repaso” de lo que ya saben —y la oportunidad de avanzar se pierde.

Indicadores cuantitativos y cualitativos de un currículo bien diseñado

No todo lo que importa en un currículo puede cuantificarse —la calidad de las interacciones, la emergencia de preguntas genuinas, la construcción de identidad disciplinar, el desarrollo del gusto por aprender— (Eisner, 1979; Gimeno Sacristán, 2010). Sin embargo, existen indicadores observables que ofrecen señales claras sobre la salud del diseño curricular. Estos indicadores no son la definición de un buen currículo —ninguna lista de verificación puede sustituir el juicio profesional—, pero son útiles como señales de alarma o de buen funcionamiento (Stenhouse, 1991).

Indicadores cuantitativos (que pueden examinarse en la planeación y en registros de clase)

Tabla 8.

Indicador	Estándar sugerido	Fundamento
Porcentaje del tiempo total del trimestre dedicado a aprendizajes clasificados como Esenciales (Capítulo 9)	Al menos 60%	Los Esenciales son el núcleo estructural que no puede sacrificarse (Tyler, 1949; Taba, 1962)
Número de actividades de práctica autónoma (con retroalimentación) por cada aprendizaje Esencial	Al menos 2 (preferiblemente 3)	La práctica distribuida con retroalimentación es necesaria para la consolidación (Bransford et al., 2000)
Número de momentos de evaluación formativa (no calificada o de bajo impacto) por trimestre	Al menos 1 por cada aprendizaje Esencial	La evaluación formativa es esencial para el ajuste en tiempo real (Black & Wiliam, 1998)
Número de objetivos o propósitos de aprendizaje por sesión (90 minutos o menos)	No más de 2-3	La capacidad de atención y la carga cognitiva son limitadas (Sweller, 1988)

Nota: elaboración propia.

Indicadores cualitativos (observables en el comportamiento y producción de los estudiantes)

1. **Capacidad de explicación con lenguaje propio:** ¿Los estudiantes pueden explicar con sus propias palabras —no repitiendo de memoria la definición del docente o del libro— qué aprendieron la semana pasada? La paráfrasis genuina es un indicador de comprensión, no solo de memorización (Ausubel, 1968; Bransford et al., 2000).

2. **Transferencia a situaciones nuevas:** ¿Los estudiantes pueden usar el conocimiento aprendido en una situación ligeramente diferente a la que se practicó en clase? No se requiere transferencia lejana —eso es demasiado exigente para muchos aprendizajes—, pero la transferencia cercana (un problema distinto, pero con la misma estructura) debería ser posible (Perkins & Salomon, 2012).
3. **Curiosidad epistémica:** ¿Los estudiantes hacen preguntas que muestran curiosidad genuina sobre el tema —preguntas del tipo “¿y qué pasa si...?”, “¿por qué esto es así y no de otra manera?”, “¿esto tiene relación con aquello otro?”—, o sus preguntas se limitan a “¿qué va a entrar en el examen?” y “¿esto cuenta para la calificación?” (Freire, 1970; Hooks, 1994).
4. **Progreso visible de estudiantes con dificultades iniciales:** ¿Los estudiantes que tenían dificultades significativas al inicio del trimestre muestran progreso visible —aunque no hayan alcanzado el nivel esperado— al final del trimestre? La justicia curricular exige que el currículo sea eficaz para quienes más lo necesitan, no solo para quienes ya traen ventajas (Connell, 1993; Fraser, 2008).

Ajuste trimestral sin permiso de nadie: la evaluación como acción

Ajustar la planeación en el camino —a mitad de trimestre, al final de una unidad, después de una evaluación formativa que revela problemas— es una práctica de *profesionalismo docente*, no una manifestación de improvisación ni mucho menos de desobediencia (Stenhouse, 1991; Fullan, 2007). La diferencia entre un *ajuste profesional* —fundamentado

y documentado—y una *improvisación*—basada en la intuición no examinada o en la comodidad— es precisamente la *documentación* y la *fundamentación* (Schön, 1983). El docente profesional registra —aunque sea en una hoja, aunque sea en dos oraciones— *qué* cambió, *por qué* lo cambió, y *qué evidencia* tiene de que fue la decisión correcta (Stenhouse, 1991; Rockwell, 2018).

Un ajuste trimestral mínimo, pero sistemático, puede organizarse en torno a tres preguntas fundamentales (adaptado de Taba, 1962 y Stenhouse, 1991):

1. **¿Qué aprendizajes esenciales se lograron como se esperaba?** (¿Cuáles funcionaron bien? ¿Con qué grupos o subgrupos? ¿Qué evidencia tengo?)
2. **¿Cuáles no se lograron como se esperaba, y por qué?** (¿Fue un problema de diseño —el andamio era insuficiente, la secuencia era inadecuada—, de implementación —no tuve suficiente tiempo, los estudiantes no estaban preparados—, o de contexto —circunstancias imprevistas que afectaron al grupo?)
3. **¿Qué cambio concreto —realista, implementable en el siguiente trimestre— hace necesario este hallazgo?** (No cambios utópicos del tipo “voy a cambiar todo”. Cambios pequeños, específicos, focalizados.)

Esto *no* requiere un informe extenso ni una burocracia adicional. Puede ser una **hoja con tres columnas** —una por cada pregunta— archivada en la carpeta de planeación del docente. Al final del ciclo escolar, esa documentación —acumulado trimestre a trimestre— se convierte en el *insumo más valioso* para planear el ciclo siguiente: un análisis basado en *evidencias reales*, no en suposiciones, de lo que funcionó con *este* grupo, en *este* contexto, en *este* momento (Rockwell, 2018; Stenhouse, 1991).

Checklist de 12 preguntas para la revisión trimestral del currículo

La siguiente lista de verificación —basada en los principios de diseño curricular discutidos a lo largo de este libro (Tyler, 1949; Taba, 1962; Stenhouse, 1991; Gimeno Sacristán, 2010; Connell, 1993)— está diseñada para ser respondida *con honestidad profesional*, no con lo que el docente cree que “debería” decir para quedar bien consigo mismo o para cumplir con un estándar externo. La honestidad aquí es la condición de posibilidad de la mejora.

Sobre el diseño general

1. ¿Puedo nombrar claramente —sin consultar el programa— cuáles fueron los aprendizajes esenciales de cada semana del trimestre? (Si no puedes nombrarlos sin consultar, probablemente no estaban suficientemente claros para ti ni para tus estudiantes.)
2. ¿Las actividades que diseñé apuntaron directamente a esos aprendizajes esenciales, o hubo actividades que consumieron tiempo sin producir aprendizaje claro? (¿Actividades decorativas, de relleno, de “entretenimiento”?)
3. ¿Los estudiantes tuvieron tiempo suficiente de práctica autónoma (con retroalimentación) antes de pasar al siguiente contenido, o el diseño los forzó a avanzar antes de consolidar? (Bransford et al., 2000)
4. ¿Mi evaluación midió lo que realmente enseñé con profundidad, o evalué cosas que no habían sido trabajadas suficientemente? (Wiggins & McTighe, 2005)

Sobre la secuencia y progresión

5. ¿Hubo algún hueco lógico en la secuencia —un paso que los estudiantes no pudieron cruzar de manera sistemática—? Si lo hubo, ¿sé dónde está y por qué ocurrió? (Taba, 1962; Vygotsky, 1978).
6. ¿Hay algún tema que repetí sin añadir complejidad, profundidad o perspectiva nueva —es decir, con la misma dificultad que la primera vez—? (Bruner, 1960; Posner & Strike, 1976).
7. ¿La secuencia de actividades fue adecuada para los conocimientos previos reales de este grupo, o los supuse implícitamente sin verificarlos? (Ausubel, 1968).

Sobre la justicia curricular y la inclusión (Connell, 1993; Fraser, 2008)

8. ¿La voz de mis estudiantes —sus preguntas, sus experiencias, sus dificultades— apareció en algún momento del diseño del trimestre como insumo real (no como pretexto motivacional)? (Freire, 1970; hooks, 1994).
9. ¿El eje articulador que elegí (Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, etc.) atravesó realmente el trimestre —orientando preguntas, actividades y evaluación—, o fue solo una mención en la portada de la planeación? (SEP, 2022).
10. ¿Los estudiantes que más necesitaban los contenidos esenciales —quienes tenían más dificultades iniciales, menos capital cultural familiar, más barreras lingüísticas o económicas— los recibieron con suficiente tiempo y profundidad, o recibieron una versión empobrecida del currículo (menos tiempo, menor exigencia, menos retroalimentación)? (Anyon, 1980; Oakes, 1985).

11. Sobre la documentación y la mejora continua
12. ¿Documenté los cambios que hice sobre la marcha —los ajustes profesionales— y las razones que los motivaron? (Stenhouse, 1991; Schön, 1983).
13. ¿Tengo evidencias del aprendizaje de los estudiantes (trabajos, registros, producciones, autorreflexiones) que respalden las decisiones curriculares que tomé? (Black & Wiliam, 1998).

Interpretación: Si respondes “No” a **más de 4** de estas 12 preguntas, el siguiente trimestre necesita un *rediseño de fondo*, no solo un ajuste superficial de formato. Los problemas identificados no son menores. Merecen atención sistemática en el próximo ciclo de planeación.

La evaluación curricular como conversación profesional: el papel del trabajo colegiado

Una práctica poco frecuente en las escuelas mexicanas —pero extraordinariamente valiosa para el desarrollo profesional— es *compartir la revisión del propio currículo con un colega* (Sánchez-Olavarría, 2025; Fullan, 2007). No para que el colega *apruebe o desapruebe* las decisiones del docente —eso sería una supervisión jerárquica, no una colaboración horizontal—, sino para que el colega *haga preguntas que el docente no se está haciendo* (Stenhouse, 1991). El colega que pregunta: “¿y por qué pusiste ese contenido ahí y no en otro lugar?”, “¿qué pasaría si no lo enseñaras este año, sino el próximo?”, “¿cómo sabes que los estudiantes realmente entendieron eso y no solo repitieron la palabra?”, está ejerciendo exactamente la función que Stenhouse (1991), asignaba al *docente investigador*: cuestionar los supuestos que se vuelven invisibles cuando alguien lleva años haciendo lo mismo, de la misma manera, sin examen crítico.

En los Consejos Técnicos Escolares que Sánchez-Olavarría (2025), observó en Tlaxcala, los docentes que lograron desarrollar mayor *autonomía curricular efectiva* fueron precisamente aquellos que pudieron discutir sus decisiones pedagógicas con sus pares, recibir retroalimentación —no siempre cómoda— y ajustar su práctica en consecuencia (Sánchez-Olavarría, 2025, p. 86). El trabajo grupal docente —cuando funciona como *comunidad de aprendizaje*, no como mero espacio de llenado de formatos— es determinante no solo para la planeación inicial, sino para la *mejora continua* del currículo real que los estudiantes reciben (Fullan, 2007; Rockwell, 2018).

Preguntas para la reflexión profesional

1. ¿Con qué frecuencia revisas tu planeación a mitad de trimestre —no solo al inicio, no solo al final— para hacer ajustes en función de lo que observas en el aula? ¿Qué factores institucionales, organizativos o personales te lo impiden si no lo haces? (Stenhouse, 1991; Rockwell, 2018).
2. ¿Tienes algún registro de los ajustes que hiciste el ciclo escolar pasado —aunque sea una hoja suelta con anotaciones—, o empiezas cada ciclo escolar desde cero, sin memoria de lo que funcionó y lo que no? (Tardif, 2014).
3. ¿Con quién compartes tu reflexión sobre lo que funcionó y lo que no en tu currículo? ¿Existe en tu escuela un espacio institucional —un CTE genuino, una academia, un círculo de estudio— donde esa conversación pueda ocurrir sin temor a la sanción o al juicio? Si no existe, ¿qué podrías hacer para iniciarlo, aunque sea con un solo colega de confianza? (Sánchez-Olavarría, 2025; Fullan, 2007).

Idea para transferir al aula (individual o en equipo docente)

Paso 1. Al terminar el presente trimestre —no al inicio del siguiente—, dedica **45 minutos ininterrumpidos** a responder las **12 preguntas del checklist** de este capítulo. No lo hagas en grupo al principio: primero hazlo *tú solo*, con honestidad profesional. No respondas lo que crees que “deberías” responder para sentirte competente. Responde lo que *realmente* ocurrió.

Paso 2. Identifica las **tres respuestas “No” más importantes** —las que, a tu juicio, tuvieron mayor impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes. Para cada una de esas tres, escribe en **una oración clara** el **cambio concreto** que implementarás en el siguiente trimestre. No cambios vagos del tipo “voy a planear mejor”. Cambios específicos y verificables: “voy a reducir de 4 a 2 los propósitos de aprendizaje por sesión”, “voy a agregar una actividad de práctica autónoma sobre fracciones equivalentes antes de pasar a la suma de fracciones”, “voy a documentar los ajustes en una hoja anexa a mi planeación”.

Paso 3. Comparte **esos tres cambios** con un colega de confianza —preferentemente del mismo grado o campo formativo. No lo hagas para pedir validación (“¿está bien lo que voy a hacer?”). Hazlo para que el colega te *haga preguntas* que profundicen tu análisis: “¿cómo sabrás que el cambio funcionó?”, “¿qué harás si el cambio no produce el efecto esperado?”, “¿ese cambio es compatible con lo que tú y yo conversamos sobre el andamiaje de proporcionalidad?”. Escribe esas preguntas —y tus respuestas— en la primera página de tu planeación del siguiente trimestre, como *compromiso visible* contigo mismo y como recordatorio de la conversación profesional que sostuviste.

Capítulo

11

Proyectos integradores sin sacrificar contenidos clave: hacia un aprendizaje basado en problemas con columna vertebral disciplinar



Los proyectos constituyen, probablemente, la estrategia didáctica más promovida por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) y, simultáneamente, la más difícil de implementar con calidad pedagógica sostenida. La dificultad no reside en el concepto fundamental —aprender mediante la resolución de problemas auténticos es una idea pedagógica sólida, con fundamentos robustos en la teoría educativa del siglo XX y XXI (Dewey, 1916; Freire, 1970; Kilpatrick, 1918)— sino en la *implementación concreta* en el aula real: cómo asegurarse de que el proyecto produce *aprendizaje disciplinar profundo* —conceptos estructurantes, procedimientos verificables, formas de pensamiento específicas— y no solo un *producto vistoso y vacío* (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Krajcik & Blumenfeld, 2006).

El riesgo central, ya identificado en el Capítulo 7, es que el proyecto se convierta en una *revoltura de actividades* sin columna vertebral disciplinar explícita: un ejercicio de producción de materiales —carteles, maquetas, presentaciones en PowerPoint, videos— que consume tiempo significativo sin producir los *aprendizajes conceptuales y procedimentales* que el programa oficial exige y que los estudiantes necesitan para su progresión vertical (Díaz-Barriga, 2020; Gimeno Sacristán, 2010). Como advierten Barrows y Tamblyn (1980), pioneros del aprendizaje basado en problemas en educación médica, no cualquier problema funciona, y no cualquier actividad grupal constituye aprendizaje basado en problemas genuino. Se requiere un *problema bien estructurado* que demande *conocimiento disciplinar específico* para su resolución.

El reto fundamental es construir proyectos donde los estudiantes aprendan *algo sólido, medible, verificable* —algo que no habrían aprendido de la misma manera sin la estructura del proyecto—. No solo “trabajar en equipo” o “motivarse” —aunque ambas dimensiones son valiosas y no deben despreciarse—, sino *dominar conceptos y procedimientos específicos* de las disciplinas involucradas, a un nivel más profundo que si los hu-

bieran estudiado de forma tradicional y descontextualizada (Krajcik & Blumenfeld, 2006; Thomas, 2000). El proyecto no es un *sustituto* de la enseñanza disciplinar rigurosa. Es un *vehículo* para ella.

La columna vertebral disciplinar: concepto y construcción

Todo proyecto integrador que aspire a ser pedagógicamente sólido necesita una **columna vertebral disciplinar**: un conjunto explícito de aprendizajes específicos —conceptos, procedimientos, formas de razonamiento— del campo formativo o disciplina principal que el proyecto trabaja de *forma sistemática, progresiva y verificable* (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Krajcik & Blumenfeld, 2006). Sin esa columna vertebral, el proyecto es *decorativo*: puede ser entretenido, puede motivar, puede producir productos atractivos, pero no garantiza el aprendizaje disciplinar que es la razón de ser del currículo (Bernstein, 1996; Young, 2008). Con ella, el proyecto es un *vehículo de aprendizaje* potente y eficiente.

La columna vertebral se construye respondiendo, **antes de diseñar cualquier actividad**, a tres preguntas fundamentales (adaptado de Wiggins & McTighe, 2005 y Krajcik & Blumenfeld, 2006):

1. **¿Qué aprenderán específicamente de Matemáticas?** (No “aprenderán a trabajar con datos”, sino “aprenderán a calcular la media, la mediana y la moda de un conjunto de datos, a construir un histograma, y a interpretar la variabilidad de los datos en relación con el problema”).
2. **¿Qué aprenderán específicamente de Ciencias?** (No “aprenderán sobre el agua”, sino “aprenderán a medir pH y turbidez, a interpretar esos indicadores según normas de calidad, y a relacionar la contaminación con fuentes identificables”).

3. **¿Qué aprenderán específicamente de Lenguajes?** (No “aprenderán a escribir”, sino “aprenderán la estructura de un informe técnico-científico: introducción, métodos, resultados, discusión, conclusiones”).

Regla práctica fundamental: Si no puedes describir en **una oración clara y específica** —sin generalidades— qué conceptos específicos de cada disciplina los estudiantes van a dominar al final del proyecto que no dominaban al inicio, el proyecto *no tiene columna vertebral disciplinar*. Diseña la columna *antes* de diseñar las actividades. La columna determina las actividades; no al revés (Tyler, 1949; Wiggins & McTighe, 2005).

El proyecto como espiral de complejidad: tres momentos estructurales

Un proyecto bien diseñado no es solo una secuencia lineal de actividades que culminan en un producto final. Es, como propone Bruner (1960, 1966), una *espiral de complejidad* en la que los estudiantes van construyendo comprensión de forma progresiva, con cada actividad apoyándose en la anterior y preparando el terreno cognitivo para la siguiente. La investigación sobre aprendizaje basado en proyectos ha identificado consistentemente tres momentos estructurales en los proyectos eficaces (Krajcik & Blumenfeld, 2006; Thomas, 2000; Barrows & Tamblyn, 1980).

Momento 1 – Exploración y pregunta generativa

Los estudiantes entran en contacto con el problema auténtico (no un “problema de mentiritas” construido solo para la escuela). Generan preguntas iniciales, explicitan lo que ya saben (conocimientos previos) y, crucialmente, lo que *no saben*, pero necesitan saber para abordar el

problema (Ausubel, 1968; Vygotsky, 1978). El docente utiliza este momento para *diagnosticar* —no para evaluar, sino para comprender— qué andamios conceptuales necesitará construir en las fases siguientes. Las preguntas de los estudiantes, en esta fase, son un *insumo curricular* de primera importancia (Freire, 1970; hooks, 1994).

Momento 2 – Construcción disciplinar sistemática

Los estudiantes aprenden los conceptos y procedimientos específicos de las disciplinas involucradas, en el orden que la *lógica disciplinar* (no la lógica del producto) requiere, aplicándolos *progresivamente* al problema central (Bernstein, 1996; Shulman, 1986). Este es el momento en que ocurre el *aprendizaje disciplinar profundo*: la enseñanza explícita de los conceptos estructurantes, la práctica guiada con retroalimentación, la aplicación a múltiples ejemplos, la corrección de malentendidos (Bransford et al., 2000). No es un “momento de exposición” pasiva; es un momento de *trabajo cognitivo activo* por parte de los estudiantes.

Momento 3 – Síntesis y producción final

Los estudiantes *integran* lo aprendido en las fases anteriores para producir algo que responde (parcial o totalmente) al problema planteado: una propuesta, un análisis, un informe, una intervención en la comunidad, una presentación argumentada, un artefacto comunicativo (Krajcik & Blumenfeld, 2006). El producto final es *evidencia del aprendizaje* —una oportunidad para demostrar comprensión integrada—, no el *aprendizaje mismo*. Un producto vistoso sin columna vertebral disciplinar no es evidencia de nada relevante (Wiggins & McTighe, 2005).

El error más frecuente en el diseño de proyectos —documentado extensamente en la investigación sobre implementación del aprendizaje

basado en proyectos (Thomas, 2000; Krajcik & Blumenfeld, 2006)— es **invertir la proporción de tiempo**: dedicar el **80% del tiempo** a la producción del producto final (diseño del cartel, ensayo de la presentación, edición del video) y apenas el **20%** a la construcción disciplinar sustantiva. El producto queda vistoso —a menudo hermoso— y el aprendizaje disciplinar, ausente. El proyecto, evaluado con estándares superficiales, “se ve bien”. Evaluado con estándares disciplinares rigurosos, es un fracaso.

Tres formatos de proyectos integradores con columna vertebral explícita

A continuación, se presentan tres formatos de proyectos diseñados con columna vertebral disciplinar explícita, para distintos niveles educativos. Estos formatos son *ilustrativos* y *adaptables*, no *prescriptivos*. Cada equipo docente debe ajustarlos a su programa específico, su contexto y sus estudiantes.

Formato A: proyecto de 2 semanas para tercer grado de secundaria

Tabla 9.

Elemento	Descripción
Pregunta central	¿Cómo afecta la calidad del agua disponible en nuestra comunidad la salud de las personas y qué podemos hacer al respecto?
Campo(s) formativo(s)	Saberes y Pensamiento Científico / Ética, Naturaleza y Sociedades / Lenguajes

Elemento	Descripción
Columna vertebral disciplinar	<p>Biología/Ciencias: indicadores biológicos y químicos de calidad del agua (pH, turbidez, coliformes, cloro residual); protocolo de muestreo; relación entre contaminantes y efectos en salud. Matemáticas: cálculo de media, mediana, moda, rango; construcción e interpretación de gráficas de barras y líneas; comparación de datos con normas oficiales. Ciencias Sociales: identificación de actores en la gestión del agua (comité de agua, municipio, CONAGUA); lectura de artículos de la Ley de Aguas Nacionales adaptados. Español: estructura del informe técnico-científico; escritura de conclusiones basadas en evidencias.</p>
Eje articulador principal	Pensamiento crítico
Semana 1, días 1-2	Exploración: ¿qué sabemos sobre el agua en nuestra colonia? Discusión grupal, diagnóstico de conocimientos previos (Ausubel, 1968). Formulación de hipótesis iniciales sobre posibles fuentes de contaminación. Registro en bitácora personal.
Semana 1, días 3-5	Construcción disciplinar (Ciencias): aprendizaje de indicadores de calidad del agua (pH, turbidez, cloro residual). Demostración práctica con muestras simuladas. Diseño colaborativo del protocolo de muestreo: ¿dónde?, ¿cuántas muestras?, ¿cómo etiquetarlas?
Semana 2, día 1	Trabajo de campo: recolección de muestras de agua en puntos acordados (casa de estudiantes, escuela, pozo comunitario). Medición de indicadores con kits sencillos. Registro sistemático de datos.
Semana 2, día 2	Construcción disciplinar (Matemáticas): organización de los datos recolectados en tablas. Cálculo de estadísticos básicos (media, mediana, rango por punto de muestreo). Comparación con normas de calidad de CONAGUA.
Semana 2, día 3	Construcción disciplinar (Ciencias Sociales): lectura y análisis guiado de fragmentos de la Ley de Aguas Nacionales. Identificación de responsabilidades: ¿quién debería garantizar la calidad del agua en la colonia?

Elemento	Descripción
Semana 2, día 4	Síntesis y producción: los estudiantes redactan un informe breve (400-500 palabras) con: (a) tabla de datos y gráfica; (b) comparación con normas; (c) conclusión basada en evidencia; (d) recomendación para la comunidad.
Semana 2, día 5	Presentación oral: 3-4 minutos por equipo. La audiencia (compañeros) debe tomar notas y hacer al menos una pregunta sobre los datos o las conclusiones.
Evaluación	Por disciplina separada: rúbrica de Ciencias (correcta aplicación del protocolo de muestreo, medición precisa, identificación de indicadores); rúbrica de Matemáticas (tabla clara, estadísticos correctos, gráfica adecuada, interpretación plausible); rúbrica de Lenguajes (estructura del informe, claridad de la conclusión, uso de evidencia). El producto final integra las tres.
Evidencia medible al final	Tabla de datos con mediciones reales (10-15 registros); gráfica construida por el estudiante con interpretación escrita de dos oraciones; párrafo de conclusión que mencione al menos dos evidencias de los datos recolectados.

Nota: elaboración propia.

Formato B: proyecto de 8 sesiones para primaria alta (quinto o sexto grado)

Tabla 10.

Elemento	Descripción
Pregunta central	¿Por qué hay personas en México que no pueden votar y qué dice la ley al respecto? ¿Es justo?
Campo(s) formativo(s)	Ética, Naturaleza y Sociedades / Lenguajes
Columna vertebral disciplinar	Formación Cívica y Ética: derechos políticos reconocidos en la Constitución; condiciones para el ejercicio del sufragio; historia del voto en México (mujeres, analfabetas, indígenas); argumentos a favor y en contra de distintas restricciones. Español/Lenguajes: comprensión de texto normativo (vocabulario específico, estructura); escritura de carta de opinión con tesis, argumentos y conclusión.
Eje articulador principal	Inclusión / Igualdad de género
Sesión 1-2	Construcción disciplinar (Lenguajes): lectura guiada de fragmentos adaptados del Artículo 35 (derecho al voto) y Artículo 38 (suspensión de derechos) de la Constitución Política. Enseñanza explícita de estrategias de comprensión de texto legal: identificar vocabulario especializado ("ciudadano", "sufragio", "derechos políticos"), reconocer estructura enumerativa, distinguir condiciones (si... entonces).
Sesión 3	Construcción disciplinar (Formación Cívica): ¿Quiénes no podían votar antes en México? El docente narra brevemente (10-12 minutos) la historia del sufragio femenino (1953) y la ampliación del voto a personas analfabetas y hablantes de lenguas indígenas. Los estudiantes construyen una línea del tiempo colectiva en la pared del aula con fechas y grupos.

Elemento	Descripción
Sesión 4	Construcción disciplinar (Formación Cívica): debate estructurado. Pregunta: “¿Qué criterios serían justos para otorgar o restringir el derecho al voto?” El docente asigna al azar posiciones iniciales (a favor/en contra de la edad mínima, de la escolaridad, de la residencia). El docente facilita —garantiza turnos, pide justificación, reformula— pero no arbitra (no dice quién tiene razón). Cada estudiante debe dar al menos una razón para su postura.
Sesión 5-6	Construcción disciplinar (Lenguajes): taller de escritura de la carta de opinión. El docente modela la estructura (tesis, argumentos, conclusión) con un ejemplo diferente. Los estudiantes producen un borrador. Revisión entre pares con lista de verificación de tres criterios: (a) ¿la tesis está clara en el primer párrafo? (b) ¿cada argumento tiene una razón o un ejemplo? (c) ¿la conclusión retoma la tesis?
Sesión 7	Producción final: los estudiantes escriben la versión final de su carta, dirigida a un destinatario real (el director de la escuela, el supervisor escolar, el comité de padres, un periódico local).
Sesión 8	Difusión: lectura pública de cartas seleccionadas (voluntariamente). La clase discute: ¿cuál es el argumento más sólido que escucharon? ¿Por qué?
Evaluación	Comprensión lectora: preguntas cerradas y de inferencia sobre el texto constitucional adaptado (5 ítems). Calidad argumentativa de la carta: rúbrica de 3 criterios con escala de 1 a 3: (a) tesis clara y defendible; (b) al menos 2 argumentos con razones o ejemplos; (c) conclusión coherente que no introduce ideas nuevas.
Evidencia medible	Carta de opinión de 200-250 palabras con: tesis en el párrafo inicial (postura clara), dos argumentos con justificación, conclusión que retoma la tesis.

Nota: elaboración propia.

*Formato C: Proyecto Inter trimestral para bachillerato
(Comunicación, Historia, Estadística)*

Tabla 11.

Elemento	Descripción
Pregunta central	¿Cómo han cambiado las condiciones laborales de las y los jóvenes en México en los últimos 20 años y qué factores —económicos, políticos, tecnológicos— explican esos cambios?
Disciplinas con columna vertebral explícita	Historia: contextos económicos y laborales de México 2004-2024; identificación de factores explicativos (crisis, reformas estructurales, pandemia, cambios tecnológicos); análisis de fuentes secundarias (artículos académicos, informes de organismos). Estadística: manejo de bases de datos públicas (ENOE, INEGI); construcción de tablas dinámicas y gráficas de series de tiempo; interpretación de tendencias (subocupación, informalidad, salarios, escolaridad). Comunicación/Lenguajes: escritura de ensayo académico con estructura formal (introducción, desarrollo, conclusiones); uso de citas y referencias (APA básico); integración de evidencia cuantitativa y cualitativa.
Ejes articuladores	Pensamiento crítico / Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Trimestre 1 (Historia)	Construcción histórica. Lectura guiada de fuentes secundarias: dos artículos académicos sobre el mercado laboral juvenil en México (2000-2024) y dos informes de la OCDE o CEPAL. Identificación de factores explicativos (crisis 2008-2009, reforma laboral 2012, pandemia COVID-19, expansión del trabajo de plataforma). Producto del trimestre: mapa conceptual documentado que relacione factores históricos y cambios en el empleo juvenil, con al menos 5 fuentes citadas (autor, año).
Trimestre 2 (Estadística)	Análisis estadístico. Acceso y descarga de microdatos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) para los años 2005, 2010, 2015, 2020 y 2024 (o los disponibles). Construcción de indicadores: tasa de desocupación juvenil (15-29 años), tasa de subocupación, tasa de informalidad, salario promedio por hora. Comparación por sexo y por nivel de escolaridad. Producto del trimestre: tabla de indicadores (5 años × 4 indicadores) y al menos dos gráficas de series de tiempo con interpretación escrita de las tendencias.

Elemento	Descripción
Trimestre 3 (Comunicación)	Producción escrita integradora. Los estudiantes escriben un ensayo académico de 1200-1500 palabras que responda la pregunta central. Deben integrar: (a) el análisis histórico del T1 (factores explicativos), (b) los datos estadísticos propios del T2 (tablas, gráficas, tendencias), (c) una tesis argumentativa clara sobre los factores más importantes. Requisitos formales: al menos 5 referencias citadas (APA), estructura clara (introducción, desarrollo, conclusiones), cuidados de redacción y coherencia. Proceso: borrador → revisión entre pares con rúbrica → corrección → versión final.
Evaluación progresiva	Trimestre 1: mapa conceptual con fuentes (rúbrica de 3 criterios: pertinencia de factores, calidad de fuentes, claridad de relaciones). Trimestre 2: tabla y gráficas (rúbrica de precisión técnica) + interpretación escrita (claridad, plausibilidad). Trimestre 3: ensayo con rúbrica de 5 criterios (tesis, argumentación con evidencia, uso de datos propios, coherencia estructural, formato APA básico).
Evidencia final medible	Ensayo de 1200 palabras con: tesis explícita, al menos 3 argumentos (cada uno con evidencia histórica y/o estadística), tablas o gráficas originales (no copiadas de internet), lista de referencias con mínimo 5 fuentes.

Nota: elaboración propia.

Ejemplo completo: Proyecto “Agua en mi colonia” para tercer grado de secundaria

El siguiente proyecto fue diseñado e implementado (en versión adaptada) por un equipo docente en una zona periurbana del Estado de México con problemas documentados de abasto de agua irregular —tandeos, baja presión, agua de coloración amarillenta en algunas épocas del año (Rockwell, 2018).

Tabla 12.

Elemento	Descripción
Pregunta central	¿Por qué en nuestra colonia el acceso al agua es desigual entre zonas y entre familias? ¿Qué factores explican esa desigualdad y qué se puede hacer al respecto?
Columna vertebral disciplinar	Ciencias Naturales (Saberes y Pensamiento Científico): ciclo hidrológico básico, fuentes de contaminación del agua en zonas periurbanas (fosas sépticas, descargas industriales, lixiviados); indicadores de calidad medibles con kits escolares (pH, cloro residual, turbidez); relación entre calidad del agua y enfermedades. Matemáticas: estadística descriptiva (media, mediana, moda, rango, desviación básica); diseño de encuesta simple (preguntas cerradas y abiertas); construcción e interpretación de gráficas de barras y cajas. Ciencias Sociales (Ética, Naturaleza y Sociedades): estructura de la gestión del agua en México (CONAGUA, municipio, comités de agua, sistema de tandeo); actores e intereses en conflicto por el agua en la Zona Metropolitana del Valle de México; lectura de artículos periodísticos sobre el tema. Lenguajes (Español): lectura crítica de textos informativos y normativos (identificación de tesis, argumentos, evidencias); escritura de propuesta argumentada dirigida a un destinatario real (comité de agua, delegado municipal).
Fases y tiempos	
Fase 1 — Ciencias Naturales (semanas 1-2)	Los estudiantes aprenden el ciclo hidrológico y los indicadores básicos de calidad del agua. Realizan mediciones directas de muestras de agua que llegan a sus casas (cada estudiante trae una muestra etiquetada de su grifo). Utilizan kits escolares sencillos (tiras reactivas de pH, cloro, dureza). Aprenden el vocabulario científico necesario. Evidencia: registro de mediciones de al menos 20 muestras (tabla colectiva).

Elemento	Descripción
Fase 2 — Matemáticas (semanas 3-4)	Los estudiantes diseñan colectivamente una encuesta breve (10 preguntas) sobre: frecuencia y horario del abasto de agua en el hogar, almacenamiento, percepción de calidad, problemas de salud asociados. Aplican la encuesta en el entorno de la escuela (mínimo 30 hogares, distribuidos por zonas). Calculan estadísticos básicos por zona, construyen gráficas comparativas. Evidencia: tabla de frecuencias, gráfica de barras comparativa entre dos zonas, dos oraciones de interpretación.
Fase 3 — Ciencias Sociales (semanas 5-6)	Los estudiantes leen y analizan fragmentos de la Ley de Aguas Nacionales (adaptados) y 2-3 artículos periodísticos sobre la crisis del agua en la ZMVM. Identifican actores (CONAGUA, gobierno estatal, municipio, comités de agua, usuarios), intereses (económicos, políticos, de salud) y argumentos en conflicto. Ubican su colonia en ese mapa de actores: ¿quién decide sobre el tandeo? ¿quién podría resolver los problemas identificados? Evidencia: mapa de actores (una hoja) con al menos 5 actores identificados y su interés principal.
Fase 4 — Lenguajes (semanas 7-8)	Los estudiantes redactan una propuesta argumentada de 400-500 palabras dirigida al comité de agua de su colonia (destinatario real). Deben incluir obligatoriamente: (a) datos de la encuesta de la Fase 2 (un porcentaje o una comparación), (b) referencia a la legislación o al marco normativo de la Fase 3 (al menos un artículo mencionado), (c) al menos un argumento basado en la evidencia científica de la Fase 1 (por ejemplo, “las muestras mostraron cloro residual por debajo de la norma en el 40% de los hogares”). Evidencia: propuesta escrita, entregada también (si es posible) al comité de agua real.
Evaluación	Por fase, con criterios disciplinares propios. La nota final del proyecto integrador es un promedio ponderado (no una sola calificación). Fase 1 (20%): tabla de mediciones completa, uso correcto de instrumentos. Fase 2 (30%): encuesta bien diseñada (preguntas claras), estadísticos correctos, gráfica adecuada, interpretación plausible. Fase 3 (20%): mapa de actores con fundamento. Fase 4 (30%): rúbrica de 4 criterios (tesis clara, al menos 2 evidencias citadas, estructura coherente, destinatario identificado).

Elemento	Descripción
Resultado observable final	Al término del proyecto, cada estudiante puede decir con sus propias palabras qué aprendió de Ciencias (al menos dos indicadores de calidad del agua y cómo medirlos), de Matemáticas (cómo se calcula un porcentaje o una media y para qué sirve), de Ciencias Sociales (al menos dos actores en el problema del agua en la ZMVM) y de Lenguajes (estructura básica de una propuesta argumentada). Cada disciplina tiene su evidencia separada. El producto integrador (la propuesta) las integra, no las sustituye. Si una disciplina no puede mostrar su evidencia específica, no contribuyó al proyecto.

Nota: elaboración propia.

Preguntas para la reflexión profesional

1. ¿Tu último proyecto integrador (o el que estás diseñando actualmente) tenía una columna vertebral disciplinar explícita —con aprendizajes específicos por disciplina, enunciados de manera verificable—, o era más bien una agenda temática (ej. “proyecto sobre el agua”, “proyecto sobre el Día de Muertos”) con un paraguas común que agrupaba actividades sin articulación epistémica? (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Krajcik & Blumenfeld, 2006).
2. ¿Cada disciplina dentro del proyecto tenía aprendizajes específicos y medibles —lo que el estudiante puede hacer al final que no podía hacer al inicio—, o alguna disciplina participó de manera meramente decorativa (por ejemplo, “en Matemáticas hicimos sumas con flores”)? (Bernstein, 1996; Young, 2008).

4. ¿Los estudiantes terminaron el proyecto con más conocimiento disciplinar que al inicio —evidenciado en una evaluación separada por disciplina—, o terminaron con más materiales de presentación (carteles, maquetas, videos) pero sin haber profundizado en los conceptos clave? (Wiggins & McTighe, 2005; Bransford et al., 2000).

Idea para transferir al aula (individual o en equipo docente)

Paso 1. Antes de diseñar cualquier actividad para tu próximo proyecto integrador, toma una hoja en blanco y escribe en el centro la **pregunta central** (o el problema). Luego, alrededor, escribe la **columna vertebral disciplinar**: las disciplinas que van a participar y, para cada una, el **concepto específico y medible** que los estudiantes van a dominar al final del proyecto. No generalidades. Ejemplo: no “aprenderán a trabajar con datos”, sino “aprenderán a calcular la media de un conjunto de datos y a construir un histograma”; no “aprenderán sobre el agua”, sino “aprenderán a medir pH y turbidez e interpretar esos indicadores según norma”.

Paso 2. Para cada concepto disciplinar que anotaste, escribe la **evidencia medible** —el producto o actuación específica que el estudiante va a producir para demostrar que aprendió eso. Ejemplo: “tabla de datos con 15 registros y su media calculada”; “gráfica de barras comparativa con interpretación escrita de dos diferencias”. **Esta evidencia es el andamio de la evaluación.**

Paso 3. Si **no puedes completar el paso 2 para alguna disciplina** —no se te ocurre una evidencia medible, clara y verificable de que el estudiante aprendió lo que debe aprender—, **esa disciplina sobra del proyecto en este momento.** No la incluyas solo para “parecer integrador”.

Trabájala de forma separada, con más profundidad, en otro momento del trimestre, o resérvala para un proyecto futuro donde pueda participar con mayor sustancia disciplinar. La honestidad epistemológica —reconocer cuándo una disciplina no es necesaria para el problema— es más valiosa que la ficción de la integración forzada (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Jacobs, 1989).

Capítulo

12

Cierre: el currículo como práctica viva: una ética de la decisión docente



Ha llegado el momento de enunciar lo más importante de este libro de la manera más directa posible, despojada de las mediaciones académicas que han sido necesarias en los capítulos anteriores.

El currículo real no está en el plan de estudios de la SEP

No está en el libro de texto gratuito, por valioso que sea. No está en la planeación que el docente guarda en su carpeta para la supervisión. El currículo real —aquel que efectivamente forma, transforma o reproduce— está en lo que pasa cada día entre un docente y sus estudiantes, en ese espacio denso, impredecible, multidimensional e irrepetible que es el aula (Jackson, 1968; Gimeno Sacristán, 2010). Como escribió Lawrence Stenhouse (1991), el currículo no es un plan para ejecutar, sino una hipótesis de trabajo que se prueba se ajusta, se refuta y se mejora en la práctica cotidiana. Es, ante todo, una práctica viva, no un documento inerte.

Philip W. Jackson (1968), lo documentó con rigor etnográfico hace más de cinco décadas: el aula posee propiedades únicas —multidimensionalidad (muchas cosas ocurren simultáneamente), simultaneidad (eventos paralelos que demandan atención concurrente), inmediatez (el ritmo acelerado de las interacciones), imprevisibilidad (lo que ocurre nunca coincide perfectamente con lo planificado) y publicidad (todo lo que sucede es observado por todos los presentes)— que hacen imposible reducir la enseñanza a cualquier plan, por sofisticado que sea. El docente que entra al salón cada día enfrenta cientos de decisiones que ningún currículo escrito puede anticipar ni prescribir (Doyle, 1992). Lo que guía esas decisiones en tiempo real —el conocimiento disciplinar profundo, la comprensión situada del grupo, el criterio pedagógico acumulado, la capacidad reflexiva para ajustar sobre la marcha— es el currículo real más importante que tiene cualquier sistema educativo: el docente mismo, en su capacidad de juicio profesional (Shulman, 1986; Tardif, 2014).

Síntesis de las ideas fuerza del libro

A lo largo de doce capítulos, este libro ha sostenido un conjunto de ideas que conviene reunir ahora en su formulación más desnuda, como un decálogo implícito para el docente diseñador.

1. **1. El currículo tiene tres dimensiones —explícito, oculto y nulo— (Jackson, 1968; Eisner, 1979).** El docente que solo trabaja la primera —la que aparece en los documentos oficiales— está dejando las otras dos al azar. Y el currículo oculto y el nulo *siempre operan*, quiera el docente reconocerlos o no. La cuestión no es si existen, sino si se gestionan conscientemente o se dejan operar por inercia (Torres Santomé, 1994).
2. **2. Las decisiones sobre qué enseñar son decisiones sobre quiénes son los estudiantes, qué se espera de ellos y qué tipo de mundo se les está preparando para habitar (Apple, 1990; Connell, 1993).** La selección cultural nunca es neutral. Siempre favorece ciertos saberes, ciertos lenguajes, ciertos valores, ciertas formas de conocer el mundo. Esas decisiones no deberían tomarse sin conciencia explícita de sus consecuencias distributivas.
3. **3. Los teóricos curriculares —Tyler, Taba, Stenhouse— no son nombres para exámenes de oposición o para citas decorativas en planeaciones.** Son respuestas distintas a preguntas que cualquier docente se hace cuando planea con seriedad: ¿para qué enseño esto? ¿desde dónde arranco con este grupo? ¿qué hago cuando lo planeado no funciona en el aula real? Usar solo a Tyler —el modelo por objetivos— es tener una caja de herramientas con un solo instrumento, útil para ciertos problemas, pero insuficiente para otros. Usar a Tyler, Taba y Stenhouse

juntos, con criterio situado, es tener una caja de herramientas completa para la complejidad del aula (Gimeno Sacristán, 2010).

4. **4. La selección cultural siempre favorece ciertos saberes y excluye otros (Apple, 1990; Young, 2008).** No hay currículo neutral. La pregunta no es si habrá selección —porque la habrá siempre— sino si esa selección se hace *conscientemente*, con criterio explícito y defendible, o *por inercia*, reproduciendo desigualdades sin examinarlas. Un docente que comprende este principio puede, dentro de los márgenes reales que su contexto institucional permite, *ampliar las voces y saberes* que entran al aula, haciendo el currículo más justo (Connell, 1993; Fraser, 2008).
5. **5. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea cambios genuinos —trabajo por campos formativos, diagnóstico contextual, ejes articuladores, proyectos integradores— con fundamento pedagógico sólido (SEP, 2022).** El desafío no es la idea. El desafío es la *implementación*, que requiere tiempo de trabajo colegiado, formación situada y condiciones institucionales que —como documenta la investigación— todavía están en construcción (Sánchez-Olavarría, 2025; Furlán, 2021). Como señala Sánchez-Olavarría (2025), la transición no ha sido sencilla, pero los docentes que asumen la incertidumbre con disposición profesional —sin esperar condiciones ideales— van construyendo caminos practicables. Cada uno de ellos contribuye a un *currículum vivo* que no está acabado.
6. **El diseño curricular es una habilidad profesional que se desarrolla con práctica reflexiva, no con más cursos en línea ni con más formatos burocráticos a llenar (Schön, 1983; Stenhouse,**

1991). Se desarrolla con el hábito de preguntarse, al salir del aula: ¿qué aprendieron mis estudiantes hoy? ¿Es lo que yo quería que aprendieran? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Qué cambiaré mañana, aunque sea algo pequeño? Esa es la zona de desarrollo profesional más potente que existe (Tardif, 2014; Rockwell, 2018).

Una invitación concreta al cierre del libro

Al terminar de leer este libro —y, más importante, al comenzar el siguiente ciclo escolar—, la invitación es precisa, realista y sostenible: **documenta tus adaptaciones curriculares durante un ciclo escolar completo.**

No se pide un diario de quinientas páginas. No se pide un informe para nadie —ni para la supervisión, ni para la dirección, ni para un curso de formación. Se pide algo mínimo pero estructurado: **tres preguntas por semana**, respondidas en un cuaderno pequeño, en una hoja suelta que no se pierda, o en un archivo digital simple:

1. ¿Qué aprendizaje esencial trabajé esta semana (el núcleo, lo que no podía omitirse)?
2. ¿Qué funcionó y por qué? (Sé específico: no “funcionó bien”, sino “la actividad de comparación de fracciones con material concreto funcionó porque los estudiantes pudieron ver la equivalencia antes de pasar al algoritmo”).
3. ¿Qué cambiaré la próxima vez que enseñe esto? (Un cambio pequeño, realista, implementable).

Al final del ciclo escolar —después de aproximadamente 40 semanas de trabajo— tendrás algo que ningún libro de texto, ningún progra-

ma oficial y ningún curso de formación externo pueden darte: **tu propia teoría curricular**, construida desde tu práctica real, con tu grupo real, en tu contexto real. Un conocimiento *experiencial* acumulado y reflexionado, en el sentido que Tardif (2014), da a este término: el saber que emerge de la práctica pero que la trasciende, porque ha sido examinado, cuestionado y sistematizado por quien lo produjo.

Ese conocimiento —tu conocimiento— es algo que puedes **compartir con tus colegas** en el Consejo Técnico Escolar, puedes **revisar y mejorar** año tras año, y tiene el valor que ningún documento externo puede tener: **es tuyo**, surge de lo que viviste, y te sirve para el año siguiente. Eso es, en su expresión más concreta, el *diseño curricular con sentido* (Stenhouse, 1991; Rockwell, 2018).

Un manifiesto mínimo del docente diseñador

El siguiente manifiesto sintetiza las afirmaciones centrales de este libro. No es una declaración dogmática. Es una *invitación a la acción reflexiva*: una serie de principios que el docente puede confrontar con su práctica, reformular según su contexto, y usar como brújula en la toma de decisiones curriculares cotidianas.

Tabla 13.

Principio	Desarrollo
1. Soy quien decide, dentro de los márgenes del programa, qué enseño, cómo y cuándo. El programa oficial orienta, fundamenta y establece prioridades. No prescribe hasta el último detalle. El diseño curricular es mi responsabilidad profesional, no la ejecución pasiva de un guion (Stenhouse, 1991; SEP, 2022).	

Principio	Desarrollo
2. El libro de texto es un recurso valioso. No es mi guion ni mi límite. Puedo usarlo, complementarlo, sustituirlo parcialmente o reordenarlo, siempre que el aprendizaje esencial se trabaje con profundidad (Rockwell, 2018).	
3. Hago diagnóstico real antes de planear. No el trámite burocrático del “diagnóstico inicial” que se entrega a supervisión. El acto genuino de preguntar: ¿qué traen mis estudiantes sobre este tema?, ¿qué saben, ¿qué malentienden, ¿qué les interesa, ¿qué les preocupa? (Taba, 1962; Ausubel, 1968)	
4. Enseño menos cosas con más profundidad. Prefiero que mis estudiantes comprendan bien diez conceptos esenciales a que “vean” treinta sin entender ninguno. La cobertura no es aprendizaje. La profundidad sí (Bransford et al., 2000; Wiggins & McTighe, 2005).	
5. El currículo oculto también lo diseño, aunque no esté escrito. La manera en que escucho (o no escucho), en que respondo al error (como oportunidad o como falta), en que organizo el espacio (quién se sienta adelante y quién atrás), en que distribuyo el tiempo de participación (quién habla y quién calla) —todo eso es currículo. Y puede diseñarse conscientemente (Jackson, 1968; Torres Santomé, 1994).	
6. Todos mis estudiantes tienen acceso a los conceptos más potentes de mi disciplina. No simplifico el contenido ni reduzco la exigencia con los grupos etiquetados como “difíciles” o “de bajo rendimiento”. Busco, eso sí, el camino pedagógico adecuado —los andamios, las representaciones, el tiempo— para que todos lleguen al mismo destino conceptual (Vygotsky, 1978; Connell, 1993).	
7. Documento mis decisiones curriculares. No para la supervisión (aunque a veces también), sino como ejercicio de reflexión profesional. Tengo la fundamentación de cada cambio que hago al programa: no como excusa defensiva, sino como evidencia de que mis decisiones no son arbitrarias (Stenhouse, 1991; Schön, 1983).	

Principio	Desarrollo
8. Cuando integro disciplinas —en un proyecto o en una unidad— lo hago porque hay una razón epistémica genuina. Porque las disciplinas se necesitan mutuamente para comprender el problema. No porque “el formato lo pida” o porque “queda bonito en la planeación” (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Jacobs, 1989).	
9. Evalúo mi propio currículo al menos una vez por trimestre. Uso el checklist del Capítulo 10. Lo que no funciona, lo cambio. Lo que funciona, lo mantengo y lo profundizo. No repito errores de diseño solo por inercia o por falta de tiempo para reflexionar (Gimeno Sacristán, 2010).	
10. El currículo que importa no es el que entrego a la supervisión. Es el que vive en mi aula todos los días, en cada decisión que tomo, en cada mensaje que transmito (explícito, oculto, nulo). Esa es mi mayor responsabilidad profesional y, también, mi mayor oportunidad para marcar una diferencia en la vida de mis estudiantes (Connell, 1993; Freire, 1970).	

Nota: elaboración propia.

Preguntas finales para la reflexión profesional

Estas preguntas no tienen respuestas únicas ni definitivas. Son, como todo el libro, herramientas para el pensamiento. Cada docente debe responderlas desde su propia práctica, su contexto y sus valores profesionales.

1. ¿Cuál de las ideas de este libro cambia algo concreto en tu práctica? No “me pareció interesante”. ¿Cuál te llevó a decir, al leerla: “esto lo voy a hacer diferente a partir de mañana”? ¿Cuál?
2. ¿Qué herramienta de los capítulos prácticos (9, 10, 11) empezarás a usar antes de que termine este mes? El mapeo de apren-

dizajes esenciales (Capítulo 9). El checklist de revisión trimestral (Capítulo 10). El diseño de columna vertebral disciplinar para proyectos (Capítulo 11). Elige una. Solo una. Comprométete con ella.

3. Si tuvieras que escribir tu propio manifiesto del docente diseñador —no el de este libro, sino el tuyo, desde tu práctica—, ¿cuáles serían tres afirmaciones irrenunciables? No las que suenan bien en un documento oficial. Las que realmente guían tus decisiones en el aula cuando nadie te está mirando.

Idea para transferir al aula (individual o en equipo docente)

Paso 1. Toma los **diez puntos del manifiesto** de este capítulo. Subraya los **tres** que sientes que ya prácticas de manera sólida y consistente —en los que reconoces tu mejor versión como docente diseñador. No por modestia, sino por honestidad profesional.

Paso 2. Identifica los **dos puntos que sientes más lejanos a tu práctica actual** —aquellos que te generan incomodidad, resistencia o simplemente la conciencia de que no los estás haciendo. Para cada uno de esos dos, escribe una **acción pequeña, concreta y verificable** para acercarte a ellos en las próximas cuatro semanas. No “voy a diseñar mejor”. Algo como: “voy a dedicar 15 minutos del próximo CTE a conversar con un colega de otra disciplina sobre los puntos de contacto entre nuestros programas”.

Paso 3. Comparte el manifiesto —y tus dos acciones comprometidas— con un colega de confianza (no con cualquiera, con alguien con quien puedas ser honesto sin temor al juicio). Pregúntale cuáles de esos diez puntos practica él o ella con solidez y cuáles le cuestan más. No se

trata de competir ni de compararse. Se trata de reconocer que el diseño curricular, como la enseñanza misma, es una actividad esencialmente social y colaborativa (Fullan, 2007; Sánchez-Olavarría, 2025). La conversación que sigue —si es honesta y respetuosa— vale más que cualquier taller de formación continua.

Conclusión general del libro: el currículo como práctica viva

Un currículo nunca está terminado. No lo está cuando sale impreso del despacho técnico de la SEP, después de años de consultas y revisiones. No lo está cuando el docente termina su planeación el domingo por la noche, después de horas de trabajo no remunerado. No lo está cuando los estudiantes entregan el producto final del proyecto integrador. No lo está siquiera cuando se evalúan los resultados al final del ciclo escolar, se llenan las actitudes y se cierran los promedios.

El currículo —el que realmente importa, el que tiene efectos formativos duraderos— se construye y reconstruye en cada interacción de enseñanza (Gimeno Sacristán, 2010). En la pregunta que nadie esperaba y que abre una vía de indagación no prevista. En el ejemplo que iluminó lo que diez explicaciones no habían logrado —y el docente aprende algo nuevo sobre cómo explicar. En el momento en que un estudiante que “nunca entiende” —porque ha sido etiquetado así— de repente dice algo que muestra que sí entendió, pero de otra manera, y el docente ajusta su concepción de ese estudiante (Rosenthal & Jacobson, 1968). En el ajuste que el docente hace en el recreo, después de ver que la primera actividad de la mañana no funcionó como esperaba. En la conversación de la sala de maestros —en el Consejo Técnico Escolar que funciona como comunidad de aprendizaje— donde alguien dice: “yo lo hice diferente y me

resultó mejor; ¿quieres que te muestre cómo?” (Sánchez-Olavarría, 2025; Fullan, 2007).

Como señala Sánchez-Olavarría (2025), a partir de su observación etnográfica de docentes mexicanos en Tlaxcala, cada maestro que implementa la Nueva Escuela Mexicana contribuye a una reforma que sigue en construcción: es un currículum vivo, dinámico, que no está acabado y que probablemente nunca lo esté —porque el conocimiento pedagógico no se agota, porque los contextos cambian, porque los estudiantes son diferentes cada año (Sánchez-Olavarría, 2025, p. 88). Esa misma característica —su incompletud, su apertura, su dependencia constitutiva de los docentes que lo interpretan y lo hacen funcionar en condiciones reales— es, simultáneamente, su mayor fortaleza pedagógica y su mayor demanda ética. Cada docente es coautor del currículo real, quiera reconocerlo o no.

La teoría curricular —Tyler, Taba, Stenhouse, los debates sobre selección cultural, justicia curricular, diseño por competencias, evaluación auténtica— no es un lujo intelectual reservado para especialistas. No es un conjunto de nombres para citar en un examen de oposición o en una planeación que nadie leerá con atención. Es el mapa conceptual que un docente necesita para navegar las decisiones curriculares con criterio profesional, en lugar de tomarlas por inercia, por presión de la supervisión, por comodidad o por miedo a lo nuevo (Shulman, 1986; Stenhouse, 1991).

El docente que conoce la diferencia entre currículo explícito y oculto puede gestionar ambos —puede diseñar no solo lo que dice, sino también lo que el ambiente, las rutinas y sus propios gestos comunican. El que conoce los modelos de Tyler, Taba y Stenhouse tiene tres maneras distintas de aproximarse a la planeación, y puede elegir la más adecuada según lo que el grupo, el contenido y el momento requieran. El que

entiende la justicia curricular —que el currículo no solo enseña, sino que distribuye oportunidades— puede, dentro de los márgenes reales de su contexto institucional, diseñar un currículo más equitativo, que no produzca pasivamente las desigualdades que los estudiantes traen desde fuera del aula (Connell, 1993; Fraser, 2008).

Diseñar currículo con sentido —el título de este libro— no significa tener el *plan perfecto*, la planeación impecable que resiste cualquier imprevisto. Eso no existe en el aula real, y pretenderlo es una ficción que solo genera frustración (Doyle, 1992; Jackson, 1968). Diseñar currículo con sentido significa tener **claridad sobre tres preguntas fundamentales**, y volver a ellas una y otra vez, en cada ciclo de planificación, acción y reflexión:

- ¿Para qué se enseña lo que se enseña? (¿Cuál es el propósito, más allá de “porque viene en el programa”?)
- ¿Quiénes son los estudiantes a quienes se enseña? (No “los alumnos de cuarto grado”, sino estos estudiantes, en este momento, con estos conocimientos previos, estas dificultades, estas fortalezas, este contexto.)
- ¿Qué tipo de ciudadanos y personas puede ayudar a formar lo que ocurre en ese salón de clases todos los días? (¿Contribuye este currículo, tal como lo estoy implementando, a formar personas capaces de pensar críticamente, de participar en la vida democrática, de transformar su entorno cuando sea necesario?)

Esa claridad —que no es certeza absoluta, sino lucidez sobre las propias decisiones— no viene de un programa oficial, por bien diseñado que esté. Viene de cada docente que decide, todos los días, ser un profesional reflexivo, crítico y responsable de sus decisiones curriculares

(Schön, 1983; Stenhouse, 1991). Viene del hábito de preguntarse, al salir del aula: ¿qué aprendieron hoy mis estudiantes? ¿Es lo que yo quería que aprendieran? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Qué cambio mañana, aunque sea pequeño?

Esa es la práctica del diseño curricular con sentido. No hay atajos. No hay recetas. Pero hay herramientas —las de este libro, las que cada docente puede construir desde su propia experiencia— y hay compañeros de viaje: otros docentes que enfrentan las mismas tensiones, las mismas preguntas incómodas, la misma responsabilidad y oportunidad.

El currículo real no está en los documentos. Está en el aula. Está en tus manos. Está en la decisión que tomes mañana cuando entres por la puerta.

Referencias

- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67–92.
- Apple, M. W. (1990). *Ideología y currículo*. Akal.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, B. (1996). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bertely, M. (2006). *Educación indígena en México: Políticas y prácticas*. CIESAS.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bloom, H. (1994). *The Western canon: The books and school of the ages*. Harcourt Brace.
- Bobbit, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. CIESAS.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

- Calvo, G., & Lomas, C. (2016). *Género y educación: La escuela como espacio de reproducción y transformación*. Octaedro.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. Temple University Press.
- Connell, R. W. (1995). Poverty and education. *Harvard Educational Review*, 64(2), 125–149.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Currículo: Debates y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La investigación curricular en México: Una década de producción (2010-2020). En COMIE, (ed.). *La investigación educativa en México 2010-2020* (pp. 45–78). COMIE.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. En P. W. Jackson, (ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486–516). Macmillan.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

- Furlán, A. (2021). *La reforma curricular en México: Tensiones entre norma y práctica docente*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gaddis, J. L. (2002). *The landscape of history: How historians map the past*. Oxford University Press.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. Simon & Schuster.
- Gardner, H., & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines and beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198–218.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Jimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Morata.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Paidós.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. Longman.
- Goodlad, J. I., & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. En P. W. Jackson, (ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp. 327–344). Macmillan.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Houghton Mifflin.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- INALI. (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INEE. (2019). *La educación obligatoria en México: Informe 2019*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. En R. K. Sawyer, (ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). Cambridge University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Lerner, G. (2012). *La creación de la conciencia feminista*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Menéndez, E. L. (2005). *La parte negada de la cultura: Relativismo, diferencias y racismo*. Bellaterra.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy Press.

- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. State University of New York Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (2012). Knowledge to go: A motivational and dispositional view of transfer. *Educational Psychologist*, 47(3), 248–258.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Posner, G. J., & Strike, K. A. (1976). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Educational Research*, 46(4), 665–690.
- Rist, R. C. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411–451.
- Rockwell, E. (2018). *La experiencia docente en contextos rurales e indígenas*. DIE-CINVESTAV.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Sánchez-Olavarria, C. (2025). Autonomía curricular y práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana: Un estudio etnográfico en Tlaxcala. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(1), 65–92.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501–522.
- SEP. (2017). *Programa de estudios de Educación Media Superior: Comunicación y Lenguaje*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria.
- Torres Santomé, J. (1994). *El currículum oculto*. Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Westbury, I. (2008). Making curricula: Why do states make curricula, and how? En F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion, (eds.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 45–65). SAGE Publications.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



ISBN: 978-9907-845-13-6

