



La educación en peligro

Análisis crítico de la
reforma educativa 2022

Gilberto Guevara Niebla
María Isabel Enciso Ávila
José Navarro Cendejas
(coords.)

La educación en peligro

Análisis crítico de la
reforma educativa 2022

La educación en peligro. Análisis crítico de la reforma educativa 2022 / Gilberto Guevara Niebla, María Isabel Enciso Ávila, José Navarro Cendejas, coordinadores; textos Elisa Bonilla Rius... [et al.]. -- 1a ed. -- Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas: Editorial Universidad de Guadalajara, 2023.

ISBN 978-607-571-905-4

1. Educación-México-2022 2. Cambio educativo-México-2022 3. México-Política educativa-2022 I. Guevara Niebla, Gilberto, coordinador II. Enciso Ávila, María Isabel, coordinadora III. Navarro Cendejas, José, coordinador Política ambiental-Aspectos económicos- Jalisco IV. Bonilla Rius, Elisa, autor.

370.972 .E24 CDD22

LA421.83 .E24 LC

4Z-MX-B Thema

La educación en peligro

Análisis crítico de la
reforma educativa 2022

Gilberto Guevara Niebla
María Isabel Enciso Ávila
José Navarro Cendejas
(coords.)



20 EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GUADALAJARA

CUCEA
El mejor lugar para el talento

 Instituto de
Investigación
Educativa



Ricardo Villanueva Lomeli
Rectoría General

Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrectoría Ejecutiva

Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretaría General

Luis Gustavo Padilla Montes
**Rectoría del Centro Universitario de
Ciencias Económico Administrativas**

Gilberto Guevara Niebla
**Dirección del Instituto de Investigación
Educativa del Centro Universitario de
Ciencias Económico Administrativas**

Missael Robles Robles
**Coordinación de Entidades Productivas para
la Generación de Recursos Complementarios**

Sayri Karp Mitastein
Dirección de la Editorial

Primera edición electrónica, 2023

Coordinación

Gilberto Guevara Niebla
María Isabel Enciso Ávila
José Navarro Cendejas

Prólogo

Gilberto Ramón Guevara Niebla

Textos

© Elisa Bonilla Rius, Carolina Irene Crowley
Rabatté, Gilberto Ramón Guevara Niebla, Alfonso
Barquin Cendejas, José Navarro Cendejas, Ana
Cecilia Valencia Aguirre, David Block Sevilla,
Hugo Balbuena Corro, Yesenia Castaño Torres,
Amira Dávalos Esparza, Eduardo Backhoff
Escudero, Blanca Lizbeth Inguanzo Arias

Coordinación editorial

Iliana Ávalos González

Jefatura de diseño

Paola Vázquez Murillo

Cuidado de la edición

Nancy Gaspar Santana

Esta obra fue sometida a dictaminación doble
ciego de acuerdo con las normas establecidas
por la Universidad de Guadalajara.

D.R. © 2023, Universidad de Guadalajara

**20 EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GUADALAJARA**

José Bonifacio Andrada 2679
Colonia Lomas de Guevara
44657 Guadalajara, Jalisco

01 800 834 54276
www.editorial.udg.mx

ISBN 978-607-571-905-4

Junio de 2023

Hecho en México
Made in Mexico



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Todos los derechos de autor y conexos de este libro, así como de cualquiera de sus contenidos, se encuentran reservados y pertenecen a la Universidad de Guadalajara. Por lo que se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso por escrito del titular de los derechos correspondientes. Queda prohibido cualquier uso, reproducción, extracción, recopilación, procesamiento, transformación y/o explotación, sea total o parcial, sea en el pasado, en el presente o en el futuro, con fines de entrenamiento de cualquier clase de inteligencia artificial, minería de datos y texto y, en general, cualquier fin de desarrollo o comercialización de sistemas, herramientas o tecnologías de inteligencia artificial, incluyendo pero no limitando a la generación de obras derivadas o contenidos basados total o parcialmente en este libro y/o en alguna de sus partes. Cualquier acto de los aquí descritos o cualquier otro similar, está sujeto a la celebración de una licencia. Realizar alguna de esas conductas sin autorización puede resultar en el ejercicio de acciones jurídicas.

Índice

| | |
|----------------------------------|---|
| Introducción | 7 |
| Gilberto Guevara Niebla | |
| María Isabel Enciso Ávila | |
| José Navarro Cendejas | |

| | |
|--------------------------------|---|
| Prólogo | 9 |
| Gilberto Guevara Niebla | |

Bloque I. Debate conceptual

| | |
|---|----|
| 1. Algunas reflexiones técnicas sobre el diseño de una propuesta curricular | 14 |
|---|----|

Elisa Bonilla Rius

| | |
|---|----|
| 2. Nada nuevo en los planes de estudio de la SEP 2022 | 32 |
|---|----|

Carolina Irene Crowley Rabatté

| | |
|---|----|
| 3. El carácter político explícito de la reforma de la SEP y sus paradojas | 55 |
|---|----|

Gilberto Guevara Niebla

| | |
|---|----|
| 4. La educación básica frente a la diversidad cultural: trayectorias, olvidos y efectos | 86 |
|---|----|

Alfonso Barquin Cendejas

| | |
|---|-----|
| 5. Explorando las bases teóricas de la Nueva Escuela Mexicana | 109 |
|---|-----|

José Navarro Cendejas

| | |
|--|-----|
| 6. Los saberes decoloniales y las epistemologías del sur en el Marco curricular 2022 | 132 |
|--|-----|

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Bloque II. Reflexiones operativas

| | |
|--|-----|
| 7. Las Matemáticas en el prospecto del Plan de estudios 2022 de la educación básica: una disciplina desmantelada | 156 |
|--|-----|

David Block Sevilla

Hugo Balbuena Corro

Yesenia Castaño Torres

| | |
|--|-----|
| 8. ¿Qué se enseña y qué se aprende a través del campo formativo Lenguajes del Plan 2022? | 180 |
|--|-----|

Amira Dávalos

| | |
|--|-----|
| 9. La evaluación del aprendizaje en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana | 202 |
|--|-----|

Eduardo Backhoff Escudero

| | |
|--|-----|
| 10. Los maestros de Jalisco ante la reforma curricular 2022: percepciones y expectativas | 224 |
|--|-----|

José Navarro Cendejas

Blanca Lizbeth Inguanzo Arias

Bloque III. Materiales de consulta

| | |
|--|-----|
| 11. Opiniones de AMLO sobre educación: 2018-2022 | 260 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 12. Extractos del documento Marco curricular de la SEP | 269 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 13. Desplegado en defensa de la educación | 290 |
|---|-----|

| | |
|----------------|------------|
| Autores | 297 |
|----------------|------------|

Introducción

Gilberto Guevara Niebla

María Isabel Enciso Ávila

José Navarro Cendejas

La propuesta que la SEP presentó este año no es una reforma curricular convencional como fueron las de 2011 y 2017. Esta vez, las autoridades proponen un reordenamiento completo de la actividad educativa sin que exista un diagnóstico previo de los problemas relevantes de la educación básica. Se quiere pasar de la educación moderna actual, a una forma de educación inédita, sin antecedentes ni sustento pedagógico y ajena a la tradición educativa mexicana. Con el nuevo “modelo”, la educación no tendrá como centro organizador a la escuela, sino a la “comunidad” entendida como el entorno social (barrio, ranchería, etcétera) de la escuela.

Esta educación comunitaria, entre otras, incluye las siguientes “innovaciones”: a) la escuela trabajará con proyectos orientados a solucionar problemas de la comunidad; b) el conocimiento escolar se organizará colocando en un segundo plano al conocimiento científico e incorporando a la enseñanza los saberes populares, desaparecerán las asignaturas y se crearán campos formativos; c) el eje de la actividad educativa será el diálogo escuela-comunidad incorporando los saberes comunitarios sin discriminación (no importa que esos saberes comunitarios sean irracionales, religiosos, mágicos o supersticiosos); d) el centro de la actividad educativa ya no será la escuela, sino la comunidad; e) el maestro no evaluará a los alumnos con medios pedagógicos convencionales, como exámenes, ni pondrá calificaciones; la evaluación será principalmente autoevaluación, los alumnos se calificarán a sí mismos; f) la relación maestro-alumno se basa en la igualdad entre los dos actores y con rotación de papeles: en ciertos momentos el maestro será quien guíe y en otros actuará como alumno; g) la escuela cambiará su organización funcional: desaparecerán los grados y se trabajará por fases; h) no habrá una base de conocimientos

y habilidades —intelectuales y sociales— que sea común para todos los estudiantes de educación básica, cada escuela definirá sus tareas en función de su comunidad respectiva; i) no habrá evaluaciones estandarizadas; j) los maestros no estarán obligados a seguir estrictamente los planes de estudio oficiales, podrán libremente transformarlos para ajustarlos al contexto; k) y otras innovaciones más que se describen adelante.

Aunque extravagante, este proyecto ha recibido apoyo pleno del presidente de la república. El propósito de este volumen es ofrecer al público —sobre todo a maestros y padres de familia— información inicial de este proyecto y un análisis crítico de algunos de sus contenidos. Los autores de esta obra reprueban los usos y las costumbres del magisterio nacional que no acatan los principios constitucionales (como el laicismo, la rectoría del Estado, el carácter universal y científico, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, etcétera) que deben guiar la tarea educativa en México; que actúan abusivamente porque cuentan con el apoyo presidencial y, sobre esa premisa, se manejan como si la educación pública fuera su patrimonio personal, soslayando olímpicamente los intereses de los maestros y de la sociedad.

Prólogo

Gilberto Guevara Niebla

Bloque I. Debate conceptual

La organización de la presente obra responde a una estructura dividida en tres bloques. El primero de ellos reúne varios ensayos que hacen un abordaje general del tema. El capítulo 1 incluye una reflexión técnica sobre la elaboración de cualquier Plan de estudios, realizada por la doctora Elisa Bonilla Rius, que, entre otras cosas, fue quien coordinó la elaboración de los planes de estudio de 2017. Bonilla describe los lineamientos técnicos que, de acuerdo con los postulados teórico-operativos de los diseños curriculares, debe cubrir cualquier cambio curricular, para que desde esta perspectiva se revise en qué medida la propuesta curricular que hoy hace la SEP toma en cuenta estos lineamientos y qué otros componentes deberían considerarse para cumplir con los cánones técnicos.

Ligado al tema anterior, Carolina Irene Crowley Rabatté, en el capítulo 2, expone el resultado del análisis del documento *Plan de estudios de educación básica 2022*.¹ Para éste se consideró la opinión de 150 docentes de primarias públicas y privadas de la Ciudad de México que se encontraban reunidos con motivo de la Junta Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Docente 2022. El propósito de este ejercicio fue conocer las intenciones de la propuesta del Plan de estudios 2022 y valorar posibles cambios como resultado de su puesta en marcha. La conclusión del análisis fue que la nueva propuesta es confusa, incompleta,

¹ En internet se encuentran tres versiones de la nueva propuesta curricular. La versión que se utilizó para realizar el análisis fue la que apareció en el mes de agosto. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>

no es novedosa y no cambiará las prácticas de enseñanza de los docentes, ni los aprendizajes de los estudiantes.

Con un carácter conceptual y analítico, se agregan en el capítulo 3 algunos artículos periodísticos en torno a la reforma que publicó el maestro Gilberto Guevara Niebla, quien es actualmente director del Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, en el diario *La Crónica de Hoy* a lo largo de 2022.

Alfonso Barquin Cendejas, antropólogo distinguido, hace en el capítulo 4 una reflexión informada y crítica del enfoque que se pretende aplicar en los nuevos planes de estudio para abordar el tema de la educación intercultural. Se abordan, someramente, las trayectorias que se han desarrollado frente a la obligación del Estado de brindar educación a los pueblos indígenas, pasando desde la visión integracionista hasta la intercultural. Se analizan las omisiones sobre el papel que diversos planteamientos han jugado en la implementación de la educación intercultural en los últimos treinta años y, por lo tanto, las ausencias significativas en el proyecto actual. Finalmente, se analiza desde el marco de las políticas públicas el conjunto de probables resultados, destacando el impulso voluntarista del proyecto y su desdén ante los probables efectos perniciosos o no contemplados.

Por su parte, en el capítulo 5, José Navarro Cendejas analiza los fundamentos teórico-filosóficos de la propuesta curricular de la SEP a partir de tres ejes teóricos claramente definidos: a) las pedagogías críticas, b) las llamadas epistemologías del sur y c) el análisis político del discurso propuesto por Ernesto Laclau. En este ensayo se destacan los principales postulados, las potencialidades y limitaciones que estos fundamentos ofrecen para enmarcar el hecho educativo para la educación básica en el México actual.

Ana Cecilia Valencia Aguirre, en el capítulo 6, analiza la reforma de planes de estudio de la SEP asumiendo dos variables centrales del documento oficial: la descolonización y las epistemologías del sur, y despliega enseguida una excelente reflexión sobre los supuestos y consecuencias de estas concepciones. Después de esta extensa reflexión, reconoce los elementos valiosos de la propuesta, pero, al mismo tiempo, señala algunas de sus deficiencias: el vacío en los temas de formación y profesionalización de los maestros; algunos profesores juzgan la nueva reforma como un proyecto de gobierno y no de sociedad; no se valoran suficientemente

los antecedentes históricos de la actual reforma; se deja siempre al final a los maestros a los que se ofrece un Plan de estudios ya elaborado; no se parte de la experiencia real de las escuelas y sus comunidades; se hace una sola formulación para aplicarse en contextos muy distintos y se omite una consideración más profunda de las inercias socioculturales de la escuela, es decir, la auténtica gramática escolar.

Bloque II. Reflexiones operativas

En el segundo bloque se abordan temas de carácter operativo. En el capítulo 7, David Block Sevilla, Hugo Balbuena Corro y Yesenia Castaño Torres presentan una lista de problemas muy concretos que se desprenden de la selección y organización de los contenidos del área de Matemáticas, dentro del campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico (siguiendo la versión preliminar del Plan curricular para la educación básica que dio a conocer la Secretaría de Educación Pública a principios del presente año). Enseguida se cuestiona, en un plano más general, la pertinencia de integrar los conocimientos de Matemáticas con los de Ciencias. Con ello, trata de poner en evidencia, de manera fundamentada y clara, el peligro que se cierne sobre la enseñanza de la disciplina, a nivel nacional, de seguir la Secretaría la ruta de la propuesta curricular que se hace. Finalmente, los autores comentan otras formas en las que sería posible avanzar en un proyecto integrador.

Amira Dávalos, en el capítulo 8, hace un recorrido histórico de la enseñanza de la lengua española en educación básica, sus diferentes perspectivas, hasta la propuesta actual, para describir algunos rasgos que deberían mantenerse y los nuevos elementos que se agregan cuando se habla de lenguas indígenas, para hacer una propuesta final de cómo deberían enseñarse las distintas lenguas a las que se hace referencia en la propuesta de la SEP.

En el capítulo 9, Eduardo Backhoff Escudero revisa el documento de la SEP *Plan de estudios de la educación básica 2022*, en lo referente al rol que se le asigna a la evaluación del aprendizaje en el proceso educativo, para reflexionar sobre su congruencia y pertinencia. Para lograr esta meta, el documento aborda los siguientes tres apartados: importancia y funciones de la evaluación en el proceso educativo, desde una perspectiva internacio-

nal; la visión de la evaluación en los planes de estudio de la Nueva Escuela Mexicana, y reflexiones en torno al papel de la evaluación del aprendizaje en este nuevo modelo educativo.

Finalmente, en el capítulo 10, José Navarro Cendejas y Blanca Lizbeth Inguanzo Arias recuperan las impresiones de los profesores frente a la implementación de la reforma curricular de 2022, después de la participación de colectivos docentes por medio de asambleas; la información que se comunicó desde la SEP fue fragmentada y poco clara. En este contexto y a partir de la publicación, en borrador, de una de las primeras versiones de la propuesta curricular, se realizó una serie de grupos focales con maestros de diferentes niveles de educación básica del estado de Jalisco. En los grupos participaron alrededor de treinta maestros de preescolar, primaria y secundaria, así como profesores y estudiantes de las escuelas normales de los mismos niveles. En los grupos se observó que, en términos conceptuales, los maestros están de acuerdo con la mayor parte de los postulados ideológicos de la reforma, pero manifestaron serias dudas de la viabilidad para su implementación en las aulas.

Bloque III. Materiales de consulta

El tercer bloque está compuesto por una compilación de declaraciones del presidente Andrés Manuel López Obrador hechas entre 2018 y 2022. Además, incluye una selección de textos del Marco curricular y pretende recoger los párrafos que ilustran los conceptos que nos parecieron relevantes para la comprensión del proyecto que sostiene la SEP. Por último, presenta el *Desplegado en defensa de la educación*. Todo esto con el propósito de que, en un momento dado, el lector pueda contrastar los rasgos de la reforma de educación básica que las autoridades proponen con las ideas del Poder Ejecutivo en materia educativa.

BLOQUE I

Debate conceptual

1. Algunas reflexiones técnicas sobre el diseño de una propuesta curricular

Elisa Bonilla Rius

Los currículos son relevantes en tanto que representan lo que las comunidades desean que aprendan las nuevas generaciones. En este sentido, constituyen una de las expresiones más concretas de transmisión cultural que queda de manifiesto, al menos, en los propósitos y fines educativos de cada sociedad.

UNESCO, 2021

¿Qué es una propuesta curricular?

Una propuesta curricular, currículum o Plan de estudios es el documento oficial que establece los objetivos a alcanzar por las escuelas de un sistema educativo, a lo largo de un nivel escolar o de varios, y, por tanto, por las y los estudiantes que cursan ese trayecto formativo.

Dicho documento se construye —explícitamente o no— a partir de lo que la sociedad espera de la escuela o, dicho de otro modo, se elabora respondiendo a preguntas fundamentales sobre los fines de la educación, por ejemplo, “¿cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad?” (Coll, 2006, p. 3).

La respuesta a la pregunta sobre los fines de la educación en una sociedad expresa las creencias de esa sociedad sobre el currículum, o bien de quienes, al diseñarlo, responden a la pregunta a nombre de toda la sociedad. A la hora de responder a la pregunta, hay una variedad de enfoques y, por ende, los hay también para el diseño del currículum, no solo desde el punto de vista de sus contenidos, sino de los matices en los elementos pedagógi-

cos que contenga y de las características de la evaluación del aprendizaje que proponga.

Asimismo, el diseño del currículo no es neutro y refleja la visión que los responsables de desarrollarlo tienen sobre la educación y sobre sus propósitos. El currículo refleja las intenciones educativas de quienes lo elaboran y de la sociedad de la que forman parte. La definición de los propósitos educativos puede no representar la visión del conjunto de la sociedad, pues esta, por lo general, no es homogénea y se compone de visiones del mundo muy diversas.

Al ser el diseño del currículo responsabilidad del gobierno en turno y con los cambios de una administración gubernamental a otra, a menudo se producen también vaivenes en las definiciones curriculares. Son contados los países que establecen objetivos con plazos largos, que incluso abarcan varias décadas, e incluso se extienden a lo largo de diversas administraciones gubernamentales, las cuales pueden estar, o no, lideradas por visiones políticas opuestas.¹ Dichos países entienden que la educación debe ser más una política de Estado que de gobierno, pero, sin duda, son minoría.

Al definir los objetivos educativos del currículo, sus diseñadores pueden poner el acento en atender a necesidades sociales, en garantizar los derechos de los individuos o una combinación de ambas. En todo caso, en la definición de los propósitos de la educación siempre existe una tensión entre dos polos, el polo social y el polo personal; es decir, entre las necesidades de la colectividad y las aspiraciones y capacidades de las personas en lo individual.

A lo largo del tiempo, las formas de proyectar y estructurar un currículo han ido evolucionando, pero el diseño de sus objetivos siempre depende de cómo se conciba a la educación, en función de la siguiente pregunta: ¿para qué educar?

Los propósitos de la educación

A decir de Bower (2020) y otros autores (Robeyns, 2006), las respuestas sobre los propósitos o fines de la educación se fundamentan en tres

¹ Por ejemplo, Japón establece reformas curriculares con una visión de cuatro décadas (Yamada, S. y Suzuki, K. H., 2020).

modelos teóricos: a) el derecho a la educación, b) el desarrollo de capital humano, y c) la atención a las capacidades individuales. Como se explicará a continuación, cada uno de estos modelos presenta fortalezas y también desafíos para el diseño curricular.

a) El derecho a la educación

Este modelo se fundamenta tanto en el derecho legal de acceder a la educación como en el derecho moral de garantizar a cada persona las condiciones para que pueda educarse. El derecho a la educación es un imperativo consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1947, art. 26), la cual establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...

Cerca de doscientos países se han adscrito a esta declaración y, por ende, en sus legislaciones nacionales se consagra el derecho de las personas a la educación. En el caso de México, este derecho es anterior a la declaración y emana del artículo 3º constitucional, promulgado en 1917.

En este modelo, la educación no se concibe “simplemente como *algo deseable* que puede lograrse siempre y cuando haya algunos fondos disponibles, sino como el derecho de todos los niños” a educarse (Robeyns, 2006, p. 75). Desde que, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, la mayoría de las naciones se plantearon universalizar la educación,² los gobiernos han tenido que asegurar cuantiosos recursos para ofrecer educación a todos los futuros ciudadanos de cada país.³

² En el caso de México, este proceso de implementación del derecho a la educación comenzó hace cien años, en 1921, con la creación de la SEP y la construcción del Sistema Educativo Nacional.

³ UNESCO, en el Marco de Acción de Educación 2030, propuso dos patrones como puntos de referencia cruciales para la inversión del gasto público en educación. El primero se refiere a destinar al menos del 4 % al 6 % del PIB a la educación. El segundo propone destinar al menos del

El modelo de derechos humanos se ha enfocado específicamente en garantizar la accesibilidad a la educación, en asegurar la escolaridad de todas las personas, pero no necesariamente ha puesto el foco en que la educación que brindan las escuelas —especialmente las públicas— sea de calidad y, menos aún, en que todos sus egresados, independientemente de su contexto o condición social, alcancen los objetivos establecidos en el currículo.

Cuando las naciones se propusieron impulsar la universalización de la educación, estaba implícita la garantía de que aprenderían, en el magno esfuerzo de asegurarles un lugar en la escuela a todos los niños y jóvenes. Pero, después de varias décadas en el avance de la cobertura de los servicios educativos, fue quedando claro que la mera escolarización no es suficiente para garantizar la calidad educativa de los centros escolares ni, por tanto, el desempeño académico de sus egresados. Es decir, hoy es bien sabido que el mero acceso a la escuela no garantiza que se alcancen los objetivos planteados en el currículo.

El número creciente de evaluaciones del desempeño escolar, tanto nacionales como internacionales, muestran que muchas personas egresan de la educación obligatoria sin dominar los contenidos del currículo. Por ejemplo, los estudios que periódicamente realiza la UNESCO (2021) para medir el desempeño de los estudiantes de primaria en América Latina y el Caribe han dejado al descubierto que, en promedio, un tercio del alumnado de tercer grado de educación primaria, en los 18 países en los que se aplican las pruebas, no domina las habilidades básicas de lectura y escritura que establecen los currículos de la región.

Otros estudios muestran que una de las razones para ese bajo desempeño, aunque no la única, es la uniformidad en la aplicación del derecho a la educación, que si bien escolariza universalmente no garantiza la equidad en el aprendizaje y genera desigualdades. Por ejemplo, Rodríguez (2013)

15 % al 20 % del gasto público a la educación. Actualmente, el promedio mundial de inversión es del 4.6 % del PIB y del 14.2 % del gasto público. <http://gem-report2016.unesco.org/es/chapter/finanzas/#:~:text=El%20Marco%20de%20Acci%C3%B3n%20Educati%C3%B3n,gasto%20p%C3%BAblico%20a%20la%20educaci%C3%B3n>. En México la inversión en educación es del 4.25 % del PIB, que equivale al 16.58 % del gasto público (2018). Este país se encuentra, según su gasto público en educación per cápita, en el lugar 71 de los 187 países reportados. <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/mexico>

argumenta que, al uniformar la accesibilidad a la escolarización en contextos políticos que privilegian la conformidad y la estandarización sobre la capacidad de respuesta y la inclusión, “los educadores se enfrentan a fuerzas hegemónicas que dan forma a la educación pública descuidando a la mayoría de los estudiantes que viven en la pobreza o que son étnica o lingüísticamente diversos”.

Por lo tanto, este modelo de derecho a la educación, al menos como ha sido aplicado hasta ahora, presenta serias limitaciones, pues al tiempo que, sin duda, ha garantizado a las personas el acceso a la escuela,⁴ también ha sido deficiente en términos de la calidad de la educación que se imparte en muchas aulas.⁵

b) El desarrollo de capital humano

El segundo modelo para definir los propósitos de la educación que dan vida a un currículo se refiere al desarrollo de capital humano y pone el foco en las necesidades de la sociedad de contar con personas preparadas, más que en el derecho de la ciudadanía a formarse. Parte de considerar las necesidades de crecimiento económico de la sociedad. Además, en este modelo, el propósito último de la educación es visto como instrumental: se trata de preparar a las personas para el mundo del trabajo, ya que supone que los conocimientos y habilidades que les

⁴ En México, por ejemplo, la escolarización en primaria pasó de 868 000 alumnos atendidos en 1921 a más de 14 millones, cien años después. Actualmente, un número considerable de países —como Níger que tiene la tasa más alta (76 %) de niños sin escolarizar entre los jóvenes en edad de asistir a la escuela secundaria, seguido de República Centroafricana (67 %) y Sudán del Sur (65 %)— no han logrado hacer realidad el anhelo de escolarizar a la totalidad de su población en edad escolar. Todavía hay 303 millones de menores en el mundo, de 5 a 17 años, que siguen sin tener acceso a la escuela, según cifras de UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/a-future-stolen/>

⁵ Baste como ejemplo el reciente estudio ERCE 2019 publicado por UNESCO (2021). Se trata de una aplicación a gran escala, en 18 países de América Latina, que evalúa, entre otras cosas, los logros de aprendizajes de los estudiantes de tercer y sexto grados de primaria en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, en el que se hace patente que un tercio de los alumnos llega a tercer grado de primaria con conocimientos muy rudimentarios de la lectura y la escritura, que les impedirán continuar aprendiendo en los siguientes grados. Además, muestra un retroceso generalizado en la región de cuatro puntos porcentuales en promedio, respecto del mismo estudio aplicado en 2015.

brinde la escuela les permitirá acceder a los mejores empleos; hecho que se presume beneficiará a las personas directamente y la suma de beneficios individuales favorecerá, a su vez, a la economía, es decir, al conjunto de la sociedad.

Un sistema educativo basado en este modelo promueve currículos, pedagogías y sistemas de evaluación que reflejen las necesidades percibidas por la sociedad o, más bien, por aquellos grupos sociales capaces de poner su visión por encima del resto de visiones. Es posible que en dicho contexto los alumnos se sientan motivados e inspirados por un futuro laboral promisorio, en el cual eventualmente lograrán buenos ingresos económicos e incluso podrán valorar su educación como una contribución al bien colectivo.

Si un gobierno está convencido del potencial de la educación para mejorar la situación económica del país, es probable que esté más dispuesto a invertir en ella, lo que representa una clara ventaja del modelo.

Para definir sus objetivos, un currículo basado en el modelo de capital humano necesita nutrirse de lo que los empleadores perciben como valioso en la fuerza laboral que requieren contratar. En este sentido, desde hace algún tiempo, diversas organizaciones en distintos países se han abocado a definir las llamadas *habilidades del siglo XXI*, que tratan de sintetizar las competencias que deben tener las personas para insertarse en el mundo laboral incierto y cambiante al que nos enfrentamos en la actualidad.⁶ Desde esa óptica, corresponde a las escuelas desarrollar dichas habilidades en su alumnado para, con ello, garantizar a sus egresados una buena inserción en la compleja sociedad del conocimiento.

Dichas habilidades, denominadas a veces como “habilidades blandas” (*soft skills*, en inglés) se refieren precisamente a aquellas competencias que no están ligadas a una profesión o empleo específicos, sino que son de carácter más general y ayudan a los empleados a prosperar en el lugar de trabajo, sin importar su nivel de antigüedad, función que desempeñen o industria en la que laboren. A menudo se les denomina también habilidades transferibles o habilidades interpersonales. Estas habilidades son

⁶ Diversos estudios apuntan a que, al menos en los países más desarrollados, muchas de las profesiones que conocemos hoy ya no existirán en una década y, por ende, muchos de las y los estudiantes inscritos hoy en la escuela primaria tendrán empleos que aún no existen (World Economic Forum, 2020).

precisamente las que el mundo del trabajo demanda, cada día más, a sus futuros empleados. Heppell (2016), por ejemplo, reporta que los directores ejecutivos de las empresas ponen la colaboración (50 %), la honestidad (27 %) y la visión (25 %) por delante del conocimiento (19 %) como elementos esenciales de sus empleados para el éxito en el espacio laboral.

Hilton y Pellegrino (2012) hicieron una síntesis de las habilidades del siglo XXI —quizá la más completa hasta ahora— y las organizaron en tres dominios competenciales (pp. 3-4).

- ♦ Dominio cognitivo: incluye tres grupos de competencias (procesos cognitivos y estrategias, conocimiento y creatividad). Agrupando habilidades como el pensamiento crítico, la alfabetización computacional, el razonamiento, la argumentación y la innovación.
- ♦ Dominio intrapersonal: incluye tres grupos de competencias (apertura intelectual, ética de trabajo y escrupulosidad, y autoevaluación). Agrupando habilidades como la flexibilidad, la iniciativa, el aprecio por la diversidad y la metacognición (la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje).
- ♦ Dominio interpersonal: incluye dos grupos de competencias (trabajo en equipo y colaboración, y liderazgo). Agrupando habilidades como la comunicación, la colaboración, la responsabilidad y la resolución de conflictos.

En la última década y con fundamento en el modelo de capital humano, diversos países han diseñado currículos que se enfocan en el desarrollo las habilidades del siglo XXI (Reimers, 2020), lo que no implica, necesariamente, que las escuelas encargadas de enseñar con base en estos currículos hayan sido mayoritariamente capaces de implementarlos correctamente y, con ello, hayan logrado desarrollar en sus egresados las habilidades mencionadas. De hecho, en una encuesta global aplicada en 2017 a directores ejecutivos de empresas de 157 países, el 77 % expresó que, durante los procesos para reclutar empleados, enfrentan muchas dificultades para identificar candidatos con las habilidades de creatividad e innovación que sus empresas requieren (PwC, 2017).

El modelo de capital humano —que, sin duda, es relevante para la mejora económica de la población— también presenta limitaciones importantes. A decir de Robeyns (2006, p. 74), estos inconvenientes se pre-

sentan tanto en términos de la educación que imparten las escuelas como en la filosofía que impulsa el sistema educativo, ya que “no reconoce la importancia intrínseca de la educación, ni los roles sociales instrumentales personales y colectivos de la educación”. Este autor alerta además sobre la posibilidad de que los valores del mercado se impongan sobre los intereses humanos individuales, lo que le parece reprochable.

Asimismo, Steven Klees (2016, p. 647), estudioso del desarrollo de capital humano asociado a las tasas de retorno, argumenta que es imposible medir el impacto de la educación en la sociedad en su conjunto y que decidir invertir en aspectos particulares de la educación o grupos de edad específicos en función de lo que se percibe como eficiencia económica es creer en un mundo donde la tasa de retorno sea fácilmente medible. Klees (2016, p. 657) argumenta que la tasa de retorno basada en el salario que perciben las personas no es útil, porque no brinda una “imagen completa y precisa de cuál es la rentabilidad social, y puede resultar en importantes desviaciones de las políticas públicas”. Concluye diciendo que no es posible medir con precisión el impacto de la educación en los ingresos, ya que hay demasiadas variables que intervienen en ello, como son la salud, la cantidad y calidad educativas, el género, las habilidades cognitivas o las características étnicas.

Por su parte, el economista Amartya Sen (2003, pp. 2 y 3) también cuestiona esta idea y plantea que:

... un país puede ser muy rico en términos económicos convencionales (es decir, en términos del valor de los productos básicos producidos per cápita) y aun así ser muy pobre en la calidad de vida humana alcanzada. [...] En primer lugar, la prosperidad económica no es más que uno de los medios para enriquecer la vida de las personas. Es una confusión sustantiva darle el estatus de fin. En segundo lugar, incluso como medio, el simple aumento de la opulencia económica promedio puede ser bastante ineficiente en la búsqueda de fines realmente valiosos.

En síntesis, el modelo de desarrollo humano plantea propósitos relevantes para la educación y objetivos loables para las personas y su bienestar futuro, pero también tiene limitaciones tanto para los procesos de diseño curricular como para la evaluación de su efectividad.

c) Atención a las capacidades individuales

El tercer modelo, denominado atención a las capacidades individuales, plantea la necesidad de que el currículo se oriente a atender el desarrollo de las capacidades reales de cada persona para lograr que, al egresar de la educación obligatoria, tengan una vida que disfruten y valoren, y no solamente tengan el derecho o la libertad para valorarla.

Este modelo fue concebido en la década de 1980, en ámbitos destinados al educativo, como un enfoque alternativo a la economía del bienestar. Amartya Sen (2003) y Martha Nussbaum (2003), dos de sus exponentes más notables, relacionaron una variedad de conceptos de la economía del bienestar para desarrollar el modelo; el cual se ha empleado también en otros campos, por ejemplo, el filosófico (Robeyns, 2016). Más recientemente, se ha comenzado a introducir en el ámbito educativo (Bower, 2020), pero aún presenta algunos retos para su plena incorporación al desarrollo curricular, especialmente en lo tocante a la implementación del currículo en el terreno escolar, entre otras cosas, por la falta de preparación docente para atender y desarrollar las capacidades individuales de sus estudiantes.

El punto central de este modelo es mejorar el acceso a las herramientas (intelectuales, sociales, emocionales y éticas) que las personas requieren para vivir una vida plena. Se enfoca tanto en las capacidades como en la libertad de una persona para tomar decisiones sobre lo que quiere hacer y ser, por lo que se torna especialmente relevante para definir el propósito de la educación.

La atención a las capacidades individuales está centrada en la justicia social y se podría argumentar que este hecho la asocia directamente con el modelo de derechos. Sin embargo, el modelo basado en los derechos, si bien se funda en garantizar educación a todos, no toma en cuenta las barreras que enfrentan los individuos o grupos para brindar una educación con la calidad suficiente para todos; es decir, para brindar servicios educativos de calidad con equidad.

En contraste, este modelo de atención a las capacidades individuales invita a quienes diseñan políticas (en particular, a quienes diseñan currículos) a atender todos aquellos aspectos que generan desigualdad en las oportunidades que se brindan a las personas. En ese sentido y por

principio, en este modelo es imprescindible llevar a cabo el análisis de las capacidades individuales; aun si su realización presenta grandes retos es indispensable esforzarse por conocer los aspectos que son significativos para que las personas logren su mayor desempeño, a fin de plasmar en el currículo las estrategias de atención a dichos aspectos, (Robeyns 2006, p. 79).

Este modelo promueve la idea de que a las personas se les debe dar la libertad de hacer y ser lo que quieran, pero, por supuesto, necesitan desarrollar sus capacidades (o competencias) para lograrlo. Las escuelas tienen el poder de brindar oportunidades, motivación, recursos, ideas, conocimientos, espacio, apoyo y un entorno propicio; también tienen el poder de restringir todos estos elementos, reduciendo así las oportunidades de los alumnos de lograr su desarrollo pleno, ya que las escuelas y las comunidades siguen reflejando los equilibrios de poder que se dan en las sociedades en las que están inmersas. Se trata de equilibrios abiertos y sutiles que se relacionan con la historia económica, política y social y con el contexto de la sociedad, en todos los niveles (Rodríguez, 2013, p. 103).

La atención a las capacidades individuales tiene fuertes conexiones con la noción de Grant (2012, p. 911) de la importancia de “cultivar vidas prósperas”, que resultan de una educación que responde a la identidad y a los antecedentes culturales e históricos de las personas. En ese sentido, el propósito de la educación —y el trabajo de cada maestro— es cultivar “el intelecto de cada estudiante” (Grant 2012, p. 915). Para lograrlo, los maestros deben tener altas expectativas para todo el alumnado. En especial deben reconocer la capacidad intelectual de los estudiantes marginados y ofrecerles una enseñanza que los rete y que a la vez sea culturalmente receptiva. Asimismo, han de valorar su efectividad, aplicando una evaluación continua que explicita sus reflexiones sobre lo que enseñan, cómo lo enseñan y por qué lo hacen.

Atender a las capacidades individuales no solo pone el acento en los objetivos que el currículo busca lograr, sino en los retos que tienen los docentes y las escuelas (y, por ende, las autoridades educativas) para lograrlos. En ese sentido, el modelo de atención a las capacidades individuales marca el camino para que el diseño curricular considere tanto los propósitos (*qué*) como que oriente sobre su implementación (*cómo*), que pueden variar de un contexto a otro.

La interconexión entre modelos

Estos tres modelos teóricos han influido en el desarrollo curricular a lo largo de décadas, pero, como dice Bower (2020), tal vez encontrar el equilibrio entre los tres sea lo que debería ocupar y preocupar a quienes tienen la encomienda de desarrollar un currículo.

Los tres modelos mantienen su vigencia y aportan a la compleja tarea del desarrollo curricular, pero no es conveniente ni deseable adscribirse solo a uno de ellos, ya que sería difícil argumentar a favor de una educación que no plantee objetivos de aprendizaje para todos (y yo añadiría los *mismos* objetivos para todos, porque eso es lo que hace equitativa a la educación). Asimismo, no se puede estar en contra de una educación que prepare a los estudiantes para su futuro y les brinde la oportunidad de progresar y de contribuir a que la sociedad de la que forman parte sea más prospera. De la misma forma, el desarrollo curricular ha de incorporar la variabilidad y especificidad de las personas, para con ello atender a los intereses, necesidades y capacidades individuales de las y los educandos, haciéndose cargo de introducir estrategias que contribuyan a eliminar las barreras de aprendizaje, colectivas e individuales.

En síntesis, el diseño curricular ha de tener presente los tres modelos y encontrar el balance adecuado entre ellos para clarificar de la mejor manera los propósitos de la educación que orientarán la determinación de los objetivos del currículo.

A decir de Biesta (2015, p. 76), en este empeño, el reto radica más bien en el propio ejercicio de definición de los propósitos del currículo. Por ejemplo, en concretar a qué se denomina *una buena educación*, o educación de calidad; o bien, en cómo se conciben los *futuros deseables* de los egresados; o en identificar en qué consiste una *vida exitosa*.

En el marco de la discusión sobre las características de una educación de calidad, este mismo autor argumenta que el propósito de la educación no puede ser simplemente “aprender” y postula que “el punto de la educación es que los estudiantes aprendan *algo*, que lo aprendan por alguna *razón*, y que lo aprendan *de alguien*”. Tres asuntos clave que nos llevan de vuelta a los tres modelos antes analizados, ya que estos, por supuesto, ofrecen elementos clave a considerar en el ejercicio de construir las definiciones necesarias, si se busca que el currículo de pie a una educación de calidad.

¿Qué aprender?

Acerca del *algo* que aprender, los currículos habrán de proponer, como lo han hecho hasta ahora, conocimientos, pero también habilidades y valores. En particular, en el momento actual, para conseguir un desarrollo sostenible, que es la agenda⁷ a la que se han adscrito la mayoría de los países del mundo. Esta situación también llama a que el currículo marque directrices para desarrollar personas con una postura crítica y cuestionadora, las cuales son indispensables para construir un presente y un futuro que asegure la sostenibilidad necesaria para brindar bienestar a toda la sociedad.

¿Por qué aprender?

En lo que toca al clarificar la *razón* para aprender, esta puede tener múltiples explicaciones. Tales como aprender para el trabajo, la satisfacción intelectual, el placer de aprender, desarrollar las capacidades individuales y ¿para qué más? Para enfrentar un futuro incierto también. Pues al ritmo al que hoy se presentan las transformaciones pareciera muy necesario que las personas adquieran la capacidad de adaptarse a los cambios, especialmente para ser capaces de sortearlos provechosamente, lo que muy probablemente solo lograrán si se les garantiza una educación que incluya el aprendizaje permanente. En este sentido, el currículo está dejando de ser una brújula exclusiva para la educación escolarizada y, cada vez más, se le está exigiendo orientar la educación y el aprendizaje de las personas en ámbitos extraescolares.

⁷ En septiembre de 2015, los Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, una resolución en la que reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible. Es un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. Plantea 17 Objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental. Al adoptarla, los Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

¿De quién aprender?

Por lo que se refiere a la identificación de ese *alguien* de quien aprenderán, habrá que incluir a los diversos actores de la implementación del currículo —de su puesta en acción en el terreno—, desde las más altas autoridades de gobierno, de quienes surgen las directivas prescritas, las autoridades locales, los directores escolares, los docentes frente a grupo, los supervisores, los ayudantes en el aula, y demás personas involucradas (como las familias), cada una contribuyendo a la educación de calidad con su agenda propia.

En este sentido, contar con un propósito claro y una comprensión profunda de lo que sustenta la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI requiere que las escuelas conozcan a fondo las capacidades y las necesidades de sus estudiantes y que comprendan las circunstancias de sus contextos.

Para conseguirlo puede ser necesario que las escuelas deban desafiar a los poderes (legítimos o fácticos) que centralizan las decisiones, exigiendo su derecho a ser innovadoras y atreviéndose a participar en el diseño curricular, siendo cocreadoras de los planes de estudio. En este sentido, el diseño curricular debe dar autonomía a las escuelas, brindarles margen de maniobra, tanto en los aspectos de gestión escolar como en los de gestión curricular. No para que definan todo lo que su alumnado ha de aprender, porque al formar parte de un sistema educativo (nacional o estatal) ha de haber un consenso mínimo de aprendizajes fundamentales para todas las y los educandos de dicho sistema —lo básico imprescindible, como lo llama Coll (2006)—, pero sí para atender a sus capacidades y necesidades individuales. Es precisamente en la esfera local, en el contexto particular de cada escuela, en la que es posible dimensionar con claridad esas capacidades y necesidades individuales y atenderlas con efectividad.

Consensos y disensos sobre los propósitos educativos

Por lo general, para poner en marcha una reforma curricular, las legislaciones de los países —y el sentido común— llaman a consensuar entre diversos grupos de interés tanto los propósitos del currículo, como sus

contenidos.⁸ En particular es necesario consensuar sobre lo que Biesta (2015) llama ese *algo* que debe aprender el alumnado, ¿el *qué* aprender?

Al respecto, Coll (2006, p. 10) plantea que no es necesario ni deseable lograr un consenso absoluto sobre los propósitos y contenidos del currículo. A este respecto y "...a efectos de la búsqueda de un acuerdo social amplio sobre la educación...", distingue entre dos tipos de contenidos curriculares, dos tipos de *algo*: los contenidos básicos *imprescindibles* y los contenidos básicos *deseables*. Cada uno de los cuales requiere de un consenso específico.

En el primer caso, para los contenidos básicos imprescindibles, explica que:

No ponerse de acuerdo sobre lo básico imprescindible que deben aprender todos los alumnos cuestiona la existencia misma de un proyecto social compartido. La consecución de un amplio acuerdo social al respecto aparece así, no sólo como algo deseable, sino también como algo necesario para mantener la cohesión de una sociedad.

En ese sentido, como en una sociedad democrática es imposible e incluso no deseable lograr visiones únicas, las amplias consultas públicas sobre el currículo han de ceñirse a preguntar sobre lo básico imprescindible, a generar consensos sobre aquellos objetivos que todas las personas que cursen la educación obligatoria han de alcanzar, porque, como dice Coll (2006), esa visión unificada cohesionada a la sociedad sobre los fines de la educación. La buena marcha de la educación requiere de ese consenso mínimo, pero vital.

Por otra parte, en lo tocante a los contenidos básicos deseables, Coll (2006, p. 10) expresa que es natural no estar de acuerdo en los contenidos básicos que sería *deseable* aprender, pero que no son imprescindibles, pues justamente ello "refleja distintas visiones de la sociedad actual y del futuro y pone de manifiesto la existencia de opciones ideológicas distintas sobre

⁸ En el caso de México, la LGE (2019, art. 23) establece que para la construcción del currículo (de preescolar, primaria, secundaria, y normal) la SEP considerará la opinión de las autoridades locales, de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como las recomendaciones de MEJOREDU. También podrá fomentar acciones para que los docentes y los estudiantes emitan su opinión.

el proyecto social compartido que se desea construir”. Entonces, también invita a lograr el consenso sobre la importancia del disenso, sobre la necesidad de la variabilidad, específicamente en lo que se refiere a los contenidos que, siendo básicos, no son imprescindibles para todos. En los que las escuelas, los maestros, las familias, las y los estudiantes pueden y deben tener margen de decisión.

De esta forma, también desde la definición de los propósitos educativos es viable y deseable disentir, lo cual refuerza —desde el modelo de atención de capacidades— la necesidad de atender a la variabilidad de intereses, necesidades y capacidades, para lo cual debe propiciarse, como ya se decía antes, la autonomía curricular de las escuelas.

¿Qué constituye lo básico imprescindible y deseable?

Con base en el análisis de propuestas curriculares formuladas por diferentes instancias nacionales e internacionales,⁹ Coll (2006, pp. 14-16) propone un “esquema muy sucinto”, organizado en cinco grandes apartados, para orientar la construcción de los contenidos de un currículo, según las tendencias mundiales actuales. Se esmera en precisar que es un ejercicio meramente orientativo: “En ningún caso debe ser entendido como una propuesta, ni siquiera en estado de borrador, de organización del currículo de la educación básica”.

1. Capacidades metacognitivas y cognitivas de alto nivel: planificación, autorregulación, autocontrol, adaptabilidad, manejo de la incertidumbre, etcétera.
2. Capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal: autoestima, autoconcepto, agencia, seguridad, autoconfianza, entre otras.
3. Capacidades de relación interpersonal: comunicación, empatía, trabajo en equipo, habilidades sociales, etcétera.
4. Capacidades para el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial: solidaridad, responsabilidad, implicación en los problemas sociales y de la comunidad, entre otras.

⁹ EURYDICE (2002); North Central Regional Educational Laboratory y Metiri Group (2003); Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2005).

5. Alfabetización en la sociedad actual: alfabetización en diversos ámbitos, por ejemplo, en la cultura letrada (dominio de la lengua oral y escrita); la cultura matemática (dominio del cálculo aritmético, razonamiento matemático, solución de problemas); la cultura científica (comprensión de los fenómenos científicos, de las interrelaciones medioambientales y de la capacidad de las ciencias para explicar el mundo); la cultura económica (identificar problemas económicos, analizar situaciones y políticas, valorar sus consecuencias, etcétera); la cultura tecnológica (qué es la tecnología, para qué sirve, cómo funciona, cómo utilizarla para sacarle provecho, entre otras); la cultura visual (interpretar, utilizar, valorar y producir imágenes fijas y en movimiento para comunicarse, aprender, pensar, etcétera); la cultura de la información (manejo de la información —localizar, seleccionar, valorar, sintetizar y utilizar— que se necesita con las tecnologías apropiadas); la multiculturalidad (conocimiento, aprecio y respeto de la cultura propia y de otras culturas); y la cultura de la globalización (conocimiento y comprensión de las interrelaciones entre fenómenos y procesos que tienen lugar en diferentes lugares del planeta).

A la hora de elaborar un currículo, tanto desde la fase de consulta pública como durante el propio proceso de desarrollo curricular, estos grandes apartados del esquema sucinto de Coll (2006) ofrecen una pauta, pero sería indispensable analizar cada dimensión para determinar, para ese currículo en particular, qué debe considerarse como imprescindible (competencias clave) y qué como deseable (saberes asociados).

Coda

Las reflexiones aquí vertidas solo pretenden esbozar la naturaleza compleja que tiene la elaboración de un currículo; especialmente el diseño de un currículo nacional y de carácter obligatorio, por sus implicaciones a gran escala. En ese sentido se ha intentado dilucidar algunos de los aspectos críticos del diseño curricular, especialmente, en lo concerniente a la definición de los fines de la educación que guían dicho diseño y a las motivaciones que en última instancia motivan la construcción del currículo.

Como se ha expresado más arriba, una parte de los esfuerzos para asegurar la construcción cabal de un currículo es de carácter político, tanto en lo tocante al establecimiento de sus propósitos como en el logro de consensos. Sin embargo, otra parte fundamental del ejercicio, específicamente la de la construcción explícita del “edificio curricular”, con todas sus especificidades, es eminentemente técnica y requiere de la confluencia de múltiples especialistas.

Sirvan estas líneas para orientar ese ejercicio, especialmente para quien sea llamado a emprender esa magna tarea.

Referencias

- BOWER, V. (2020). “The Purpose of Education: The Purpose of Primary Education”. En V. Bower (Ed.), *Debates in Primary Education*. Londres: Routledge.
- COLL, C. (2006). “Lo básico de la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica.” *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100012
- EURYDICE (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f03abo8-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c>
- GRANT, C. A. (2012). “Cultivating Flourishing Lives: A Robust Social Justice Vision of Education.” *American Educational Research Journal*, 49(5), pp. 910-934.
- HILTON, M. L. y J. W. Pellegrino. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Research Council, The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- KLEES, S. (2016). “Human Capital and Rates of Return: Brilliant Ideas or Ideological Dead Ends?” *Comparative Education Review* 60(4), pp. 644-672. <https://doi.org/10.1086/688063>
- North Central Regional Educational Laboratory y Metiri Group (2003). *Engauge. 21st century skills: literacy in the digital age*. <http://www.ncrel.org/engage/skills/skills.htm>
- NUSSBAUM, M. C. (2003). “Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice.” *Feminist Economics* 9(2-3), 3-59. <https://doi.org/10.1080/1354570022000077926>

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- ONU (1947). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- PWC (2017). *The talent challenge: Harnessing the power of human skills in the machine age. 20th CEO Survey*. www.pwc.com/people
- REIMERS, F. M. (Ed.). (2020). *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Cham, Switzerland: Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>
- ROBEYNS, I. (2006). “Three models of education: Rights, capabilities and human capital.” *Theory and Research in Education* 4, núm. 1 (marzo): pp. 69-84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- ROBEYNS, I. (2016). “The Capability Approach.” En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/capability-approach/>
- RODRIGUEZ, G. M. (2013). “Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge.” *Review of Research in Education* 37(1), pp. 87-120. <http://www.jstor.org/stable/24641958>
- SEN, A. (2003). “Development as Capability Expansion.” En S. Fukuda-Parr & A. K. Shiva Kumar Eds.), *Readings in Human Development*. Nueva Delhi y Nueva York: Oxford University Press.
- UNESCO (2021). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000373982>
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*, WEF, Davos. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- YAMANAKA, S. y Suzuki, K. H. (2020). “Japanese Education Reform Towards Twenty-First Century Education.” En F. Reimers (Ed.), *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Cham, Switzerland: Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>

2. Nada nuevo en los planes de estudio de la SEP 2022

Carolina Irene Crowley Rabatté

Introducción

El *Plan de estudios de la educación básica 2022*, que el actual Gobierno Federal presentó en el penúltimo año de su mandato, introduce nuevos conceptos y formas para la organización escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto ha generado inquietudes, dudas e incertidumbre en la sociedad en general, pero, sobre todo, entre las maestras y los maestros del país que tendrán que implementarlo.

En el presente capítulo se expone el resultado del análisis del documento recién mencionado.¹ Para éste, se consideró la opinión de 150 docentes de primarias públicas y privadas de la Ciudad de México, que se encontraban reunidos con motivo de la Junta Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Docente 2022. El propósito del análisis fue conocer la forma en la que las y los docentes comprenden las intenciones de este Plan y el grado en el que lo consideran una propuesta factible de lograr cambios en la educación del país. La conclusión del análisis fue que la nueva propuesta es confusa, está incompleta, no es novedosa y no cambiará las prácticas de enseñanza de los docentes ni los aprendizajes de los estudiantes.

La cancelación de la reforma educativa de 2013 fue un compromiso que López Obrador hizo en 2018 durante su campaña para la presidencia de México. El 15 de mayo de 2019, el mandatario anunció la derogación de

¹ En internet se encuentran tres versiones de la nueva propuesta curricular. La versión que se utilizó para realizar el presente análisis fue la que apareció en el mes de agosto. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>

dicha reforma educativa. Con ello, se detuvo el avance de la implementación del Plan de estudios 2017, mismo que se encontraba ya en su primera etapa de operación. El punto aquí es que las autoridades educativas no presentaron ninguna alternativa para suplir la reforma derogada y dejaron que transcurrieran más de tres años con ese vacío educativo, en el que las escuelas siguieron trabajando con un Plan de estudios derogado y con otro que se hizo en el 2011. El nuevo Plan de estudios fue publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) hasta el 19 de agosto de 2022.

Durante los más de tres años que pasaron entre la derogación y el nuevo Plan de estudios, la SEP trató de incidir directamente en los libros de texto gratuitos y propuso un proyecto ambicioso para el rediseño de estos. Sin embargo, a pesar de todo el tiempo, esfuerzo, proceso y trabajo que se invirtió en esta propuesta, no prosperó y, de los dieciocho libros de texto que se iban a rediseñar, sólo se lograron dos.

Quienes participamos en el intento de rediseño sabíamos que se estaban haciendo libros para la Nueva Escuela Mexicana con base en el *Plan de estudios de 2017, Aprendizajes clave*, lo cual, por obvias razones, era un sinsentido que la SEP no encontró como explicar.

Con este actuar, las autoridades educativas mostraron su urgencia por incidir en los libros de texto gratuitos a como diera lugar. Supongo que la lección que aprendieron con la fallida experiencia del rediseño de los libros de texto es que el currículo sí importa e importa mucho.

Recordemos que la educación puede asumirse de diferentes maneras de acuerdo con los fines que persiga y las concepciones de *sociedad, cultura y hombre* en los que se sustente. En ese sentido, la educación conlleva la reflexión y toma de decisiones sobre las prácticas pedagógicas que privilegia. Estas reflexiones y decisiones son las que se plasman en un currículo.

Para comprender el término *currículo* hay que reconocer que éste es polisémico y que su definición no es universal. En otras palabras, se podría decir que el currículo es el todo y sus partes a la vez. Es un hecho de la historia humana y social y, por ello, es un objeto cambiante, de tal forma que en su estudio nos encontraremos con una gran variedad de definiciones que dan cuenta de este. No obstante, en la literatura sobre el tema es posible encontrar el acuerdo sobre algunas categorías de análisis que nos permiten acercarnos a su estudio, como lo son las del currículo formal, el real y el oculto.

De acuerdo con Martha Casarini (2007), el currículo formal está conformado por el Plan de estudios y los programas correspondientes. Dicho currículo se plasma en los documentos que se convierten en la guía de las finalidades, contenidos y acciones que las y los maestros realizan para desarrollar el currículo, mientras que el currículo real o vivido es la puesta en práctica del currículo formal. En este nivel confluyen diferentes factores entre los que se encuentra el capital cultural de quienes enseñan y aprenden el currículo, así como factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de las diferentes escuelas. Por último, se encuentra la categoría del currículo oculto en la que se pueden analizar las tensiones entre el currículo formal y el real. En esta categoría se encuentra el espacio en donde sucede lo encubierto y lo no explícito. Casarini (2007) advierte que la categoría del currículo oculto es polémica, pues depende de la visión socioantropológica que se tenga de la escuela y la educación.

De acuerdo con Stenhouse (2003), el currículo determina lo que sucede en las aulas entre los estudiantes y profesores y, por ello, puede decirse que se convierte en un potente instrumento para la transformación de la enseñanza y también en un instrumento inmediato que guía el actuar de las y los docentes. En ese sentido, se diría que el currículo se convierte en un instrumento que condiciona la actividad didáctica.

Alicia Camillioni señala que la didáctica “es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza...” (2008, p. 22). Desde esa perspectiva, las decisiones de diseño curricular y su desarrollo se convierten también en objeto de la didáctica.

Desde la didáctica, se esperaría que un diseño curricular diera cuenta de los fines educativos que persigue y de cómo lograrlos, en otras palabras, en él se deberán encontrar respuestas sobre el qué, cómo, cuándo, con qué y para qué del acto educativo que se propone.

En el Plan de estudios 2022, se define el currículo de la siguiente manera:

... es un todo integrado con diferentes niveles de concreción y articulación del Plan de estudios, los programas de estudio y los libros de texto, que busca

aterrizar las intenciones educativas propuestas en las diferentes fases y grados de la educación básica, con el propósito de hacer efectivo el derecho a la educación de las y los estudiantes (SEP, 2022a, p. 16).

En enero de 2022, la SEP dio a conocer diferentes documentos que conformarían la nueva propuesta curricular, todos ellos con la leyenda “documento de trabajo”. En internet circularon tres borradores con versiones diferentes sobre el nuevo Plan de estudios, lo cual causó gran confusión, hasta que finalmente el 19 de agosto de 2022 este plan se publicó en el DOF.

En el tiempo en el que se escribe este capítulo, el estudio y análisis del currículo del 2022 se ve limitado por estar incompleto. En otras palabras, el único documento oficial de todo este proyecto curricular es el Plan de estudios. Falta que las autoridades educativas den a conocer y hagan oficial los programas de estudio y los libros de texto gratuitos correspondientes. En ese sentido, el análisis que se presenta se limita a dar cuenta de cómo comprenden las y los docentes las intenciones de este Plan. A continuación, se presenta parte del contexto en el que se inserta dicho Plan.

El panorama para el ciclo escolar 2023-2024 se vislumbra complicado desde el punto de vista curricular. Las autoridades educativas han anunciado que comenzará la implementación paulatina del Plan de estudio de 2022. Esto significa que en las escuelas de educación básica de México se trabajará de manera simultánea con tres modelos educativos diferentes: dos de salida y uno de entrada.

Si las cosas salen como lo prevé el actual gobierno y, el trayecto para el Plan de estudios 2022 no es interrumpido ni cancelado por cuestiones políticas, como promesas de campaña o alternancias en el poder, para el ciclo escolar 2029-2030 este Plan habrá concluido su proceso de implementación.

Ahora bien, es común que cada cambio curricular señale las deficiencias reales o imaginarias del currículo que pretende suplir. Sin embargo, habrá que considerar que la acción descalificadora lleva el mensaje implícito de que todo lo señalado será resuelto de alguna forma con la nueva propuesta.

Para justificar el cambio curricular del 2022, las autoridades educativas han expresado sus puntos de vista en diferentes espacios. Por ejemplo, durante la conferencia de prensa conocida como “La Mañanera” del 26 de abril, el Director General de Materiales Educativos de la SEP; principal vo-

cero del nuevo planteamiento expresó que: “Podría señalar centenares de problemas sociales que el modelo neoliberal, meritocrático, conductista, punitivo, patriarcal, racista, competencial, eurocéntrico, colonial, inhumano y clasista ha generado”.²

En el Plan de estudios 2022 también se encuentran diversos señalamientos a los planes de estudio que lo anteceden, abarcando aspectos tales como sus enfoques, fines, el papel de las y los docentes, de los alumnos y alumnas, de la evaluación y de la propia estructura del currículo.

Sobre el enfoque, se indica que ha sido instrumental, conductista y eficientista y que, en ese contexto, el Estado, junto con diferentes organismos internacionales, han determinado los fines para la educación, mismos que se han expresado curricularmente en objetivos de aprendizaje, competencias o aprendizajes clave para predetermined el diseño de las experiencias educativas.

En lo que se refiere a el papel de las y los docentes, se indica que han sido considerados como “personal técnico que transmite información y como gestoras y gestores educativos que planean, evalúan, motivan a sus estudiantes, quedando anulados sus saberes, experiencias y formación profesional” (SEP, 2022a, p. 52).

Acerca de la evaluación se indica que ésta se ha realizado “por personas ajenas al proceso formativo y a opiniones ajenas al proceso formativo y a las opiniones de estudiantes y docentes” (SEP, 2022a, pp. 52 y 53).

En cuanto al diseño del currículo se señala que la estructuración por asignatura:

Ha dado como resultado la fragmentación del conocimiento enseñado y aprendido, así como un empobrecimiento del papel de la escuela y la educación en la construcción de una ciudadanía crítica, emancipada, bien preparada, comprometida con su comunidad en el plano local, regional, nacional e internacional (SEP, 2022a, pp. 60 y 61).

Sobre las y los estudiantes, se indica que con estos planes no logran percibir marcos teóricos diversos y solo se quedan con las opiniones ex-

² Además de esos adjetivos, también señaló que los modelos educativos anteriores al de 2022 eran elitistas y mercantilistas.

presadas por sus docentes. Asimismo, se señala que los planes no tienen elementos estructurales para integrar los conocimientos, por lo que con ellos la memorización se favorece.

... el estudiante tiene que cumplir con un conjunto de actividades programadas que se derivan de su obligación de cursar varias asignaturas, en menoscabo de la profundidad, el análisis y el cuestionamiento de un objeto de estudio en particular (SEP, 2022a, p. 61).

En el Plan de estudios 2022 también se señala como el primer gran problema del sistema educativo ante la pandemia la experiencia que tuvieron las autoridades educativas al utilizar los planes de estudio del 2017 y 2011 para diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje para el programa de televisión *Aprende en casa*.

... cumplir con los tiempos y contenidos curriculares; replicar en casa el trabajo del aula; centrar el trabajo en el aprendizaje expresado en conductas observables entendidas como conocimientos, habilidades y actitudes; evaluar para tener evidencias de que las y los estudiantes aprendieron en casa, privilegiando la aplicación de exámenes; asignar a las maestras y los maestros un papel técnico que facilitara la información, ahora a través de medios electrónicos, y no aquél que construye vínculos pedagógicos para generar situaciones de aprendizaje (SEP, 2022a, pp. 37 y 38).

Por último, en el Acuerdo 14/08/22³ se establece:

Que en México por lo menos en los últimos 30 años, el sentido del cambio curricular para la educación preescolar, primaria y secundaria ha tenido una visión instrumental centrada en la aplicación de estándares curriculares homogeneizantes y descontextualizados, lo que ha llevado a considerar a las maestras y los maestros como personal técnico que transmiten información, lo que ha generado exclusión e inequidad, afectando a todas las niñas, niños y jóvenes que cursan dichos niveles educativos, en especial a los más pobres, limitando con ello el derecho a una educación relevante y

³ <https://www.dof.gob.mx>

pertinente, acorde al contexto de la diversidad socioeducativa que caracteriza a las escuelas del país.

Que en el marco de la transformación que demanda el Sistema Educativo Nacional, que inició con la Reforma Constitucional de 2019 de la que derivó, entre otras, la publicación en el Diario Oficial de la Federación de una nueva LGE, se requiere un cambio de paradigmas para contar con un Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria que incluya: 1. La integración curricular de los contenidos en cuatro campos formativos y siete ejes articuladores; 2. La autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos del currículo nacional de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes; 3. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad, y 4. El derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación.

En estos dos últimos párrafos se concentra el argumento que pretende justificar el actual cambio curricular. En el primero, se señala que el currículo anterior es el causante de los problemas educativos de México. En el segundo, se presenta el nuevo currículo como la alternativa que promete resolverlos.

Las autoridades educativas han advertido que no habrá continuidad con los planes y programas de estudio anteriores, que su planteamiento propone una escuela diferente a la que conocemos y que este cambio se requiere porque no puede haber una cuarta transformación con un currículo neoliberal. Estas advertencias han generado en las escuelas y en la sociedad en general un ambiente de inquietudes, incertidumbre y expectativas por conocer tan anunciada propuesta.

De acuerdo con el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Estado es quien tiene la rectoría de la educación y quien debe determinar los planes y programas de estudios. Durante los próximos seis ciclos escolares, muchos maestros y maestras tendrán que seguir enseñando con los tan señalados y desacreditados planes y programas del 2017 y 2011, y esto me lleva a preguntarme: ¿cómo se sentirán los niños, las niñas, los docentes y los padres de familia al saber que aquello que el Estado les ha proporcionado para su aprendizaje es un modelo que

ahora se señala como el culpable de las desgracias educativas y sociales que hay en el país?, ¿en qué lugar se coloca a las y los docentes de México ante semejantes señalamientos?, ¿de qué manera se supone que asumirán su rol las y los maestros que deberán seguir enseñando por varios años más con los planes y programas de estudio que van de salida?

Los señalamientos para desacreditar los Planes del 2017 y 2011, que se hacen en el Plan de estudios 2022, corresponden a interpretaciones construidas desde un acercamiento a la categoría del currículo oculto.⁴ En ese sentido, no sabremos si algo en ellos ha funcionado bien o no. A esto, hay que agregarle la falta de un diagnóstico que dé cuenta de las afectaciones que dejó el cierre por más de dos años, de todas las escuelas del país a causa de la pandemia del SARS-CoV-2.

Con lo expuesto, es posible afirmar que las razones para implementar el nuevo currículo se sustentan en interpretaciones y no en hechos ni datos derivados de un diagnóstico serio. Por lo tanto, la situación y el contexto educativo en el que se implementará el nuevo currículo 2022 serán desconocidos tanto para las autoridades educativas como para la sociedad en general.

Es innegable que los problemas y las necesidades educativas de México se acrecentaron con la pandemia, sin embargo, la SEP optó por otorgarle al cambio curricular el lugar protagónico en la actual trama educativa del país. Su diseño ha tenido más atención, tiempo, dedicación y cobertura que cualquier otro problema educativo derivado de la pandemia. En el Consejo Técnico Escolar para dar inicio al ciclo escolar 2022-2023, las autoridades educativas estipularon que la mitad del tiempo se destinara para realizar el taller intensivo de formación continua para docentes: “Plan y Programas de estudio de la Educación Básica 2022”. En otras palabras, en este primer consejo, la SEP pidió a los maestros y maestras de México que, además de preocuparse por la situación académica y emocional de sus alumnos y resolverla, también lo hicieran por comprender el proyecto de la nueva propuesta educativa que empezaría a aplicarse de manera paulatina

⁴ Los señalamientos son interpretaciones derivadas de un análisis del currículo oculto, ya que en ningún momento se lee en los respectivos documentos que conforman el Plan de estudios 2017 y el Plan de estudios 2011 que estos opten por una teoría conductistas, instrumentalista, ni que el papel de los docentes sea el de transmitir información. Durante más de tres décadas, el currículo de la educación en México ha estado sustentado en la teoría constructivista con un enfoque sociocultural.

hasta el ciclo escolar 2023-2024. A continuación, se presenta la experiencia del primer Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2022-2023 y el análisis por parte de las y los docentes del nuevo Plan de estudios.

La directora de la escuela en donde se llevó a cabo la reunión del primer Consejo Técnico Escolar para el ciclo escolar 2022-2023 señala que ha presenciado el paso de un currículo a otro y que está cansada de tantos cambios.

Las escuelas experimentan un desorden curricular porque las autoridades educativas proponen cambios a cada rato. No permiten que un plan cuaje cuando salen con otra idea, prometiendo que esta vez seguro que se acaban los problemas educativos de nuestro país. Además, cada cambio nos ha traído más y más trámites burocráticos porque las autoridades educativas nos preguntan y piden lo mismo 10 veces, pero de diferente manera. Mis maestros y maestras comentan que a sus estudiantes les pegó duro la pandemia y que muchos tienen serios retrasos en sus aprendizajes (directora de escuela primaria).

El lunes 22 de agosto, frente a 150 docentes de educación básica, pedí que levantaran la mano aquellos que habían vivido la experiencia de enseñar a leer y a escribir a sus estudiantes en línea y, aquellos que habían enseñado a multiplicar, a dividir y a hacer fracciones también por este medio. Varias manos se alzaron y, después de esto, los aplausos de todos, para todos, se escucharon muy fuerte.

Después de esta emotiva escena, hice una de las preguntas que nos convocaba a esa primera reunión del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para docentes: les pedí que levantaran la mano quiénes habían leído alguna de las tres versiones del documento Plan de estudios 2022 que había estado circulando desde el mes de enero en internet. La respuesta fue nula, no hubo manos levantadas. En ese ejercicio, la afirmación que las autoridades educativas han hecho, de que el Plan de estudios 2022 es una propuesta que ha surgido desde los docentes hacia la SEP, no se confirmó.

En la guía de trabajo para esta reunión, la SEP propuso, entre otras cosas, que las y los docentes vincularan su práctica con el nuevo currículo 2022; se acercaran a la autonomía curricular y profesional y, por último, se relacionaran con la estructura de la nueva propuesta. En la guía también se estipuló que los temas mencionados se trabajaran a partir de la visualiza-

ción de diferentes videos elaborados para ese fin. Llama la atención que, en la guía para este consejo, no se indicara o sugiriera consultar directamente el documento Plan de estudios 2022. No obstante, el grupo de docentes decidió ir directamente a las fuentes. Se conformaron en equipos, se repartieron tareas, leyeron el Plan de estudios 2022, dialogaron y lo cuestionaron.

El primer señalamiento que hicieron fue sobre la incongruencia del orden de los temas planteados en la guía: ¿cómo vincular su práctica docente con algo que desconocían completamente? Por ello, el primer ejercicio fue indagar lo que la propuesta comprendía. La respuesta se encontró en la introducción del documento:

... esta propuesta curricular es una tarea colectiva en permanente construcción que comprende:

1. El Plan y programas de estudio, así como los libros de texto gratuitos.
2. La formación docente.
3. El codiseño de los programas de estudio analíticos a cargo de las maestras y los maestros.
4. El desarrollo de cinco estrategias nacionales.
5. La transformación administrativa y de gestión (SEP, 2022a, p. 5).

Sobre la idea de que el currículo era una construcción colectiva, las maestras y maestros señalaron que era el mismo discurso de antes, en el sentido de que las autoridades siempre dicen que se les pide su opinión. Indicaron que antes se llamaban *consultas* o *foros* y ahora *asambleas*, pero que se trataba de lo mismo; muchas opiniones diferentes, pero, al final, quienes deciden qué se queda y qué se va siguen siendo las autoridades educativas.

En cuanto a que el currículo estaría en permanente construcción surgieron dos preguntas: 1) ¿se refieren a que no habrá un documento terminado? y 2) ¿qué implicaciones tiene esta nueva forma de entender el currículo para la educación en México? Una maestra señaló que a eso antes se le llamaban actualización curricular, lo cual era un ejercicio muy poco practicado, ya que, en vez de hacer actualizaciones, la SEP siempre terminaba por proponer nuevas reformas.⁵ Otros participantes indicaron que el

⁵ Un ejemplo de la no actualización es que, en 2022, los libros de texto gratuitos de Ciencias Naturales de 5°, en el bloque 1, tema “2. Situaciones de riesgo en la adolescencia”, se les pide a

hecho de que el currículo estuviera siempre en construcción podía ser utilizado por las autoridades educativas como una justificación ante cualquier señalamiento o demanda que se les hiciera, ya que simplemente podrían responder: “es que el currículo no está terminado, está en construcción”.

Acerca del componente curricular de “La formación docente”, las y los docentes expresaron que lo único que conocían eran las fechas del Taller Intensivo de Formación Continua programadas en el calendario escolar. Se platicó que lo más probable era que las próximas sesiones del Consejo Técnico Escolar se dividirán también en dos momentos, y que uno de ellos estaría dedicado al protagónico tema del currículo. Se revisó el calendario y se contabilizaron 35 días del año escolar dedicados a temas relacionados con la propuesta del nuevo currículo. Expresaron el deseo de que la SEP destinara el mismo tiempo para tratar los problemas del rezago de aprendizajes y abandono escolar.

Al tratar de responder a la pregunta sobre cómo sería su capacitación, las y los docentes encontraron en el Plan de estudios lo siguiente:

La formación docente tiene como propósito establecer puentes entre el saber que plantean el Plan, los programas de estudio y los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional.

Es un diálogo que establecen profesoras y profesores con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, seguimiento y construcción de soluciones a los problemas de la escuela, la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso formativo y la relación con la comunidad que enfrentan cotidianamente (SEP, 2022a, p. 8).

Las y los maestros cuestionaron el tipo de “instancias” a las que podrían recurrir para resolver la didáctica, la integración curricular y la recuperación de sus saberes, así como los recursos que tendrían para ello. Sugirieron que la SEP pusiera algunos ejemplos de dichas instancias. La lectura del documento siguió:

los estudiantes que analicen los anuncios televisados y radiofónicos que estimulen el consumo de alcohol y tabaco. Transmitir estos anuncios está prohibido por la ley, por lo que el ejercicio resulta obsoleto.

... la agenda de la formación de las profesoras y los profesores parte de las experiencias y saberes de estos en sus contextos y circunstancias específicas, así como de los significados que les otorgan en el espacio escolar y más allá de éste, lo cual les sirve para construir aquello que les es común y, al mismo tiempo, los vincula con los saberes y las culturas en las que viven sus estudiantes (SEP, 2022a, p. 2).

Una maestra comentó que, en palabras más sencillas, ese párrafo se refería a tomar en cuenta las experiencias y los aprendizajes previos de los maestros para vincularlos con las intenciones del nuevo planteamiento curricular, lo cual no era ninguna novedad.

Eso es todo lo que encontraron sobre el componente curricular de la formación docente. En este ejercicio la pregunta que se pudo resolver fue cuándo los iban a capacitar, pero cuáles serían las temáticas de su capacitación quedó sin respuesta.

El análisis del componente curricular de “Las estrategias nacionales y la transformación administrativa y de gestión” se revisó de manera rápida, ya que en el documento se dice muy poco sobre estos temas. En el primer caso, solo se menciona el nombre de cinco estrategias, pero ninguna de ellas se explica. En el segundo caso, se señala que se espera que cada institución tenga la capacidad para construir su propio proyecto educativo y que se realizarán adecuaciones administrativas, normativas y de gestión que apoyen el trabajo de las y los docentes, sin embargo, no se menciona ni se explica ninguna de esas adecuaciones.

El grupo de docentes que trabajó con el componente curricular del “Codiseño de los programas de estudio analíticos” encontró que no existe un apartado en el índice del Plan de estudios que lo desarrolle y que, aunque el término *codiseño* se menciona nueve veces a lo largo de todo el Plan, éste se explica muy poco.

Indicaron que no estaban relacionados con los conceptos de *codiseño*, *programa analítico* ni *programa sintético* y plantearon las siguientes preguntas: ¿qué significa codiseñar los planes de estudios?, ¿qué son los programas analíticos y sintéticos? ¿cómo se materializa la participación de los docentes en los programas analíticos?

Sobre el codiseño, en el Plan de estudios se indica lo siguiente:

El proceso de codiseño contempla entonces que el colectivo docente de cada escuela delibere en torno a los contenidos que será necesario integrar a los programas analíticos, de tal forma que ambas acciones: apropiación de contenidos nacionales y co-diseño de contenidos locales, reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que las maestras y los maestros llevan a cabo (SEP, 2022a, p.158).

... es posible advertir que los programas sintéticos son incompletos por definición debido al contenido que habrá de incorporarse para cada campo en cada fase (SEP, 2022a, p. 158).

Señalaron que los párrafos anteriores dicen mucho, pero proponen poco y que la idea es que la SEP seguirá determinando los programas de estudio de educación básica, ahora señalados como el programa “sintético”. La propuesta está en que, cada escuela revise estos planes y los contextualice, es decir, decidan si le agregan o le quitan o los dejan iguales, lo que dará como resultado un plan analítico. En palabras sencillas se trata de un ejercicio de planeación en el que, la escuela y los docentes resignifican, interpretan y adaptan la propuesta nacional a sus necesidades específica. ¿Cómo se materializan los programas analíticos? ¿Qué seguimiento y devolución dará a estos programas la SEP? La conclusión de las y los docentes fue que el componente curricular de codiseño es un ejercicio más de planeación didáctica a nivel escolar y de aula, lo cual no encierra ninguna novedad.

En cuanto al componente curricular del “Plan y programas de estudio, así como los libros de texto gratuitos”, se indica que el Plan se estructura en cuatro elementos que articulan la propuesta curricular de principio a fin.

1. La integración curricular.
2. La autonomía curricular y profesional del magisterio.
3. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Los tres puntos anteriores integrados para hacer efectivo el derecho humano a la educación de las y los estudiantes.

Quienes trabajaron con el elemento 1 “La integración curricular” encontraron que en el índice del documento del Plan de estudios 2022 no se desarrolla ningún apartado para este elemento, además hallaron que,

en todo el documento, el término *integración curricular* solo se menciona cuatro veces. La única explicación que se da de este concepto se encuentra en la introducción:

Integración curricular (campos formativos-ejes articuladores): se establece el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello se atiende la demanda histórica de eliminar la fragmentación del conocimiento para situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan profesoras y profesores (SEP, 2022a, p. 5).

¿Las autoridades educativas propondrán un currículo ya integrado, o las y los docentes serán quienes lo integren? Se comentó que el discurso que las autoridades educativas han hecho sobre el tema es confuso. También, señalaron que creían que los contenidos iban a seguir iguales, pero agrupados en campos formativos y que eso no era integrar.

Respecto a la pregunta: ¿qué se requiere para realizar el trabajo de integración curricular?, encontraron que de acuerdo con lo que dice el documento se necesitan tres cosas: 1) saber hacer trabajo interdisciplinario, 2) saber problematizar la realidad y 3) saber elaborar proyectos.

El trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos son elementos que pueden tener diferentes enfoques, múltiples interpretaciones y representaciones. Específicamente los conceptos de interdisciplina y problematización pueden causar gran confusión. ¿Qué significado tienen esos conceptos para las autoridades educativas? Es una tarea que se debe de esclarecer.

Si bien los saberes que se requieren para la integración curricular no son del todo ajenos a las y los maestros, las autoridades educativas deberían indagar y dar cuenta sobre el estado que guardan estos. En otras palabras, sería un ejercicio que permitiría conocer los aprendizajes previos que tiene el magisterio sobre esos temas.

Las maestras y maestros que trabajaron con el elemento 2 “La autonomía curricular y profesional del magisterio” tampoco encontraron un apartado que nombrara el tema en el índice del documento, por lo que se dieron a la tarea de rastrearlo. Encontraron que el término es recurrente y que, además de la explicación que se da en la introducción, éste también

se desarrolla en la parte “I” del Marco curricular del Plan de estudios, en el inciso “5.2 Las y los profesionales de la docencia: revalorización de las maestras y los maestros”.

I. Autonomía curricular y profesional del magisterio: libertad de las profesoras y los profesores para resignificar los contenidos de los programas de estudio a la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes (SEP, 2022a, p. 7).

Señalaron que, para fines prácticos, siempre habían resignificado los contenidos de los programas de estudio y que les parecía que las autoridades educativas los estaban colocando en el papel de autómatas. Comentaron que era imposible encontrar a dos maestros que enseñaran exactamente igual un contenido. Asimismo, señalaron que tener autonomía para decidir sobre los contenidos de los planes de estudio podía causar diferentes problemas, tales como enfrentar la posibilidad de que un docente decidiera enseñar en la escuela los contenidos sobre su visión personal de la religión o de algunos temas políticos entre otras cosas.

Reconocer a las maestras y los maestros como profesionales de la educación con efectiva autonomía para decidir sobre los contenidos de los planes de estudio y la didáctica de acuerdo con sus experiencias, saberes, condiciones materiales y escolares (SEP, 2022a, p. 43).

La forma en la que se presenta el tema de autonomía curricular y profesional en el documento es confusa. Si bien la SEP reconoce que las y los docente siempre han tenido cierta autonomía para resignificar los programas y decidir la didáctica, el gran cambio es que ahora, la autonomía de las y los docentes será reconocida por las autoridades educativa. Sin embargo, no explica de qué manera hará tangible dicho reconocimiento.

En el Plan, también se menciona que la autonomía de los profesores y profesoras es algo semejante a la libertad de cátedra de la educación superior. ¿Qué significa esto? La libertad de cátedra ha permitido que cada universidad construya su propia identidad, por ejemplo, existen diferencias entre los egresados de la carrera de pedagogía de la UNAM, UPN, UIC, UP, etcétera. Pero también existe la libertad de las personas

para decidir a qué institución quieren asistir. Si se acepta que gracias a la libertad de cátedra cada escuela primaria construirá su propia identidad, ¿las y los estudiantes podrán elegir la escuela que más les convenga? Las escuelas oficiales que decidan continuar con un enfoque por competencias ¿podrán hacerlo? Por ejemplo, las escuelas que así lo deseen, ¿podrán trabajar con el pin parental y enseñar solo aquellos conocimientos que consideren adecuados? El tema no es sencillo, las autoridades educativas tienen un largo y arduo trabajo que hacer para lograr que los docentes de educación básica alcancen el perfil de catedráticos universitarios. Por el momento, la comparación de la autonomía curricular y profesional con la libertad de cátedra resulta muy distante.

Después de la lectura y discusión de este punto, las y los docentes confirmaron su sospecha de que las autoridades educativas esperan que sean ellos y ellas quienes integren los contenidos curriculares y que, si el tema de autonomía curricular y profesional sólo queda en el nivel de un reconocimiento para resignificar el currículo, no habrá cambio alguno.

El grupo de docentes que trabajó con el elemento 3 “La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” encontró que, a diferencia de la integración y la autonomía curricular, el tema de la comunidad sí tiene un apartado específico en el índice del documento: “Parte II. Estructura curricular del Plan de estudios, inciso 6.1 La comunidad como núcleo de los procesos educativos”.

Este Plan de estudios coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela entendida como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas su potencialidades y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve (SEP, 2022a, p. 78).

Lo primero que cuestionó el grupo de docentes fue la forma en la que debían establecerse los límites territoriales de la comunidad, así como las facilidades y los recursos con los que las autoridades educativas los apoyarían para acercarse a la misma. Preguntaron si iban a poder hacer trabajo de campo, y si iban a poder salir de la escuela y tomar la clase en el mercado o el parque de la comunidad sin tener que hacer los acostumbrados trámites

burocráticos que las autoridades les piden para ello. También preguntaron sobre las garantías de seguridad que tendrían para trabajar de esa manera. Mencionaron que les parecía difícil intercambiar la pregunta: ¿qué problemas tienen mis alumnos y alumnas para aprender? por ¿qué problemas tiene la comunidad en donde se encuentra la escuela para que mis alumnos y alumnas los resuelvan y aprendan?

Se trata de que las y los estudiantes interactúen en el territorio con sus profesoras y profesores más allá del contexto escolar; que se acerquen a procesos sociales, ambientales y económicos, y valoren las potencialidades de las transformaciones que tiene la comunidad en conjunción con la escuela, además de que participen en acciones concretas de transformación colectiva (SEP, 2022a, p. 85).

En el documento se establecen tres razones para colocar a la comunidad como núcleo de las relaciones pedagógicas y los procesos de enseñanza aprendizaje: 1) la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, 2) los aprendizajes deben llevarse a otros espacios más allá de la vida escolar y 3) la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente construidos de la vida comunitaria.

Las y los docentes comentaron que la única manera de imaginar a la escuela como un espacio aislado de la comunidad sería teniéndola vacía o cerrada. Al abrir sus puertas, la escuela conforma una comunidad con características específicas, que, de hecho, determina los procesos de enseñanza aprendizaje que suceden en el día a día de las aulas. Una escuela que atiende en su mayoría a niñas y niños migrantes es muy diferente a una escuela que atiende a los hijos e hijas de militares. En concreto, mencionaron que las tres razones se encuentran implícitas en el funcionamiento de sus escuelas y que la única novedad ahora sería señalarlos de manera explícita. Indicaron que una escuela trabaja en y con la comunidad, pero que por sus características y limitaciones era difícil que operara como un centro comunitario.

Señalaron que no estaban relacionados con los conceptos de *comunidad-territorio*; *espacio-tiempo*; *espacio-universo* y que las autoridades tenían que hacer un esfuerzo por explicarles de una manera más didáctica y cercana a ellos lo que querían decir con el siguiente párrafo:

Otro elemento que la comunidad introduce en la escuela, en sus procesos formativos y relaciones pedagógicas, es que el tiempo no se vive en un presente continuo inmutable ni lineal, sino que en la interacción de todas y todos los miembros de la escuela, así como en la integración del conocimiento, se puede establecer un diálogo vivo entre el presente y el pasado. Esto permite que las y los estudiantes se asuman como sujetos históricos, que el aprendizaje se relacione con el desarrollo de niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva histórica vinculada con el mundo, y favorece la construcción curricular desde una perspectiva histórica activa que hace posible la transmisión tanto de saberes como de valores de una generación a otra (SEP, 2022a, p. 82).

El equipo hizo un ejercicio y se imaginó preguntándole a sus alumnos qué problemas hay en su comunidad. Las posibles respuestas que obtendrían son las siguientes: “no tenemos agua, hay mucho tráfico para llegar a la escuela, no tenemos luz en las calles, la gente tiene miedo de los asaltos, en la esquina venden droga, hay muchos perros, el vecino golpea a sus hijos, hay muchos baches”, etcétera. La siguiente pregunta sería qué se requiere saber, hacer y tener para resolverlos. Esta dinámica implicaría, entre otras cosas, buscar en el Plan de estudios y los libros de texto gratuitos, así como en diferentes fuentes la información necesaria para trabajar sobre los proyectos elegidos. Las y los docentes señalaron que, de hecho, los proyectos eran una práctica recurrente que llevaban haciendo desde hace tiempo en sus escuelas, pero que, además de hacer proyectos, también enseñaban los aprendizajes básicos que se establecen en el Plan de estudios.

Colocar a la comunidad como un núcleo de vinculación de los procesos educativos implica una función desde donde se problematiza el hecho educativo. Significa establecer una relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato, que al mismo tiempo funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo docente sobre el currículo, la planeación, la evaluación y la gestión de los procesos académicos y administrativos (SEP, 2022a, p. 83).

Finalmente, el grupo de docentes concluyó que cada escuela trabajaría con sus recursos y con sus saberes, tradiciones y formas de hacer las cosas

como siempre lo había hecho. Que colocar en el centro la comunidad en lugar de los alumnos era una idea radical y cuestionaron por qué no tener a ambos en el centro. Tan válido es pensar en los problemas de la comunidad como en los que tiene Juan para adquirir sus aprendizajes.

En cuanto al elemento 4 “El derecho humano a la educación de las y los estudiantes”, las y los docentes señalaron que el Estado es quien debe garantizar que existan todas las condiciones para que el derecho humano a la educación se cumpla y que, para ello, debe pasar del discurso a los hechos e informar a la sociedad de sus acciones y resultados.

... la integración curricular, la autonomía curricular y profesional del magisterio, y la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, funcionan como elementos entrelazados que buscan hacer efectivo el derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación, al mismo tiempo que son la prioridad del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2022a, p. 7).

También señalaron que sigue existiendo una deuda por parte de las autoridades educativas para garantizar que en las escuelas existan “las condiciones de infraestructura, pedagógicas, docentes y materiales adecuadas para el aprendizaje, el juego, las relaciones pedagógicas, el trabajo docente colegiado, sobre todo en escuelas a las que acuden los grupos más vulnerables de la sociedad” (SEP, 2022a, p. 62). La conclusión a la que llegó el grupo de docentes fue que la escuela pública hace lo que puede con lo que tiene.

¿Y los libros de texto gratuitos?

El tema de los libros de texto gratuitos para primaria, en los que se materializa el Plan de estudios 2022, es un misterio para muchos. Ninguno de los 150 docentes reunidos para la Junta Intensiva del Consejo Técnico Escolar pudo dar información sobre este tema.

El 4 de agosto de 2021 la SEP publicó una convocatoria para invitar a docentes, pedagogos, didactas de todas las especialidades, investigadores beneficiarios de una beca Conacyt de posgrado, personal docente jubilado y bibliotecarios de la Dirección General de Bibliotecas a participar en el

diseño de los libros de texto gratuitos de 1° y 2° de primaria. En la convocatoria se estipula que los participantes recibirían \$5 000 MXN (cinco mil pesos, 00/100 MXN) por cumplir con el perfil requerido, concluir la capacitación del curso-taller y desarrollar la modalidad del trabajo didáctico que le fuera asignada.

El 11 de julio de 2022 la SEP publicó otra convocatoria, pero esta vez para elaborar los libros de texto gratuitos de 3° a 6° de primaria. A diferencia de la convocatoria anterior, en esta se estipula lo siguiente:

Los materiales educativos diseñados por cada aspirante, serán evaluados por el personal de la Dirección General de Materiales Educativos. Al final del proceso, se informará al aspirante si los materiales educativos cumplen con todos los elementos metodológicos, didácticos y disciplinares, para pasar a la siguiente convocatoria en donde serán gratificados.

Únicamente los materiales educativos favorables de los aspirantes que cumplan con todos los elementos didácticos, disciplinares y graduales, podrán inscribirse en la siguiente “Convocatoria para la Publicación de los Libros de Texto Gratuitos en la Educación Primaria 2023”. En dicha convocatoria se publicarán más detalles.⁶

La idea de la SEP de tener libros hechos por todos para todos no se cumple en este caso. Los libros serán hechos solo por aquellos que la SEP elija. En otras palabras, quienes deciden qué se queda y qué se va en los libros de texto gratuitos seguirán siendo las autoridades educativas.

No se encontró ningún pronunciamiento oficial por parte de la SEP sobre cómo se materializará la nueva propuesta educativa en los libros de texto gratuitos. Seguramente muchas de las dudas que manifestaron tener las y los docentes durante las diferentes sesiones del Consejo Técnico escolar se disiparán al tener en sus manos los nuevos libros de texto gratuitos ya que, para fines prácticos, estos libros se convertirán en gran medida en el currículo que se enseña y el currículo que se aprende.

Durante el tercer y último día de trabajo con los docentes, realicé el cierre del ejercicio sobre el análisis del documento Plan de estudios 2022 y de manera conjunta llegamos a las siguientes conclusiones:

⁶ <https://dgesum.sep.gob.mx>

- ♦ La SEP ha señalado que los problemas educativos que aquejan al país provienen de un documento llamado Plan de estudios y que la solución a dichos problemas se resolverá cambiando ese plan. Esto refleja una mirada simplista de la educación.
- ♦ El currículo del 2022 se documenta en un Plan de estudios que se presenta de manera aislada y no articulada con los programas de estudios y los libros de texto gratuitos correspondientes. En ese sentido, se trata de un currículo incompleto, lo cual dificulta su comprensión.
- ♦ La razón del cambio curricular no parte de un diagnóstico en el que se indique lo que ha y no ha funcionado de los currículos que se suplirán. En el documento Plan de estudios 2022 solo se encuentra una cantidad considerable de señalamientos que desacreditan los planes de estudio que lo anteceden y con ello se evidencia que nada de lo anterior se rescata en la nueva propuesta.
- ♦ El resultado que se espera de este currículo es que, en México, las y los docentes de educación primaria coloquen a la comunidad como el núcleo a partir del cual se deriven los procesos de enseñanza aprendizajes. Cada docente ejercerá su autonomía curricular y profesional al determinar la situación de la comunidad que se atenderá en su aula, para lo cual deberán problematizarla y estructurarla en un proyecto didáctico.
- ♦ El conocimiento que tengan las y los maestros sobre los programas de estudio deberá ser muy amplio, ya que tendrán que elegir los contenidos que se requieran para el desarrollo de sus proyectos. Con este ejercicio, además de continuar ejerciendo su autonomía profesional y curricular, las y los docentes estarán participando en el codiseño de los programas analíticos y diseño de actividades que permitan a los estudiantes la integración de diversos contenidos.

Reflexiones finales

La nueva propuesta curricular presenta como novedad algo que se encontraba ya en los Planes de estudio del 2017 y 2011 y por ende introyectado en la práctica de los docentes. Desde hace tiempo, las y los maestros han tomado decisiones para adaptar los programas de estudio a su realidad, los han

plasmado en planeaciones y han realizado proyectos cercanos a los contextos de sus estudiantes para que construyan e integren sus conocimientos.

Lo verdaderamente innovador sería que las autoridades educativas no solo reconocieran en el discurso esos procesos, sino que los conocieran a profundidad, hicieran un seguimiento y finalmente una devolución que enriqueciera a cada escuela del país. En ese sentido podríamos hablar de una verdadera coparticipación en la construcción de un mejor futuro para la educación de México. En otras palabras, mientras que las autoridades educativas no definan cuál será su papel en la nueva propuesta curricular, las y docentes de México, seguirán haciendo y enseñando como siempre lo han hecho, con lo que tienen y con lo que saben, a pesar de que la SEP introduzca nuevos planes, conceptos y lenguajes para sus prácticas educativas.

Finalmente se concluye que el Plan de estudios 2022 resultó ser un documento poco didáctico, es decir, difícil de comprender para las y los docentes. Conceptos como *decolonial*, *comunidad-territorio*, *codiseño*, *programa sintético*, *programa analítico*, *fases*, entre otros, resultan totalmente extraños y alejados a sus prácticas docentes. La idea de que no habrá asignaturas y se trabajará por campos formativos es difícil de imaginar sin que se diga cómo se materializará esto en los libros de texto gratuitos. Si lo que las autoridades educativas desean es que el Plan de estudios se convierta en un instrumento de transformación, deberán hacer un esfuerzo mucho mayor para que su Plan se convierta en un instrumento más didáctico y cercano a las y los maestros de México, de lo contrario, será difícil incidir en su actividad.

Referencias

- CAMILLONI, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CASARINI, M. (2007). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP [fecha de consulta: 13 de agosto 2022]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Calve para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP

- [fecha de consulta 7 de agosto 2022]. Disponible en <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Acuerdo número 14/08/22 Por el que se establece el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* [fecha de consulta: 16 de agosto 2022]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública (2022a). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. México: SEP [fecha de consulta: 16 de agosto 2022]. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>
- Secretaría de Educación Pública (2022b). *Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022*. México: SEP [fecha de consulta 17 de agosto 2022] Disponible en <https://educacionbasica.sep.gob.mx/fase-intensiva-de-consejo-tecnico-escolar-ciclo-escolar-2022-2023/>
- Secretaría de Educación Pública (2022c). *Marco Curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP [fecha de consulta 26 de enero 2022] Disponible en https://www.sep.gob.mx/marccurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2002d). *Convocatoria para el registro de los aspirantes para la innovación de la nueva familia de libros de texto gratuitos de 3° a 6°, para educación primaria*. [fecha de consulta 11 de octubre 2022] Disponible en https://dgesum.sep.gob.mx/public/convocatorias/Convocatoria_innovacion_2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Convocatoria para innovadores en los libros de texto gratuitos primero y segundo grado de educación primaria Agosto de 2021* [fecha de consulta 11 octubre] Disponible en https://libros.conaliteg.gob.mx/icons/2021-08-05_convocatorias_innovacion.pdf
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata

3. El carácter político explícito de la reforma de la SEP y sus paradojas

Gilberto Guevara Niebla

Presentación

Los textos que se reúnen en este capítulo son artículos periodísticos que se publicaron semanalmente en el lapso de enero a diciembre de 2022 en el diario *La Crónica de Hoy*. Los artículos son análisis críticos, escritos sobre la marcha, de la reforma de planes de estudio que la SEP hizo pública a finales de enero de ese año.

La nueva reforma educativa

14 de febrero de 2022

Una visión simplista y errónea ha hecho que los titulares de la SEP, con el propósito —evidentemente, político— de dejar huella de su gestión, cambien los planes de estudio (PE) de educación básica.

Para los maestros que se encargan de trabajar día con día con esos PE esta volubilidad es una pesadilla, en cada cambio se ven obligados a actualizar sus conocimientos y a modificar sus hábitos de trabajo.

El gobierno de AMLO repite la conducta de sus predecesores, pero no sólo se propone dejar huella: quiere acabar con la educación anterior, a la que califica de neoliberal, y crear una nueva educación fundada en principios distintos. Se anuncia que la nueva educación buscará (como se dijo al triunfo de la Revolución cubana) “formar a un hombre nuevo” y, por corrección política, se agrega: “y una mujer nueva”.

Ese hombre-mujer nuevo no será —dice la SEP— un ser pasivo, sino un actor de la transformación social. Se trata de redimir o emancipar, no a una clase social, sino a los múltiples grupos humanos que sufren subordinación, discriminación o exclusión por motivos de raza, clase social, sexo, condición étnica, etcétera. Los principios de la nueva educación están explicados en el documento Marco curricular cuya presentación hace la secretaria Delfina Gómez. He aquí algunas definiciones extraídas de la introducción:

- a) Redefinir el carácter universalista y nacionalista del conocimiento.
- b) Asumir la diversidad como punto de partida de los aprendizajes.
- c) Hacer de lo comunitario el nuevo horizonte de la educación.
- d) Superar la organización del conocimiento por asignaturas.
- e) Explicitar el carácter temporal y polémico del conocimiento (ni el conocimiento científico merece un trato privilegiado).
- f) En la educación ha prevalecido un discurso que justifica las desigualdades con el argumento de que éstas son naturales o innatas.
- g) La anterior educación se redujo a distribuir trayectorias y a formar capital humano.
- h) La educación individualiza los aprendizajes.
- i) El currículum tiene carácter nacional, ofrece los mismos contenidos para todos, no toma en cuenta el contexto social y cultural o la aceptabilidad que tiene.
- j) La evaluación es un engaño, confunde los resultados de un examen con los aprendizajes del alumno y hace creer que el resultado del examen se debe al “mérito” de cada alumno.
- k) La evaluación estigmatiza para toda su vida a los alumnos al separar a los alumnos “exitosos” de los alumnos “fracasados”.
- l) El Estado debe garantizar la participación de niños y adolescentes en la vida escolar y en la comunidad, lo cual les permitirá interactuar y conocer, para poder transformar su realidad.
- m) Para realizar esa transformación, la escuela proporcionará a infantes y adolescentes las herramientas intelectuales, afectivas, emocionales, sociales y políticas.
- n) La educación debe considerarse como un acto político.
- o) Las desigualdades comprometen al Estado y a la Escuela con los intereses de los oprimidos, las mujeres, los indígenas, los afrodes-

endientes, etcétera, y a rechazar la anterior educación que aliena respecto a la condición social y sólo ofrece información útil para formar capital humano.

En otra parte, el documento ofrece una descripción estadística (notoriamente deficiente y parcial) sobre las desigualdades internas y las desigualdades educativas desde el punto de vista territorial, visiblemente entre el norte y el sur. El sistema socioeconómico-político, dice, legitima la desigualdad. En las últimas tres décadas prevaleció un proyecto modernizador cuyos elementos constitutivos son los siguientes: nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado. Sorprende observar que, al recapitular la historia moderna de México, los autores omiten la bibliografía tradicional y hacen del racismo una fuerza determinante de nuestra historia.

La política racista del Estado mexicano

21 de febrero de 2022

Acabar con la educación tal y como ha sido hasta ahora, es lo que propone la SEP en el marco teórico para sus nuevos planes de estudio. Los argumentos para reinventar la educación básica (EB) nacional son múltiples.

El argumento para hacerlo es muy claro: la educación hasta ahora, dice, se gestó como parte del proyecto modernizador que impulsó el Estado de la Revolución mexicana —y que, más tarde, respaldaron los neoliberales. Esta educación ha sido colonizadora porque ha desarraigado a los mexicanos de sus comunidades y contextos originales, pero además ha sido mercantilista y privatizadora.

Sorprende la extraña concepción histórica que sustenta a ese marco teórico. No se apoya en la bibliografía consagrada y define la modernización no como resultado de procesos impersonales, sino como producto de acciones intencionales dirigidas desde el Estado. Propone los cuatro elementos antes mencionados que caracterizan al proyecto modernizador: 1) nacionalismo; 2) mestizaje; 3) positivismo y 4) patriarcado.

Construir una nación de mestizos se convirtió en la principal política del Estado. Ese objetivo explica el carácter de la educación básica, una educación que se propone como educación “universal” o “nacional”, pero que hace omisión de la diversidad y de los contextos sociales y culturales de procedencia del alumno.

La realización del proyecto modernizador tuvo dos vertientes, dice la SEP: a) hizo una revolución cultural para cambiar la mentalidad de los mexicanos, tarea que realizó la educación pública; b) realizó una revolución antropológica, dirigida a promover el mestizaje y erradicar herencias indeseables como el componente indígena.

La revolución cultural se hizo a través de la educación escolar que difundió la cultura occidental o moderna (a través del castellano) y, en cambio, desatendió las culturas indígenas. La revolución antropológica fue consumada por el Estado con una “reingeniería social” (*sic*), que fue operada por antropólogos, sociólogos, abogados, médicos y psiquiatras.

El objetivo de la revolución antropológica, dice el documento, era “forjar una nueva sociedad integrada por ciudadanos racialmente homogéneos, moralmente regenerados, física y mentalmente sanos, trabajadores activos y miembros de una familia”.

La narrativa evoca —involuntariamente— otros proyectos de desarrollo social con objetivos raciales como fue el de Alemania entre 1933 y 1945. Igual que en Alemania, en México se desplegó toda una tecnología para crear la homogeneidad racial. Según el Marco curricular de 2022:

La institucionalización de la biotipología posibilitó la aplicación de pruebas estandarizadas a la población que sirvieron como dispositivos de control [...] En ese proceso, los niños y las niñas de la escuela, las poblaciones indígenas, los hombres de clase media, así como otros grupos, fueron objeto de una gama extensa y novedosa de intervenciones médicas con el objeto de cuantificarlos y clasificarlos [...] Desde la década de 1930, médicos, juristas y antropólogos mexicanos recurrieron a la biotipología en un esfuerzo por entender y organizar el mundo social. Fue un programa de integración racial: la transfiguración físico-biológica a través de la fusión étnica” (p. 24).

Acercar la educación al pueblo

28 de febrero de 2022

El sesgo ideológico antiilustrado es evidente. El Marco curricular de la SEP propone que nuestro país renuncie a educar con base en la cultura universal, que es, asimismo, la cultura moderna, occidental y europeizante. La cultura que nació con Sócrates, Platón y Aristóteles.

El dominio de esa cultura en el currículum de educación básica tiene, dice el texto, un doble impacto: por un lado, tiene efectos de exclusión (se excluye a las culturas indígenas) y, por otro, tiene efectos de desigualdad social (porque coloca en desventaja a quienes crecieron en un marco cultural distinto).

La SEP no busca fortalecer la unidad y la cohesión nacional a través de una educación que integre, constructivamente, lo universal, lo nacional y las culturas étnicas. No, en este proyecto se sostiene que la orientación cultural de la educación es un asunto político partidario que depende siempre de la correlación de fuerzas políticas que existe en un momento dado.

En la actual correlación de fuerzas domina la 4T, por lo tanto, hay que hacer una transformación radical que, primero, aleje la educación de la cultura universal que es por añadidura elitista y está bajo dominio de profesionales, científicos, académicos, expertos, intelectuales o trabajadores clasemedios de cuello blanco que en masa son modernizadores o neoliberales (grupos que, como sabemos, el presidente de la República detesta).

En segundo lugar, la educación debe acercarse al pueblo. Su fundamento principal ya no será la cultura elaborada —las ciencias y las humanidades—, sino la cultura que se existe en las comunidades, sobre todo, en las indígenas.

La SEP tiene la intención manifiesta de reivindicar a las culturas indígenas, pero no en base a un equilibrio razonado, sino colocando a la cultura universal-occidental en una posición desventajosa. Se trata de recuperar las culturas étnicas, pero no como se ha hecho hasta ahora, mediante el enfoque multiculturalista al que califica, sin ambages, como “racista”.

El nuevo enfoque —de interculturalidad crítica— propone incluir en la práctica educativa tanto los conocimientos de la comunidad como los conocimientos escolares, de modo —se dice— “que la ciencia, las

matemáticas, la lengua, la historia, la química, sean reflexionadas desde las perspectivas de los pueblos indígenas, afrodescendientes, y por las comunidades de género y sexo” (Plan de estudios de la educación básica, 2022).

La SEP propone asimismo reconceptualizar el conocimiento y concebirlo como relativo, histórico, temporal, siempre polémico y cambiante. No hay conocimiento objetivo, todo es subjetivo. Las asignaturas ofrecen una visión fragmentada de la realidad e impiden la perspectiva de conjunto —incluso impiden visualizar las relaciones políticas que dan sustento a tal o cual forma de conocimiento— por tanto, hay que abandonarlas y sustituirlas por campos formativos.

Esta auténtica revolución pedagógica también propone desplazar la educación desde el individuo hacia la colectividad. En la escuela, dice, prevalece un discurso que reproduce las desigualdades sobre la base de cualidades individualizantes (*sic*) como son la inteligencia, la competencia, el talento, las facultades innatas y los dones, que tienden a ser estandarizados y medidos “para distinguir a unos y a otros en la lógica de infancias superiores e infancias inferiores” (*sic*).

Pero no se trata sólo de cambiar la visión que tenemos de la educación, sino también la educación misma. Se dice, por ejemplo, que el Estado debe ofrecer a través de la educación una perspectiva que impulse “la autodeterminación de la sociedad” a través de la participación de niñas, niños y adolescentes en sus escuelas y comunidades sobre distintos aspectos de la vida que les permitan interactuar con personas de diferentes edades, todo esto, con miras a transformar su realidad y participar en la gestación del bienestar para todos.

La comunidad será el centro de la nueva educación

7 de marzo de 2022

La educación pública, dice la Constitución, es un bien nacional. Su desarrollo ha respondido al anhelo —presumiblemente compartido por todos— de impulsar el desarrollo nacional, así la pensaron José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet y una pléyade de maestros que, en las horas difíciles, se sacrificaron para sacarla adelante. Así pensamos la mayoría de los mexicanos.

¿Cómo explicar entonces que un documento de la SEP —que será base conceptual de los nuevos planes de estudio— ataque frontalmente a la educación nacional por ser producto de un proyecto de modernización, universalista, eurocéntrico, que se inició a principios del siglo xx, que los neoliberales hicieron suyo, y que sigue vigente hasta hoy?

Los autores del documento piensan de la siguiente manera: ¿cómo se justifica que una cultura, la cultura moderna-occidental, se haya impuesto como fundamento de la educación nacional cuando en México existe un mosaico de culturas? Hay, identificadas, 68 lenguas distintas y casi 370 variedades lingüísticas. A lo largo de siglos esa diversidad cultural fue negada, combatida y reducida a la invisibilidad y la marginación —hecho real, yo agregó, que la mayoría de la sociedad ha pasado por alto.

El documento afirma, por lo mismo, que la historia de la educación hasta hoy ha sido una empresa colonialista. La visión occidental del mundo ha sido impuesta por los mestizos, a través de la violencia simbólica de la escuela, a generaciones y generaciones de niños y jóvenes indígenas que asimilaron los referentes de la cultura occidental como el lenguaje castellano, la aritmética y la historia de México sin percatarse que estaban cayendo en una trampa.

Esta concepción de relativismo cultural —que se desprende de concepciones postmodernistas— es la idea cardinal del documento de la SEP para cambiar los planes de estudio. El análisis anterior les conduce a criticar el proyecto modernizador que ha guiado a la educación mexicana desde el principio del siglo xx hasta la fecha.

La empresa educativa de México se basó en el ocultamiento de la diversidad. Esa empresa es producto de un proyecto modernizador que coloca la figura del individuo en el centro del quehacer educativo y social. El individualismo es rasgo sustantivo de la cultura occidental, por lo mismo, según la SEP, hay que rechazarlo. El centro de la nueva educación no será el individuo; será la comunidad. La nueva pedagogía surgirá de la fusión de la escuela con la comunidad, de tal forma que se produzca un encuentro formativo y creativo entre la cultura de la escuela y la cultura de la comunidad.

La escuela, tal y como existe hoy, es una fuente de desigualdades sociales. Lo hace al evaluar a los alumnos y legitimar las desigualdades entre ellos sobre la base de (un supuesto) mérito individual. El discurso escolar, dice el documento, se vale para ello de cualidades individualizantes como.

En la nueva educación, en consecuencia, se eliminará la idea, liberal o neoliberal, de que el conocimiento es una adquisición individual. De facto, el documento de la SEP no utiliza la palabra *conocimiento*, que evoca una imagen de racionalidad o científicidad. Se asume en el texto que todo conocimiento es histórico, relativo, subjetivo y, por tanto, polémico. Por lo anterior, en adelante, esa palabra será substituida por la noción de *saber*, vocable que incluye de forma indiferenciada conocimientos y creencias y que, al no hacer distinciones cognitivas, legitima todo elemento (por irracional que sea) que forma parte de la cultura comunitaria. Esta afirmación llevó a la SEP a tomar la decisión de que el Plan de estudios de educación básica dejará de organizarse en asignaturas, materias o disciplinas y en su lugar se crearán “campos de formación”, que son cuerpos o unidades que integran saberes haciendo caso omiso de la organización disciplinaria.

La educación nacional es un disfraz

14 de marzo de 2022

El documento Marco curricular, que presenta la SEP en las asambleas que deliberan sobre el cambio de los planes de estudios en educación básica (PEEB), es de lectura difícil, no está organizado —como uno espera— en una lógica lineal de fines y medios, sino por ideas desiguales, a veces coherentes, otras veces incoherentes y, en algunos casos, carecen de todo sustento real.

Lo que es evidente, sin embargo, es que no se plantea una reforma más de los PEEB. Tras la pandemia, dice la SEP, se concluyó en “la urgente necesidad de hacer un replanteamiento de gran escala al sistema educativo nacional” y se puso en cuestión “la continuidad de la escuela como un espacio cerrado, alejado física y conceptualmente de la comunidad”.

La SEP quiere hacer una transformación radical de la educación básica y el principio pedagógico que los sustenta es no colocar al alumno, en tanto individuo —o a la escuela—, en el centro del proceso educativo, sino poner en su lugar a la comunidad. El proceso de enseñanza ya no se reducirá al aula, y se referirá siempre a “la relación entre maestros y alumnos con el medioambiente inmediato”.

En realidad, la política cruza el campo educativo. La neutralidad es una simple coartada. En los hechos “todo planteamiento educativo, sobre todo desde la escuela pública, es un proyecto político, ya que implica una práctica humana dirigida a alcanzar determinados propósitos” y que responde a los intereses de determinados grupos sociales.

La educación nacional, por ejemplo, es en realidad una ideología, un disfraz, que oculta los intereses de la raza mestiza que impulsa desde hace cincuenta años un proyecto modernizador y mercantilista. En educación, este grupo dominante abrazó la cultura universal, europea u occidental, que excluye por definición la diversidad cultural que representan los grupos étnicos.

Un equívoco ostensible, burdo, que se encuentra en el documento es afirmar que la educación básica, desde la reforma de 1973, se ha guiado por la enseñanza por objetivos de Bloom, también llamada “tecnología educativa”. Eso es falso. Es verdad que hubo la intención de imponer esa metodología en la EB, pero nunca tuvo éxito. Los maestros no la adoptaron. Sabemos bien —por numerosas evidencias empíricas— que los maestros de educación básica utilizan en la enseñanza numerosos procedimientos y que entre ellos predomina el método tradicional que abusa de la exposición docente y del libro de texto.

Hasta ahora, la escuela se ha dedicado a proveer de capital humano a las empresas y a reproducir desigualdades sociales, pero esto ya se acabó, la Nueva Escuela Mexicana “estará con los oprimidos: las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes, los discapacitados y la diversidad sexual violentada” (*Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*, p. 11).

Si antes la escuela reproducía las desigualdades sociales, ahora ofrecerá a los alumnos una formación que les permita transformar el mundo tan profundamente como consideren necesario. Es decir, va a “otorgarles las herramientas intelectuales, afectivas, emocionales, sociales y políticas para que puedan proceder a esa transformación” (*ibidem*, p. 10).

El centro del proceso educativo ya no va a ser el alumno, sino la comunidad. La escuela ya no va a ser el lugar cerrado que conocemos, se abrirá a la comunidad:

En las prácticas educativas de la enseñanza y del aprendizaje, serán igual de importantes la lectura, la aritmética y la ciencia, como la tierra, los ríos, el hogar, el cuerpo, los saberes ancestrales, la arquitectura, las fiestas de la

comunidad, los espacios de convivencia y en algunos contextos, los tiempos de producción de la localidad, los cuales son constantemente resignificados y replanteados, tanto por las y los estudiantes como por las maestras y los maestros (*ibidem*, p. 67).

La reforma pone en riesgo la educación que tenemos

21 de marzo de 2022

La propuesta de los planes de estudio ha pasado por las asambleas estatales sin pena ni gloria. Claro, los funcionarios la elogiaron, pero eso no significa que haya conquistado el consenso; simplemente no se discutió.

Algunos elementos aislados de la propuesta son atractivos para los docentes: el trabajo por proyectos, la autonomía profesional de docente, etcétera. Pero los maestros ignoran que, de aprobarse estos nuevos planes de estudio, tendrán que modificar el 100 % de sus prácticas. Otros motivos fuertes para criticar esta propuesta son los siguientes:

1. Los planes de estudios ya están elaborados y en su elaboración no participaron los docentes. En las asambleas intervienen, sobre todo, autoridades.
2. La propuesta que se presenta es, sin embargo, incompleta, parcial y llena de lagunas. Suscita más preguntas que respuestas.
3. La ambición especulativa de los autores no tiene límites. Con el nuevo proyecto educativo quieren borrar toda la obra educativa anterior y empezar de cero. Quieren rehacer al sistema educativo bajo “un nuevo paradigma”.
4. Los elementos del nuevo paradigma son en su mayoría disparos al aire, formulaciones vacías o metafísicas, sin antecedentes teóricos o prácticos en la historia educativa del mundo.
5. Se quiere eliminar todo lo propio de la cultura moderna-occidental; por ejemplo, acabar con el individualismo, para ello no colocan en el centro de la educación al alumno, sino a la comunidad. ¿Qué significa esto? Todo y nada, es retórica. La comunidad sólo metafóricamente puede ser sujeto de educación.

6. Existen algunas pedagogías comunitarias (como las de Paul Nathorp y Antón Makarenko), pero todas ellas apuntan a educar al alumno individual. Educar a la comunidad no es objeto de la educación.
7. En el proyecto de la SEP se olvida, además, de que la escuela es un órgano del Estado y que la Constitución ordena que a él (al Estado) corresponde la rectoría de la educación y no a la comunidad, que es parte del orden civil.
8. Se omite también la norma constitucional que dispone que la educación que imparta el Estado debe basarse en el conocimiento científico, ser universal y ser laica, valores que se ponen en entredicho cuando se pretende subordinar la escuela a la comunidad y educar a través de una mezcla confusa de conocimientos escolares con “saberes” comunitarios, los cuales incluyen creencias religiosas, supersticiones y prejuicios asociados, usualmente, a la baja escolaridad.
9. El vacío mayor del proyecto de la SEP es que nunca explica la forma precisa de cómo se va a enseñar dentro de este modelo. ¿En qué consisten la nueva práctica docente? En ningún lugar dicen cuáles serán los objetivos ni los medios de enseñanza. Tienen reticencia a hablar de objetivos educativos, pues consideran que tal noción forma parte de una educación que sólo busca formar capital humano, lo cual es una deducción falsa, pues, como decía Aristóteles, toda acción humana está encaminada a lograr un fin.
10. El hecho real es que en muchas partes de México no hay comunidades locales constituidas. En las áreas urbanas, por ejemplo, la vida comunitaria rara vez es identificable, en ellas domina, por el contrario, el individualismo. ¿Qué hará la SEP en estos casos? ¿Cómo montar una educación comunitaria sin comunidad?
11. Otro problema no resuelto es el del conocimiento. Se cuestiona la objetividad del conocimiento científico y se quiere acabar con la educación por asignaturas, pues se considera que estas crean en los alumnos una visión fragmentaria de la realidad. Pero las asignaturas, aunque defectuosas, ofrecen un conocimiento organizado. ¿Quién ha inventado un conocimiento lógicamente articulado que ofrezca una visión no fragmentaria de la realidad?
12. Se pueden definir problemas u objetos de estudio de la realidad para enseñar. Pero no existe un “conocimiento integrado” que no sea de

orden metafísico o religioso. No existe el conocimiento total. En su lugar, los expertos (que no maestros) de la SEP crearon los campos formativos, noción probablemente recogida de los Planes de Estudio de 2011 elaborados por el SNTE. Sería deseable que la SEP explicara el procedimiento técnico que siguieron para crear los campos formativos y los grados de arbitrariedad en su definición. Suponemos, desde luego, que no fue un procedimiento científico.

13. Finalmente, hay problemas logísticos en este proyecto. Se pretende aplicar los nuevos planes de estudio para el año escolar 2022-2023, es decir, para el ciclo que se inicia en el próximo mes de agosto. ¿Se podrá en este breve lapso concluir los planes de estudios y, además, dar a 1.2 millones de docente una nueva formación, distinta a la que recibieron en la escuela normal?

Lamentablemente los argumentos lógicos son poco valorados por las autoridades actuales y esta monstruosidad pedagógica, de no ser objetada por una fuerza social significativa, puede llevarse a la práctica en los próximos meses —con los consecuentes efectos desastrosos. Todo depende del presidente López Obrador, que no conoce bien el tema educativo, pero puede identificarse con este proyecto si intuye que es “educación buena para el pueblo”. Se habrá consumado así un golpe sin precedente contra la educación nacional.

Educación comunitaria, sí, pero ¿en qué comunidades?

4 de abril de 2022

En un mundo globalizado, en un orden mundial donde la comunicación entre los habitantes de la tierra se ha simplificado, en este marco histórico, evidente para todos, la SEP nos propone que la educación se oriente no hacia lo universal, sino hacia la comunidad local.

El centro de la nueva educación, dicen los funcionarios de educación, no debe ser el alumno sino la comunidad. En los planes de estudio 2022 se propone, además, parece increíble, abandonar la cultura universal como matriz de la educación básica e integrar en ella las culturas étnicas. La edu-

cación pública de México —burocrática y centralista— nunca ha sabido incorporar, satisfactoriamente, la multiculturalidad en el currículum.

La SEP hace este planteamiento sabiendo que la población indígena es minoritaria (6.2 % de la población) y culturalmente dispersa (68 lenguas distintas). ¿Cómo articular esa diversidad en las escuelas? La SEP no nos saca de dudas: su solución no es ni clara ni precisa. Las culturas indígenas son múltiples y débiles, han sido erosionadas por la cultura moderna y aunque debemos luchar por su preservación, no se explica cómo se les incorporará a los planes de estudio.

La importancia del asunto nos obliga a asumir una actitud realista y no sucumbir a visiones románticas o idealistas. Enfrentar a alumnos —niños— socializados en el contexto urbano y moderno con las culturas indígenas, sin mediaciones, es un choque brutal. Es un encuentro-desencuentro entre dos mundos. Este choque se resuelve en una voluntad común, dice la SEP, mediante un diálogo de saberes, en el que los portadores de las dos culturas se escuchan recíprocamente para arribar a la construcción de significados compartidos. Pero ¿qué tan factible es ese diálogo cuando los interlocutores carecen de una lengua común?

En conclusión, la SEP nos debe explicar cómo será posible ese diálogo intercultural que arroje un aprendizaje significativo para ambos actores. Por otro lado, si volvemos la vista hacia el mundo urbano, la proposición de la SEP de integrar la escuela con la comunidad vuelve a tambalearse.

En las ciudades el perfil de las comunidades locales frecuentemente se desvanece. En las urbes de México domina el individualismo y la convivencia comunitaria —de barrio, de lealtad a un santo patrón, de colonia o fraccionamiento— no es regla, sólo se encuentra excepcionalmente. Claro, un estudio histórico-sociológico (como el de Robert Bellah en Estados Unidos) probablemente demostraría que en una época anterior existían realmente comunidades locales en las ciudades.

Pero han desaparecido con excepciones notables. La vida local de las ciudades se transformó aceleradamente por efecto de la globalización, la revolución digital y las políticas neoliberales. Surgieron los cinturones de miseria. De hecho, han dado lugar a una nueva cuestión social (Castel, R.) marcada por el desamparo y el abandono de grandes masas concentradas, ya no en barrios obreros, sino en conglomerados de seres humanos excluidos del sistema productivo.

Se trata de los “guetos urbanos” que refiere Emilio Tenti Fanfani en *La escuela y la cuestión social*: “Los guetos urbanos son como islas donde prima una especie de extraterritorialidad social, de abandono del Estado, de sus poderes y de sus recursos. En las periferias de las metrópolis occidentales tienden a conformarse espacios de vida y de socialización que recuerdan a esas sociedades con baja diferenciación social y escaso nivel de interdependencia. Ni la economía de mercado ni los monopolios de Estado tienen presencia en estos territorios. Allí tiende a instaurarse una especie de economía no monetaria hecha de trueque, delincuencia, intercambio de dones y demás, donde muchas veces suele regir la ley del más fuerte en un contexto de guerra de todos contra todos donde las bandas armadas dirimen sus diferencias mediante el despliegue incontrolado de la violencia”.

Esta descripción es fiel espejo de la realidad de muchos barrios pobres, marginales y lúmpenes de la periferia de nuestras grandes urbes. En ellos la escuela es una tabla de salvación para los niños, una isla en la que prima el amor, la empatía y la esperanza en el futuro. En ese lugar los niños encuentran el afecto que no reciben en sus hogares. En casos como estos: ¿por qué hay que abrir la escuela a la comunidad? ¿Qué elementos positivos, cognitivos o morales les ofrece este entorno de barbarie?

La 4T contra los maestros

11 de abril de 2022

Un grave conflicto se está incubando entre el gobierno de la 4T y los maestros. Los de AMLO han sido tres años de desatención y agravios contra los docentes y la polarización entre las partes creció con la imposición unilateral de nuevos planes de estudio (PE). ¿Por qué los nuevos planes?, si los actuales tienen sólo cinco años y sólo faltan dos años y meses para que finalice este sexenio memorable?

La agresión de la 4T se inició con la desatención presidencial a la educación y con el castigo presupuestario al sector. La educación languidece por la negligencia oficial y sufre una total postración: el presupuesto educativo descendió en 3 años consecutivos; el salario del magisterio no

umentó, como muchos esperábamos, cuando los mentores apoyaron con entusiasmo y de forma casi unánime a AMLO.

La mayor parte de los recursos educativos se han desviado del sector educativo hacia los “proyectos prioritarios” del presidente. El dinero educativo, si acaso, se ha utilizado para programas de becas que tienen un claro perfil político-clientelar y que maneja el Ejecutivo personalmente, o bien se ha gastado proyectos disparatados como las llamadas Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, que nadie sabe a ciencia cierta en qué han cristalizado. Un clientelismo que todavía no satisface la ambición del presidente pues, como vimos en la revocación del mandato, 74 millones de mexicanos no acudieron a su convocatoria.

Es cierto que el monto global del presupuesto educativo de este año asciende a 883 929 millones de pesos, cifra aparentemente elevada, pero es el gasto educativo menor en 12 años, pues representó apenas el 3.1 % del PIB, porcentaje que en 2010 fue del 3.9 %.

La disminución presupuestal afectó a los maestros en varios capítulos: en pensiones, en la (pobre) movilidad horizontal, el castigo a las escuelas normales, los programas de educación continua del profesorado, la falta de apoyo al trabajo docente durante y después de la pandemia, las cero inversiones en equipos de cómputo, talleres y en laboratorios, la pobre inversión en infraestructura, la disminución de los estímulos para los docentes que trabajan en las condiciones más adversas (escuelas multigrado, planteles urbanos ubicados en los cinturones de miseria, escuelas rurales de localización remota, escuelas comunitarias, escuelas indígenas, escuelas para niños de poblaciones migrantes, servicios de educación especial, etcétera).

La escasez de dinero educativo ha sido agravada, como sabemos, por la política de Austeridad Republicana y su efecto global condujo al cierre —sin mediar argumentos— de 16 programas federales.

La suspensión de programas exitosos como Escuelas de Tiempo Completo no ha sido justificada por las autoridades y significó la clausura de un conjunto de elementos que diversificaban y enriquecían la labor docente.

El colmo del agravio, desde luego, fue que la SEP tomara la decisión apresurada de imponer en educación básica —para este año o el próximo— un modelo educativo insólito y extravagante, que omite la experiencia de los docentes y que carece de sustento en la investigación educativa. En ninguna

parte del mundo ha existido una educación como la que la SEP propone de manera, evidentemente, irresponsable y frívola. La idea es crear, partiendo de cero, una educación anti-moderna (postmoderna) que se opone a la cultura universal u occidental que ha dado sustento a la educación nacional desde la Independencia. Una educación que rechaza a la nación como referente principal y que reivindica, en su lugar, a la comunidad local.

La educación, dicen estos curiosos neosofistas, debe alejarse del saber universal y acercarse al saber significativo, contextual y concreto, que la escuela puede recoger de la cultura comunitaria. Esta proposición, se entiende, implica una reconstrucción total del sistema educativo nacional y exige una reformatión intelectual, pedagógica, teórica y práctica, completa, del magisterio. ¿Quién podrá llevar a cabo este milagro?

Del universo a la comunidad

9 de mayo de 2022

Para los maestros que recibieron una formación racionalista y científica, la SEP se propone implantar una nueva educación que no es moderna, que rechaza al individuo (al alumno) como centro de la educación y pretende colocar en su lugar una entidad colectiva (la comunidad).

No hay que confundirse: no se trata de la educación comunitaria, como la que imparten las escuelas de CONAFE, ni se trata de un proyecto que solo va a incorporar en la escuela ciertas prácticas en la comunidad, como las que hacen lo jóvenes en el servicio social. Tampoco se trata de un simple cambio de método o una nueva manera de enseñar. En realidad, la proposición de la SEP está vinculada a una visión del mundo distinta a la que tienen la mayoría de los maestros.

La mayoría de nuestros maestros han recibido en las escuelas normales una formación laica, racional, rigurosa, que aprecia la ciencia, valora el conocimiento científico y rechaza la superstición y los perjuicios.

El proyecto de la SEP, en cambio, se opone a la razón y a la ciencia. Niega incluso el valor perdurable del conocimiento. El documento la SEP dice: “Hay que explicitar el carácter temporal y polémico del conocimiento... Una idea arraigada en las escuelas es el supuesto carácter universal

del conocimiento científico que resulta excluyente de otras formas de pensamiento” (p. 35).

Esto significa que habrá un cambio en la materia con la cual trabaja el docente. En el futuro próximo el maestro estará obligado a trabajar no sólo con los conocimientos con los que ha trabajado siempre, sino que deberá incorporar, junto a ese conocimiento, las creencias, las ideas religiosas, los mitos, las leyendas, las supersticiones, los símbolos, rituales, etcétera, que forman parte de la cultura comunitaria.

Habrá también un giro en el trabajo docente que hasta ahora se ha reducido al aula y a la escuela. En la nueva educación que propone la SEP, la principal actividad docente deberá trasladarse de la escuela a la comunidad. El profesor debe trabajar ahora, no sólo con sus alumnos sino actuar codo con codo con los miembros de la comunidad con la intención explícita de estudiar sus problemas (de la comunidad) y resolverlos.

Nadie sabe cómo se organizará ese trabajo comunitario, pero es lógico suponer que, previamente, la autoridad educativa negociará un acuerdo, un plan, con las autoridades de la comunidad o del municipio correspondiente.

Las autoridades de la comunidad deberán garantizar, sobre todo, la seguridad de los alumnos y del personal docente. Hay barrios urbanos de la periferia de las grandes urbes donde impera la ley de la selva, el crimen organizado, la cultura lumpen y la violencia, en esos barrios no se puede “salir a la comunidad” sin poner en riesgo la salud o la vida de alumnos y maestros.

Lo esencial del proyecto de la SEP es su rechazo a la cultura universal. Eso significa que la principal agencia educativa de México reniega de la herencia de Homero, Sócrates, Platón, Aristóteles, Cicerón, Séneca, Santo Tomás de Aquino, Dante de Alighieri, Milton, Shakespeare, Cervantes, Lope de Vega, Quevedo, Leonardo, Galileo, Rousseau, Diderot, Voltaire, Spinoza, Kant, Hegel, Marx, Schiller, Goethe, Flaubert, Víctor Hugo, Rimbaud, Mallarmé, Proust, Joyce, Hemingway, Camus, Octavio Paz, Borges, García Márquez, etcétera.

José Vasconcelos y Antonio Caso deben estar revolviéndose en sus tumbas. La SEP propone que la educación abandone la cultura universal para adoptar en su lugar la cultura de la comunidad o de las comunidades territoriales reales. Es decir, la cultura de los barrios, de las comu-

nidades rurales (indígenas y no indígenas), culturas que no nos abren la mente hacia las estrellas y el infinito del cosmos, sino que la encierran en los códigos legítimos, pero restringidos, de la cultura popular urbana y rural.

Maestras y maestros en el abandono

21 de mayo de 2022

La sociedad y el Estado deben fortalecer la profesión magisterial. Deben hacerlo no sólo como reparación de los agravios y ofensas que han sufrido durante décadas los maestros de educación básica, sino por un imperativo de conciencia. Sólo fortaleciendo esta profesión podremos avanzar hacia una sociedad ilustrada, fuerte, y con un orden civilizado, es decir, fundado en la paz, el respeto a la ley y la justicia social.

El profesor realiza su trabajo diario en soledad, nadie observa su empeño. Es raro que los medios de comunicación se asomen al interior de las aulas y es más raro aún que los periodistas entiendan lo que sucede en ellas. El país ignora a estos laboriosos obreros de la cultura, pero el docente no sólo transmite conocimientos, crea habilidades y forma personas con una sólida estructura moral. Los maestros también proveen seguridad emocional, afecto y amor a niños y niñas que, en muchos casos, provienen de hogares y de barrios con carencias donde privan el egoísmo, la competencia descarnada, la indiferencia, el maltrato y la violencia. La escuela es con frecuencia el único lugar donde esos pequeños se sienten libres y reciben la calurosa protección de sus maestras y maestros.

Urge que México fortalezca al magisterio. Como grupo social, los maestros carecen de presencia pública; no tienen fuerza social para influir de forma decisiva en el rumbo de nuestra comunidad nacional. Esa debilidad se relaciona con la ausencia de organizaciones gremiales o sindicales auténticamente representativas: no hay gremios profesionales y el sindicato oficial, el SNTE, es un aparato político-corporativo, autoritario, una burocracia gris al servicio del Poder Federal, cuya principal función es asegurar mediante el control el orden interno del sector educativo.

La sociedad ignora las condiciones de trabajo de los profesores. No saben que a cada momento el maestro enfrenta carencias materiales y

adversidades y que, no obstante, saben remontarlas; sacan adelante a sus grupos. Las escuelas son pobres y en ellas estudian alumnos pobres. A veces no hay en ellas espacio suficiente, otras veces carecen de servicio de electricidad o falta agua potable, laboratorios, auditorio o cancha de fútbol, y sobra decir que la mayoría de las escuelas no tienen computadoras ni de servicio de internet.

El maestro, pues, es una figura débil, borrosa e infravalorada. El docente es inseguro respecto a su identidad profesional por que juzga de ofensivo su bajo salario y porque siente que ha recibido una formación pedagógica e intelectual deficiente. También, porque se agota, trabaja mucho, el tiempo no alcanza para cumplir satisfactoriamente con los contenidos de su jornada, el entorno ofrece pocos estímulos para su desarrollo profesional y la autoridad sobre sus alumnos, que daba por sentada, parece diluirse.

El profesor se angustia al observar cómo se multiplican las demandas que le hacen la sociedad y las familias. Los divorcios, las madres solteras, las familias complejas (integradas por hijos de progenitores diferentes), los alumnos de familias migrantes y, sobre todo, la enorme popularidad de los artefactos virtuales (videojuegos, celulares, tabletas, computadoras y, desde luego, televisiones), todos estos elementos crean nuevas demandas sobre las escuelas y enturbian con frecuencia las relaciones maestro-alumno y las relaciones maestro-padres de familia.

Las habilidades digitales las tiene el alumno, no el maestro. Enfrentado a un problema técnico-digital, el profe titubea, le cuesta trabajo confesar su ignorancia y, a la postre, tiene que acudir a sus alumnos para resolverlo. La mayoría de los maestros de educación básica pertenecen a las generaciones predigitales. Pero su mayor problema son sus alumnos, ya no son iguales. Los alumnos de hoy están más despiertos, audaces e irreverentes. A veces son agresivos: rompen las reglas, no obedecen órdenes y se hacen castigar o expulsar, creando nuevos conflictos entre el maestro y los padres de familia. Hay casos en los que el profesor es golpeado o humillado por sus pupilos; cuando esto sucede, el maestro descubre que carece de medios para que se haga justicia o, simplemente, para que alguien, de la parte ofensora, le ofrezca disculpas.

Por muchos años el maestro ha esperado que la solución a sus problemas y a su condición de oprimido venga del exterior, del Estado, del Sindicato, del presidente, pero la experiencia ha mostrado, sin duda, que

el único camino para su liberación es recuperar su autonomía individual, libertad y capacidad para decidir por sí mismo.

Regresar al origen

30 de mayo de 2022

Persiste la alarma por la reforma educativa que impulsa la SEP. Se propone desplazar el objetivo de la actividad educativa de los problemas nacionales a los problemas de la comunidad.

Es un movimiento regresivo, un intento ingenuo de volver a nuestros orígenes comunitarios y renegar de la sociedad moderna y globalizada. Pero, sobre todo, es un proyecto político: se trae al campo educativo la pugna entre las elites neoliberales y el pueblo bueno, pugna que inventó el presidente de la República; ficción que ha dividido a la sociedad mexicana.

La SEP politiza la educación al afirmar que ésta no es una actividad neutral, digna, noble, al servicio de todos, sino una obra de determinadas fuerzas políticas. Por eso se acusa a la educación actual de ser neoliberal y el proyecto SEP pretende crear la educación al servicio del pueblo.

Lejos de una visión abstracta, cosmopolita o nacional, la reforma nos ofrece desde la comunidad una visión concreta y particular del mundo. Lo que reina en la escuela es el pensamiento abstracto, descontextualizado, en la comunidad, en cambio, domina el pensamiento concreto y contextualizado.

La SEP parece renunciar al pensamiento racional, lógico, sistemático y revalora las dimensiones emocionales, morales e identitarias. Postula que un concepto científico vale tanto como cualquier saber comunitario, por irracional que sea: supersticiones, creencias religiosas, pensamiento mágico o tradiciones populares.

El punto de partida, dice el Marco curricular, no es la unidad sino la diversidad. Incorporar la diversidad cultural, sexual, racial, etcétera, en el currículum nacional es, a mi juicio, una idea correcta. Pero la SEP no propone eso. Lo que propone es partir de la diversidad, pero no avanzar hacia una integración con lo nacional.

El proyecto se estanca en la diversidad y si hay algo “nacional” se construirá con la suma de los intereses de cada comunidad. Dice textualmente:

“el Plan de estudios, los programas educativos, los libros de texto y otros materiales de la educación básica estructuran sus contenidos, teniendo como finalidad el interés de las comunidades que componen la sociedad” (*ibidem*, p. 75).

Pero ¿quién definirá cuáles son los intereses de cada comunidad? Es comprensible que estos no sean únicos ni uniformes; con frecuencia serán contradictorios, como lo plantea el presidente, una cosa son los intereses de los empresarios y otra los intereses del pueblo.

De tomarse en serio, la educación comunitaria que pregona la SEP debería partir de un diagnóstico previo de cada comunidad y de la introducción de ciertos cambios en ella, que le permitan desempeñar el papel de ámbito de aprendizaje o lugar que facilite y no obstaculice el desarrollo de niños y adolescentes.

Queda la duda de quién hará el diagnóstico de la comunidad. ¿El maestro? ¿A qué hora? ¿Acaso ya le quitaron las cargas administrativas que tiene? ¿Posee el maestro conocimientos y habilidades para hacerlo? ¿Recibirá el maestro una formación para hacerlo? ¿Habrá estímulos para esta nueva tarea?

Finalmente: esa nueva relación escuela-comunidad exige, mínimo, un acuerdo previo de la escuela con la autoridad local, del barrio o del municipio; de otra manera, las autoridades reaccionarán con asombro y alarma cuando vean que la comunidad está siendo invadida por una multitud de niños y maestros que no sólo quieren conocer la comunidad, sino que pretenden, para colmo, transformarla.

¿Estamos ante el populismo de Laclau?

5 de junio de 2022

Los autores de la nueva reforma educativa, por lo visto, siguen los pasos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), teóricos del populismo que niegan la existencia de la sociedad como una entidad real y consideran que es la diversidad, no la unidad, su verdadero rasgo fundante.

Las ideas de Laclau-Mouffe nutrieron ideológicamente al partido Podemos de España e irradiaron después a Venezuela. Sus ideas, al parecer,

ahora inspiran a AMLO para darle sustento conceptual a la nueva reforma educativa de la SEP.

La idea matriz de la teoría de Laclau es que la sociedad no es una unidad o esencia y se integra con una diversidad de identidades colectivas manifiestas en los “nuevos movimientos sociales”. El marxismo clásico no pudo explicar ni dar sentido a esos movimientos emergentes (feminismo, ecologismo, en contra la injusticia como “las madres buscadoras” y el reclamo por la presentación de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, en defensa de los derechos humanos, de grupos que piden reconocimiento, etcétera) y fue incapaz de ofrecer una perspectiva socialista en los nuevos tiempos.

Estos teóricos eliminan de su planteamiento conceptos del marxismo clásico como *lucha de clases*, *explotación económica*, *revolución*, *comunismo*, etcétera, y proponen —siguiendo a Gramsci— construir el socialismo actuando en el plano de la subjetividad o la conciencia de las masas, sin desbordar el marco de la democracia liberal. El socialismo surgiría de articular luchas contra las diversas formas de subordinación que produce el capitalismo.

Es, sin embargo, una teoría maximalista con formulaciones que parecen contradecir su declarada vocación democrática. Un rasgo central de esta teoría es su irracionalismo. Se opone a la razón y rechaza la posibilidad de construir un consenso sobre bases racionales, de hecho, cualquier consenso político nacional es sólo disfraz del predominio soterrado de una fuerza política particular. La razón, dice Laclau, es un bien escaso e improbable. El hombre no es un ser racional; el pueblo no se moviliza por razones, se moviliza por mitos.

El populismo, para Laclau, es el modo de construir lo político y requiere una división dicotómica de la sociedad: élites vs. pueblo. El líder es fundamental, él hace posible y crea el vínculo con las masas que Freud consideraba inherente a la formación de un pueblo; y el discurso del líder populista va dirigido al afecto, al sentimiento, a la teatralidad y la espectacularidad.

Laclau y Mouffe defienden un populismo de izquierda concebido como una “guerra de posición” y como construcción de una voluntad colectiva popular a partir de una cadena de equivalencias (alianzas) y de la movilización de las pasiones populares.

La política no está restringida al ámbito institucional, no es esfera autónoma; toda relación social es política, es absurdo separar lo público de lo privado. El corazón de la política es el discurso: el discurso no solo

moviliza pasiones, sino que crea la realidad y es falso lo contrario: que la realidad crea al discurso.

El antagonismo es intrínseco e ineludible en la política democrática. Es falso pensar que se va a superar mediante el derecho, la moral o la deliberación racional; los recursos tradicionales de la democracia son insuficientes o ineficientes para hacer frente al antagonismo. Por eso las democracias viven en permanente tensión.

La política es similar a la guerra en cuanto choque entre fuerzas antagonicas. Para explicar esto, Chantal Mouffe (2016) no duda en acudir al Karl Schmitt, ideólogo del nazismo, que también explicaba la política como antagonismo irreductible acudiendo a la metáfora de la diada amigo-enemigo.

La política es la esfera superior, ella impera sobre la moral. No hay una moral, de la misma manera que no hay una historia, hay, en cambio, muchas morales y muchas historias, sean individuales o de grupo. Tampoco hay instituciones neutras (caso de la escuela), pues detrás de la supuesta neutralidad se oculta el dominio de una fuerza o un bloque de fuerzas.

Negar el mérito

13 de junio de 2022

En las sociedades monárquicas la riqueza y el poder se heredaban de padres a hijos; en la sociedad moderna, en cambio, se conquistan de acuerdo con los méritos de las personas. Por eso decimos que nuestra sociedad es meritocrática.

El reconocimiento del maestro al mérito individual del alumno repugna a los expertos de la SEP, autores de los planes de estudios de educación básica. No están de acuerdo que un maestro se dirija al alumno en los términos: “Arturo, has hecho un trabajo excelente, se observa que te esforzaste mucho y creo que eres muy buen estudiante”.

Ellos piensan que reconocer el talento, el esfuerzo y la calidad del estudiante, es decir, reconocer el mérito individual, fomenta el individualismo, la competencia, el aspiracionismo y los rasgos negativos de la sociedad capitalista moderna. Por tanto, en su proyecto educativo el alum-

no individual desaparece, se disuelve en la “comunidad escolar” o en la “comunidad territorial”. Esta extraña pedagogía colectivista o comunitaria borra al alumno, al que siempre hemos pensado que es sujeto central de la educación.

Los expertos de la SEP conciben a México como una sociedad presa de un capitalismo salvaje donde todos vivimos esclavizados por las exigencias del mercado. Tal concepción es “políticamente correcta”, pues es congruente con el discurso presidencial que —como todos sabemos— amplifica hasta la caricatura el poder maléfico del neoliberalismo.

Esta visión hiperbólica los lleva a la conclusión falsa de que la educación, en su totalidad, sólo atiende demandas económicas. “La educación se reduce a formar capital humano”, esta afirmación es un falso axioma, no tiene sustento en evidencias —investigaciones, evaluaciones— y se desprende de una lectura ideológica, doctrinaria, de nuestra realidad.

Los expertos de la SEP no logran advertir que el capitalismo mexicano tiene un carácter tardío, complejo e incompleto, pero tampoco reconocen la tradición liberal-humanista (Torres Bodet) que guio a la educación mexicana desde 1945. El mercado, desde luego, tiene y seguirá teniendo una influencia decisiva sobre la educación pública. Ésta goza de autonomía relativa que le ha permitido, por ejemplo, orientarse hacia propósitos como la formación integral —intelectual, moral, física, emocional y estética— de cada alumno.

La educación ha definido hasta ahora, con relativa independencia, sus propios fines y medios, aunque sabemos que está lejos de ser eficiente y ha tenido dificultades para cumplir satisfactoriamente sus fines sociales; hoy no tiene —este es su principal problema— resultados de aprendizaje satisfactorios.

Es correcto aspirar a combatir, desde la escuela, los efectos perversos del mercado y del capitalismo, pero eso no se logra negando méritos al alumno individual o con ejercicios de colectivismo y democracia no encuadrados en un marco conceptual de formación emocional, moral y social. Para combatir eficazmente el individualismo egoísta, hedonista y consumista, y desarrollar la conciencia social de los alumnos, la educación debe favorecer antes que nada su autonomía personal.

La formación de la autonomía moral del alumno —que según Piaget se logra entre los 10 y 11 años— es condición inescapable para que desarro-

lle y asuma como propios valores sociales como la reciprocidad, la conciencia de grupo y los sentimientos de empatía, aceptación y reconocimiento del otro o de los otros.

Este no es, lamentablemente, un objetivo explícito de los nuevos planes de estudio que propone la SEP.

El nuevo proyecto parte de la (ingenua) idea de que la conciencia social surgirá de negar al alumno individual y fomentar actividades en grupos y en asambleas donde la voz y el voto del alumno valdrán tanto como la del maestro, la del trabajador administrativo. Es más, se propone ahora —increíble, pero cierto— invertir la relación maestro-alumno de manera que ahora el alumno enseñe y el maestro aprenda del alumno; es decir, de ahora en adelante los patos cazarán a las escopetas.

Educación es política

21 de junio de 2022

Los expertos de la SEP —en su proyecto de reforma educativa— rechazan la idea de que la educación nacional pueda ser neutral. Considerando su afirmación: “toda educación es política”, cualquier Plan de estudios refleja los intereses políticos de la fuerza política que domina en el país en un momento determinado.

Es verdad que, desde una perspectiva general, es legítimo afirmar que la educación pública es política, pues es dirigida por el Estado. Pero existe una diferencia entre la educación pública democrática que emana del pacto nacional y una educación que se apeg a los intereses de una sola fuerza política.

La SEP propone abandonar la tradición de la educación nacional, humanista y liberal, en favor de una educación con fines políticos explícitos (emancipar al pueblo oprimido, transformar la sociedad, combatir a las elites neoliberales, debilitar a la educación pública actual), cuya fuente original es el repertorio doctrinario del número uno del populismo nacional.

El proyecto de la SEP se inspira, en gran parte, en Paulo Freire, padre de la llamada pedagogía crítica. Los rasgos distintivos de la educación de

Freire son los siguientes: a) la educación debe orientarse a liberar al pueblo oprimido; b) la educación liberadora debe darse fuera del Estado, en las propias comunidades que habitan los oprimidos.

En *Pedagogía del oprimido*, Freire aclara que la suya es una pedagogía que prepara a los hombres para luchar por su liberación. La educación del oprimido busca utilizar las palabras significativas para el sujeto (alumno), para que de manera autónoma cambie su conciencia, reconozca su condición de oprimido y se disponga a luchar para lograr su liberación.

La teoría de Freire no parte de realidades histórico-concretas, sino de tres axiomas (verdades incuestionables): 1) la sociedad se divide entre fuerzas opuestas: los opresores y los oprimidos; 2) la pedagogía del oprimido busca concientizar a los oprimidos para que se incorporen a la lucha contra la opresión; 3) la educación escolar es, sin excepción, una educación que funciona a favor de la opresión y se opone a la liberación.

La educación escolar, según la *Pedagogía del oprimido*, se funda en los intereses de los opresores: fomenta el egoísmo, su fin es inculcar en los estudiantes visiones que perpetúan los mitos, las ideologías, el pensamiento falso y las conductas de sumisión y opresión. Son pedagogías que esclavizan y deshumanizan a los hombres.

Freire caricaturiza la educación escolar y la llama “educación bancaria”, un esquema que describe lo que pasa en las escuelas a través de nociones y postulados abstractos. Por ejemplo, se dice: “El educador es siempre quien educa, el educando es el que es educado”; “el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben”; “el educador es quien habla, los educandos escuchan dócilmente”, etcétera.

La embestida de Freire contra la educación escolar lo lleva a afirmar que, en todos los casos, ésta busca inculcar sometimiento y respeto a las reglas, es decir, inducir a los oprimidos a aceptar su condición de oprimidos. Sin embargo, la visión del mundo que ofrece Freire a los oprimidos se construye a partir de su realidad concreta y desprecia el pensamiento abstracto y la cultura universal: “Hay que desconfiar de la cultura letrada”.

Esta es la orientación de la reforma que intenta imponer la SEP en educación básica: su idea central es hacer de la comunidad el motor del proceso educativo: es una involución, un rechazo a la educación moderna, un regreso al mundo premoderno de las tradiciones comunitarias.

Educación: cambio total

27 de junio de 2022

La nueva reforma de la educación básica es una aberración, un desatino y despropósito; pero, a pesar de sus defectos garrafales, no hay duda de que el presidente de la República tratará de imponerla por la vía autoritaria.

Las consecuencias serán catastróficas para el país. Producirán el hundimiento definitivo de una educación que arrastra muchas deficiencias históricas y tendrá efectos funestos para el desarrollo nacional; además, todos los actores educativos (incluyendo ahora a los habitantes de las comunidades) se verán sometidos a una vorágine incomprensible de nuevas actividades. Hay razones para este pesimismo, he aquí algunas.

1. El proyecto de la SEP no es serio: se hizo a las prisas, a la carrera, improvisando; se elaboró a espaldas de los maestros, que no han sido informados y consultados como era necesario (se traicionó a AMLO, quien declaró que cualquier cambio en la educación se haría de común acuerdo con los docentes).
2. Su contenido no se sustenta en una experiencia educativa previa, su base es exclusivamente doctrinaria.
3. Su finalidad es política, no educativa; pretende apoyar al actual gobierno populista: a) traslada el poder educativo del orden público (la escuela) al orden privado (la comunidad); b) define sus objetivos en términos políticos: emancipar al hombre, prepararlo para transformar al mundo, etcétera; c) se rehúsa formar ciudadanos para la democracia institucional; d) pretende estimular a la acción política a grupos sociales agraviados por múltiples causas: el no reconocimiento a su identidad, el atropello a sus derechos, la condición de subordinación, etcétera.
4. Fragmenta el sistema educativo: desaparece como sistema nacional y se atomiza en miles de escuelas-comunidades.
5. Acaba con la educación nacional moderna, tal y como la conocemos; se le suplanta por una educación comunitaria que prioriza no el conocimiento elaborado sino la cultura popular. La educación básica no se orientará a la solución de los problemas de la nación.
6. Se niega a dotar a los alumnos con habilidades intelectuales y sociales básicas que les permitan incorporarse posteriormente al trabajo productivo.

7. Atropella numerosos preceptos constitucionales: el laicismo, el carácter nacional de la educación, el fundamento científico de la misma, etcétera.
8. Pretende cambiar las subjetividades y la conciencia, no le interesa cambiar el mundo objetivo, como sería promover el desarrollo económico de las comunidades pobres.
9. Quiere imponer una pedagogía que niega el valor de la razón y al razonamiento lógico-racional. La acción —el activismo— desplaza al conocimiento.
10. Promueve el relativismo cognitivo: afirma que todo conocimiento, sea científico o sea mágico, es válido, ninguna forma de conocimiento tiene privilegios.
11. Promueve el relativismo moral: se niega a educar en base a una moral universal, cada alumno es libre de adoptar sus propias reglas de conducta. Valores universales como la honestidad, la justicia o la fraternidad están ausentes de los planes de estudio.
12. Exalta las creencias y tradiciones comunitarias y las coloca por encima del conocimiento escolar.
13. Realza la diversidad de la población, pero rechaza formar en los alumnos una identidad nacional. En el currículum no hay lugar para la historia nacional, sólo para las historias diversas de las comunidades.
14. Se habla de democracia, pero no política institucional, sino participativa, directa y autogestiva, que se practica en la escuela y la comunidad.
15. Se propone una práctica educativa pragmática, utilitaria, con base en proyectos comunitarios. Su idea obsesiva es aplicar los conocimientos escolares a la realidad de la comunidad.
16. No concede valor al conocimiento por sí mismo, aunque sabemos que es crucial para la formación de la cultura y del carácter de cada individuo.
17. Rechaza el individualismo, el mérito personal del alumno, exalta la colectividad.
18. Transfiere a la familia (a las madres) tareas pedagógicas que necesariamente alterarán las rutinas del hogar. Textualmente dice la SEP: “es relevante que las familias participen en las relaciones pedagógicas”.
19. Se elimina la jerarquía que gozaba el docente frente a los alumnos: la reforma propone que el alumno pueda actuar también como maestro y a la inversa, que el maestro se convierta en alumno.

20. El trabajo docente cambia por completo, al mismo tiempo, se multiplicarán sus obligaciones: trabajará de forma autónoma para reorganizar el currículum y para adaptarlo a la realidad de su comunidad; debe asimismo estudiar los problemas y necesidades de la comunidad y hacer, en total libertad, una planeación pedagógica pertinente, deberá además negociar un pacto con cada una de las familias de sus alumnos a fin de comprometerlas en la tarea educativa.
21. El nuevo Plan de estudios exigirá, además, que el maestro ofrezca a cada alumno una educación personalizada, algo imposible de lograr cuando cada maestro tiene en promedio 25 alumnos.
22. La reforma es total, propone la transformación de los principios filosóficos, culturales, éticos y sociales de la educación básica, en todos sus niveles y modalidades.
23. Finalmente, para llevarse a la práctica, esta reforma tiene que enfrentar desafíos insuperables: convencer a los maestros de su viabilidad, explicarles en qué consiste la nueva forma de educar, informar a los padres de familia y ganar su aprobación para llevarla a cabo; consultar a todos los municipios del país y a sus comunidades para obtener su aprobación, asegurar la protección policiaca o militar para alumnos y maestros cuando salgan a trabajar con la comunidad en regiones con alta violencia; superar las carencias de más de 125 000 escuelas pobres, multigrado, que en muchos casos están en manos de profesores que no han recibido un adecuado entrenamiento pedagógico.

Cuál comunidad

5 de mayo de 2022

En la nueva reforma educativa la comunidad territorial (el barrio, el poblado) es el principal escenario educativo. Dice la SEP: “es el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela, es el núcleo de las relaciones pedagógicas, de la enseñanza y el aprendizaje” (SEP, 2022).

Carencias escolares

La SEP tiene una visión idílica, mítica, inspirada en la idea, romántica, de una comunidad indígena en estado de pureza. Pero esa comunidad pura no existe. Lo que existe en el México real no son comunidades cerradas, sino abiertas, las cuáles para sobrevivir se articulan en diversos grados y formas con la economía capitalista.

Si asumimos el hecho de que el 80 % de la población de México vive en ciudades y que sólo el 20 % reside en el campo, debe interesarnos conocer en profundidad lo que ocurre en las comunidades urbanas o barrios que alojan a la mayoría de las escuelas. Se trata de territorios con distintas formas de cultura popular.

Contra lo que la SEP supone, las comunidades urbanas periféricas pobres son espacios desorganizados, caóticos, donde reina la informalidad, la violencia y la ilegalidad. La economía informal que domina en esos espacios se asocia a otras conductas informales o ilegales: el cobro de piso, el control criminal de la calle, del transporte, de la basura, etcétera.

No es fácil pensar que la comunidad urbana, como ámbito educativo, se trata de entornos inestables, convulsos, que cambian a gran velocidad. En esos territorios el crimen está omnipresente. Un factor disolvente fundamental que actúa en la periferia urbana es el narcotráfico y su cauda de violencia e inseguridad.

En la mayoría de los casos, los barrios urbanos son creaciones recientes, carecen de una historia ancestral, no tienen una estructura simbólica definida, ni memoria colectiva. Es verdad que en ellos confluyen personas con diversos orígenes culturales, pero la cultura original tácitamente dejó de existir y se disolvió en un nuevo agregado, la cultura popular.

El impacto de las nuevas comunicaciones sobre las comunidades urbanas ha sido múltiple. La televisión, la radio, la computadora y los celulares cambian la visión del mundo, la identidad y la experiencia de las personas. La difusión acelerada de las redes y del teléfono inteligente o *smartphone* (116 millones en el país) han hecho colapsar las identidades colectivas y han fomentado el individualismo.

Las comunidades digitales y los vínculos por la red han desplazado a la comunidad territorial. La vida colectiva de los barrios se ha empobrecido y en muchas ocasiones los niños y adolescentes encuentran en la escuela

la única oportunidad saludable de socializar con gente de su misma edad. Incluso, hasta la convivencia familiar se ha debilitado con la presencia de los celulares.

Algunas comunidades urbanas se han convertido, como dice Emilio Tenti Fanfani (2007), en guetos urbanos: espacios aislados, con población excluida, que viven una especie de extraterritorialidad, con presencia mínima del Estado, donde no existe ninguna cooperación entre vecinos y en donde domina la ley de la selva, con violencia física recurrente. En estos espacios, los niños crecen en permanente sobresalto sufriendo miedo, angustia, inestabilidad y ausencia de futuro. En estos contextos, los niños ven a la escuela como una tabla de salvación: un espacio excepcional donde encuentran protección, compañerismo, respeto y afecto.

De alguna manera, México entero se ha convertido en un gigantesco gueto urbano: sufre convulsión y desorden permanentes, tiene una violencia ubicua, un Estado débil, un sistema fallido y corrupto de justicia, una policía fantasmal o incompetente (como ocurre con la militarizada Guardia Nacional, que usurpó su papel a la policía civil) y con la entronización en el poder de un presidente de la República que, en vez de ayudar a crear estabilidad y orden, se ha convertido en un excepcional catalizador del desorden nacional.

Referencias

- LACLAU, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- MOUFFE, C. (2016). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco Curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

4. La educación básica frente a la diversidad cultural: trayectorias, olvidos y efectos

Alfonso Barquin Cendejas

El fenómeno histórico de la coexistencia de culturas diferentes, producto de las conquistas coloniales, es el recuento de relaciones notoriamente asimétricas, injustas y conflictivas. En las sociedades latinoamericanas estas relaciones exponen homologías de todo tipo, resultado de la historia común de nuestra América. El caso de México, como el de otras naciones del continente, está marcado por la profunda conexión que se tejió con las metrópolis coloniales, tanto en términos de la mezcla de poblaciones peninsulares con los pobladores originarios del país o la población africana esclavizada, como del sincretismo cultural producido que progresivamente conformó una identidad distinta de la española, pero también distinta de la indígena o la africana. Sin embargo, las poblaciones que no se integraron a esta tendencia mestizante, fueron constantemente empujadas a regiones de la periferia,¹ explotadas y colonizadas externa e internamente² con el resultado de su exclusión del proyecto hegemónico de desarrollo colonial y, posteriormente, de la nación mexicana.

Justo esta circunstancia, la ocurrencia de un proyecto hegemónico de naturaleza mestiza y la exclusión de las visiones culturales de las poblaciones que fueron colonizadas, es la que constituye el eje analítico y programático de la propuesta educativa frente a la diversidad cultural de nuestro país, dentro del *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* publicado el 19 de agosto de 2022 en el Diario Oficial de la Federación. El documento, denominado coloquialmente como “La Nueva Escuela Mexicana”, aborda en dos de sus secciones los fundamentos teóricos y prácticos del proyecto frente a la diversidad cultural. En el

¹ Las denominadas “regiones de refugio” por Aguirre Beltrán (1991).

² En concordancia con el concepto de “colonialismo interno” postulado por Pablo González Casanova (2006).

apartado núm. 3 “El currículo nacional desde la diversidad” se hace un breve recuento del devenir del proyecto educativo nacional a partir de las consecuencias de la Revolución mexicana y la trayectoria que debe seguir. En el apartado núm. 8.1.3 “Interculturalidad crítica” se expone el sentido de un programa de educación intercultural y los principales mecanismos de aplicación frente al complejo problema de la educación en una nación pluricultural como es la nuestra.

Con el ánimo de contribuir al debate amplio, razonado y técnico de las ideas, que está reseñado en los inicios del propio plan, es que se van a realizar algunos comentarios sobre lo que se considera que constituye algunas imprecisiones en las trayectorias del estudio de la acción del Estado frente a la diversidad cultural y del desarrollo del concepto de interculturalidad. En ese sentido, se señalarán omisiones notables que incuban futuros problemas en la aplicación de las políticas educativas interculturales. Finalmente, se destacarán las consecuencias de la falta de reflexión sobre el efecto de las políticas, que no sólo derivan en consecuencias felices, sino en efectos imprevistos o perversos, derivados de las omisiones en los planteamientos del documento.

El currículo nacional desde la diversidad

El proyecto para la reforma de la educación básica propuesto por el gobierno emanado de las elecciones del año 2018 tiene una serie de claroscuros que aparecen desde los inicios de su gestión. El genuino deseo de una renovación educativa cercana a los sectores más desaventajados, el fortalecimiento de los principios de trato equitativo en todos los sectores culturales de la sociedad y el papel más activo de la comunidad como participante del proceso han contrastado desde esa fecha con la puesta en marcha de políticas públicas concretas, en la que destacan la improvisación, la ausencia de colectivos de expertos en educación, el “sentido común”, el desdén a la agencia del individuo como un entusiasta responsable de su formación, las presiones anticientíficas, el desprecio a cualquier procedimiento de evaluación del rendimiento de alumnos y maestros y, sobre todo, el imperio de los intereses político-ideológicos del régimen y de los sindicatos del sector educativo.³

³ Un panorama general de muchos estos temas se encuentran en Guevara Niebla (2021).

Este panorama ha sido llevado al proyecto nacional educativo, de manera casi inflexible, sin considerar la existencia de múltiples realidades, sectores y visiones en la sociedad mexicana, que deben ser tratados de manera específica para potenciar su desarrollo sin menoscabo de sus potencialidades o de los demás sectores. Destaca en su aplicación el desdén casi religioso a todo aquello que se ejecutó como política pública en las últimas décadas, bajo el marbete de que todo eso está animado por el pensamiento “neoliberal” y gestado en sus instituciones.⁴

La visión que se presentan en el Plan, sobre las circunstancias educativas que vivieron los pueblos indígenas y afromexicanos dentro del proyecto de la Revolución mexicana, padece en su planteamiento esta lógica bipolar. Por un lado, está animada por una honesta indignación sobre el lamentable retraso en el acceso a los bienes educativos del Estado, por el rechazo a la visión absolutista y hegemónica de la ciencia y la cultura Occidental que impide la valoración de otros saberes y una educación culturalmente pertinente, y finalmente, por la incorporación de las lógicas comunitarias que articulan la experiencia cotidiana de dichos colectivos. Pero, por otro lado, se delinea una trayectoria de desarrollo histórico maniquea y sesgada, en donde la visión que surgió de la Revolución mexicana de un proyecto mestizófilo y de integración de los pueblos indígenas y afromexicanos no ha tenido ningún cambio en su esencia y las modificaciones realizadas han sido puramente cosméticas.

Se ignoran intencionalmente las transformaciones sociales, políticas y jurídicas que la sociedad mexicana experimentó en el campo de las re-

⁴ Son muy demostrativas de ese carácter “adanista”, es decir, la refundación desde cero, las declaraciones de Marx Arriaga, Director General de Materiales Educativos de la SEP y coordinador de los trabajos para la elaboración del Plan, enunciadas en una conferencia dictada en agosto de 2022 en la Universidad de Guadalajara para exponer la fundamentación de la “Nueva Escuela Mexicana”. De entrada, reconoce que el Plan contiene una propuesta “mucho más radical de lo que se habían planteado con la educación socialista” (10’ 40”); es tan *novedoso* que “Es la primera vez en la historia de este país que no se está imitando un modelo educativo” (10’ 12”), mencionando los modelos educativos de Francia, Finlandia o de algún país socialista para tropicalizarlo, es decir, no había caminos (10’ 20”-50”). El voluntarismo renovador es tan excepcional que declara la antinomia: “Este documento es oficial, completamente transgresor” (11’ 30”); algo así como la paradoja de la *revolución permanente* adoptada en Cuba para sostener ideológicamente el régimen o de manera más mexicana: la *revolución institucional*, paradoja criticada históricamente por la izquierda mexicana. La conferencia está disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=8joQzBLu_hQ

laciones con los pueblos indígenas, sobre todo a partir de los años setenta del siglo pasado, que derivaron en la modificación del artículo segundo de la Constitución en 2001 y que modificaron de manera substancial dichas relaciones. Eso también impacta a los pueblos afromexicanos, pues, aunque la inclusión constitucional es reciente (2019), desde aquella fecha ya estaban bajo el paraguas de la Constitución, al declararse que toda comunidad equiparable a los pueblos indígenas gozaría de los mismos derechos.

Si bien como en otros rubros de la vida del país la implementación plena de los derechos constitucionales sigue teniendo deudas pendientes, ignorar los cambios de los últimos 50 años obedece a una visión parcial e interesada, al presentar el Plan como un nacimiento desde cero: “La obligatoriedad y el currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria han sido parte de un sistema político y económico que fue pensado para la diferenciación social existente” (SEP, 2022a, p. 36). Los autores dibujan así una continuidad sin modificación desde los inicios del siglo xx; remachan la idea asegurando que: “en los últimos treinta años ha prevalecido el referente identitario surgido en el periodo posrevolucionario” (*ibidem*). Sorprendentemente, este es el periodo en el que las modificaciones políticas, sociales y culturales relativas a la diversidad cultural de México han sido más dinámicas y más impacto han tenido en el país; como eso concuerda con el periodo que se abre en 1989 con el conocido “Consenso de Washington”, luego entonces, esa transformación debe ser desdeñada o desconocida. Coincidentemente, en ese mismo año se presentó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes en el seno de la Organización Internacional del Trabajo del que México es signatario. Según se verá en la siguiente sección, las perspectivas frente a la diversidad cultural que no se basen en la interculturalidad crítica, se presentan en el Plan como funcionales al sistema neoliberal; esa parecería ser la razón por la que se ignora esta notable modificación del Estado mexicano, que justo rompe con el paradigma estatal de la posrevolución. No obstante, la trayectoria del tema en el seno de la Organización de las Naciones Unidas expone que justo el Convenio 169 experimentó un largo recorrido para lograrse, como reseña Rodolfo Stavenhagen (2002); imaginar el convenio como parte del proyecto neoliberal es un total despropósito.

Los efectos del Convenio 169 obligaron al Estado mexicano a emprender una serie de reformas, que si bien desataron un rechazo mayúsculo en

algunos sectores por el impacto en su visión hegemónica de una nación mestiza monocultural, para gran parte de los sectores involucrados significó un instrumento valioso para alcanzar una nueva mirada sobre la diversidad cultural en México. Hay que destacar el papel que los artículos del Convenio 169 jugaron en la redacción de los “Acuerdos de San Andrés” entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Gobierno Federal de esa época y, por tanto, su influencia en la reforma constitucional. Algunos temas constitucionales que quedaron pendientes se han debatido profundamente y se han ido incorporando a la jurisprudencia mediante sentencias del Poder Judicial, en particular, el derecho de las comunidades indígenas a participar en consultas previas, informadas y vinculantes sobre los temas que las afectan.

De este breve panorama “olvidado” de los últimos treinta años, destaca desde luego el impacto que para la nación mexicana significó el levantamiento indígena de Chiapas en 1994 y las consecuencias que tuvo para la imagen de México como una nación principalmente mestiza. La transformación es patente, y ese proyecto como hegemonía cultural recibió una derrota terminal. Es evidente que en sectores específicos y en individuos particulares siguen existiendo resistencias e incomodidades ante la transformación realizada, que hay que vigilar que se mantenga y profundice. Pero dibujar que el proyecto del mestizo posrevolucionario es tan vital, como cuando Lázaro Cárdenas encabezó el indigenismo oficial en el Primer Congreso Nacional Indigenista en 1940 y que, por lo tanto, sólo a partir del gobierno actual se está realizando un esfuerzo verdadero, es una muestra de ignorancia selectiva y de una ingratitud notable con todos aquellos actores que han emprendido esfuerzos honestos con impactos reales en las políticas hacia los pueblos indígenas y afroamericanos.

La trayectoria no reseñada de las últimas décadas sobre los proyectos alternos a la visión hegemónica mestiza incluye la celebración en los años setenta del Primer y Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, las Declaraciones de Barbados (I y II) y todos los documentos sobre el pensamiento político de los indios de América Latina compilados por Guillermo Bonfil (1981), el conocido impacto del libro *De eso que llaman antropología mexicana* (Warman *et al.*, 1970) y la conformación de organizaciones como el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la Alianza Nacional de

Profesionistas Indígenas Bilingües.⁵ Esta parte no considerada de las trayectorias incluye el hecho de no mencionar el levantamiento zapatista de Chiapas encabezado por el EZLN y la consecuente conformación del Congreso Nacional Indígena (CNI); una ausencia inexplicable en términos del trayecto histórico, pero explicable en el presente por la nula interlocución del titular del Poder Ejecutivo y de su gobierno en general, con el EZLN.⁶

Dado el proclive carácter fundacionista del presente régimen, practican el desconocimiento de hechos de carácter progresista que no fueron encabezados por su movimiento. Más allá de lo anecdótico de estas ausencias, la exclusión interesada de las transformaciones previas en el campo de la diversidad cultural en México expone la clausura a panoramas que no son el suyo y, por tanto, el debate sobre los temas de la nación se modela de manera maniquea entre los que abrazan la línea política marcada desde la presidencia de la República y los que no están en esa línea, bajo la premisa que son sectores contrarios al pueblo e incluso traidores a la nación.

Estas exclusiones con relación al tema educativo son particularmente notables, a propósito de la educación culturalmente pertinente en las poblaciones indígenas y afromexicanas, pues en concordancia con el carácter antes descrito, se ignora un proyecto educativo muy importante del Estado, que impacta y encabeza las reflexiones sobre la educación intercultural. La referencia es al sector de las universidades interculturales públicas, que como consecuencia de la reforma constitucional al artículo segundo se mandató al Estado “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad,

⁵ Es clara la intención de omitir tales transformaciones en el devenir social y político de la diversidad cultural, al notar que en el Plan la mayoría de las referencias bibliográficas de la sección abordan las condiciones del indigenismo anteriores a los años setenta. De esta manera, el hecho de hacer tabla rasa del pasado parte de una visión totalmente caduca y, por tanto, justifica cándidamente la práctica del régimen de desechar todo lo pasado como nocivo y ubicarse como los únicos transformadores desde la Revolución mexicana.

⁶ Las consultas a los pueblos indígenas, sobre todo en el sur del país, han sido criticadas tanto por el EZLN como por el Congreso Nacional Indígena, como fue en el caso del conocido Tren Maya, ejercicio que fue calificado por ellos como una simulación. Ver: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2019/12/20/fue-una-consulta-simulada-para-imponer-el-tren-maya-ezln-cni-cig-236202.html>

Un caso más dramático es el de la consulta sobre la entrada en operación de la termoeléctrica en Huexca Morelos, consulta que también fue calificada como una simulación, pero con el agravante de que fue precedida por el asesinato del líder de los opositores, Samir Flores, miembro del CNI. Ver: <https://www.animalpolitico.com/2019/02/consulta-termoelctrica-huexca-resultados/>

favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior”.⁷ Como respuesta a las demandas largamente incubadas por las organizaciones indígenas, y con la obligatoriedad constitucional declarada, el Gobierno Federal dispuso la creación de un órgano estatal que encabezara el proyecto.

Así, en el año 2001 se generó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).⁸ En los documentos, discusiones y espíritu del organismo, de cara a la implementación de una educación intercultural para los pueblos indígenas de México, resuena el mismo espíritu de indignación respecto de existencia de un proyecto hegemónico mestizo, la dominancia incuestionada de la ciencia occidental y la nula consideración sobre la importancia de la comunidad en el proceso social; las semejanzas discursivas y programáticas desarrolladas en esa época, son un calco con las expuestas como novedosas, veinte años después en el Plan.⁹ Es evidente que el debate ocurrido en los primeros años del milenio estuvo focalizado en la educación superior, sin embargo, los principios en discusión y la participación de los actores indígenas se enfocaron en la educación intercultural universitaria, porque constituía una vieja demanda de los colectivos indígenas que puede rastrearse hasta el año de 1975 en las conclusiones del Primero Congreso Nacional de Pueblos Indígenas al demandarse “la creación de universidades indígenas, que generen universitarios enfocados a mejorar el medio indígena” (López y Velazco, 1985).

El sistema de las Universidades Interculturales del país inicio su operación con la primera unidad en el Estado de México el año 2003; actual-

⁷ Artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos vigente al 28 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

⁸ Como resultado de ese bloque de reformas constitucionales, en 2013 se decretó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y como órgano responsable de su observancia e implementación se enunció la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=698625&fecha=13/03/2003

⁹ Se pueden rastrear las semejanzas filosóficas, políticas, antropológicas, discursivas y de política pública entre ambas épocas, en los documentos que dieron origen al proyecto educativo impulsado entonces para todos los niveles educativos. Ver: CGEIB (2004; 2006a; 2006b; 2006c; 2009).

mente funcionan con normalidad 11 unidades en el territorio nacional.¹⁰ Por sus aulas han pasado alrededor de 130 000 estudiantes y se han titulado aproximadamente 6 000 estudiantes hasta 2018 (Lloyd, 2019). Esos números dan idea tanto de la relevancia en el acceso, al ubicarse las unidades en zonas de transición entre las grandes urbes y el campo donde existen carencias de todo tipo y, al mismo tiempo como de las dificultades estructurales para culminar el proceso de educación formal. Desde luego que este sistema funciona de manera distinta al de educación básica y no se pueden trasladar mecánicamente sus experiencias, sobre todo en el campo pedagógico. Sin embargo, las unidades han trabajado desde su fundación con los principales retos descritos en el Plan de cara al tema de la diversidad y la educación intercultural: la reflexión sobre las relaciones entre las culturas; la preminencia casi absoluta de la ciencia occidental frente a los saberes tradicionales; la importancia de la vinculación comunitaria y la aplicación de los saberes escolares para el desarrollo de la comunidad; y la intersección de diversas desigualdades estructurales como pueden ser la etnia, la clase, el género o la región, y que profundizan la dificultades para alcanzar un resultado educativo satisfactorio.

A lo largo de los casi 20 años de existencia, en las unidades se ha reflexionado profundamente sobre estos temas cosechando experiencia sobre los buenos y malos resultados; los temas en los que es fácil de impactar y aquellos en donde es importante la prudencia por las dificultades observadas; y, finalmente, los retos de planeación y evaluación en el futuro desarrollo de una mejor educación frente a la diversidad cultural. Se han producido innumerables foros y encuentros de todo tipo, existe un gran número de publicaciones y diversos actores expertos sobre el tema entre los que se encuentran académicos, rectores, profesores, egresados y miembros de las comunidades que se han vinculado a las unidades. Toda esta experiencia acumulada fue excluida discursivamente del documento, pues como se evidenció, presenta una trayectoria sesgada que enlaza dos puntos de la historia del proyecto mestizo: su arranque en 1910 y su desaparición

¹⁰ Se pueden visitar los sitios de las distintas unidades desde la página: <https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>. La Universidad Intercultural Yaqui representa la doceava unidad, sin embargo, su operación a la fecha no es clara, porque su construcción inició apenas el mes de junio de 2022, según la SEP: <https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/comunicados/2021/010621.html>

en 2018. El objetivo parece claro, presentar este proyecto como la “verdadera” ruptura de la hegemonía mestiza.

Esta práctica ideológica de desconocer todo lo anterior por estar contaminado de esencias de gobiernos pasados, alcanza a los egresados de las Universidades Interculturales en un tema muy sensible. En los últimos años, los egresados de las unidades académicas se han mostrado interesados y eficaces en participar en el sector público y educativo (Lloyd y Hernández, 2021). Como es un nicho de oportunidades laborales y del aprovechamiento nacional de un capital humano especializado justo la educación intercultural, en la década pasada se logró a través de la CGEIB que los egresados de las carreras de Lengua y Cultura del país pudieran presentarse a las convocatorias de plazas en educación básica.¹¹ Sin embargo, el desdén actual a la educación intercultural producida en los pasados 20 años, que se percibe en los dichos del Plan, ha derivado en el hecho concreto de excluir a estas unidades públicas frente a otras instituciones educativas para ser consideradas como prioritarias, según se expone en las bases para la admisión a la educación básica 2022-2023: “Artículo 16 [...] los egresados de las escuelas normales públicas del país, de la Universidad Pedagógica Nacional y de los Centros de Actualización del Magisterio, tendrán prioridad para la admisión al servicio público educativo” (SEP, 2022b). Aquí no hay matices, la población indígena y de áreas de bajo desarrollo, que hicieron un esfuerzo personal, familiar y comunitario para obtener un título universitario, colocarse laboralmente y contribuir a la dispersión del paradigma intercultural, son excluidas de los criterios especiales de apoyo prioritario, por el propio Estado que los formó. Es un total contrasentido y un ejemplo prístino de lo que coloquialmente se refiere como “un pasito pa’lante y dos pasitos pa’trás”.

Es evidente que un gobierno electo democráticamente tiene toda la legitimidad para conducir los destinos de una nación en concordancia con su plataforma política presentada. Sin embargo, en la fundamentación y operación de planes, programas y políticas públicas, es un sinsentido desconocer las porciones de la realidad del país y, peor aún, las prácticas,

¹¹ Constituyó una excelente oportunidad para los egresados de la carrera de Lengua y Cultura que concentran el espíritu ancla de la educación superior en los pueblos indígenas y cuentan con un perfil profesional cercano al de las carreras magisteriales de educación bilingüe (Dietz y Mateos, 2019, p. 175).

los resultados y las evaluaciones de lo bien y mal realizado por las instituciones de gobierno de los tres niveles del país. Como quedó en evidencia, de la trayectoria histórica de la diversidad cultural en México se excluyeron etapas, prácticas y actores relevantes, para aparentar discursivamente, que como se citó arriba, el referente identitario que permanecía es el surgido del periodo posrevolucionario y nada cambió desde esa época, por lo que es innecesario rescatar partes de lo realizado. Amparándose en un mantra casi religioso y analíticamente chato de que el tratamiento de la diversidad cultural se dio únicamente para ser funcional al sistema,¹² se concluye que solo a partir del Plan se realizarán las acciones de gobierno necesarias para solucionar, finalmente, los problemas.

Interculturalidad crítica

Como se mostró arriba, la exclusión de las experiencias previas en el tema de las trayectorias nacionales frente a la diversidad cultural genera una visión incompleta y distorsionada de los hechos sociales, políticos y culturales que dan forma real al conflicto entre las culturas indígenas, las afromexicanas y el proyecto identitario mayoritario de carácter mestizo. Se evidenció con un ejemplo cómo este proceder gubernamental ocasionó, en concreto, un daño lamentable en un sector que justo es el que se pretende apoyar.

Siguiendo con este “estilo grupal de gobernar”,¹³ los planteamientos del Plan, relativos al concepto clave para el tratamiento de la diversidad cultural y la interculturalidad, están influenciados por la expuesta práctica de descalificar todo aquello que no coincide su posición. En el caso de este apartado, la argumentación no ignora lo ocurrido en las últimas décadas, sino que lo retoma para descalificarlo por completo con un modelo expositivo, que supone que la evolución del tema no se dio por la concu-

¹² La *funcionalidad* al sistema es un criterio que el Plan expone para categorizar las diferentes definiciones sobre la interculturalidad, solo se trasciende esta visión si los razonamientos y prácticas nacen del concepto teórico de la interculturalidad *crítica*, que no es funcional al sistema y busca su transformación; será el tema de la siguiente sección.

¹³ Se toma en préstamo la idea del libro Daniel Cosío Villegas: *El estilo personal de gobernar* (1974).

rrencia de distintas fuerzas sociales que tienen intereses muy distintos y que permitieron la maduración del concepto de interculturalidad tal cual se encuentra hoy. Simplemente se limitan a, nuevamente, hacer tabla rasa del pasado y colocar la maduración histórica del tema en dos vertientes de naturaleza simplista.

La primera, la interculturalidad crítica, reconoce como análisis las diferencias y las asimetrías de poder en la relación entre las culturas minoritarias y la cultura mestizo-colonial, e incluye, además, cualquier otra desigualdad que aparezca en el espacio de las aulas, como son las diferencias de género, clase, sexo, territorio y capacidad, con el propósito de desarrollar subjetividades capaces de sensibilizarse e indignarse ante éstas, “así como la toma de acciones concretas contra cualquier tipo de exclusión por motivos de clase, discapacidad, sexo, etnia y género” (SEP, 2022a, p. 102).

En contraparte, ubican una versión multicultural del concepto, que abarca tanto las políticas interculturales con base en la visión indigenista de Gonzalo Aguirre Beltrán, la educación intercultural bilingüe, la interculturalidad para todas y todos como las visiones de reconocimiento cultural en el contexto de la integración global (*ibidem*, p. 100).

El interés en estas dos oposiciones es que también comportan proyectos políticos y, por tanto, imágenes de futuro. En el caso de lo que denominan multiculturalismo, achacan su principal defecto a la funcionalidad que ejercía —y ejerce— para el mantenimiento estructural del sistema, es decir, no le reconocen ninguna utilidad o beneficio en el proceso histórico de maduración para alcanzar sociedades más justas y sin hegemonía cultural. Por el contrario, se postula que la interculturalidad crítica sí busca transformar las relaciones entre las culturas desde una perspectiva decolonial —asumida incontables veces en el documento— que lleve a la fabricación de sociedades distintas al ordenamiento social actual, el capitalismo de mercado.¹⁴

Como se reconoció arriba, hasta la transformación decolonial de la nación mexicana hacia una sociedad diferente del capitalismo de mercado, es factible para un gobierno democráticamente electo si fue votado para ello; aunque cuestionablemente, en la plataforma electoral de la coalición

¹⁴ Según Walsh (2012, p. 65); citada también en el Plan (SEP, 2022a, p. 173).

Juntos Haremos Historia no aparece tal concepto.¹⁵ Sin embargo, aquí el tema es más bien de políticas públicas y planeación. La decisión de elegir un punto de arranque tan arriesgado y una meta tan lejana y difusa, como la fabricación de sociedades distintas, crea problemas gigantescos para la instrumentación de un documento que se presenta de inicio, como solo un *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*.¹⁶

Aparece aquí la primera advertencia desde las reflexiones del pasado desdeñado por los redactores del Plan. Gonzalo Aguirre Beltrán escribió que muchas de las políticas aplicadas por el Estado hacia las comunidades indígenas en tiempo de la Colonia, la Reforma y la Revolución mexicana, tuvieron efectos distintos a los deseados, pues el régimen colonial trató de realizar una evangelización y administración unilateral, resultando una cultura sincrética que aceptó formas, pero no contenidos, sobre todo en el tema de la religión. También reseñó los efectos desorganizadores y aislacionistas que se produjeron en la Reforma como efecto no deseado, al buscar la integración indígena a través del individualismo y el desarraigo de la tierra. Finalmente, en la Revolución, el intento de una aculturación progresiva y dirigida por el Estado derivó en una conducción excesiva y paternalista que deprimió su presumida integración indígena al México moderno (Aguirre Beltrán, 1982, pp. 41-2). Esta reflexión realizada sobre hechos de larga duración expone los fracasos que esos regímenes experimentaron en sus políticas hacia los indígenas y que no fueron bosquejados inicialmente; coincide con el voluntarismo optimista y la hiperpolitización del espacio escolar en el presente Plan, que imagina sencilla la torsión de las fuerzas de la historia. En ningún párrafo se detectan asomos de prudencia relativos a la aparición de efectos macroscópicos no exitosos, como los que reseña Aguirre Beltrán.

Es evidente que todas las políticas estatales se enfrentan al reino de los efectos no deseados, los efectos imprevistos y los efectos perversos. La perspectiva de fallar no puede ser el único baremo para la acción gubernamental. Tanto las políticas incrementales como las grandes intervenciones

¹⁵ Disponible en: <http://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/94367/CG2EX201712-22-rp-5-2-a2.pdf>

¹⁶ Las profecías del fin del capitalismo, enunciadas desde el siglo XIX, tienen una estructura muy interesante de reflexionar, de acuerdo con el excelente trabajo de Boldizzoni (2020).

son cursos de acción factible de acuerdo con cada circunstancia.¹⁷ Lo que no debe hacerse es desechar el conocimiento acumulado en la experiencia de planeación, instrumentación, evaluación y corrección que hay sobre el tema, en particular el generado en la Universidades Interculturales. Los desarrollos sobre las políticas interculturales en educación implementadas a partir de la reforma constitucional de 2001, también estaban obligados por una mención a la interculturalidad como criterio educativo; la ley no mandató su carácter funcional o crítico.

Actores parte del esfuerzo anterior, aceptan que “la interculturalidad, como concepto, no admite asimetrías. Asimetrías hay muchas: económicas, políticas y sociales. Todas ellas deben ser combatidas, pero como educadores nos corresponde combatir de modo directo las asimetrías propiamente educativas” (Schmelkes, 2013, p. 6). Desde lo expuesto aquí, parece una imagen acorde con la visión crítica sobre las asimetrías de poder en la educación, la diferencia es que su focalización se encuentra en lo puramente educativo y no en lograr un nuevo ordenamiento social. Queda así expuesto, que el documento es más la relatoría de una posición teórica sobre la diversidad cultural y un conjunto de buenos deseos y agravios, que un programa específico a implementar, incluso en los términos del propio Plan que asume la obligatoriedad de la Nueva Escuela Mexicana de brindar una educación de excelencia (SEP, 2022a, p. 9).

Se acepta en la discusión académica general que la interculturalidad es un concepto polisémico porque concentra vertientes descriptivas y prescriptivas, ópticas sobre lo estático y lo dinámico de las culturas y su relación, y la contraposición entre el *statu quo* de la diversidad cultural y su aplicación emancipatoria,¹⁸ pero, además, hay que incluir la articulación de las políticas públicas interculturales con estas ideas, pues la transformación constante de la realidad, las divergencias de opinión entre quienes aplican y reciben las políticas y la escasez de recursos, también juegan un papel para discriminar lo utópico de lo deseable y lo factible. Resultado de las experiencias de aplicación de la educación intercultural en Chiapas, a la fecha siguen apareciendo complejidades en su instrumentación, al evidenciarse las tensiones entre los que privilegian una versión práctica de la intercul-

¹⁷ Una visión panorámica de este tema está en Parsons (2007).

¹⁸ Como lo expone Dietz (2017).

turalidad derivada del trabajo con la comunidad, frente a los que eligen la visión teórica que enfatiza la reflexión en el aula (Tipa, 2017 y 2018). Luego de tres lustros de esfuerzos, lo que en una institución especialista no se ha podido resolver cabalmente, en el Plan no se problematiza y se trivializa teóricamente su solución, al aseverar que la enseñanza dará igual valor al aprendizaje en las aulas y la comunidad (SEP, 2022a, p. 100).

Con lo anterior en mente, se pueden ilustrar problemas concretos que justo son los que necesitan ser resueltos en cualquier plan. La referencia radica en los fenómenos relativos a las epistemologías que se contraponen entre las formas de conocer de la mayoría urbano-mestiza y las generadas en las culturas originarias. Esquemáticamente, se presentan en el Plan dos formas de saberes: el generado por la ciencia occidental en sus diferentes especialidades (física, química, matemática, historia, etcétera); y los saberes de otras culturas y pueblos discriminados del currículo oficial, proponiendo establecer un dialogo de saberes para la convivencia intercultural en igualdad de circunstancias (*ibidem*). La legítima óptica de ubicar como valiosos los conocimientos generados por las diferentes culturas se queda en una declaración normativa que no ataca los problemas prácticos que surgirán en la escuela y que deberían estar vislumbrados en el Plan. El dilema concreto es si se debe emprender un esfuerzo central de traducción entre las visiones culturales aprovechando los elementos comunes entre sí o se abordan perspectivas más complejas de maneras transdisciplinarias.¹⁹ Otra propuesta plantea un dialogo intercultural, que parte del reconocimiento de los saberes indígenas y que se suman al conocimiento científico, pero cuestionando la existencia de una vía única para llegar a ese conocimiento y, por tanto, la racionalidad considerada debe incluir tanto lo escolar, lo familiar y lo comunitario.²⁰

Es importante considerar que los conocimientos tradicionales, ancestrales o comunitarios están sedimentados en la experiencia sancionada por el colectivo; en ese sentido, su velocidad de cambio y maduración tiende

¹⁹ Tovar (2009, p. 11) prefiere la segunda óptica sobre la primera, sin embargo, no desgana los complejos procedimientos de solución y se queda únicamente en la enunciación teórica, a semejanza del Plan.

²⁰ Según la propuesta de Quialeo y Sartorello (2018), los dilemas surgen en la delimitación de fronteras y alcances según los temas y al mismo tiempo, los límites de las racionalidades familiares o comunitarias en los diversos tópicos o las “distintas” vías para aproximarse al conocimiento científico; tampoco bosquejan procedimientos para lograrlo.

a ser de larga duración. En oposición, los métodos de la ciencia también son sancionados por una comunidad, pero en función de su método, no se espera una larga duración o estabilidad, sino un ajuste continuo a cualquier divergencia entre la idea y el hecho; las explicaciones tienden a ser de corta duración. Estas diferencias de maduración son las que se esperaba que fueran consideradas al plantear elementos de traducción entre una y otra, o en la interrelación del saber comunitario y la ciencia normal. La forma como las maestras y maestros lidiarán con estos aspectos del saber debería ocupar una porción reflexiva en el Plan, más allá de la insistencia —legítima, por cierto— de valorar igualmente los saberes de las diversas comunidades culturales del país.

Otro aspecto por considerar es el de las expectativas de interculturalidad entre los dos extremos y su articulación en las distintas comunidades de México, de cara a un proyecto nacional educativo e intercultural. Lo anterior vale la pena ilustrarlo con un ejemplo, extraído del proyecto T'arhexperakua-Creciendo Juntos, implementado en escuelas de educación básica de dos comunidades purépechas del estado de Michoacán.²¹ A través de un largo proceso de reflexión, han buscado establecer canales de interrelación entre las formas del conocimiento occidental y la experiencia de conocer local. Dentro de ese esfuerzo está el de traducir en lengua purépecha ideas y conceptos de las distintas disciplinas para que sean más comprensibles a las niñas y niños de la comunidad. Por ejemplo, el aprendizaje de los nombres de la morfología celular:

El equipo observó que una de las mayores dificultades residía en la integración de las dos lenguas, sus contenidos y habilidades, con las asignaturas y sus respectivos contenidos y competencias [...] En esta etapa también se inició el desarrollo de vocabulario académico en *p'urhepecha* para reforzar la enseñanza en la L1 de los niños en cada asignatura; por ejemplo, para ciencias naturales se creó el concepto de *tsipikua sapichu* para célula, la cual es una palabra compuesta por vida (*tsipikua*) y pequeño (*sapichu*); sus partes *tirorhukua*, *atarhukua* y *tipiparhakua* refieren a: “lo que está en el centro”,

²¹ Se desarrolla desde 1999 en las comunidades de San Isidro y Uringüütiro por profesores indígenas, hablantes del purépecha y el apoyo de académicos y estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (Márquez, 2019).

“contenedor” y “lo que está alrededor de algo o que lo cubre” para las palabras: nucléolo, núcleo y membrana (Márquez, 2019, p. 101).

En este proyecto y estas comunidades, se decidió ir por la traducción de conceptos descriptivos del español hacia conceptos en purépecha que fueran comprensibles desde la visión de la localidad. Fue un esfuerzo de los maestros y el grupo académico originado por la necesidad de atender una población 70 % monolingüe (*ibidem*, p. 94). En este caso, la traducción fue la solución que consideraron adecuada en esa comunidad para la comprensión de la morfología celular.

¿Cómo se manejará entonces el aprendizaje de las distintas disciplinas en el aula, desde una epistemología intercultural crítica? En el ejemplo, se privilegió el conocimiento científico aprovechando las herramientas locales, sin embargo, eso puede no ser factible en todos los casos del conocimiento escolar más allá de la mera traducción. Por otro lado, existen comunidades en pequeños centros urbanos con visiones duales entre la lógica tradicional y las expectativas urbanas, surgiendo la interrogante sobre cuál será la mejor estrategia de interrelación de ambas lógicas. Caso más complejo es el de centros urbanos más grandes, en donde conviven escolarmente dos o tres etnias con mestizos, y cuyas decisiones sobre las intersecciones culturales son más complejas.²² El abordaje de estas problemáticas es nulo en el Plan, en virtud de enfocarse en un modelo esquemático de la diversidad cultural que opone lo rural comunitario a lo urbano individualista y, como se mostró, elude a definir principios técnicos de organización de los diferentes saberes, privilegiando, sobre todo, el aspecto político del tema.

El torbellino de los efectos

Hay una cadena conceptual que enlaza deseos, medios, procedimientos y efectos; se puede decir que es la esencia de la acción intencional de cual-

²² Se tiene en mente poblaciones como Tlapa, Guerrero o San Cristóbal de la Casas, Chiapas, en donde pueden convivir en un mismo centro escolar estudiantes de distintas etnias indígenas y mestizos. En el segundo caso hay constancia de cómo la convivencia se complejiza por las distintas expectativas y conflictos que se dan entre indígenas rurales y urbanos en las interacciones cotidiana en la Universidad Intercultural de Chiapas (Sartorello, 2016).

quier individuo y delinea la frontera entre la satisfacción por lo obtenido o la frustración por el fracaso. En el caso de las políticas públicas, las ya de por sí complejas circunstancias para lograr lo que se desea se entrampan con que cada una de las fases está conectada con procesos y recursos sociales de gran complejidad en los que, dada su dimensión política, implican el disenso y el antagonismo.

El genuino deseo de que la educación básica en México mejore y lo haga en beneficio de todos, pero principalmente de los sectores más desaventajados, se enfrenta a la puesta en marcha de medios y procedimientos que sean suficientes, idóneos, que no incidan negativamente en otros fines y que su aplicación no sobrepase al propio fin.²³ Ya definidos los caminos para materializar los deseos, se deben prever las fuerzas que empujan la aparición de efectos no intencionales entre los que están las deficiencias teóricas y prácticas sobre el conocimiento del fenómeno, los hábitos que mueven al error ante cambios no reflexionados en la realidad, el predominio de los intereses inmediatos, el apego a conductas normativas al margen de sus resultados efectivos y, finalmente, el impacto distorsionante de la propia enunciación del curso de acción.²⁴

Haciendo un cruce simple entre los temas expuestos en el documento analizado y los criterios de prudencia en la instrumentación de una política pública de escala monumental como es la educativa, aparecen aspectos que deberían profundizarse para evitar algunos resultados francamente erróneos o, por otro lado, que desperdician recursos por la apresurada implementación del Plan. En primer lugar, destaca que en la educación intercultural que el plan pretende instrumentar algunos medios resultan muy cuestionables de cara a su idoneidad. La politización del concepto de interculturalidad por encima de sus aspectos técnicos evade resolver problemas concretos sobre la composición de los saberes que serán provechosos, tanto para la valoración del conocimiento local o tradicional como para las expectativas particulares de integración a las tendencias del exterior, y si la perspectiva comunitaria es igual de aplicable para todos los individuos o todos los nichos sociológicos del país.²⁵

²³ Según el criterio descrito por Sartori en *La acción inteligentemente llevada* (2002, pp. 131-187).

²⁴ De acuerdo con el análisis presentado por Merton (1936).

²⁵ Hay evidencias en las Universidades Interculturales de que “para muchos estudiantes hay escasez de motivación e interés de estar construyendo la interculturalidad [... hay más] motiva-

La priorización de la perspectiva comunitaria homogénea y la nueva política sobre la asignación de calificaciones se contraponen con otro fin: la importancia de impulsar la creatividad individual y el esfuerzo personal, que también potencia la mejora de la comunidad. Por último, la insistencia de centrarse en lo comunitario como medio de implementación rebasa el fin en sí mismo —llevar educación de excelencia a toda la sociedad— la cual está conformada por pulsiones de solidaridad colectiva, pero también de diferenciación y expresión individual. Estas tendencias complementarias ocurren no solo en los centros urbanos, sino también en las comunidades rurales —realidad sociológica y antropológica ignorada en el Plan— lo que deriva en probables errores de aplicación y, por tanto, en malos resultados.

Estas lamentables ausencias respecto de los medios y procedimientos de aplicación en la política educativa definen la probable emergencia de efectos no considerados y, más preocupante, de efectos desastrosos, si no se ponderan tales efectos con profundidad. En primer lugar, se reseñaron las deficiencias de conocimiento en la evolución histórica del tema que disminuyen profundamente su comprensión y, por otro lado, las debilidades de asumir una línea teórica —la interculturalidad crítica— como el único marco de explicación para terminar conjeturando que el deber ser que se bosqueja conduce necesariamente a sus presunciones, sin las trabas y complejidades a las que se enfrentaron las otras corrientes de la interculturalidad. Otro renglón que induce al fallo es que los intereses inmediatos que impulsan la aplicación tan apresurada del Plan están evidentemente definidos por el calendario electoral sexenal del año 2024. Los tiempos del Plan están determinados, no por los requisitos de un proyecto piloto meditado y corregido a la luz de circunstancias escolares, sino por el voluntarismo político frente a la finalización del presente gobierno.

ción de pasar las materias y obtener calificaciones” (Típa, 2017, p. 29). También que los mejores ingresos económicos están más ubicados en las carreras convencionales que en las de corte intercultural dentro de la misma universidad, lo que tensiona la viabilidad del modelo en términos laborales. Esto último es referido para el caso de la unidad de Sinaloa (Lloyd y Hernández, 2021, p. 34), y la de Veracruz para la carrera de Gestión Intercultural (Sartorello, 2019, p. 111). La percepción sobre lo provechoso o no de graduarse de estas carreras, ha determinado que, en la unidad de Michoacán, en el presente ciclo escolar —2022—, en algunas de sus sedes regionales se registren bajos o nulos ingresos en carreras como Ingeniería Forestal, Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable (comunicación personal).

Con lo anterior, las fuentes de resultados erróneos, imprevistos o desastrosos son múltiples y la factura a pagar por las generaciones escolares involucradas puede resultar muy costosa tanto individual como socialmente. Desde luego que no hay que abundar mucho sobre la impostura anclada en la confianza cuasi religiosa, de que la bondad de las intenciones producirá buenos resultados y que los desperfectos iniciales son un precio justo por la mejora futura; muchos desastres en la aplicación de políticas públicas nacieron justo de tal impostura. Finalmente, vale la pena llamar la atención sobre un tema peculiar, que no está resuelto en el Plan y que se expone a la distorsión social por una enunciación intencionalmente ambigua. Se critican las evaluaciones del pasado, bajo los argumentos de que las calificaciones se fundamentan en una supuesta cuantificación del conocimiento mediante un número, tanto para las actividades realizadas en clase o en casa; que tales calificaciones están basadas en una escala arbitraria y que la etiqueta asignada, clasifica a los estudiantes social y escolarmente (SEP, 2022a, pp. 79-84).

En contraposición, se declara que en la Nueva Escuela Mexicana se van a transformar estas prácticas al dividir la evaluación en dos fases: una denominada formativa, en la que no se asignaran notas al trabajo realizado en clase o fuera de ella, y otra llamada acreditación, donde sí que tiene como función el otorgamiento de calificaciones con base en la “interpretación” del docente y en su caso del alumnado, a partir de exámenes, trabajos y tareas; tal calificación determina la promoción, pero no el aprendizaje obtenido (*ibidem*). Al margen de la confusión lógica, el uso de eufemismos y el gatopardismo evaluativo, lo relevante en términos de política pública es que la socialización del Plan dará la impresión a las y los alumnos de educación básica, que ya no se les va a calificar o, antinómicamente, que sí se les va a seguir calificando. Las conductas sociales de todos los miembros de la comunidad escolar, que en última instancia es lo que se quiere modificar, orientarán sus percepciones y conductas a dos regiones contrarias y, por lo tanto, el efecto del Plan será paradójico. En el caso de que se haga un esfuerzo más profundo por comprender el cambio en la política de evaluación, se concluirá que se está proponiendo “mejorar” el proceso de calificaciones, que de todos modos terminará en un valor arbitrario que clasifica a las y los estudiantes en términos escolares y sociales. Un efecto no deseado por los redactores del Plan por donde se le vea.

Conclusiones

Los esfuerzos de un país por tener una educación de excelencia o de calidad, pasan por la toma de decisiones políticas sobre el futuro que se quiere construir y por decisiones técnicas sobre los mecanismos para lograrlo. En el *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* están presentes ambas dimensiones, derivadas del proyecto de nación que tiene el gobierno actual. Sin embargo, como se ha reseñado en esta exposición, hay una serie de ideas y argumentos que generan varias reflexiones sobre lo factible de lograr un fin tan loable como la mejora educativa en México.

En primer lugar, destacó la politización de las trayectorias históricas que conformaron la realidad presente de nuestra diversidad cultural. Tratadas estas trayectorias como si fueran programas político-electorales frente a una elección, se descalifican, desconocen y desdeñan, las transformaciones que el propio país generó a propósito de sus distintas culturas y la gran cantidad de esfuerzos de colectivos indígenas, académicos, funcionarios públicos, legisladores y la propia sociedad, para ir modificando la dura realidad del proyecto hegemónico mestizo surgido de la Colonia y que adquirió forma moderna luego de la Revolución mexicana. Ocurre lo mismo con el tratamiento de las reflexiones teóricas sobre la convivencia entre las culturas. Al desestimar las visiones que no son las de la “interculturalidad crítica”, se ignora una serie de principios y argumentos que conviven en el mundo de la interculturalidad y que, para descalificarlas, se emplean de nuevo, criterios más políticos que académicos. Esta exclusión derivó en el desdén al trabajo de las Universidades Interculturales, institución del Estado Mexicanos que lleva 20 años pensando, aplicando y corrigiendo en torno a la educación intercultural. Se expuso cómo esta visión adanista produjo a la fecha un daño específico en las poblaciones que el Plan pretende beneficiar.

Finalmente, es esta impostura sobre lo impoluto de las intenciones del gobierno de turno, que bajo ningún esquema considera la posibilidad de fracasar en lo que desea, pero menos aún, de producir efectos antagónicos a lo que anhela. Por ello se expusieron algunos ejemplos del Plan, que merecen ser revisados desde una perspectiva menos politizada, menos excluyente y que convoque pluralmente a todos los sectores interesados e involucrados del país, para llegar a consensos más equilibrados sobre

las trayectorias, las definiciones y los resultados de este nuevo intento por mejorar la educación básica en México.

Referencias

- AGUIRRE, G. (1982) [1957]. *El proceso de aculturación*. México: Ediciones de la Casa Chata.
- AGUIRRE, G. (1991). *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mesoamérica*. México: FCE.
- BOLDIZZONI, F. (2020). *Foretelling the End of Capitalism. Intellectual misadventures since Karl Marx*. Cambridge, Harvard University Press.
- BONFIL, G. (COMP.) (1981). Utopía y revolución. *El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural* (2 vol.). México: SEP-CGEIB.
- COSÍO, D. (1974). *El estilo personal de gobernar*. México: Joaquín Mortiz.
- DIETZ, G. (2017). “Interculturalidad: una aproximación antropológica”. En: *Perfiles educativos*, (XXXIX), núm. 156, pp. 192-207. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982017000200192
- DIETZ, G. y Matéos, L. (2019). “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época II*, (XXV), núm. 49, pp. 163-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6961304>
- GUEVARA, G. (COORD.) (2021). *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la Ilustración*. México: Grijalbo.
- GONZÁLEZ, P. (2006) [1963]. “El colonialismo interno”. En *Sociología de la explotación*. Buenos Aires: CLASO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- LLOYD, M. (2019). “Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros”. En Lloyd, M. (Coord.) *Historia, desafíos y actualidad*. México: UNAM-IISUE-PUEES.
- LLOYD, M. y Hernández, V. (2021). “Los egresados de la primera universidad indígena en México. Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral”. En *Perfiles educativos* (XVIII), núm. 173, pp. 21-41. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59873

- LÓPEZ, G. y Sergio, V. (1985). *Aportaciones indígenas a la educación*. México: SEP-Ediciones El Caballito.
- MÁRQUEZ, H. (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto T'arhexperakua-Creciendo Juntos: trayectos del currículo al aula*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Antropológicas. México: UAM-I. <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/default.php>
- MERTON, R. (1936). "The unanticipated Consequences of Purposive Social Action". En *American Sociological Review* (1) núm. 6.
- PARSONS, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO-Miño y Dávila Editores.
- QUIALEO, D. y Stefano, S. (diciembre de 2018). "Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena". En *Alpha*, núm. 47, pp. 47-61. <https://www.revistaalpha.com/index.php/alpha/article/view/00163/302>
- SARTORELLO, S. (2016). "Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (1), núm. 70., pp. 719-757. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300719
- SARTORELLO, S. (2019). "Jóvenes, interculturales y profesionistas: ¿quiénes son los estudiantes de la UI?". En Lloyd, M. (Coord.) *Las universidades interculturales en México. Historia, desafíos y actualidad*. México: UNAM-IISUE-PUEES.
- SARTORI, G. (2002). *La política. Lógica y método en las Ciencias Sociales* (2ª ed.). México: FCE. http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.
- Secretaría de Educación Pública (2006c). *Modelo educativo del bachillerato intercultural*. México: SEP-CGEIB.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Líneas de investigación en educación intercultural*. México: SEP-CGEIB.
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* (Anexo). México.
- Secretaría de Educación Pública (2022b). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica*. México. <http://usicamm.sep.gob.mx/compilacion/acuerdos/>

- SCHMELKES, S. (2013). “Educación para un México Intercultural”. En *Sinéctica*, núm. 40, enero-junio. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/43>
- STAVENHAGEN, R. (2002). “Derecho internacional y derechos indígenas”. En Esteban Krotz (Ed.). *Antropología jurídica: perspectivas socioculturales en el estudio del derecho*. Barcelona: UAM-Anthropos.
- TIPA, J. (2017). “¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”. En *Antrópica* (3), año 3, num. 6., pp. 17-34. <https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/120>
- TIPA, J. (2018). “¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes”. En *Alteridad* (13), núm. 1., pp. 5671. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2018.04>
- TOVAR, M. (2009). “Interculturalidad y epistemología”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Medellín, Colombia. <http://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/01/marcela-tovar-gc3b3mez-interculturalidad-y-epistemologc3ada.pdf>
- WALSH, C. (2012). “Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”. En *Visao Global* (15), núm. 1-2, pp. 6174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5478661>
- WARMAN, A., Nolasco, M., Bonfil, G., Olivera, M. y Valencia, E. (1970). *De eso que llaman antropología mexicana*. México: Editorial Nuestro Tiempo.

5. Explorando las bases teóricas de la Nueva Escuela Mexicana

José Navarro Cendejas

Introducción

La mañana del 26 de abril de 2022, en la conferencia de prensa del presidente Andrés Manuel López Obrador, se hizo la presentación ante el conjunto de la sociedad mexicana de una nueva propuesta curricular para la educación básica. En esa fecha, y todavía sin un documento oficial concluido,¹ al hacer uso de la voz uno de los principales voceros y promotores del nuevo Marco curricular, afirmó lo siguiente:

Podría señalar centenares de problemas sociales que el modelo neoliberal meritocrático conductista, punitivo, patriarcal, racista, competencial, eurocéntrico, colonial, inhumano y clasista ha generado; de hecho, poseemos centenares de artículos, tesis de investigación y ponencias que así lo confirman. Como todo en este sistema económico, la educación se convirtió en una moneda de cambio, en un negocio que absorbe miles de millones de pesos al año con la promesa de calidad, crecimiento sostenido, enciclopedismo, especialización, competencias, etcétera, todo para generar un modelo meritocrático, elitista, patriarcal y racista, que utiliza la educación como un factor de legitimización de la diferencia, del clasismo y de la supuesta movilidad social (Arriaga, 2022).

Estas palabras sintetizan de forma más que clara la visión que ha sostenido la actual administración sobre la forma en que se ha desarrollado la educación durante lo que, desde su perspectiva, se considera el “periodo

¹ En enero de 2022 se publicó una versión, a manera de borrador, que se titulaba *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica*.

neoliberal”. Una argumentación como esa, tan llena de adjetivos, deja poco lugar a la discusión sobre aquellos aspectos que han sido fundamentales para la construcción de un sistema educativo que, como casi todas las dimensiones que se analicen sobre México, está cargado de claroscuros.

El discurso oficial indica que, para desarrollar la nueva propuesta curricular, sí existió un “ejercicio dialógico” entre actores educativos, sobre todo docentes, con cifras que oscilan entre un millón y trescientos mil participantes, y que el nuevo modelo pedagógico sería fruto de la escucha atenta de las asambleas informativas y foros que se desarrollaron en las 32 entidades federativas del 31 de enero al 1 de abril de 2022. Además de que no resulta lógico pensar en que se hayan escuchado e incorporado las voces, opiniones, críticas y propuestas de tantos actores en tan poco tiempo, resulta poco viable pensar en que el propio magisterio haya asumido esta suerte de “borrón y cuenta nueva”, particularmente al considerar las continuas reformas que han padecido a lo largo de las últimas tres décadas.

Siguiendo el hilo argumental de la crítica a la educación del pasado, queda entonces la interrogante acerca de aquellas perspectivas que permitirían, desde la óptica de las autoridades educativas y con un posicionamiento declaradamente progresista, dejar atrás ese modelo educativo neoliberal, meritocrático y conductista, para dar paso a una nueva visión de la educación que supere esos errores y defectos que “centenares de artículos, tesis de investigación, ponencias [...] confirman” (Arriaga, 2022). Así, en este capítulo se presenta un intento por identificar y discutir algunas de las perspectivas conceptuales que dan sustento a la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), a partir de la revisión de la propuesta curricular publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2022.² Específicamente, en el capítulo se identifican dos perspectivas que dan fundamento a la nueva propuesta: la pedagogía crítica y las epistemologías del sur enmarcadas en la perspectiva decolonial.

Al tratar de identificar algunas de las raíces conceptuales más evidentes, la intención de este capítulo es poner a discusión su viabilidad, tomando en cuenta el contexto educativo mexicano, tanto desde un punto

² Específicamente, la revisión que se hizo para este capítulo corresponde al Anexo del “Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria”.

de vista estructural como coyuntural, al mismo tiempo que se sugieren algunos matices que, incluso, si se mantienen, pueden ayudar a una mejor integración a las prácticas educativas, particularmente desde la práctica docente. Si bien el tono del capítulo es crítico hacia la propuesta curricular, es preciso reconocer que existen algunos elementos que aparecen en la propuesta que son dignos de considerar por su potencial para fomentar mejores prácticas educativas.

El énfasis que se le da a la importancia de la dignidad humana como principio rector y al derecho humano a la educación como aspiración fundamental de la sociedad mexicana, que surge desde luego de lo que mandata el artículo tercero de la Constitución, sería incontestable a nivel discursivo, con independencia de que es posible mantener la crítica hacia la ausencia, todavía, de herramientas y recursos para su implementación plena en el sistema educativo. Además, desde una visión que juzgamos adecuada e integral, congruente con las necesidades formativas contemporáneas, el documento indica que la vida digna estaría:

... conformada por salud e integridad física y buena alimentación, el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento de un modo verdaderamente humano en la creación de obras artísticas; así como en una educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica, y el desarrollo afectivo y emocional (SEP, 2022, p. 11).

En otro pasaje se afirma que la NEM “busca garantizar la escolaridad, el aprendizaje, la continuidad de la formación de las y los estudiantes, así como su participación en relaciones pedagógicas que tengan como finalidad posicionar a la dignidad humana como núcleo fundante de otros derechos” (SEP, 2022, p. 10). A pesar de que estas declaraciones aparecen en las primeras páginas del documento, una de las críticas que podemos establecer de inicio es la falta de equilibrio en la importancia que se le otorga a todas estas dimensiones en el resto de la propuesta, particularmente por lo que hace a la formación matemática y científica.

Por otro lado, merece la pena tomarse con seriedad la importancia que se da, a lo largo de toda la propuesta, a la autonomía profesional del magisterio, quien tendría que contextualizar a su realidad social, territorial, cultural y educativa el nuevo Marco curricular, con todo y que no se trata

de una propuesta completamente novedosa, aunque sí en el peso que se da, desde el discurso, a este rasgo de la práctica docente.

Otro aspecto que podría considerarse como un punto favorable de la propuesta curricular es la declaración explícita de la necesidad de reconocer, desde una perspectiva de derechos humanos y en congruencia con la Constitución actual, la diversidad de actores que forman parte del sistema educativo desde categorías como el género, la etnia, la diversidad sexual, el origen geográfico y sociocultural, la discapacidad y las aptitudes sobresalientes, entre otras categorías que son referidas recurrentemente a lo largo del documento base. En suma, los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medioambiente, inclusión y derechos humanos, que son considerados como la base para la formación de una nueva ciudadanía, son valores fundamentales que asume la propuesta curricular y que, independientemente de lo que aquí se pueda proponer como crítica a la propuesta, permanecen como faros para la búsqueda de una educación que cumpla con sus fines fundamentales. A pesar de la falta de orden y organización en la presentación de estas ideas, particularmente en la sección titulada “La Nueva Escuela Mexicana” (SEP, 2022, pp. 9-28) en la que los temas aparecen sin secciones temáticas, y que tratan, sin suficiente estructura, temas tan diversos como las capacidades, la excelencia educativa, la dignidad de las personas, la construcción de una ciudadanía sexual o la importancia de darle voz a los estudiantes, la explicitación de los pilares en los que se fundaría la NEM recupera buena parte de valores fundamentales que se han ido incorporando a la práctica educativa desde hace ya varias décadas. Algunos de estos valores ya aparecen explícitamente en otras propuestas de planes y programas para la educación básica, mientras que otros forman parte de la riqueza del *ethos* del docente mexicano, independientemente y a pesar de las posibles falencias en la conducción de la política educativa. Así, no nos parece realmente novedosa la explicitación de estos principios, que consideramos fundamentales y que, además, provienen directamente de la Constitución y de las leyes de ella emanadas, principalmente la Ley General de Educación. En cambio, las dos perspectivas pedagógicas, epistemológicas y, de alguna manera, ideológicas que se tratarán en el capítulo, constituyen una propuesta propia del gobierno actual, cuya apropiación por parte del colectivo magisterial está por verse, así como su potencial para moldear, según estas perspectivas, el rumbo de la educación en México. Con respecto

a estas perspectivas estamos, en todo caso, frente a una lectura particular y parcial de lo mandado por la Constitución mexicana, por lo que vale la pena hacer una reflexión sobre su viabilidad y, sobre todo, su potencialidad real para desarrollarse tal como se propone a partir de los postulados teóricos elegidos para darle sustento y fundamento.

Un par de aclaraciones finales antes de pasar al contenido del capítulo. En primer lugar, no se pretende hacer una explicitación completa de las perspectivas relacionadas con la pedagogía crítica ni de las epistemologías del sur en clave decolonial, cuya literatura es vasta y, frecuentemente, difícil de comprender. Por el contrario, se pondrán a la luz algunas ideas básicas que se pueden identificar en la propuesta curricular. Por otro lado, dado que en esta misma obra se tratan algunas otras dimensiones específicas de la propuesta curricular, tales como el concepto de cultura, o bien aspectos pedagógicos específicos como la evaluación, y que también tienen resonancias claras con las perspectivas que aquí se tratarán, vale la pena hacer una lectura de este capítulo en paralelo a los capítulos complementarios del libro.

La pedagogía crítica

La educación como práctica política

A finales de la década de 1960, el educador brasileño Paulo Freire publicó *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2005), la obra que, sin lugar a dudas, constituye el inicio de lo que, con los años, se nombró como “pedagogía crítica”. Una de las ideas fundamentales de la propuesta de Freire consistía en la transformación de la educación hacia una práctica política, que se entendía a partir del contexto en el que aparece la obra: la dictadura militar. El “oprimido”, que en el surgimiento de la propuesta freiriana era el adulto analfabeto, era visto como el objeto de una intervención educativa en la que el proceso de adquisición de la lecto escritura se tendría que integrar con la búsqueda de la emancipación y la liberación política. Así, los procesos de alfabetización de los adultos eran concebidos como espacios para la creación de conciencia de clase, de fortalecimiento de espacios comunitarios y de creación de posibilidades para la democratización de la sociedad.

Esta propuesta pedagógica, que también se suele identificar en sus inicios como “pedagogía de la liberación” surge, en el contexto de la aparición de otros movimientos ideológicos, como la teología de la liberación, que eran intentos de respuesta a la compleja situación política y económica de buena parte de los países de Latinoamérica durante las décadas de los sesenta y setenta.

Con los años, la obra pedagógica de Freire tuvo un impacto más allá del contexto latinoamericano, pero fue en Estados Unidos donde, alrededor de la década de los ochenta, sus ideas fueron integradas a la discusión, principalmente de inspiración marxista y neomarxista, en torno a la crisis del sistema educativo estadounidense. Así, la pedagogía crítica (*critical pedagogy*), tal como aparecen la mayor parte de referencias de literatura sobre el tema, aunque tiene raíces claramente latinoamericanas, es fruto de una reflexión originada fundamentalmente en Estados Unidos, a partir de un colectivo que intentaba postular una serie alternativas pedagógicas que influyeran en los procesos de cambio social y político.

La inspiración de la NEM en la pedagogía crítica es clara a partir de la identificación de distintos pasajes y términos que tienen una fuente directa o indirecta en esta forma de concebir la educación y, sobre todo, la relación de la educación con la transformación social, si bien no existe como tal una declaración explícita de que esta es la fuente o fundamento para la elaboración del Marco curricular. Así, por ejemplo, la autoridad educativa propone que todo lo que suceda dentro y fuera de la escuela parta de la responsabilidad que se tiene hacia distintos ámbitos de la vida, más allá del conocimiento:

Esto significa que las relaciones que se construyen en la escuela y fuera de ella con las personas, el saber, la ciencia, el medioambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología, así como el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos (SEP, 2022, p. 9).

En otro pasaje, el documento enfatiza la necesidad de que el centro escolar genere procesos que mejoren y fortalezcan la vida individual y comunitaria, dentro y fuera de la escuela:

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el centro escolar es un sistema social, plural y diverso pero muchas veces desigual, responsable de generar relaciones pedagógicas, culturales y sociales que mejoren y fortalezcan tanto la vida individual como la comunitaria, dentro y fuera de la escuela (SEP, 2022, p. 17).

La educación como praxis política tendría su razón de ser, según palabras de Gutiérrez (1984, p. 9) a partir de que “una de las principales causas de la desvirtuación, deterioro, ineficiencia y fracaso del sistema de enseñanza reside en el hecho de que intencional y sistemáticamente no se ha querido reconocer su carácter y dimensión políticas”. Para este autor, además, la escuela tendría que superar su apoliticidad como una vía que ofrecería una mejora real de los problemas educativos más allá de la mera pedagogía y sus herramientas:

Mientras no resolvamos esta “apoliticidad” de la educación, es muy poco lo que puede esperarse del perfeccionamiento técnico-pedagógico del sistema. Es más, la acción puramente pedagógica ha entrado en una espiral de descomposición e irracionalidad tales, que los mismos “responsables” del sistema están asustados de los pobres y míseros resultados del puro y simple traspaso de conocimientos (Gutiérrez, 1984, p. 10).

Justamente en el contexto del análisis de la nueva propuesta curricular, Santizo (2022) afirma que: “un primer aspecto que no debería causar mayor discusión es que la pedagogía crítica no es una teoría educativa sino una teoría de cambio político” y recupera una frase interesante de Peter McLaren, uno de los padres de esta perspectiva, quien afirmaba que la pedagogía crítica, más que una metodología, es una filosofía de vida. La fuente de la cita es una entrevista publicada en 2019 en la que McLaren afirma:

Marx no nos ofreció ningún programa, ninguna metodología, ni un seguimiento, ni una ruta, sin embargo, nos dio las ideas para sacar hebra, pero el marxismo no es algo para aplicar en una situación, sino una forma de leer la realidad. De igual modo entonces, la pedagogía crítica no es una metodología, es una filosofía de vida y una manera de vivir (García, C., 2019).

Santizo (2022) refiere también una cita clásica de Freire, quien en una entrevista llegó a afirmar lo siguiente: “lo que pasa es que se me ha mal interpretado, pues se me identifica como pedagogo. Pero yo te puedo decir que sólo soy adjetivamente pedagogo, porque sustantivamente soy político” (Núñez, 2007). Estamos pues ante afirmaciones de referentes fundamentales de la pedagogía crítica que admiten que su visión educativa estaría al servicio de la consecución de ciertos fines políticos, por más loables que estos sean. Así, en consonancia con esta apuesta a la transformación de situaciones sociopolíticas, la propuesta curricular indica que:

La formación de las y los estudiantes de la Nueva Escuela Mexicana busca que vivan los derechos humanos desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural que constituye un país como México" para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana (SEP, 2022, p. 10).

¿Crítica, pensamiento crítico o pedagogía crítica?

El concepto de *crítico* o *crítica* aparece más de 50 veces a lo largo de todo el documento de propuesta curricular. Si bien dos de los ejes articuladores del currículo contienen explícitamente el término, nos referimos a interculturalidad crítica y a pensamiento crítico, en el resto del documento se hace un uso reiterativo de él. En el documento se habla, por ejemplo, de “uso crítico de las tecnologías” (p. 13), “los estudiantes se apropian críticamente de las normas...” (p. 14), “la escuela debe formar [...] ciudadanos críticos del mundo” (p. 16), “ejercer [...] ciudadanía de manera crítica” (p. 19) y “que se cuestionen críticamente las jerarquías sociales que existen en la escuela” (p. 95). Estos ejemplos son botones de muestra del uso que se le da a esta noción en la propuesta curricular, en la que no se distinguen claramente las potenciales diferencias que existen entre el concepto de pensamiento crítico y la noción de crítica que se retoma en la pedagogía crítica.

De acuerdo con Burbles y Berk (1999), el pensamiento crítico (*critical thinking*) corresponde a una forma de pensar que promueve el análisis de situaciones y argumentos en los cuales es posible identificar significados o afirmaciones erróneas o no confiables. Se trata de una especie de disciplina, que luego derivó en cursos obligatorios en universidades del mundo anglosajón, en los cuales se buscaba que los estudiantes fueran capaces de distinguir la verdad de la falsedad, pero que no está directamente relacionado con una demanda de cambio social, a diferencia de lo que explícitamente postula la perspectiva de la pedagogía crítica, quien se preocupa directamente por temas de injusticia social y promueve acciones, desde la educación, que la erradiquen. A pesar de que ambas perspectivas, al menos en el ámbito anglosajón, reivindican el uso del término *crítico*, se trata de dos tradiciones que, de acuerdo con los autores, no suelen dialogar entre ellas.

De las dos visiones, la segunda, la relacionada con el cambio social, es la que parece retomar el documento de la NEM que, en la explicación del eje articular de “pensamiento crítico”, sostiene que: “lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad, es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social” (SEP, 2022, p. 97). La fuente que se utiliza para esta definición es un texto filosófico de Enrique Dussel, que propone la existencia de un pensamiento crítico de la liberación. En otro pasaje, el documento de la propuesta curricular afirma lo siguiente:

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas (SEP, 2022, p. 97).

Aunque en las citas mostradas sí aparece la noción del ejercicio de pensamiento, queda la impresión de que se trata de un uso instrumental para el logro de los fines políticos que, como se ha comentado, están relacionados con el uso de la noción de crítica en la pedagogía crítica y posturas afines, como se puede ver en este párrafo:

El pensamiento crítico también es necesario para valorar el conocimiento, buscarlo y amarlo, no por los beneficios que se puedan obtener a cambio de

él, sino por lo que aporta para dar sentido a la vida propia y a la comunidad, especialmente para mejorarlas y enriquecerlas (SEP, 2022, p. 98).

El concepto de crítico o crítica tiene una larga tradición en el pensamiento occidental. En un texto provocador, Fernando Leal (2003) recupera el debate sobre el uso de este concepto en el ámbito de las ciencias sociales latinoamericanas. Desde su perspectiva, “el concepto de crítico y crítica ha quedado ya muy oscurecido y desgastado por el uso” (Leal, 2003, p. 245). El argumento principal para afirmar esto se basa en la identificación de dos tipos de concepciones del concepto de crítica: los significados que el autor llama “técnicos” y los que denomina “vulgares”. Entre los técnicos, aparecen los conceptos de crítica como erudición (clásico), crítica como ciencia (moderno) y crítica como ciencia erudita o erudición científica (también moderno). Vale la pena acudir al texto para una presentación amplia de estas concepciones, pero, en síntesis, estos conceptos de crítica aluden a “la gran empresa de explorar el alcance y límites del conocimiento humano, unido a la cuidadosa lectura de los textos que forman nuestra tradición, es decir, el pensamiento crítico en su sentido más amplio, rico y profundo constituye una herramienta magnífica y que conviene cultivar” (Leal, 2003, p. 256).

En contraposición, la noción *vulgar* de crítica, que el autor detecta de forma recurrente en las ciencias sociales, particularmente en el ámbito universitario, hace referencia actitudes vinculadas con prácticas de la vida cotidiana que luego son trasladadas a la academia. La primera acepción de *vulgar* tiene que ver con “hablar mal de alguien o de algo, encontrarle defectos reales o imaginarios que lo hagan desmerecer a los ojos de los demás” (Leal, 2003, p. 257). La segunda acepción tiene que ver con una especie de “rebeldía juvenil”, añadiría yo persistente, que se manifiesta en la crítica de autores y textos que se leen, aun sin la profundidad necesaria para hacerlo (provocada por la ignorancia de los autores y textos que supuestamente se estarían criticando). Finalmente, y como cierre a esta sección dedicada a la noción de crítica, dejemos que el propio autor describa lo que define como tercera acepción de *vulgar*:

No me parece demasiado exagerado decir que este tercer concepto vulgar se reduce a que, dado un texto o un autor, se trata de mostrar que ese texto

o ese autor son un producto de una supuesta ortodoxia de derecha, a la cual hay que oponer una crítica invariablemente de izquierda. No quiero ahora detenerme en el significado de estos términos, derecha e izquierda, porque me parece un ejercicio inútil. Lo importante aquí es constatar que este tercer concepto vulgar asociado con el término crítica es un concepto ideologizado y politizado. Y, de hecho, me parece que cuando los maestros críticos invitan a sus alumnos a que sean críticos los invitan, en realidad, a que formulen opiniones y juicios que no importa que estén mal informados toda vez que sean opiniones y juicios de izquierda. Con ello se pierde, de entrada, la imparcialidad propia del crítico en su capacidad de juez (Leal, 2003, p. 257).

Críticas a la pedagogía crítica

Dentro de la literatura es posible identificar algunas críticas que resulta interesante traer a colación, en aras de favorecer la discusión y el debate sobre la pertinencia del uso de este referente en el currículo nacional de educación básica. La mayor parte de estas posturas críticas hacia la pedagogía crítica provienen desde dentro, particularmente en una especie de reclamo a ciertas posturas que no muestran congruencia con los postulados originales de esa pedagogía, o bien que no consiguen la radicalidad que era exigida en sus orígenes.

Dentro del primer grupo de críticas, Knight y Pearl (2000), en el contexto estadounidense, señalan que la pedagogía crítica, que pareciera involucrarse en un supuesto halo de democracia, falla en establecer dirección clara en al menos seis aspectos generalmente aceptados sobre la democracia: la equidad, la selección del conocimiento importante, la naturaleza de la autoridad, la inclusión, la toma de decisiones participativas y los derechos. Además, acusan a la pedagogía crítica de ser la posible culpable de provocar división, desviación, ilusión y confusión, que serían algunos de los principales ejes de opresión en sociedades democráticas. Ante esto, los autores proponen una teoría general de la educación que tomara en cuenta los seis aspectos mencionados, junto con la preocupación por la creación de ambientes de aprendizaje, que ofrecieran vías para una reforma de la educación que fuera realista y sig-

nificativa. Finalmente, uno de los cuestionamientos más duros que hacen Knight y Pearl (2000) a la pedagogía crítica es la imposibilidad de evaluar sus postulados: lo que propone no se deriva de las prácticas ni tampoco las informa, además de que no establece ningún registro de sus logros; tampoco permite reconocer mejoras a largo plazo ni reestructuraciones estratégicas de largo alcance.

Por su parte, McKinney (2017) enfatiza en las limitaciones de la pedagogía crítica al no abordar de forma clara la necesidad de proporcionar un andamiaje desde pedagogías más tradicionales, su rechazo del empoderamiento a partir del compromiso con discursos disciplinarios y el énfasis en aspectos políticos que favorecerían la base de conocimientos de los profesores por encima de los estudiantes, hasta el punto incluso de obstaculizar el aprendizaje centrado en el estudiante.

El segundo conjunto de críticas “desde dentro” acusan a algunos pedagogos críticos fundamentalmente de no ser lo suficientemente radicales de acuerdo con lo esperado dado su origen en, por ejemplo, la teoría marxista. Abrahams (2005) recupera las críticas de Bowers y Strike, quienes acusarían a autores clásicos de la pedagogía crítica, como Apple, Giroux, McLaren o incluso el mismo Freire, de haber abandonado los postulados marxistas al haber abrazado una postura idealista y liberal. Por su parte, Keesing-Styles (2003) refiere el trabajo de Jennifer Gore, quien distinguiría dos tipos de pedagogía crítica: por un lado, la de Freire y Shor, quienes supuestamente sí ofrecerían sugerencias y ejemplos concretos de cómo poner en práctica la pedagogía crítica, mientras que el tipo de pedagogía propuesto por Giroux y McLaren sería en todo caso una “teoría crítica educativa”, dada su visión política abstracta, es decir, una falta de concreción sobre cómo bajar sus postulados al salón de clases. Además, Gore estaría pensando en cuestiones prácticas como la imposibilidad de acceder al debate teórico por parte de aquellos actores que no tendrían el tiempo, la energía o la inclinación natural para tratar con este tipo de debates, que se cerrarían sobre todo al ámbito de la discusión académica o al mundo de los posgrados.

Elizabeth Ellsworth (tomado de Knight-Styles, 2003) propone otra dimensión en el análisis de la pedagogía crítica que resulta interesante. Desde una perspectiva feminista, acusa a la pedagogía crítica clásica de no favorecer espacios que verdaderamente rompieran con las

dinámicas que intentaría resolver: el racismo, sexismo, heterosexismo, elitismo, etcétera.

En síntesis, desde dentro existen señalamientos hacia la pedagogía crítica por no ser tan radical o por favorecer lo mismo que busca erradicar. Además, no es posible hablar de una sola forma de concebir y practicar ese tipo de pedagogía, lo cual añade la dificultad, en caso de pretender usarla como fundamento del currículo, sobre cuál de los énfasis es más conveniente abordar. Finalmente, existen críticas, sobre todo desde fuera, que ponen el acento en la dificultad de poner en práctica en las aulas lo que postula la pedagogía crítica, al menos en sus ideas fundamentales. En todo caso, junto con Santizo (2022), pensamos que “la viabilidad del cambio político y social que considera la pedagogía crítica es un tema de análisis para la ciencia política”, y que el debate y la discusión educativa debiera estar más enfocada en la resolución de la enorme cantidad de retos didácticos y pedagógicos a que se enfrentan los profesores de educación básica, particularmente en la era pospandemia en que se intentará poner en marcha unos planes de estudios a los que se les pone una fuerte carga de aspiraciones de transformación social y política.

Finalmente, consideramos al menos contradictorio que se asuma un tipo de pedagogía que está basada en su crítica al poder establecido, es decir, que se fundamenta en una búsqueda de transformación del estado de las cosas. Así, nos preguntamos si el hecho de utilizar la pedagogía crítica como base para la práctica educativa no estaría conjurando toda posibilidad de crítica al poder en turno, quien podría lavarse las manos al afirmar que no se admite una crítica cuando, al menos en el discurso, ya se estarían aplicando los principios progresistas que propone esa pedagogía.

De forma interesante, esta contradicción es reconocida también por analistas que estarían cercanos a la esencia de la NEM, como Jarquin (2022), aunque expresando preocupación por la desmovilización política:

Algo que resulta interesante es la incorporación al discurso oficial, si bien ecléctica, de una serie de conceptos desarrollados y trabajados en proyectos educativos autónomos que han resistido al Estado y al capital, como emancipación y lo común, lo cual también podría conllevar una apuesta por la desmovilización de dichos sectores, una vez que sus proyectos han sido reconocidos oficialmente (Jarquin, 2022).

Las epistemologías del sur y la perspectiva decolonial

El segundo eje conceptual que se reconoce claramente en la propuesta de la NEM son las llamadas *epistemologías del sur*. A diferencia de la pedagogía crítica, que no aparece explícitamente en el documento rector, en este caso sí existe una referencia directa. Así, dentro de la explicación del eje articulador de inclusión, se afirma:

Para apoyar esta perspectiva [la educación inclusiva desde la decolonialidad], las epistemologías del sur constituyen una búsqueda de conocimientos y criterios que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas (en cuanto a enseñanza y aprendizaje) de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históricamente explotados, oprimidos, excluidos e invisibilizados por el pensamiento colonial (SEP, 2022, p. 96).

La referencia para afirmar lo anterior está basada en un texto clásico del principal vocero de esta forma de comprender la epistemología: el intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos. Aunque el título del texto citado habla de *una* epistemología del sur en singular, el uso corriente que hace referencia a esta perspectiva suele presentarlo en plural, *epistemologías*. La base de esta visión está centrada en el reconocimiento de una relación de dominación entre los pueblos del norte frente a los del sur global, propio de los distintos procesos de colonización que han surgido en el plantea en los últimos siglos. Con respecto a Latinoamérica, la idea central es la dominación europea que impuso ciertos modos de vida y de pensamiento y que, con respecto a esto segundo, habría borrado, al dejar de reconocerlos, los procesos cognitivos y las formas de conocer de los pueblos originarios. De ahí la vinculación entre esta propuesta epistemológica y la cosmovisión decolonial, que buscaría superar la atadura colonial que se manifestaría en múltiples dimensiones de la vida individual y social de los pueblos anteriormente colonizados. Esta visión es explícita en el documento de la NEM:

Establecer este eje articulador de carácter decolonial sugiere desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender,

durante la educación preescolar, primaria y secundaria, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana (SEP, 2022, p. 93).

No resulta sencillo identificar las diferentes perspectivas y matices que históricamente han intentado plantear la superación de las consecuencias de los procesos coloniales. Así, es posible encontrar términos como *postcolonial*, *neocolonial*, *decolonial* o *descolonial*, cuyos énfasis estarían centrados en destacar distintas formas de explicar prácticamente lo mismo. En el mismo documento se señala que se usa *decolonial* en vez de *descolonial*, supuestamente para favorecer una perspectiva individual por encima de la búsqueda de transformaciones estructurales (SEP, 2022, ver nota 252 del documento).

Al respecto, De la Garza (2020) va más allá y pone en juego los distintos conceptos más allá de lo colonial, con planteamientos que intentan superar la modernidad, es decir, el posmodernismo y el posestructuralismo. Así, identifica claramente el intento por crear las epistemologías del sur en el marco de las perspectivas poscoloniales, que a su vez tendría su origen en unas visiones más amplias como la posmodernidad y el posestructuralismo, aunque con un énfasis en la relación centro-periferia.

En el documento que presenta los fundamentos de la NEM, además de la referencia explícita a las epistemologías del sur y a la perspectiva decolonial, existen diversos pasajes que reflejan esta visión. En el siguiente ejemplo, el texto plantea básicamente que la modernidad está marcada por los procesos de colonización:

Cuando las niñas y los niños empiezan a estudiar la modernidad y sus procesos históricos, científicos, productivos, tecnológicos, culturales y artísticos, en realidad están estudiando los procesos de colonización y sus dominios, por lo que es central que comprendan cómo se relacionan con su vida diaria (SEP, 2022, p. 94).

Además, desde el documento de la NEM se plantea que la lógica colonial estaría operando en por lo menos cuatro dominios, mismos que han sido aprendidos en todas las experiencias educativas formales, no formales e informales: económico, político, social (género, clase social, sexualidad, condición étnica) y epistémico. Y va más allá cuando afirma que todos los dominios de colonización se reflejan en estados de desigualdad que —ci-

tando a un sociólogo sueco, Goran Therborn, alejado de estas perspectivas decoloniales latinoamericanas— reflejarían “la imposibilidad de ingresar a la escuela o concluir las trayectorias formativas, en el deterioro de la salud y muerte prematura, la exclusión del conocimiento o la vida social, discriminación, humillación, falta de oportunidades, estrés e inseguridad” (p. 94). Si bien podría argumentarse con sentido que existen fuentes de desigualdad en distintos procesos coloniales, sostenemos que el documento presenta una visión sesgada que pone todo el peso de las condiciones actuales en un proceso que, en el caso de México, concluyó formalmente hace más de doscientos años. La propia cita a Therborn es un indicio de que no existiría un único referente, la colonización, para reflexionar sobre la desigualdad incluso en países del llamado “norte global”, en los que también son evidentes fenómenos contemporáneos de desigualdad.

Las epistemologías del sur tienen como premisa fundamental el *epistemicidio* que ocurrió en los procesos de colonización y que impidió que los conocimientos y estilos de vida de los pueblos originarios permanecieran o tuvieran el mismo peso político y social que los conocimientos impuestos por los colonizadores. Así, es fundamental reconocer el origen de la producción del conocimiento, en este caso un origen europeo, que por el solo hecho de haberse producido fuera ya tendría una especie de estigma vinculado a la colonización en su sentido de opresión y negación de las culturas. Esta idea está presente en distintos exponentes de enfoques decoloniales, que son citados en el texto que se revisó de la propuesta curricular, como Catherine Walsh y Anibal Quijano, aunque con énfasis distintos:

Quijano con la mira puesta en las relaciones de dominación y sumisión propias de las conquistas y la consecuente generación de un vínculo entre raza y capital, y Walsh desde una perspectiva que vincula directamente a la educación con el pensamiento decolonial, que sería al mismo tiempo estrategia, acción y meta (Sartorello, 2020).

Si bien la epistemología es una rama filosófica de amplio espectro y tradición en la cultura occidental, que tiene que ver con el estudio propio del conocimiento, y con un origen ciertamente europeo, es necesario reconocer que históricamente no ha existido una sola forma de comprender y abordar el conocimiento. En este sentido, la crítica fundamental de las

epistemologías del sur se ha concentrado frente al positivismo, que es solo una de las distintas soluciones epistemológicas, frente a otras alternativas como el idealismo, el empirismo o el realismo. De la Garza (2020), en su dura crítica a las epistemologías del sur, va más allá al indicar cómo De Sousa, el principal exponente de esta visión supuestamente alternativa no considera los debates que, al interior mismo de las ciencias sociales, se han desarrollado en torno a la superación de la rigidez de los métodos positivistas cuantitativos.

... escapa a los poscoloniales y perspectivas afines que, en ciencia social, si bien ésta empieza como ilustrada y luego positivista, tratando de adjudicar las reflexiones epistemológicas y metodológicas en torno de las ciencias naturales a las sociales, muy pronto aparecieron —finales del siglo XIX, con sus respectivos antecedentes en el romanticismo— lo que llamaremos perspectivas hermenéuticas. Se trata del conglomerado de reflexiones acerca de la epistemología y de la metodología de las ciencias sociales iniciadas modernamente por Dilthey y Rickert, seguidas por Husserl, Heidegger, Schutz, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, hasta los nuevos relativismos (Cicourel, 1978). De una manera o de otra, y en el plano principalmente epistemológico, este conglomerado heterogéneo, con mil disputas a su interior, conformaron, desde la modernidad, perspectivas, en general rivales al positivismo. Es decir, resulta inexacto adjudicar a toda la modernidad la presunción de leyes universales, el eje metodológico en la causalidad o la concepción de que el dato empírico está dado en la realidad y que es el juez universal de la verdad (Hinkelammert, 2014) (De la Garza, 2020, p. 253).

Las epistemologías del sur proponen, entonces, que la ciencia posmoderna en la cual se basaría su fundamento epistémico, es decir, una que trasciende a la modernidad, incorporaría en el mismo nivel lo que las tradiciones coloniales occidentales negaron históricamente. En lo propuesto por De Sousa, el horizonte geográfico austral frente al septentrional no se limitaría desde luego a América Latina, sino que se incluirían otros pueblos igualmente oprimidos como los árabes, los chinos, los hindúes, etcétera, en pocas palabras lo no europeo o norteamericano. Así, los mitos, las tradiciones y las creencias estarían al mismo nivel del conocimiento

científico moderno que fue impuesto como una forma de dominación por parte de los colonizadores, con lo cual se ganaría en esa justicia epistémica que reivindicara lo que históricamente fue negado. Esto es evidente en distintas citas del documento de la NEM, pero hay una que lo sintetiza de forma más que clara:

Las ciencias son construcciones, entre muchas otras, para explicar la realidad física, que a su vez está condicionada por factores culturales e históricos. En tanto construcción cultural, no se puede afirmar que sea superior a otros sistemas de conocimientos, ya que cada explicación puede ser adecuada en mayor o menor medida según el contexto en el que se aplique (SEP, 2022, p. 130).

En otro pasaje, al hablar de la concepción de la escuela, también se hace una suerte de homologación entre saberes de todo tipo, sin que el conocimiento científico racional, que luche contra los fanatismos que dicta el artículo 3º de la Constitución, tenga un papel central.

Estas circunstancias y condiciones definen las relaciones entre las y los estudiantes, maestras y maestros; permiten comprender que la escuela es un espacio en el que se articula la unidad nacional desde su diversidad, en donde se hospedan y dialogan las ciencias, la cultura universal, las culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres, clases, géneros e identidades de todas y todos aquellos que acuden a este espacio universal de socialización (SEP, 2022, p. 15).

La crítica de la escuela como espacio que responde únicamente a los dictados coloniales, y que se superaría a partir de perspectivas críticas y decoloniales, se podría ampliar también hacia la crítica de la educación capitalista funcionaría como un elemento al servicio de la reproducción de la opresión del sistema capitalista. Sin entrar en el debate producido desde la sociología de la educación y reconociendo que este debate va más allá de los postulados explícitos de las epistemologías del sur (al menos no es su principal objetivo de estudio), vale la pena recuperar cuál es el sentido que la NEM le estaría otorgando a los conocimientos, valores y actitudes que deberían aprenderse en la escuela:

No se busca enseñar conocimientos, valores y actitudes para que las niñas, niños y adolescentes se asimilen y adapten a la sociedad a la que pertenecen, tampoco es función de la escuela formar capital humano desde la educación preescolar, primaria y secundaria hasta la educación superior para responder a los perfiles que establece el mercado laboral (SEP, 2022, pp. 15-16).

En cambio, sigue el texto:

La escuela debe formar niñas, niños y adolescentes felices; ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás (SEP, 2022, p. 16).

Esta desvinculación de la educación de las necesidades del mercado laboral, cuya relación va más allá de una consideración automática, lineal o de causa efecto, en aras de la formación de la felicidad y de la crítica al mundo, pone el riesgo en la creación de un sistema educativo de cara a la realidad económica del país, con el cúmulo de los problemas crónicos e históricos que efectivamente acontecen en el sistema productivo. Particularmente en comunidades vulnerables, para las que la educación, tanto ciudadana como técnico profesional, representa una de sus pocas vías de salida de la pobreza, resulta cuando menos preocupante que el nuevo modelo desdeñe con esta radicalidad la vinculación de la educación con la formación de capacidades para la vida laboral de los individuos.

Conclusiones

La emergencia de nuevo modelo curricular para la educación básica es un asunto de primera importancia para presente y el futuro de lo que somos y seremos como sociedad. Esto lleva a que no se puedan tomar a la ligera las ideas, en algunos casos ocurrencias, de las autoridades encargadas por velar y hacer cumplir los principios básicos que están plasmados en la Carta Magna, como guía de la acción pública. En este capítulo se han presentado algunos rasgos que destacan en la propuesta curricular publicada en 2022 y prevista para implementarse en 2023. A pesar de que su implementación todavía no se lleva a cabo y que tomará tiempo en que sus efectos se vean

en la niñez y juventud del país, la reflexión sobre las propuestas amerita un examen acerca de su viabilidad.

A lo largo del capítulo se han presentado algunas preocupaciones que surgen a partir de la utilización de las perspectivas de la pedagogía crítica y de las llamadas epistemologías del sur en clave decolonial. En ambos casos, se trata de propuestas enmarcadas en una visión supuestamente progresista y crítica al sistema capitalista y colonial que ha caracterizado a la sociedad mexicana desde la perspectiva de los autores. Desde nuestro punto de vista, el primer error en la elección de estas perspectivas para un marco curricular consiste en el riesgo de establecer una postura maniquea que ensombrezca los claroscuros y la contradicción propios de una sociedad como la mexicana. Que desde el poder establecido se juzgue al pasado como completamente negativo y se intente dar vuelta a la página a partir de la apropiación de una postura crítica y decolonial, no es otra cosa que el reflejo de un voluntarismo que impide reconocer la dificultad que representa la construcción de instituciones y sistemas, que no cambian de la noche a la mañana, como lo atestigua la historia de la educación en México, particularmente después de la Revolución de 1910.

Como se presentó en las críticas a la pedagogía crítica, uno de los aspectos más recurrentes es el cuestionamiento a la baja explicitación del componente pragmático, a nivel de aula, que implica este enfoque. Si bien la NEM da un margen más amplio a la autonomía docente, la aplicación de principios de pedagogía crítica requeriría no solamente mayores márgenes de autonomía, sino condiciones distintas para la aplicación de sus principios básicos, como sucede con la pretensión de que la escuela fuera un instrumento para la transformación social. Por ejemplo, en zonas urbanas de alta densidad demográfica, un alto porcentaje de docentes en educación básica labora en dos turnos en dos planteles distintos, cuya ubicación no corresponde, ninguno de los dos casos, al lugar donde reside el docente. Esto significa que las posibilidades reales para que los docentes salgan de la escuela y tengan una incidencia real en las comunidades alejadas al plantel, se reduce significativamente. Esto significaría que las condiciones para llevar a cabo el ejercicio educativo desde la pedagogía crítica en su cabalidad se reducirían a comunidades pequeñas, en donde la participación social es y ha sido siempre parte de sus rasgos culturales, independientemente de un modelo educativo o de otro.

Por otro lado, la apuesta por una perspectiva decolonial, si bien puede favorecer la reflexión sobre aspectos importantes relacionados con las situaciones desiguales que se viven en el país, requiere de un posicionamiento ideológico que tendría que ser construido a lo largo de mucho tiempo. Ni siquiera entre posturas ubicadas en ideologías progresistas existe un consenso sobre la potencialidad real que tienen las epistemologías del sur para la creación de una ciencia social latinoamericana (De la Garza, 2020), por lo que no es de extrañar la resistencia de la apropiación de esta misma perspectiva por parte de sectores de la sociedad abiertamente conservadores. Consideramos, finalmente, que el tiempo y la experiencia de los docentes al intentar aplicar este nuevo Plan de estudios serán los encargados de determinar si estas apuestas son las apropiadas para un sistema educativo como el mexicano.

Referencias

- ABRAHAMAS, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 12-22.
- ARRIAGA, M. (2022). *Versión estenográfica de la conferencia de prensa matutina del presidente Andrés Manuel López Obrador*. <https://lopezobrador.org.mx/2022/04/26/version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-matutina-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-725/>
- BURBULES, N. C. y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, pp. 45-65.
- CULEBRO, F. (2019). *Entrevista a Peter McLaren: "La pedagogía crítica no es una metodología, es una filosofía de vida y una manera de vivir"*. <https://otrasvoceeneducacion.org/archivos/329365> 24 noviembre.
- DE LA GARZA, E. (2020). ¿Epistemologías del Sur? Crítica de la epistemología de Boaventura de Sousa Santos. *Hacia una renovación de la teoría social latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 249-263.
- DE SOUSA, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

- DOF (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=ohhttp://
- FRADE, L. (2022). “La Nueva escuela mexicana y las epistemologías del sur”. Blog Distancia por Tiempos, Nexos. Disponible en: https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-las-epistemologias-del-sur/?utm_source=pocket_mylist#_ftn3
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ, F. (1985). *Educación como praxis política*. Siglo XXI.
- HESS, J. (2017). Critiquing the critical: The casualties and paradoxes of critical pedagogy in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), pp. 171-191.
- JARQUIN, M. (2022). “Batalla curricular en la Nueva Escuela Mexicana: alcances y límites del equilibrismo progresista”. *Revista Común*. <https://revistacomun.com/blog/batalla-curricular-en-la-nueva-escuela-mexicana-alcances-y-limites-del-equilibrismo-progresista/>
- KEESING-STYLES, L. (2003). *The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education*.
- KNIGHT, T. y Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), pp. 197-226.
- KOSTER, J. A. (14 de junio de 2022). “Critical Pedagogy from Paulo Freire to bell hooks”. *Sublation magazine*. <https://www.sublationmag.com/post/critical-pedagogy-from-paulo-freire-to-bell-hooks>
- LEAL, F. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17).
- MCKINNEY, M. R. (2017). *Critiquing Critical Pedagogy: A Multidisciplinary Theoretical Inquiry* (Doctoral dissertation, University of Nevada, Reno).
- NÚÑEZ, C. (2007). Vigencia del pensamiento de Paulo Freire. *Educación de Adultos*, pp. 53-80. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007>
- SANTIZO, C. (2022). “Directores y docentes tendrán la última palabra sobre el Plan de estudios 2022”. *Impulso Informativo*. <https://impulsoinformativo.net/2022/06/06/directores-y-docentes-tendran-la-ultima-palabra-sobre-el-plan-de-estudios-2022/>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Anexo del acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y*

secundaria. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_o8_22.pdf

Stefano Sartorello (5 de septiembre de 2022). De la decolonialidad más allá de lo educativo. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2022/09/05/opinion/018a2pol>

ZEPEDA, R. (13 de septiembre de 2022). “Alejándose de la ciencia: el nuevo Plan de estudios”. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/tecnico-de-izquierda/alejandose-de-la-ciencia-el-nuevo-plan-de-estudios/>

6. Los saberes decoloniales y las epistemologías del sur en el Marco curricular 2022

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito desarrollar desde una perspectiva crítica la relación entre saberes decoloniales y epistemologías del Sur, así como analizar su concreción en la propuesta curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana.

El vínculo entre estas nociones se desarrolla a partir de un análisis conceptual cuyos marcos de referencia son las perspectivas de Boaventura de Souza Santos, Walter D. Mignolo y Anibal Quijano, así como la propuesta de los saberes situados de Donna Haraway enmarcados en la tesis de la justicia social de Nancy Fraser.

Una vez clarificadas estas nociones se analizan sus implicaciones para la educación en nuestros contextos y sus implicaciones curriculares, esto es, de qué manera promueven una alteridad, un cambio propositivo y constructivo en las prácticas escolares a través de sus agentes educativos.

El abordaje se realiza desde un ejercicio crítico, bajo la comprensión de los límites y las posibilidades de su concreción expresado fundamentalmente en la práctica de los docentes, vistos como actores centrales y estratégicos en cuyos hombros recae gran parte de las tareas reformistas.

Atisbos de una reforma anunciada

En el año 2019 se llevó a cabo una reforma a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que pretendió un cambio estructural a partir de la modificación de tres leyes secundarias

ligadas con la Ley General de Educación, en el que se sentaron los fundamentos para desarrollar planes y programas de estudio, así como materiales educativos desde un enfoque situado en el contexto de las necesidades reales de las escuelas mexicanas.

Considerando que México es un país pluricultural donde se hablan 68 idiomas, además del español, se parte del reconocimiento de que conformamos un territorio vasto, con plurales geografías culturales, humanas y físicas, con múltiples historias y concepciones de mundo concretado en saberes y conocimientos diversos.

Desde esta realidad, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) implementó acciones para involucrar a diversos actores sociales en la construcción de una propuesta que retomara sus opiniones y perspectivas, dando lugar en el año 2022 al inicio de un proceso de construcción del Marco curricular y el Plan y los Programas de estudio:

... en el que participaron diversas instituciones de la sociedad, especialistas en educación y personal de la SEP. Alrededor de 260 personas, entre especialistas, académicos y docentes de 24 instituciones y dependencias gubernamentales, así como siete unidades de la Secretaría, generaron alrededor de 1 423 reuniones de trabajo (virtuales y presenciales), lo que dio como resultado el Marco curricular, el Plan de estudios y 15 Programas de estudio (SEP, 2022).

A través de esta estrategia colaborativa, la SEP concibe que esta nueva propuesta curricular de la educación básica debe partir del reconocimiento de una sociedad diversa, pluricultural, plurilingüe, con distintas características, condiciones, necesidades, capacidades, intereses, contextos y orígenes (SEP, 2022), situada en un diagnóstico donde se enfatiza la desigualdad social, la existencia de grupos en condiciones de vulnerabilidad, se visibilizan las diferencias de géneros y de familias. En el Marco curricular, la escuela es considerada como espacio donde convergen pluralidades y culturas diversas, donde las infancias, adolescencias y juventudes construyen procesos de apropiación de acuerdo con sociedades y culturas complejas que los habitan. Un México, trazado por brechas de desigualdad, pluralidad e inequidad, que se agudizaron ante la pandemia por la COVID-19, donde el formato de la escuela tradicional fue tensionado ante las condiciones de nuevas formas de interacción:

Después de la pandemia del SARS-CoV-2, fue evidente que, por un lado, se ha invisibilizado a los distintos grupos de la población que históricamente han vivido en estados de desigualdad, por el otro, ha quedado claro que la matriz moderna de las desigualdades está ubicada en el espacio social. Los territorios más desatendidos por el Estado y la sociedad están habitados por personas en donde se expresan las principales desigualdades y exclusiones cruzadas en la forma de pobreza, explotación del medioambiente, epistemicidio de las comunidades indígenas y afromexicanas, violencia hacia las mujeres y expulsión escolar (SEP, 2022, p. 106)

Por otra parte, se reconoce la existencia de un currículo formal nacional indiferenciado y homogeneizante que en su aplicación ha traído como efectos la exacerbación de mayores inequidades sociales:

Pese a las distintas reformas que se han aplicado en la educación básica en los últimos treinta años ha prevalecido el referente identitario surgido en el periodo posrevolucionario en tanto programa de la modernidad, centrado en al menos cuatro elementos: nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado. Lo anterior, reproduce la desigualdad, el racismo y el clasismo como mecanismos estructurales que, a su vez, generan los llamados grandes problemas educativos, tales como el abandono escolar, la repetición y el bajo rendimiento académico, “medido” por las pruebas estandarizadas a gran escala (SEP, 2022, p. 36).

Una vez establecido este diagnóstico, se presenta como alternativa el programa de los saberes decoloniales configurados desde las epistemologías del sur, ya que, de acuerdo con esta propuesta curricular:

En México, por lo menos en los últimos 50 años, ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y operación de los planes y programas de estudio de la educación básica (*ibidem*, p. 43).

Con esta propuesta se marca un derrotero distinto y opuesto a la ruta seguida desde la Revolución mexicana que llegó a su culmen en la década de los años noventa, con el discurso de la calidad educativa como un medio para formar en competencias, ligadas a la producción en contextos neoliberales, donde se privilegia la calidad como fin:

A partir de la década de 1990, México acordó transformar su política pública nacional teniendo como referente el programa ideológico, económico, político y social neoliberal. En el caso del sistema educativo nacional, se utilizó el discurso de la calidad como fundamento para reducir la formación de las y los estudiantes y el trabajo docente a un criterio instrumental basado en la eficiencia pedagógica y la eficiencia escolar, plenamente vinculada con la medición estandarizada de resultados, que abrió las puertas a la mercantilización de la educación básica (*Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*, 2022, p. 47).

Sobre esta base, se plantea una visión del conocimiento y del saber desde una mirada constructiva y decolonizadora, que recupere a las culturas y que tenga como centralidad a la comunidad y no solo a la escuela,¹ donde además se privilegie la justicia social, la democracia, la cooperación, para configurar contextos más humanos y solidarios, donde el saber y los conocimientos tengan una visión integradora, crítica y transformadora de los contextos.

Desde este contexto situacional, surgen las siguientes preguntas clave que orientan el presente escrito: 1) ¿cuál es la genealogía de esta perspectiva que busca el reconocimiento de lo propio?, 2) ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos de esta nueva propuesta curricular?, 3) ¿cómo comprenderla desde su concreción en los docentes, como actores estratégicos en el cambio curricular?

A partir de estas cuestiones, los propósitos son, en primer lugar, aclarar las nociones de saberes decoloniales desde el marco de las epistemologías del sur, con base en una perspectiva crítica en cuanto los límites y los alcances de estas propuestas en el campo educativo, para ello se muestra un desarrollo genealógico que muestra de forma histórica el devenir de esta propuesta decolonialista. En un segundo momento, me propongo analizar las posibilidades de su concreción curricular, más allá del enunciamiento en un documento base, en la dimensión formativa de los docentes que llevarán a cabo la tarea reformista en sus comunidades escolares.

¹ En cada modelo o reforma educativa se pone algo al centro como el elemento eje en el cual se intenta incidir. En algunas reformas era la persona, en otros contextos más conservadores la familia, en la anterior reforma del sexenio de Enrique Peña Nieto fue la escuela; en esta propuesta es la comunidad, aspecto que ya había sido considerado en la escuela rural mexicana de los años 30.

Uno de los supuestos que orienta tanto mi crítica como el análisis es el considerar que toda propuesta surge en un contexto de tensiones económicas y sociales, donde a través de una propuesta se intentan resarcir los efectos de las anteriores reformas —en este caso— a través de una propuesta epistemológica fundada en los saberes decoloniales y las epistemologías del sur, sin embargo, la lógica de concreción reproduce un modelo nuevamente tradicional de los anteriores estilos reformistas y deja abierta las rutas necesarias para su concreción.

Desde el horizonte de Clío

Abordaré las perspectivas decolonialistas fundadas en las epistemologías del sur desde un recorrido genealógico, porque considero que gran parte de las propuestas que se anuncian como innovadoras en realidad son actualizaciones de ideas que ya existían desde décadas o siglos atrás. Por ende, las innovaciones no son en el tiempo sino en la capacidad de resignificar y actualizar propuestas del pasado en contextos actuales.

La travesía de una construcción identitaria se ha dado en diversos momentos históricos, donde coinciden ámbitos de la cultura, la política y la vida social. Por mencionar solo algunos acontecimientos significativos, fue el año de 1821 cuando al derroscarse el gobierno español quedó un vacío que tardó tiempo en llenarse, con Juárez surgió el advenimiento de un Estado un tanto definido, pero además los intentos de literatos, filósofos, políticos por crear una cultura desde lo propio. Algunos ejemplos fueron la primera asociación literaria mexicana fundada en 1836, la Academia de San Juan de Letrán; la publicación de la primera novela americana *El periquillo sarniento*, que recupera el habla cotidiana y se aleja de los estereotipos y las retóricas exportadas de Europa; en las artes plásticas, las pinturas de José María Velasco; en la ciencia, los ensayos científicos de Luis de la Rosa; en la filosofía, la pregunta sobre el ser auténtico de los latinoamericanos. En la pedagogía, las tensiones entre dos proyectos educativos: el liberal y el conservador. Otro momento de invención se da en la posrevolución con la propuesta del nacionalismo educativo promovido desde el proyecto de la escuela rural mexicana, las misiones culturales y la llamada cruzada educativa de José Vasconcelos. Por tanto, la identidad de los mexicanos

es una idea que hemos construido colectivamente a la par de situaciones contextuales e históricas.

Podemos inferir que la búsqueda de lo propio se dio desde el pensamiento y el discurso decimonónico, en los ideales compartidos por los latinoamericanos de construir los apenas emergentes estados nacionales y una cultura identitaria. En el siglo xx, Samuel Ramos, había denunciado el carácter imitativo de nuestra cultura; mientras que los pensadores conformados por el grupo llamado Ateneo de la Juventud² propondrían superar el positivismo norteamericano recuperando las fuentes de los humanismos universales. El grupo Hiperion,³ compuesto por pensadores y profesores mexicanos, propusieron conformar el pensamiento filosófico universal y moderno desde la comprensión filosófica de la realidad mexicana, con el propósito, incluso, de hacer una filosofía del mexicano.

En otros contextos, el argentino Francisco Romero convoca a la conformación de una comunidad de pensamiento para dar orientación y direccionalidad a los trabajos de filósofos del contexto latinoamericano. Francisco Miró Quesada, por su parte, plantea la idea de que la filosofía americana se conforma desde escenarios particulares ligados a nuestras realidades.

Este afán de invención inició en el siglo xix, quizá por las preguntas fundacionales de Alberdi: ¿existe una filosofía de nuestra América? y ¿es posible lograr un pensamiento auténtico?⁴ Marca un derrotero importante en la invención de una identidad construida desde lo propio y no de

² El Ateneo se conformó en 1908 “estuvo integrado por un grupo de jóvenes que, pasando el tiempo, se convertirían en algunos de los más importantes filósofos, intelectuales y creadores del siglo xx. Basta mencionar a Antonio Caso (1883-1946); José Vasconcelos (1882-1959); Alfonso Reyes (1889-1959); Pedro Henríquez Ureña (1884-1946); Isidro Fabela; Julio Torri; Diego Rivera, Manuel M. Ponce, Martín Luis Guzmán, Julián Carrillo, Nemesio García Naranjo, Montenegro y muchos otros. Todos ellos tendrían, en aquel momento, un promedio de veinticinco años” (Vargas, 2010, p.1)

³ Conformado por Villoro (1922-2014), Leopoldo Zea (1912-2004), Emilio Uranga (1921-1988), Jorge Portilla (1919-1963), Joaquín Sánchez McGregor (1925-2008), Ricardo Guerra (1927-2007), quienes marcaron el desarrollo de la filosofía mexicana de los últimos sesenta años.

⁴ Pregunta que recuperará en el siglo xx el filósofo argentino Augusto Salazar Bondy en *¿Existe una filosofía de nuestra América?* para dar una posible respuesta a un problema aún vigente en el presente, y a la cual también dio respuesta Francisco Romero (argentino) Miró Quesada (peruano) en su obra *Proyecto y Realización del filosofar latinoamericano* y Leopoldo Zea (mexicano) *filosofía americana como filosofía sin más* cada uno desde perspectivas distintas.

la ajenidad de pensamientos importados de Europa o de Estados Unidos de América.

Estos intentos se dan en la literatura y la cultura, con el nacimiento del periodismo; en la política con el surgimiento de los primeros Estados-nación. De esta manera, es posible comprender un proceso interesante cuya invención es parte de una tarea colectiva, donde la existencia de discursos como interculturalidad crítica, inclusión desde contextos situacionales, permiten valorar los esfuerzos de esa encomiable tarea que pareciera no concluir: el afán de ir hacia nuestra propia construcción de identidad desde la autognosis, el proceso constructivo desde el reconocimiento de lo propio.

Sin embargo, en todos estos intentos por construir una identidad se volvía a edificar lo propio con un pensamiento ajeno, con categorías y argamasas lógicas tomadas de occidente, que paradójicamente negaban, desdibujaban o invisibilizaban la realidad de las culturas originarias. Una excepción importante es la de un marxismo leído desde el indigenismo peruano planteado por José Carlos Mariátegui. Su experiencia es retomada hoy en día para comprender nuevas lecturas de la realidad latinoamericana (Quijano, 2007).

En tal sentido, resignificar la acción educativa en nuevos ensambles identitarios es un performance configurado desde una posición, que en el caso de las reformas educativas podemos situar desde las siguientes interrogantes: ¿qué tipo de sociedad se quiere?, ¿a qué tipo de sujeto se aspira?, ¿cuál es el fin de la educación?

Intentar construir nuevas aristas a partir de interrogantes surge de un diagnóstico conformado de la interpretación de hechos o fenómenos. Los hechos que se interpretan en el Marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana visibilizan un México trastocado por profundas brechas de inequidad y desigualdad, configurado por la idea de razas, culturas, etnias, que lejos de conducir a un concierto desde el reconocimiento de las diferencias, se les ha invisibilizado a través de una educación nacionalista excluyente y homogénea, en tanto:

... se apela al reconocimiento de las diferencias, pero no se incluyen sus saberes en los programas de estudios y en los modelos educativos de forma que

las ciencias, las matemáticas, la lengua, la historia y la química, sean reflexionadas desde las perspectivas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, las colectividades de género y sexo, para mantener la distancia metodológica y epistémica en el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la vida escolar en su conjunto. En el mejor de los casos se conceden espacios en el mapa curricular para las lenguas originarias o licencias para la elaboración de materiales didácticos regionales (SEP, 2022, p.114).

Una vez planteado un diagnóstico, se intenta luego resarcir a través de una propuesta como respuesta a la anunciada crisis o tensión, dada en determinados momentos o circunstancias históricas.

Desde este panorama, se infiere que el proyecto de recuperar los saberes de la periferia, invisibilizados, negados, estigmatizados por una cultura dominante está articulado a las llamadas epistemologías del sur, que de acuerdo con Boaventura de Souza, es un “sur” que no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural, invisibilizado por las tendencias hegemónicas, dominantes, pero que han aportado sendas reflexiones y aportes “sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (Boaventura, 2011, p. 14).

Por su parte Walter Mignolo define la colonialidad en interdependencia con decolonialidad de la siguiente manera:

Colonialidad es equivalente a matriz o patrón colonial de poder, el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad. Y decolonialidad es la necesaria respuesta tanto a las falacias y ficciones de las promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, como a la violencia de la colonialidad (Mignolo, W., 2014, p. 24).

En el siguiente apartado se siguen los análisis a estas dos categorías en el contexto del Marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El horizonte epistemológico de los saberes decoloniales

El Marco curricular 2022 parte de reconocer el papel de los saberes y los conocimientos desde contextos comunitarios, donde los y las alumnas los apropiarán desde sus códigos, referentes y valores:

Los saberes implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas que confluyen en esta apropiación. Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana (nuevo Marco curricular, 2022, p. 7).

Esta apropiación se da desde un contexto situado en la experiencia particular de cada sujeto en su contexto:

En la nueva escuela mexicana, las y los estudiantes se apropian críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela ofrece para construir, desde sus propios códigos, su propia idea de niñez, adolescencia y juventud, así como para ejercer sus propias reglas y saberes (nuevo Marco curricular, 2022, p. 10).

Es interesante destacar que en la propuesta curricular 2022 por vez primera a las alumnas y los alumnos se les otorga un papel central, son agentes dinámicos, reconocidos, con cultura, con valores, con historias, con códigos morales, esto es, son miembros de una comunidad, pertenecientes a familias diversificadas, con voz propia. Por vez primera, la perspectiva de las infancias se aleja de la dimensión de tabula rasa otorgada por posiciones pedagógicas que los asumían como sujetos sin historia, sin voz, ni procesos de apropiación de los saberes desde su particularidad no uniforme, ni regulada por marcos estandarizados. Las infancias, juventudes y adolescencias fueron tradicionalmente consideradas en la dimensión de la orfandad social, de la inhabitabilidad y donde, por tanto, era necesario que la educación depositara la cultura legitimada por el currículo.⁵

⁵ Al respecto confróntese El Emilio o de la Educación de J.J. Rousseau, donde su autor plantea que hay una concepción individualista y determinista de las infancias “los hombres cuanto más se reúnen, más se corrompen”.

Al respecto, el documento coloca a las infancias y adolescencias en una relación simétrica, de colaboración y acompañamiento en interacción con el vínculo pedagógico entre adultos y alumnado:

Junto con los adultos, las y los estudiantes participan activamente en la construcción social de la escuela y su entorno. Lo anterior se logra una vez que comparten los saberes y conocimientos que se transmiten en el espacio escolar y los relacionan con prácticas, sentidos, costumbres y valores que provienen de su vida cotidiana, en vínculo con su historia personal y con la posibilidad de transformarla (nuevo Marco curricular, 2022).

En cuanto al uso de la noción de *saberes y conocimientos* es destacable su uso indiferenciado, los cuales se reiteran frecuentemente a lo largo del documento “*saberes*, palabra repetida a lo largo de los planes de estudio 2022 alrededor de 140 veces; el término *conocimientos* se menciona en casi 150 ocasiones” (Frade, 2022).⁶

De ahí la importancia de una delimitación conceptual, que obliga a una revisión más puntual y diferenciada de dichas nociones, al respecto Luis Villoro (2009) establece una diferencia entre saber y conocer. El saber permite a los sujetos predicar algo con respecto a un objeto del conocimiento, mientras que el conocer es un proceso que si bien tiene lugar en la mente humana es también resultado de un producto colectivo, social e intersubjetivo, que requiere necesariamente un contacto directo con la realidad o el aspecto de la realidad conocida. Conocer es una experiencia directa: “Conocer no consiste en un solo acto, sino en muchas experiencias variadas, capaces de ser integradas en una unidad; por ello el conocimiento puede ser más o menos complejo, más o menos rico” (p. 199). Por su parte, el saber es un modo particular de conocimiento que apela a comunidades que lo validan y le dan su legitimidad en un marco de valores y experiencias compartidas situadas en un contexto regional, local, espacial:

Esta accesibilidad de las razones no puede entenderse como una posibilidad lógica, sino social e histórica. Las comunidades epistémicas están, pues, condicionadas, tanto en el espacio como en el tiempo (Villoro, 2009, p. 149).

⁶ <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-las-epistemologias-del-sur/>

En ese sentido, Villoro aclara que no hay comunidades de saber puras, trascendentales, ahistóricas, de entes racionales, sino intersubjetivas, condicionadas, situadas en un saber determinado en un horizonte histórico, la objetividad es producto de un consenso situado en una realidad con valores y miradas contextualizadas en mundos concretos, donde toda validez se legitima en comunidades intersubjetivas, en tanto estas regulan y aceptan un número considerable de razones sobre las cuales basan la objetividad de ciertas fenómenos o realidades.

El conocimiento se da a partir de un sujeto en interrelación, su actuar es intersubjetivo y en un contexto con mediaciones sociales, el enfoque del modelo es socioconstructivista porque pone énfasis en la interacción, en el paso de un nivel inferior a otro superior, donde la realidad se cuestiona, se problematiza, estableciendo interacciones entre lo conocido y los nuevo por conocer.

Todo cuestionamiento o problematización se conforma de supuestos que reflejan tensiones entre lo asimilado y las nuevas experiencias. Parte de la tarea crítica está presente desde que los sujetos problematizan, se hacen preguntas, cuestionan el mundo, estableciendo relaciones de sentido entre los elementos conocidos y las preguntas que marcan el inicio de nuevos derroteros o rutas para el pensamiento. Por su parte, la crítica (*krísis, kritiké, kritikós*) representa la capacidad de crear juicios y, por tanto, la construcción de un pensamiento crítico se sitúa en la necesidad de formar sujetos capaces de discernir, de cuestionar, de hacer preguntas, de interrogar la realidad circundante, inmerso en un sistema o en una sociedad que, si bien no se eligió, él o ella pueden cambiar. La formación del pensamiento crítico implica la formación de hacer juicios en pos de un mundo con mayor justicia social, equidad, respeto y valores en el marco de los derechos humanos, al respecto la propuesta curricular 2022 señala:

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan las niñas, niños y adolescentes para interrogar la realidad y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género (nuevo Marco curricular, 2022, p. 109).

En este sentido la concepción que fundamenta epistémicamente los conocimientos y saberes está imbricada a la par de un pensamiento crítico, que le permita al sujeto cuestionar la realidad. Por otra parte, la dimensión de los saberes decoloniales y las epistemologías del sur conllevan el reconocimiento desde las comunidades y la interculturalidad crítica.

Los saberes decoloniales se separan de la posición colonialista, los saberes colonizados se fundan en un pensar que crea condiciones donde los saberes y conocimientos se nos presentan ajenos a la realidad situada. Esta ajenidad o el sentir que el conocimiento de lo escolar no se relaciona con la cotidianidad de los niños, niñas y adolescentes es también una forma de dominio, donde suponemos que el saber está dictado desde afuera y que además niega o desdibuja el saber situado de las comunidades. Al respecto, el antropólogo afrocolombiano Manuel Zapata Olivella nos recuerda que la opresión ya no está en los pies sino en las mentes y que se reproduce en y desde las instituciones.

El nuevo Marco curricular parte de cuestionar a la escuela como institución que ha puesto muros que la separan de la comunidad, donde se presentan dos mundos, el de la escuela frente al del contexto comunitario, ante ello las epistemologías del sur, surgen de un contexto de una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica, que para Boaventura de Souza (2011) se presenta en cuatro áreas:

1. Vivimos en un tiempo de preguntas fuertes y respuestas débiles. Cada vez somos más conscientes de que nuestros horizontes de posibilidades están más limitados, de que quizás es necesario un cambio de civilización.
2. Hay una contradicción entre la urgencia de los cambios y la transformación civilizatoria que se requiere.
3. Hay una pérdida de los sustantivos, las palabras de la teoría no alcanzan a comprender la complejidad de los fenómenos.
4. Existe una relación fantasmal entre la teoría y la práctica, ya que se han producido cambios progresistas, en los tiempos más recientes, que provienen de grupos sociales marginales para la teoría crítica eurocéntrica (Boaventura de Souza, 2011).

De acuerdo con lo anterior, para Boaventura de Souza (2011):

Las epistemología del sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad —económicos, políticos y culturales— que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (p. 16).

Desde la propuesta de Boaventura, el nuevo Marco curricular propone el reconocimiento de los saberes comunitarios, aquellos que tienen su raíz en la historia y el contexto de las comunidades originarias, que no se dan desde la reproducción de un currículo escolar instituido. Dichos saberes son decoloniales, entendidos como las formas de entender, intervenir, actuar y resolver los problemas de un mundo que circunda la condición de alumnos y alumnas, un saber situado (Haraway, 1988) que desde sus contextos se recupera en esta propuesta.

De ahí que se aborde una connotación de epistemología en situación (*situated knowledges*) y se entendía como un saber contextualizado y determinado por las condiciones de los alumnos y alumnas, determinado por los sujetos en sus contextos (Haraway, 1988); así, se sostiene la posición epistemológica del saber desde un contexto donde los sujetos ocupan un lugar central, no periférico, son parte de una comunidad con supuestos, creencias y emociones que orientan sus sabe y les permiten condiciones particulares de apropiación del saber y el conocimiento. Esta perspectiva concuerda con la comprensión del fundamento que subyace en el conocimiento humano, y que depende de un agente que lo sustenta desde una situación determinada.

Tanto los saberes decoloniales como las epistemologías de sur parten del posicionamiento de que la escuela es un espacio ecológico de cruce de culturas (Pérez Gómez, 1995), con una crítica al modelo enciclopédico y academicista que sobresa de conocimientos incapaces de producir aprendizajes en los y las estudiantes:

Se critica el modelo academicista y enciclopédico que rige de manera abrumadora en la escuela actual, porque es incapaz de producir aprendizaje duradero y relevante, y en consecuencia provocar la reconstrucción de los modelos de pensar, sentir y actuar adquiridos por los estudiantes de manera espontánea en la vida previa y paralela en la escuela (Gardner, 1993; citado por Pérez, 1995, p. 10).

En consecuencia, si el aprendizaje es situado, y por tanto tiene un sentido particular para las comunidades, se aprende a partir de los problemas que se enfrentan y el conocimiento que produce el aprendizaje transforma el entorno. Por ello, el aprendizaje se da en y a partir de la búsqueda de soluciones frente a las condiciones del contexto. Ante ello, Juan Delval (2001) considera que mientras que a las personas les ocupa resolver sus problemas cotidianos el conocimiento científico que se aprende en la escuela parece muy alejado de su realidad, por eso gran parte de lo que los estudiantes aprenden en las escuelas se queda en el olvido.

En este orden de ideas, la nueva propuesta curricular asume que la escuela históricamente también reproduce prácticas y discursos donde el conocimiento contribuye a la colonización de las mentes, a la idea de que los saberes y los conocimientos son objetivos y neutrales, que se producen por entidades ajenas a la cotidianidad “mentes científicas”, que están en lugares privilegiados y que nos dicen cómo debe ser el mundo, cómo debemos pensar y de actuar. Emanado de lo anterior, se plantea la tesis de que ciertas comunidades o contextos son aptos para conocer y otros solo para operar y utilizar los conocimientos dados por agentes externos al contexto, que se dan desde un modelo opresor y reproducen dicha opresión.

Pero ¿qué se entiende por *decolonización*?, ¿cuál es la génesis de esta noción? Para Walter Mignolo, la decolonización tiene su génesis fundacional en encuentros entre países latinoamericanos africanos y asiáticos, como lo señala a continuación:

Las bases históricas de la decolonialidad se encuentran en la Conferencia de Bandung de 1955, en la cual se reunieron 29 países de Asia y África. El principal objetivo de la conferencia era encontrar las bases y la visión común de un futuro que no fuera ni capitalista ni comunista. El camino que hallaron fue la decolonización. No se trataba de una tercera vía a la Giddens, sino de

desprenderse de las dos principales macronarrativas occidentales. Fue imitada por la conferencia de los Países No Alineados que tuvo lugar en Belgrado en 1961, en la cual varios estados latinoamericanos sumaron sus fuerzas a los asiáticos y africanos. Los condenados de la tierra de Frantz Fanon fue publicado también en 1961. Hace por tanto 53 años que se establecieron los fundamentos políticos y epistémicos de la decolonialidad (2014, p. 25).

La decolonización surge entonces de un contexto político de visibilización de los países asiáticos, africanos y latinoamericanos (no europeos) que habían sufrido históricamente condiciones de marginalidad, tercermundismo y dominio colonialista y que asumieron nuevas epistemes, no se declararon ni capitalistas, ni socialistas sino decolonialistas.

La decolonización conlleva una episteme decolonialista, entendida no como un nuevo universal que venga a derribar los elementos de los otros saberes coloniales, advierte Mignolo (2014), se trata de una opción que no inaugura nuevas verdades o paradigmas, tampoco se posiciona en la posmodernidad, porque con ello paradójicamente estaría asumiendo la misma categoría de desmontaje fundada en la modernidad, por tanto, no es posmoderno ni altermoderno, ya que no niega el saber moderno, simplemente considera que este ya no es un referente legítimo: “No es que las epistemes y los paradigmas resulten ajenos al pensamiento decolonial. No podrían serlo; pero han dejado de ser la referencia de legitimidad epistémica” (Mignolo, W., 2014, p. 26).

A lo anterior, agrega Mignolo (2014) que, frente a la separación con las posiciones capitalistas y comunistas, los argumentos decoloniales optan por la comunalidad como una opción para orientar el pensamiento y la acción.

La propuesta curricular 2022 pone su apuesta en los saberes decoloniales y las epistemologías del sur bajo la premisa de que las comunidades producen conocimientos y saberes desde sus condiciones situadas, lo que constituye una episteme fundada en el reconocimiento de un pensar que se da en los márgenes de la llamada cultura hegemónica. Dado que, en las comunidades y en los pueblos originarios existe una riqueza cultural e histórica que ha aportado conocimientos y saberes muy importantes que la educación debe rescatar, como serían los valores comunitarios, sobre la naturaleza, la idea del buen vivir y la propuesta sentipensante que reconcilia las emociones, el cuerpo con la mente, una visión holística, que

resultan alternativas a las tesis de un progreso occidental que ha destruido el entorno y ha convertido a la condición humana en mercancía y a la razón en un medio instrumental.

Se infiere del análisis del Marco curricular 2022 que la decolonización del saber cuestiona a una modernidad occidental que trajo consigo las tesis del predominio de la razón sobre el cuerpo, la supremacía del hombre (blanco, racional, europeo) frente a la diversidad de condiciones del ser humano (indígenas, negros, mulatos, mestizos, no europeos), cuestiona la invención de noción de la raza como determinismo biológico, lo que Aníbal Quijano llamó colonialidad del poder, impuesta a través de dicha noción como medio de diferenciación y de estigma. Ese pensar ha traído consecuencias que merecen reflexionarse respecto a lo educativo; una noción del progreso basada en el individualismo de una razón egoísta, fundada en el “yo” pensante (el *cogito* cartesiano) con implicaciones importantes como el antropocentrismo, con el usufructo de la naturaleza y sus consecuentes devastaciones ecológicas, maltrato a los humanos y a los animales vistos como medios para lograr fines, guerras, genocidios y sus implicaciones en diversas formas de patriarcado ante la concepción de superioridad del hombre (activo-racional) frente a la mujer (sumisa-pasiva-emotiva).

Por lo anterior, se sitúa un pensar de otro modo, distinto al que ha legado la modernidad (separación razón-cuerpo y centralización antropocéntrica) planteado a través de las epistemologías del sur, el cual no representa un espacio físico, sino una geografía humana donde se reconoce el saber de la periferia, aquello que históricamente el occidente dejó fuera el conocimiento de los pueblos originarios, de las comunidades y de quienes piensan y construyen desde otra mirada y han aportado una concepción de mundo reivindicativa y comunitaria. La perspectiva decolonial denuncia el racismo epistémico (seres menos racionales) y ontológico (seres humanamente inferiores): eres ontológicamente inferior y, por tanto, también lo eres epistémicamente; eres inferior epistémicamente y, por tanto, también lo eres ontológicamente (Mignolo, W., 2014, p. 34).

Esta posición de saberes decoloniales y epistemologías del sur, conllevan a una actitud de reconocimiento de las prácticas que visibilicen las contribuciones de las comunidades desde una mirada inclusiva y de justicia social. A partir de la decolonialidad se plantea una episteme “que hace visible la geopolítica y corpopolítica de todo pensamiento que la teología

cristiana y la egología (cartesianismo) oculta” (p. 27), donde saberes y conocimientos se dan desde lo biográfico del propio cuerpo, del territorio que lo habita y de su comunidad. Un saber situado, corporalizado, atravesado por una visibilidad, alejado de las concepciones teológicas y egológicas del Renacimiento y la modernidad, respectivamente, que negaron el cuerpo y la condición sensible y esto les permitió una universalidad alejada de la particularidad, descarnada de la vida y con tendencias a promover devastaciones y, genocidios ante verdades absolutas.

La justicia social basada en la propuesta de Nancy Fraser (2006) no es mencionada en la propuesta curricular, sin embargo, se infiere como alusión a la perspectiva redistributiva de bienes o recursos, al reconocimiento político y a la participación social. Así, con estas tres categorías: redistribución, representación y reconocimiento, Nancy Fraser, plantea un concepto de justicia que trasciende la esfera de la redistribución a la del reconocimiento en el ámbito sociocultural y a la de lo político en la representación. En este sentido, el Marco curricular señala que es necesario decolonizar el saber, ya que al reproducir un modelo educativo colonialista se reproducen a la par cuatro dominios:

... el dominio económico como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el dominio político, que comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento y las subjetividades” (Fraser, N., 2022, p. 105).

Todos estos dominios de la colonización tienen en común la generación de estados de desigualdad, la cual puede entenderse como una violación a la dignidad humana que niega la posibilidad de que todas y todos desarrollen sus capacidades en cualquier aspecto de la vida (Fraser, N., 2022, pp. 105-106).

Entonces, se aprecia el vínculo de las tesis decolonialistas con la justicia social, en el sentido de que se pretende que todos y todas tengan derecho a la educación y que este derecho garantice el reconocimiento social, la participación política, así como el acceso a bienes simbólicos y materiales.

Las rutas de la concreción curricular

La construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente. De otro modo, las ambiciosas metas planteadas [...] no pasarán de la tinta y el papel.

Rosa María Torres, 1996

Es fundamental que una reforma educativa tenga claras las rutas para su concreción, los caminos para su aterrizaje son básicos en su diseño. En el caso de la propuesta educativa objeto de este análisis, estas vías son difusas, ya que se parte de una propuesta que apela a un saber situado, el cual se debe construir desde las propias comunidades, pero esto implica un desafío complejo que arroja la siguiente cuestión: ¿cómo concretar una propuesta curricular innovadora sobre una estructura tradicional? Históricamente el sistema educativo mexicano ha estado estructurado desde un modelo vertical, desarticulado, fragmentado y con niveles educativos desarticulados entre sí.

Y, por su parte, las escuelas y los salones de clase operan mediante una gramática escolare que, de acuerdo con Tyack y Cuban (2001), regulan las prácticas educativas al estar sujetas a la tradición, las rutinas y la cultura escolar (Viñao, A., 2002).

Y sobre esa estructura se apela a la figura de un docente reflexivo, que no va a reproducir de manera técnica un Plan de estudios. Sin embargo, nombrarlo un educador reflexivo, con sabiduría docente, ya implica un mandato que interpela una identidad magisterial. En este sentido:

... la identidad de los docentes ha estado marcada por discursos, vistos como epistemes y dominios de verdad en el sentido *foucaultiano* (2000); históricamente, los momentos fundacionales de la formación docente están articulados a la construcción del Estado mexicano, el cual ha tenido diversos proyectos y derroteros históricos e ideológicos (Valencia, 2020, p. 90).

Por otra parte, los saberes decoloniales implican nuevos estilos de mediaciones pedagógicas en contextos comunitarios, entendidas las media-

ciones como “el tratamiento de contenidos, de las prácticas de aprendizaje y de las formas de comunicación, a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Prieto, 2022, p. 4). Los saberes decoloniales y las epistemologías del sur requieren para su concreción en el acto educativo, entre otras cosas, mediaciones innovadoras ante las cuales los docentes deben primero vivirlas y apropiarlas, asumiéndose como aprendientes desde una concepción que rompa las lógicas tradicionales de la gramática y la cultura escolar.

Para lograr la concreción esperada, es fundamental considerar su complejidad bajo formatos y paradigmas innovadores que irrumpen el carácter del currículum prescriptivo, como bien lo señala Moreno Castañeda (2021):

Las mediaciones pedagógicas en la educación comunitaria se caracterizan en que no necesariamente se ubican en una institución académica; los espacios son los mismos donde vive la comunidad; no hay contenidos de aprendizaje predeterminados, éstos surgen de las necesidades y proyectos de las personas; los tiempos no están preestablecidos, son aquellos de los que dispone la gente; los modos de enseñar y aprender suelen atender la diversidad; no hay evaluaciones con fines calificadorios; el docente se asume como un participante más con respeto de los saberes de los demás y más que esperar la certificación oficial de lo aprendido; se espera que tenga sentido para la vida (p. 150).

Por su parte, Torres (1996) planteó que los procesos de reforma educativa generalmente tienden a mantener en lo fundamental el esquema y la secuencia clásica, incorporando al docente hasta el final del camino, o sea, una vez que la propuesta ha sido delineada y contando con este más como ejecutor que como sujeto deliberante, más como sujeto pasivo de capacitación que como fuente de saber y experiencia, esenciales para el diseño del plan.

Díaz-Barriga (2022), ha dicho lo contrario en la presentación del modelo, se trata de destacar y de reconocer que el docente no es un técnico sino un profesional reflexivo. Y agrega que se trata de reconstruir la estructura de todo el sistema educativo, en tanto se busca articular la escuela, la comunidad y el territorio (Díaz-Barriga, 2022), por tanto, señala que se

trata de modificar la escuela aislada del contexto comunitario, transformar el salón de clases como una estructura de poder donde uno es el que enseña y tiene el poder y los demás son solo meros depositarios del currículum. Argumentos interesantes pero que se topan con la barrera de instituciones marcadas por la tradición, la cultura y la gramática escolar, como se ha señalado anteriormente.

Otro aspecto para considerar es el ámbito de la formación docente, ya que, siguiendo el argumento de Torres (1996), la construcción de un nuevo modelo educativo no puede estar al margen de una profesionalización de los docentes, sobre este punto considero que es importante reflexionar con respecto a otra de las rutas para la concreción curricular de la nueva perspectiva curricular situada en los saberes decoloniales y las epistemologías del sur.

Conclusión

Las reformas educativas son un campo de batalla, en ellas se debaten voces, posiciones ideológicas y visiones sobre el papel que debería tener la educación, sus fines, propósitos e impacto social.

Gran parte de las innovaciones que se anuncian en las reformas tienen un origen histórico y, si se analiza su génesis, se puede descubrir que no son en realidad nuevas propuestas, sino que se tomaron de décadas y siglos anteriores, pero que se resignifican a la luz de nuevas necesidades sociales. Eso no les quita un ápice de reconocimiento, desde el análisis la propuesta epistemológica de los saberes decoloniales y las epistemologías del sur se sitúan sobre bases constructivistas, socioculturales y de justicia social, se puede decir que amalgaman una posición crítica, ética y política, en tanto saberes emancipatorios, redistributivos y de reconocimiento social.

Tres aspectos en la nueva propuesta curricular tuvieron un antecedente histórico:

1. El poner en el centro a la comunidad surgió en los años treinta con la escuela rural mexicana, las misiones culturales y la cruzada educativa vasconcelista.
2. El afán de ser originales y rechazar posiciones que se consideran ajenas a la cultura y a la realidad social tuvo su origen en el siglo XIX,

con la búsqueda de patrones identitarios fincados en la realidad de los contextos.

3. Asumir posiciones decolonialistas o epistemologías del sur no es innovador si se parte de que históricamente ha habido propuestas emancipatorias, circunstancialistas y liberadoras desde el siglo XIX y parte del XX, por ejemplo, la búsqueda de un pensamiento y filosofía de lo mexicano, así como pedagogías críticas y liberadoras. Lo que sí es innovador, es que por primera vez las categorías se demarcan de la tradición occidental y se sitúan en los saberes comunales.
4. Al igual que la tradición reformista desde hace un siglo (1921), la nueva propuesta curricular se ha montado sobre una imagen mistificada del docente (apóstol, luchador social, técnico de la enseñanza, profesor-investigador, docente de calidad, profesional reflexivo) en este modelo curricular, la gran ausente es la formación y profesionalización de los docentes, pues, finalmente, son ellos y ellas quienes llevarán a la concreción curricular.

De ahí que el anuncio del Nuevo Modelo Curricular 2022 en realidad trae a colación algunos aspectos ya abordados y trabajados desde el siglo XX, como la propuesta de la comunidad al centro, algunos puntos novedosos serían las epistemologías del sur, los saberes decoloniales que ya estaban esbozados en el saber situado y el perspectivismo.

Una de las problemáticas de esta nueva reforma es lograr su concreción y los cambios esperados en los sistemas educativos, esto alude a una ausencia de evaluación con respecto a los logros de lo educativo: qué debemos recuperar del pasado y qué debemos cambiar.

Otro aspecto que dificulta su concreción es la concepción que tienen los actores involucrados en la educación sobre las reformas, ya que estas son vistas como un proyecto del gobierno en turno y no como un proyecto de nación. Esto genera resistencias y simulaciones por parte de los docentes y directivos.

Por otra parte, los procesos de reforma educativa mantienen una estructura tradicional de la escuela y su organización, al respecto, Tyack y Cuban (2001) plantean que existe una gramática escolar que dificulta los cambios y que está implícita en la estructura de las prácticas escolares y en la cultura escolar (Viñao, A., 2002).

Una cuestión central es considerar seriamente la formación inicial y continua de los docentes y reconocer los contextos de diversidad y pluralidad de sus prácticas para comprender los cambios desde las comunidades.

En esta segunda década del siglo XXI, la añeja idea de generar cambios en la educación a través de reformas de Estado como elemento sigue presente en la lógica de los gobiernos sexenales. Podemos afirmar desde esta tesis que los intentos de solucionar los problemas sociales desde las propuestas reformistas en educación dictadas desde las instancias centralistas y federales no ha logrado su cometido y que los cambios verdaderos, que sí se dan y se han dado, tienen como génesis a la escuela con sus actores y sus prácticas desde acontecimientos situados que trastocan la cotidianidad y la cultura escolar.

Una perspectiva decolonizadora debe partir de la experiencia situada de las comunidades y no de un diagnóstico que de tajo solo enuncia errores del pasado y no valora logros ni avances de un proceso.

Referencias

- DE SOUZA, B. (2011). *Introducción: las epistemologías del sur*. Ponencia. S/L.
- DELVAL, J. (2000). *Los fines de la educación*. España: Editorial Siglo XXI.
- DELVAL, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. España: Editorial Morata.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2022). *Retos de la docencia ante el Marco curricular 2022* (video). <https://youtu.be/oYfAgsZpXg4>
- FRADE, L. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana y las Epistemologías del Sur*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-las-epistemologias-del-sur/>
- FRASER, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico*. Madrid, España: Morata.
- FRASER, N. (2008). “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de Trabajo*, 4(6), pp. 83-99.
- FOUCAULT, M. (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. Paidós.
- HARAWAY, D. (1988). “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”. *Feminist Studies* (14), núm. 3, pp. 575- 599.

- MIGNOLO, W. (2014). “Retos decoloniales, hoy”. En Borsani, M y Quintero, P (2014) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Argentina: Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- QUIJANO, A. (2007). Prólogo: José Carlos Marátegui; Reencuentro y Debate. En Mariátegui (2007) *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho, pp. IX-CXII.
- MORENO, M. (2021). “En la búsqueda de una pedagogía regenerativa”. En Valencia, A. (2021) *Humanidades y educación. Un diálogo necesario*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 143-170.
- PÉREZ, I. (1995). La escuela encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela*, núm. 26, pp. 7-24.
- PRIETO, D. (2022). *Apuntes para una historia de la mediación pedagógica como innovación educativa*. Conferencia para el I Congreso Latinoamericano y III Congreso Internacional. Experiencias en innovación educativa. México: UNAD-UdeG.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular>
- TORRES, R. M. (1996). Formación docente: Clave de la reforma educativa. En Nuevas formas de aprender y enseñar, Santiago: UNESCO-OREALC, pp. 1-69.
- TYACK, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VALENCIA, A. (2020). “La formación de formadores en el contexto actual: problemáticas, retos y perspectivas”. En Ferreyra, H. y Sañudo, L. (2020) *Miradas y voces de la Investigación Educativa III: Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social*. Argentina: Universidad Católica de Córdoba, pp. 89-103.
- VARGAS, G. (2010). El Ateneo de la Juventud y la Revolución mexicana. *Literatura Mexicana XXI* (2), 2010. México: UNAM, pp. 27-38.
- VILLORO, L. (2009). *Crear, saber y conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- VIÑAO, A. (2002) *SISTEMAS EDUCATIVOS, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

BLOQUE II

Reflexiones operativas

7. Las Matemáticas en el prospecto del Plan de estudios 2022 de la educación básica: una disciplina desmantelada*

David Block Sevilla

Hugo Balbuena Corro

Yesenia Castaño Torres

En el Plan de estudios 2022 en preparación, los programas se conformaron a partir de problemáticas de salud y medioambiente. En ellos, las matemáticas se integran con las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales en el campo formativo “Saberes y Pensamiento Científico”. Las motivaciones, sin duda, son loables: combatir la fragmentación típica del conocimiento escolar y —al mismo tiempo— dar mayor relevancia y sentido a los conocimientos. Sin embargo, por la manera en que se procedió, estas motivaciones no lograron concretarse y, lejos de ello, dieron lugar a un desmantelamiento sistemático de la disciplina y de su didáctica. Esto es lo que intentaremos mostrar a continuación, destacando varios grandes problemas de la propuesta curricular de matemáticas contenida en el Plan. El artículo consta de los siguientes apartados:

1. La enseñanza de las Matemáticas en el Plan de estudios.
2. Más allá del Marco curricular 2022: la integración de las matemáticas con las ciencias desde la perspectiva de las experiencias internacionales y de la investigación.
3. Una mirada hacia atrás: tropiezos y logros.
4. Los maestros, los libros: dos factores fundamentales.
5. Las cosas podrían hacerse de otro modo... un comentario para terminar.

* El presente texto constituye una ampliación del texto “Las Matemáticas en el Plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana: una voz de alerta”, publicado en el blog de la revista *Nexos* (Block, 2022). En aquel texto, por el tipo de publicación y por la premura, tuvieron que omitirse explicaciones y ejemplos importantes para el análisis, los cuales ahora incluimos, además de la consideración de otros aspectos.

La enseñanza de las Matemáticas en el Plan de estudios

A partir de lo planteado en los programas, puede inferirse que el criterio para incluir contenidos de matemáticas fue ver en qué sitios de las problemáticas elegidas podía ser necesario u oportuno introducir un contenido de esa área. Esta manera de proceder genera, sin embargo, graves deficiencias que destacamos a continuación.

Desequilibrio en la selección de los contenidos

Hay algunos contenidos de matemáticas multicitados, en particular los de estadística: interpretar y hacer tablas y gráficas con datos. Esto es en parte comprensible considerando que la estadística es, como señalan Watson *et al.* (2020), una metodología para analizar los datos que surgen naturalmente en contextos de resolución de problemas que convocan varias disciplinas; las estadísticas proporcionan potencialmente un “hilo” integrador que se entrelaza entre todas las investigaciones donde se recopilan datos. Pero, evidentemente, el estudio de las matemáticas no puede reducirse a la estadística. En este punto, por ejemplo, cobra relevancia la escasa presencia de los contenidos de geometría que, por cierto, en la propuesta siempre se vinculan con “la observación de la naturaleza”. En el documento de programas de estudio para la fase 4, por ejemplo, se plantea:

Se inicia el estudio de la geometría a partir de reconocer características de las figuras y algunas de sus propiedades (paralelismo y perpendicularidad), así como la identificación de la simetría central y axial como una propiedad que puede observarse en plantas, animales, frutos o flores (SEP, 2022c, p. 69).

En la secundaria este campo de estudio es fundamental, entre otras razones, porque los alumnos comienzan a acceder al pensamiento formal y la geometría es un espacio fértil para el desarrollo del pensamiento deductivo. No obstante, en la propuesta curricular 2022 la geometría se menciona muy pocas veces y casi siempre a partir de *observar* formas. Veamos otro ejemplo en segundo grado:

... invite a los alumnos a que investiguen la mayor cantidad de producciones artesanales de los pueblos y culturas a fin de reconocer las propiedades geométricas como congruencia, semejanza, simetría, entre otras en los diseños artesanales y construcciones con diferentes fines, de diferentes pueblos y culturas (SEP, 2022a, p. 90)

Cabe señalar que hace ya mucho tiempo se sabe que el conocimiento geométrico no se adquiere sino en mínima parte, a través de la observación (Broitman y Itzcovich, 2003; Salin, 2004). Los niños y jóvenes podrán observar y analizar numerosos productos artesanales, pero se les privará de ver los objetos geométricos (puntos, rectas, figuras, etcétera) y de comprender sus propiedades, porque estos no pertenecen al mundo físico real. Lo más grave de este desatino, es que a los estudiantes se les quita la oportunidad de conocer una forma de pensar y razonar que es propia de esta rama de la matemática (Itzcovich, 2005).

Vínculos pertinentes, pero también forzados, impracticables o reductores

Algunas veces los vínculos que se proponen entre los contenidos de matemáticas y las problemáticas que se estudian son pertinentes, por ejemplo, en el contexto del ritmo cardiaco se propone hacer mediciones en reposo y después de hacer ejercicio, y registrarlas en una tabla de variación (puede suponerse que se trata de la relación número de minutos/número de latidos). A raíz de eso se menciona la variación proporcional (5º). Sin embargo, en muchos casos los vínculos son forzados, impracticables, o bien simplemente no se entiende cómo se concretan. Veamos ejemplos de los temas de fracciones y de funciones.

1. Las fracciones y los problemas de alimentación (3º, 4º): “funcionamiento de los sistemas de locomotor, digestivo y sexual, su relación con la salud, desde diversas culturas *con* el apoyo de números naturales, fraccionarios y decimales, sumas, restas” (SEP, 2022c, p. 71).

En el diálogo se explica: “el estudio del movimiento posibilita introducir el concepto de ángulo mediante actividades lúdicas en las

que realicen giros completos y fracciones de giro (medios y cuartos) con el apoyo de representaciones gráficas y numéricas” (p. 71).

Hacer giros de una vuelta, media vuelta, un cuarto de vuelta, etcétera, puede ser en efecto una acción que pone en juego, aunque sea mínimamente, un aspecto de las fracciones y también de la noción de ángulo, pero ¿es pertinente proponerlo a raíz del estudio del sistema locomotor, digestivo y sexual?

2. Las fracciones y el movimiento: entre las orientaciones didácticas de tercer grado de primaria se propone lo siguiente.

“Para acercar a las alumnas y los alumnos a la noción de fracción favorece que realicen mediciones de movimientos como resultado de la aplicación de fuerzas. Las relaciones parte-todo están implícitas en las situaciones de medición y de reparto; no obstante, se sugieren algunos tipos específicos de actividad” (SEP, 2022c, p. 101).

¿Cómo se estudiará la fracción midiendo movimientos como resultado de la aplicación de fuerzas? Un poco más adelante, se sugiere al maestro que para lograr lo anterior plantee actividades en las que:

[Emplee] figuras con fondo blanco y también con subdivisiones, pero en las que el número de subdivisiones no siempre coincida con el denominador. A la inversa, pide a las alumnas y los alumnos que, a partir de una figura, como unidad, sombreen una fracción dada, por ejemplo, “ilumina $\frac{1}{4}$ en la figura”, o bien, “sombrea de tres formas distintas la mitad del rectángulo” (SEP, 2022c, p.101).

Pero ¿qué tiene que ver sombrear partes de figuras con el movimiento causado por fuerzas?

3. Funciones y degradación ambiental: uno de los temas importantes que se estudian en secundaria es el de funciones. Algunos contextos sugeridos en el Marco curricular de 2022 son pertinentes, por ejemplo, el que se refiere a la relación entre la cantidad de cigarrillos que se consumen y el costo por unidad, a propósito de las consecuencias en el cuerpo humano y el consumo de sustancias adictivas. Sin embargo,

en otros casos, el contexto que se sugiere es impreciso o inadecuado. Por ejemplo, para el estudio de los factores que causan la degradación ambiental en primer año, se sugiere al maestro lo siguiente.

... puede comenzar preguntado ¿qué tipo de residuos se generan en su hogar? Enlisten los residuos que se generan y a partir de este punto pueden generarse diversas actividades, por ejemplo: investigar cuánto tiempo tarda en degradarse cada residuo y, a partir de ello, generar una gráfica que modele la degradación en diferentes lapsos (1 año, 5 años, 10, años, 20 años, 30 años y así, sucesivamente, hasta el lapso del objeto que más tiempo tarde en degradarse), suponiendo que la degradación es constante. Permita a los alumnos que infieran el tipo de función que representa esta relación para cada tipo de residuo y analicen el comportamiento de las rectas que generan (SEP, 2022a, p. 66).

Si consideramos que una función expresa la relación de dependencia entre dos magnitudes variables, ¿cuáles son éstas en una lista de residuos con su respectivo tiempo de degradación? Por otra parte, debe ser bastante laborioso hacer esa lista.

4. Cálculo de calorías, vinculado a la dieta y la actividad física en la prevención de enfermedades no transmisibles.

En algunos casos, el vínculo sugerido es exageradamente laborioso, al grado que se vuelve impracticable, por ejemplo, para los aprendizajes asociados a la salud en primer año, se propone la siguiente actividad para los alumnos.

... enlisten los alimentos que consumieron la última semana, de lunes a domingo y que delante de cada alimento consumido registren la cantidad aproximada de calorías y el porcentaje de proteínas, carbohidratos y grasas que consumieron. Posteriormente pida que enlisten aquellas actividades que realizaron durante la misma semana, es decir, si practicaron algún deporte, alguna rutina de ejercicio, cuántos kilómetros caminaron, etcétera, y de igual manera que enlisten la cantidad de calorías que gastaron durante el desarrollo de esas actividades, así como la cantidad de nutrimentos que es recomendable consumir dependiendo de su edad y características físicas, así como de las actividades que realizan (SEP, 2022a, p. 37).

No parece sencillo que alguien recuerde los alimentos que consumió y las actividades que realizó durante la última semana, aunque, ciertamente, si se propone con antelación la actividad y se acompaña de un ejercicio de consulta (sobre todo para saber las calorías que se queman con cada actividad), se puede lograr un registro sistemático de estos datos en este periodo de tiempo. Pero ¿qué hay más allá del registro sistemático?, ¿qué significa, en términos de un trabajo matemático, que los estudiantes “analicen de manera cuantitativa sus hábitos alimentarios y su estilo de vida”?

Omisión de aspectos de los contenidos y de procesos didácticos

Este es probablemente el problema mayor, daremos primero algunos ejemplos.

1. La proporcionalidad en 5º y 6º: su uso aparece invocado en ciertos contenidos (ya mencionamos el de la frecuencia cardiaca en 5º), pero se omiten, entre otros aspectos, los siguientes.
 - El desarrollo de procedimientos diversos para resolver problemas de valor faltante.
 - La construcción de la noción de constante de proporcionalidad cuando ésta no es un número entero y su vinculación con otras nociones que se estudian en el nivel básico, como la de escala o la de porcentaje.
 - Las situaciones de comparación de razones (que además son antecedente del porcentaje).
2. Los decimales en 4º: se menciona su uso con frecuencia para consignar datos de diverso tipo, pero quedan fuera los siguientes.
 - Las fracciones decimales, como antecedente que permite comprenderlos.
 - El recurso a distintos tipos de representación (recta numérica, superficie).
 - El tratamiento de los errores muy frecuentes debidos a la importación de propiedades desde los naturales. Por ejemplo, saber que 0.325 no es mayor que 0.4 , o bien que la multiplicación no siempre agranda.

3. La noción de porcentaje: se refiere su uso con frecuencia en varios grados, incluso en casos difíciles que incluyen cambios de unidad.
 - ¿Cuándo se estudian las razones del tipo “por cada 3, 2”, más simples que los porcentajes, en aras de entender mejor esa noción?
 - ¿Cuándo se estudia su formulación con fracciones y, sobre todo, con decimales?
 - Tampoco es claro que se aborden de manera sistemática diversas representaciones del porcentaje (la gráfica circular es una) y las variantes de los problemas, por ejemplo, calcular el precio de un producto sin el IVA.
4. La resolución de ecuaciones: el estudio del álgebra comienza a cobrar relevancia en la secundaria y la resolución de problemas mediante la formulación de ecuaciones es una parte importante de este. Sin embargo, en los programas de estudio de la fase 6 (SEP, 2022a), prácticamente se agota el estudio de las ecuaciones en dos diálogos de primer grado, en los que se hace referencia a las ecuaciones lineales (p. 86) y los sistemas de ecuaciones y ecuaciones de segundo grado (p. 98), todo del mismo grado. Después, en un diálogo de segundo grado se mencionan las ecuaciones de primer grado (p. 103) y, finalmente, en tercer grado aparecen nuevamente los sistemas de ecuaciones (p. 134). Así, no parece haber una secuencia a lo largo de los tres grados de secundaria para los contenidos de un tema tan crucial como el de las ecuaciones. Estos son únicamente algunos ejemplos de los aspectos que se fueron dejando de lado.

Enfoque utilitario

En el Plan de estudios de la educación básica 2022 (SEP, 2022b), las matemáticas tienden a reducirse a su función de proveer lo necesario para cuantificar y para calcular, justamente lo que se critica en este documento como filosofía instrumental y utilitaria del conocimiento (p. 67). Se omite el desarrollo de capacidades que tradicionalmente se han buscado propiciar en la disciplina, tales como crear procedimientos propios para resolver problemas y hacerlos evolucionar, identificar regularidades, hacer conjeturas y validarlas, aprender a generalizar y a deducir a partir de

propiedades ya validadas (Balacheff, 1991; Brousseau, 1998). Es decir, se echa mano del componente utilitario de la disciplina, con grandes deficiencias, y se deja de lado su contribución al desarrollo del pensamiento lógico. La minusvaloración del estudio de la geometría en los planes es la señal más palpable de esta reducción, pero no la única. Las capacidades de razonamiento lógico se deben desarrollar de manera integrada al estudio de los temas de matemáticas, no por separado, y esto es algo que no se ve en absoluto en la propuesta esbozada. Cabe señalar en esto una sorprendente contradicción, pues dichas capacidades, las de resolución de problemas y las vinculadas al pensamiento lógico, son las responsables de la formación de mentes críticas, virtud muy estimada en los planteamientos generales del Plan.

Por otra parte, es menester reconocer que esta dimensión del estudio de las matemáticas —el desarrollo del pensamiento lógico— ha sido insuficientemente atendida por la enseñanza actual, pese a los importantes esfuerzos para darle vida, tanto el diseño curricular como en la formación de profesores (Weiss *et al.*, 2019; Block, 2018). No obstante, el que hasta ahora se haya logrado escasamente no es una razón para renunciar a ella, al contrario, lo es para intensificar la exploración de alternativas para lograrlo.

Las deficiencias hasta aquí señaladas respecto a la enseñanza de las matemáticas se pueden resumir de la siguiente manera: se propone la aplicación de algunos conocimientos de matemáticas, pero estos: 1) están desarticulados y dispersos a lo largo del Plan, y 2) no son objeto de enseñanza. Esto nos lleva a afirmar de manera contundente que en el Plan 2022 para la educación básica no se dan condiciones para aprender un conjunto coherente de conocimientos matemáticos, sino únicamente para aplicar algunos conocimientos aislados.

Aquí hay que hacer una precisión: no queremos decir que no se pueda aprender matemáticas resolviendo problemas, de hecho, así es como mejor se puede hacer, pero no con cualquier problema y menos con problemas aislados entre sí. Los problemas que permiten construir conocimientos matemáticos tienen ciertas características, ampliamente estudiadas, que hacen posibles esos procesos. Algunas de estas características son las siguientes: que impliquen al conocimiento matemático que interesa, que puedan abordarse, al principio, sin disponer aun de dicho conocimiento y propicien su construcción al irse complejizando. Además, los problemas pueden dar

lugar a distintos significados, por lo que es necesario prever cómo pueden articularse y en qué orden conviene abordarlos. El hecho de que en los documentos del Marco curricular haya un alto grado de desarticulación y dispersión de los contenidos de matemáticas vuelve muy difícil tener una visión de conjunto que ayude a trazar rutas y a decidir vínculos. En aras de la integración interdisciplinar, los contenidos de matemáticas se desintegran.

Más allá del Marco curricular 2022: la integración de las matemáticas con las ciencias desde la perspectiva de las experiencias internacionales y de la investigación

Exponemos aquí, desde lugares distintos, argumentos que apuntan a revisar con cuidado el propósito mismo de enseñar las matemáticas en el nivel básico, integrándolas a otras áreas y contextos.

Los proyectos STEM: una alternativa en ciernes, pujante y a la vez muy cuestionada

Hace apenas unos meses, la SEP puso en circulación algunos documentos relacionados con los proyectos denominados STEM [acrónimo del inglés derivado de *science, technology, engineering, mathematics*], por ejemplo, el de Visión STEM para México de la Alianza para la Promoción de STEM (2019). La difusión de estos documentos es coherente con el enfoque asumido por la Secretaría de Educación en el nuevo plan curricular de enseñanza interdisciplinaria de las ciencias y las matemáticas. Por este motivo, consideramos necesario dedicar un espacio para comentar estos proyectos.

El movimiento STEM se ha desarrollado, originalmente, a partir de una lógica no educativa en la que las razones sociales y económicas han sido sus verdaderas promotoras. En la última década, las iniciativas STEM han acaparado la literatura educativa científico-tecnológica llegando incluso a monopolizarla principalmente en la investigación en didáctica de las ciencias (Bogdan y García-Carmona, 2021; Simarro y Couso, 2018). Tanto

ha sido el protagonismo de STEM que ahora “parece una *conditio sine qua non* hacer alguna referencia al término en propuestas didácticas innovadoras” (Bogdan y García-Carmona, 2021, p. 66). El argumento central de esta iniciativa va en contravía de un currículo tradicional —segmentado o fragmentado en disciplinas— que no resulta relevante para los estudiantes y no se centra en problemas y cuestiones reales (Czerniak *et al.*, 1999).

Sin embargo, desde hace dos décadas (ver, por ejemplo, Czerniak *et al.* 1999), se ha señalado que las experiencias en el aula entre ciencias y matemáticas no pueden ser generalizables, así como la escasez de investigaciones situadas que demuestren sus beneficios para la enseñanza y el aprendizaje, la dificultad para llevar este enfoque a la práctica y, sobre todo, la subrepresentación de las otras disciplinas, especialmente en el caso de las matemáticas (Fitzallen, 2015; Maass *et al.*, 2019). En coincidencia con lo anterior, la investigación actual sugiere que las matemáticas tienden a ser las menos integradas y las menos valoradas de las cuatro disciplinas de la educación STEM (English, 2016; Maass *et al.*, 2019), además de que su papel en la enseñanza y el aprendizaje integrados sigue sin estar claro, poco estudiado e incomprensido (Baldinger *et al.*, 2020).

A nivel curricular, en la educación STEM se tienden a “repartir” los conceptos matemáticos a un lado y otro en el esfuerzo de hacer vinculaciones con otras disciplinas (Mason, 1996). Esta distribución de los contenidos tiene varias consecuencias problemáticas. Una de ellas implica directamente a los alumnos, debido a las confusiones y dificultades que les puede causar dar solución a un problema o fenómeno de otra disciplina si no tienen los conocimientos ni las habilidades matemáticas previos que resultan necesarios —y, podríamos agregar, si el trabajo integrado no permite o no está pensado para desarrollar tales habilidades y conocimientos—. Se ha identificado en las propuestas STEM que a menudo se necesitan destrezas como prerrequisito antes de que los alumnos puedan utilizar un currículo integrado (Gardner y Boix-Mansilla, 1994). Si los alumnos no tienen conocimientos previos, la integración del currículo puede ser inadecuada desde el punto de vista de su aprendizaje y es ahí donde se vuelve artificiosa y se acaba dando en torno a temas triviales (Czerniak *et al.*, 1999; Fitzallen, 2015). Otra cuestión es la percepción que les queda a los alumnos tras los cursos interdisciplinarios. En un estudio realizado por den Braber *et al.* (2019), se encontró que los alumnos de entre 16 y 18, de un curso interdisciplinario STEM complementa-

rio al Plan de estudios en los países bajos, no reconocieron las matemáticas en el curso o consideraron que el nivel de los conocimientos utilizados era demasiado bajo. Pero la afectación principal de esta distribución es la manera como afecta la articulación secuencial de los contenidos de matemáticas y el grado de profundidad con el que se estudian. De acuerdo con Schmidt y Houang (2007), la coherencia en el desarrollo del currículo de matemáticas es fundamental cuando el estudio de un contenido evoluciona y se complejiza a lo largo del tiempo, ya sea dentro de un mismo nivel escolar o cuando los alumnos avanzan a otro grado. El mayor riesgo que se corre es dejar en el camino grandes lagunas en la comprensión de los conceptos matemáticos por parte de los alumnos (Mason, 1996).

El mayor signo de alarma frente a la educación STEM ocurre en la implementación de experiencias de aprendizaje en el aula. Se ha documentado en otros países que han incursionado en educación STEM, que el desafío que se presenta a los maestros para buscar formas adecuadas de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje integrado, sin dejar de atender el desarrollo del conocimiento de la disciplina matemática de los estudiantes, es demasiado grande (Anderson *et al.*, 2020). En este sentido, una de las mayores preocupaciones es que las matemáticas se conciben principalmente como una herramienta que apoya a las otras disciplinas o que puede surgir solo de manera incidental (English, 2016; Fitzallen, 2015). Cuando el papel de las matemáticas es meramente instrumental y se reduce a una herramienta de cálculo para las ciencias y la ingeniería, prevalecen los objetivos de aprendizaje de estas disciplinas y se anulan los objetivos de aprendizaje de matemáticas conceptuales asociados (Baldinger *et al.*, 2020).

Como se puede observar, en estas consideraciones respecto de los proyectos STEM hay importantes coincidencias con las reflexiones que hemos hecho en el primer apartado.

La modelización matemática: un esfuerzo por conectar las matemáticas con contextos del mundo real

Conviene mencionar que desde el seno de la educación matemática también se han dado líneas de investigación y aproximaciones teóricas que han sumado esfuerzos para conectar a las matemáticas con otras disciplinas y

contextos. Una de las líneas de investigación más destacadas es la modelización matemática (Kaiser-Messmer, 1986; Kaiser y Maass, 2007; y otros). De acuerdo con Maass *et al.* (2022), entre sus principales objetivos está fomentar el razonamiento y el pensamiento matemático y desarrollar la capacidad de resolver problemas complejos en contextos del mundo real; así como ofrecer una vía para el aprendizaje por indagación. Estos autores destacan que estas ideas no son nuevas, tienen su origen en estudiosos como Dewey, y se elaboran en un cambio de paradigma que pasa de visitar y admirar el conocimiento establecido, a cuestionar el mundo, como se plantea en la Teoría Antropológica en Didáctica (TAD) de Y. Chevallard (Florensa *et al.*, 2020).

Algunos investigadores ven a la modelización matemática como una oportunidad en el tránsito hacia la educación STEM, sin dejar de lado la finalidad de una educación matemática significativa para los alumnos (Puig, S., 2021). Esto va en sintonía con la idea de ver a la modelización matemática como un elemento clave de la educación ciudadana (Maass *et al.*, 2022), considerando los retos globales actuales, por ejemplo, las problemáticas ambientales y la sostenibilidad.

Sin embargo, de manera parecida a lo que comentamos de los proyectos STEM, la implementación de los proyectos de modelización matemática para aprender matemáticas resulta muy compleja, tanto desde el punto de vista de generar, las condiciones que permitan a los alumnos aprender, como desde lo que se exige de los maestros para poder conducir con éxito las experiencias. Aunque existen ya estudios y ejemplos de experiencias concretas que dejan ver su fecundidad, se ha reportado que, hasta ahora, la realización de la modelización matemática en el ámbito internacional como elemento esencial del currículo escolar ha sido decepcionante, así como el escaso equilibrio necesario que se da entre la modelización y el aprendizaje de contenidos cuando esta se introduce en las clases de matemáticas (Maass *et al.*, 2022).

Como en el caso de los proyectos STEM, los de modelización matemática podrían, no obstante, aportar una base para *complementar* los currículos escolares de matemáticas, sobre todo en el nivel medio superior.

La vinculación con ciencias: no idónea para los primeros pasos en matemáticas

El momento es oportuno para reflexionar sobre una observación de un investigador didacta de las matemáticas de talla mundial: Yves Chevallard, acerca del grado de idoneidad de los contextos para aprender matemáticas. Él, junto con un colega suyo, afirman que las matemáticas elementales —entendemos que se refiere principalmente a las de la escuela primaria y secundaria— se adecuan mucho mejor, para ser enseñadas y aprendidas, a lo que llaman “las matemáticas de la ciudad”, esto es, las que están ligadas a problemas de comercio, finanzas, herencias y administración de bienes, que a las “matemáticas de la naturaleza”, vinculadas a las ciencias duras (Chevallard y Jullien, 1989). Los conceptos de estas últimas, de la física, la química y la biología, suelen ser en sí mismos difíciles de comprender, lo que los hace poco aptos para encaminar la comprensión de los aspectos propiamente matemáticos en el nivel básico.

Una mirada hacia atrás: tropiezos y logros

Recordaremos aquí brevemente tres momentos del pasado reciente en el que se han realizado, con poco éxito, intentos de integración de las disciplinas. Por otra parte, hablaremos del importante desarrollo de la didáctica de las matemáticas y de su impacto en el currículo de educación básica, en los últimos cincuenta años.

La idea de la integración existió y fue dejada de lado

La iniciativa de favorecer la integración de las asignaturas en el currículo de enseñanza básica no es nueva en nuestro país. En los años sesenta, el Consejo Nacional Técnico de la Educación propuso la enseñanza por áreas en preescolar y primaria. En el caso de preescolar, las matemáticas se integraban en el área titulada “Actividades prácticas y adquisición de los elementos de la cultura, en cuanto a relación, expresión y cálculo” (Latapí, 1975). Como sabemos, a partir de la obligatoriedad de la educación preescolar en 2004, el

programa contiene un eje formativo que se llama Pensamiento Matemático. Para el caso de la primaria, los programas "...ahora ya no [estarían] divididos por asignaturas sino en conjuntos de actividades agrupadas en áreas de conocimiento" (Tanck De Estrada *et al.*, 2010), con la salvedad de que, matemáticas y español conformaron el área de lenguajes y en la práctica continuaron como dos asignaturas. En los años setenta, en el nivel de la secundaria, el Acuerdo de Chetumal permitía, además de la estructura programática por asignaturas, una estructura por áreas de aprendizaje, en la que se "correlacionarán materias y temas afines y responderán a las características del medio y a los intereses y necesidades de los educandos" (SEP, 1974). En este caso también, la integración no incluyó a las matemáticas. Esta alternativa, sin embargo, no logró implementarse como se esperaba y terminó por abandonarse en 1992 con el Acuerdo para la modernización de la educación básica. El caso más evidente del fracaso de esta propuesta fue en telesecundarias, en las que un solo profesor atiende todas las asignaturas, debido, entre otras razones, a la falta de coherencia entre las teleclases y los materiales de apoyo con que contaban los maestros (Jiménez *et al.*, 2010).

En los años ochenta, además, se hicieron programas integrados para primeros y segundos grados de primaria. En matemáticas, la integración consistió en contextualizar las situaciones de matemáticas, secuenciadas de acuerdo con su propia lógica, en consonancia con los "núcleos integradores", lo cual llevó, por ejemplo, a contar frijoles, granos de maíz, frutas, verduras, animales, cubetas, enseres de cocina, etcétera.

Ninguno de estos proyectos de integración duró más de algunos años, cabe preguntar: ¿por qué fueron abandonados? La dificultad inherente a los proyectos de tipo STEM que hemos esbozado antes aporta probablemente a las respuestas. ¿En qué medida el proyecto actual ha tenido en cuenta estas experiencias pasadas?

Los avances logrados en desarrollo curricular en los últimos cincuenta años: en riesgo

La investigación en didáctica de las matemáticas, a lo largo de más de cincuenta años, ha producido conocimientos relevantes sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza de las nociones que se contemplan en

los programas escolares de la educación básica. En primer lugar, se han desarrollado conocimientos de naturaleza epistemológica acerca de los aspectos que componen un saber matemático, los problemas a los que responde y su evolución. Se conocen hoy en día mucho mejor que antes los distintos significados que las nociones adquieren dependiendo del problema en el que están implicadas, por ejemplo, en el caso de los números racionales, los significados de medida, de cociente, de razón, de aplicación lineal, así como las formas en que se pueden articular. Se conocen también las principales dificultades de los estudiantes, los errores recurrentes y su origen, por ejemplo, los obstáculos de origen epistemológico, didáctico u ontogenéticos (Brousseau, 1998). Pero, además, se ha desarrollado un importante conocimiento sobre las situaciones didácticas que favorecen el aprendizaje de las nociones. Se conocen mejor los problemas que resultan más adecuados, la forma de complejizarlos, las maneras en que las nociones se pueden ir articulando unas con otras en un proceso de largo plazo. Es a través de este tipo de situaciones que se ha empezado a lograr que los alumnos aprendan matemáticas “haciendo matemáticas”, desarrollando procedimientos propios antes de acceder a los convencionales, de manera que estos últimos les resulten accesibles y significativos. Con ello, se ha empezado a lograr también que más alumnos disfruten de las matemáticas.

Estos avances en la didáctica de la disciplina se reflejan de manera cada vez más clara en los programas de matemáticas y en los materiales que se elaboran para apoyar la enseñanza, sobre todo, en los libros de texto (Block y Álvarez, 1999). Ciertamente, estos procesos no han sido lineales. Por una parte, el conocimiento sobre las formas en que los aportes de la investigación pueden beneficiar a la enseñanza real está en pleno desarrollo, se sabe que no se trata de una simple aplicación, y lo mismo ocurre con el conocimiento acerca de los procesos de apropiación de dichas innovaciones por los docentes (Block *et al.*, 2007; Margolinas y Wozniak, 2010; Ligozat, 2010). Por otra parte, los encargados en turno de la toma de decisiones curriculares en el país no siempre han estado a la altura de tan compleja tarea, por lo que no solo ha habido avances, sino también momentos de estancamiento (Block, 2018). No obstante, y a pesar de esto último, hoy en día nuestros programas y libros se han beneficiado de una manera muy importante de la evolución del conocimiento en didáctica de las matemáticas. Son estos avances los que, en este momento, están en riesgo de perderse.

Se dice en el documento principal de la SEP (SEP, 2022b) que “las matemáticas debe tener un sentido humano para niñas, niños y adolescentes, el cual sólo se desarrolla en el marco de relaciones significativas entre la familia, la escuela y la comunidad” (p. 87). Sin embargo, como hemos intentado mostrar, se está propiciando lo contrario: se pretende echar por tierra justamente las condiciones que buscan hacer posible que aprender matemáticas sea, para los alumnos, una experiencia personal, creativa, que los empodera, y que las matemáticas mismas sean para ellos altamente funcionales. Como afirman varios investigadores, un uso instrumental de las matemáticas en los programas integradores no representa una oportunidad significativa para el desarrollo del pensamiento y el trabajo matemático y, por tanto, para construir nuevos conocimientos (Baldinger *et al.*, 2020; Tytler *et al.*, 2019).

Los maestros y los libros: dos factores fundamentales

En un recuento de las grandes problemáticas que se avizoran con el nuevo Plan de estudios, no podemos dejar de mencionar dos que son fundamentales, la formación docente y los libros de texto.

Los docentes tienen la última palabra: ¿autonomía o evasión de la responsabilidad?

El Plan de estudios 2022 (SEP, 2022b) sostiene que:

... las políticas educativas han reducido el trabajo de las profesoras y los profesores a meros operadores de programas de estudios que instruyen de manera normativa los objetivos de aprendizaje, las competencias o aprendizajes clave; los contenidos y las orientaciones didácticas, así como los criterios de evaluación y la bibliografía que debe seguir el magisterio de manera homogénea y obligatoria en todas las escuelas del país (p. 66).

Tal afirmación podría resultar ofensiva para muchos profesores, pero, sobre todo, carece de sustento. Diversos trabajos de investigación reflejan

que cualquier propuesta educativa, para bien o para mal, pasa por el tamiz de las concepciones o creencias de los docentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje,¹ y es adaptada por ellos a las necesidades que identifican en sus alumnos. Sus ideas se fundan en la experiencia, lo que no impide que, en muchos casos, han dedicado tiempo y esfuerzo en la búsqueda de alternativas para que sus alumnos disfruten el estudio y aprendan, ya sea por su cuenta o mediante cursos de actualización, diplomados, o grados académicos.

Seguramente muchos docentes saben que, por ejemplo, para lograr que sus alumnos desarrollen el pensamiento crítico y lo manifiesten con "... razonamientos fundamentados de manera lógica, coherente y clara" (SEP, 2022b, p. 113), es necesario que planifiquen, con la mayor claridad posible, las actividades que van a plantear y, sobre todo, que adopten como práctica común el análisis de las producciones, la confrontación de ideas y la socialización de conclusiones grupales. Pero, bajo un Plan de estudios integrador, la tarea de elegir actividades que no trivialicen los conceptos de las disciplinas involucradas y mejoren la comprensión de los alumnos sobre dichos conceptos, se vuelve un trabajo monumental. ¿Cuentan con los elementos necesarios para llevar a cabo esta tarea bajo un currículo interdisciplinario? Advertimos, con seguridad, que no.

Se prevén así mismo enormes desafíos para los docentes, sobre todo, para aquellos que son especialistas en una disciplina como ocurre predominantemente en el nivel de secundaria. Coincidimos con Sanders (2009) en que la exigencia a los profesores para hacer frente a una educación interdisciplinaria, tipo STEM, es desmedida; los docentes deben contar con suficientes conocimientos de contenido, así como de la didáctica del contenido, de las distintas disciplinas y su integración. Cuando la educación ha estado inmersa en una organización disciplinar del currículo, la formación inicial de los docentes de estos niveles, al igual que los docentes especialistas en un área, no tiene referentes sobre una enseñanza integrada. En el caso de México, tampoco se han realizado esfuerzos para capacitar a los docentes en estos enfoques (López-Mota y Sandoval, 2021). El problema de la falta de capacitación de los docentes es que se puede dar lugar a un

¹ Ver, por ejemplo, el trabajo de Ávila, A. "Entre la costumbre y las presiones de la innovación. La enseñanza de los números en primer grado" En *Educación Matemática*, vol. 16, núm. 2, agosto de 2004.

conocimiento inadecuado de los contenidos en algunas áreas (Fitzallen, 2015). Bajo estas condiciones, el panorama no es alentador, pues la educación interdisciplinaria llega a manos de los maestros sin una fuente de apoyo y orientación, sin una evidencia sólida de lo que funciona y lo que no y, sobre todo, sin claridad frente al papel que podrían tener las matemáticas bajo un enfoque de integración (Maass *et al.*, 2019).

Los libros de texto

Está ampliamente documentado el hecho que los libros de texto gratuitos constituyen un soporte fundamental para los docentes, en todos los niveles, especialmente en el nivel básico (Weiss *et al.*, 2019; García, 1996; Rockwell, 2007). Está igualmente demostrado que los profesores no siguen los libros al pie de la letra, hipotecando su autonomía (Weiss, *et al.*, 2019; Block *et al.*, 2007). Esto ya lo comentamos arriba: en la medida en que los profesores adquieren experiencia, transforman y enriquecen de manera muy importante las propuestas de los libros, subordinándolos a su propio proyecto. Pero los libros son siempre una base, un punto del cual partir. Cuanto más si entra en juego un cambio radical de propuesta, como se pretende que ocurra ahora. Cabe hacer aquí la precisión dada por la Dra. Antonia Candela en una presentación reciente sobre los planes de estudio 2022: “lo que opera en las aulas no es el marco [curricular], sino los libros de texto que son la propuesta real educativa en las aulas; y esos todavía no existen”.

Vale la pena preguntarse, ¿por qué en todos los documentos publicados hasta el momento junto con el Marco curricular 2022 no existe un solo ejemplo de un proyecto interdisciplinario en el que se pueda ver con claridad lo que se va a plantear a los alumnos? ¿Los autores del marco están en posibilidad de elaborarlo? La escasez de ejemplos de proyectos interdisciplinarios no es un asunto menor; Adúriz-Bravo (2022) advirtió la presencia de una literatura STEM cargada de experiencias “en borrador”, en las que se destacan los múltiples beneficios de la integración, pero no se presentan las propuestas concretas para que puedan ser utilizadas por los maestros; son escasos los trabajos que muestran las actividades que se usaron.

De la ausencia de respuestas en los documentos, aunada al discurso sobre la autonomía del docente, puede inferirse que se descarga la responsabilidad en ellos. A reserva de que más adelante podamos conocer y analizar algo más concreto, lo que ahora existe son generalidades que caen en la utopía y no permiten el trabajo de aula.

Las cosas podrían hacerse de otro modo... un comentario para terminar

Para nosotros es muy claro que dejar los contenidos del área de matemáticas, como se muestran actualmente en el borrador del Plan de estudios 2022, dispersos, con saltos y omisiones, implicaría un retroceso muy grave en el desarrollo curricular de la educación básica. Sin embargo, también creemos que a través de un trabajo paralelo y complementario al de las disciplinas sería posible avanzar en el proyecto de integración en torno a problemáticas de salud y medioambiente. En particular, consideramos que se podría:

- ♦ Seleccionar cuidadosamente algunos proyectos integradores y desarrollarlos durante el año, mediante talleres quincenales, o mensuales; considerando que algunos tendrán las matemáticas como eje para la construcción de conocimiento matemático y otros, tendrán a las ciencias como disciplina eje para construir conocimientos científicos; de ahí la necesidad de una diversidad de proyectos que permitan estudiar temas relevantes de las disciplinas que se quieran integrar.
- ♦ Incluir en los programas y en los libros de texto de matemáticas apartados con posibles temas de ciencias que se presten para ser abordados con conocimientos de matemáticas elementales, así como orientaciones para llevarlos a cabo.
- ♦ Contextualizar en lo posible algunas de las lecciones de matemáticas, las que se presten para ello, en el marco de las problemáticas que se estén estudiando en ese momento, u otras, respetando la estructura de los contenidos de matemáticas. Cabe señalar que esto ya se hace.
- ♦ Reducir los contenidos de los programas de todas las disciplinas entre un 15 % y un 20 %, para hacer espacio para este tipo de proyectos y no saturar los programas más de lo que ya están.

Con un proyecto con estas características podría recuperarse lo logrado en más de cincuenta años de desarrollo curricular y, a la vez, dar un paso firme, pero prudente, hacia la integración de las disciplinas.

Referencias

- Alianza para la Promoción de STEM. (2019). *Visión STEM para México*. Recuperado de <https://movimientostem.org/investigacion/>
- ANDERSON, J., English, L., Fitzallen, N. y Symons, D. (2020). The Contribution of Mathematics Education Researchers to the Current STEM Education Agenda. En *Research in Mathematics Education in Australasia 2016–2019* (pp. 27–57). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4269-5_3
- ADÚRIZ-BRAVO, A. (2022). *Educación STEAM: Elementos para pensarla críticamente*. Webinar realizado en el marco del proyecto Noveles STEAM en Red - Desarrollo Profesional de docentes noveles en clave de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática [archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Q5tL8Kx5Ojkyt=1588s>
- ÁVILA, A. (2004). “Entre la costumbre y las presiones de la innovación. La enseñanza de los números en primer grado.” En *Educación Matemática*, vol. 16, núm. 2.
- BALACHEFF, N. (1991). Treatment of Refutations: Aspects of the Complexity of a Constructivist Approach to Mathematics Learning. En Von Glasersfeld, E. (Eds.) *Radical Constructivism in Mathematics Education* (pp. 89–110). Kluwer Academic Publishers.
- BALDINGER, E. E., Staats, S., Covington, L. M., Contreras, E., Norman, F. y Akoto, B. (2020). *A Review of Conceptions of Secondary Mathematics in Integrated STEM Education: Returning Voice to the Silent M* (pp. 67–90). https://doi.org/10.1007/978-3-030-52229-2_5
- BLOCK, D. (2018). La enseñanza de las matemáticas en la reforma curricular del 93 en México. Algunas reflexiones 25 años después. En A. Ávila (Coord.) *Rutas de la Educación Matemática*. México: Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemáticas, pp. 304–323. ISBN: 978-607-98263-0-7.
- BLOCK, D. (2022). *Las matemáticas en el Plan de estudios 2022. Una voz de alerta*. <https://educacion.nexos.com.mx/las-matematicas-en-el-plan-de-estudios-2022-una-voz-de-alerta/>

- BLOCK, D. y Álvarez, A. M. (1999). “Los números en primer grado: cuatro generaciones de situaciones didácticas”. En *Educación Matemática*, vol. 11 (1). Ciudad de México: Grupo Editorial Iberoamérica, pp. 57-76. (ISSN: 1665-5826, ISSN-e: 2448-8089, DOI: 10.24844/EM). <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol11/1/06Block.pdf>
- BLOCK, D., Moscoso, A., Ramírez, M. y Solares, D. (2007). “La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII (33) México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (ISSN: 1405-6666), pp. 731-762. <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SCO3&&sub=SBB&criterio=ART33013>; <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/no33/pdf/N33M.pdf>
- BOGDAN, R. y García-Carmona, A. (2021). “STEM”. *Análisis crítico de una tendencia educativa de moda. Enseñanza de Las Ciencias*, 39(1), 65–80.
- BROITMAN, C. y Itzcovich, H. (2003). Geometría en los primeros años de la EGB: Problemas de su enseñanza, problemas para su enseñanza. In M. Panizza (Comp.). *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la E. G. B.: Análisis y propuestas*. Buenos Aires. Paidós.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques. La Pensée Sauvage*.
- CHEVALLARD Y. y Jullien, M. (1989). *Sur l'enseignement des fractions au collège. Ingénierie, recherche société*. IREM d'Aix – Marseille: France.
- CZERNIAK, C., Weber, W., Sandmann, A. y Ahern, J. (1999). *A Literature Review of Science and Mathematics Integration. School Science and Mathematics*, 99(8), pp. 421–430.
- DEN BRABER, N., Krüger, J., Mazereeuw, M. y Kuiper, W. (2019). “Mathematics in an Interdisciplinary STEM Course (NLT) in The Netherlands”. En Doig, B., Williams, J., Swanson, D., Borromeo Ferri, R. y Drake, P. (Eds.) *Interdisciplinary Mathematics Education* (pp. 167-183). ICME-13 Monographs. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11066-6_11
- ENGLISH, L. D. (2016). “STEM education K-12: perspectives on integration”. En *International Journal of STEM Education*, vol. 3, primavera. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>
- FITZALLEN, N. (2015). “STEM Education: What Does Mathematics Have To Offer?”. En M. Marshman, V. Geiger, y A. Bennison (Eds.). *Mathematics Education in the Margins (Proceedings of the 38th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)*, pp. 237–244.

- FLORENSA, I., García, F. J. y Sala, G. (2020). *Condiciones para la enseñanza de la modelización matemática. Estudios de caso en distintos niveles educativos*, 17, pp. 21-37.
- GARCÍA, A. (1996). *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero a cuarto de primaria: Un estudio cualitativo*. Tesis de Maestría, DIE CINVESTAV.
- GARDNER, H. y Boix-Mansilla, V. (1994). *Teaching for understanding within and across the disciplines. Educational Leadership*, 51, pp. 14-18.
- ITZCOVICH, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. De las construcciones a las demostraciones*. Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina, pp. 9-15
- JIMÉNEZ, J. J., Martínez, R. y García, C. D. (2010). *La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. Secretaría de Educación Pública.
- KAISER, G. y Maass, K. (2007). "Modelling in Lower Secondary Mathematics Classroom—Problems and Opportunities". En Blum, W., Galbraith, P.L., Henn, HW., Niss, M. (eds) *Modelling and Applications in Mathematics Education*, vol. 10, primavera, Boston, MA.
- KAISER-MESSMER, G. (1986). *Anwendungen im Mathematikunterricht. 1. Theoretische Konzeptionen*. En *Texte zur mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Forschung und Lehre*. 20 (Fachportal Pädagogik; p. VII, 192 S.). Franzbecker.
- LATAPÍ, P. (1975). "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)". En *Revista Comercio Exterior*, diciembre de 1975.
- LIGOZAT, F. (2010). "Les textes de l'activité mathématique scolaire. préconstruits et ressources dans la genèse des formes de l'action didactique". En G. y. T. Gueudet L. (Eds.), *Ressources vives. le travail documentaire des professeurs de mathématiques* (pp. 303-320). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29449>
- LÓPEZ-MOTA, A. y Sandoval, I. (2021). *Science, Technology, Engineering y Mathematics (STEM): enredo curricular y desafíos que presenta*.
- MAASS, K., Geiger, V., Ariza, M. R. y Goos, M. (2019). "The Role of Mathematics in interdisciplinary STEM education". *ZDM - Mathematics Education*, 51(6), pp. 869-884. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01100-5>
- MAASS, K., Artigue, M., Burkhardt, H., Doorman, M., English, L. D., Geiger, V., Krainer, K., Potari, D. y Schoenfeld, A. (2022). "Mathematical modelling:

- A key to citizenship education”. En Buchholtz, N., Schwarz, B., Vorhölter, K. (eds) *Initiationen mathematikdidaktischer Forschung* (pp. 31-50). Springer Spektrum, Wiesbaden.
- MARGOLINAS, C. y Wozniak, F. (2010). “Rôle de la documentation scolaire dans la situation du professeur: le cas de l’enseignement des mathématiques à l’école élémentaire”. *Ghislaine Gueudet et Luc Trouche. Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques. Paideia*.
- MASON, T. (1996). “Integrated curricula: Potential and problems”. En *Journal of Teacher Education*, 47(4), pp. 263–270. <https://doi.org/10.1177/0022487196474004>
- ROCKWELL, E. (2007). “Huellas del pasado en las culturas escolares”. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. https://doi.org/10.5209/REV_RASO.2007.V16.9990
- SALIN, M. H. (2004). “La enseñanza del espacio y la geometría en la enseñanza elemental”. En *Números, Formas y Volúmenes en el Entorno del Niño*, pp. 37-80. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- SANDERS, M. (2009). “STEM, STEM Education, STEMmania”. *The Technology Teacher*, 68(4), pp. 20-26.
- SCHMIDT, W. y Houang, R. T. (2007). “Lack of focus in the mathematics curriculum: Symptom or cause?”. En T. Loveless (Ed.), *Lessons learned: What international assessments tell us about math achievement*, pp. 65-84.
- Secretaría de Educación Pública (1974). *Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal*. Plan de estudios. Programas generales de estudio. México.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*.
- Secretaría de Educación Pública (2022a). *Programa de estudios de la Fase 6. Educación Secundaria 1º, 2º y 3º Campo Formativo: Saberes y Pensamiento Científico*. Documento de trabajo al 29 de mayo de 2022.
- Secretaría de Educación Pública (2022b). *Plan de estudios de la educación básica, 2022*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2022c). *Educación Primaria. Programas de Estudios de los Campos Formativos: Contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Fase 4: 3º y 4º grados Programa Analítico (Borrador).

- SIMARRO, C. y Couso, D. (2018). “Visiones en educación STEAM: y las mates, ¿qué? Uno”. *Revista de Didáctica de La Matemática*, 81, pp. 49–56.
- SOL PUIG, M. (2021). *Modelización matemática y educación STEM. Una oportunidad de mejora*, pp. 93, 53-59.
- TANCK DE ESTRADA, D. T. de, Gonzalbo, P. E., Aizpuru, P. G., Staples, A., Loyo, E., L, C. G. y Vázquez, J. Z. (2010). *Historia mínima. La educación en México*. Colegio de Mexico. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt14jxpx4>
- TYTLER, R., Williams, G., Hobbs, L. y Anderson, J. (2019). *Challenges and Opportunities for a STEM Interdisciplinary Agenda*, pp. 51–81). https://doi.org/10.1007/978-3-030-11066-6_5
- WATSON, J., Fitzallen, N., y Chick, H. (2020). “What Is the Role of Statistics in Integrating STEM Education?”. En Anderson, J., Li, Y. (eds) *Integrated Approaches to STEM Education. Advances in STEM Education*, pp. 91-115. Springer, Cham. https://doi-org.access.biblioteca.cinvestav.mx/10.1007/978-3-030-52229-2_6.
- WEISS, E., Block Sevilla, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). “La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (81) abril-junio, pp. 349- 374. ISSN: 1405-6666. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1269/1198>, (27 de noviembre de 2019)

8. ¿Qué se enseña y qué se aprende a través del campo formativo Lenguajes del Plan 2022?

Amira Dávalos

Prolegómenos sobre el diseño curricular

Todos estamos de acuerdo en que el lenguaje está en constante cambio y evolución para adaptarse a las necesidades de sus usuarios. Como señalaba Ferdinand de Saussure hace más de un siglo “el río lingüístico nunca deja de fluir” (1916, p. 110). En las dos primeras décadas del siglo XXI hemos sido (seguimos siendo) testigos de una serie de transformaciones socioculturales y de acelerados cambios tecnológicos que han modificado profundamente los modos y medios de comunicación, tanto como las maneras en las que interactúan las personas (Roels, *et al.*, 2021). Diversos y complejos eventos locales y mundiales han generado intensos movimientos migratorios que, a su vez, dan lugar a interacción interlingüísticas entre personas con diferentes bagajes culturales (Leuf y Seong, 2021).

El lenguaje es un objeto cultural de gran complejidad. Es el vehículo principal de comunicación entre individuos y sociedades (Bautier y Bucheton, 1997). Se presenta en diversas formas según la finalidad comunicativa; recurre a distintos recursos dependiendo de la modalidad de su manifestación (oral o escrita) y de las condiciones de su producción e interpretación (Halliday, 1998; Olson 2016). A través de él se expresan y resuelven múltiples necesidades que dan lugar a una gran variedad de situaciones comunicativas que, a su vez, ponen de manifiesto sus sutilezas (Van Dijk, 2001). Es un instrumento con el que se establecen y sostienen relaciones interpersonales que rebasan las barreras del tiempo y el espacio (Chartier, 2007). No solo eso, el lenguaje está estrechamente relacionado con el pensamiento, la inteligencia y la representación mental del mundo. Gracias a él es posible categorizar

objetos, hechos y personas, así como a establecer relaciones entre ellos. Sin duda, es un medio importante para aprender porque a través de él se accede a la información, se organiza el pensamiento y se reflexiona sobre el mundo (Olson, 1996).

Por todos los rasgos antes descritos, el lenguaje es un objeto difícil de escolarizar y el diseño de programas educativos para su enseñanza se convierte en un gran desafío. Al llevarlo al contexto educativo, es inevitable tomar decisiones sobre qué aspectos del lenguaje serán seleccionados como contenidos. Para realizar esta selección, los diseñadores curriculares suelen basarse en el propósito formativo que se persigue para las generaciones de educandos, mientras que la definición del enfoque de enseñanza se hace en función de los modos de concebir al lenguaje, su proceso de su aprendizaje en el marco de las ciencias de referencia (Weiss, *et al.*, 2019). Estas decisiones someten a este objeto cultural al inevitable proceso de transposición didáctica que ha sido ampliamente analizado por Chevallard (1997) y Lerner (2001). Para Chevallard (1997) la transposición didáctica consiste en el pasaje de los saberes científicamente producidos o de las prácticas socialmente realizadas a los objetos o prácticas a enseñar. En el diseño curricular, un primer nivel de la transposición didáctica se manifiesta en “la decisión acerca de cuáles son los contenidos a enseñar y de cuáles serán considerados prioritarios [...] Esto supone, en realidad, una verdadera reconstrucción del objeto” (Lerner, 2001, p. 84)

Este *primer nivel* de transposición condiciona la práctica docente y los recursos educativos disponibles para mediar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, consideramos necesario analizar el conjunto de selecciones que da lugar a la nueva propuesta para la enseñanza del lenguaje en este nivel de decisiones curriculares.

El lugar del lenguaje en el Marco curricular y el Plan de estudios para la educación básica (2022)

En el contexto mexicano actual, el gobierno encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, ha asumido los retos de una reforma curricular que se oficializa con la publicación del Acuerdo 14/08/22, que

establece el *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* (2022).¹

Este documento se acompaña de un anexo de 214 páginas donde, entre otra información, se explicita que la reforma y el codiseño² de los programas de estudio “responde[n] a la necesidad constante de actualización, ya sea por los avances en los campos de conocimiento, la didáctica, como por los escenarios de diversidad que caracterizan el territorio nacional” (pp. 5-6).

A lo que cabe hacerse las siguientes preguntas:

- ♦ ¿Qué campos de conocimiento del lenguaje y qué avances en ellos se han considerado en esta reforma?
- ♦ ¿Cómo han ayudado a definir el objeto de enseñanza, los contenidos y su jerarquización para alcanzar el perfil ‘lingüístico’ de los egresados de educación básica?

Desde el campo de la Didáctica de la lengua,

- ♦ ¿Cuáles son los dispositivos didácticos que derivarán en la emancipación individual y colectiva a la que se aspira?
- ♦ ¿Cómo se integra el aprendizaje de los estudiantes como individuos con el conocimiento colectivo?

Este trabajo tiene como objetivo responder a estas preguntas a partir de las decisiones y prescripciones que se explicitan en el *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022* (en adelante Plan 2022), en tanto que, al momento de redactar este texto, no se cuenta con los programas de estudio específicos para lenguaje. La identificación de estos elementos nos permitirá establecer una comparación el Plan precedente: *Aprendizajes clave para la educación integral, 2017* (en adelante Plan 2017) para comprender con mayor cabalidad cuál es el cambio nodal que el nuevo Plan (2022) plantea para el área de lenguaje.

¹ Para mayor información se puede visitar la página: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

² En la página 2 de este mismo anexo se dice que el diseño incorporó las opiniones y aportaciones de autoridades educativas, docentes, niños, niñas, adolescentes, ciudadanos de pueblos indígenas y afromexicanos y académicos especialistas en educación. De ahí que se considere un co-diseño.

¿Para qué se aprende el lenguaje en educación básica?

Aprender en la escuela es aprender “usos” de los objetos de conocimiento, entre ellos el lenguaje (Weiss *et al.*, 2019). En ninguno de los dos planes (2017 y 2022) se enuncia una definición acabada de la lengua, el lenguaje o la comunicación que caracterice de manera general cuál es el objeto de enseñanza y aprendizaje. En cambio, en los documentos que hacen de marco curricular se mencionan diversos elementos que se pueden considerar constitutivos del propósito de lo que se propone que los alumnos aprendan.

El Plan 2017 reconocía que el lenguaje, además de ser un objeto de conocimiento, es un instrumento de aprendizaje y de comunicación. Por ello se establecía como propósito para la enseñanza del lenguaje en educación básica que los estudiantes “logren utilizar su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones y opiniones en inglés” (Plan 2017, p. 97).

En el Plan 2022, se expresa que al término de la educación básica las y los estudiantes se constituyan como sujetos que:

ix. Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros. Dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas.

Aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla (p. 86).

En primer lugar, en ambos planes está presente la idea de que el lenguaje cumple una variedad de usos y funciones en la vida social y que, por lo tanto, es necesario que los estudiantes se apropien del mismo para participar eficazmente en distintos espacios de la sociedad. Ambos planes parecen compartir una perspectiva sociocultural, es decir, el objetivo ya no es lograr los educandos estudien la estructura de la lengua (enfoque

lingüístico) ni desde las habilidades cognitivas que cada sujeto tiene para producir y comprender diferentes tipos de textos (enfoque comunicativo), sino desde la concepción de los usos del lenguaje como prácticas vivas y reales que se aprenden desde el uso, la participación (Lerner, 2001).

Otra semejanza es la referencia a la consideración de la diversidad de lenguas. El Plan 2017 no se limita a la referencia del español como lengua materna, incorpora en este mismo nivel a la lengua indígena y pone de manifiesto la relevancia de una segunda lengua (como el español o el inglés). Es posible argumentar que existen elementos de contacto entre ambos planes.

Sin embargo, entre ambos planes diferencias de apariencia sutil, pero con implicaciones profundas. En las aspiraciones del “para qué” en el Plan 2017 parece que son las características de cada individuo las que condicionan su desempeño en la participación en distintos contextos. Esto puede explicarse desde el enfoque competencial que articuló el Marco curricular (2017), mismo que estaba centrado en el logro y nivel de dominio de cada estudiante sobre ciertas competencias.

En el Plan 2022, el “para qué” nos muestra esencialmente procesos de interrelación que tienen como punto de articulación el intercambio a través del propio lenguaje. Esto implicaría que son las diferentes características de los interlocutores las que harán a cada estudiante más susceptible de desarrollar habilidades (no competencias) comunicativas.

Para entender cómo se materializarán estas aspiraciones y cómo se producirán los efectos esperados es necesario entender la estructura del Plan 2022. Una mirada a la organización curricular nos ayudará a aproximarnos al objeto de enseñanza y a los propósitos específicos que persigue la enseñanza del lenguaje en el marco general de la propuesta.

El abordaje de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje desde la organización curricular

El Plan 2022 (y los futuros programas) de estudio se organizan a través de siete ejes articuladores y cuatro campos formativos. Se dice que estos ejes “conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación” (Plan 2022, p. 91).

Aunque se habla de conexiones interdisciplinarias, la descripción del eje que corresponde al lenguaje —*Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura*— no menciona vínculos explícitos con los otros campos (Saberes, tecnologías y ambientes; Ética, naturaleza y sociedad; De lo humano y lo comunitario y sus disciplinas). Éste se limita a destacar la relevancia de la escritura y la lectura como medios para que los y las estudiantes:

...puedan descifrar su propia experiencia dentro del mundo en el que viven, [...] acceder a distintas fuentes que les permitan interactuar con diversas culturas y pueblos de México y el mundo, [...] puedan reconocer y revitalizar la preservación, el desarrollo y uso de las lenguas maternas en todos los ámbitos de la vida [...] se comuniquen sin restricciones en el ámbito público o privado, [...] puedan comprender algo de su mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento a través de la producción de textos (p. 117).

En este sentido, este eje no es un integrador entre distintas disciplinas sino un integrador de propósitos comunicativos mediados por la lectura y la escritura. Visto así, este nivel de organización curricular coincide con del Plan 2017 donde los contenidos programáticos disciplinares se organizaron en un componente curricular denominado *Campo de Formación Académica*, que incluyó el campo formativo específico “Lenguaje y Comunicación”. El campo Lenguaje y Comunicación integra propósitos comunicativos mediados por la lectura, la escritura y la oralidad en lengua materna, lengua indígena y lengua extranjera (inglés).

Una diferencia que cabe destacar entre estos organizadores, (Ejes y Campo de Formación Académica) es que en el Plan 2022 la descripción de los ejes también los define como “puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y la profesora con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes” (p. 91). En esta definición se usan términos como “situaciones de enseñanza” y “preguntas generadoras que problematicen la realidad” como las primeras pistas del enfoque didáctico.

Se aclara que “La problematización de la realidad cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema,

situación o experiencia relacionada con la realidad; asimismo, tiene la función de proponer la incorporación de nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento” (pp. 91-92). Este tipo de alusiones está ausente en la descripción del *Campo de Formación Académica* en el Plan 2017 pues se limita a aclarar que los campos formativos integran y articulan las disciplinas que los componen.

En un nivel jerárquico menor al de los ejes, la organización curricular del Plan 2022 también contempla campos formativos. Sobre estos dice:

El campo formativo propone una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo (p. 124)

Esta definición nos hace saber que los “campos formativos” son el elemento curricular donde se indica *qué* se enseña (objeto de enseñanza), *para qué* (los propósitos que persigue esta enseñanza) y *cómo* se enseña (el enfoque didáctico).

Las respuestas a las preguntas que nos hemos planteado para entender el *qué*, *para qué* y *cómo* de la enseñanza del lenguaje aparecerán en el desarrollo descriptivo de estos campos. Por ello, decidimos abrir un apartado para el análisis del contenido específico del área de lenguaje.

Campo formativo: Lenguajes

Los componentes y las finalidades del campo

Uno de los cuatro campos formativos del Plan 2022 se denomina “Lenguajes”. El nombre lleva el plural porque este campo “vincula procesos graduales de aprendizaje del español y lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera y, en el caso de atención de personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Mexicana” (p. 128).

La novedad en este campo del Plan 2022 está en la inclusión de los lenguajes artísticos y la enseñanza de lengua de señas pues el Campo: “Lenguaje y comunicación” del Plan 2017 también integraba español, lenguas indígenas como lengua materna o segunda lengua, así como inglés en carácter de lengua extranjera.

Si bien hay similitudes en los componentes de los campos a nivel general, hay que decir que sus finalidades son muy diferentes. El siguiente cuadro comparativo expone un listado de las finalidades correspondientes a cada Plan.

| Finalidades del campo formativo “Lenguaje y comunicación” del Plan 2017 (p. 163) | Finalidades del campo formativo “Lenguajes” del Plan 2022 (p. 129) |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar el lenguaje de manera analítica y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas. 2. Utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso; expresar lo que saben y construir conocimientos. 3. Reflexionar sobre la forma, la función y el significado del lenguaje para planear, escribir y revisar sus producciones, así como para mejorar su comprensión de los mensajes. 4. Conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales. 5. Utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias. 6. Participar como individuos responsables e integrantes de una comunidad cultural y lingüística diversa, capaces de asumir posturas razonadas y respetar la pluralidad de opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva. 7. Reconocer, valorar y comprometerse con el cumplimiento de derechos y obligaciones de hablantes, autores, comunidades y otros actores que se vinculan con los usos orales y escritos del lenguaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. La expresión y la comunicación de sus formas de ser y estar en el mundo para conformar y manifestar su identidad personal y colectiva, al tiempo que conocen, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, de género, social, de capacidades, necesidades, condiciones, intereses y formas de pensar, que constituye a nuestro país y al mundo; de esta manera se propicia, además el diálogo intercultural e inclusivo. 2. La apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones —orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas— para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones. 3. La experimentación creativa y lúdica que provoque el disfrute de los elementos de las artes a partir de la interacción con manifestaciones culturales y artísticas en las que predomine una función estética para apreciarlas, reaccionar de manera afectiva ante ellas e interpretar sus sentidos y significados a través de la intuición, sensibilidad o análisis de sus componentes, además de la posibilidad de considerar información adicional sobre los contextos. 4. El establecimiento de vínculos afectivos y el despliegue de herramientas para diversificar las formas de aprendizaje por medio de experiencias artísticas y estéticas como vehículos alternativos de expresión y comunicación de ideas, sueños, experiencias, sentimientos, puntos de vista y reflexiones. |

Más allá de las diferencias en las estructuras sintácticas de los enunciados, destacamos la distancia entre el sentido que tales finalidades persiguen a través del lenguaje. El Plan 2017 situaba las finalidades de la enseñanza del lenguaje como un medio de comunicación y participación en distintos ámbitos; como un medio de organización y construcción del conocimiento y como una vía para ampliar intereses culturales. De acuerdo con la descripción del enfoque en el documento, los fundamentos para esta perspectiva se pueden rastrear en los estudios que ha ayudado a comprender la evolución de las prácticas culturales del lenguaje (Cavallo, 1998; Chartier, 2000; Chartier y Hébrard, 1994) y en los estudios psicolingüísticos que explican cómo se desarrolla y adquiere el lenguaje (oral y escrito).

El Plan 2022 destaca la apropiación de la “expresión y comunicación” como la vía para manifestar, reconocer identidad(es); y alude a las “interacciones y experiencias artística y estéticas” como vía para establecer e interpretar subjetividades. El documento no cita ningún fundamento para estas definiciones, lo que provoca una amplia libertad de interpretación de los términos y de su sentido didáctico. Solo podemos decir que, como en el Plan 2017 las finalidades de la enseñanza del lenguaje se sitúan en la función comunicativa del mismo, aunque incorporan su función estética como un medio más de expresión.

Este Plan 2022, a diferencia del 2017, no hace referencia a finalidades sobre algún vínculo entre el lenguaje y la transformación de las estructuras conceptuales de las y los estudiantes.

El objeto de enseñanza

La conjugación de distintas aproximaciones de “lenguas” y de los “lenguajes artísticos” en un mismo campo formativo, obliga a preguntarse por la determinación de su objeto de atención didáctica: los conocimientos del campo a nivel específico.

¿Cuál es el objeto de enseñanza en el Plan 2022? No hay una respuesta explícita en el documento 2022, probablemente porque los programas aún no están disponibles. La información más próxima a la definición de los lenguajes en este campo aparece en el párrafo que abre el apartado. Dice:

Los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, emociones, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos; por tanto, los lenguajes permiten establecer vínculos que propicien la convivencia y la participación colaborativa a fin de comprender y atender situaciones que se presentan cotidianamente (p. 128).

Si bien, no hay referencia explícita a campos de conocimiento del lenguaje que lo fundamenten como “construcciones cognitivas, sociales y dinámicas”, de estas palabras se puede inferir que hay un vínculo con la psicología y con la sociolingüística (es una inferencia general pues no se puede hipotetizar sobre el vínculo que se establece con esas disciplinas).

No hay definición de objeto de enseñanza, pero hay pistas sobre lo que se privilegia de estos lenguajes: el establecimiento de “vínculos que propicien la convivencia y la participación colaborativa para comprender y atender situaciones cotidianas”.

Plantear los vínculos para la convivencia y participación como el objeto a enseñar tiene sentido con respecto al primero rasgo del perfil lingüístico de egreso. Recordemos, el propósito es que los egresados sean sujetos que (los destaques son nuestros):

Intercambian [participación] ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros [convivencia]. Dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas (p. 86).

Ningún otro párrafo aporta pistas que se asocien a un objeto de enseñanza que oriente la formación de los estudiantes para conseguir que, al egresar de la educación básica, sean capaces de “Aprovechar los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla” (p. 86). Creemos que la inconsistencia entre el perfil y los elementos que “supuestamente” llevan a él resulta de la falta de una con-

ceptualización más elaborada y fundamentada del lenguaje como objeto de conocimiento, luego de enseñanza.

En contraste, el planteamiento de objeto enseñanza, aparece explícitamente en el Plan 2017, ya que se dice lo siguiente:

El enfoque de la enseñanza de la asignatura Lengua Materna. Español se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Asimismo, toma de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje.

En ese Plan 2017 aparece un apartado dedicado a explicar cómo las ciencias de referencia orientaron la conceptualización y definición del objeto de enseñanza, sus contenidos y su organización en ámbitos, que recuperan los contextos donde se ponen en juego dichas prácticas. Ese mismo apartado especifica cómo se abordan los sistemas de signos (lenguas) como medio para comprender, analizar y producir textos orales y escritos en esos ámbitos. En otras palabras, en el Plan 2017 las lenguas se abordan como el medio que permite la comunicación, o sea, la puesta en acción del lenguaje.

Regresando a la omisión del objeto de enseñanza en el Plan 2022, cabe la hipótesis de que el planteamiento se resuelva a partir de otro principio que destaca la propuesta: la libertad epistémica de los docentes. En la página 65 se dice:

La libertad epistémica y metodológica sobre los conocimientos y saberes, objetos de la enseñanza de las profesoras y los profesores de educación pre-escolar, primaria y secundaria es un derecho y una conquista del magisterio; asimismo, es un principio curricular de toma de decisiones de las maestras y los maestros para plantear contenidos, didácticas y proyectos desde los territorios, de manera individual y colectiva sin que ello implique desconocer la aplicabilidad y obligatoriedad de los programas de estudio a nivel nacional.

La libertad epistémica y metodológica parece ser distinta a la *autonomía curricular* que planteó el Plan 2017. Ahí, esta autonomía se entendía

como la libertad de los docentes para complementar el currículo a partir de las necesidades, los intereses y los contextos específicos de sus estudiantes. Importa destacar que la autonomía no opera sobre el objeto de enseñanza sino sobre los contenidos.

A juicio especulativo (porque no hay más información detallada), el Plan 2022 —al plantear que la libertad epistémica y metodológica “es un principio curricular de toma de decisiones de las maestras y los maestros para plantear contenidos, didácticas y proyectos desde los territorios, de manera individual y colectiva”— posiciona a los docentes en un lugar más parecido al de un diseñador curricular que al de un profesional docente que planifica su acción didáctica. Las escuelas normales —con programas federales— históricamente han preparado a los docentes en las epistemologías y didácticas de las disciplinas que se enseñan en los programas de educación básica y no para el diseño curricular. Para confirmar esta aseveración, basta con revisar los planes y programas de estudio para las escuelas normales de las últimas tres décadas. Esta falta de formación especializada podría dar lugar a una gran variedad de propuestas locales, cuya congruencia epistémica con el modelo educativo no puede ser garantizada.

Los medios para aprender el objeto de enseñanza y sus contenidos

Entendemos como “medios” a los dispositivos en los que se apoya un docente para poner en interacción a los estudiantes con los contenidos, así como a las condiciones que ese dispositivo debe cubrir para que se propicie y se produzca el aprendizaje. En la descripción del campo Lenguajes se lee lo siguiente:

El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes. Dichas situaciones favorecen, por una parte, la puesta en práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso, y por otro,

ofrecen la oportunidad de explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad (p. 128).

Este párrafo parece situar a las “experiencias”, “interacciones” y “situaciones” como los dispositivos para producir aprendizaje. No se definen y, por lo tanto, no es posible determinar en qué medida o de qué modo es que propician la aparición, utilización, construcción y progresión de aprendizaje expresado en frases como “amplían sus posibilidades de expresión” o “construyen significados”. Solo se dice que estos dispositivos (por denominarlos de alguna manera) son favorables para que los estudiantes “potencien y complejicen gradualmente su uso”. Esto es confuso porque en las primeras páginas se habla del *proyecto* como dispositivo didáctico para todos los ejes y campos:

La integración curricular articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello se atiende la demanda histórica de promover una formación integral, así como situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan las profesoras y profesores (p. 4).

Tal vez los proyectos y las situaciones son metodologías didácticas complementarias, tal vez las “experiencias”, “interacciones” y “situaciones” son constituyentes de los proyectos. Solo se dice que “en cada caso se podrá acudir a los contenidos del campo formativo, pero en situaciones nuevas y diferentes” (p. 92). Este es otro espacio sujeto a interpretaciones.

La falta de precisión operatoria se vincula a otro problema del diseño curricular, la jerarquización y orden de los contenidos. Es conveniente que el Plan incluya indicaciones específicas al respecto porque la organización curricular plantea el pasaje a través de ciclos o grados. Esa organización conlleva, necesariamente, una consideración sobre el avance de los estudiantes y los mecanismos que los harían posibles. En el documento tampoco hay más información sobre esta organización.

Por su parte, el Plan 2017 presenta un apartado llamado Orientaciones didácticas que describe puntualmente los dispositivos didácticos —denominados modalidades de trabajo— que sirven para aprender las prácticas

sociales de lenguaje (el objeto de enseñanza) y sus contenidos, a saber: actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos y secuencias didácticas específicas. Las definiciones de estos dispositivos se pueden leer en el Plan (p. 174). Aquí solo destacamos que las orientaciones didácticas señalaban la flexibilidad, en términos de su temporalidad y secuenciación, para el desarrollo de dichas prácticas: “El profesor tiene la opción de elegir cuándo y cómo trabajarlas, aunque se sugiere hacerlo de forma intercalada”. Los únicos requisitos consistían en “trabajar de manera en que no se pierda el sentido de las prácticas” y que “se regule la secuencia de actividades que los alumnos llevarán a cabo, delegando en ellos gradualmente la responsabilidad de realizarlas” (p. 177). En otros términos se sugiere: “tener una organización didáctica que permita manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y considerar los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas” (p. 177).

Sobre el desarrollo de las situaciones didácticas sólo se señala la existencia de dos vertientes a) situaciones que aproximen a los alumnos a las prácticas de lectura y escritura en distintos ámbitos y b) situaciones que permitan el aprendizaje del sistema de escritura. “En ambas vertientes es fundamental que lo que leen y escriban tenga sentido completo” (SEP, 2017, p. 167).

En particular, sobre el aprendizaje del sistema de escritura el plan señala: “requiere tiempo y sobre todo situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes confronten sus saberes previos con los retos que las nuevas condiciones de lectura, escritura y participación oral le plantean” (p. 169). “La posibilidad de cada individuo de ‘aprender resolviendo’ depende, sí, de sus conocimientos y experiencias previas, pero también de cómo el ambiente de aprendizaje lo lleve a buscar y valorar soluciones” (p. 169).

Estas orientaciones están fundamentadas en los avances de las investigaciones psicogenéticas y de las transformaciones en el campo de la didáctica del lenguaje, particularmente los aportes más recientes desarrollados en América Latina. Como señala Díaz (2011) “Los trabajos de Lerner (2001), Kaufman y Rodríguez (2004), entre muchos otros resultan de gran valía para el diseño de situaciones favorecedoras de aprendizaje” (p. 293). Es así como la noción de situación deja de ser una unidad de análisis del lenguaje (una situación comunicativa) para presentarse como un dispositivo didáctico (situación de aprendizaje) del currículo para la enseñanza de la lengua (Plan, 2017).

Los estudiantes como sujetos de aprendizaje

La descripción del campo formativo Lenguajes no dedica más que un fragmento de párrafo al tratamiento del estudiante como sujeto de aprendizaje. En este párrafo se expone que (los destaques son nuestros):

Este campo formativo vincula procesos graduales de aprendizaje del español y lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera y, en el caso de atención de personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Mexicana, *considerando las características de la edad de desarrollo de niñas, niños y adolescentes*, así como la búsqueda de una integración interdisciplinaria a través de los contenidos de los lenguajes. (p. 128).

¿Cuáles son las características del desarrollo lingüístico de las niñas, niños y adolescentes? No se alude a ninguna teoría de aprendizaje o a algún modo de comprender cómo es que un niño, niña o joven aprende español y lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera. Esta observación es importante porque no puede asumirse que los procesos de desarrollo de la lengua materna son idénticos a los de la adquisición de una segunda lengua o a los del lenguaje artístico.

La hipótesis sobre un mismo modo de construir distintos conocimientos se anula con la historia del desarrollo mismo de los conocimientos y con los aportes del campo de la psicolingüística y de las didácticas específicas. Incluso, dentro de un mismo campo de conocimiento, por ejemplo, la lengua escrita de español los procesos de adquisición son diversos. La apropiación del sistema de escritura, en general, se resuelve tempranamente en el trayecto educativo, pero la adquisición de la puntuación requiere largos procesos de reflexión, dada la complejidad de los usos, funciones y regulación de ese objeto de conocimiento. Esto parece obviarse en el Plan 2022.

En el Plan 2017, se alude al destaque que hacen la psicología cognitiva y la psicolingüística de la importancia de la metacognición en el proceso de aprendizaje en general y en el de las lenguas en particular. Explica:

La metacognición promueve la adquisición del lenguaje oral, la comprensión y producción del lenguaje escrito, de las segundas lenguas, el conocimiento social y diversas formas de auto instrucción y autocontrol. Aplicada

al estudio y la reflexión sobre el lenguaje, la metacognición se convierte en conocimiento metalingüístico. La capacidad de observar la lengua y desarrollar la conciencia y sensibilidad lingüística se aplica no solo a los aspectos fonológico, semántico, sintáctico y morfosintáctico del lenguaje, sino también al uso textual y pragmático de las lenguas (p. 112).

Con esto, se justifican los contenidos de reflexión sobre la lengua en el programa de estudios como herramientas conceptuales que:

... les permitan [a los estudiantes] comprender adecuadamente las propiedades del lenguaje que se ponen de manifiesto en los textos y la interacción oral. [...] El estudio de los aspectos que se incluyen en los temas de reflexión requiere un trabajo sistemático que debe vincularse con contextos significativos de interpretación y producción de textos en el marco del desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje (p. 112).

Ahora bien, es posible que el sujeto de aprendizaje esté ausente porque en este Plan 2022 no es el alumno sino la comunidad la que está al centro. De hecho, cuando se habla de una “noción de centro de *aprendizaje comunitario* en el que construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación”. ¿A qué se refiere el aprendizaje comunitario? La respuesta queda en suspenso.

La comunidad sin duda es importante, pero también lo es saber cómo juega la comunidad en los procesos de aprendizaje de un niño, niña o adolescente. El Plan 2017 no fue ajeno a la relevancia de la comunidad que definió como “comunidad de aprendizaje”. Esta noción de comunidad se puso en relación con un paradigma socio constructivista:

De manera destacada, el enfoque socio constructivista, que considera relevante la interacción social del aprendiz, plantea la necesidad de explorar nuevas formas de lograr el aprendizaje que no siempre se han visto reflejadas en las aulas. Considera al aprendizaje como “participación” o “negociación social”, un proceso en el cual los contextos sociales y situacionales son de gran relevancia para producir aprendizajes. Por ello, en esta perspectiva se reconoce que el aprendizaje no tiene lugar en las mentes aisladas de los individuos, sino que es conocimiento que tiene, además, la característica de ser “situado” (p. 33).

Así, el Plan 2017 recupera los planteamientos socio constructivistas para explicar cómo en una comunidad de aprendizaje el intercambio de ideas con otros permite alcanzar mayor objetividad en la interpretación y eficacia en la escritura, a entender diferentes puntos de vista y a tratar de recuperar aquello que vale la pena, a confirmar o abandonar sus hipótesis con base en los datos que el texto proporciona. Desde esta perspectiva, la comunidad de aprendizaje es un medio para que todos sus miembros construyan conocimientos sobre el lenguaje y la lengua escrita.

En el campo específico de Lenguaje y Comunicación, uno de los propósitos del trabajo sobre la participación cada vez más adecuada de los estudiantes en las prácticas sociales del lenguaje es que los estudiantes lleguen a convertirse en “miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (p. 176). Esta otra acepción de comunidad se acerca a la comunidad textual del Olson (1998) y a la comunidad discursiva que definen Maingueneau y Cosutta (1995) donde las necesidades comunicativas, posicionamientos y valores de lectura y la escritura están inscritas en las prácticas sociales del lenguaje en las que participan sus miembros.

El Plan 2022 carece de planteamientos similares. La comunidad y el aprendizaje comunitario aluden más a la “educación local”, entendiendo lo local como espacio geográfico. Consideramos que no conviene delimitar los alcances del currículum a una correspondencia unívoca con los territorios. El contexto de aprendizaje formal de los lenguajes (u otros contenidos) no puede ni debe mantener permanente identidad con un contexto específico. De hacerse así, se estaría educando para dar respuestas a las necesidades presupuestas de un “lugar”; se abandonaría una de las misiones constitucionales de la educación, la de ofrecer experiencias que amplíen los conocimientos, la capacidad de abstracción y los horizontes de las personas.

¿Y la alfabetización?

La palabra *alfabetización* aparece solo 6 veces en las 214 páginas del Plan 2022. Tres de esas apariciones remiten a la “alfabetización digital”, las restantes remiten a la apropiación de lengua escrita. Una de esas tres apariciones se ubica en la página (66) cuando se citan textualmente el artículo

2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, apartado A, fracción IV y Apartado B, segundo párrafo, fracción II que dice que en ese artículo se (el subrayado es nuestro):

Reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, la Federación, las entidades federativas y los Municipios tienen la obligación de: garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación preescolar, primaria y secundaria, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

Es decir, el Plan 2022 reconoce que constitucionalmente la alfabetización es una vía para garantizar el derecho educativo en una trayectoria que incluye el tránsito por los distintos niveles educativos. No obstante, no hay ningún espacio que aborde la relevancia de la alfabetización como:

... un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social. Tanto para las personas y las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo (UNESCO, 2016).

Reconocer y asumir la relevancia de la alfabetización es particularmente imperativo en un país donde —de acuerdo con el INEGI (2020)— hay 4 456 431 personas de 15 o más años que son analfabetas (4.7 %).

A estas cifras se suma el impacto de la pandemia sobre los procesos de alfabetización de los niños y niñas que iniciaban la educación primaria. Aunque en este periodo de confinamiento se hicieron muchos esfuerzos para ofrecer educación a distancia mediante televisión para apoyar a quienes se encuentran en zonas de poco alcance o para quienes carecen de equipo tecnológico, la complejidad para acompañar los procesos de alfa-

betización de los pequeños bien pueden ocasionar que muchos de niños y niñas no logran apropiarse de la lengua escrita.

Es un impacto cuya magnitud no se conoce, ya que instituciones como el INEGI, la ONU y la UNESCO sólo hacen mediciones a la población de 15 años en adelante. Pero hay un riesgo potencial de producir un problema invisible de “analfabetismo infantil”, que se traduzca en tasas más altas de población analfabeta en pocos años.

Este problema no se aborda en el Plan 2022, aun cuando se dedica un apartado a exponer los efectos de la pandemia en la educación preescolar, primaria y secundaria. Esta omisión es grave.

Conclusiones

Un Plan no solo debe concretar los fines de la educación (para qué) en contenidos (qué), sino que debe pautar con claridad los enfoques didácticos y medios para alcanzar estos fines (cómo). En los postulados del campo formativo Lenguajes es muy notoria la imprecisión para decir qué se enseña de los lenguajes y cómo se aprende eso. El texto descriptivo del campo se enfoca en el desarrollo del *para qué* (finalidades), el cual responde a la capacidad de usar los lenguajes con una finalidad comunicativa y como instrumento de socialización (dimensión social) que permite establecer y mantener relaciones interpersonales que pueden desarrollarse con los miembros de una comunidad. Este foco, no excluye, pero sí minimiza la función epistémica del lenguaje, es decir, el lenguaje como vía de acceso al conocimiento de otras áreas (la ciencia, las matemáticas, la naturaleza, la historia) y como forma de ampliar y organizar el pensamiento.

Conviene no perder de vista que los estudiantes son usuarios del lenguaje antes de su ingreso y durante su estancia en la escuela. Como usuarios y miembros de la comunidad, tendrían oportunidad —al menos potencial y en algún nivel— de participar en situaciones próximas de los propósitos generales propuestos por el Plan 2022. Entonces, ¿qué aporta la educación escolar al desarrollo lingüístico de los estudiantes? La imprecisión de elementos específicos del objeto de enseñanza dificulta comprender cómo es que la Nueva Escuela Mexicana hará de los lenguajes herramientas indispensable del pensamiento, el aprendizaje y la socialización de los estudiantes. Esto es particularmente

importante en un mundo cambiante como el que describimos al inicio de este texto. No olvidemos que la función de la escuela es abrir a las niñas, niños y jóvenes oportunidades para que desplieguen y desarrollen sus potencialidades de aprendizaje. En este proceso, el lenguaje juega un papel crucial.

Las omisiones conceptuales y teóricas caracterizan el planteamiento de la enseñanza de los lenguajes en el Plan 2022. El objeto de enseñanza de los lenguajes, los dispositivos para el aprendizaje, el sujeto de aprendizaje y la alfabetización se presentan sin definiciones precisas que ayuden a una mejor comprensión de la propuesta. Son definiciones necesarias y útiles para que los docentes conceptualicen las transformaciones a las que deben estar sujetas su práctica de enseñanza y fundamentales para los diseñadores de que participen en el diseño de los libros de texto.

El análisis comparativo nos muestra que los ausentes del Plan 2022 están “presentes” en el Plan 2017. No decimos que el Plan 2017 sea mejor, simplemente es más completo y explícito en los detalles de la propuesta para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Vale la pena destacar que las comparaciones muestran coincidencias en la consideración de las distintas lenguas (lengua materna, lenguas indígenas y lengua extranjera), así como en los propósitos generales (a nivel global) porque se busca que la formación lingüística no quede dissociada de los usos y prácticas sociales. Las diferencias radican en la incorporación de la lengua de señas mexicana y en los lenguajes artísticos al Plan 2022, aunque, en el caso particular de los lenguajes artísticos, algunas de sus expresiones están inmersas en las prácticas literarias propuestas en el Plan 2017 donde el teatro y la relación texto e imagen están presentes.

Otro punto de coincidencia entre los planes 2017 y 2022 es el reconocimiento de la importancia de la comunidad, aunque los vínculos con ella se planteen desde distintas perspectivas. El Plan 2017 conceptualiza teóricamente la relación dialéctica entre la dimensión individual y colectiva de la experiencia humana. Recurre a un bagaje socioconstructivo y sociocultural de conocimientos que no se contraponen a los propósitos del Plan 2022, sino que aporta a dar viabilidad de atención a las necesidades de formación de ciudadanos mexicanos, así como a la reivindicación de la escuela pública como espacio constituyente de una mejor colectividad.

Este análisis que hemos presentado es una manera de hacer notar que en la superficie del Plan 2022 (que es lo único oficialmente dispo-

nible) no hay una ruptura tan tajante en las finalidades de la formación lingüística de los estudiantes. La transformación de fondo es más bien un distanciamiento de las ciencias y de la didáctica del lenguaje, así como la desaparición casi total del estudiante como sujeto cognoscente. Eso se nota con las omisiones señaladas en la comparación de planes. Se hace evidente la conveniencia de ahondar en las referencias conceptuales en el diseño curricular del Plan 2022 para evitar confusiones en sus lectores y destinatarios.

Con las mejores justificaciones ideológicas, quedan diluidas las transposiciones y se asoman los problemas de interpretación para su aplicación. Como la epistemología “oficial” es lábil, a menos que las precisiones aparezcan cuando se publiquen los programas de estudio, es anticipable que la epistemología de los profesores (su modo de concebir el lenguaje y su aprendizaje) sea la que tenga que llenar los vacíos del Plan 2022 para su interpretación y para llevar la formación lingüística de los estudiantes hacia donde ellos crean que es conveniente.

Referencias

- CAVALLO, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Santillana/Taurus.
- CHARTIER, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. España: Gedisa.
- CHARTIER, A.M y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. España: Gedisa.
- CHARTIER, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. España: Gedisa.
- DE SAUSSURE, F., Bally, C., Sechehaye, A., y Riedlinger, A. (1916). *Cours de linguistique Générale*. Edición española, Planeta-Agostini [1992].
- DÍAZ, C. (2011). “El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área de lenguaje”. En: Barriga, Rebeca (ed.) *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: COLMEX-SEP-CONALITEG.
- DÁVALOS, A. y Ferreiro, E. (2019). “Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva”. En Ferreiro, En: *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español*. Argentina: H y A ediciones de la Universidad Nacional de Rosario.

- DOF (2022). Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- FERREIRO, E. (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI
- GARCÍA, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud Colectiva*, 2(2), 113-122.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Estados Unidos: University Park Press.
- INEGI (2020). *Analfabetismo. Población. Cuéntame de México*. INEGI. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- LERNER, D. (2001). Acerca de la transposición didáctica: la lectura y la escritura como objetos de enseñanza. En: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE. pp. 49-53.
- LUEF, E.M., y Seong, S. H. (2021). “Editorial: Cultural and linguistic integration from the network perspective”. En *Migration and Language Education*, 2, 1, págs. 1–3. <https://doi.org/10.29140/mle.v2n1.ed21mlle>
- MAINGUENEAU, D. y Cosutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants . *Langages*, 29, p. 117.
- OLSON, D. (2016). *The Mind on Paper: Reading, Consciousness and Rationality*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- OLSON, D. (1996). “Language and Literacy: What Writing Does to Language and Mind”. En *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 16, 3-13.
- ROELS, L., De Latte, F., y Enghels, R. (2021). “Monitoring 21st-Century Real-Time Language Change in Spanish Youth Speech” En. *Languages* 6, p.162. <https://doi.org/10.3390/languages6040162>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*: SEP.
- VAN DIJK, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), 2001, pp. 69-81.
- WEISS, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). (Coords.). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. INEE, pp. 36-41.
- WELLS, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), pp. 369-405.

9. La evaluación del aprendizaje en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana

Eduardo Backhoff Escudero

Introducción

Este capítulo tiene el propósito de analizar la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje en los nuevos planes de estudio de la educación básica, con el fin de reflexionar sobre su congruencia conceptual y pertinencia educativa. Para lograr estas metas, el documento aborda los siguientes tres apartados: importancia y funciones de la evaluación en el proceso educativo, la visión de la evaluación en los planes de estudio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y reflexiones en torno al papel de la evaluación en el modelo educativo 2022.

Para alcanzar los objetivos de este análisis, se procedió de la siguiente manera. Primero, se revisaron algunos documentos de organismos internacionales de mayor importancia para sintetizar los consensos que existen sobre los propósitos de la evaluación del aprendizaje y las recomendaciones que hacen a los países para utilizar de forma inteligente este instrumento, con el fin de poder monitorear el cumplimiento del derecho que tienen los individuos a recibir una educación de calidad con equidad. Segundo, se analizó la última versión del texto *Plan de estudios de la Educación Básica 2022* (Marco y estructura curricular) —que, posteriormente, se convirtió en la versión oficial del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Gobierno Federal, 2022)—, en lo referente al uso que se le da al concepto de evaluación en tres secciones del documento: 1) cinco apartados de antecedentes, 2) cinco apartados de la propuesta de la NEM y 3) un apartado sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula. Tercero, se contrastó la forma de entender y practicar la evaluación que propone la

SEP con la visión ampliamente aceptada del rol que juega la evaluación del aprendizaje en el proceso educativo.

Funciones de la evaluación en el proceso educativo: el punto de vista internacional

En la actualidad existe un gran consenso sobre la importancia que tiene la educación para el desarrollo social y económico de las naciones. La inversión en capital humano en los países en desarrollo es una de sus prioridades, ya que representa el mejor camino para reducir las brechas sociales y el medio idóneo para acercarse a las economías de los países industrializados (Hanuchek y Wößmann, 2007).

A lo largo de la historia, la educación en México ha mostrado un crecimiento muy importante en lo que se refiere a la educación obligatoria. Sin embargo, el sistema educativo mexicano presenta niveles de cobertura y eficiencia terminal muy desiguales entre los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), así como resultados de aprendizaje magros e inequitativos en las distintas regiones del país (INEE, 2012). Lo anterior está asociado principalmente a condiciones de pobreza y falta de infraestructura escolar, lo que en conjunto hace que las diferencias en el aprovechamiento académico de los alumnos que estudian en escuelas ubicadas en localidades con menores y mayores recursos económicos pueden equivaler a varios grados escolares (Backhoff y col., 2006, 2007).

Por lo anterior, una de las tareas más sentidas que se le demanda a la política de desarrollo nacional es lograr que el sistema educativo del país se convierta en un mecanismo eficaz que logre que todos los mexicanos, independientemente de su condición económica y étnica, puedan crecer intelectualmente, realizarse como seres humanos y convertirse en ciudadanos que contribuyan a mejorar la sociedad en que vivimos (Backhoff, 2022). Para ello, se requiere tener como meta a corto plazo mejorar significativamente los servicios educativos que se ofrecen en el país y, en consecuencia, los resultados de aprendizaje.

En el marco del Foro Mundial de la UNESCO (2015) sobre educación, realizado en la ciudad de Incheon (Corea del Sur), en 2015, se formuló la

declaración Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida, que reafirma el movimiento de la gran mayoría de los países para lograr que todas las personas reciban educación; posición que se adoptó por primera vez en la reunión de Jomtien (UNESCO, 1990) y que se reiteró en la de Dakar (UNESCO, 2000). Esta visión de la educación parte de una concepción humanista que toma en cuenta, entre otros aspectos, la dignidad de las personas, la justicia social, la inclusión y diversidad cultural, así como la rendición de cuentas. Partiendo de estos principios fundamentales, la UNESCO estableció algunas metas, de las cuales destaco las siguientes tres:

1. Proporcionar educación de calidad, equitativa, gratuita (financiada públicamente) durante doce años, de los cuales al menos nueve serán obligatorios, consiguiendo así resultados de aprendizaje pertinentes.
2. Hacer frente a todas las formas de marginación, a las desigualdades en el acceso a los servicios y en la oferta educativa y a los bajos resultados de aprendizaje.
3. Esforzarse por ofrecer una educación de calidad y mejorar el logro educativo, para lo cual se requiere fortalecer los insumos y procesos escolares, así como los mecanismos para evaluar los resultados de aprendizaje y medir el progreso educativo a lo largo del tiempo.

El derecho a la educación no es cuestionable. Sin embargo, el inmenso reto que tiene el Estado mexicano no es solo decretarlo, sino garantizar que se cumpla en todo el territorio nacional y en cada una de las personas que lo habitan. Para conocer en qué medida se cumplen estas metas, es necesario evaluar de manera sistemática el desempeño del sistema educativo y de cada escuela, para lo cual se requiere conocer en qué medida se cumplen los objetivos de aprendizaje en cada uno de los estudiantes. La evaluación del desempeño escolar tiene distintos propósitos y alcances, así como metodologías diversas acordes con los fines que persigue.

Tres de las grandes funciones de la evaluación del aprendizaje escolar son:

1. Retroalimentar a los sistemas y subsistemas educativos de un país y rendir cuentas a la sociedad, para que las autoridades gubernamentales diseñen e implementen políticas orientadas al mejoramiento de la educación.

2. Retroalimentar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza con el propósito de mejorar su aprovechamiento académico y otorgarles la ayuda necesaria para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos. Este tipo de evaluación también permite que el docente adecue y mejore sus prácticas pedagógicas y que los padres de familia conozcan el progreso educativo de sus hijos y les puedan motivar y, en su caso, ayudar a superar obstáculos que impidan su éxito escolar.
3. Calificar y certificar el logro educativo de los estudiantes, al finalizar el proceso de enseñanza, con el propósito de avanzar escolarmente en los siguientes cursos o grados, si su progreso académico es suficiente, o de requerir algún tipo de intervención educativa que ayude a superar los obstáculos que han impedido la adquisición de aprendizajes significativos prescritos en el currículo.

El primer tipo de evaluación implica diseñar y llevar a cabo evaluaciones de gran escala (a cientos o miles de estudiantes), con muestras nacionales o subnacionales (representativas del país o de una región), objetivas (que su calificación sea inobjetable), estandarizadas (que los procedimientos de su aplicación sean homogéneos y consistentes) y válidas (que sus contenidos representen los aprendizajes escolares de mayor importancia de los estudiantes y que las formas de evaluarlos sean consistentes con el avance de las ciencias cognitivas). Debido a su alta complejidad y sofisticación técnica, este tipo de evaluación la desarrollan instituciones nacionales e internacionales especializadas en el tema. Su principal propósito es generar información sobre grandes grupos de estudiantes de interés educativo (por ejemplo, entidades federativas, zonas geográficas, tipos de escuelas), pero no al nivel de la escuela ni del estudiante. Los resultados de este tipo de evaluación se utilizan como insumos para diseñar políticas educativas que busquen mejorar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en las escuelas e informar a la sociedad sobre el progreso del país a lo largo del tiempo en materia educativa (Tiana, 1997).

Una segunda función de la evaluación está orientada a conocer el aprendizaje que logran los estudiantes durante el proceso de enseñanza, la que se conoce como evaluación formativa. Los resultados de esta evaluación ofrecen información muy útil a alumnos, ya que les permite conocer lo que se espera que logren, observar su progreso educativo, así como identificar

sus aciertos y errores y, con ello, las competencias escolares que requieren mejorar. La evaluación formativa también tiene como destinatario al propio docente y a los padres de familia. Los resultados de las evaluaciones de aprendizaje que el maestro realiza a sus estudiantes en el aula le permite, entre otras cosas: identificar los temas que presentan mayor y menor dificultad para el grupo de estudiantes, así como las competencias que sus alumnos necesitan desarrollar; conocer las necesidades de cada uno de los alumnos con relación a los aprendizajes esperados; valorar la eficacia de las estrategias didácticas utilizadas y planear cambios en ellas (por ejemplo, la profundidad y velocidad con que se enseñan los distintos temas de un programa educativo) (Shepard, *et al.*, 2006; Stiggins, 1991) con el fin de reducir las brechas entre los aprendizajes logrados y los esperados. Finalmente, los resultados de la evaluación les permiten a los padres de familia conocer el progreso educativo de sus hijos, la necesidad de motivarlos para lograr las metas escolares y los temas específicos que requieren ser reforzados en el hogar.

La tercera función de la evaluación, conocida como sumativa (Scriven, 1987), se realiza al concluir el proceso de enseñanza, con el fin de valorar el desempeño global del alumno en los distintos dominios curriculares y estimar en qué medida se lograron las metas de aprendizaje establecidas en los planes y programas de estudio. Por lo general, esta valoración se sintetiza en una calificación (usualmente, en una escala numérica o alfanumérica) que se traduce en la promoción (o no) del estudiante al siguiente ciclo o grado escolar o, en su caso, en el otorgamiento de un servicio educativo especial que le ayude a superar sus deficiencias. Para realizar este tipo de evaluación, por lo general, los docentes toman en cuenta, además, de los objetivos de aprendizaje logrados, diversos tipos de evidencias que recaen durante el ciclo escolar, tales como exámenes parciales y finales; tareas realizadas y calidad de los trabajos; asistencia y puntualidad; motivación y esfuerzo; disciplina, actitud y comportamiento del estudiante.

Adicionalmente, los docentes toman en cuenta el tipo de escuela y el contexto social del estudiante. Los resultados de la evaluación sumativa van dirigidos al alumno, al docente, a las autoridades escolares y educativas y a los padres de familia.

A través de este tipo de evaluaciones, los estudiantes pueden reconocer si están obteniendo los logros esperados y cómo se ubica su desempeño con relación a los de sus compañeros. A los docentes les permite: conocer en qué

medida el grupo de estudiantes logró las metas de aprendizaje esperadas; identificar si fueron adecuados los tiempos dedicados a la enseñanza y las estrategias pedagógicas utilizadas; valorar y promover a los estudiantes; identificar a aquellos estudiantes que deben ser referidos para apoyos especiales; reconocer a los estudiantes que tuvieron un desempeño escolar sobresaliente y comunicar a los padres de familia el nivel de logro educativo que lograron sus hijos en un curso o grado escolar. A los directores de las escuelas, la información que producen las evaluaciones sumativas les permite valorar los resultados obtenidos por la comunidad escolar y también los resultados de programas de enseñanza implementados en la escuela. Al supervisor o al jefe de sector escolar le permitirán identificar aquellas escuelas que necesitan apoyos adicionales y valorar los resultados obtenidos por programas educativos específicos. A las autoridades educativas les permite llevar un control administrativo ordenado sobre el progreso de los estudiantes; el funcionamiento de la escuela; la cantidad de estudiantes promovidos y aquellos que requieren ayuda en el siguiente ciclo escolar. Los padres pueden conocer el progreso global de sus hijos en la escuela, la forma en que trabaja el docente y la calidad de la escuela en general.

Evaluar con cualquier propósito supone que el docente sepa identificar la información que se requiere en cada momento y la mejor forma de obtenerla; para lo cual se debe saber responder las siguientes tres preguntas: ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿cuándo evaluar? El grado de claridad que se tenga sobre el dominio que se espera de los estudiantes en los diversos contenidos curriculares es determinante para establecer la forma de responder a estas dos preguntas. Ello depende, a su vez, del tipo de aprendizaje de que se trate, ya sea de naturaleza cognitiva (conocimientos, habilidades, procedimientos, etcétera) o afectiva (actitudes, motivaciones y preferencias). Los docentes deben conocer las bondades y limitaciones de los métodos de evaluación, buscando que éstas garanticen la validez y pertinencia de la información generada.

La visión de la evaluación en los nuevos planes de estudio

El documento Plan de estudios de la Educación Básica 2022 (marco y estructura curricular) contiene doce apartados, más uno de referencias bibliográficas. Los cinco primeros abordan los siguientes temas relaciona-

dos con los antecedentes contextuales de la reforma curricular: la Nueva Escuela Mexicana, los efectos de la pandemia, el currículo nacional desde la diversidad, las reformas curriculares de la educación básica y el derecho humano a la educación. Los siguientes cinco describen la propuesta de la NEM: el Plan de estudios de la educación básica, la estructura curricular, los campos formativos de la educación básica y fases de aprendizaje. El onceavo apartado aborda lo relativo a la evaluación de los aprendizajes como proceso formativo. Finalmente, el apartado doce describe las pautas para la puesta en marcha del Plan de estudios 2022.

A lo largo del documento, se hace referencia al concepto de evaluación en decenas de ocasiones; la gran mayoría de las veces para criticar y denotar esta práctica educativa. A continuación, se hace una síntesis extensa de todo lo que se dice en el texto sobre este concepto en cada una de las tres secciones ya mencionadas: antecedentes contextuales, plan de la NEM y propuesta de evaluación del aprendizaje.

Antecedentes contextuales

En la introducción del documento se menciona que para diseñar cada campo formativo se requiere de la participación de maestros de todas las entidades del país, quienes ayudarán a redactar los contenidos de los programas de estudio, las estrategias pedagógicas correspondientes y la manera de evaluar formativamente a los estudiantes. En el apartado sobre la Nueva Escuela Mexicana se menciona la necesidad de realizar un cambio curricular a fondo, lo que implica modificar "... la gestión, la enseñanza y la evaluación a fin de cambiar los estilos de vida, las creencias, comportamientos y valores machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad..." (p. 21).

En el apartado "Efectos de la pandemia" se hace referencia al tema de la evaluación en tres momentos. En el primero se asevera que el gran problema educativo del país fue tratar de atender la crisis sanitaria utilizando el mismo modelo pedagógico previo a la crisis, lo que implicó, entre otras cosas:

... cumplir con los tiempos y contenidos curriculares; replicar en casa el trabajo del aula; centrar el trabajo en el aprendizaje expresado en conductas observables entendidas como conocimientos, habilidades y actitudes; evaluar para tener evidencias que las y los estudiantes aprendieron en casa, privilegiando la aplicación de exámenes (p. 33).

En el segundo momento se asevera que el modelo pedagógico utilizado en México implicó para el docente una gran carga administrativa, al exigirles información (con base en formularios y cuestionarios) sobre la situación de cada alumno, la entrega de trabajos y tareas, evidencias de los aprendizajes adquiridos, las actividades escolares realizadas en línea y los procesos de evaluación. Finalmente, en el tercer momento se replantea el sentido de la evaluación con la siguiente idea:

... favorecer el avance de los estudiantes de acuerdo con sus propias condiciones, ritmos y estilos de aprendizaje, y evitar que se reduzca a la revisión de tareas como evidencia del trabajo de los estudiantes, el llenado de formatos y a la calificación de exámenes (p. 42).

En la sección “El currículo nacional desde la diversidad” se afirma que, en el pasado, el currículo de la educación básica se diseñó con el fin de diferenciar socialmente a las personas, de acuerdo con los siguientes parámetros:

... su clase, género, condición física, grupo étnico y social, debido a que la articulación de lo común con lo diverso está ausente del currículo nacional, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación (p. 43).

Finalmente, en el apartado “Las reformas curriculares de la educación básica” se alude al tema de la evaluación en 25 ocasiones. A manera de ejemplo, se señalan los siguientes diez, donde se afirma que:

1. En los últimos 50 años, en el diseño y la operación de los planes y programas de estudio de la educación básica, “... ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista [...] en los que se han

definido (las) habilidades, saberes, normas, valores, [...] contenidos, objetivos y evaluación” (p. 51).

2. “Desde un punto de vista técnico, la evaluación mide el grado en que las conductas de las y los estudiantes se atan a los objetivos, competencias o aprendizajes clave planteados en el currículo. Se mide el producto (el sujeto cosificado en su conducta) no el aprendizaje ni lo que sucede en el proceso formativo” (p. 52).
3. En 2011, se establecieron varias acciones con respecto a los docentes: ajustes al programa de Carrera Magisterial (estímulos económicos a los docentes en función del desempeño de sus estudiantes) y el establecimiento de la Evaluación Universal (compuesto por un diagnóstico integral de competencias profesionales docentes y por los resultados del aprovechamiento de los estudiantes).
4. En 2013 se promulgó la reforma a los artículos 3º y 73º de la Constitución que regulaba el ingreso, la promoción, el desempeño, el reconocimiento y la permanencia de los docentes en la educación básica. Esta reforma se centró en la calidad en la educación, la evaluación obligatoria y la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
5. “... Durante este periodo (Reforma Educativa de 2013) se realizaron diferentes reformas a la evaluación de los aprendizajes y del desempeño docente, cuyos objetivos, funciones y características respondieron a las prioridades e intereses de los organismos nacionales e internacionales con los que se acordó su aplicación a nivel nacional” (p. 60).
6. En 2014, el INEE puso en marcha el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), con el que se estructuró el Sistema Nacional de Evaluación Educativa “... como lo solicitó la OCDE, para evaluar el dominio de los aprendizajes clave de los estudiantes de la educación básica, a nivel escolar, estatal y del sistema educativo nacional” (p. 62).
7. En la construcción del currículo mexicano se aprecia un discurso basado “... en la calidad en la educación, la evaluación y la instrumentalización del currículo, que ha dado como resultado a la fragmentación del conocimiento enseñado y aprendido, así como un empobrecimiento del papel de la escuela y la educación en la construcción de una ciudadanía crítica” (p. 62).

8. En las últimas cinco décadas "... ha predominado una política curricular instrumental, eficientista, centrada en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, y su evaluación de manera estandarizada" (p. 68).
9. Las políticas educativas (del pasado) han reducido el trabajo docente a la instrumentación del currículo que norma y estandariza nacionalmente las metas de aprendizaje, las orientaciones pedagógicas y los criterios de evaluación, sin tener en cuenta "... la diversidad formativa, cultural, étnica y de género" (p. 68).
10. "... La autonomía curricular permite a las profesoras y profesores decidir sobre la planeación que realizan para organizar la enseñanza, así como la evaluación de los aprendizajes" (p. 76).

En resumen, a lo largo de los cinco apartados introductorios se destacan las siguientes ideas sobre la evaluación del aprendizaje en el aula (ver recuadro 1).

Recuadro 1. Referencias al concepto de evaluación en la sección introductoria del Plan de estudios de la Educación Básica 2022

La evaluación en el pasado (incluso en tiempos de pandemia) ha privilegiado el uso de exámenes y la recolección de evidencias para calificar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación se ha visto como una técnica que solo mide el producto del aprendizaje, pero no su proceso de adquisición. De esta manera, se ha fragmentado el conocimiento para poder ser evaluado, lo que ha empobrecido el papel del docente y de la escuela en la formación de los estudiantes. Esta forma de evaluación ha permitido que se clasifiquen y se diferencien socialmente a los estudiantes para su detrimento. Los docentes han jugado un papel técnico muy limitado, pero sus responsabilidades se han incrementado.

Igualmente, la evaluación de los estudiantes la ha realizado personal ajeno a la escuela con instrumentos estandarizados, que no toman en cuenta la opinión de docentes y alumnos, ni las condiciones de contexto de la escuela ni la diversidad cultural de sus estudiantes. Este es el caso de los estudios nacionales e internacionales que han evaluado al SEN, y que han respondido a intereses extranjeros.

Por otra parte, a los docentes se les ha responsabilizado de los pobres resultados de aprendizaje de sus estudiantes, por lo que en el pasado –impulsado por organismos internacionales— se ha buscado mejorar el desempeño profesional de los maestros a través de dos mecanismos de incentivos, vinculando los resultados de aprendizaje con programas de estímulos docentes (Carrera Magisterial) y decretando como obligatoria la evaluación de los docentes (Ley del Servicio Profesional Docente).

Se concluye que, con la participación de los docentes de todas las entidades del país, es necesario modificar el modelo pedagógico, en el que se les otorgue la autonomía necesaria al magisterio que les permita, entre otras cosas, evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, tomando en cuenta las condiciones territoriales, culturales, sociales, productivas y formativas de las instituciones educativas.

Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana

En la sección del Plan de estudios de la educación básica se comenta que al centro de los procesos educativos se debe ubicar a la comunidad y no al estudiante, lo que significa que se busca establecer una relación de interdependencia entre la escuela y su entorno inmediato que funcione como un núcleo integrador del proceso educativo; ello incluiría la planeación, los procesos académicos y administrativos, y la evaluación. Aquí se insiste en la necesidad de considerar distintas formas de enseñar y aprender, lo que incluye la disposición del espacio físico, los materiales pedagógicos y los tecnológicos, así como las formas de evaluación, "... considerando la diversidad cultural, lingüística, de género, territorial, sexual y capacidad" (p. 91).

En el apartado "Estructura curricular" se afirma que los ejes articuladores de la estructura curricular deben evitar que las desigualdades de clase social, sexo, género, condición física y grupo étnico se reproduzcan en el currículo, incluyendo las actividades educativas, las relaciones de poder en las escuelas y en las formas de evaluación. Igualmente, se busca "decolonizar" el conocimiento del currículo, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la práctica docente y de la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, se comenta que se debe erradicar la discriminación, la desigualdad y la exclusión de las mujeres (de todas las edades) de los contenidos curriculares, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las formas de evaluación.

En la sección "Campos formativos del currículo de la educación básica" se comenta que se debe fomentar la reflexión acerca de las diferentes maneras de entender el mundo, las interacciones y los hechos que ocurren en la comunidad, lo que implica desarrollar habilidades asociadas con el diálogo, la escucha activa, la toma de decisiones, así como el análisis, la interpretación y la evaluación tanto de la información como de los acontecimientos.

En el apartado "Programa sintético de estudios" se sugiere que la evaluación debe tener un carácter formativo, para lo cual se deben plantear:

... pautas para identificar los progresos de aprendizaje en torno a la delimitación en la construcción conceptual, el tránsito de procedimientos iniciales a procedimientos expertos y avances en el desarrollo o fortalecimiento de

diversos aprendizajes que sean realmente significativos, así como la aplicación e integración de saberes cada vez más completos y complejos (p. 175).

En la sección “Fases de aprendizaje: organización de los tiempos de estudio en su relación con los grados escolares” se afirma que se debe priorizar “... la planeación, seguimiento y evaluación del trabajo entre docentes a lo largo del tiempo, con la finalidad de realizar cambios o ajustes conforme avance el estudiantado”. Igualmente, es importante:

... resaltar que los contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación deben contemplarse como un todo [...] De este modo se permite identificar el orden y jerarquía que mejor responda a las necesidades e interés de cada comunidad (pp. 176 y 177).

En síntesis, a lo largo de los cinco apartados del planteamiento curricular se destacan las siguientes ideas sobre la evaluación del aprendizaje en el aula (ver recuadro 2).

Recuadro 2. Referencias al concepto de evaluación en el planteamiento Plan de estudios de la Educación Básica 2022

De principio, los procesos educativos del nuevo Plan de estudios deben: 1) centrarse en la comunidad, y no en el estudiante, lo que incluye a la evaluación, para lo cual hay que considerar las evidencias cualitativas y cuantitativas del aprendizaje individual y de equipo; 2) fomentar la reflexión sobre las diferencias de entender el mundo, “decolonizando” los conocimientos a enseñar y las formas de evaluar; y 3) evitar que se den las desigualdades de todo tipo (social, sexo, etnicidad, etcétera).

Por otro lado, la evaluación del estudiante debe tener un carácter formativo, para lo cual se requiere definir pautas para identificar: el progreso del aprendizaje de los contenidos curriculares, el tránsito de procedimientos iniciales a expertos y el dominio gradual de aprendizajes significativos, así como la adquisición de saberes cada vez más completos y complejos. Igualmente, debe darse prioridad a la planeación, seguimiento y evaluación del trabajo colegiado docente a lo largo del tiempo, con la finalidad de realizar cambios o ajustes conforme avancen los alumnos.

Propuesta para evaluar el aprendizaje en la NEM

Este apartado se dedica a la forma en que el docente deberá evaluar el aprendizaje del estudiante en el nuevo Marco curricular. A continuación, se hace una síntesis de todo el apartado.

Se inicia afirmando que, hasta el momento, el SEN ha dado prioridad a un modelo de evaluación del aprovechamiento escolar basado en su cuantificación. Este modelo se fundamenta en la “fragmentación del conocimiento”, que es agrupado en unidades de información asociadas a objetivos de aprendizaje, que sirven de referentes para estimar el grado de su cumplimiento expresado numéricamente en una escala arbitraria del 0 al 10; calificación que se equipara equivocadamente con la evaluación del aprendizaje, cuyo resultado recae exclusivamente en el estudiante.

También, se asevera que las calificaciones se generan a través de exámenes estandarizados o mediante el porcentaje de cumplimiento de diferentes tareas que se promedian al final del año escolar. Sin embargo, la calificación resultante no refleja los procesos complejos de pensamiento de los estudiantes relacionados con las capacidades de abstracción, lógica matemática, lenguaje, psicomotricidad, motivación, ni los obstáculos y condiciones del contexto donde se aprende.

El empleo de una escala de calificación numérica ha ocasionado: que se clasifique escolar y socialmente a los estudiantes según la calificación numérica que se les asigne; que se elaboren ordenamientos (*rankings*) de los países, los centros escolares y los profesores; y que la evaluación se separe del proceso formativo, al ser instancias ajenas al aula quienes se encarguen de las evaluaciones. En el Plan y Programa de Estudios 2022 se propone que la evaluación del aprendizaje sea parte integral del proceso pedagógico y formativo (maestro-alumno), donde se integren los “... conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes”. Se insiste en que la evaluación del aprendizaje debe tener su fundamento en la relación pedagógica docente-alumno en el contexto aula-escuela-comunidad. Su función principal es la siguiente:

... retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre profesores y estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes, que lleve a identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento (p. 184).

Se hace notar que la evaluación del aprendizaje y la acreditación de dichos aprendizajes se deben dar en dos momentos diferentes. El primer momento corresponde a una evaluación formativa centrado en el moni-

toreo que llevan a cabo los docentes del aprendizaje de sus estudiantes, en diferentes contextos relacionados con su vida cotidiana. Se afirma que la evaluación debe consistir en un acuerdo docente-alumno a través de la reflexión y autorreflexión del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que se fundamenta "... en la autonomía de los primeros y la libertad de los segundos, y termina siendo fundamental para construir puentes pedagógicos de diálogo basados en la confianza, el conocimiento y la superación compartida" (p. 185).

Por otro lado, se comenta que los conocimientos que se enseñan en los centros escolares "... tienen su origen en la escuela, la familia o la comunidad, los cuales guardan relación con los contenidos de una o más disciplinas en un campo de formación" (p. 186). Es recomendable que el docente observe y registre el proceso de evaluación formativa que le ayude a distinguir cómo los estudiantes van aprendiendo "... los conocimientos de los campos formativos, así como su expresión en la vida diaria [...] y sobre las dificultades que han enfrentado" (p. 187).

La evaluación formativa, se dice, demanda del compromiso de los estudiantes para hacer una reflexión individual y colectiva sobre sus avances y los retos que tienen que enfrentar para adquirir los conocimientos disciplinarios de acuerdo con las diversas etapas del ciclo escolar y su relación con la realidad que viven en su vida cotidiana, la cual favorecerá (o no) el aprendizaje. Se comenta que es esencial que la evaluación del alumno genere información sobre la adquisición o falta de aprendizajes, así como de la efectividad del trabajo docente; lo que debe suceder durante el proceso de enseñanza y no cuando éste termina.

Una segunda función de la evaluación del estudiante tiene el propósito de acreditar su aprendizaje al final del curso y otorgarle una calificación, de acuerdo con el juicio que haga el docente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las condiciones en que éste haya ocurrido. En el documento se aclara que la calificación que el docente le otorgue al estudiante representará una interpretación que haga de su trabajo escolar, con base en las evidencias que disponga, tales como exámenes, trabajos y tareas realizados durante el curso, las que se pueden guardar en portafolios, y que permiten la asignación numérica de una calificación que requiera el sistema educativo. Esta calificación "... permite determinar la promoción del estudiante, pero no el proceso de aprendizaje obtenido" (p. 189).

Esta sección del documento termina recalcando que lo fundamental de la evaluación del aprendizaje es contribuir a que el magisterio fortalezca y desarrolle nuevos saberes pedagógicos y disciplinares, lo que se logra a través de un ejercicio de autoevaluación.

En síntesis, en el apartado dedicado a la propuesta de evaluación del aprendizaje en el aula se destacan las siguientes ideas (ver recuadro 3).

Recuadro 3. Referencias al concepto de evaluación en el planteamiento sobre evaluación del aprendizaje en el documento Plan de estudios de la Educación Básica 2022

Para calificar el logro educativo del estudiante, desde hace décadas, se ha utilizado una escala numérica arbitraria (del 0 al 10) que, además de ser arbitraria, se calcula a través de “exámenes estandarizados” o mediante el porcentaje de cumplimiento de tareas que el estudiante debe de realizar durante el ciclo escolar; estimación que no reflejan los aprendizajes adquiridos ni los procesos complejos de pensamiento de los estudiantes. El empleo de escalas numéricas de calificaciones ha permitido el ordenamiento indeseado de los países, de los centros escolares y de los docentes.

La evaluación del aprendizaje debe fundamentarse en la relación pedagógica docente-alumno y en el contexto aula-escuela-comunidad. Su función principal es retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del diálogo entre profesores y estudiantes, que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes. Se evalúa al estudiante para “contar con evidencias del trecho recorrido curricularmente y lo que falta por recorrer”, con el fin de poder emitir una valoración pertinente del aprendizaje adquirido, así como conocer la efectividad del trabajo docente y desarrollar nuevos saberes pedagógicos y disciplinares, lo que se logra a través de un ejercicio de autoevaluación.

La evaluación del aprendizaje y la acreditación del estudiante deben darse en dos momentos diferentes. El primer momento corresponde a una evaluación formativa: un acuerdo docente-alumno a través de la reflexión y autorreflexión del proceso enseñanza-aprendizaje —un componente central de la evaluación formativa es trabajar con el error del estudiante—. Es recomendable que el docente observe y registre los resultados de la evaluación formativa que le ayude a distinguir cómo los estudiantes van aprendiendo y las dificultades que van enfrentado. La evaluación formativa demanda que los estudiantes hagan una reflexión individual y colectiva sobre los avances y retos de aprendizaje en las diversas etapas del ciclo escolar y su relación con la realidad que viven cotidianamente.

El segundo momento de la evaluación del aula tiene el propósito de acreditar el aprendizaje del estudiante y se realiza al final del curso, con el fin de otorgarle una calificación, de acuerdo con el juicio que haga el docente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las condiciones en que éste haya ocurrido. La calificación que el docente le otorgue al estudiante representará una interpretación que haga de su trabajo escolar, con base en las evidencias que disponga, tales como exámenes, trabajos y tareas realizados durante el curso, que permiten la asignación numérica de una calificación que requiera el sistema educativo.

Reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje en el currículo 2022

El propósito de la educación es formar a niños y jóvenes para que se puedan realizar como personas y participen en el desarrollo socioeconómico de un país; el fin último de la evaluación es verificar y certificar en qué medida se van cumpliendo estas metas, con el objetivo de que se tomen las medidas pertinentes y asegurar que todos los escolares las alcancen (Backhoff, 2022). La evaluación del aprendizaje tiene varios propósitos y se puede realizar de distintas formas y en diferentes momentos. Simplificando el tema, se puede hablar de dos grandes categorías: 1) la evaluación de gran escala y externa a la escuela, que desarrollan agencias nacionales e internacionales, y que se aplican a cientos o miles de estudiantes para conocer el grado que guarda la calidad de la educación de un país o de una región; y 2) la de pequeña escala, que desarrollan los docentes de aula para conocer los aprendizajes que logran sus estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza o al fin de éste.

Por desgracia, la SEP no sólo no considera necesario realizar las evaluaciones de gran escala (ya sean nacionales o internacionales), sino que las considera dañinas para el SEN. Pareciera que las autoridades educativas no entienden su propósito, naturaleza y utilidad. Las descalifican por ser estandarizadas, descontextualizadas, cuantitativas, externas a la escuela, no considerar la opinión de los docentes de aula, permitir el ordenamiento de países y porque han obedecido a intereses extranjeros. A continuación, se reflexiona sobre estas descalificaciones haciendo las aclaraciones pertinentes.

- ♦ Estandarizadas: aunque la SEP nunca explica en qué consisten las evaluaciones estandarizadas, ni porqué son malas en sí mismas, las descalifica como indeseables y dañinas para el ámbito educativo. No toma en cuenta que estandarizar no significa otra cosa que homologar la forma de administrar una evaluación y de calificar sus resultados. Si las evaluaciones de gran escala no estuvieran estandarizadas sería imposible comparar los resultados entre naciones, regiones y estudiantes. Se olvidan de que esta propiedad de una evaluación aplica para la mayoría de las disciplinas, como es el caso de las evaluaciones psicológicas de inteligencia o personalidad o de la química sanguínea

de las personas. Una evaluación estandarizada no es buena ni mala si se desarrolla, utiliza e interpreta correctamente.

- ♦ Descontextualizadas: la SEP descalifica a las evaluaciones de gran escala, también, porque asegura que no toman en cuenta el contexto de los estudiantes ni de las escuelas, que puede variar enormemente de una población a otra. Si bien, los contenidos de las evaluaciones estandarizadas son los mismos, también es cierto que, por lo general, se acompañan de cuestionarios de contexto de estudiantes, docentes y padres de familia que permiten tener un referente sobre las características escolares del alumno y su entorno sociocultural para poder interpretar los resultados de manera correcta. Lo mismo pasa con la evaluación de la química sanguínea de las personas, los reactivos para estimar sus parámetros son los mismos, pero su interpretación varía de acuerdo con las características de la persona: edad, sexo, enfermedad, etcétera. Los estudios comparativos de salud funcionan con la misma lógica que los estudios comparativos de educación. Por lo anterior, sería inadecuado tener evaluaciones distintas para cada una de las poblaciones que se deseen estudiar. Sería tanto como pretender medir la estatura de las personas con “metros” de distintos tamaños.
- ♦ Cuantitativas: la SEP critica a las evaluaciones cuantitativas porque solo evalúan los resultados del aprendizaje, pero no sus procesos. Es decir, se juzgan como superficiales e inadecuadas para evaluar el conocimiento de los estudiantes. Sin embargo, hay que decir que las evaluaciones de gran escala utilizan metodologías estadísticas y matemáticas muy sofisticadas, que permiten garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados. Estas metodologías se han venido desarrollando y afinando desde hace más de un siglo. Sin querer decir que no tienen limitaciones, nadie estaría en desacuerdo que con estos instrumentos se puede estimar de manera bastante exacta el dominio que una persona tiene sobre un idioma extranjero o sobre sus competencias matemáticas. Las evaluaciones basadas en métodos cuantitativos se aplican en todas las disciplinas científicas como la medicina, la economía, la psicología; prescindir de ellas en la educación, muestra gran ignorancia y muchos prejuicios.
- ♦ Externas a la escuela: los estudios educativos de gran escala tienen propósitos y características distintos a las evaluaciones de aula, que

desarrollan los propios docentes. Por tratarse de evaluaciones masivas en las que participan miles de estudiantes de distintas regiones y escuelas, deben ser desarrolladas, administradas, analizadas e interpretadas por profesionales de la evaluación educativa (entre los que se encuentran docentes y autoridades educativas debidamente capacitadas). Estas evaluaciones se diseñan y administran de manera muy cuidadosa con el objetivo de que sus resultados sean comparables (entre distintos grupos de estudiantes) transversal y longitudinalmente. Entre los especialistas que intervienen en el diseño y elaboración de estas evaluaciones se encuentran: pedagogos, psicólogos, estadísticos, docentes y especialistas en la enseñanza de diversos contenidos curriculares.

- ♦ No consideran la opinión de los docentes: el desarrollo de los instrumentos de evaluación de gran escala implica un proceso complejo donde intervienen diversos grupos de especialistas que trabajan de manera colegiada. En los grupos de expertos que desarrollan las evaluaciones de gran escala, siempre se consideran docentes en ejercicio de los grados escolares y asignaturas que se vayan a evaluar. Su opinión es esencial para el buen diseño de una evaluación e indispensable para validar la pertinencia de su contenido.
- ♦ Permite el ordenamiento de países: aunque las evaluaciones nacionales e internacionales no tienen el propósito de hacer ordenamiento de los países o regiones, sino el de conocer las fortalezas y debilidades de los sistemas o subsistemas educativos, es una práctica muy generalizada y desafortunada que los medios, las autoridades educativas y la sociedad en general pongan tanta atención a los ordenamientos o *rankings* de los resultados. No obstante, los beneficios de estos estudios son mayores que sus limitaciones. Por ello, la gran mayoría de los países desarrollados siguen conservando los programas que evalúan el aprendizaje de sus estudiantes a través del tiempo y siguen participando en diversos estudios internacionales.
- ♦ Ha obedecido a intereses extranjeros: algunas instituciones y organismos internacionales, como es el caso de la UNESCO, han fomentado el uso de las evaluaciones de gran escala para conocer la calidad de los servicios educativos de los países en todas las regiones del mundo, así como para identificar las mejores prácticas educativas que utilizan las

naciones más desarrolladas en la materia, con el objetivo de compartirlas y mejorar el nivel educativo de todas las naciones. México forma parte de estos organismos y como tal, se ha comprometido a realizar evaluaciones del aprendizaje, tanto nacionales como internacionales. Por lo que es incorrecto afirmar que México se ha sometido a la voluntad de intereses extranjeros, toda vez que el país ha participado en la toma de decisiones de dichos organismos.

- ♦ Ha incentivado las competencias de los docentes: si bien es cierto que en México y en otros países (por ejemplo, Estados Unidos) se han utilizado los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de gran escala como una medida para estimar e incentivar las competencias pedagógicas de los docentes, también es cierto que esta práctica la deciden los gobiernos en turno. Es decir, el problema no radica en el instrumento en sí, sino en el uso que le den quienes toman decisiones.

Por otro lado, en cuanto a la evaluación de aula, la SEP enfatiza casi exclusivamente su uso formativo,¹ dedicándole muy poco espacio e interés a su propósito de certificar los aprendizajes adquiridos al finalizar el proceso de enseñanza. En cuanto a su uso formativo de la evaluación, la NEM propone lo siguiente:

- ♦ Su principal función debe ser la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de diálogos entre profesores y estudiantes.
- ♦ Se requiere identificar los progresos de aprendizaje de los contenidos curriculares (lo que anteriormente se conocía como aprendizajes esperados o aprendizajes clave).
- ♦ Debe fundamentarse en la relación pedagógica docente-alumno, que se da en un contexto aula-escuela-comunidad.
- ♦ Los docentes tendrán autonomía para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, considerando su contexto y condición cultural.
- ♦ Debe incluir evidencias cuantitativas y cualitativas, tanto individuales como grupales.
- ♦ En el fondo, se busca decolonizar la forma de entender el mundo, los conocimientos en general y la forma de evaluarlos, aunque no se especifica la forma de hacerlo.

¹ Que en ocasiones se le refiere como diagnóstica.

Por su parte, la evaluación con propósitos de acreditación en la NEM debe tener las siguientes características:

- ♦ Contar con evidencias del trecho recorrido curricularmente y lo que falta por recorrer, con el fin de poder emitir una valoración pertinente del aprendizaje adquirido.
- ♦ La calificación que el docente le otorgue al estudiante representará una interpretación que haga de su trabajo escolar, con base en las evidencias que disponga —tales como exámenes, trabajos y tareas realizados durante el curso— y que permiten la asignación numérica de una calificación que requiera el sistema educativo.
- ♦ La calificación que emita el docente no representará el aprendizaje adquirido por el estudiante; su uso solo tendrá un propósito administrativo.

En síntesis, a pesar de que en el documento analizado el tema de la evaluación es aludido continuamente y al cual se le dedica un apartado entero, es uno de los temas más confusos, más contradictorios y menos elaborados. La palabra evaluación se menciona, la mayoría de las veces, para denostar su uso y referirse a la forma incorrecta, limitada y distorsionada que se ha utilizado en el pasado. Se confunden las pruebas estandarizadas para evaluar sistemas educativos con las evaluaciones que los docentes realizan en el salón de clases. Se critica el uso de un sistema arbitrario de calificaciones (1 al 10) que se basa en exámenes y evidencias del trabajo realizado por los estudiantes a lo largo del año escolar, pero se termina aceptando que el docente tendrá que valorar a cada estudiante al final del curso, con propósitos administrativos, para lo cual tendrá que recabar evidencias de diversa índole. Se sugiere decolonizar la forma de evaluar el aprendizaje, pero no se dice cómo, ni en qué sentido. Se manda a evaluar el aprendizaje grupal de los estudiantes, pero no se menciona qué supone hacerlo. Se menciona que la evaluación debe tener en cuenta la relación estudiante-docente-comunidad, sin siquiera dar una idea de lo que implica esta actividad. Se sugiere que los docentes evalúen de manera autónoma a sus estudiantes, tomando en cuenta su contexto, pero no los objetivos de los programas de estudio; lo que significa que no se busca que todos y cada uno de los estudiantes ejerzan su derecho a recibir una educación de calidad (o excelencia) en términos de los aprendizajes que logren adquirir.

Finalmente, se mandata que los resultados de la evaluación de los estudiantes deberán servir para que el docente aprenda de su práctica pedagógica y mejore su enseñanza, pero tampoco se da ninguna idea de cómo lograr esta meta.

En pocas palabras, pareciera que quienes elaboraron la propuesta curricular de la NEM no han acabado de entender los propósitos, alcances y limitaciones de la evaluación del aprendizaje. Sus argumentos se fincan en lo que se considera mal hecho en el pasado, pero sus propuestas a futuro son solo declaraciones de intenciones, sin un fundamento teórico ni metodológico. Al final, les dejan la responsabilidad a los docentes de evaluar a sus estudiantes como mejor les parezca.

Finalmente, es importante aclarar que, aunque el documento revisado en este capítulo (Plan de estudios de la Educación Básica 2022: Marco y estructura curricular) es una versión anterior a la que oficialmente se publicó en el DOF (Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria), el planteamiento de la SEP sobre la evaluación del aprendizaje no cambió en lo fundamental de una versión a otra.

Referencias

- BACKHOFF, E. (2022). “Introducción a la Generación Automática de Exámenes”. En M. Sánchez-Mendiola y A. Martínez-González: *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. Ciudad de México: UNAM.
- BACKHOFF, E., Andrade, E., Peón, M., Sánchez, M. y Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del Español las Matemáticas y la Expresión escrita en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. Ciudad de México: INEE.
- BACKHOFF, E., Bouzas, A., Hernández, E. y García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México: Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. Ciudad de México: INEE.
- Gobierno Federal (2022, 19 de agosto). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación (DOF).
- HANUSHEK, E.A. y Wößmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. Washington, D. C.: El Banco Mundial. <http://hanushek.stanford.edu/>

- sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202007%20Education%20Quality%20and%20Economic%20Growth.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2012). *INEE una década de evaluación 2002-2012*. Ciudad de México: INEE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000245656>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000121147_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudios de la Educación Básica 2022 (Marco y estructura curricular) 2° borrador. <https://drive.google.com/file/d/1hyx6lsBzcyLhyDe9NcEcLdzBH5xEbffY/view>
- SHEPARD, L. A. (2006). “La evaluación en el aula (traducción de Martha Domis para el INEE)”. En R. L. Brennan, *Educational Measurement* (4a edición). México: INEE.
- STIGGINS, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1) 7-12.
- TIANA, A. (1997). Tratamiento y Usos de la Información en Evaluación. Recuperado de <https://caedofu.tripod.com/doc/tiana.pdf>

10. Los maestros de Jalisco ante la reforma curricular 2022: percepciones y expectativas

José Navarro Cendejas

Blanca Lizbeth Inguanzo Arias

Introducción

En las últimas tres décadas, el magisterio mexicano de educación básica ha vivido una serie de modificaciones curriculares que han pretendido transformar, desde los fines y propósitos de la educación, hasta las formas en que debe llevar a cabo su práctica docente. A partir del año 1993, con la promulgación de los acuerdos 181 (primaria), 177 y 182 (secundaria), y un año antes, con la publicación del Programa de educación preescolar (en 1992), la educación básica ha tenido distintas reformas, algunas integrales y otras de algunos contenidos específicos. Así, en 2001 se actualizó el programa de Español para educación primaria; en 2004 se creó un nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP); en 2006 vino la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES); en 2008 se reformó el programa de Formación Cívica y Ética de primaria; y, finalmente, en 2009 se llevó a cabo la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que afectó solo al nivel primaria. Luego de estas modificaciones, se produjo en 2011 la articulación de la educación básica (acuerdo 483) que unificó los planes de estudios de los tres niveles de educación básica a partir de las reformas de cada nivel mencionadas anteriormente. Posteriormente, el componente curricular de la Reforma Educativa de 2013 se plasmó en el Nuevo Modelo Educativo de 2017, que entró en vigor en 2018, unos meses antes de que la actual administración tomara el cargo en el mes de diciembre. Como fruto de las últimas dos reformas curriculares, y sin entrar en detalles ni comparaciones sobre su contenido,¹ la realidad es que en el ciclo 2022-2023 conviven dos programas, el de 2011 y 2017.

¹ Ver Tapia (2022) para un análisis comparativo del contenido de los planes y programas de 1992 a 2017.

En este escenario, en enero de 2022 se publicó en la página de la SEP, en calidad de borrador, un documento llamado *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*, firmado por la Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La publicación del documento, que contenía 158 páginas y una última página con 3 apartados “en construcción”, generó un debate importante entre especialistas e interesados en la educación, particularmente en medios masivos de comunicación y en redes sociodigitales. En los meses posteriores a la divulgación del documento, se sucedieron una serie de “asambleas informativas” en las que participaron, sea presencial o virtualmente, alrededor de 300 000 maestros y actores relevantes de la educación básica en los 32 estados, de acuerdo con lo reconocido por el encargado de desarrollar las asambleas. El número aproximado de participantes es relevante, dado que, en un principio, se había dado la cifra de un millón de participantes (Hernández, 2022), un número difícil de alcanzar dado que los foros se desarrollaron durante el calendario escolar 2021-2022.

En las asambleas se debatieron los contenidos de la propuesta de cambio curricular, cuyos cambios se verían reflejados en una nueva versión del documento, publicada a finales de mayo de 2022, en la que se introduce el término “Nueva Escuela Mexicana”, mismo que ya había sido adelantado a nivel discursivo desde los inicios de la gestión del secretario Esteban Moctezuma, a principios de 2019. Después de esta versión circularon otras tres con fecha de 20 de junio, 21 de julio y 5 de agosto (Rodríguez, 2022), hasta que el 16 de agosto se publicó en la página de la Comisión Nacional de Mejora Regulatoria, de la Secretaría de Economía, el “Acuerdo por el que se establece el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (CONAMER, 2022), como preámbulo para su promulgación oficial, aunque sin la publicación de los contenidos curriculares específicos por cada nivel. Al respecto, durante el primer semestre de 2022 también circularon versiones preliminares, pero hasta la fecha (octubre de 2022) siguen sin publicarse oficialmente la propuesta de contenidos curriculares que se derivan del Marco curricular propuesto. Ese mismo día se desarrolló un evento de presentación del Plan de estudios, con lo que se dio por concluido el periodo de documentos preliminares. Además, en el evento se anunció que, durante el ciclo 2022-2023, habría una aplicación piloto de los nuevos planes y programas en un conjunto específico de escuelas (alre-

dedor de mil) en los 32 estados, únicamente considerando a los primeros grados de cada nivel de educación básica.

En este contexto, a partir de la publicación del primer documento de Marco curricular, nos dimos a la tarea de hacer una exploración acerca de las percepciones y expectativas de un grupo de actores educativos en el estado de Jalisco, tomando en cuenta que la propuesta daba un giro epistemológico relevante con respecto a los marcos curriculares de las reformas previas. Así, nos pareció importante que, además de los debates entre especialistas en investigación y prácticas educativas, se tomara en cuenta la voz y opiniones de los principales agentes que desarrollarían el nuevo Marco curricular.

Así, el objetivo de este estudio exploratorio radica en conocer y describir las percepciones que tienen docentes frente a grupo, docentes de normales y estudiantes de normales acerca de los cambios que supone una modificación en el modelo curricular educativo, así como las implicaciones de la implementación del mismo, desde una lógica de implementación de políticas públicas.

Luego de esta introducción, se presentan el marco conceptual que nos sirve de soporte para el análisis de políticas. Posteriormente, se presentan los criterios metodológicos utilizados en la exploración y, finalmente, se ofrecen los principales hallazgos, junto con algunas conclusiones que pretenden contribuir a la reflexión y al debate sobre la implementación de esta nueva propuesta curricular para la educación básica.

Consideraciones para la implementación del nuevo Marco curricular desde la implementación de políticas educativas

Desde hace varias décadas, la educación en México se encuentra ante la necesidad de tener una ruta clara sobre cómo avanzar para resolver las problemáticas, muchas de ellas históricas, que ha atravesado el sistema educativo. Estos retos coinciden con la reflexión internacional sobre el rumbo que debe llevar la educación para que sea pertinente ante los problemas del mundo actual. Por ejemplo, de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

2030, específicamente en el objetivo cuatro sobre educación, existe la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2013). Dicho objetivo de la educación se considera como un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar los conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes de los niños y niñas, que les permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional, tal como se establece en el artículo quinto de la Ley General de Educación. Se trata entonces de garantizar que la educación contribuya efectivamente al bienestar de niñas, niños y adolescentes.

En meses recientes, en el ámbito de educación básica, la modificación del Marco curricular y el Plan de estudios 2022, que enmarca la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), se ha discutido ampliamente. Con este nuevo modelo educativo, la SEP busca transformar de fondo el sistema de educación básica de nuestro país por una serie de razones que están discutidas en varios capítulos de esta obra. Algunos pilares del nuevo modelo educativo son ofrecer conocimientos integrados, otorgar autonomía a los docentes y la adecuación de los aprendizajes a cada contexto educativo.

En este sentido, no es nuevo mencionar que en el contexto mexicano existen problemas estructurales en el ámbito educativo que, si bien datan de décadas de políticas educativas fallidas, se han exacerbado derivado de la pandemia de la COVID-19. Hablamos, por ejemplo, de problemas como el abandono escolar, la pérdida de aprendizajes y, con un especial énfasis durante la etapa del confinamiento educativo, problemas socioemocionales en las niñas, niños y adolescentes (INEGI, 2021). Ante este contexto, han aparecido críticas continuas a la temporalidad de la aplicación de una reforma curricular de gran calado, con el cuestionamiento de si los pilares en los que se basa el nuevo Marco curricular incidirán en la resolución de los problemas educativos que no se han logrado resolver debido a la falta de continuidad o ausencia de políticas públicas transexenales que, insistimos, se han recrudecido como fruto de la crisis sanitaria surgida en 2020.

Para el desarrollo de este capítulo, nos centramos en analizar algunos aspectos de la implementación de políticas educativas y hacemos énfasis en algunos elementos que entraña la implementación de las mismas. Desde este marco, analizaremos la opinión de los actores educativos en torno a las implicaciones que esta nueva propuesta curricular tiene para todas y todos los actores involucrados en la educación en México.

Entre los teóricos sobre las políticas públicas existe un consenso conceptual al momento de expresar que las políticas públicas son aquellas decisiones que adopta el Estado como respuesta a situaciones problemáticas que afectan a la ciudadanía y, por lo anterior, demandan una solución (Oszlak y O'Donnell, 1981; Aguilar Villanueva, 1992; Subirats, Knoepfel, Larrue, Varone, 2008). Por lo tanto, el objetivo de las políticas públicas es transformar una determinada situación y, con ello, dar respuesta a ese sector objetivo de la sociedad. Así las políticas públicas están determinadas por un conjunto de decisiones e instrumentos que dan rumbo a las estrategias y acciones dirigidas a alcanzar sus fines, es decir, garantizar el bienestar de toda la sociedad. En otras palabras, las políticas públicas constituyen una respuesta por parte del Estado a intereses, contextos y problemáticas de orden social.

De esta forma, hablar de políticas públicas y sus implicaciones es hablar del Estado y la agenda pública. De acuerdo con Vargas Rivera (2015), la agenda pública se diseña y se busca implementar con base en la priorización de las demandas sociales que aspiran a convertirse en problemas públicos. Con relación a lo anterior, los diferentes tipos de actores sociales y políticos presionan y llegan a consensos en la arena política para la gestión de las políticas públicas (Subirats, *et al.*, 2008). De esta forma, los procesos de consenso implican la existencia de factores que favorecen la participación de los actores sociales, en la toma de decisiones de las políticas públicas, así como en dimensiones de acción tanto en el diseño, elaboración e implementación de las mismas.

Lo anterior nos conduce a enfatizar que la forma en que el Gobierno decide intervenir en algunos problemas públicos y otros no habla de la manera en que la autoridad o el Gobierno deciden ante diversas circunstancias, como presiones, demandas o el impulso de acuerdos con los diversos actores (Vargas Rivera, 2015).

¿Cuáles son las implicaciones de esta forma de concebir las políticas públicas para el ámbito educativo? Es importante enfatizar que lo señalado anteriormente no es excepción para la política educativa. Siguiendo a Ornelas, Navarro-Leal y Navarrete-Cazales (2018, p. 11), las políticas educativas tienden a ser impulsadas por un poder que para bien o para mal educa, es decir, que las reformas y las políticas educativas se formulan desde determinadas ideologías promovidas principalmente por las cúpulas del poder (Trujillo, 2015). En el caso mexicano, principalmente el Gobierno Federal,

por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la instancia responsable de hacer realidad las reformas educativas. Sin embargo, los problemas en el ámbito educativo, además de ser intervenidos por el Estado, también cuentan con la participación regulada del sector privado, por lo que resulta complejo poder buscar el equilibrio entre las necesidades y las acciones para poder mitigar dichas problemáticas.

Como se mencionó en la introducción, en los últimos años han sucedido una serie de reformas educativas, que es importante comprenderlas en el momento social e histórico en el cual fueron diseñadas. Por ejemplo, el modelo del 2011 se enfocó en el surgimiento de las competencias con estándares de aprendizaje, mientras que, en el 2017, con un enfoque más equitativo e inclusivo, se buscó fortalecer el trabajo de competencias a través del empleo del concepto de “aprendizajes clave” (Flores, 2017). Por tanto, es importante precisar que la implementación de dichas reformas ha sido de carácter incremental, de tal forma que las estrategias de transformación se convierten en parte de un continuo (Cejudo, 2008).

Por otro lado, es sabido que una de las etapas más difíciles de lograr en el ciclo de las políticas públicas es la implementación, debido a que existen una serie de puntos de decisión, en los que participa un conjunto de actores educativos que se convierten en sujetos de política educativa y que, además, son reconocidos como elementos centrales en la instrumentación de aquella (Ornelas *et al.*, 2018), aunque no siempre están de acuerdo con las políticas diseñadas, y pueden generar estrategias para frenarlas, modificarlas o bien llevarlas al fracaso.

La última reforma educativa en México de 2013 es una muestra de estas dificultades, en parte debido a que se trastocó un régimen administrativo que tenía características históricas muy arraigadas en el tipo de convivencia que se estableció, desde mediados del siglo XX, entre el Estado mexicano, el magisterio y su representación sindical.

La reflexión sobre la implementación de políticas educativas es clave para evitar que las políticas sean desarrolladas únicamente “desde el escritorio” de los funcionarios en turno y, eventualmente, puedan transitar hacia el cumplimiento de las expectativas trazadas, a medida que son compartidas por los actores que las implementarán.

Acercamiento metodológico

Para realizar la exploración propuesta sobre las opiniones del magisterio en Jalisco, se llevaron a cabo, durante los meses de mayo y junio de 2022, un conjunto de grupos de enfoque con actores educativos relevantes de los tres niveles de educación básica. La intención inicial fue convocar únicamente a tres tipos de actores: docentes frente a grupo, docentes de escuelas normales y estudiantes de cuarto año de escuelas normales. Para facilitar la redacción, en lo sucesivo se utilizará el término docente o actor educativo para hacer referencia a los tres tipos de roles que fueron convocados en los grupos, tomando en cuenta que los estudiantes de normales convocados eran de cuarto año, una etapa en la que ya realizan práctica intensivas de docencia.

La muestra teórica prevista para los tres grupos de enfoque era contar con dos actores de cada tipo. Después de hacer una convocatoria entre personas conocidas o cercanas, aplicando la técnica de la “bola de nieve”, aceptaron participar un total de 22 personas. Con excepción del nivel preescolar, no fue posible cumplir con la muestra teórica tal como se pensó originalmente para todos los niveles, pero se tomó la decisión de desarrollar los grupos, aunque tuvieran configuraciones distintas. Incluso en el proceso de reclutamiento hubo interés por parte de una supervisora, dos directores y una subdirectora por participar en los grupos, y se tomó la decisión de incorporarlos dada su implicación directa con la práctica educativa en las escuelas. La mayor parte de los participantes laboraban en el Área Metropolitana de Guadalajara, pero también se contó con la presencia de actores de distintos municipios del interior del estado de Jalisco (seis participantes). A continuación, se muestra una tabla con las características de los tres grupos categorizando sus participantes por tipo de actor y nivel educativo.

| Nivel educativo | Docente frente a grupo | Docente de educación normal | Estudiante de educación normal (cuarto año) | Otros |
|-----------------|------------------------|-----------------------------|---|-------------------------------|
| Preescolar | 2 | 2 | 2 | - |
| Primaria | 2 | 4 | 1 | 1 supervisora |
| Secundaria | 5 | - | - | 2 directores y 1 subdirectora |
| Total | 9 | 6 | 3 | 4 |

En la convocatoria, además de comentar el objetivo de la investigación, se solicitó a los participantes que quienes aceptar formar parte del ejercicio leyeran los dos documentos que fueron publicados en el mes de enero de 2022: *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana y Programas de estudio de los campos formativos: Contenidos, diálogos y progresiones de aprendizaje*. Al mismo tiempo, se solicitó que llenaran un formulario con lo siguiente:

- ♦ Señala al menos 3 elementos que, desde tu punto de vista, te parezcan positivos de la propuesta de reforma curricular. Puedes considerar tanto elementos conceptuales como operativos.
- ♦ Señala al menos 3 elementos que, desde tu punto de vista, te parezcan negativos de la propuesta de reforma curricular. Puedes considerar tanto elementos conceptuales como operativos.
- ♦ Señala algunas sugerencias que te gustaría hacer a la autoridad educativa para que fueran tomadas en cuenta en la implementación de la reforma curricular.

La intención del formulario era fomentar que los participantes tuvieran opiniones previas sobre la propuesta curricular, de forma que su participación en el grupo fuera más fluida y enfocada al contenido de la propuesta. La cantidad de respuestas fue relativamente baja, por lo que sus respuestas no son consideradas en el análisis posterior.

Los grupos fueron conducidos por medio de videoconferencias interactivas en la plataforma Zoom, por parte uno de los autores del capítulo. Se solicitó autorización a los participantes para que las sesiones fueran video-grabadas y posteriormente se hizo la transcripción de lo dicho en los grupos.

Los grupos de enfoque se desarrollaron a partir de las mismas preguntas solicitadas en el formulario que, de forma resumida, consistían en recuperar opiniones positivas y negativas sobre la propuesta, desde el punto de vista de los participantes, así como una ronda final de propuestas de cara a la implementación de la nueva estructura curricular. Además de estos aspectos, también se hizo una pregunta inicial, para detonar la conversación, que giraba en torno a cómo se habían enterado de la nueva propuesta curricular.

Es importante enfatizar que los documentos que leyeron los participantes en su momento tenían todavía un carácter de borrador, que incluía

pasajes sin desarrollar (“en construcción”), por lo que la opinión de los participantes es relativamente parcial con respecto a la propuesta completa que se publicó semanas después de la realización de los grupos focales. Aun así, dado que la esencia del documento Marco curricular permaneció en la última versión, las opiniones de los participantes son vigentes para hacer un balance exploratorio de la percepción de los actores sobre la propuesta en cuestión.

Resultados: opinión de los actores sobre el nuevo Marco curricular

Las dimensiones de análisis que se presentan a continuación surgen de la conversación establecida con los participantes en los tres grupos focales. Para favorecer una lectura parsimoniosa de los resultados generales, se presentarán los hallazgos de manera integrada, sin distinguir por niveles educativos o tipos de actores. De cualquier manera, en las citas que se ofrecen, existe la posibilidad de identificar a los actores por tipo y nivel educativo. Para garantizar la confidencialidad de las participaciones, se utilizan seudónimos y no se identifica el nombre del plantel educativo en el que desarrollan su labor educativa. Los resultados se organizan en tres apartados: socialización de la propuesta curricular, aspectos de la propuesta valorados positivamente y aspectos de la propuesta valorados negativamente.

Socialización de la propuesta de reforma curricular

Al inicio de los grupos se preguntó a los docentes sobre los mecanismos mediante los cuales se habían enterado ya sea de la intención de hacer una reforma curricular o bien de la existencia de una serie de documentos elaborados para tal fin. En el ámbito de la implementación de las políticas públicas, la comunicación de las políticas a la población involucrada es de vital importancia para su correcto desarrollo. Si bien cuando se hicieron los grupos se trataba de una política emergente, que todavía no tenía el carácter oficial, es importante revisar cómo se dio este primer paso en la comunicación.

Las respuestas de los docentes manifestaron distintos medios, como la participación en las asambleas informativas (ver introducción), los correos institucionales, a partir de información generada en los medios de comunicación o, incluso, a través de comunicación informal por medio de infografías que circularon en redes sociodigitales, como WhatsApp, o de “rumores” que circularon entre las y los colegas, como menciona la siguiente participante:

... de manera muy particular, pues obviamente fue entre las mismas educadoras que empezó a rumorar que se acercaba un nuevo cambio, verdad. Entonces, pues de hecho cuando inicié yo fue el del 2017, y ahora nuevamente se viene otro cambio en este en este programa y en este caso, pues bueno ya directamente fue a través de las asambleas que se generaron a través de la invitación de la zona escolar y los directivos, para poder participar a través de estos *links* que se nos proporcionaron (Lucía, docente preescolar).

La opinión de Lucía manifiesta un rasgo típico del sistema educativo mexicano: los continuos cambios curriculares, al menos a lo largo de las últimas tres décadas. Aquí, además, se enfatiza que el cambio más reciente es de hace apenas 5 años, justo cuando esta docente había iniciado su carrera en el magisterio.

Con respecto a estos cambios, destaca la participación de Norma, quien en su experiencia ha vivido prácticamente todas las reformas desde los noventa, y destaca un rasgo interesante, el carácter de “propuesta” de los diferentes cambios curriculares que se han desarrollado. Además, afirma que este nuevo cambio curricular era “algo que esperábamos”, seguramente por el carácter cambiante que ha tenido la política educativa mexicana desde el punto de vista curricular.

... era algo por venir, era algo que esperábamos porque, desde hace ya varias reformas, los programas se han considerado como propuestas, propuestas a analizar han quedado como programas en donde se discuten, se difunden hacia las zonas escolares a nivel nacional, como en términos de revisión, como en términos de propuestas, y de repente se quedan, de repente parece que ya se instituye y se queda, eso sucedió desde el programa de 1994 que nunca se le quitó el nombre de propuesta, propuesta curricular de 1994 que emanaba de

la red de la reforma integral de la educación básica y finalmente tiene éxito y se queda esa propuesta (Norma, docente de normal de preescolar).

Aspectos de la propuesta valorados positivamente

En este apartado se aborda el bloque de participaciones que en las que se manifestó estar de acuerdo con la nueva propuesta curricular. Las opiniones están organizadas en torno a cinco dimensiones que emergieron a partir del análisis y que, además, se pueden considerar como puntos en común entre los diferentes niveles educativos y sus correspondientes actores.

Bases epistemológicas y teóricas de la propuesta

En términos generales se percibió entre los participantes que había una opinión favorable acerca de la orientación ideológica del documento, con menciones a la crítica al modelo neoliberal, a la incorporación de categorías que provienen de las “epistemologías del sur”, así como la fundamentación de las perspectivas decoloniales. Si bien no todos los docentes mencionaron algo al respecto, tampoco se manifestaron críticas directas hacia este componente de la reforma curricular. En algunos casos se manifestaba este aspecto como algo novedoso, como en el caso de María:

... bueno ahorita estaban comentando de un aspecto importante, que es la perspectiva decolonial, [...] es un elemento significativo que no se había manejado en otros documentos anteriores que creo que esto es algo valioso (María, supervisora de primaria).

Aunque el documento no menciona explícitamente la “idea liberadora de la educación”, que tendría raíz en el pedagogo brasileño Paulo Freire, Irma lo vincula y dice congeniar con esta posición axiológica del documento. Además, esta idea se relaciona con un reconocimiento de la realidad de pobreza que se vive en México actualmente.

Bueno, lo que yo noté positivo en la propuesta curricular es cuando ellos hablan desde un inicio de pedagogías del sur y de decolonizarnos de las grandes

economías, me gusta esa idea liberadora de la educación muy al estilo Freire, es algo con lo que yo congenio en el discurso filosófico, me agrada mucho [...], creo que hace mucho reconocimiento a México como un país pobre, a México como un país culturalmente diverso y está siendo tomado en cuenta en el discurso (Irma, docente de secundaria).

Carolina también refuerza esta idea, afirmando que no se trata de conceptos que introduzca el plan como novedosos, sino que su importancia radica en que es la primera vez que se recuperan desde un discurso oficial, en un Marco curricular de educación pública.

... es precisamente poner sobre la mesa todos estos conceptos que, si bien es cierto que no son nuevos, la concepción decolonialista no surge necesariamente de la perspectiva del plan, ya existía esta mirada, pues [surge] de una descentración de Europa [...] de toda la cultura y de toda nuestra concepción de mundo, pues yo creo que lo interesante aquí es que por primera vez aparece dentro de un modelo curricular que se operativiza, se presenta así en un diálogo, eso me parece una novedad que, si bien es cierto que ya existía y que no por el hecho de que hayan sido propuestas de hace 20 o 30 años sean inútiles, yo creo que, precisamente, ponerlas en una propuesta de visibilizarlos me parece que es una cosa novedosa porque se visibilizan la otredad (Carolina, docente de normal primaria).

Lucía y Liliana ponen el acento en el enfoque humanista. Las dos reconocen que es algo que había aparecido de alguna forma en otros programas, pero perciben que hay una continuidad en ese sentido. Además, lo vinculan con temas socioemocionales y con otros aspectos relacionados con el cuidado del ambiente y la inclusión:

... resalta mucho [...] que tiene un enfoque humanista, no digo que en otros programas o en otras reformas no se haya tomado en cuenta, pero vimos desde el inicio en este caso, a través de todos lo que se suscitó con la pandemia, que regresamos a lo que fue de manera presencial y por parte de nuestro estado de Jalisco, pues fue hacer mucho énfasis en lo socioemocional (Lucía, docente de primaria).

El poner un enfoque que enfatiza nuevamente lo humanista, es decir, un ser humano que tiene la posibilidad de expresarse a través de varios lenguajes y que ahora nuevamente vuelve a retomar esa situación tan importante, que va en desarrollo y crecimiento, tiene que aprender a convivir, a cuidar el medioambiente, ser inclusivo y utilizar muchos mecanismos para lograr la paz, la igualdad, la sustentabilidad, etcétera, entonces esos dos aspectos a mí me parecieron muy importantes (Liliana, subdirectora de secundaria).

Finalmente, Amalia coincide con sus colegas en que en programas anteriores hay aspectos que aquí también aparecen, como el tema de la transversalidad de ciertos aprendizajes. Sin embargo, observa un mayor énfasis en el tema de la justicia social como un discurso político, algo que observa también vinculado con perspectivas decoloniales y con el tema de la inclusión como un eje articulador, y que de alguna forma estaba en otros programas, pero con menor énfasis, de relleno, algo que no se tomaba en cuenta y que en este programa pareciera que vendría un cambio.

... hablar de campos formativos, temas transversales y demás es algo de lo que ya se ha ido manejando hasta cierto punto, yo así lo veo, como novedad temática de justicia social [...] Estoy de acuerdo en ese sentido, que en este discurso político que hay actualmente es muy interesante y relevante los temas de equidad, igualdad y justicia social, entonces, esa parte que aparece ya en el Marco curricular como eje articulador es, como decía una compañera, lo decolonial, pues entonces lo hacen que esté más aterrizado, por así decirlo, más ubicado y centrado, porque en los currículums pasados lo toman como parte del relleno [...] y que ahora aparezca especialmente como eje articulador (Amalia, docente de secundaria).

La comunidad y contextualización de los aprendizajes como centro

Uno de los cambios importantes en el nuevo Marco curricular consiste en poner a la comunidad al centro del proceso educativo. Este aspecto fue también valorado positivamente por distintos docentes. Por ejemplo, aquí podemos observar cómo Lorena rescata esta idea y la relaciona con la realidad diversa del país:

... que vuelva a la comunidad el centro de la escuela también es un elemento rescatable porque las condiciones culturales y contextuales de México son muy distintas, las comunidades y el núcleo familiar, entonces todos esos elementos sí impactan en el aprendizaje de los niños, me parece interesante (Lorena, docente de normal preescolar).

Por su parte, Laura menciona explícitamente el tema de la contextualización del aprendizaje, algo que tampoco es novedoso desde el discurso, pero que está enfatizado en la propuesta curricular vigente. Un aprendizaje contextualizado que se finca en la necesidad de conocer el contexto en el que se desarrolla la persona.

... lo que se me hizo más interesante de esta reforma fue lo del aprendizaje contextualizado, si bien es cierto que en otras reformas ya se hablaba de esto, en esta reforma lo marcan muchísimo, creo que es de sus ejes principales, entonces me pareció muy importante porque yo pienso que el aprendizaje contextualizado es indispensable porque necesitas conocer tu contexto (Laura, estudiante de normal primaria).

Finalmente, Arturo, quien se desempeñaba en una población de aproximadamente 60 000 habitantes, pone el énfasis en la importancia que le da la propuesta a la vinculación entre la comunidad y el territorio, y lo vincula, además, con la propia libertad que les otorga a los docentes, una dimensión que se analiza más adelante. El hecho de que el docente viva en la comunidad hace que la adaptación curricular sea más interesante.

... que pone al centro de los procesos educativos en la comunidad, en el territorio, que también es un nuevo concepto que se está manejando y que habrá que partir, bueno, habrá que abordarlo desde el contexto de las interacciones de esa red de interacciones que se dan en el contexto y, por eso, ahora se pretende enfocarse en el territorio, el pueblo, la población y desde ahí resignificar la libertad académica del profe, porque entonces quien vive ahí en esa comunidad, pues tiene todas las posibilidades para poder abordar desde su propio contexto (Arturo, docente de primaria).

Autonomía del docente

En los grupos de enfoque se obtuvieron varias opiniones positivas acerca de la idea de revalorizar la función docente a partir del reforzamiento de su autonomía como profesional de la educación. Blanca valora este aspecto con la idea, además, de que la autonomía está vinculada a la “práctica reflexiva” de los docentes, quienes no deberían solo ejecutar un programa.

[Esta propuesta] prioriza la práctica reflexiva, la práctica del docente como eje central para poder trabajar dentro de educación básica, que el docente se dé cuenta que él se vincula de manera positiva o de manera negativa en el proceso de aprendizaje del alumno, entonces, esa labor es muy importante y, sobre todo, darse cuenta que lo que él hace puede rescatar en los niños la autogestión del conocimiento y, entonces, para mí eso es algo magnífico [...], ratificando esta parte de la importancia de resignificar lo que es la práctica reflexiva de los docentes, considero también importante, desde el puesto en el que nosotros nos encontramos, que ha estado muy viciada la perspectiva que tenemos de ver la práctica de los docentes porque nos sujetamos respecto a un programa y en ejecutarlo, [...] entonces esto va a dar oportunidad de voltear a ver diferentes prácticas (Blanca, docente de normal primaria).

Norma observa como un punto positivo de la propuesta el hecho de que los docentes tengan autonomía para hacer adecuaciones curriculares, junto con la idea de que la comunidad estaría al centro de la labor docente, algo que se fundamentaría en las características del contexto mexicano.

... también la autonomía que le dan al docente para que haga sus adecuaciones curriculares que vuelva a la escuela al centro a la comunidad también es un elemento rescatable porque las condiciones culturales y contextuales de México pues son muy distintas las comunidades el núcleo familiar entonces todos esos elementos si impactan en el aprendizaje de los niños (Norma, docente de normal preescolar).

La libertad académica que otorga esta propuesta curricular a los docentes es algo que se manifiesta con diferentes expresiones:

... me llama mucho la atención durante la lectura de este material de la libertad académica para resignificar el trabajo del docente, no, espero yo que está en libertad académica verdaderamente sea real porque como mis compañeros estaban platicando el trabajar con proyectos mire, en el caso personal trabajo telesecundaria y telesecundaria realmente conecta todo el tiempo las asignaturas las conecta (Amalia, docente de secundaria).

... y uno de ellos tiene que ver con el reconocimiento de la sabiduría docente que, a mí me parece que es un concepto central que está transversalizando el modelo que de acuerdo con lo que significa que hay que reconocer que el docente tiene un saber situado tiene un saber contextual (Carolina, docente de normal primaria).

En estas expresiones, se puede ver la valoración que se tiene hacia la propuesta por la posibilidad que brinda a los docentes de apropiarse del programa y ejecutarlo de acuerdo con las necesidades del contexto y de sus estudiantes.

Estructura y articulación curricular

La forma de organizar el currículum representó un aspecto favorable de la propuesta desde la perspectiva de varios docentes. Aquí se destacan temas como el trabajo por proyectos, los campos de formación, así como la integración de conocimientos.

... me parece también interesante la propuesta de trabajar por proyectos que como parte de la asignatura de español así se ha mantenido, sin embargo, que se vuelva como transversal para que puedas diseñar en tu propia propuesta, dos actividades que se vinculen con otros campos de formación pues van a hacer que los proyectos tengan un impacto directo en el aprendizaje de los niños como parte significativo de todo el proceso también me parece interesante” (Norma, docente de normal preescolar).

La cita anterior de Norma ya mencionaba que había aspectos que se conservan de propuestas anteriores, como el trabajo por proyectos. En la misma tónica, Carolina recupera la noción de “integración del conoci-

miento” y la remite a las propuestas de los años ochenta, en que se buscaba evitar la fragmentación de niveles y conocimiento. Liliana, por su parte, relaciona el trabajo por proyectos con la integración de diferentes saberes, con ejemplos concretos sobre materias que podrían relacionarse.

Otro aspecto que considero relevante es la cuestión de la integración del conocimiento y de problematizar, quizás no por primera vez, porque ya estaba presente en Reyes Heróles desde los años ochenta, esta perspectiva de la fragmentación de los niveles y del conocimiento. Entonces, poner en la mesa el análisis esta problemática y la propuesta de integrar en fases y trabajar a partir de proyectos que, tampoco es una idea nueva, parece que tendría que ser rescatada precisamente de toda esta perspectiva de la escuela nuevas (Carolina, docente de normal primaria).

... creo que también algo que es digno de reconocerse, habrá que ver la posibilidad de la operatividad, es el ahora sí empezar a trabajar por proyectos y ver las líneas del conocimiento como un todo en conjunto en donde se tocan una y otra, de mil maneras; segmentadas, creo que la posibilidad de trabajar con proyectos de una manera multidisciplinaria también es algo que a mí en lo particular me llamó mucho la atención (Liliana, subdirectora de secundaria).

Los ejes articuladores también se valoraron positivamente en varios comentarios de los docentes, aunque nuevamente con la idea de que no son precisamente aspectos novedosos, en todo caso, presentados con más claridad, sobre todo porque se podrían vincular con el trabajo por proyectos. Así lo manifiesta Norberto:

Bueno, yo considero que algo muy positivo son los ejes articuladores, desde mi perspectiva y en términos prácticos, es lo mismo o, más bien, ya se venía manejando. Solamente que aquí lo clarifican más y lo dejan ya explícitamente. A través de los ejes articuladores que son la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica, la igualdad de género, el fomento a la lectura y la escritura, la educación estética y la vida saludable, creo que los docentes y la escuela, en general, tendremos la oportunidad de trabajar por proyectos y de manera transversal (Norberto, director de secundaria).

La siguiente cita de Juan sintetiza de forma interesante varios aspectos de la propuesta curricular que giran en torno a esta vinculación e integración de conocimiento. Según él, se trata de romper con un esquema tradicional de organizar contenidos, que se relaciona con la articulación entre escuela y comunidad, que sería el centro de quehacer didáctico a manera de estrategia, también está en estrecha relación con la evaluación formativa que enfatiza la reforma curricular.

La nueva forma en que está estructurado este plan, aunque parece similar, [...] rompe con el esquema tradicional de organizar los contenidos por disciplinas y las disciplinas como contenidos. Me parece que esta parte medular de poner como una estrategia didáctica central del proyecto que permite articular precisamente lo que se trabaja en la escuela, en la comunidad, el municipio, en la región e, incluso, a nivel mundial y que los contenidos se van a ir engarzando a través de este trabajo metodológico del proyecto [...] Realmente hacer una evaluación formativa que tenga significado en relación a lo que están haciendo y construyendo los alumnos y, además, el papel del maestro como un mediador puede ser en un enlace muy claro, a partir de estas estrategias, sobre todo, esa estrategia del proyecto como esta expresión de la articulación de lo que están proponiendo los campos formativos y en los contenidos resultado precisamente de esa articulación entre la escuela y la vida propia (Juan, docente normal primaria).

Inclusión y equidad

Aunque esta dimensión aparece en varios comentarios de los docentes, sobre todo cuando hablaron de las bases epistemológicas y del papel de la comunidad en la propuesta, se enfatiza aquí el tema de la inclusión y la equidad como parte de las funciones históricas de la educación, que ahora estarían explícitamente desarrolladas en la propuesta curricular. Por ejemplo, Miriam reconoce que los temas relacionados con la inclusión y la cultura está inmersos en el discurso desde hace tiempo, pero que, hasta el momento, no han sido capaces de integrarlo en la planeación de la actividad. Distingue algunos aspectos novedosos que permitirían aterrizar en la práctica estos aspectos que considera valiosos.

... en la cuestión histórica personal de cada individuo, para que sea de verdad incluyente, porque, la verdad, ahora con todos estos conceptos como culturalidad, pluriculturalidad, inclusión y equidad de género estamos perdidos en ese universo de inclusión, todos los docentes lo decimos en el discurso, pero a la hora de realizar la planeación y las actividades es muy difícil, mas no imposible, poder aterrizarlos en la práctica y creo que esto es muy valioso (Miriam, docente de normal primaria).

Al poner la inclusión como eje articulador, junto con la igualdad de género y la interculturalidad, se reconoce su importancia en términos de cómo se podría integrar a la práctica docente, no como algo aislado, se acuerdo a la opinión de Lorena:

... los ejes articuladores, porque son varios, se podrían considerar como temas que tal vez encontramos aislados o que eran parte del programa, pero que no se les daba la importancia, como educación estética y vida saludable, que eran tal vez propuestas de las escuelas como parte de sus programas en los análisis en consejo, ahora que sean ejes articuladores la igualdad de género, la interculturalidad y la inclusión, que pueden ser términos que pareciera que están fuera, pero que se pueden vivir (Lorena, Docente de normal preescolar).

Irma destaca que, por primera vez, aparecen en una propuesta curricular temas como las preferencias sexuales, las violencias contra la mujer, las violencias hacia las minorías o el machismo, y lo valora como algo positivo dado que ayudaría a la discusión de estos temas al interior de magisterio.

... de igual manera también se hace mención por primera vez de términos como equidad de género, diferentes preferencias sexuales, la violencia contra la mujer y a las minorías, de hecho, critica incluso al machismo. Todo esto nunca lo he visto en la propuesta curricular y me parece necesario que se abran espacios de discusión sobre eso por parte del mismo magisterio (Irma, docente de secundaria).

Aspectos de la propuesta valorados negativamente

Después de abordar los aspectos que valoran positivamente los docentes sobre la propuesta curricular, se presentan las dimensiones que observan como débiles o en las que no están de acuerdo. Luego de la revisión y el análisis del material empírico, se organizaron los hallazgos en torno a ocho dimensiones. En la mayor parte de los casos, lo dicho aquí fue expresado en el bloque de aspectos negativos, pero en varias ocasiones emergían los puntos débiles en contraste con los puntos positivos que se trataron en el apartado anterior.

Exceso de reformas educativas

Antes de tratar los temas específicos de la propuesta curricular que fueron valorados negativamente, entre los comentarios de los docentes apareció un tema relacionado con la pertinencia de realizar otra reforma educativa, luego de las recientes reformas. En la composición de los grupos había docentes con diferentes trayectorias en términos de la experiencia, desde docentes con cuarenta o más años de servicios hasta estudiantes de normal de cuarto grado. De esta manera, la percepción de los cambios continuos se manifestó de distintas formas. Así, por ejemplo, Selene, quien tenía pocos años de servicio, remitió a la experiencia de su madre, quien también era docente y a través de quien experimentó la aparición de reforma tras reforma.

Bueno, a mí lo primero que me viene a la mente cuando están hablando de las reformas es de que yo soy hija de una docente, entonces, yo viví con mi mamá y escuchaba que venían reformas tras reformas, o sea, desde que tengo uso de razón, bajo el mismo discurso [...], siempre hubo una reforma, cada presidente que llegaba yo escuchaba el comentario de mi mamá y sus amigas que decían: “A ver ahora qué se les ocurre” (Selene, docente de secundaria).

Francisco, quien también tenía poco tiempo de servicio, relata cómo desde que se integró, cuando estaba el tema de la reforma anterior, notaba entre sus colegas una especie de desinterés, dado que percibían que no había cambios verdaderos, sólo en cuestión de términos, por ejemplo, de excelencia por calidad (esto en realidad es un cambio que se implementó desde la actual administración).

... lo negativo no sé, pero a mí me llama mucho la atención, yo tengo muy poco en el sistema educativo, cuando yo entré estaba poniéndose en práctica la reforma anterior, entonces yo escuchaba a todos los compañeros en los consejos técnicos comentar “es lo mismo, nada más cambian los conceptos”, por ejemplo, “excelencia por calidad”, entre otros (Francisco, docente de secundaria).

Carolina, desde un punto de vista más académico, y con más experiencia que los docentes anteriores, observa algo que la propia literatura sobre reformas educativas ha descrito desde hace varios años: que las reformas se hacen desde las cúpulas y que no se toma en cuenta la voz de los principales actores, los docentes.

... volvemos a caer en el mismo proceso reformista que tanto se ha criticado y no nada más en México, sino a nivel mundial. Larry Cuban, Popkewitz, etcétera, han dicho que la forma en que se han hecho las reformas de manera tradicional y no nada más en México en EUA, que es un país donde ha habido reformas siempre, se ha dado desde la cúpula, desde el Gobierno federal. Luego que los maestros lo lean, lo comprendan y lo repliquen, eso a mí me parece que vuelve a caer en la reproducción muy cuestionada de los procesos reformistas (Carolina, docente de normal primaria).

Esta crítica ha sido recurrente en el debate público, sobre todo cuando se ha cuestionado si en verdad los docentes fueron partícipes en la elaboración o discusión del documento, aun cuando se supone la participación de más de 300 000 docentes en las asambleas informativas (Hernández, 2022).

Possible falta de congruencia entre discurso y realidad

Otro tema que se puede considerar transversal en la reflexión sobre aspectos negativos de la propuesta tiene que ver con una suerte de escepticismo sobre la viabilidad de ciertos elementos con relación al contexto mexicano. En una larga cita, Alberto hace una crítica fuerte a la dificultad de implementar ciertos elementos de la propuesta si no se corrigen aspectos estructurales del sistema educativo:

... efectivamente, creo que los que estamos aquí estamos en el campo de batalla hablando desde la realidad, desde el currículo real, cuando nos mandan ese discurso político de la educación y nosotros debemos entenderlo como una ocasión y acción política, nos empiezan a decir “que vamos a disminuir las desigualdades y que el estado, la escuela y la comunidad tienen el gran compromiso de atender a aquellos sectores más vulnerables, a las mujeres, a los afrodescendientes, a la pobreza”, todo esto que marca la desigualdad y la verdad, que es una realidad, esa desigualdad que cada vez está más desigual y que la brecha se extiende más año con año, siempre ha existido. Si hablamos de la educación pública y la privada, los privilegiados y los desfavorecidos, entonces tendremos que hablar de dos propuestas. Las propuestas curriculares que nos llevan a atender la necesidad particular de las escuelas públicas [...] nos han mandado el mensaje de decidir, ahorita tenemos la revolución tecnológica y no podemos nosotros como escuelas públicas dotar de una computadora a los profesores, que en su momento se dio para que puedan llevar, pero los alumnos con el estómago vacío y el docente muy *nice* con su *tablet*, ¿cómo va a aprender? Necesitamos un currículo para educación pública de acuerdo con las necesidades y la petición de la comunidad. Tenemos que plantear esta cosmovisión de la escuela pública para aquellos alumnos que carecen, que salgan de esta colonia y que vayan vean que existe otros mundos donde sí se puede generar una lucha para abatir la desigualdad [...] Ustedes y yo estamos en el campo de batalla, sabemos la realidad, lo que estamos viviendo y cómo el profesor se mata dentro de las aulas para poder hacer lo posible. Yo tengo aulas de 45 alumnos en espacios reducidos, cuando los estándares manejan de 25 en promedio (Alberto, director de secundaria).

Norma, en un sentido similar, pone sobre la mesa la potencial incongruencia entre un discurso antineoliberal y humanista que no tiene correlato con acciones directas de parte del Estado para abatir desigualdades históricas y estructurales en la educación en México, por ejemplo, a partir de la insuficiente inversión en educación.

... me preocupa que, en aras de pensar y darle importancia al humanismo, como iniciativa de gobierno, no se invierta en lo que, independientemente de la ética del humanismo, sí requieren las escuelas. Pues no vamos a tapar el sol con un dedo, la globalización es real, entonces eximirnos o salirnos de

decir “no, nosotros no queremos nada con la globalización, no queremos nada con las brechas digitales, no queremos nada con la tecnología, no queremos nada con objetivos”. Entonces respecto a lo que sí va a ofrecer esta nueva propuesta, me parece que el cambio de paradigma epistemológico es congruente con las necesidades que tenemos como sociedad latinoamericana y me parece excelente que empecemos a reconocernos en todas nuestras cualidades culturales, sociales, comunitarias, pero eso no quita que tiene que haber inversión para que también esos porcentajes vayan disminuyendo. ¿Qué va a pasar con las familias que se encuentran en el sector informal? ¿Qué va a pasar con el desempleo que se acrecentó con la pandemia? ¿Qué pasó con los alumnos que no tuvieron acceso y que ofrece esta nueva propuesta? (Norma, docente de normal preescolar).

Por su parte, Norberto hace una interesante crítica sobre la potencial ambigüedad de algunos planteamientos del currículum propuesto. En concreto, habla de la dificultad de adaptarse a ciertos contextos específicos que viven algunos los estudiantes. Si el contexto es un factor negativo y la propuesta curricular insiste tanto en esa adaptación o contextualización, podrían existir contradicciones entre esta visión y los resultados que se pueden alcanzar.

Norberto: Hay cosas que pueden ser positivas, pero al mismo tener aspectos negativos y son más aterrizadas, por ejemplo, el Marco curricular menciona una resignificación entre el currículo pensado y el currículum vívido, voy a leer un párrafo que trataré de explicar porque puede ser positivo o negativo, dice: “las maestras y los maestros aprenden y despliegan un conjunto de saberes dentro de un proceso de transformación del currículo a partir de su interpretación, contextualización, significación y recreación expresadas en espacios y momentos de interacción con sus estudiantes, así como en condiciones específicas en donde desarrollan su actividad docente, delimitadas por las normas de funcionamiento académico, administrativo y organización escolar, la tradición pedagógica y la innovación tecnológica”. Creo que todos estos elementos que pudieran darnos en la práctica para desarrollar la formación integral de los alumnos, también se podrían dar en contextos no muy adecuados para el desarrollo y la formación de los estudiantes, pues pudiera haber retrocesos, entonces creo que están dejando hasta cierto punto abier-

tas muchas cosas. A veces una cosmovisión o una forma de ver las cosas es lo que necesitan las personas en cuanto a los derechos humanos, por ejemplo, pudiera haber contextos en donde se crea o considere que la mujer no tiene los mismos derechos políticos que los hombres y, dada esta apertura, entonces se permitiría educar en esa cosmovisión a las personas, yo creo que sí faltaría cerrar un poquito más lo que podemos y lo que no debemos en un momento dado transmitir como escuela (Norberto, director de secundaria).

Moderador: Si nos pudiera precisar algún ejemplo de estos contextos en los que te parece que eso generaría un retroceso, dado que más o menos así lo planteas.

Norberto: Sí, por ejemplo, pudiera haber, sin decir nombres, contextos escolares en donde la aplicación de las normas y las medidas disciplinarias van en contra de los derechos humanos de los niños. Dada esta apertura, las escuelas pudieran creer que, como eso les funciona, es lo correcto y eso van a desarrollar (Norberto, director de secundaria).

En la misma línea, Selene, quien también trabaja en una población urbana pequeña, reflexionó sobre los peligros de los temas de inclusión y equidad de género en contextos que son adversos culturalmente a este tipo de propuestas. Esto lo vincula, además, con la falta de formación docente para atender cuestiones específicas relacionadas con la inclusión.

A mí me brinca mucho el asunto de la inclusión y la equidad de género que retoma el gobierno en este plan. En primer lugar, yo tengo un conflicto con la inclusión, creo que en la secundaria o en la educación básica no debería de existir ese concepto porque nosotros debemos de trabajar con lo que tengamos. O sea, no me refiero a las instalaciones, sino a los chicos, que a nosotros se nos debe de capacitar para poder atenderlos. Eso sí, hay límites, no de decir “ahora nos llegó un chico que tiene problemas de visión, que nos apoyen en CAMS, que nos digan qué tenemos que hacer”, ya sé a dónde dirigirnos, no creo que esa sería la lógica de la inclusión (Selene, docente de secundaria).

Sobre el tema de la igualdad de género, enfatiza las dificultades en su contexto para su aceptación:

... yo trabajo en los Altos de Jalisco, ya imaginarán el contexto, tengo compañeros muy buenos y otros muy machistas, que al ver una mujer preparada

con aptitudes no te aceptan y te hacen el *fuchi* o te ven mal. Te van minimizando porque eres mujer y se los digo con el conocimiento de causa, porque los Altos de Jalisco se caracteriza porque aquí la inclusión de género no existe (Selene, docente de secundaria).

Por su parte, Irma cuestiona la aplicabilidad de los proyectos interdisciplinarios, que en principio podrían ser algo bueno, pero que en términos prácticos son difíciles de implementar a partir de la consideración de las cargas horarias, específicamente en la secundaria. Los proyectos interdisciplinarios requieren tiempo que no está previsto en la organización laboral de los docentes, sobre todo cuando el docente tiene sus horas asignadas a diferentes planteles educativos, incluso, también con los docentes que tienen mayor permanencia en un mismo plantel, pero cuyas horas de clase no son compatibles con las de los otros docentes.

... esta posibilidad de realmente hacer proyectos interdisciplinarios me parece muy buena, pero en términos prácticos bastante complicada, no sé si otros compañeros de escuelas generales lo piensan así, yo lo he considerado desde las cargas horarias de los docentes, en qué momento vamos a reunir docentes de Matemáticas, Inglés y Artes para hacer un proyecto en conjunto. En teoría, entiendo el poder de dejar de pensar en el conocimiento manera segmentada, pero en el sentido práctico es donde yo le veo muchos muchas flaquezas al modelo curricular (Irma, docente de secundaria).

Liliana insiste en las dificultades operativas de la implementación de esta propuesta curricular. Aunque reconoce la valentía de plantear, por ejemplo, los proyectos de una forma más radical, admite que tiene escepticismo sobre cómo se podrá implementar este aspecto de la propuesta.

Sí es una propuesta que tiene tantas dificultades operativas planteadas, no sé cómo lo vayan a salvar, pero podemos reconocer que el planteamiento es valiente, porque hasta entonces no se había hablado de que ahora ya no se trata de simular proyectos, en los que nada más se vinculaba Español y Matemáticas, eso no es un trabajo realmente interdisciplinario, a una de las compañeras mencionaban la propuesta a los trabajos del STEM, en los que verdaderamente implica trabajar sobre sobre una metodología muy clara y la

significación que nosotros como maestro le vamos a dar al proyecto (Liliana, subdirectora de secundaria).

Incongruencia entre la formación de las y los docentes con las estrategias de la propuesta curricular

Otro aspecto relevante de la crítica a la propuesta está relacionado con la falta de congruencia entre lo que pide el nuevo currículum y la formación docente. Así, por ejemplo, Laura manifiesta una especie de temor hacia la nueva experiencia, para la cual no fue preparada, considerando que estaba por terminar su carrera como educadora y se había preparado con un Plan de estudios no necesariamente compatible con la propuesta actual.

Yo pienso que estamos preparados y sí me quedo un poco asustada porque yo apenas tengo experiencia, ahora los maestros que tienen experiencia también no encuentran cómo trabajar, tenemos que ver qué va a pasar, porque estamos acostumbrados a trabajar de una forma y, ahora, cambiar a otra y no tener las bases es un conflicto (Laura, estudiante de normal preescolar).

Lucía enfatizó, por su parte, la premura con la que se hacen cambios curriculares para los cuales no están necesariamente preparadas y, en este caso, ante un contexto en el que se percibe que habrá un cambio radical en las formas de trabajar.

Este es totalmente diferente a lo que veníamos trabajando con otros planes de estudio de otras reformas, definitivamente yo creo que no sólo es eso, sino que, siempre que se da una reforma curricular, nunca estamos preparados. Siempre se toma de la noche a la mañana e inmediatamente tienes que ponerlo en práctica (Lucía, docente de preescolar).

Irma añade a esta reflexión su evaluación sobre la carencia de formación entre los docentes para aplicar esta propuesta educativa, además del riesgo implícito de esta propuesta, que hace a las diversas interpretaciones que se pueden hacer y que puede recaer en abusos o situaciones autoritarias.

Es muy aventurado, es como aventar una bomba y decirles: “córranle, háganlo como puedan”, se necesitan espacios curriculares considerados para la planeación en conjunto, si no, vamos a caer en algo que muchas veces hemos hecho, que es más de lo mismo. Yo sí veo mucha transformación en el fondo de la epistemología de la propuesta, como una teoría muy crítica del currículo en donde se le da la posibilidad al docente de elegir y transformar, de tocar lo que quiere y de darle poder a lo que considera importante. Eso lo hace un actor, pues hay una carencia importante de formación docente, entonces, si vas a seguir teniendo todo de manera vertical, el sesgo va a estar presente en las interpretaciones de quienes en su momento tengan o tengamos que reproducir esto, ahí veo una de las flaquezas más importantes (Irma, docente de secundaria).

Dificultad de la participación de los padres de familia y la comunidad

Tanto Leticia como Lorena abordaron este aspecto relacionado con la dificultad para hacer compatible lo que propone el diseño curricular en términos de integración con la comunidad y la realidad de las familias de las que provienen los estudiantes. Leticia enfatiza los miedos que le produce la integración con la comunidad, relativo a lo que está pasando a los alrededores de la institución.

... me provoca duda el aspecto de la comunidad, qué tanto bueno será en la práctica, qué tanto está tomando la realidad objetiva o, en este caso, subjetiva de lo que está pasando pues a los alrededores de cada institución, esto me da un poquito de miedo (Leticia, docente de preescolar).

Lorena, por su parte, comparte su reflexión sobre la dificultad de integrar a las familias al trabajo en la escuela, sobre todo, por falta de tiempo e interés, y las dificultades que implica la diversidad cultural y de costumbres entre las mismas familias.

Pues de entrada estoy de acuerdo con la maestra Norma, es una propuesta ideal, a mí me surge la duda de cómo va a ser el trabajo en la práctica, directo, sobre todo, con padres de familia, porque los niños llegan al preescolar con la cultura y las costumbres de su casa y su núcleo familiar [...] El impacto que

tienen con el trabajo que se hace dentro de la escuela versus el tiempo que pasan fuera de ella y en qué actividades dedican el tiempo libre, cuánta atención reciben por parte de los adultos con los que conviven, porque muchas veces no son los propios padres de familia los que cuidan a los niños, sino los abuelos, la vecina o, sobre todo, las comunidades, pues se notan mucho los niveles económicos y culturales, más aún, si va a ser una escuela del centro que va a tener esta relación con la comunidad y con el contexto, va a ser necesario que también los padres de familia le entren al proceso (Lorena, docente de normal preescolar).

Falta de concreción de estrategias didácticas

Un aspecto importante de la implementación de la propuesta curricular está relacionado a la concreción del currículum en estrategias didácticas. En este sentido, varios docentes opinaron que no tienen suficiente claridad sobre cómo se aplicaría, en específico, lo que se propone en el Marco curricular. Por ejemplo, para Laura no está claro cómo se trabajará específicamente el tema de la dimensión de integración con y hacia la comunidad, algo que, desde su punto de vista, tendría que estar vinculado a una metodología, pero, por el contrario, pareciera que quedaría en un proceso subjetivo.

La reforma habla de que se trabaje la escuela con la comunidad, pero yo, al menos en lo que leí, no encontré específicamente de qué manera se va a trabajar, una metodología ni algún ejemplo. Creo que eso queda un poco subjetivo, sí entiendo la idea, pero no entiendo cómo se haría, eso no me gustó de la reforma (Laura, estudiante de normal preescolar).

A Anabel le preocupa la operatividad y hace un contraste con lo que vivió en anteriores reformas, en las que experimentó cierta continuidad en las metodologías de trabajo.

Me preocupa bastante la operatividad, porque, si bien yo les comenté que mi formación es de licenciada en Educación Primaria, ahora mi área de especialización es el pensamiento matemático, entonces, a mí me agrada la RIER, que me tocó vivirla y el nuevo modelo que le dio continuidad, [...] hubo una continuidad con la cuestión epistemológica aritmética, desde el preescolar, la primaria y cómo mandamos el perfil de egreso hacia secundaria, aquí es

donde yo lo veo muy disperso, pues por querer vincular el área de Matemáticas con temas relevantes de ciencias, por ejemplo, no sería conveniente que el alumno aprendiera las Matemática como principio de la ciencia, porque hay otros principios teóricos, sin embargo, fue labrada, por ejemplo, en la construcción del número, ¿cómo aprende de su contexto el niño?, por eso me preocupa la operatividad (Anabel, docente de normal primaria).

Esta preocupación por la operatividad es también compartida por Mayra, con un énfasis en la idea de que hay muchas ideas que no son nuevas, que ya habían traído dificultades en el pasado. Es como si se insistiera en aquello que no ha funcionado, sin dar alternativas para que esta vez sí tenga los resultados esperados.

Comparto la preocupación que tienen todos los compañeros con respecto a la operatividad de las propuestas que se manejan en este plan. Una de las cosas que comentaba en su momento es que muchas de las situaciones que se manejan no son nuevas, ya existían y ya habían presentado dificultades para ser aplicadas, hace un momento mencionaba la situación de los clubes donde se manejaba que los maestros tenían que proponer una o dos clases por ciclo escolar, por ejemplo, yo en ese momento estaba trabajando como directora de una escuela primaria con un buen personal, sin embargo, no se pudo llevar a cabo de la manera en cómo se estaba planteando en los planes y programas de estudios, por muchas situaciones que les precedieron. Entonces se vuelve a decir que el maestro va a ser el que construya los planes y programas de estudios, a mí me preocupa cómo se debe a llevar a cabo (Mayra, docente de normal primaria).

Evaluación

Con respecto a la evaluación, en distintos momentos, aparecieron preocupaciones de los grupos relacionadas con la falta de claridad sobre cómo se llevaría a cabo. Por ejemplo, Norma destaca que la propuesta nueva es “arriesgada” en el sentido de que es una estructura curricular abierta, que implica mucha responsabilidad y ética en los docentes, y lo vincula a su vez con la responsabilidad de los estos en términos de su formación, particularmente con relación a la necesidad de formarse para evaluar de formas distintas a las que están acostumbrados (evaluar contenidos).

Sin embargo, esta propuesta tiene un análisis mucho más crítico y arriesgado, en cuanto a la estructura curricular que se propone. Una estructura curricular abierta, pero sin que pierda el sentido de la formación de los alumnos y, para ello, implica mucha responsabilidad ética por parte de los docentes. O sea, en lugar de evaluar contenidos vamos a evaluar procesos, entonces, también nos tenemos que preparar para ello, porque estamos acostumbrados a evaluar contenidos (Norma, docente de normal preescolar).

Juan recupera una cita textual del documento revisado (enero de 2022) que promulgaba la desaparición de la práctica, la conceptualización, los procesos y los instrumentos de evaluación vinculados al cumplimiento de estándares para validar la calidad educativa. La interpretación que hace tiene que ver con el uso de proyectos para sustituir lo anterior, pero se cuestiona qué es lo que se tendría que hacer específicamente en términos de evaluación, lo cual no encontró.

A mí me quedan varias dudas y una de ellas tiene que ver con la operatividad del programa, sobre todo, en relación con la evaluación. Textualmente dice lo siguiente: “en el plan y los programas de estudio desaparece la práctica, conceptualización, procesos e instrumentos de evaluación de la educación básica y de la práctica docente vinculada al cumplimiento de estándares para validar y revalidar la calidad educativa”. Entiendo el trabajo por proyectos como esa esa vinculación de la propia práctica con los contenidos para trabajar, pero si desaparece todo esto que se estaba dando, ¿cuál es la propuesta real? Porque yo no la encontré en lo que se está trabajando hasta ahorita, ¿cómo va a ser la evaluación? (Juan, docente de normal primaria).

Finalmente, María también encuentra una propuesta de evaluación poco específica, interesante, pero que no aterriza en una propuesta planteada de forma concreta.

En la cuestión de la evaluación y los campos de formación, creo que hay una situación que se tiene que especificar más, porque no es clara la manera en cómo se va a aterrizar (María, supervisora de primaria).

Contenidos específicos

Dado que se trataba de un ejercicio exploratorio, no se profundizó en temas específicos de los contenidos curriculares. Sin embargo, la docente Leticia aportó una reflexión interesante sobre la falta de claridad con respecto a los contenidos propuestos, desde su rol como docente de preescolar. Desde su perspectiva, el proyecto curricular propuesto quita algunos aspectos sobre el pensamiento matemático que eran importantes en programas previos. En concreto, señala la incongruencia entre la sugerencia de apropiarse del lenguaje “gráfico”, pero sin las bases que aporta el pensamiento matemático en términos de la percepción del espacio.

No me quisiera adelantar, pero difiero en cuanto al contenido, porque quitaron algunas cosas, sobre todo, del campo de pensamiento matemático, que era muy enfático en cuanto a la percepción del espacio, al trabajo con los niños y las medidas, [...] es importante que se trabaje con los chicos el espacio, entre otras cosas (Leticia, docente de preescolar).

Conclusiones

Vistas desde la óptica de las políticas públicas, las reformas educativas responden a la necesidad de resolver una problemática en el ámbito público. En el caso de la educación, las soluciones que proponen los gobiernos en turno suelen estar en consonancia con sus propósitos de gobierno. En el caso de la administración actual, la propuesta educativa busca compatibilizar los valores e ideales de la llamada Cuarta Transformación, a partir de una propuesta curricular que permita cumplir con los anhelos de una educación que sirva para la transformación de la sociedad. Sin embargo, si la reforma curricular propuesta no considera la voz del magisterio, el colectivo que se encargará de implementar la política desde las bases, estará destinada al fracaso o, en el mejor de los casos, al olvido.

En este ejercicio exploratorio se ha intentado dar voz a un conjunto de actores relevantes para la implementación de la reforma curricular. Si bien la unidad de análisis se centró en docentes del estado de Jalisco, las

reflexiones y opiniones aportadas podrían ser relevante en diferentes contextos del país.

Aunque existen elementos que fueron identificados como positivos por parte de los docentes, a través del análisis de los grupos focales se encontraron varios elementos relacionados con el diseño y la futura implementación que resultan preocupantes para la comunidad educativa. La nueva propuesta carece de acciones concretas o un procedimiento que permitan a las y los docentes aplicar los cambios establecidos en el aula. Ya que, como mencionaron las y los profesores en los grupos focales, la documentación oficial que describe el nuevo plan de estudio tiene un carácter más narrativo y, en algunas ocasiones, carece de una justificación basada en evidencia científica.

Por otro lado, no se percibe bien definido el proceso de implementación del plan de estudio en diferentes dimensiones: estrategias didácticas, evaluación, relación con la comunidad y las familias. En concreto, el nuevo Marco curricular desdeña las evaluaciones estandarizadas y pone en duda la pertinencia y la objetividad de las evaluaciones estandarizadas (como PISA y PLANEA) por considerar que ignoran el contexto que influye en las puntuaciones obtenidas. Por ello, enfatiza en la evaluación formativa, pero deja en la ambigüedad cómo evaluar a partir de la integración de este proceso con el resto de ejes curriculares. Además de lo que opinaron los docentes al respecto, agregamos que con esta forma de concebir la evaluación se pierde toda la posibilidad de tomar decisiones de política pública basadas en evidencia, con datos comparables a nivel nacional e internacional.

Aunque el tema no se trató explícitamente en los grupos, algunos docentes esbozaron algunas recomendaciones que permitirían paliar algunas de las deficiencias detectadas tanto en el proceso de reforma curricular, en el texto de Marco curricular como su implementación. Las propuestas tenían que ver como la planeación de la capacitación y formación docente, con una mayor difusión de la reforma entre la sociedad, con la elaboración de orientaciones didácticas o mapas de ruta, con la creación de espacios colegiados de reflexión y, finalmente, con el acompañamiento del aumento de carga de trabajo con incentivos económicos.

Referencias

- AGUILAR, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. Colección de Antologías de Políticas Públicas. 1ª edición. México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- CEJUDO, G. M. (2008). Discurso y políticas públicas: enfoque constructivista. *Documento de trabajo del cide*, (205).
- FLORES, A. (2017). “La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo” - Dialnet. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 10 (19), pp. 97–129. <https://bit.ly/3KRSKAO>
- HERNÁNDEZ, L. (06/09/2022). “La Nueva Escuela Mexicana y sus voceros”. *La Jornada*, <https://www.jornada.com.mx/2022/09/06/opinion/018a1pol>
- INEGI (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. <https://bit.ly/38ccq1G>
- ONU (2013). *Educación-Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar Una Educación Inclusiva, Equitativa y de Calidad y Promover Oportunidades de Aprendizaje Durante Toda La Vida para todos*. <https://bit.ly/3WKS6QF>
- ORNELAS, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México: Siglo Veintiuno.
- ORNELAS, C., Navarro-Leal, M. y Navarrete-Cazales, Z. (2018). *Política educativa, actores y pedagogía*. México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- OSZLAK, O. y O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- RODRÍGUEZ, R. (15/09/2022). “La nueva escuela mexicana: modelo para armar / IV”. *Campus. Suplemento sobre educación superior*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/398523>
- SUBIRATS, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis de políticas públicas y gestión pública*. Barcelona: Ariel.
- TAPIA, M. (2022, marzo). “Breve análisis de las reformas curriculares en primaria: entre lo prescrito y lo vivido”. *Educación en Movimiento #3. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin>
- TRUJILLO, J. (2015). “Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales” (1934-2013). En Trujillo, J.; Runio, P.; García, J.

(Coord.). *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa*. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., pp. 77-92. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro1/2-1TrujilloHolguin.pdf>.

VARGAS, R. A. (2015). *Gobernanza y Gestión pública*. Diseño e implementación de políticas públicas. Diplomado en Gobernanza. SNTE.

BLOQUE III

Materiales de consulta

11. Opiniones de AMLO sobre educación: 2018-2022

Presentación

He aquí una selección de opiniones que ha manifestado el presidente de la República, AMLO, sobre la educación, en las conferencias matutinas entre 2018 y 2022.

Este grupo de opiniones sobre el tema educación han sido seleccionadas por los coordinadores de esta obra con el propósito de que sirvan de consulta. No se trata de ilustrar en conjunto las ideas educativas del presidente sino de ofrecer, mínimamente, su pensamiento sobre esta materia y que el lector tenga oportunidad de contrastar los contenidos del proyecto educativo que propone la SEP con las ideas del ejecutivo.

25 de abril de 2019

Acerca de los contenidos (educativos), también debe procurarse reforzar el civismo, la ética, la historia y todo aquello que se hizo a un lado durante el periodo neoliberal. Tiene que ser una educación humanista con ese tronco común y, desde luego, avanzada en lo científico, las ciencias naturales, las matemáticas, pero con una base en el humanismo.

Una de las características del periodo neoliberal es que se buscó borrar la historia, se declaró el fin de la historia y eso es completamente un contrasentido. El que no sabe de dónde viene, no va a saber hacia dónde va nunca.

Sin dogmas ni carga ideológica tiene que hacerse una revisión de los contenidos educativos.

15 mayo de 2019

La reforma especifica que se va a añadir contenidos regionales y locales, lo que va a significar que los propios pueblos indígenas van a poder incluir en los contenidos de sus libros de texto en lenguas no sólo la lengua, sino también su cultura, usos y costumbres y el respeto que todos le debemos a esas manifestaciones.

Yo creo que ese es un cambio importante de la reforma, que se contempla a México como un mosaico cultural y se toma en cuenta a todas las culturas. Esto va a llevar a que se fortalezca la educación indígena y que los contenidos tengan que ver con la realidad de cada cultura de México y con las características de cada región.

La *Cartilla moral*, de Alfonso Reyes, es un texto extraordinario que debe ser de lectura obligatoria. Hay que fomentar la lectura, es fundamental y lo que nos hace ser más conscientes, humanos y fraternos.

20 agosto de 2019

Yo me formé con la idea de que la educación es la práctica de la libertad, como Freire, que propone la educación como práctica a la libertad. Yo creo que debe de impulsarse lo que tiene que ver con el humanismo, que ese es el tronco común, el que se fortalezca la historia, la ética, el civismo, la filosofía y la literatura es muy importante.

Nos va a tocar a nosotros proponer que pedagogos especialistas trabajen en los contenidos de los libros de texto y vamos a cuidar mucho eso con fundamento científico y, desde luego, alejado de la propaganda y prácticas facciosas, pero sí fortalecer mucho todo lo relacionado con el humanismo, la fraternidad, lo social y la verdadera solidaridad; y no dar cabida al egoísmo, al individualismo, al triunfar a toda costa sin escrúpulos morales de ninguna índole, y no confundir arribismo ni aspiracionismo con movilidad social.

Entonces, tenemos que garantizarla (la movilidad social) para que quede ese camino abierto y que los jóvenes no tengan sólo como opción tomar los caminos equivocados, las conductas antisociales, sino que se pueda progresar con el estudio y el trabajo; y esto se puede lograr con la educación.

30 agosto de 2021

Por ejemplo, la honestidad del pueblo de México es innata, es un pueblo honesto, no tendríamos que importar el modelo de honestidad de los países nórdicos: Suecia o Dinamarca. No, ya se tiene, es cosa de exaltarla. O sea, porque se quiso eclipsar, se quiso ocultar con lo material, con el triunfar a toda costa, sin escrúpulos morales de ninguna índole, con el cinismo de decir: “El que no transa no avanza”, y que lo importante era lo material.

Pero eso no está en las familias ni en los pueblos. El pueblo y las familias de México tienen muchos valores que hay que exaltar.

27 febrero de 2020

Tampoco hubo fortalecimiento de valores culturales, morales ni espirituales, se desatendió por completo, incluso, fue avanzando la idea de que “el que no transa, no avanza” y que había que triunfar a toda costa, sin escrúpulos morales de ninguna índole y que lo importante era la Cheyenne, apá, todo eso, lo material.

Entonces, tiene que haber cambios, tiene que fortalecerse la idea de que sólo siendo buenos podemos ser felices y que la felicidad no es la obtención de materiales, el dinero, la fama ni los títulos.

Entonces, lo primero es el respeto, la dignidad de nuestras maestras y maestros. Lo segundo es mejorar la situación de los planteles educativos que estaban y siguen estando, porque no lo hemos podido concluir, están en el abandono y en muy mal estado. Para eso decidimos entregar de manera directa apoyos a las escuelas, entregarles el presupuesto del mantenimiento de las escuelas a las sociedades de madres y de padres de familia. Ya llevamos 50 000 escuelas, sobre todo, en las zonas más pobres, que ya les llegó su presupuesto. Ya no es que el presupuesto lo maneja la Secretaría de Educación Pública a nivel federal o se le entrega a la Secretaría de Educación Pública del estado o al municipio, porque no llegaba el apoyo a la escuela; ahora es directo, ahora es de la Tesorería de la Federación a la sociedad de padres de familia

Este es nuestro programa educativo:

1. Lo primero, es el respeto, la dignidad de nuestras maestras y maestros.

2. Lo segundo, es mejorar la situación de los planteles educativos que estaban y siguen estando, porque no los hemos podido concluir, están en el abandono y en muy mal estado. Para eso decidimos entregar de manera directa apoyos a las escuelas, entregarles el presupuesto del mantenimiento de las escuelas a las sociedades de madres y de padres de familia.
3. Lo tercero es mejorar los contenidos educativos, que no falten los libros de texto y que mejoren los contenidos de acuerdo con la nueva realidad. Por ejemplo, ahora que se necesitan materias que habían desaparecido, como el civismo, la *ética*, todo lo que hicieron a un lado durante el periodo neoliberal, se está de nuevo incorporando a los libros de texto, lo que tiene que ver con la formación, la enseñanza, el aprendizaje.
4. Algo que es muy importante son las becas, el que se entreguen apoyos a estudiantes de familias de escasos recursos económicos. En total están recibiendo becas 11 millones de estudiantes, eso nunca había sucedido en el país.

11 febrero de 2021

Que cambie la política, son seis años con contenidos educativos nuevos en donde se fortalezcan valores culturales, morales, donde se afiance el humanismo, donde se pueda decir “nada humano me es ajeno”, donde se afiance el civismo, la *ética*, la fraternidad, el amor al prójimo; donde quede de manifiesto que sólo siendo buenos podemos ser felices.

Eso como tronco común, el humanismo, y de ahí la técnica, la ciencia, las matemáticas, la física, la biología, pero con un tronco humanista. Tenemos 140 universidades públicas nuevas en todo el territorio.

11 agosto de 2021

Revisar los contenidos de los libros, porque los actuales contenidos tienen que ver con una concepción que predominó durante mucho tiempo, se inscriben esos contenidos en lo que fue la llamada política económica neo-

liberal o neoporfrista y esa política tiene como eje y esencia el individualismo, el salir adelante sin escrúpulos morales de ninguna índole, el poner por encima de todo lo material. Tan es así que por esa política económica suprimieron en las escuelas la impartición de civismo, de ética, hablaban del fin de la historia, todo eso se impulsó de manera deliberada.

Entonces, hay que cambiar eso. No les va a gustar a los conservadores, pero se tiene que formar a partir del humanismo, con valores como la honestidad, la fraternidad, la igualdad, el hacer a un lado el clasismo, el racismo y la discriminación. Entonces, sí se está haciendo esa propuesta.

28 enero de 2022

México es un país con un pasado histórico extraordinario y ejemplar. Este es un gran país. Ya quisieran, con todo respeto, otros países tener la historia y el pueblo de México, lo trabajadores y lo creativos que son los mexicanos, herederos, de ahí dimana esa creatividad, de grandes culturas y civilizaciones.

13 mayo de 2022

La educación no es un privilegio, es un derecho del pueblo, como la salud, llevaron a cabo la misma estrategia. Entonces inventaron también, además de la ofensa al sector magisterial, lo de la calidad de la enseñanza y la excelencia educativa. Claro que queremos que la educación sea de calidad y que haya excelencia, pero nos importa también el acceso a la educación.

Por eso digo que no es lo mismo educación que cultura, son cosas distintas. La educación es lo que se aprende, las técnicas del conocimiento; la cultura es lo que viene de lejos, es lo que tiene que ver más con los valores, con nuestros principios.

... porque era el “mátalos en caliente”. ¿Y dónde está el Nuevo Testamento? ¿Y dónde está el amor al prójimo?

¿En qué cabeza cabe que la violencia se enfrenta con violencia? El mal no se puede enfrentar con el mal, al mal hay que enfrentarlo haciendo el bien, y la paz es fruto de la justicia.

... este periodo neoliberal fue un desastre. No se conocen esos datos, pero la separación de familias fue como nunca y los hijos se criaron a la buena de Dios, no había tutelaje y era el jefe de la pandilla o el jefe de grupo el que educaba y enseñaba.

Además, al mismo tiempo, fomentando el lujo barato como estilo de vida, la troca, la ropa de marca, las alhajas, el triunfar a toda costa sin escrúpulos ni ninguna índole, la corrupción en alta, cuánto tienes, cuánto vales, y los valores culturales, morales, espirituales a un lado, el que “no transa, no avanza”, y la moral es un *árbol* que da moras, y eso fue lo que prevaleció.

18 enero de 2019

La reforma educativa, igual. Entonces ya no es esa agenda, ¿cuál es nuestra agenda, la que prevalece? Combatir a la corrupción, ¿por qué no estaba en la agenda de las reformas estructurales?, ¿*dónde* estaba la reforma para acabar con la corrupción?, ¿*qué* no es ese el principal problema del país?

15 agosto de 2019

Que quede muy claro que la educación no se puede poner al mercado, como si fuese una mercancía, para que la adquiera el que tenga recursos económicos. La educación no es un privilegio, es un derecho del pueblo.

3 abril de 2019

Estamos viendo cómo los niños de comunidades apartadas, que tienen que recibir educación con un maestro para todos los grados, o con dos, cómo pueden ir a estas escuelas, que están distantes de todas maneras, pueden estar a seis u ocho horas a pie.

Entonces, que los niños estén de lunes a viernes en estos centros integradores, en escuelas de educación completa e integral, también con actividades relacionadas con la producción, con oficios, talleres, activida-

des agropecuarias, en albergues, que puedan vivir ahí, que puedan tener alimentación e irse los viernes por la tarde a sus comunidades, con sus padres y regresar muy temprano el lunes o los domingos.

29 abril de 2019

Una de las reformas realmente importantes para la educación va a ser el que se avance en la federalización del sistema educativo.

1.º de mayo de 2019

¿Saben qué hacían? Y ahora me están dando pie a que les dé un informe adicional, ¿saben qué hacían? Definían en el extranjero la agenda que tenía que aplicar el Gobierno de México, no teníamos ni siquiera una agenda propia, eran las llamadas reformas estructurales.

15 mayo de 2019

De repente, en los últimos tiempos se llevó a cabo una campaña para culpar a los maestros del atraso educativo, cuando todos sabemos que las deficiencias en la educación obedecen a una serie de circunstancias y, sobre todo, a la situación económica y social de nuestro pueblo, a las veces en que van los niños a la escuela, porque hay mucha pobreza desgraciadamente en nuestro país. No es eso culpa de los maestros, al contrario, los maestros en condiciones muy difíciles han cumplido con su responsabilidad.

21 mayo de 2019

El plan era poner la educación al mercado, como si fuese una mercancía para que pudiese estudiar el que tuviese para comprarla. Eso ya no, eso se acabó.

¿Qué querían estos insensatos tecnócratas, corruptos? Que el mantenimiento de las escuelas corriera por cuenta de los padres de familia, era parte de la privatización. Por eso ahora están enojados y molestos.

17 mayo de 2019

Son derechos y el Estado está obligado a garantizar la Educación pública, gratuita y dentro de ello es fundamental la alimentación. Que los niños estén bien alimentados.

31 enero de 2020

Vamos hacia la valoración de los principios y poner por delante la bondad, insistir que sólo siendo buenos podemos ser felices. Porque la verdadera felicidad es estar bien con uno mismo, estar bien con nuestra conciencia y estar bien con el prójimo. Esa corriente de pensamiento la vamos a seguir impulsando.

30 de septiembre de 2020

Vamos a recordar nuestra historia, llena de grandeza desde la época prehispánica, vamos a reivindicar a las comunidades, a los pueblos originarios, va a haber un día dedicado al perdón por los abusos, por las atrocidades que se cometieron con la invasión colonial y también, a partir del México independiente, vamos a estar en la región maya y vamos a estar también con los pueblos yaquis, precisamente de las culturas más ofendidas, humilladas en la historia de nuestro país.

23 de junio de 2021

Yo les he dicho aquí que tengo como filosofía el que no debe ningún ser humano ser esclavo del dinero, no puede ser eso la ambición principal y que

cuando me toca dar un consejo a alguien que quiero mucho, ya sea alguien de mi familia, a mis hijos o amigos, el consejo que doy, el principal consejo es que no se dejen envolver por lo material, que sólo siendo buenos podemos ser felices. Esa es la esencia de la educación. No es tener lo básico, no se trata de eso, pero no puede ser la ambición. Entonces, afortunadamente mis hijos tienen esa formación y no hay cosa más importante en la vida que formar bien a los hijos, que imprimirles principios, ideales y valores. Y eso no es ninguna novedad en México. En nuestras familias, en nuestros pueblos, hay una gran reserva de valores culturales, morales, espirituales, lo que pasa es que, con el neoliberalismo, aunque ya venía de tiempo atrás, se precipitó un estilo de vida muy individualista y materialista, de triunfar a toda cosa, fue una mancha negra que se fue extendiendo.

11 de febrero de 2021

Tenemos la oportunidad de mejorar los contenidos de los libros que se utilizan en las escuelas. Seis años. Ya sé, me quedan menos de cuatro, pero agrego dos más porque, si los cambian, no lo van a hacer de inmediato, si hay un retroceso, toco madera de que no sea así, pero en el caso de que cambie la política son seis años con contenidos educativos nuevos en donde se fortalezcan valores culturales y morales, se afiance el humanismo y se pueda decir “nada humano me es ajeno”, donde se afiance el civismo, la ética, la fraternidad, el amor al prójimo; donde quede de manifiesto que sólo siendo buenos podemos ser felices.

12. Extractos del documento Marco curricular de la SEP

Los coordinadores de esta obra hemos seleccionado aquellos párrafos del documento oficial llamado *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana* que consideramos significativos y que informan sobre los temas y problemas más relevantes del proyecto de la SEP. Estos párrafos se reproducen literalmente y deben considerarse como fuente de consulta.

Propuesta colectiva y en renovación permanente

Al ser la educación un derecho humano y, por lo tanto, un bien público de interés nacional, este Plan de Estudio, con su marco y estructura curricular, es una propuesta colectiva en permanente construcción.

Pilares del currículum

La noción de aprendizaje y la noción de comunidad son los pilares que sustentan la estructura formal del currículum.

La comunidad es núcleo de las relaciones pedagógicas y de los procesos de E-A

Este Plan de estudios coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela, como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los aprendizajes llevados a la comunidad

Se trata de que sus aprendizajes no sólo tengan sentido en el marco de la disciplina que refleja los intereses especializados de los adultos, ni única-

mente en el aula, sino que sean llevados a otros espacios de su vida escolar y comunitaria para que construyan nuevos significados con lo aprendido, problematizando la realidad, con lo cual se fortalece la educación de ciudadanas y ciudadanos que participan en la construcción de una sociedad democrática.

Conocimientos contruidos de la vida comunitaria

La escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente contruidos de la vida comunitaria de las y los estudiantes, y el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para discutir y problematizar el contenido el Plan de estudios a la luz de la realidad concreta que viven.

El territorio (comunidad) se construye y cambia continuamente

Es importante reconocer que el territorio-comunidad no se reduce al espacio en el que habita una población ni al patrimonio natural dentro de sus límites, el territorio es un espacio que se construye y transforma continuamente a partir de la interrelación humana.

Vivir juntos, principio de toda comunidad

Vivir juntos es el principio de toda comunidad; es el espacio en donde los seres humanos viven en común desde la diversidad, en donde se construyen relaciones que tejen el sentido histórico del colectivo, en un marco de desigualdades, diferencias, tensiones y riesgos, que muchas veces propicia la exigencia de autoprotección de la vida, y que llega a intensificarse en la forma de reclamos y acciones preventivas para salvaguardar a ciertos grupos de la comunidad de los riesgos y amenazas que “representan” otros grupos del colectivo.

El buen vivir

Esta es una perspectiva de comunidad que respeta el buen vivir de las poblaciones indígenas y afromexicanas, así como los principios de vida democrática y de justicia social, fundamentada en una idea de comunidad que tenga como propósito la obligación hacia el otro.

Hacer comunidad

Hacer comunidad es una acción de exposición y contacto respecto a otros. La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de los demás y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos.

Escuela y comunidad-territorio

La comunidad vuelve a los sujetos, individuales y colectivos, hacia su exterioridad, y esto significa para la escuela mantener con la comunidad-territorio una relación permanente de reciprocidad e intercambio.

Igual valor al aprendizaje-escolar que al aprendizaje comunitario

En el Plan de estudios, los programas educativos, los libros de texto y demás materiales de apoyo a la educación básica, se le concede igual valor al aprendizaje y a la enseñanza que se realiza en espacios de la comunidad local, como el realizado en el aula o en cualquier otro espacio de la escuela.

Los alumnos dan significado a lo que aprenden en el marco de la comunidad

El currículo y los procesos formativos en su conjunto tienen como propósito propiciar que los niños, niñas, adolescentes reflexionen, comprendan y den significado a los contenidos propuestos para la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, en el marco de condiciones de la comunidad local.

La comunidad al centro

Colocar a la comunidad como un núcleo de vinculación de los procesos educativos implica una función desde donde se problematiza el hecho educativo. Significa establecer una relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato.

Unidad nacional desde la diversidad

Construir una propuesta curricular con una verdadera unidad nacional, desde la diversidad de sus grupos, pueblos, y sujetos.

Fundamento de la educación: la dignidad humana

Para la Nueva Escuela Mexicana, la dignidad humana es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social.

Es así como, el sentido de lo humano en la educación de la Nueva Escuela Mexicana implica el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad humana de las niñas, niños y adolescentes.

Las relaciones escolares se realizan con la responsabilidad y no solo con el conocimiento

Esto significa que las relaciones que se construyen en la escuela y fuera de ella, con las personas, el saber, la ciencia, el medioambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología y el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos.

Nueva ciudadanía despliega sus capacidades emancipatorias

Ésta es la base para una educación que propicie la formación de una nueva ciudadanía que pueda desplegar sus capacidades emancipatorias en el marco de una vida pública democrática en la que prevalezcan principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medioambiente, inclusión y derechos humanos, sobre todo los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Los derechos humanos

Desde esta perspectiva, para la Nueva Escuela Mexicana, los derechos humanos parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, hombres y mujeres, pueblos indígenas y afroamericanos, extranjeros, migrantes, grupos de la diversidad sexual, trans, intersexuales y queer, personas con discapacidad, todos ellos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales y pertenecientes a distintas clases sociales.

Las capacidades

Las capacidades no se refieren, únicamente, a las habilidades y conocimientos que puede desarrollar una persona, incluyen, también, las libertades y condiciones de vida desarrolladas en combinación entre las facultades personales y las condiciones sociales, territoriales, culturales, materiales y políticas de las que viven las personas.

Lista de capacidades

Estas capacidades se relacionan con:

- i.** una vida digna con salud e integridad física,
- ii.** buena alimentación;
- iii.** el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento
- iv.** en un modo verdaderamente humano en la creación de obras literarias, musicales, y artísticas;
- v.** así como una educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica; desarrollo afectiva y emocional;
- vi.** la reflexión crítica acerca de distintos aspectos de la vida; vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión y nacionalidad;
- vii.** envuelve también, la participación en las decisiones políticas que gobiernan la vida social, además de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas; vivir relaciones respetuosas con el medioambiente y sus formas de vida.

Los saberes

Los saberes implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas que confluyen en esta apropiación. Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana. El aprendizaje de los saberes exige una reflexión creadora, sensibilidad y compromiso con la comunidad, por ello, los saberes constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad.

Estudiantes: capaces de reinterpretar y transformar el mundo

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que las y los estudiantes son sujetos de derechos, dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades y características propias, capaces de reinterpretar, incidir y transformar el mundo que les rodea, como lo haría cualquier adulto.

Fin de la escuela

Por lo tanto, la escuela y el sistema educativo deben dirigir la acción educativa a la realización y emancipación personal de las y los estudiantes, así como al compromiso con su comunidad. Esto implica que las niñas, niños y adolescentes son capaces de establecer con los otros, diferentes tipos de relaciones mediado por el conocimiento en sus múltiples expresiones, así como la responsabilidad y el respeto mutuo.

El aprendizaje se relacionará con la realidad de la comunidad

Esto se puede expresar en el aprendizaje de conocimientos tradicionales sobre el cuidado de la alimentación y salud; relacionando el aprendizaje de las matemáticas con los trabajos de campo como la agricultura; la enseñanza y aprendizaje de saberes para la producción textil, pinturas naturales y la creación de huertos escolares.

Crear conciencia sobre los problemas concretos de la comunidad

Por ejemplo, conciencia de:

- i. los problemas relacionados con la escasez del agua en la colonia, barrio o pueblo;
- ii. el deterioro del medioambiente y
- iii. su relación con las cosas que se consumen, la comida chatarra,
- iv. la violencia en todos los lugares de convivencia, así como
- v. la revalorización del transporte público y el uso crítico de las tecnologías.

Los estudiantes: sujetos individuales y colectivos

El derecho al ejercicio propio de la razón de la niñez y la juventud, los constituye en sujetos fundamentales de su propio proceso educativo, con capacidades para crear, aportar y elaborar proyectos para sí mismos, con sus compañeras, compañeros, sus maestras, maestros, sus familias y

su comunidad. Es así que las y los estudiantes, en tanto sujeto individual como colectivo, forman parte de su escuela, de los grupos de compañeras y compañeros, su familia y otros grupos que conforman el medio en el que viven, les asignan valor y sentido propios a esos espacios de pertenencia.

Los estudiantes construyen sus reglas personales a partir de las reglas de la escuela

En la Nueva Escuela Mexicana, las y los estudiantes se apropian críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela ofrece y las usan para construir, ejercer sus propias reglas y saberes.

El maestro puede ser alumno

Las relaciones que se desarrollan en la comunidad escolar no privilegian las acciones de los adultos hacia las niñas, niños y adolescentes, sino que se plantea un diálogo entre sujetos con los mismo derechos y potencialidades que da lugar a formas de socialización que permiten que los adultos aprendan de sus estudiantes.

Estudiantes participan en la construcción social de la escuela y su entorno

Junto con los adultos, las y los estudiantes participan activamente en la construcción social de la escuela y su entorno una vez que comparten los saberes y conocimientos que se transmiten en el espacio escolar y los relacionan con prácticas, sentidos, costumbres y valores que provienen de su vida cotidiana, en vínculo con su historia personal y con la posibilidad de transformarla.

En la escuela se articula la unidad nacional

Estas circunstancias y condiciones definen las relaciones entre estudiantes y maestras y maestros; permiten comprender que la escuela es un espacio en el que se articula la unidad nacional desde su diversidad, en donde se hospedan y dialogan las ciencias, la cultura universal como las culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres, clases, géneros e identidades de todas y todos aquellos que acuden este espacio universal de socialización.

La escuela no enseña para que los estudiantes se adapten a la sociedad

La escuela no busca enseñar conocimientos, valores y actitudes para que las niñas, niños y adolescentes se asimilen y adapten a la sociedad a la que pertenecen, tampoco es su función formar capital humano para responder a los perfiles que establece el mercado laboral desde la educación básica hasta la educación superior.

Deber de la escuela: formar ciudadanos críticos del mundo, emancipados

La escuela debe formar niñas, niños y adolescentes felices; ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien su vida y la de los demás; la escuela es un lugar en donde se construyen relaciones pedagógicas que tienen repercusión en la vida cotidiana de las y los estudiantes, sus familias, las profesoras y profesores.

La escuela es autónoma respecto a poderes que buscan reducirla

La escuela es una conquista de la comunidad, resultado de un proceso histórico de construcción social en la que maestras y maestros, estudiantes y familias construyen su sentido específico en la cotidianidad de sus acciones, que permite habilitar su autonomía respecto a distintos poderes que buscan reducir la vida escolar a una visión unificadora e instrumental de la realidad.

No existen dos escuelas iguales

Para la Nueva Escuela Mexicana no existen dos escuelas iguales y ninguna tiene un fin en sí misma, sino que todas ellas están al servicio de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto, por lo que la escuela se entiende como el espacio fundamental en el que se verifica la igualdad para todas y todos; la igualdad como potencial de las y los estudiantes de ser capaces de aprender, emanciparse y trascender su realidad.

Escuela: espacio de convivencia laica

La escuela pública debe preservarse como un espacio de convivencia estrictamente laica y defenderse de planteamientos que desean reducirla a una institución que provee servicios de aprendizaje para satisfacer de

creencias, fanatismos y prejuicios que provengan de particulares con intereses religiosos, empresariales o políticos.

Escuela laica

La escuela pública laica es un espacio en donde se construyen relaciones sociales y pedagógicas que forman ciudadanas y ciudadanos en el respeto de la diversidad, la conciencia ambiental, el pensamiento crítico, el diálogo de saberes, la ciencia en todas sus expresiones y el ejercicio de los derechos humanos, el buen vivir, ajena a todo credo religioso, fundamentalismo y dogmatismo ideológico, incluyendo el consumismo como estilo de vida.

Replantear el carácter universalista y nacional del conocimiento

Ello implica replantear el carácter universalista y nacionalista del conocimiento, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje en función de aquello que es común para todos.

La universalidad de la escuela la definen sus elementos particulares

En este sentido, la universalidad de la escuela se define a partir de que las y los estudiantes, las maestras, maestros, autoridades, trabajadores, personal de apoyo pedagógico, administrativo y los servidores públicos estén comprometidos y sean corresponsables de la acción educativa.

Relaciones pedagógicas: entre la escuela y la comunidad

Las relaciones pedagógicas, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se llevan a cabo dentro de la escuela como en la comunidad local, las cuales se entienden como ámbitos de interdependencia e influencia recíproca.

El estado obligado a transformar a la escuela para construir una sociedad democrática

La tarea del Estado es favorecer la transformación de la educación para que ésta contribuya en la construcción de una sociedad democrática²³, ello requiere que las escuelas en su diversidad tengan arraigo en la comunidad a la que pertenecen y, a su vez, sean valoradas por las personas que componen esa colectividad. Por eso, se estima en gran valor que la escuela y la comunidad, en su diversidad, puedan convivir e interrelacionarse con criterios de solidaridad, libertades y responsabilidades recíprocas.

La escuela define su organización de manera democrática

Para que esto sea posible, la escuela debe retomar su papel como institución que forma ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática. La escuela misma debe regir su organización, leyes y procesos mediante principios democráticos, sobre todo que se respeten los derechos de las niñas, niños y adolescentes y de las maestras y los maestros y la dignidad de cada uno de ellos, como núcleo fundante de otros derechos.

Educación para la democracia

La Nueva Escuela Mexicana entiende por educación para la democracia como una formación de capacidades para que niñas, niños y adolescentes ejerzan una práctica social compuesta por el respeto a la legalidad, la autodeterminación para hacer visible su influencia en las decisiones en distintas esferas de la vida; el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales y la participación en la construcción del espacio público.

Educación para la ciudadanía. la cooperación y redes solidarias

Una educación para la ciudadanía requiere que la matriz fundacional de las escuelas de México se base en la cooperación y en el tejido de múltiples redes solidarias, dentro del salón de clases, en los espacios de la escuela y en los distintos lugares de la comunidad.

Buen trato y bienestar

El buen trato y el bienestar se basan en una convivencia que tiene como principio ético la inclusión colectiva e institucional, entendida como la forma que tienen las escuelas de dar respuesta, responsabilizarse, cuidar y atender a cualquier niña, niño y adolescente que, por su condición de salud, género, capacidad, clase, etnia, lengua, nacionalidad, condición migratoria, requieren ser cobijados por la comunidad escolar, pero también demanda una respuesta institucional (académica, jurídica o administrativa).

Maestras y maestros intelectuales

La Nueva Escuela Mexicana reconoce el papel fundamental de las maestras y los maestros en la construcción de la ciudadanía y su condición de intelectuales que convocan al saber en distintos espacios de formación, dentro y fuera de la escuela. Las maestras y los maestros son considerados

por el Estado profesionales de la educación y la cultura, capaces de formar sujetos para una ciudadanía internacional solidaria y un entorno local que se emancipa y desarrolla desde la diversidad.

Autonomía curricular de docentes

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía curricular de las maestras y los maestros para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudios y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docente, así como su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de las niñas, niños y adolescentes que acuden a estudiar a su escuela. La autonomía curricular representa la libertad que tienen las maestras y los maestros para ejercer y reinventar la docencia.

Papel de las familias

Un aspecto fundamental de la Nueva Escuela Mexicana es el papel que juegan las familias en la formación de las y los estudiantes para una ciudadanía en la que se tenga prioridad el derecho a la educación, el bienestar y el buen trato.

Participación de familias en el aprendizaje y desarrollo

La Nueva Escuela Mexicana considera fundamental la participación de las familias en el desarrollo y aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes, ya que es en este ámbito donde se refuerzan los conocimientos y hábitos de salud que se aprenden en la escuela; el apoyo desde casa en procesos como la expresión oral y escrita, el desarrollo psicomotor, afectivo, cognitivo y el pensamiento lógico matemático, la imaginación mediante el juego, el arte y la educación física; la participación en la rehabilitación e inclusión de las y los estudiantes con alguna discapacidad, es sustantiva la participación de las familias en los procesos de enseñanza es vital, no solo para garantizar que la educación de sus hijas e hijos se lleve a buen término, sino también para coadyuvar en la disminución de la violencia en las escuelas.

Papel de las familias en la escuela pública

El papel de las familias en la escuela pública implica compartir decisiones y responsabilidades para la mejora continua de la educación, el bienestar y el buen trato de las y los estudiantes en el espacio escolar y en la comunidad, todo ello en un marco de respeto a la diversidad étnica, religiosa, económica, cultural, sexual y lingüística.

Las familias en las relaciones pedagógicas

De igual manera, es relevante que las familias participen en las relaciones pedagógicas para favorecer el ejercicio de los derechos de las y los estudiantes, y ayuden a que se consolide su condición de ciudadanos y ciudadanas.

Crítica a las asignaturas y los grados

Para que la Nueva Escuela Mexicana sea efectiva es fundamental que el conocimiento y los saberes se integren curricularmente, trascender la idea arraigada de que estos, para ser válidos y legítimos, deben organizarse en fragmentos de información y habilidades en asignaturas y grados, los cuales operan como si todas las estudiantes y los estudiantes fueran idénticos y tuvieran las mismas posibilidades de aprender por el simple hecho de tener la misma edad.

El currículum se integra con saberes académicos y saberes de la comunidad

La integración del currículo está en sintonía con 1) la adquisición de una sólida base científica, 2) un manejo adecuado de las lenguas, 3) una apropiada capacidad de expresión oral y escrita, así como 4) la capacidad de comprender lo que se lee, y 5) el desarrollo progresivo del pensamiento lógico matemático, todo esto en convivencia con otros saberes, experiencias y tradiciones culturales igualmente legítimas, que en conjunto puedan ser abordadas a través de temas o problemas concretos de la vida y no como ideas separadas en unidades de información.

Niños y niñas participan en la integración del currículum

La integración del currículo contribuye a dar sentido a la vida democrática de las escuelas, ya que favorece una construcción de la realidad en la que las niñas, niños, adolescentes y adultos aparecen como sujetos históricos,

capaces de 1) acercarse al mundo, 2) interpretarlo y 3) contribuir a transformarlo 4) desde diferentes perspectivas. Con ello se favorece una construcción democrática del conocimiento.

El aprendizaje: sobre problemas que importan en la vida real

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el conocimiento y los saberes se aprenden de acuerdo con inquietudes o problemas que tienen importancia personal o colectiva en el mundo real y el contexto de las y los estudiantes. La organización del currículo debe estar centrada en el trabajo conjunto de estudiantes y profesores sobre temas sociales que le son comunes y relevantes.

Estudiantes y docentes de manera autónoma escogen temas y problemas

El papel principal del currículo es establecer las condiciones de libertad y autonomía para que estudiantes y docentes definan los problemas o temas centrales que consideren relevantes de abordar durante el curso: la guerra entre Rusia y Ucrania, los efectos en la salud mental de la pandemia del SARS-CoV-2 o la violencia en contra de las mujeres, identificando los conceptos relacionados con el tema seleccionado, desde aquellos que pertenecen a la cultura universal, la diversidad cultural del país y el saber cotidiano establecido en la estructura curricular.

Proyectos

El abordaje de estos temas se realizará, preferentemente, a partir de proyectos y otras actividades que integren conocimientos de múltiples fuentes (contenidos curriculares). Las experiencias de aprendizaje definidas a partir de proyectos permiten la integración de nuevas experiencias a los aprendizajes previos, y también favorecen la incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones.

Crítica al capitalismo cognitivo y a la sociedad del conocimiento

Este enfoque de currículo responde a la visión del capitalismo cognitivo y la sociedad del conocimiento, en los cuales la explotación de los ciclos de vida se hace reduciendo a los sujetos en formación a meras unidades de información, por lo que la división social del aprendizaje es el principio del ordenamiento social de nuestra época.

Carga administrativa

Lo anterior se acompañó de una gran carga administrativa que exigía de las profesoras y profesores informes por alumno, de quién entregaba trabajos y quién no; tareas y trabajo realizado por los estudiantes, llenado de formularios y cuestionarios que dieran evidencia de los aprendizajes esperados, así como del trabajo docente en línea y la evaluación.

Reinventar la profesión docente

Con todo lo anterior, se puede afirmar que es fundamental reinventar la profesión docente a partir de la recuperación de sus propias experiencias, saberes e historias pedagógicas, formativas y personales, en el marco de un proyecto educativo nacional construido desde la diversidad, que privilegie el bienestar de la población y la emancipación de las y los estudiantes como referentes del trabajo de las maestras y los maestros.

Las matemáticas en la escuela actual sólo sirven para resolver exámenes estandarizados

Con esto se rompía con la idea que prevalece en los programas de estudio de la educación básica a la educación superior, de que las matemáticas son un cúmulo de conceptos, fórmulas, algoritmos, teoremas y demostraciones que las y los estudiantes deben copiar del pizarrón o del libro de texto a su cuaderno, que les servirán para resolver múltiples ejercicios matemáticos como práctica para presentar exámenes estandarizados, lo cual no permite que las y los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje, de lo que ignoran y saben, sino también de su capacidad para relacionar conceptos con la solución de un problema.

Elementos para la reforma educativa radical

Revalorizar la vida social de la escuela y su relación con la comunidad. Replantear el sentido que tienen los planes y programas de estudio, para que sirvan como instrumentos que integren conocimientos y saberes, y sirvan para resolver problemas de relevancia social e individual.

Reconocer a las maestras y los maestros como profesionales de la educación con efectiva autonomía para decidir sobre los contenidos de los planes de estudio y la didáctica de acuerdo con sus experiencias, saberes, condiciones materiales y escolares. Resignificar el papel de la escuela, cuyo

sentido es que en sus espacios se problematice la realidad a través de situaciones de aprendizaje en la que las y los estudiantes busquen soluciones a los problemas de la vida diaria empleando los conceptos, métodos y valores. Reforzar la participación de las familias como parte de una sociedad democrática, diversa y plural, que implique un diálogo continuo con las maestras y los maestros respecto a los procesos formativos de sus hijas e hijos, así como el compromiso con la vida escolar de su comunidad.

Replantear la evaluación

Replantear el sentido de la evaluación, que favorezca el avance de las y los estudiantes de acuerdo con sus propias condiciones, ritmos y estilos de aprendizaje, y no se reduzca a la revisión de tareas como evidencia del trabajo de los estudiantes, el llenado de formatos y a la calificación de exámenes.

Programa de la modernidad

Pese a las distintas reformas que se han aplicado en la educación básica en los últimos treinta años ha prevalecido el referente identitario surgido en el periodo posrevolucionario en tanto programa de la modernidad, centrado en al menos cuatro elementos:

- i. nacionalismo,
- ii. mestizaje,
- iii. positivismo y
- iv. patriarcado

Programa de la modernización: dos vertientes

El programa de modernización de la sociedad mexicana después de la Revolución de 1910 se desplegó en dos vertientes.

- a) La primera, a través de una revolución cultural para cambiar la mentalidad de las mexicanas y mexicanos mediante un aumento en los niveles educativos de la población y el predominio de los valores laicos con una orientación nacionalista y familiar.
- b) La segunda vertiente, desarrolló una revolución antropológica basada en el mestizaje y la erradicación de las herencias indeseables que degradan el tejido social. Desde diversas disciplinas, vinculadas al Estado, se impulsó una “reingeniería social”: los antropólogos promo-

vieron la política indigenista de unidad racial. Desde una perspectiva de la sociología y el derecho se promovieron medidas para atacar la criminalidad, la cual se creía innata en ciertos grupos étnicos. Los demógrafos promovieron la migración de la población de “raza” blanca europea, pero impidieron el paso de aquellos grupos migrantes considerados indeseables.

Políticas de selección racial

Los médicos y psiquiatras establecieron un conjunto de medidas para impedir la reproducción de poblaciones y sujetos indeseables. Educadores y psicólogos aplicaron pruebas estandarizadas a jóvenes indígenas que fueron clasificados con base en el estándar del niño mestizo de clase media de la Ciudad de México de padres mexicanos.

El propósito de este programa de modernización a través de estas dos vertientes fue “forjar una nueva sociedad integrada por ciudadanos racialmente homogéneos, moralmente regenerados, física y mentalmente sanos, trabajadores activos y miembros de una familia”.

Los teóricos de la nación mestiza

Desde el siglo XIX, existe un encadenamiento conceptual con relación a la condición indígena y la construcción de la nación mexicana en autores como Francisco Pimentel, Francisco Bulnes y Andrés Molina Enríquez.

El mestizo: principal proyecto del Estado mexicano

Fue así como el mestizo pasó a convertirse en el principal proyecto y acción política del Estado mexicano. Este proceso de mestizaje ha sido el referente cultural del currículo de la educación básica hasta nuestros días.

Mestizo-articulador de la unidad nacional

El elemento articulador de la unidad nacional fue desde un principio el mestizo, por lo que era deber del gobierno fusionar racialmente a la población mexicana, generalizar las ideas de la cultura moderna, unificar el castellano como idioma oficial, elementos indispensables para construir la nación mexicana.

Desdibujar al indígena y a la diversidad

El programa educativo del Estado se utilizó como un instrumento de un plan más amplio de desdibujamiento simbólico y biológico del indígena, la extranjería, y la diversidad en general, en donde la educación fungía como un bien para que el sujeto se incorporase al progreso social y al desarrollo económico, con una mentalidad productiva y a un tipo de democracia sujeta al sistema corporativo y clientelar.

Biotipología

Como se señaló, desde la década de 1930, médicos, juristas y antropólogos mexicanos recurrieron a la biotipología en un esfuerzo por entender y organizar el mundo social. “En ese proceso, las niñas y los niños de la escuela, tanto urbanos, como rurales, las poblaciones indígenas, los hombres de clase media, así como otros grupos, fueron objeto de una gama extensa y novedosa de intervenciones médicas con el propósito de cuantificarlos y clasificarlos. Esto ha significado, la incorporación de nuevos aprendizajes para ejercer la ciudadanía en la llamada sociedad global de la información.

La educación básica la define la OCDE

Lo primordial en la educación básica de México se ha definido desde organismo internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que da prioridad al desarrollo de un conjunto de saberes, habilidades, conocimientos y actitudes que las niñas y niños deben aprender en tres campos específicos: comprensión lectora, pensamiento lógico-matemático y habilidades científicas.

Escuelas representan intereses, ideologías, valores

Las escuelas son instituciones que representan los intereses, ideologías, valores y perspectivas sobre lo humano, lo social, lo económico y lo educativo, que son recogidos y plasmados en el currículo de acuerdo con un momento histórico específico y la correlación de fuerzas existentes.

En la sociedad existen sujetos y grupos interesados en definir el funcionamiento de las escuelas públicas, así como de producir y reproducir un cierto tipo de conocimientos y saberes que caractericen al ciudadano y la ciudadana que desean que se forme en el sistema educativo nacional.

Dominio de un enfoque instrumental, conductista y eficientista

En México, por lo menos en los últimos 50 años, ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y operación de los planes y programas de estudio de la educación básica, que se ha ido ajustando con cada reforma, pero que han definido la experiencia formativa expresada en conceptos, sistemas explicativos, habilidades, saberes, normas, valores, establecidos en los contenidos y objetivos del currículo, su planeación y evaluación.

Los organismos internacionales deciden

Esta visión ha sido acordada con organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que la emplearon como un instrumento para proponer la modernización educativa en América Latina en la década de 1970-92, y más recientemente se han adoptado las recomendaciones de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC), con un giro marcadamente empresarial sobre la educación.

La educación es dirigida por el estado, la sociedad civil y las empresas

Este periodo se ha centrado en que las niñas y los niños acudan a la escuela con un fin predeterminado por el Estado, la llamada sociedad civil o las empresas, con escasa libertad y participación de las y los estudiantes y de las maestras y maestros.

Evaluación: la realizan personas ajenas

En el caso de la evaluación, ésta se realiza por personas ajenas al proceso formativo y a las opiniones de estudiantes y docentes. Desde un punto de vista técnico, la evaluación mide el grado en que las conductas de las y los estudiantes se ajustan a los objetivos, competencias o aprendizajes clave planteados en el currículo. Se mide el producto (el sujeto cosificado en su conducta) no el aprendizaje ni lo que sucede en el proceso formativo.

Neoliberalismo

A partir de la década de 1990, México acordó transformar su política pública nacional teniendo como referente el programa ideológico, económico, político y social neoliberal, en el caso del sistema educativo nacional, se utilizó el discurso de la calidad como fundamento para reducir la formación de las y los estudiantes y el trabajo docente a un criterio instrumental basado en la eficiencia pedagógica y la eficiencia escolar, plenamente vinculada con la medición estandarizada de resultados, que abrió las puertas a la mercantilización de la educación básica.

Mejorar la calidad

La mejora de la calidad de la educación básica ha sido el elemento fundamental de las reformas y transformaciones educativas de México, con valores, principios, contenidos curriculares e institucionales, formativos que buscan mejorar las reformas precedentes. Es así que, todo lo que requiera de un sentido de mejora, eficacia, eficiencia y oportunidad en educación básica, ya se trate de las maestras y maestros, la infraestructura escolar, los planes y programas de estudios, etcétera.

Las pruebas estandarizadas

A partir del ciclo 1997-1998, se empiezan a aplicar las pruebas Estándares Nacionales, de lectura y matemáticas en educación primaria y en el ciclo 1999-2000 en educación secundaria. A partir del año 2000 se incorporaron las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA), elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que buscan medir las competencias de las y los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencia a través de pruebas estandarizadas. Por ejemplo: PISA, ENLACE, PLANEA, etcétera.

Las emociones: prácticas culturales

El derecho humano a la educación implica, finalmente, reconocer que las emociones de las niñas, niños y adolescentes son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de los afectos que sienten por otras personas relacionadas con su vida. La tarea de la Nueva Escuela Mexicana es reconocer que las emociones de las y los estudiantes, al igual que del resto de la comunidad, se construyen en las interacciones con otras personas,

por lo que existe un grado de responsabilidad de todas y todos respecto a la sensibilidad y afectos de los otros.

Magisterio ha apostado por la movilización pacífica y el diálogo

El magisterio ha sabido definir sus apuestas y, con ello, su quehacer ético, político y educativo, ha interrogado el modelo curricular instrumental de la educación pública; ha apostado por la movilización pacífica y el diálogo abierto; ha interpelado al sistema educativo y ha intervenido en la realidad con su trabajo docente.

El marco del ejercicio de la docencia

El ejercicio de la docencia implica acercarse a la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco del territorio concreto en el que está situado el hecho educativo (en la escuela, pero no sólo en ésta), en donde estudiantes y docentes interactúan en espacios social y culturalmente simbolizados, que son resignificados constantemente en un marco de tensiones, de sentidos de pertenencia y construcción de identidad desde la diversidad en sus múltiples rostros.

Autonomía de las escuelas normales

Respecto a este Plan de estudios, la autonomía profesional y curricular de las maestras y maestros de educación básica como de las escuelas normales, significa que están en libertad de decidir los contenidos de su disciplina.

Decisiones que debe tomar el docente

Asimismo, le corresponde decidir cómo, con qué medios, en qué espacios y tiempos van a vincular dichos contenidos con los ejes articuladores en un campo de formación. Lo que supone decidir las acciones que van a realizar para vincular lo aprendido en cada campo con la realidad de las niñas, niños y adolescentes, en el marco de la escuela y la comunidad.

Pero el docente no decide solo

La definición de estos temas o problemas de la realidad, el método y profundidad con el que se aborden los contenidos y los ejes articuladores para trabajar dichos temas, se hace a partir de la deliberación que hagan profesores entre sí y con sus estudiantes.

Igualdad entre conocimientos y saberes comunitarios

Por lo tanto, en las prácticas educativas de la enseñanza y del aprendizaje son igual de importantes la lectura, la aritmética y la ciencia, como la tierra, los ríos, el hogar, el cuerpo, los saberes ancestrales, la arquitectura, las fiestas del pueblo, barrio, colonia, los espacios de convivencia y en algunos contextos, los tiempos de producción de la localidad, los cuales son constantemente resignificados y replanteados, tanto por las y los estudiantes como por las maestras y los maestros.

Contenidos: vinculados con tradiciones, saberes comunitarios

Se busca que los contenidos de los programas de estudio, las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación prescritos desde inicial a secundaria, sean interpretados por las maestras y los maestros y, sobre todo, por las niñas, niños y adolescentes, para otorgarles significados y valores que puedan ser vinculados con tradiciones, saberes, relaciones y procesos de sus comunidades.

Programas, libros y materiales con enfoque intercultural

Por lo anterior, el plan, los programas de estudios, los libros de texto y demás materiales educativos oficiales para la educación básica en todos sus niveles, grados y modalidades, tendrán un enfoque intercultural.

Deciden las comunidades

Se considerará para el diseño de los programas de estudio la participación de las maestras y maestros del territorio nacional, las comunidades indígenas y afromexicanas, así como la opinión de aquellos que representan la diversidad de género, clase, sexualidad, capacidad.

Referencias

Dirección General de Desarrollo Curricular (enero de 2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Secretaría de Educación Pública. (Documento de trabajo). https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

13. Desplegado en defensa de la educación

En defensa de la educación

Los abajo firmantes estamos preocupados por el estado actual y futuro de la educación; pensamos que es la fuerza social que puede abrir un horizonte de esperanza para que los mexicanos construyamos unidos, civilizadamente, una sociedad democrática, con estado de derecho, con justicia social, con paz, y con un medioambiente protegido.

Queremos manifestar nuestra preocupación por las potenciales consecuencias negativas del proyecto de nuevos planes y programas de estudio (PPE) para educación básica que la SEP dio a conocer recientemente. Los maestros, en su mayoría, ignoran los contenidos e implicaciones de esta nueva reforma, muchos de ellos experimentan un sentimiento de angustia por las nuevas cargas de trabajo que este cambio, inevitablemente, traerá consigo.

La proposición de la SEP no es una reforma curricular convencional (como fueron las de 2011 y 2017), las autoridades proponen un reordenamiento completo de la actividad educativa que se hace sin un diagnóstico claro de los problemas relevantes y sus causas profundas. Se quiere pasar de la educación moderna actual, la cual —dice la SEP— sirve exclusivamente a las élites empresariales y élites políticas dominantes, a una educación que sirva, por el contrario, a los grupos sociales oprimidos y tenga como centro organizador, no al alumno, sino a la “comunidad”.

No hay antecedentes históricos, ni en México ni en el extranjero, de una educación comunitaria como la que se propone. Se asume una idea mítica de la comunidad que responde a una fantasía comunitaria más que a la realidad mexicana. Los documentos de la SEP están redactados en una

confusa retórica a veces incomprensible en la cual no se definen con claridad los objetivos que se persiguen.

Se deduce, sin embargo, que el proceso educativo —la enseñanza y el aprendizaje— tendrá como escenario principal, no la escuela, sino la “comunidad” y que el conocimiento científico perderá su posición privilegiada en el currículum, de modo que aprender matemáticas o ciencias tendrá igual valor que aprender las creencias, las tradiciones, los rituales y las fiestas de la comunidad. La educación emergerá, dice la SEP, del encuentro entre una esfera pública (la escuela) y otra privada (la comunidad).

En los nuevos PE se dispone lo siguiente: 1) la escuela se integrará a la comunidad y trabajará con proyectos que vinculen a aquella con ésta; 2) desaparecerán las asignaturas; 3) el maestro no evaluará a los alumnos con exámenes ni pondrá calificaciones, los alumnos se calificarán a sí mismos; 4) desaparecerán los grados y la escuela se organizará por fases; 5) los maestros no están obligados a seguir estrictamente los planes de estudio oficiales, podrán libremente transformarlos para ajustarlos al contexto, etcétera.

Quedan sin respuesta muchas preguntas: ¿cómo será la nueva enseñanza?, ¿cómo evitar el exceso de trabajo de los maestros? ¿se ampliarán los horarios? ¿se negociará previamente con las autoridades de cada comunidad?, ¿quién lo hará, el director de escuela?, ¿tendrá un papel el municipio?, ¿cómo se dará el aprendizaje de los alumnos?, ¿de qué modo se promoverá su desarrollo moral, intelectual y emocional?, ¿cómo se formará al futuro ciudadano?, ¿con qué conocimientos, valores y principios?, ¿no habrá evaluación sistemática del desempeño académico y de la educación pública? y muchas más que quedan en el tintero.

El proyecto de la SEP es audaz, pero se funda en una visión sectaria e ideologizada. Abandona los fines nacionales de la educación y dispersa esa actividad en miles de comunidades cuyos saberes, usos y costumbres impactarán decisivamente en la formación de los alumnos. Será una atomización del sistema educativo. Se renuncia a la búsqueda de la calidad educativa y prácticamente se deja de lado la evaluación, al menos tal y como la conocemos.

Queremos decir, finalmente, que este proyecto no respeta, sino atropella principios constitucionales básicos como el laicismo, la rectoría estatal de la educación, el carácter y el criterio nacional de la educación, la unidad de la nación, la disposición de promover el desarrollo continuo

del proceso enseñanza y aprendizaje, el fomento del amor a la patria, el criterio que establece que la educación se base en los avances del desarrollo científico y lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Con los argumentos aquí esgrimidos la SEP estaría obligada, al menos, a dar una respuesta.

Firmas

Abelardo Gómez Andrade
 Abelardo Rodríguez Ratliff
 Adrián Acosta Silva
 Adriana Castañeda Barajas
 Agustín Eduardo Carrillo Suárez
 Alberto Navarrete Zumárraga
 Alejandra Corona Zepeda
 Alejandra Delgado Santoveña
 Alejandra Rojas Pérez
 Alejandro Briseño Torres
 Alejandro Campos Sánchez
 Alejandro López Rodríguez
 Alfonso Barquin Cendejas
 Alfonso Bassaneti
 Alfredo Ernesto Salas Garza
 Alicia Zúñiga Llamas
 Ana Eugenia Garduño Whitson
 Ana María Ramírez Guerrero
 Anamari Gomís
 Anastacio Favián Flores Lira
 Antonio Azuela de la Cueva
 Antonio Franco Gutiérrez
 Antonio Gómez Nashiki
 Antonio Luis Martínez Pastor
 Antonio Ponce Rojo
 Antonio Ruíz Porras
 Antonio Sánchez Bernal
 Antonio Sánchez Sierra

Armando León Ptacnik
 Arturo Balderas
 Arturo Villa Flores
 Asmara González Rojas
 Beatriz Adriana Venegas Sahagún
 Carla Delfina Aceves Ávila
 Carlos Carral Montejano
 Carlos Eduardo Flores Cárdenas
 Carlos Estrada Zamora
 Carlos F. Lascuráin Fernández
 Carlos Fabián González
 Carlos Flores Vargas
 Carlos Garza Falla
 Carlos Iván Moreno Arellano
 Carlos Mancera Corcuera
 Carlos Ornelas
 Carlos Tello Díaz
 Carlos Tello Macías
 Carolina Irene Crowley Rabatté
 Cecilia Soto
 César Omar Briseño Arellano
 César Omar Mora Pérez
 Christian Uziel García Reyes
 Claudia Ávila González
 Claudio Lomnitz
 Cristian Omar Alcantar López
 Cristina Guadalupe Palomar Vereá
 Dalmiro García Nava

David Pantoja Morán
 Diana Rojo Morales
 Diego Huizar Ruvalcaba
 Diego Valadez Ríos
 Dinorah Miller
 Ducange Médor
 Édgar Ubbelohde Rosaldo
 Edith Xóchitl Huerta Trejo
 Eduardo Backhoff Escudero
 Eduardo López Chávez
 Eduardo Medellín Monreal
 Eduardo Pérez Garzón
 Eduardo Ross Álvarez
 Elena Dolores Navarro Pérez
 Elsa Cadena
 Enrique Cabrero Mendoza
 Enrique Cárdenas Sánchez
 Enrique Contreras Montiel
 Eréndira Piñón Avilés
 Eréndira Salgado Ledesma
 Erich Ricardo Backhoff Jerez
 Érika Adriana Loyo Beristáin
 Ernesto Herrera Cárdenas
 Ernesto Morales Sánchez
 Estela Ruiz Larraguivel
 Eva de Nova
 Fabián Herrera León
 Fabiola Macías Espinoza
 Fernando Miguel Leal Carretero
 Francisco Barnés de Castro
 Francisco de Jesús Mata Gómez
 Francisco Javier Huerta Acosta
 Gabriel Bucio Rayas
 Gabriela Delgado Ballesteros
 Gabriela Porcayo González
 Gabriela Zavaleta Orozco
 Gerardo Flores Ortega
 Gerardo Javier Corral Moreno
 Germán Álvarez Mendiola
 Germán González Dávila
 Gilberto Guevara Niebla
 Graciela Aurora Mota Botello
 Guillermo Hernández Campos
 Guillermo Jesús Corral Escareño
 Guillermo Sheridan
 Guillermo Sierra Juárez
 Guillermo Valencia Backhoff
 Gustavo Adolfo Backhoff Jerez
 Harvey Spencer Sánchez Restrepo
 Héctor Aguilar Camín
 Héctor Franco
 Héctor Javier Backhoff Pohls
 Héctor Jiménez Márquez
 Heleodoro Mora Mares
 Hirineo Martínez Barragán
 Hortensia Santiago
 Huentli Yolotli Suarez Espinosa
 Hugo Antonio Avendaño Contreras
 Hugo Romano Torres
 Isaías Álvarez García
 Jacqueline Peschard
 Jaime Francisco Javier Ruiz Fernández
 Jaime Trejo Monroy
 Javier Martín Reyes
 Javier Olmedo Badia
 Jean Meyer
 Jesús M Siqueiros Beltrones
 Jimena de Gortari
 Jonathan Ulises Ruelas Morales
 Jorge Antonio Leos Navarro
 Jorge Hernández Contreras
 Jorge Hernández Luna
 Jorge Javier Romero
 José Alfredo Flores Grimaldo
 José Antonio Orizaga Trejo
 José Antonio Zertuche González
 José Arturo Martínez Pardo
 José Benito Altamira Rodríguez

| | |
|--|---|
| José David Betán López | Manuel Jorge González Montesinos |
| José de Jesús Cabrera Chavarría | Marco Antonio Daza Mercado |
| José de Jesús Quintana Contreras | Marco Antonio Savín |
| José Enrique Uranga Fernández, | Margarita Isabel Islas Villanueva |
| José Francisco Landero Gutiérrez | Margarita María Peón Zapata |
| José Ignacio Echeverría Ortega | María Carolina Rodríguez |
| José Macrino Rodríguez González | María del Carmen Lilia Soto Hernández |
| José Navarro Cendejas | María Eugenia Loeza Corichi |
| José Sánchez Gutiérrez | María Eugenia Méndez |
| José Trinidad Ponce Godínez | María González de Cossío |
| José Woldenberg Karakowsky | María Imelda Murillo Sánchez |
| Juan Carlos Fernández de Lara y Arroyo | María Isabel Enciso |
| Juan Carlos Ramírez Rodríguez | María Luisa Arias Moreno |
| Juan Carlos Rodríguez Macías | María Luida Flores del Valle |
| Juan Carlos Sustay Delgado, | María Marván Laborde |
| Juan Eduardo Martínez Leyva | María Teresa Zavala Alarcón |
| Juan Fidel Zorrilla | Mariano Sánchez Talanquer |
| Juan Marcos Valencia Backhoff | Mario Palma Rojo |
| Juan Ramón Mijangos Castellanos | Mario Ruiz Ortega |
| Juana Eugenia Silva Guerrero | Marisol Luna Rizo |
| Juana Teresa Huerta Huerta | Maritza Alvarado Nando |
| Judith Morffi Pérez | Martha Elena Campos Ruiz |
| Julieta Carrasco García | Martha Virginia González Medina |
| Julio César Gómez | Martín Guadalupe Romero Morett |
| Laura C. Backhoff Escudero | Martina del Carmen Bárcenas Castellanos |
| Laura Koestinger | Mauricio Merino |
| Leonel Susano Cota Araiza | Mauricio Tapia Ibarguengoitia |
| Leonor Ludlow Wiechers | Miguel Agustín Limón Macías |
| Lorenzo Alfredo Popoca García | Miguel Ángel Santivañez Grimaldo |
| Lorena Ladrón de Guevara Galindo | Miguel de Rueda Alatorre |
| Lourdes Elizabeth Parga Jiménez | Moisés Alejandro Alarcón Osuna |
| Lourdes Nayeli Quevedo Huerta | Mónica López Ramírez |
| Lucía Monroy Cazorla | Santiago Andrés Rodríguez |
| Luis Emilio Giménez Cacho | Sebastián Garrido de Sierra |
| Luis López Moctezuma Torres | María de los Ángeles Valle Flores |
| Luis Zarzosa Escobedo | Diana Dolores de León Cerda |
| Luz Alicia Jiménez Portugal | Jimena Hernández Fernández |
| Ma. del Rosario Sachi Villaseñor Arai | Gabriela de la Cruz Flores |
| Magdalena Liliana Bustos Aguirre | Daniela Salgado Gutiérrez |

Pedro Flores-Crespo
Luis Ramírez
Norma Celina Gutiérrez de la Torre
Norma Larrazolo Reyna
Octavio Dueñas
Pablo Guevara Cota
Paloma Mora
Pamela Rodríguez Padilla
Paola Irene Mayorga Salamanca
Patricia Anabel Plancarte Cansino
Patricia Cisneros Hernández
Patricia Ganem Alarcón
Patricia Ortega Ramírez
Patricio Estévez Néninger
Paulina Amozurrutia
Pedro Flores Crespo
Pedro Ortega Romero
Pedro Salazar Ugarte
Rachel García Reynaga
Rafael Ceja Barragán
Ramón Rodríguez Macías
Raquel Ahuja Sánchez
Raquel Schlosser Stavchansky
Raúl Padilla López
Raúl Trejo Delarbre
Raúl Valdés Aguilar
Rebeca de Gortari Rabiela
René de la Paz Vela
Ricardo Becerra
Ricardo Robles Sánchez
Ricardo Rodolfo Fernández y Romero
Roberto Rodríguez Gómez
Rodolfo Darío Vázquez Cardoso
Rodolfo Max Leopoldo Miller y Mandl
Rodolfo Pont Gurra
Rodolfo Rodríguez Gorjón
Rodrigo Polanco Bueno
Rolando Cordera Campos
Romualdo López Zárata
Rosa Elena Montes de Oca
Rosa Rojas Paredes
Rosalía Buenrostro Arceo
Rosaura Cadena
Rubén Alberto Bayardo González
Salo Grabinsky Steider
Salvador Alejandro Malo Álvarez
Sebastián Guevara Cota
Silvia Andree Didou Aupetit
Soledad Loaeza Tovar
Sonia del Valle Lavín
Suhey Ayala Ramírez
Teresa Gurza Orvañanos
Tomás Bustamante Álvarez
Verónica Malo Guzmán
Víctor Lichtinger Waisman
Virginia Velasco Ariza
Wilhelm Javier Backhoff Jerez
Yolanda Edith Leyva Barajas
Yolanda Quintero Maciel

Autores

Alfonso Barquin Cendejas

Doctor en Ciencias Antropológicas (UAM-I). Investigador en la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Ha sido profesor y conferencista desde 2004. Laboró en la Dirección de Políticas Lingüísticas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2007-2009) y como director en su centro de investigación (2013-2016). Trabaja en el desarrollo de una teoría antropológica sobre el poder y también en la conexión entre de las políticas estatales y la cultura, particularmente en las relaciones interculturales. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales.

Amira Dávalos Esparza

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el DIE-CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Está a cargo del Departamento de Investigación e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación del Estado de Querétaro. Es profesora invitada en la Universidad Autónoma de Querétaro (México) y en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores; las líneas de investigación de su interés son la evolución de las conceptualizaciones sobre la textualización (enfoque psicogenético) y la didáctica de lengua escrita. Ha trabajado en diversos proyectos de investigación psicolingüística, así como en la formación de docentes de educación básica y diseño curricular para la

educación normal (Plan de 2018). Es coautora del libro de texto gratuito de Español y libro para el maestro del primer grado de primaria (Plan de 2017).

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Maestra en Filosofía Clásica y Licenciada en Filosofía, ambas por la Universidad de Guadalajara. Profesora normalista por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ). Especialista en Gestión Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco. Es conferencista nacional e internacional con publicaciones sobre temas de formación docente. Actualmente es profesora investigadora en el departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y Coordinadora de Posgrado en la ByCENJ. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2010. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); de la Academia Jalisciense de Ciencia y de la Asociación Mexicana de Filosofía.

Blanca Lizbeth Inguanzo Arias

Doctora en Gestión de la Educación Superior. Profesora del Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA). Jefa de la Unidad de Innovación, Calidad y Ambientes de Aprendizaje en la Coordinación de Desarrollo Académico (CDA) de la Coordinación General Académica y de Innovación (CGAI). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel candidata. Desde 2017 es miembro activo del grupo de trabajo internacional “Ciencia social y politizada” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Además, forma parte de la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas en México (RESIEDU) y desde el 2020 es Integrante de “Desde mujeres”, Plataforma Intergeneracional de Visibilización, Acompañamiento y Capacitación para Mujeres Científicas Sociales.

Carolina Irene Crowley Rabatté

Investigadora y consultora educativa independiente. Licenciada en Pedagogía, maestra en Educación y doctora en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X). Su experiencia en el campo de la pedagogía tiene más de cuarenta años, desempeñándose tanto en el sector público como en el privado, realizando actividades que atañen al fenómeno educativo en diferentes niveles y contextos.

David Block Sevilla

Con más de cuarenta años de experiencia, ha realizado trabajos de investigación en didáctica de las matemáticas en el nivel básico, alternándolos con proyectos nacionales de desarrollo curricular. En investigación, ha estudiado la problemática didáctica de conocimientos matemáticos específicos del currículo y también se ha interesado por el análisis de las prácticas comunes de la enseñanza de las matemáticas en el nivel básico, incluyendo la escuela multigrado, por la educación de adultos no alfabetizados y por la formación de maestros. Sobre estos temas ha dirigido más 20 tesis de posgrado y ha publicado medio centenar de artículos. En el ámbito del desarrollo curricular, ha participado en la elaboración de varios programas nacionales de matemáticas (1993, 2011, 2014, 2017) y ha sido coautor de libros de texto para alumnos de primaria y de secundaria, así como para la formación de maestros.

Eduardo Backhoff Escudero

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), maestro en Educación por la Universidad de Washington y licenciado en Psicología Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de Psicología de la UNAM. Investigador; director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo y director científico de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); director de Pruebas y Medición, consejero presidente de la Junta de

Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y expresidente de Centro Científico y Cultural de Ensenada (museo Caracol). Autor de más de ciento veinte de artículos de investigación y treinta capítulos sobre evaluación y educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II) desde 1990; exrepresentante de México en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y exasesor de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Presidente del Consejo Directivo de Métrica Educativa y articulista de *El Universal*.

Elisa Bonilla Rius

Profesora, investigadora y funcionaria de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) (1993-2007), donde impulsó fuertemente el desarrollo de bibliotecas escolares y de aula en las escuelas mexicanas. Miembro de la Comisión de expertos en lectura y bibliotecas escolares de la OEI y del Consejo ejecutivo del IBBY. Directora General de Desarrollo Curricular en la SEP. Ha publicado artículos académicos, obras didácticas y de divulgación.

Gilberto Guevara Niebla

Director del Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. Profesor, escritor y periodista mexicano. Experto en educación; su trabajo de investigación y reflexión sobre los problemas educativos de México ha tenido amplio impacto en la sociedad, en las escuelas y en la esfera pública. Autor de numerosos libros publicados por casas editoriales, quien también colabora con numerosos periódicos nacionales.

Hugo Balbuena Corro

Profesor de tiempo completo Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor de educación primaria; de matemáticas de educación secundaria; y

maestro en Ciencias con especialidad en matemática educativa. Tiene 35 años de experiencia como docente, primero, en el nivel básico y, actualmente, en nivel superior, en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante 20 años trabajó en la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Primero como director del Área de matemáticas y en los dos últimos años como Director General de Desarrollo Curricular. Ha sido coautor y ha coordinado la elaboración de diversos materiales para el estudio de las matemáticas, tanto para los estudiantes como para los maestros, entre ellos algunos libros de texto gratuitos.

José Navarro Cendejas

Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, maestro en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y licenciado en Desarrollo Educativo por la Universidad La Salle. Profesor investigador de tiempo completo en el Departamento de Políticas Públicas y en el Instituto de Investigación Educativa del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara. De 2014 a 2019 se desempeñó como profesor-investigador de cátedras del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), en el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE). Se especializa en la relación jóvenes-educación-trabajo, transición escuela-trabajo y desigualdad de oportunidades educativas.

María Isabel Enciso Ávila

Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara y doctora en Educación por la misma institución. Tiene como línea de investigación la gestión y políticas de estudiantes universitarios. Imparte docencia en la Licenciatura de Educación, Maestría en Docencia de Educación Media superior, Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior y Doctorado en Gestión de la Educación Superior. Miembro del Cuerpo Académico CA-UDG 985 Políticas públicas y cambio institucional en Educación

Superior. Actualmente funge como secretaria ejecutiva del Instituto de Investigación Educativa.

Yesenia Castaño Torres

Licenciada en Matemáticas por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Actualmente cursa el doctorado en este mismo departamento, donde trabaja temas relacionados con la formación de maestros y la integración entre matemáticas y ciencias en el nivel de secundaria. Sus temas de interés han sido la formación de maestros de matemáticas a través de metodologías colaborativas, la enseñanza de la geometría en secundaria y, recientemente, la educación en ciencias. Ha impartido clases en el nivel de secundaria y preparatoria en el área de matemáticas en diferentes instituciones educativas privadas y públicas.

La educación en peligro.
Análisis crítico de la reforma educativa 2022
se terminó de editar en las oficinas
de la Editorial Universidad de Guadalajara,
José Bonifacio Andrada 2679, Col. Lomas de
Guevara, 44657, Zapopan, Jalisco.