

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



DEL MARCO CURRICULAR AL PLAN DE ESTUDIO 2022
VOCES, CONTROVERSIAS Y DEBATES

Tercera época | Volumen XLV | Número 180 | Suplemento 2023

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

Recuperar la pedagogía
El plan de estudio 2022

ANTONIA CANDELA

Saberes y pensamiento científico en el plan de estudio 2022

INÉS DUSSEL Y ARIADNA ACEVEDO RODRIGO

Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

Política y verdad

Sujetos del currículo y disputas en torno a la reforma 2022 en la educación básica mexicana

EDUARDO ANDERE M.

El aprendizaje es la gran ausencia en el nuevo plan de estudio de la educación básica de México

BERTHA OROZCO FUENTES

Marco curricular de la educación básica mexicana 2022
Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural formal

CATALINA INCLÁN

Los caminos de análisis de la reforma curricular 2022



iisue



Presentación

HUGO CASANOVA* | ALICIA DE ALBA**

Atenta a las situaciones y problemáticas mundiales, latinoamericanas y nacionales, *Perfiles Educativos* presenta el suplemento “Del marco curricular al plan de estudio 2022. Voces, controversias y debates”, con el propósito de contribuir a la discusión académica sobre la reforma educativa actual¹ en México.

Esta presentación se organiza a partir de dos ejes: la contextualización de la educación en México, su política, aspiraciones y programas, en particular en el sexenio 2018-2024; y la problemática y complejidad actual (2022-2023) del plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana.

Uno de los rasgos distintivos del Estado posrevolucionario en México ha sido su claro compromiso discursivo por la educación. A lo largo del siglo XX e inicios del XXI, los sucesivos gobiernos nacionales han desplegado un insistente posicionamiento en favor de lo educativo como un factor crucial para el fortalecimiento social de México.

Si bien esto ha logrado concretarse en el innegable crecimiento y alcance de la educación, lo cierto es que muchas de las grandes expectativas y anhelos para dicho ámbito han quedado en el marco de los documentos oficiales, mientras que amplios sectores siguen enfrentando lacerantes asimetrías. En tal sentido, hoy la pregunta sigue siendo: ¿cómo acercar las grandes expectativas del discurso educativo gubernamental a los siempre interminables retos de la sociedad?, ¿cómo disminuir las brechas sociales en términos cuantitativos y de calidad sustantiva de la educación?

El gobierno actual —iniciado en 2018— no ha sido una excepción en su confianza hacia lo educativo; por el contrario, ha generado una propuesta de mejora

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y coordinador de este suplemento. CE: hugoc@unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6672-3290>

** Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencias de la Educación y coordinadora de este suplemento dedicado al análisis del marco curricular y el plan de estudio 2022. CE: aliciadealba@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-0578>

¹ Se asume que cuando se emplean en la escritura significantes-palabras referidos a lo actual, tales como en “este momento”, “en el presente”, “actual-actualmente”, “hoy en día”, etc., se aborda una cuestión intelectual, de abstracción, comprensión y comunicación témporo-espacial que obliga en cierto sentido a aportar elementos que permitan situar y comunicar tal significante, a riesgo de perder su sentido si se expone de manera aislada, así como abordar aquellos elementos de “ese momento actual” en la articulación que lo conforma y constituye, el cual le otorga sentido y permite su conocimiento, comprensión y análisis.

con una perspectiva de justicia social y de desarrollo nacional. Sin el ánimo de hacer una reconstrucción detallada de la ruta seguida por el gobierno para llegar hasta este punto, vale la pena recordar algunos antecedentes significativos que podrían ayudar a entender cuál es el sentido de esta nueva propuesta educativa.

En el documento “Proyecto alternativo de nación 2018-2024. Plataforma electoral y programa de gobierno”, presentado por el Movimiento de Renovación Nacional (Morena) se planteó una serie de ideas que delinear su intencionalidad hacia la educación:

El nuevo gobierno atenderá el sector educativo como una prioridad. La educación, elemento indispensable para el desarrollo nacional, tiene muchas dimensiones: el derecho a recibirla es universal, consustancial a todos los habitantes del país, cual sea su edad, condición social, cultural y económica (“Proyecto alternativo de nación...”, 2018: 24).

Este planteamiento inicial sería abordado con mayor detalle en Guelatao, Oaxaca, a través del pronunciamiento del candidato de Morena en el que se alude al fortalecimiento de la educación pública gratuita y de calidad, a los programas de becas y alimentación para estudiantes necesitados, el fortalecimiento de las Normales, la cancelación de la reforma educativa del gobierno anterior, y también al respeto a la democracia sindical y la recuperación de condiciones dignas para el magisterio. Expresa, asimismo, el reconocimiento a propuestas alternativas de educación y se compromete a elaborar “...con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio” (López Obrador, 2018: s/p).

Posteriormente, en su discurso de toma de posesión como presidente de la República, y en el marco de los 100 compromisos para su gestión (1 de diciembre de 2018) se señalarían los relativos a la educación: becas para estudiantes de primaria, secundaria, educación media superior y educación superior en condiciones de pobreza; puesta en marcha de 100 universidades públicas; protección del patrimonio cultural de México; promoción de la investigación científica y tecnológica; cancelación de la reforma educativa y establecimiento constitucional del derecho a la educación gratuita en todos los niveles de escolaridad, así como una declaración de no agravio (“nunca más”) a maestras y maestros (Gobierno de México, 2019).

Entre diciembre de 2018 y mayo de 2019 se llevó a cabo un intenso trabajo legislativo que implicó la reforma a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y que sería una base para las ulteriores modificaciones a la legislación secundaria.

Los planteamientos educativos del gobierno actual quedaron formalizados en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y, de manera específica, en el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2020), mismo que señala como objetivos prioritarios: garantizar el derecho a una educación equitativa e integral; garantizar el derecho a una educación de excelencia, pertinente y relevante; revalorizar a maestras y maestros; generar entornos favorables de enseñanza-aprendizaje;

garantizar el derecho a la educación física; fortalecer la rectoría del Estado y la participación social en la educación.

No obstante, a partir de marzo de 2020 —y por los siguientes 17 meses— las expectativas educativas se vieron súbitamente afectadas por la pandemia de COVID-19. Durante este periodo las previsiones normativas y programáticas enfrentaron un escenario de gran complejidad en el que la praxis educativa tuvo que operar bajo continuos ajustes y adecuaciones sobre la marcha.

En medio de tales ajustes, y bajo una condición de incertidumbre sanitaria e institucional, en enero de 2022 fue publicada la primera versión del “Marco curricular y plan de estudios para la educación básica mexicana”. Este documento define, como ejes principales, la integración curricular, la autonomía profesional del docente, la comunidad como núcleo integrador, así como el derecho humano a la educación. Unos meses después, bajo un contexto de debate y ajustes conceptuales, fue hecho público el “Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria”, y su anexo, los cuales sientan las bases de la llamada Nueva Escuela Mexicana, así como una compleja propuesta curricular.

El énfasis en enero de 2022 lo constituyen dos momentos: el primer momento está marcado por la aparición del “Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana” (159 páginas), el cual circula como borrador y se difunde de manera amplia entre funcionarios, especialistas, estudiosos, magisterio y estudiantes de posgrado, entre los sectores más importantes. En un segundo momento, en agosto de 2022, aparece en el Acuerdo 14/08/22 del *Diario Oficial de la Federación* el “Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (214 páginas). De tal forma, el lapso comprendido entre enero y diciembre de 2022 constituye el espacio y el momento en el cual abrevan las voces y se conforman posturas, confrontaciones y debates. Esto es, 2022 es un año de regreso de la pandemia y de fuerte inmersión en la recuperación y reactivación de iniciativas y proyectos como el que nos ocupa.

En esta línea es interesante el esfuerzo editorial de *Perfiles Educativos* en cuanto a captar y ser parte de un acontecimiento en el momento mismo en el cual éste se genera y produce. Desde el campo del currículo, el suplemento contiene trabajos que aportan elementos críticos y analíticos sobre el debate actual acerca de dicho campo en la educación básica en México. Esta presencia se constata a través de las distintas voces y posturas que sostienen autoras y autores, con énfasis en el año 2022, signado por el regreso a la “nueva normalidad”.

El 2023, año de la prospectiva inmediata, está marcado por la tensión actual en torno al plan de estudio y los avatares de la prueba piloto. Por parte de la SEP se tiene el firme propósito de transitar del plano estructural-formal del currículo en el cual la Nueva Escuela Mexicana devino “Marco curricular y plan de estudio 2022”, al plano de los procesos y las prácticas, esto es, a la puesta en marcha.

En la transición, el inicio de la tensión se puede ver en la controversia y la toma de medidas en pro y en contra de la prueba piloto. Ésta fue programada para iniciar en octubre de 2022 en 30 escuelas de cada entidad del país en cuatro aspectos: formación docente; codiseño de programas de estudio a cargo de maestras y maestros; desarrollo de estrategias nacionales, y transformación

administrativa. Una decisión judicial frenó los planes de la SEP y la prueba piloto fue suspendida como resultado del amparo presentado el 12 de septiembre de 2022, promovido por la asociación civil Educación con Rumbo. En él se argumenta que en el nuevo plan de educación básica, la SEP viola artículos de la Constitución, además de no haber sido sometido a consulta ante el Consejo Nacional de Participación Escolar en la Educación (Conapase).

El suplemento del número 180 de *Perfiles Educativos* se sitúa en este punto nodal, como un esfuerzo por ser parte del análisis serio y contribuir al debate desde la investigación educativa y el análisis político-pedagógico de manera compleja, plural e informada.

REFERENCIAS

- “Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (2022, 19 de agosto), *Diario Oficial de la Federación*, en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#sc.tab=0 (consulta: noviembre de 2022).
- “Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (2022, 19 de agosto), en: http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf (consulta: noviembre de 2022).
- Gobierno de México (2019), “100 compromisos del Presidente Andrés Manuel López Obrador a un año del triunfo”, en: <https://presidente.gob.mx/100-compromisos-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-a-un-ano-del-triunfo/> (consulta: 24 de enero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2020), *Programa sectorial de educación 2020-2024*, México, SEP, en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf (consulta: 20 de enero de 2023).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022), “Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana”, México, SEP, en: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf (consulta: noviembre de 2022).
- López Obrador, Andrés Manuel (2018, 12 de mayo), “Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México”, *Boletín de Campaña*, núm. 057, en: <https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/> (consulta: noviembre de 2022).
- “Proyecto alternativo de nación 2018-2024. Plataforma electoral y programa de gobierno” (2018), Repositorio documental INE, en: <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/94367/CG2ex201712-22-rp-5-2-a2.pdf> (consulta: noviembre de 2022).

Recuperar la pedagogía

El plan de estudio 2022

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA*

INTRODUCCIÓN

A partir del mes de enero de 2022 se dio a conocer lo que en ese momento se denominó “Marco curricular y plan de estudios para la educación básica mexicana” (SEP, 2022), un documento que estableció una ruta de transformación, no de cambio, del proyecto de formación del sistema educativo nacional, en particular de la educación básica.

Ciertamente, a este documento sólo se podía acceder en línea, pero su planteamiento era radicalmente distinto a otras propuestas de reforma educativa: por primera ocasión proponía un proyecto curricular a partir de considerar las enormes desigualdades sociales del país; se salía de las recomendaciones que los organismos internacionales hacían al gobierno de México, por considerar que las mismas no respondían a la realidad del país; y exploraba una ruta de trabajo educativo concebida desde nuestras condiciones, nuestra diversidad social, que reflejaba una perspectiva incluyente de todos los grupos sociales y de las diversas mexicanidades que existen en nuestro territorio. Sus principales ejes eran: integración curricular; autonomía profesional del docente; la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y el derecho humano a la educación.

Después de varios meses de discusión abierta con distintos sectores de la sociedad, y de que los especialistas organizaran diversas mesas redondas para analizar pros y contras del proyecto, finalmente el 14 de agosto fue publicado el “Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” en el *Diario Oficial de la Federación* (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022). En las líneas que continúan abordaré algunos de los aspectos pedagógicos de corte curricular —y fundamentalmente didácticos— que dan cuenta de esta propuesta educativa.

PEDAGOGÍA, HUMANISMO Y TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN

Por muchos años los docentes en el país han manifestado la necesidad de recuperar un pensamiento humanista para la educación. En un momento en que la sociedad se nos va de las manos, se nos convierte en algo líquido (Bauman, 2003),

* Investigador emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: didáctica; evaluación; currículo. CE: adbc@unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-7190>

o peor aún, cuando llevamos muchos años experimentando una degradación social expresada en la pérdida de los valores fundamentales para una convivencia humana, en que nos hemos acostumbrado a ver las peores escenas de terror en varias de nuestras ciudades, o incluso, en donde en algunas escuelas se llega a enseñar “cómo protegerse ante una balacera” y, en otra, “a manejar armas”, se hace necesario hacer un alto y replantear claramente cuál es la sociedad a la que aspiramos y qué características tiene que cumplir la educación para fomentar la ciudadanía que la misma demanda.

No estamos de acuerdo con las perspectivas que sobrevaloraron la incorporación de una asignatura, el civismo (Latapí, 1999), como la solución a este problema; requerimos reinstaurar un proyecto pedagógico con clara vinculación al pensamiento humanista para impulsar una formación del ser humano que posibilite todo su potencial. Y es necesario que el pensamiento humanista surja vinculado a un abordaje pedagógico-didáctico en el cual se recupere la plenitud de un proyecto de formación que vaya más allá del eje aprendizaje que conformaron las propuestas educativas del siglo XX, y que desplazaron los saberes provenientes del campo de la didáctica (Tardif, 2010).

Recuperar la pedagogía (Meirieu, 2020) frente al reto de recuperar al ser humano tiene como finalidad crear otras condiciones para su desarrollo. No estamos en un pensamiento educacionista (Pérez-Rocha, 1983) que postule que la educación es un proceso omnipotente que por sí mismo modificará todas las esferas de la sociedad, pero sí buscamos impulsar una utopía posible, a través del acto educativo, que permita formar al ciudadano participativo, crítico, formado y democrático que pueda actuar de una manera diferente en su responsabilidad social.

En este sentido, es importante asumir que la finalidad de la educación es propiciar el desarrollo humano en sus potencialidades; tarea no sencilla cuando el acto educativo no puede limitarse a una visión centrada en su producto. Por ello, no se trata exclusivamente de cambiar los medios con los que funciona nuestra escuela, sino de replantear sus finalidades o, mejor dicho, regresar al significado de su finalidad originaria de promover la formación humana.

Se requiere cambiar la escuela que conocemos, institución heredera de la creada en el siglo XIX (Dussel y Caruso, 1999): una escuela llena de ritos, de alumnos sentados en serie, con una estructura determinada, con planes de estudio organizados a través de diversas materias en las que se trabajan los conocimientos disciplinarios alejados de la vida del alumno. En este rubro conviene retomar el planteamiento central del movimiento escuela activa: educar en la vida, no para la vida (Snyders, 1972). Incluso, quizá sigue vigente la reflexión de Claparède (1965: 17): “la escuela hasta ahora no se ha decidido... a aceptar la saludable revolución que debe transformarla”. Ya el autor señalaba, en las primeras décadas del siglo XX, que, si bien la escuela tiene innovaciones, no se transforma.

Necesitamos reconocer que llevamos dos siglos orientados a educar para la vida, realizando reformas educativas que de alguna forma son cosméticas, pues a través de ellas sólo se reordena el plan de estudio, se le añade algún elemento, se actualiza o agrega el contenido de una disciplina o se incorpora algún tema, como el constructivismo, el enfoque por competencias o los aprendizajes clave, sin que se lleve a cabo una propuesta de transformación para ese proyecto

educativo. Al mismo tiempo que, en los últimos años, una de las orientaciones de las reformas ha sido incorporar recomendaciones de organismos internacionales sin analizar hasta dónde sus propuestas responden a las condiciones de nuestra realidad, se acrecentó una visión eficientista del trabajo educativo y se desatendieron los temas centrales de la formación del ser humano.

Recuperar la pedagogía en el plan de estudio es una tarea necesaria y demandada por los maestros; para ello es necesario dejar de lado un proyecto educativo basado en productos, para transitar hacia un proyecto basado en procesos. Este pasaje complicado se encuentra en la base del proyecto pedagógico que sustenta el plan de estudio 2022. Se trata de un pasaje complicado porque, en general, tanto las autoridades educativas como la sociedad —en particular los padres de familia— consideran que la obtención de productos, en estricto sentido los puntajes y calificaciones, son el reflejo de una buena educación. Incluso, lamentablemente también, en esta perspectiva se coloca un grupo de investigadores en educación.

SENTIDOS DE LA VINCULACIÓN ESCUELA/COMUNIDAD/REALIDAD

El plan de estudio 2022 se replantea el proyecto educativo actual, orientado a una formación individualista que privilegia la competencia, que está basada en la clasificación de los resultados escolares, y que finalmente es una clasificación de las personas, para afirmar que el éxito o fracaso escolar es resultado del trabajo escolar (Perrenoud, 1994), y no sólo de las condiciones sociales y económicas de los estudiantes.

De esta manera, el plan de estudio se organiza desde una orientación diferente, que enfatiza la colaboración y el reconocimiento de la responsabilidad que cada educando tiene ante su sociedad (Freinet, 1981), y propone un proyecto de formación en el que se reconocen las desigualdades sociales, económicas y culturales de nuestro país y se asume la diversidad como punto de partida de la educación; se plantea, además, la necesidad de formar al educando en una interculturalidad crítica y en una perspectiva de género, de cara a los problemas de su entorno inmediato y mediato, para impulsar la formación de una ciudadanía democrática, así como el desarrollo de un pensamiento crítico.

Así, la construcción curricular se fundamenta en una recuperación de la dimensión pedagógica que ha estado de alguna forma ausente en los proyectos previos. Al establecer la vinculación escuela/comunidad/territorio se busca reconocer que los saberes que se trabajan en la escuela necesitan estar articulados a un contexto social específico. Se trata de avanzar hacia una forma de aprendizaje a partir de problemas (Aebli, 1958), para propiciar que resulte significativo aquello que un estudiante trabaja en el proceso escolar. Se avanza más allá de la simple perspectiva de impulsar un aprendizaje situado, fundamentado en perspectivas de la escuela activa que tienen como objetivo desarrollar la creatividad del alumno (Ferrière, 1982), para construir un vínculo entre la escuela, la comunidad y su entorno social capaz de favorecer una educación para la democracia y la responsabilidad con el medio social (Freinet, 1981; Dewey, 2004).

Múltiples razones acompañan esta ruta de trabajo, desde las más simples que surgen de un sentido práctico que considera que la significatividad de un

aprendizaje depende de que el contenido educativo tenga sentido para la vida de los alumnos, hasta la elección de un problema, pero todas buscan que la formación del ciudadano se realice con un sentido de responsabilidad ante la sociedad mexicana. Esto implica una perspectiva de compromiso ético, ciudadano, social y político de la educación para estudiar, analizar y, hasta donde sea posible, ofrecer alguna solución, en el espacio que le corresponda, al contexto social en donde se encuentra inscrita. Lo anterior significa asumir que la escuela forma parte de un contexto específico, y que vive y sufre las condiciones del mismo, tanto en el plano de sus condiciones materiales, como en su relación con su cultura y sus bienes simbólicos.

Reconocer que la escuela se encuentra inscrita en un contexto específico significa asumir que cada una es única, y que el universo de alumnos que asisten a ella en diferentes medios urbanos, rurales o indígenas tiene condiciones de aprendizaje particulares, que demandan una adecuación permanente del plan de estudios nacional.

EL CURRÍCULO DELIBERATIVO: COLECTIVOS DOCENTES

En este sentido, como se ha planteado, la autoridad educativa formula, a través del plan de estudio nacional, un programa sintético (Díaz-Barriga, 1997) que constituye una orientación general básica que no puede responder a las características y necesidades de cada escuela. Por ello, en cada consejo técnico escolar el colectivo docente deberá analizar la forma de realizar adecuaciones e incluso incluir o enfatizar determinados contenidos a partir de un co-diseño curricular que permitirá formular una primera etapa del programa analítico, mismo que finalmente será establecido por cada docente a partir de la condición específica de su grupo escolar (Stenhouse, 2003). Este plan de estudio responde a una orientación que reconoce que los docentes son responsables de su interpretación y adecuación; se trata, por tanto, de un modelo curricular construido de arriba hacia abajo, pero también concebido para ser trabajado de abajo hacia arriba. Lo que los autores del campo definen como un currículo deliberativo.

La relación escuela/comunidad/territorio responde a una tendencia del debate educativo actual que proviene del pensamiento freiriano, ya que plantea que todo acto educativo necesita reconocer su responsabilidad social y política (Freire, 2002), lo que exige acompañar al alumno en la lectura del mundo. Esta lectura inicia con aquello que le es inmediato: relaciones simples y a la vez complejas, como su vivienda y la alimentación; en unos casos adquisición de bienes de consumo; en otros, producción o venta de los mismos. Iniciar desde la comunidad cercana para analizarla, entenderla, extraer de ella los puntos problemáticos para avanzar en un aprendizaje con significados personales y sociales y desarrollar, al mismo tiempo, la capacidad para analizar, cuestionar y luchar por la erradicación de algunas prácticas comunitarias que se oponen a la vida digna o a la dignidad humana.

No se trata de quedarse en la realidad inmediata, pero sí de considerarla como punto de partida de la interpretación pedagógica que cada colectivo docente, a través del consejo técnico escolar —o de la academia de maestros— pueda ir formulando para integrar los saberes disciplinares. De lo inmediato es necesario pasar a lo regional, nacional y global; sin embargo, no se trata de enseñar

la lógica de la disciplina, sino de trabajar desde lo situado que vive el estudiante para abordar paulatinamente aquello que cada disciplina puede aportar.

Lo anterior implica reconocer la necesidad de que sea un problema de la realidad el que demande el trabajo con un contenido, y no la organización por materias, la cual obliga al estudiante a trabajar —e incluso memorizar información— que no puede vincular con algún aspecto de lo que le afecta directa o indirectamente. La integración curricular que se establece en los cuatro campos formativos en el plan de estudio 2022 responde a esta intención.

De lo que se trata es de transformar un sistema educativo que ha apostado a que el alumno se adecue a lo que la escuela establece en lugar de analizar hasta dónde la escuela necesita responder al contexto del estudiante si lo que desea es generar aprendizajes significativos para su vida. Esto implica rechazar la homogeneidad pretendida en los aprendizajes y no sólo reconocer que cada alumno aprende a su propio ritmo, sino que el acto de aprendizaje es un proceso personal que permite el desarrollo del estudiante. Es pasar de una visión pedagógica de productos, a una que atiende los procesos de los estudiantes.

En este mismo sentido, el plan de estudio 2022 también busca recuperar una serie de experiencias pedagógicas significativas de articulación escuela/comunidad que son generalmente desconocidas y que han sido descalificadas hasta este momento, como las generadas en procesos denominados como “pedagogía de la comunalidad”; se trata de reconocer al sujeto de la educación como “producto y productor de sentido en un proceso histórico-cultural” (Ángeles, 2018: 27). Los estudiantes son sujetos sociales que no viven, ni se desenvuelven en un mundo aislado, sino que responden a diversas condiciones culturales y sociales que no se pueden ignorar. Esta perspectiva se fundamenta en diversos proyectos de educación que se han gestado en México, y a partir de ellos reconstruye las múltiples formas en las que se expresa una comunidad urbana en colonias y viviendas populares, o en comunidades rurales e indígenas.

No tratar igual a los desiguales es una demanda histórica. Se encuentra con mucha claridad en la *Carta a una maestra* (Alumnos de la escuela..., 1975), así como en los planteamientos actuales que la recuperan desde la perspectiva de la justicia curricular (Torres, 2010) y en varias experiencias de educación alternativa que se han gestado en nuestro país.

INTEGRACIÓN CURRICULAR

En México existe experiencia en la construcción de planes de estudio integrados que trabajan desde problemas significativos de cada profesión en la educación superior. Estos proyectos curriculares integrales que se formularon en los años setenta del siglo pasado —y los que aún siguen vigentes— plantean como elemento organizador de la actividad de aprendizaje la selección de un problema profesional socialmente relevante (Díaz-Barriga, 2020). La literatura muestra que durante todo el siglo XX se desarrolló un conjunto de experiencias internacionales que confirman que si en algún lugar esto es posible es en la educación básica (Bean, 2010). La des-disciplinarización curricular corresponde también a una tendencia internacional en los planes de estudio para la educación básica

(Dussel, 2020). El reto que establece el plan de estudio 2022 es construir, por medio de cuatro campos formativos, una integración disciplinar que no se ha explorado. Se busca que algún elemento del entorno sea el referente del trabajo de esos contenidos, pero también se reconoce que no se trata de construir saberes por saberes, sino de desarrollar la capacidad de analizarlos y, en su caso, ofrecer alguna solución en el ámbito escolar. Una lectura crítica del mundo, como lo plantea Freire en múltiples textos.

Los saberes que conforman las disciplinas pedagógicas no necesariamente se han conformado en la historia del desarrollo de este campo de conocimiento. Los saberes de la didáctica han sido construidos en un proceso histórico (Durkheim, 2020; Dilthey, 1965; Snyders, 1972) en el que se puede observar que los distintos proyectos pedagógicos responden a las exigencias de cada momento social. Esta perspectiva histórica de las propuestas didácticas necesariamente tiene que analizarse también como una respuesta de orden político (Freire, 2002; Barco, 1975), pues a través de ellas se analizan las finalidades de la educación, en el marco de la sociedad que se desea construir.

En el plan de estudio 2022 se reconoce la didáctica como una disciplina del y para el docente, que se nutre de diversas escuelas de pensamiento, mismas que han sido construidas a lo largo de más de tres siglos, y cuyos autores más destacados le han impreso una perspectiva que es importante resaltar. De Comenio a Pestalozzi, de Herbart a Dilthey; así como los movimientos gestados a partir de la conformación de los diversos proyectos de la escuela activa de Claparède, Decroly, Montessori, Freinet, Dewey o Kilpatrick nos ofrecen una historia de desarrollos que han permitido construir los saberes didácticos de nuestros días, en el reto que señaló Snyders (1972) de ir armando una didáctica de síntesis, no de confusión. Se parte de reconocer la importancia del estudiante como centro del trabajo escolar. Hoy simplemente se dice “el niño al centro”, pero hay que asumir que este planteamiento ha sido formulado desde hace más de un siglo en el pensamiento didáctico.

Se trata de una didáctica ancestral, y al mismo tiempo actual, como lo ha formulado Meirieu (2002), sin la cual no podemos pensar el desarrollo de los diversos proyectos para el trabajo escolar. Una didáctica enriquecida con los desarrollos de una serie de experiencias educativas gestadas en el país, varias de las cuales se han potencializado con el movimiento de la pedagogía crítica, que busca que cada alumno construya su pensamiento, sus argumentos y su forma de comprender y actuar en relación con su entorno personal y social (McLaren y Kincheloe, 2008).

Esta confluencia de elementos se encuentra presente en el plan de estudio 2022 y tiene el propósito de impulsar que docentes y alumnos se comprometan en una acción colectiva por aprehender la realidad de su entorno, a partir de los saberes que proceden de diversas disciplinas. Concede importancia al desarrollo de los procesos de aprendizaje del alumno, reconoce la complejidad del trabajo docente (Tardif, 2010) y se fundamenta en varios elementos del movimiento escuela activa (Snyders, 1972).

No sólo se trata de un rechazo a una educación libresca centrada en la retención de la información, sino en la construcción de una propuesta donde el elemento fundamental del aprendizaje son los intereses y situaciones del alumno:

restaurar la vida del alumno en el aula (Freinet, 1993). De ahí que un instrumento de trabajo es el trabajo por proyectos (Kilpatrick, 1918) o bien, lo que en otro momento se conoció como formas globalizadas de enseñanza. El plan 2022 asume que cada estudiante conlleva una historia personal específica y que su proceso de construcción de los saberes es singular, como parte de un proyecto que busca atender más al proceso que al resultado. Así, se reconoce al alumno como un sujeto histórico, que no es calca o copia de otro, cuyo proceso personal guarda relación con su propia vida y, en estas condiciones, desarrolla su aprendizaje. En este sentido, se trata de una propuesta didáctica que demanda una acción colectiva de los docentes y de los alumnos.

En este conjunto de ideas que recoge el plan se busca al mismo tiempo promover la formación de una ciudadanía democrática, esto es, ofrecer una formación ciudadana para que cada uno de los actores de la educación asuma la responsabilidad que tiene para con la sociedad mexicana. La aspiración de una formación democrática forma parte de múltiples proyectos educativos, aunque quizá el que más sobresale es el pensamiento de Dewey (2004) y un conjunto de autores contemporáneos a él; así mismo, en el debate actual ubicamos los planteamientos de la didáctica del pensamiento de Freinet, Freire o Meirieu.

En los programas sintéticos se formula una serie de principios didácticos para acompañar el trabajo docente, entre los cuales podemos mencionar los siguientes: 1) el trabajo en el aula es un encuentro entre personas que requieren construir una relación de respeto mutuo; 2) la tarea docente requiere del compromiso de todos los actores de la educación y de los actores sociales; 3) el diálogo es un elemento central en el proceso de reflexión, de construcción de ideas y para la comprensión del mundo; 4) el alumno necesita construir el aprendizaje como un proyecto personal; y, algo muy relevante, 5) el aprendizaje requiere esfuerzo, pero al mismo tiempo necesita producir satisfacción.

Si el aprendizaje se considera un proceso de desarrollo, necesita acompañarse de tareas situadas derivadas de cada proyecto propuesto para el trabajo escolar, seguido por un proceso de evaluación formativa.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y CALIFICACIÓN

En el plan de estudio 2022 se hace una clara diferenciación entre calificación y evaluación formativa. Mientras la primera responde a una necesidad de la gestión del sistema educativo, la segunda atiende al proceso de aprendizaje y es mucho más difícil de llevar a cabo.

La génesis de la calificación se encuentra en la conformación de los sistemas educativos en el siglo XIX y responde a una necesidad administrativa, no pedagógica. Con el tiempo se le fue denominando evaluación sumativa y se apoyó en diversos instrumentos, tales como ejercicios, tareas, reportes, trabajo en los cuadernos y exámenes. Recientemente se han formulado propuestas para organizar estos materiales en portafolios o rúbricas, pero muchas veces estas acciones concluyen en un número, en una calificación.

La calificación ha pervertido el funcionamiento del sistema educativo; los alumnos trabajan fundamentalmente para ella y pierden de vista la necesidad

de construir un proyecto de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2023). Adicionalmente a este factor, varios autores han señalado cómo la calificación afecta el gusto y el placer por aprender (Giner de los Ríos, 1906). La calificación clasifica, pero no hay forma de que refleje el complejo proceso de aprendizaje de los estudiantes. La calificación en el aula es el resultado del cumplimiento y entrega de ciertos ponderables que permiten decidir sobre la promoción de los estudiantes.

El plan de estudio 2022 establece replantear el papel de la evaluación del aprendizaje y del trabajo en el aula para regresarlo al campo de la didáctica. Se fundamenta en los planteamientos que articulan este proyecto pedagógico con elementos de las propuestas didácticas contemporáneas para desarrollar procesos de evaluación que permitan ser alicientes para el aprendizaje. La intención es que contribuyan a mejorar la práctica educativa y no se constituyan, como hasta ahora lo han sido, en instrumentos clasificadores de sujetos, docentes e instituciones.

La evaluación formativa es un concepto del que se habla mucho, pero sobre el cual se realizan muy pocas acciones consistentes. Los fundamentos de los planteamientos que se proponen para llevarla adelante proceden del debate de la pedagogía francófona, la que, a diferencia de los desarrollos que ha realizado el pensamiento sajón sobre este tema,¹ impulsa que sus prácticas respondan a un proceso vivo y que contribuyan a la retroalimentación del aprendizaje del alumno (Díaz-Barriga, 2023).

La evaluación formativa requiere del compromiso personal del estudiante (Scallon, 1988), ya que necesariamente parte de la auto-reflexión (acompañada por la reflexión de sus compañeros), como un medio de regulación inter-activa; en este sentido, surge como un proceso individual que reclama interpretar la información que se ha recuperado, y que busca que el estudiante tome conciencia de sus avances, sus errores y sus retos de aprendizaje (Allal *et al.*, 1989). Para estos autores es una actividad muy diferente a la que habitualmente se realiza.

Por su parte, Scallon (1988) señala que la finalidad de la evaluación formativa es la retroalimentación, pero sugiere no sobrecargarla de acciones porque ello impediría que fluya como es necesario. Para este autor es claro que las actividades que implica la evaluación formativa son más complejas que las que se realizan en otras formas de evaluación; y plantea que, si su ejecución no despierta el entusiasmo entre los evaluados, la (auto)reflexión que se busca impulsar se hace imposible.

Por otra parte, sostiene que para realizar evaluación formativa, el docente tiene que asumir su autonomía en el trabajo didáctico ya que, a través de los ejercicios que se llevan a cabo, se busca ayudar a que los estudiantes analicen su proceso de aprendizaje, más que sus resultados. La evaluación formativa no puede considerarse como un fin en sí misma, sino como parte de un proceso que inicia con la forma didáctica de actuar y con la forma de involucrar e involucrarse en el trabajo que realizan todos los estudiantes.

En síntesis, la distinción entre calificación y evaluación formativa es fundamental en la propuesta didáctica que se deriva del plan de estudio 2022. No necesariamente será una tarea sencilla de realizar entre los docentes; implica

¹ En otro texto he desarrollado con mayor amplitud la forma como el pensamiento sajón eliminó la vitalidad de la evaluación formativa al dejarla atrapada en el formalismo y en una serie de instrumentos (Díaz-Barriga, 2023).

también cambiar las concepciones que docentes, directivos, padres de familia y sociedad tienen de la escuela y de su papel en la formación.

CONSIDERACIONES FINALES

El plan de estudio 2022 se basa en el pensamiento pedagógico nacional, latinoamericano e internacional y desarrolla una ambiciosa propuesta de integración curricular que recupera una visión pedagógico-didáctica humanista. Reconoce y respeta el profesionalismo de los docentes mexicanos; sus saberes, tanto aquellos que proceden de su formación académica como los que provienen de su experiencia; insta una forma de vinculación escuela/comunidad como expresión de la relación del contenido de aprendizaje con la realidad, y con todo ello impulsa la construcción de una ciudadanía democrática y crítica.

Le da contenido pedagógico al proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, en el sentido de que propone avanzar por una ruta distinta a las establecidas previamente. Tiene ante sí la realidad de una sociedad diversa, con diferencias socioeconómicas y culturales, en la que se expresan de muy diferentes formas las mexicanidades. Renuncia a formar para la unidad nacional, y en su lugar se orienta al reconocimiento y desarrollo de las distintas expresiones que se dan en nuestro entorno social y cultural.

Este proyecto pedagógico nace del seno de nuestro sistema educativo real, no del idealizado o modelizado por organismos internacionales. Plantea que la escuela necesita abrirse a la sociedad para estudiar cuáles son sus requerimientos y, desde ahí, elegir y adecuar los contenidos y formas de trabajo que establecen los programas sintéticos del plan de estudio.

Establece que son los colectivos docentes, a través de los consejos técnicos escolares, los que realizan la primera etapa de interpretación del plan, así como el estudio y análisis de su contexto y de las condiciones de sus estudiantes para iniciar el co-diseño curricular —o primera etapa de los programas analíticos. La culminación de este proceso corresponde llevarla adelante a los docentes de acuerdo con las condiciones de cada grupo escolar. El nuevo plan impulsa, así, una educación para la colaboración, y no para la competencia.

Promueve que sea el colectivo docente el que establezca las bases de un trabajo didáctico a partir de proyectos, estudios de caso o modelos de enseñanza globalizados, apoyándose tanto en planteamientos de algunos autores del movimiento escuela activa, como en autores que representan el debate didáctico y curricular contemporáneo.

Plantea una forma diferente de concebir las relaciones entre trabajo en el aula, calificación y evaluación formativa. Así, da mucha importancia a los procesos de evaluación formativa derivados del pensamiento pedagógico.

En todos estos aspectos el plan de estudio 2022 propone una transformación profunda del trabajo que se realiza en las escuelas y asume la integración curricular como una expresión de la des-disciplinarización del currículo. Su reto es contribuir a la formación de una ciudadanía democrática y crítica, responsable de lo que pasa en su comunidad. Es una utopía posible y necesaria para nuestro país.

REFERENCIAS

- “Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (2022, 19 de agosto), en: http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf (consulta: 26 de noviembre de 2022).
- AEBLI, Hans (1958), *Hacia una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ALLAL, Linda, Jean Cardinet y Philippe Perrenoud (1989), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berlín, Peter Lang.
- Alumnos de la escuela de Barbiana (1975), *Carta a una maestra*, Barcelona, Nova-Terra.
- ÁNGELES, Isaac (2018), *Pedagogía de la comunalidad*, Oaxaca, Escuela Normal Experimental de Cacahuatpec.
- BARCO, Susana (1975), “¿Antididáctica o nueva didáctica?”, *Crisis de la didáctica*, 2ª parte, Buenos Aires, Editorial Axis, pp. 93-125.
- BAUMAN, Zygmunt (2003), *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BEAN, James A. (2010), *La integración del currículum*, Madrid, Morata.
- CLAPARÈDE, Édouard (1965), *La escuela y la psicología*, Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, John (2004), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1997), *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, México, Paidós.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2020), “De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 169, pp. 160-179.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2023), “¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (en prensa).
- DILTHEY, Wilhelm (1965), *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- DURKHEIM, Émile (2020), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, Morata.
- DUSSEL, Inés (2020), “The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reform”, *Zeitschrift für Pädagogik*, núm. 5, pp. 666-687.
- DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso (1999), *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana.
- FERRIÈRE, Adolfo (1982), *La escuela activa*, Barcelona, Herder.
- FREINET, Célestin (1981), *Por una escuela del pueblo*, Barcelona, Laia.
- FREINET, Célestin (1983), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2002), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GINER de los Ríos, Francisco (1906), *Pedagogía universitaria*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Gobierno de México-SEP (2022), *Marco curricular y plan de estudios para la educación básica mexicana*, México, SEP, en: https://www.sep.gob.mx/marco-curricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf (consulta: 7 de febrero de 2022).
- KILPATRICK, William Heard (1918), “The Project Method”, en: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/708360> (consulta: 23 de mayo de 2022).
- LATAPÍ, Pablo (1999), *La moral regresa a la escuela*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- MCLAREN, Peter y Joe L. Kincheloe (eds.) (2008), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Graó.
- MEIREU, Philippe (2002), *Aprender sí, ¿pero cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- MEIREU, Philippe (2020), *Pedagogía: el deber de resistir*, Quito, UNAE, en: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1373/1/PhilippeMeirieu%20completo.pdf> (consulta: 14 de noviembre de 2022).
- PÉREZ-Rocha, Manuel (1983), *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, México, Línea.
- PERRENOUD, Philippe (1994), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Barcelona, Morata.
- SCALLON, Gérard (1988), *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Les presses de l'Université Laval.
- SNYDERS, Georges (1972), *Pedagogía progresista*, Madrid, Marova.
- STENHOUSE, Lawrence (2003), *Investigación y desarrollo del currículo*, Barcelona, Morata.
- TARDIF, Maurice (2010), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TORRES, Jurjo (2010), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.

Saberes y pensamiento científico en el plan de estudio 2022

ANTONIA CANDELA*

INTRODUCCIÓN

Esta presentación se sustenta en mi formación como física, así como en mi experiencia de cerca de 50 años en desarrollo curricular en ciencias naturales para educación primaria en cuatro programas oficiales nacionales, y de investigación educativa etnográfica en aulas de educación básica en clases de ciencias naturales. Antes de abordar una reflexión crítica del marco curricular (MC) 2022 —y, en particular, del campo de saberes y pensamiento científico (SPC) del plan de estudio (PE) dado a conocer por la SEP a principios del año 2022 en curso— plantearé algunos aspectos generales que me permiten establecer las bases desde las cuales analizo el material propuesto.

Algunos aspectos sobre el currículo educativo son los siguientes. El currículo oficial de educación básica representa parte importante de la definición ideológica, cultural y de futuro que tiene un país a nivel colectivo como nación, ya que la educación básica es un derecho universal, y es fundamento de la formación del ciudadano modelo. En México, como en otros países, las grandes decisiones educativas tienen un carácter esencialmente político, por eso se entiende y resulta adecuado, en principio, que un proyecto político como es la 4T de la actual administración se plantee realizar una reforma educativa de amplio calado.

Sin embargo, una primera y gran dificultad a la que se enfrenta este proyecto es precisamente el plantearse un cambio educativo profundo a escasos dos años de que termine el sexenio actual. Una reorientación de la educación básica como la que se pretende requiere de un tiempo amplio para que su elaboración considere todos los factores y sectores educativos involucrados y para realizar una experimentación en las aulas, así como para realizar las reelaboraciones necesarias de acuerdo a los resultados de las múltiples revisiones, que fortalezcan su calidad y pertinencia. La premura difícilmente permitirá todo ello.

Por otro lado, si bien el currículo oficial requiere de procesos particulares para ser definido, como analizaremos más adelante, las prácticas educativas en las aulas son más bien descritas por lo que se ha llamado el currículo oculto. El currículo oculto es el que se pone en práctica en las aulas escolares y que consiste en trasposiciones (Chevallard, 1997) y articulaciones diversas de un compendio de

* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (México). Doctora en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas. Líneas de investigación: enseñanza de ciencias; etnografía de interacción en aulas; análisis del discurso. CE: acandela@cinvestav.mx . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9001-4451>

distintas normas, costumbres y creencias que parten de los materiales educativos (particularmente de los libros de texto). Se construye en las interacciones discursivas entre docentes y alumnos al abordar las actividades y contenidos escolares y depende en gran medida de la formación de cada maestro, de su experiencia, de las condiciones de trabajo y del contexto sociocultural del alumnado y de la escuela. La experiencia y la investigación nos han mostrado que el currículo oculto, o lo que se conoce como la práctica educativa cotidiana, es una combinación de diversas tradiciones y propuestas educativas que los docentes articulan según su formación, experiencia, conocimientos y condiciones de trabajo, así como de las necesidades de sus alumnos y del contexto en general (Rockwell y Mercado, 1986).

Otro aspecto que requiere ser considerado es que el MC es un documento orientador de la perspectiva que se busca desarrollar en la propuesta curricular, sin embargo, se ha comprobado desde hace tiempo que son los libros de texto (LTG), que en México se reparten gratuitamente a todos los alumnos de primaria, los que realmente orientan el quehacer cotidiano en las aulas. Por tanto, el desarrollo educativo y el desarrollo curricular van de la mano del desarrollo de estos libros y de su distribución (Wetsbury, 1990).

Entre los planteamientos y perspectivas educativas amplias que se plasman en un marco curricular y la forma concreta que adoptan los contenidos y actividades en los materiales que orientan la práctica docente en las aulas suele haber diferencias —e incluso contradicciones— que pasan, entre otros factores, por la mayor o menor coherencia entre los diversos materiales que se proponen en una reforma educativa. En este trabajo me interesa particularmente focalizar el análisis en el material disponible sobre el campo de saberes y pensamiento científico, por su grado de proximidad a la práctica educativa en las aulas escolares.

POR DÓNDE EMPEZAR: TENSIONES ENTRE HISTORIA E INNOVACIÓN

La educación es un fenómeno complejo que, como toda práctica cultural, tiene raíces profundas que no cambian por decreto, sino en un proceso que está mediado por la formación y el convencimiento de los actores educativos (sobre todo los docentes) y por la experimentación para adaptar lo propuesto a la enorme variedad cultural y de condiciones socioeconómicas de nuestras escuelas.

Si modificar la educación, como pretende el nuevo modelo 2022, es un proceso, para ello se requiere conocer bien el punto de partida, esto es, tener un diagnóstico previo de la práctica docente para saber lo que se requiere modificar y lo que hay que reforzar de acuerdo con la nueva perspectiva educativa.

Si la práctica docente es una combinación de diversas tradiciones que provienen de diferentes proyectos curriculares, este diagnóstico requiere también conocer y analizar las propuestas curriculares previas para tomar en cuenta las características que han operado adecuadamente en la práctica escolar, así como las que han sido poco pertinentes, en la perspectiva de la propuesta actual. Retomar lo que ha probado su adecuación a la práctica educativa desde la nueva mirada resultaría de fundamental importancia para, como se dice popularmente, “no tirar al niño con el agua sucia de la bañera”. Sin embargo, en el marco curricular elaborado por la SEP se subsana este diagnóstico de las reformas

curriculares previas con la descalificación ideológica de neocapitalistas y, en este sentido, se asume que no tienen nada que aportar.

Por otro lado, también sería necesario tomar en cuenta la formación docente, tanto en servicio como en las escuelas Normales, y la práctica educativa en el contexto en donde ésta se realiza, que son las aulas escolares. Son aquellas propuestas que retoman los saberes de los docentes, de preferencia de los mejores de ellos, y las que más se acercan a las condiciones de trabajo escolar, las que tienen más posibilidades de incorporarse al quehacer educativo cotidiano y de contribuir a mejorarlo; otro aspecto igual de importante es que atiendan las necesidades docentes y consideren la flexibilidad en cuanto a tiempo de apropiación y cambios locales que requiere cada situación. Los estudios etnográficos de la interacción en las aulas escolares contribuyen a ese conocimiento (Rockwell, 2009; Candela, 1999; Mercado, 2002; Weiss *et al*, 2019, entre muchos otros), sin embargo, tampoco parecen haber sido tomados en cuenta para la elaboración de esta reforma.

Los cambios curriculares continuos sin atender a las características de la práctica cotidiana en las aulas y a las necesidades más sentidas de los docentes sólo contribuyen a la confusión y, en consecuencia, al deterioro educativo, no deseado. Esta situación se agrava cuando, como es el caso, se pretende un cambio profundo en el breve tiempo que queda del sexenio sin que se tomen en cuenta los avances y retrocesos, los aciertos y fracasos de currículos previos ni las condiciones de trabajo y necesidades de la práctica docente en la diversidad de nuestras escuelas. Suponer que los docentes son *tabula rasa* que pueden aplicar mecánicamente los cambios así propuestos puede hacer fracasar una reforma.

En la coyuntura actual, es así mismo imprescindible que un diagnóstico considere los dos años de pandemia por la COVID-19, en los que las escuelas estuvieron cerradas y durante los cuales, en el mejor de los casos, los alumnos tomaron clases por TV y fueron atendidos por docentes que apoyaron su trabajo con recursos como WhatsApp. En general, pero sobre todo en alumnos de grados inferiores de primaria, el deterioro educativo provocado por una pretendida educación mediada por pantallas en lugar de la presencia física de docentes y compañeros, ha sido muy grande. Para muchos otros infantes que no cuentan con los recursos económicos para tener a su disposición una TV o un teléfono celular, la afectación por la pandemia pudo ser más grave porque simplemente no tuvieron acceso a ninguna propuesta educativa durante el periodo, a excepción de lo que sus docentes pudieron hacer por ellos individualmente.

Pero la mayor afectación es la sufrida por un gran número de niños huérfanos que han perdido a parte de su familia debido a esta enfermedad o que tienen que lidiar con sus secuelas en la familia. El estado emocional y físico de la población escolar dista mucho de ser el habitual en las escuelas y es fácil asumir que no es el mejor momento para hacer una propuesta curricular innovadora, tomando en cuenta el poco tiempo disponible y las perturbaciones que cualquier innovación provoca en el quehacer cotidiano; en la situación actual, lo que se requiere urgentemente es recuperar la cotidianidad, atender al estado emocional de los alumnos y abordar los conocimientos que la situación no permitió construir.

Sin embargo, es necesario reconocer que el marco curricular sí recoge algunos rasgos de los planteamientos educativos que las movilizaciones docentes y

algunas secciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) han venido planteando como propuestas educativas alternativas, particularmente durante el pasado sexenio de Enrique Peña Nieto y su fallida “reforma evaluativa”. Me refiero, por ejemplo, a las elaboradas por la sección XXII del estado de Oaxaca (Plan de Transformación de la Educación en Oaxaca, PTEO), el Proyecto de Escuelas Guerrerenses Altamiranistas (PEGA) desarrollado por docentes democráticos en el estado de Guerrero, el de la sección XVIII de Michoacán (Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán, PDECEM), el Proyecto de Educación Alternativa de Chiapas (PEAC) y el Proyecto de Educación Alternativa Nacional que recogió los aportes de varias de estas propuestas locales para ser impulsado a nivel nacional por la CNTE.

Algunas de las perspectivas que este MC retoma de las luchas que ha venido dando la CNTE es la de considerar, de manera central, la vinculación de la escuela con los saberes de la comunidad y con el contexto tanto cultural como natural. En ese mismo sentido, tanto en el marco curricular como en los contenidos del PE se considera la interculturalidad como orientación deseable que se desarrolla inicialmente en algunos contenidos (como reconocer las diversas perspectivas sobre el movimiento aparente del Sol y de las fases lunares, para 3° grado). También se hace explícita la importancia de reconocer los saberes docentes, como ha sido una demanda fuertemente sentida por los maestros y maestras.

Un avance relevante, dada la crisis climática mundial, es el enfoque ecológico, de respeto por la naturaleza y el cuidado del ambiente. Aunque éste es un contenido que ya se había desarrollado en reformas previas, la centralidad que ahora adquiere en todos los grados de primaria y secundaria es una innovación muy importante. Junto con el respeto por la naturaleza se enfatiza el respeto a todos los seres humanos y, en ese sentido, desarrolla contenidos sobre la responsabilidad en las relaciones sexuales y en promover la inclusión de todas las personas independientemente de su raza, religión, orientación sexual, nivel socioeconómico o cualquier otra diferencia.

El modelo y el PE también contienen el interesante planteamiento de romper con los rígidos límites de las disciplinas y acercar el contenido a la interdisciplina, como se ha venido considerando deseable desde hace varias décadas, sin que se haya logrado una adecuada concreción. Así, los primeros grados de primaria de SPC se inician vinculando ciencias naturales y ciencias sociales al solicitar descripciones de las características del entorno natural y de las prácticas socio-culturales. Sin embargo, en aras de lograr la interdisciplina se cometen excesos y se cae en contradicciones y fuertes lagunas, como es la eliminación del área de matemáticas del currículo formal. La perspectiva interdisciplinaria, si bien es una propuesta innovadora, en su desarrollo concreto genera debates, tensiones y dificultades que iremos comentando.

SOBRE EL PROCESO DE ELABORACIÓN

En este apartado no se pretende hacer un análisis de las diferentes reformas educativas de la educación primaria, lo que rebasa los propósitos del presente trabajo. Tampoco pretendo ser exhaustiva en la consideración de todos los cambios

que la SEP ha implementado desde los años setenta en los LTG. Simplemente plantearé algunas consideraciones acerca de los procesos de elaboración de este material didáctico, tanto en aquellas reformas educativas en las que he participado como en otras de las últimas décadas que he analizado, particularmente en el área de ciencias naturales, y que resulta relevante tomar en cuenta para evitar procedimientos que ya mostraron su ineficacia.

La reforma educativa de educación primaria del periodo echeverrista, decretada en 1971, buscaba reconstruir la legitimidad perdida en 1968 y revitalizar la ideología oficial con un discurso pedagógico nacionalista más actualizado; superaba la selección de contenidos propia del preceptor decimonónico, además de quitar los LTG de las manos de la dirección del sindicato del magisterio (SNTE) y de los viejos sectores de la burocracia normalista (Fuentes, 1979). Para ello se incorporó a sectores de la intelectualidad que habían participado en ese movimiento, así como a especialistas en las principales disciplinas. Para el área de ciencias naturales, un equipo interdisciplinario de científicos, docentes y artistas trabajó durante cinco años para elaborar libros de texto para los niños y auxiliares didácticos para maestros coordinadamente, desde el diseño inicial de las lecciones hasta la revisión de galeras, pasando por la revisión de expertos en docencia y en el contenido científico, la experimentación en escuelas y el trabajo de diseño con los artistas gráficos. Así se enriquecía cada versión, pero se mantenía coherencia entre ellas (Candela *et al*, 2012).

La reforma de la educación primaria realizada en los años ochenta, promovida en el gobierno de López Portillo, rompió con las áreas en los primeros dos grados de primaria al integrar el contenido en los libros de texto gratuitos. Excepto en el área de ciencias naturales, donde se mantuvo la mayoría de los LTG del periodo anterior, para el resto de las áreas se elaboraron en cadena nuevos libros de 3° a 6° grados. Este procedimiento consistía en que un equipo diseñaba los planes de estudio, otro equipo era el encargado de plantear los objetivos por alcanzar, un tercero establecía los contenidos y actividades a desarrollar y otros se encargaban de poner a prueba los materiales en las escuelas para que finalmente otros más los ilustraran y diseñaran. Este procedimiento no rindió los mejores frutos, ya que impedía que hubiera la necesaria coherencia entre todos estos elementos que forman parte indisoluble de los libros de texto.

La reforma de los años noventa inició abriendo a concurso la elaboración de los LTG, lo que resultó poco exitoso, ya que solamente se aceptaron algunos de los materiales elaborados para los primeros grados de primaria del área de español. Posteriormente se constituyeron equipos estables, formados por especialistas en diversas disciplinas y algunos docentes con experiencia que dieron coherencia a los materiales así formados y experimentados en las escuelas. Esta reforma se apoyó en los logros de la reforma educativa de los años setenta y aprendió de los errores de ésta, que había planteado procesos y contenidos que resultaron poco accesibles a los docentes y distantes de lo que era su formación. También tomó en cuenta los avances de la investigación didáctica, que ya para entonces eran significativos. Después de una encuesta a docentes que planteaban la conveniencia de separar las áreas en disciplinas, las ciencias sociales se dividieron en las disciplinas de historia y geografía.

Finalmente mencionaré la Reforma Educativa del periodo de Peña Nieto por ser la directamente previa y porque se han mantenido algunos de sus rasgos en la situación actual. El sexenio de Peña Nieto inició con la modificación del artículo 3° de la Constitución para incluir las evaluaciones como medio de mejorar la “calidad” de la educación. Lo que se llamó “cultura de la evaluación” recomendada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) consistía en evaluaciones estandarizadas a todos los alumnos y también a todos los docentes. La evaluación fue impuesta por la fuerza a los docentes, incluso con presencia del ejército, y desató una enorme protesta del magisterio por la incertidumbre que introdujo al deteriorar la práctica cotidiana y porque propició múltiples despidos, incluso de excelentes docentes con experiencia que no podían contestar las frecuentemente absurdas preguntas de una prueba realizada desde fuera de la realidad nacional (Navarro, 2018). En los últimos dos años del sexenio, y de manera precipitada, funcionarios de la SEP desarrollaron una reforma y nuevos LTG. Es relevante hacer notar que, por primera vez en la historia de la educación pública de nuestro país, se nombraron comisiones de la SEP con otras secretarías de Estado (Gobernación, Salubridad y Asistencia, Trabajo y Previsión Social) y representantes empresariales para determinar los contenidos de los LTG. Estos textos, elaborados con premura, han permanecido vigentes durante los primeros cuatro años del sexenio de López Obrador.

Actualmente, y nuevamente con premura, en los dos últimos años del sexenio se propone un nuevo marco curricular y un plan de estudio con tantos problemas de coherencia entre uno y otro que hacen suponer que fueron realizados por distintos equipos con poca comunicación entre ellos, lo cual pone en tela de juicio el logro de los propósitos del marco. A continuación abordaré con más detalle un análisis de los materiales propuestos, particularmente, como planteé inicialmente, de aquéllos que se relacionan con las ciencias naturales y que se acercan a los que se tendrían que implementar en las aulas.

RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA, ETNOGRÁFICA Y EL DESARROLLO CURRICULAR

El marco curricular representa algunos avances, como indiqué anteriormente, sin embargo, su elaboración estuvo marcada por el secretismo y no se permitió la participación de especialistas en desarrollo curricular ni en investigación didáctica o etnográfica en las aulas. Ni siquiera se han tomado en cuenta los importantes aportes que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ha producido como institución creada en el actual sexenio con el propósito de vincular los avances de la investigación, entre otras cosas, a los diversos aspectos del mejoramiento educativo. Las investigaciones didácticas y las etnográficas son puntos de partida fundamental con las que no se contaba en los setenta, ni siquiera en los ochenta, y que, junto con las consideraciones de docentes con experiencia, permitirían no partir de cero.

Empiezo por considerar muy adecuado el nombre de “saberes y pensamiento científico”, porque no pone el acento en la construcción de verdades únicas sino en la posibilidad de saberes diversos que los alumnos deberían considerar.

Por otro lado, se enfatiza la importancia de desarrollar un pensamiento científico más que la aplicación de procedimientos o métodos rígidos para interpretar el medio natural y social. Sin embargo, como analizaré, los contenidos propuestos en el PE para el campo distan mucho de llevar a cabo estas ideas.

En primer lugar, es conveniente aclarar que si se pretende desarrollar un pensamiento científico es necesario partir de que las ciencias naturales son una (si bien no la única) forma de explicar y buscar las causas que permiten interpretar los fenómenos y procesos de la naturaleza (Ogborn *et al.*, 1997). Además, la ciencia también incluye el procedimiento para construir y verificar una explicación, y para lograrlo es fundamental la evidencia empírica, la confrontación con las ideas de otros y el acceso a los recursos que aportan el razonamiento y la argumentación (Elkana, 1983). Sin un enfoque constructivista, reflexivo e histórico no es posible desarrollar un pensamiento científico, basado en la búsqueda y construcción de explicaciones y en la comprobación de las ideas.

Varias décadas de investigación didáctica de la ciencia han aportado algunas ideas centrales que son fundamentales para construir un conocimiento y pensamiento científico:

- partir de las ideas de los niños sobre los fenómenos naturales (por lo que son importantes las preguntas);
- realizar actividades experimentales que generen dudas y conflictos cognitivos (Posner *et al.* 1982) para hacer avanzar la construcción de explicaciones y poner a prueba lo que se piensa;
- preguntarse por qué ocurren los fenómenos y analizarlos para buscar sus causas;
- confrontar con otras explicaciones al aprender a escuchar, a argumentar, a reflexionar y a poner a prueba o enriquecer las ideas propias.

En segundo lugar, la investigación etnográfica en las aulas escolares muestra que los experimentos son una de las actividades que más interesan e involucran a los alumnos en la búsqueda de explicaciones (Candela, 1997). También encontramos que cada día están más presentes entre las prácticas docentes porque han mostrado su eficacia en la construcción del conocimiento científico en las aulas (Candela *et al.*, 2012).

Sin embargo, en el campo de SPC del PE se prioriza una perspectiva descriptiva sobre una explicativa, y son muy escasas las actividades experimentales propuestas. Desde primer grado, los propósitos dominantes son que los alumnos “describan y representen”, reconozcan características, clasifiquen, identifiquen, distinguan fenómenos, o incluso modelen, pero no que se expliquen, que traten de comprender, que resuelvan problemas, que se pregunten por qué ocurren los fenómenos, que resuelvan sus inquietudes naturales y traten de responder a sus “por qué”. Es hasta 6° grado que se habla de causas y consecuencias (huella ecológica) o de “predecir y explicarnos el movimiento de los objetos al interactuar eléctrica o magnéticamente” (actividad altamente compleja tomando en cuenta que no se ha propuesto previamente el estudio de los fenómenos eléctricos y magnéticos).

Podemos afirmar que en este plan no se toman en cuenta los avances de la enseñanza de ciencias, tanto a nivel nacional como internacional, al poner el foco en la acumulación de datos y en su organización de diversas maneras, propiciando una formación como simples espectadores, sin buscar la comprensión de los fenómenos y, por tanto, sin permitir el desarrollo de un pensamiento científico, ni de un pensamiento crítico.

Otro —y probablemente mayor— problema de este plan de estudio es la ausencia del área de matemáticas. No encuentro ninguna explicación válida para eliminar la enseñanza específica de las matemáticas, que es una de las mayores demandas sentidas por todos los sectores de la población, tanto nacional como internacionalmente. Las matemáticas aparecen en este plan exclusivamente como un recurso, una herramienta para representar contenidos de ciencias sociales y naturales, pero sin que haya un espacio curricular que permita construir esos conocimientos ni desarrollar su principal potencial, que es enriquecer el razonamiento lógico.

Desde primer grado en adelante se pide que las descripciones se representen con recursos matemáticos, como la construcción de tablas de frecuencias (en 1° grado) o de frecuencias relativas y absolutas, gráficas de barras (se ha comprobado la dificultad de interpretarlas para los niños, sobre todo rurales), con números fraccionarios, proporciones y porcentajes, contenidos que se han comprobado altamente complejos para ser comprendidos aun con una enseñanza específica por los alumnos de primaria (Block, 2001). Pareciera como si los alumnos tuvieran que saber matemáticas desde antes de entrar en la escuela y que pudieran aplicar conceptos tan complejos como “modelar” a los diversos contenidos científicos.

Así, por ejemplo, en 3° grado se propone: “Describimos y modelamos fenómenos relacionados con el movimiento y las transformaciones de la energía”, que es un caso interesante y representativo de muchos otros contenidos del campo. Es la primera vez que se menciona el concepto de energía, mismo que la investigación didáctica ha mostrado que es de difícil comprensión para los alumnos, y ya no sólo se pide que describan fenómenos relacionados con “el movimiento de la energía”, sino que modelen sus transformaciones. Incluso como adultos escolarizados uno se preguntaría cómo se puede “modelar”, por ejemplo, la transformación de energía calorífica en movimiento. Otros ejemplos, ilustrativos de la falta de sentido y de conocimientos elementales de ciencias, son algunos criterios de clasificación, como el solicitado en 2° grado: “Clasifican plantas y animales por sus características físicas: forma, temperatura, masa (probablemente quisieron decir peso) y tamaño”.

Lamentablemente los contenidos y propósitos de este campo en los PE difícilmente pueden propiciar el desarrollo de un pensamiento científico. Además, en los PE también están prácticamente ausentes las referencias a los saberes comunitarios, y mucho menos se pide que se reflexione para considerar cuáles explicaciones son más adecuadas para cada situación y contexto.

INFORMACIONES RECIENTES

Si bien la elaboración del MC se mantuvo en el hermetismo hasta que Marx Arriaga, titular de Materiales Educativos de la SEP, asumió recientemente su

defensa pública, hasta el momento no se conoce con certeza la autoría de los contenidos y actividades propuestos en el PE y, particularmente, en el campo de SPC. Por otro lado, en varios momentos del 2022 se lanzaron convocatorias abiertas para elaborar los LTG sin que se supiera hasta meses después si estos materiales se estaban elaborando ni quién los estaba haciendo.

No puedo terminar este trabajo sin hacer mención a cinco textos para docentes que, aunque no he tenido tiempo de analizar detalladamente, permiten recuperar la confianza en que esta reforma pueda aportar materiales de calidad y relevantes para mejorar la educación básica nacional. Como parte de lo que se autodenomina “Nueva familia de LTG”, estos textos relacionan los cuatro campos del MC con los ejes articuladores para ir conduciendo de manera flexible, pero bien orientada, la construcción de conocimientos a través de múltiples preguntas, reflexiones colectivas, actividades y confrontación con saberes diversos.

En un primer material publicado (Docentes fase 3 para primer grado) que puede funcionar como un orientador más cercano a la práctica docente que el MC, se indican los materiales que están en elaboración. Entre estos materiales hay cuatro textos cuyo contenido ya está publicado. Se trata del texto denominado *Múltiples lenguajes* como LTG de 1° grado para el campo de lenguajes, así como los textos para los escenarios de aula, escolar y comunitario para 1° grado, en los que también se proponen temas y actividades interesantes e interdisciplinarias. En estos textos se explica cómo entender los proyectos en estos escenarios y cómo relacionarlos con los campos formativos. Al respecto me interesa destacar la descripción del campo de SPC, que recoge orientaciones en didáctica de las ciencias y en sus desarrollos más actuales, muy distantes de los planteamientos del PE comentados anteriormente. En este caso se habla de comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales, de construcciones diversas, entre otras, condicionadas por factores culturales e históricos. Se retoma una perspectiva democrática y plural que forme en los alumnos la capacidad de analizar distintas concepciones del mundo para que aprenda a tomar decisiones sobre la explicación más adecuada al momento de resolver un problema en concreto, aspecto que yo también he venido desarrollando (Candela, 2013).

Como un ejemplo, en el libro de título *Comunitario* se explica cómo realizar la vinculación de la docencia con la comunidad a través de temas cercanos a los alumnos y su entorno cultural. Organiza el trabajo en una planeación que incluye preguntas relevantes, recuperación de saberes, planificación de actividades con reflexiones varias y procesos de ida y vuelta para ir reconstruyendo conocimientos, integrando y difundiendo el trabajo colectivo.

Un aspecto a destacar es la importancia de que el primer material que se acerca a los docentes y su trabajo cotidiano sean textos con un lenguaje claro y accesible, bien elaborados e ilustrados que ubican aspectos centrales del MC, pero que los reconstruyen de manera creativa e informada con lo más actual del desarrollo curricular y con conocimiento sobre la educación en nuestro país. Es una interesante innovación que declara flexibilidad para abordar los contenidos propuestos y así abrir espacio a la toma de decisiones de los maestros y maestras.

Estos textos, por otro lado, parecen ignorar las propuestas de los PE, ya que se percibe, nuevamente, que se trata de equipos distintos.

Bienvenidos estos primeros textos orientadores del trabajo en las aulas y esperamos puedan ser probados en la práctica escolar y reelaborados de acuerdo con su pilotaje. Por otro lado, esperemos los LTG de los siguientes grados y confiemos en que mantengan la calidad frente a retos como la construcción y estructuración de contenidos más avanzados o el de mantener una interdisciplina que no impida que se desarrollen las bases de conocimientos más complejos. Conocimientos y saberes que permitan que los alumnos comprendan profundamente y aprendan a pensar por sí mismos para que participen críticamente en el mundo actual sin perder nuestra cultura y tradiciones más valiosas. Pero, sobre todo, esperemos que se resuelva la ausencia del área de matemáticas, sin la cual ninguna formación básica estará completa.

REFERENCIAS

- BLOCK, David (2001), *La noción de razón en las matemáticas de la escuela primaria. Un estudio didáctico*, Tesis de Doctorado, Université de Bordeaux (Francia).
- CANDELA, Antonia (1997), *La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental*, Tesis 7, México, CINVESTAV-DIE.
- CANDELA, Antonia (1999), *Ciencia en el aula: los alumnos, entre la argumentación y el consenso*, México/Buenos Aires/Barcelona, Paidós.
- CANDELA, Antonia (2013), “Cultural Context for Science Education”, Proceedings of the 10 Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), Nicosia (Chipre), en: <https://www.esera.org/publications/esera-conference-proceedings/esera-2013> (consulta: noviembre de 2022).
- CANDELA, Antonia, Armando Sánchez y Clara Alvarado (2012), “Las ciencias naturales en las reformas curriculares”, en Fernando Flores (coord.), *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*, México, INEE, pp. 11-32.
- CHEVALLARD, Yves (1997), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor, col. Psicología Cognitiva y Educación.
- ELKANA, Yehura (1983), “La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica”, *Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología*, vol. 3, pp. 65-80.
- FUENTES, Olac (1979, 1 de enero), “¿A dónde va la educación pública? Nota sobre los procesos determinantes”, *Nexos*, enero, s/pp, en: <https://www.nexos.com.mx/?p=3264> (consulta: noviembre de 2022).
- MERCADO, Ruth (2002), *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- NAVARRO, César (coord.) (2018), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- OGBORN, Jon, Gunther Kress, Isabel Martins y Kieran McGillicuddy (1997), *Explaining Science in the Classroom*, Buckingham/Philadelphia, Open University Press.
- POSNER, George J., Kenneth A. Strike, Peter W. Hewson y William A. Gertzog (1982), “Accommodation of a Scientific Conception: Toward a theory of conceptual change”, *Science Education*, vol. 66, núm. 2, pp. 211-227.
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado (1986), *La escuela, lugar de trabajo docente*, México, Cuadernos de Educación, CINVESTAV-DIE.
- WEISS, Eduardo, David Block, Alicia Civera, Amira Dávalos y Gabriela Naranjo (2019), “La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 349-374.
- WESTBURY, Ian (1990), “Textbooks, Textbook Publishers, and the Quality of Schooling”, *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 91, núm. 5. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146819009100503>

Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022

Integración, diversidad y comunidad
en la construcción de una nueva autoridad cultural

INÉS DUSSEL* | ARIADNA ACEVEDO RODRIGO**

INTRODUCCIÓN¹

La reforma curricular de los planes de estudio para la educación básica propuesta por el gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador tiene la misma intención refundacional que otras iniciativas de una gestión que se ha llamado a sí misma “cuarta transformación” (o “4T”). En el ámbito educativo, la refundación aspira a un cambio cultural de gran magnitud, que produzca una realineación del sistema escolar hacia valores y saberes comunitarios y nacionales.

Para quienes estudiamos la historia de la educación y las reformas curriculares, la propuesta trae algunas novedades dignas de destacar. En primer lugar, muestra que es posible salirse del marco del “currículo PISA” que ha dominado el debate curricular en las últimas décadas, cuyo énfasis está puesto en mejorar el desempeño en pruebas de aprendizaje y la performance competitiva en un mercado global (Alexander, 2014). La nueva propuesta curricular quiere “convertir en pregunta el vínculo con el mundo” (SEP, 2022: 22) y para eso coloca el centro en los saberes vinculados a una educación crítica, democrática y emancipadora, así como en las filosofías y epistemologías del sur, como se ha venido haciendo de manera incipiente en otros países latinoamericanos (Plá, 2016). Si partimos de la idea de que el currículo es un documento que sintetiza una propuesta para establecer un cierto tipo de autoridad cultural que selecciona y jerarquiza determinados saberes y procedimientos sobre otros (Dussel, 2014), consideramos que este documento curricular se anima a proponer una autoridad cultural distinta, que incorpora nuevos ejes curriculares —como la primacía del discurso de los derechos humanos, la perspectiva de género y la descolonización del currículo— y que busca revisar el consenso construido en el poscardenismo sobre el contenido nacionalista patriarcal de la escuela mexicana y su idea de mestizaje excluyente, centralista y opresora de las diferencias (SEP, 2022).

* Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (México). Doctora en Educación. Líneas de investigación: vínculos entre cultura digital y escolarización; teoría e historia de la educación y la pedagogía. CE: idussel@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3983-39>

** Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (México). Doctora en Historia. Líneas de investigación: historia de la intersección entre escuelas y política, en especial la co-construcción entre Estado-nación, lo escolar y la indigenidad. CE: aacevedo@cinvestav.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7578-6496>

¹ Las autoras agradecen a las y los estudiantes de los seminarios de tesis del DIE-CINVESTAV, cuyas participaciones en la jornada de debate sobre el nuevo marco curricular nutrieron los argumentos que aquí se presentan.

En segundo lugar, un pilar importante del nuevo marco curricular es fortalecer la cultura colectiva; para ello, se propone una reorganización de los espacios curriculares con un código integrador que apunta a una prescripción curricular más abierta y flexible, lo que se hace evidente en la reiteración de términos como co-diseño, co-participación, comunidad y colaboración. La propuesta de reemplazar a las disciplinas escolares por campos formativos, aunque no totalmente novedosa, asume un grado mayor de riesgo que otras reformas curriculares al introducir espacios que agrupan saberes vinculados a tradiciones distantes (como la ciudadanía y la educación física en el nuevo campo “De lo humano y lo comunitario”, o la enseñanza de las lenguas junto a las artes) y al distribuir saberes antes contenidos en una sola disciplina (por ejemplo la biología, la higiene, la educación para la salud y la biodiversidad) entre varios campos formativos. Otro reordenamiento importante es el paso de un currículo graduado rígido a uno orientado por ciclos o fases de aprendizaje adaptados a contextos y trayectorias escolares diversas.

En tercer lugar, se busca poner en cuestión la primacía de la evaluación, entendida como calificación final que define la suerte de los estudiantes para avanzar a la educación superior y a las universidades, o bien como forma de legitimación de los sistemas escolares nacionales por medio de evaluaciones estandarizadas como PISA y TIMSS. Contraria a esta postura, la nueva orientación curricular quiere afirmar a la evaluación como orientación y diagnóstico dentro de una cultura de la evaluación reflexiva, que opere como instrumento de trabajo para lograr una mayor autonomía en los aprendizajes y en la enseñanza (SEP, 2022).

En todas estas novedades se hace evidente una presencia mayor de la didáctica y la pedagogía como disciplinas de referencia en el currículo, en desmedro de visiones del sujeto de aprendizaje fundadas en psicologías ahistóricas y de la idea del currículo como gestión tecnocrática de los conocimientos. Esto se vincula a una de las características de cualquier documento curricular, probablemente menos evidentes que la selección y jerarquización de contenidos, que es que expresa un modo de relación de los actores educativos: su definición de actores y relaciones da indicios sobre el mapa institucional de la escuela y del sistema educativo que busca diseñar (Goodson, 2000). Así, puede decirse que el currículo participa de los procesos de construcción del Estado a nivel nacional y local, al asignar roles y tareas a los distintos actores y al establecer autoridades y modos de comunicación legítimos entre ellos (Hopmann, 2003).

En el caso del plan de estudio de la educación básica 2022, la apelación a la autonomía docente y al co-diseño parece apostar, según puede verse en el documento público y en las presentaciones que acompañaron su puesta en marcha, a fortalecer colectivos docentes en las instituciones escolares que se apropien del marco y desarrollen programas adaptados a las realidades locales. La comunidad aparece como un sujeto revalorizado tanto en los contenidos (bajo la figura de los saberes locales) como en los procedimientos de desarrollo curricular (SEP, 2022: 7); se busca que los docentes y las comunidades sean sujetos de la determinación curricular (De Alba, 1991), y que en ese proceso fortalezcan sus capacidades pedagógicas y sus márgenes de acción.

Por su ambición refundacional, esta reforma ha implicado un debate amplio sobre qué saberes son relevantes hoy para los problemas que enfrentan las y los

mexicanos, visible en los foros regionales, las consultas con actores sociales y expertos y el trabajo en los consejos técnicos escolares, pero también en la movilización social que ha generado en las redes sociales y la prensa. Dentro de esas repercusiones han surgido algunos cuestionamientos que abarcan desde su orientación general y la reorganización disciplinar, hasta sus inconsistencias internas, así como su capacidad y legibilidad para ser una norma efectiva para orientar y regular las prácticas escolares. Entre esos debates, hay que prestar atención a lo que Mauro Jarquín Ramírez (2022) describe como “la reacción conservadora”, que impugna la perspectiva de los derechos humanos y de género del nuevo marco curricular y denuncia la colectivización de lo individual; si bien parece un movimiento minoritario por el momento, en países como Brasil y Estados Unidos esta reacción se canalizó en movimientos de censura de libros de texto y de cualquier expresión política en las aulas que han perdurado más allá de los gobiernos neofascistas de Bolsonaro y Trump.

En términos más amplios, éste es un momento en que, quizás como pocas veces antes, queda en claro que “[e]l curriculum está... en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio de una sociedad; tensado entre lo que un orden es y lo que quiere ser” (Cox, 2006: 2). Los contrastes entre los diagnósticos y los horizontes de futuro que imaginan distintos actores sociales son un dato relevante y auspicioso del actual debate curricular. En los párrafos que siguen buscamos identificar algunas de esas tensiones y profundizar en sus implicaciones.²

LA DIVERSIDAD EPISTEMOLÓGICA Y EL PROBLEMA DE LA VERDAD

Un primer núcleo de tensiones se vincula al reconocimiento de la diversidad de saberes y epistemologías que plantea el nuevo marco curricular. Muchos ven en ese reconocimiento una horizontalidad relativista que coloca en el mismo plano saberes pre-científicos con conocimientos fundados en la ciencia moderna (“¿ya a volver la brujería?”, se preguntó en un foro de debate). Este argumento puede y debe rebatirse desde la discusión actual en la historia y antropología de las ciencias, que muestra que sus fronteras epistemológicas y políticas son más inestables y porosas de lo que la visión simplista afirma, y que en la constitución de saberes que hoy consideramos científicos han operado préstamos y conexiones en múltiples direcciones que han contaminado también lo que entendemos por “saberes locales” (Tsing, 2021). Pero un elemento que está implícito en ese debate y que no puede despacharse a la ligera (citando una frase de Walter Benjamin sobre las demandas de la historia) es cómo, después de abrir el espacio al reconocimiento de la pluralidad de saberes, se convierte al problema de la verdad en un eje importante de la escuela, lo que es epistemológica y políticamente indispensable en la era de la posverdad y las *fake news* (Champy y Gauthier, 2022).³ Un

² Las limitaciones de espacio nos obligan a ser sintéticas y hasta esquemáticas en la presentación de estas tensiones, y sentimos no ser enteramente justas con la complejidad de muchas posiciones, pero, asumiendo esos riesgos, queremos señalarlas como contribución a profundizar en los debates que abre esta reforma curricular. También por razones de espacio limitaremos las citas textuales a los documentos curriculares.

³ Estos autores señalan que el problema de la verdad debe ser “la marca de fábrica de la escuela”: “No se trata solamente de garantizar la inclusión educativa de todas y todos, sino también de garantizar que la complejidad de los fenómenos sea accesible a cada quien... [E]ste

pluralismo que no aborde estos problemas no es buen contrapeso para ayudar a visibilizar las formas en que se produce la verdad —en el marco de qué prácticas, discursos e instituciones—, y tampoco contribuye a reafirmar la necesidad de llegar a acuerdos, así sean provisorios, sobre qué consideramos verdadero en la vida en común. En este contexto, las formas de producción de la verdad propias del pensamiento científico, que tienen como valor el acuerdo sobre ciertos procedimientos y proponen caminos consensuados para contrastar enunciados disímiles, tienen mucho que aportar para combatir el régimen de la opinión seductora y del poder de los enunciantes que se viene imponiendo en las redes sociales y en los movimientos neofascistas, siempre que se reconozca el carácter histórico, es decir, político, de los saberes (Latour y Weibel, 2020; Connolly, 2022).

INCLUSIONES Y EXCLUSIONES EN LA NUEVA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Otro eje importante de tensión ha sido la consistencia interna de la reorganización de saberes en nuevos campos formativos atentos y abiertos a los saberes comunitarios, y la crítica a lo que se deja de lado en este nuevo orden. En este eje confluyen al menos dos cuestiones importantes: la supuesta desvalorización de los saberes abstractos y la demanda de mayor integración curricular.

En relación con la primera cuestión, una objeción fundada ha sido la preocupación acerca de qué va a suceder en relación con los saberes abstractos de las matemáticas y las ciencias que requieren aproximaciones específicas y secuencias de trabajo consistentes, y que no son fácilmente integrables a cualquier propuesta de conocimiento centrada en lo local (Block, 2022). En una línea coincidente, quisiéramos señalar que cuando el currículo prioriza, como en ocasiones lo hace el nuevo marco curricular, los saberes de cada contexto en función de producir un reconocimiento político y epistemológico a la diversidad que conforma a este país, en ese desplazamiento se corre el riesgo de esencializar y alterizar esa diversidad local (que pareciera que ya está allí, completa y terminada, previa a otras interconexiones, argumento sobre el que volvemos más abajo). También es problemático, en este privilegio de lo local, dejar de lado otro rasgo importante de la escuela vinculado a construir lo público y lo común. Desde nuestra perspectiva, la escuela no sólo tiene que ir hacia el contexto sino también des-contextualizar, esto es, crear nuevas asociaciones a partir de mirar la propia experiencia con otras lentes y perspectivas, porque en esa medida permite producir otras filiaciones con la cultura que amplíen los márgenes de libertad y de experiencia humanas (Larrosa, 2018). Si la regulación curricular se vuelca a privilegiar el contexto local, se pierde la posibilidad de la operación epistemológica y política que supone conectar lo local con, e incluso identificar en lo local, una noción de cultura más amplia, viva, conectada y en movimiento.

En relación a la segunda cuestión, el nuevo marco curricular propone campos formativos integradores que superen los límites rígidos y la fragmentación

pensamiento complejo está demostrando ser un ferviente guardián de nuestras democracias... Se trata de ayudar a los estudiantes a encontrar su camino a través de los saberes del mundo mientras van conociendo sus diversos estatutos. Y de darles un mapa de saberes, lo que les permitirá no sólo este trabajo puntual, sino también proporcionarles un marco para los aprendizajes que vengan” (Champy y Gauthier, 2022: 68-69).

de las disciplinas escolares, que llevan a un “encapsulamiento de los aprendizajes” (SEP, 2022: 32). Se trata de un debate que tiene ya varias décadas, y del que se han nutrido distintas experiencias curriculares. Es importante destacar que la interdisciplina surgió como un valor epistemológico e institucional en el contexto de la Guerra Fría, como un símbolo del capitalismo liberal que promovía la flexibilidad y el pluralismo en contra de una noción unitaria y centralizada de la cultura (Cohen-Cole, 2014); pese a que buena parte de los diseños curriculares del mundo capitalista siguieron sosteniendo esta noción de cultura nacional, lo valioso empezó a ser lo inter- o lo trans-disciplinar. En tiempos recientes, este debate se amplificó en virtud de la difusión del lenguaje de las competencias como “saber hacer” que atraviesa diversos espacios disciplinarios, y particularmente de las “competencias del siglo XXI”, como las habilidades digitales y la comprensión intercultural, que son transversales y asocian la especialización con la rigidez y la obsolescencia de los viejos órdenes del saber.

Frente a estas ideas, han surgido voces pedagógicas que alertan contra la subestimación de las conversaciones especializadas y postulan la necesidad de contar con lenguajes y procedimientos específicos que permitan entender la complejidad del mundo y de los distintos órdenes de saberes (Young y Muller, 2016; Yates *et al.*, 2017), argumentos vinculados a lo ya señalado sobre la pérdida de valor de los conocimientos abstractos. Para Tim Ingold, habría que repensar las disciplinas no como “rutas arteriales” con una identidad predefinida, sino como “una conversación entre compañeros de ruta que siguen líneas de interés convergentes” (Ingold, 2018: 76). El problema no son las disciplinas en sí mismas, sino que se las ha reducido a “un cuerpo particular y altamente reglamentado de datos, método y teoría” que definen territorios y fronteras de manera taxativa y no favorecen un trabajo colectivo y de entrecruzamientos como forma de producción de conocimientos (Ingold, 2018: 79). Sin embargo, en esta discusión no habría que dejar de considerar que la disciplinarización de los saberes ha traído algunas ventajas, como por ejemplo organizar esas rutas de intereses convergentes, especializar lenguajes y procedimientos, así como poner en el centro una búsqueda de la verdad como acuerdo sobre el significado; en este sentido, habría que sopesar las consecuencias de su desmantelamiento veloz y apresurado en épocas en que priman la posverdad, la algoritmización de los saberes y los evangelismos de auto-ayuda (Appadurai, 2020).

Los debates sobre la des-disciplinarización del conocimiento escolar tendrían que tener presente este horizonte político-epistemológico, y también dialogar con las experiencias curriculares con la interdisciplina en las últimas décadas. Al respecto, vale la pena traer las reflexiones de Basil Bernstein en su texto “Acerca del currículum” (originalmente publicado en 1975 y luego integrado en el volumen II de *Clases, códigos y control*, un clásico de la literatura curricular), donde diferencia dos tipos de currículo: el de colección y el integrado (Bernstein, 1988). El primero, que puede identificarse con el humanista clásico, descansa en una separación fuerte entre asignaturas y un grado creciente de especialización de los conocimientos.⁴ Un currículo integrado, por el contrario, le hace lugar a lo

⁴ Es muy interesante su reflexión sobre los efectos del currículo de colección: “la educación adopta la forma de una larga iniciación en el misterio. El conocimiento entra en el terreno de lo sagrado. No es ordinario ni mundano... [E]s una forma poderosa de control. La recepción de este

mundano y cotidiano, y por ello fue la propuesta curricular privilegiada por las reformas educativas que buscaban una escuela más inclusiva y cercana a los sectores populares. En este tipo de currículo, los profesores están preocupados por generar una “tarea educativa cooperativa y compartida” que “puede alterar la estructura de poder tradicional en las instituciones educativas” (Bernstein, 1988: 79).

Lo interesante para el debate curricular actual es que Bernstein señala las ventajas de los currículos integrados, pero también alerta sobre las condiciones que requieren: la idea integradora debe ser muy bien trabajada a partir de explicaciones y consensos; los vínculos entre la idea integradora y los distintos contenidos tienen que ser desarrollados de forma sistemática y coherente; el control de los aprendizajes tiene que ser consistente con la tarea propuesta, así como plantear una forma de evaluación clara (Bernstein, 1988). En otras palabras, la integración curricular requiere más saberes y más trabajo de los docentes, y muy probablemente demande una reconfiguración de sus condiciones de contratación y de la carrera magisterial para favorecer el trabajo colectivo (Ezpeleta, 2004). Si retomamos algunos de los ejemplos que se han planteado como sugerencias para la recontextualización, como la vivienda, la familia y la violencia, cualquiera de ellos requerirá un trabajo riguroso que vincule los saberes locales con los que provienen de otras experiencias (historia, arquitectura, física y química, sociología, antropología, política, economía, entre muchos otros) para estudiar cada uno de estos asuntos con la complejidad y profundidad necesarias. Todo ello requiere un trabajo articulado entre marco curricular, formación docente continua y condiciones de trabajo institucional docente, y esa articulación deberá ser una prioridad de la política pública si se quiere avanzar en la transformación de las escuelas.

LA COMUNIDAD COMO EJE ARTICULADOR DEL CURRÍCULO: PROMESAS Y LÍMITES

Un tercer eje de tensión puede observarse en torno al rol de la comunidad como núcleo articulador, que va de la mano de la crítica a la noción homogénea y homogeneizante de cultura nacional consolidada en el poscardenismo, así como del nuevo papel de los docentes como intérpretes de los temas propios de la comunidad, que fortalecerá su autonomía, así como su trabajo intelectual y social. La comunidad aparece mencionada 224 veces en las 210 páginas del documento curricular, y en muchas ocasiones se la entiende de manera social-territorial, como los sujetos adscritos al pueblo, municipio o colonia en que se inscribe a la escuela (SEP, 2022), aunque también se hace referencia a comunidades étnicas, locales, nacionales y universales, así como a los aspectos simbólicos y culturales que la definen. En el nuevo diseño, el planteamiento de la comunidad como núcleo articulador del currículo busca dar mayor significatividad a los aprendizajes y revalorar el sentido último de la escuela, que es el de ser una institución social al servicio de la comunidad y a enseñar a vivir juntos.

conocimiento no es tanto un derecho sino un algo que hay que conquistar o ganar. A eso se le llama disciplina. La relación educativa tiende a jerarquizarse y ritualizarse. El educando es contemplado como un ignorante carente de estatus e investido de pocos derechos” (Bernstein, 1988: 77).

La imagen que se presenta de la comunidad es, en muchos párrafos, una visión idealizada de “lo diverso”, y la conexión entre lo común (la prescripción curricular nacional) y lo diverso parecería darse armoniosamente a partir de que los docentes y las escuelas escuchen y promuevan su involucramiento en el currículo. Se afirma que la participación comunitaria va a ayudar a resolver los problemas de la escuela porque ofrece nuevas posibilidades y estrategias de resolución de esos problemas (SEP, 2022); del lado de la escuela, el involucramiento con la comunidad generará “un fuerte sentido de identidad colectiva a nivel local, nacional y mundial” (SEP, 2022: 85), y permitirá aprender valores vinculados al bienestar colectivo. La indagación por parte de los y las estudiantes de su medio ambiente natural y social y la búsqueda de información en sus comunidades hará los aprendizajes más significativos y relevantes. El orden y la jerarquía de los contenidos debe organizarse de la forma “que mejor responda a las necesidades e interés de cada comunidad” (SEP, 2022: 160).

La significatividad de los aprendizajes y su relevancia social son, sin duda, aspectos fundamentales de cualquier propuesta curricular democrática y plural. Si en diseños curriculares anteriores la significatividad se definía a partir de una concepción ahistórica de los sujetos de aprendizaje, en el nuevo marco curricular la justificación se desplaza a los valores y experiencias de la comunidad. Pero la comunidad local (o la nacional y la universal, como sea que se definan) no es un ente homogéneo y sin conflictos, y sus identidades y valores están atravesados por contradicciones y opacidades que habría que analizar con detenimiento. Queremos señalar tres temas de gran envergadura en los que la primacía e idealización de lo local como núcleo de articulación curricular puede ser contraproducente: la violencia del narcotráfico, el cambio climático y la digitalización de lo social. Éstas son cuestiones que necesitan de la movilización y coordinación entre escalas y pueden eventualmente generar fricciones intra e intercomunitarias.

En relación a la violencia del narcotráfico, es sabido que su instalación territorial se produce en una trama de complicidades y de relaciones de poder que obliga a las comunidades a someterse a estos arreglos o bien a migrar de manera forzada (Piccato, 2022). Esto ha llevado en varias ocasiones no solamente a una pérdida de control territorial por parte del Estado nacional, sino también a una ruptura de los lazos solidarios en varias regiones del país. Estudios educativos recientes muestran los efectos que esto tiene en las prácticas educativas, desde la autocensura, el silencio y la corrupción de las calificaciones hasta la violencia física hacia los equipos docentes (Solano y Trujillo, 2021, entre otros). El llamado a la participación comunitaria sin convocar a repensar las dificultades y silencios que están ya inscritos en las prácticas institucionales, corre el riesgo de fortalecer prácticas cómplices con un *status quo* violento y problemático.

En cuanto al cambio climático, es fundamental incluir los debates sobre el Antropoceno y la creciente amenaza a la viabilidad de formas de vida compleja en el planeta, tal como se retoma en el último informe de la UNESCO (2021). El nuevo marco curricular incluye por primera vez el término “Antropoceno” en el marco de los contenidos vinculados a “vida saludable”, uno de los ejes articuladores básicos, aunque no se le recupera en los contenidos vinculados a los campos formativos ni se le vincula al desarrollo del capitalismo, que ha sido una

de las fuerzas determinantes de este estado de situación.⁵ La magnitud planetaria de los problemas vuelve urgentes la coordinación y cooperación internacional, aún reconociendo las enormes disparidades de la contribución de cada nación a este problema (Ghosh, 2016), y demanda el trabajo interdisciplinario y una colaboración trans-especies que trae debates éticos y problemas técnicos de primer orden (¿qué asamblea local se organiza con los no-humanos?, ¿quién puede hablar por “el planeta?”) (Stengers, 2017). En nuestra opinión, esto requiere de, pero también excede a, la participación a nivel local, y convoca otros saberes, diálogos y movilizaciones para estar a la altura de los desafíos. Un elemento a pensar es cómo se tramitarán los disensos que van a surgir en torno a intereses y horizontes contradictorios entre y dentro de las distintas comunidades.

En relación a la digitalización, en el marco curricular se hace referencia a lo digital como un ámbito social o una cultura que es parte de un contexto de prácticas, ya sean de lectura y escritura, de contenidos audiovisuales o de participación ciudadana, y que atraviesa lo local, regional, nacional y mundial. Se señala que el trabajo con lo digital debe buscar superar las desigualdades de acceso y de habilidades digitales que se hicieron evidentes en la pandemia, así como las desigualdades territoriales y culturales, que desconocen la diversidad (SEP, 2022). Se promueve un uso ético y responsable de las tecnologías, así como un trabajo crítico con la información digital para seleccionarla y evaluarla. Como en el caso del Antropoceno, a excepción del campo formativo de lenguajes, no queda claro cómo este contenido va a vincularse al trabajo con los contenidos curriculares, y tampoco cómo se van a retomar, desde lo local, las demandas y problemas de la digitalización que tienen, como en el caso anterior, una magnitud planetaria y actores transnacionales. Lo local, concebido como espacio de acción territorial e identificación cultural, puede volver muy opaca la operación de redes de medios transnacionales (Galison, 2016). En el marco curricular, hay un silencio significativo sobre los efectos de la datificación de las interacciones sociales y sobre los cambios que las nuevas infraestructuras de conocimiento como Google-YouTube, Instagram y TikTok están trayendo en las formas de conocimiento, por ejemplo, en la fragmentación de los saberes en palabras buscables y la delegación de los procesos de búsqueda, selección y valoración en las plataformas algoritmizadas (Appadurai, 2020). Apelar a lo local para abordar lo digital sin pasarlo por el tamiz de la crítica y sin preguntarse qué actores, tecnologías y relaciones lo conforman, puede resultar una estrategia que refuerce la alianza entre plataformas digitales y Capitaloceno, y que socave las posibilidades de lograr la educación crítica y emancipatoria que se propone el nuevo marco curricular.

A MODO DE CIERRE: INTERROGAR LOS SILENCIOS, HABITAR LAS TENSIONES

Todo documento curricular contiene una selección del mundo que presenta a las nuevas generaciones, y en ese sentido, supone órdenes y jerarquías cuyos efectos hay que interrogar. Como comentario final, quisiéramos destacar un silencio

⁵ Eso ha llevado a algunos especialistas a preferir el uso de “Capitaloceno” para hacer visible la conjunción de fuerzas económicas y políticas específicas en el cambio climático (Moore, 2016).

o exclusión importante en el nuevo marco curricular: la ausencia de mención a las pedagogías de la memoria como forma de repensar la historia reciente y de abrir preguntas sobre los contextos de violencia e impunidad que persisten como peligros para la democracia mexicana. Este silencio contrasta con lo que sucede en los diseños curriculares recientes de varios países sudamericanos, en los que estas pedagogías se convirtieron en contenido central de la formación ciudadana con eje en valores como la paz, la justicia y la no impunidad (Arias *et al.* 2022). La ausencia de referencias a este aspecto hace pensar en los límites de los acuerdos implícitos en que se funda el nuevo marco curricular, y más en general la 4T, que ha construido una alianza fuerte con el Ejército al precio de no revisar su rol en el pasado reciente. La única mención de la palabra “represión” aparece en relación al menosprecio de la condición profesional de los docentes en reformas educativas anteriores (SEP, 2022: 66).

Este señalamiento permite volver a nuestro argumento inicial sobre las novedades que trae el nuevo marco curricular, y reflexionar sobre las continuidades y contradicciones que porta. Dado que cada documento curricular expresa, en mayor o menor medida, un cierto acuerdo o consenso respecto a qué debe enseñar la escuela, puede observarse que el nuevo plan de estudio evidencia una propuesta de reordenamiento de los saberes que quiere responder a demandas históricas de justicia y representación y que busca democratizar qué se incluye en la selección cultural del currículo. Repensar la distribución de los saberes para que no sean percibidos como un “misterio” que hay que dominar —retomando la expresión de Bernstein ya citada— para triunfar en una competencia por recursos escasos, sino que sean apropiados y re TRABAJADOS como posibilidades que abren nuevas preguntas y relaciones con el mundo, es un paso que no puede ser más que bienvenido por quienes quieren una sociedad más justa y democrática. Sin embargo, las formulaciones del marco curricular no siempre resultan consistentes, y en ocasiones consideramos que incluso pueden ser contraproducentes respecto a algunos de los grandes objetivos de la 4T. Si “cada lugar de la vida está repleto de tensiones” (Connolly, 2022: 28), a lo que podemos aspirar no es a resolverlas sino, en el mejor de los casos, a habitarlas productivamente para que generen nuevas posibilidades que hoy no se avizoran. Esperamos que el debate que propone este suplemento contribuya a enriquecer las posibilidades que ofrece la nueva reforma curricular.

REFERENCIAS

- ALEXANDER, Robin (2014), “Evidence, Policy, and the Reform of Primary Education: A cautionary tale”, *Forum*, vol. 56, núm. 3, pp. 349-376.
- APPADURAI, Arjun (2020, 2 de abril), “Gradual Learning, the Urgency of Knowledge and the Connectivity of Humanity”, blog *UNESCO Futures of Education Ideas LAB*, en: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/appadurai-gradual-learning-urgency-knowledge> (consulta: 6 de diciembre de 2022).
- ARIAS Gómez, Diego, Sandra Rodríguez Ávila, María Paula González y Graciela Rubio (2022), *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario.
- BERNSTEIN, Basil (1988), *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- BLOCK, David (2022, 18 de mayo), “Las matemáticas en el plan de estudios 2022: una voz de alerta”, *Blog Distancia por Tiempos - Revista Nexos*, en: <https://educacion.nexos>.

- com.mx/las-matematicas-en-el-plan-de-estudios-2022-una-voz-de-alerta/ (consulta: 5 de enero de 2023).
- CHAMPY, Philippe y Roger-François Gauthier (2022), *Contre l'école injuste!*, París, ESF Sciences Humaines.
- COHEN-Cole, Jamie (2014), *The Open Mind. Cold War politics & the sciences of human nature*, Chicago/Londres, The University of Chicago Press.
- CONNOLLY, William E. (2022), *Resounding Events. Adventures of an academic from the working class*, Nueva York, Fordham University Press.
- COX, Cristian (2006), "Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 10, núm. 1, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf> (consulta: 6 de diciembre de 2022).
- DE ALBA, Alicia (1991), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.
- DUSSEL, Inés (2014), "¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea", *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 22, núm. 24, pp. 1-22.
- EZPELETA, Justa (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 9, pp. 403-423.
- GALISON, Peter (2016), "Limits of Localism: The scale of sight", en Wendy Doniger, Peter Galison y Susan Neiman (eds.), *What Reason Promises. Essays on Reason, Nature, and History*, Berlín/Boston, De Gruyter, pp. 155-170.
- GHOSH, Amitav (2016), *The Great Derangement. Climate change and the unthinkable*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022), *Plan de estudios de la educación básica 2022*, México, SEP.
- GOODSON, Ivor (2000), *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro.
- HOPMANN, Stefan (2003), "On the Evaluation of Curriculum Reforms", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35, núm. 4, pp. 459-478. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- INGOLD, Tim (2018), *Anthropology and/as Education*, Abingdon, Reino Unido/Nueva York, Routledge.
- JARQUÍN Ramírez, Mauro (2022, 9 de septiembre), "Nuevo marco curricular y la reacción conservadora", *La Jornada*, en: <https://www.jornada.com.mx/2022/10/09/opinion/012a1pol> (consulta: 6 de diciembre de 2022).
- LARROSA, Jorge (2018) (ed.), *Elogio a la escuela*, Buenos Aires, Miño Editorial.
- LATOUR, Bruno y Peter Weibel (2020), *Critical Zones. The science and politics of landing on Earth*, Karlsruhe/Cambridge, ZKM/The MIT Press.
- MOORE, Jason W. (ed.) (2016), *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism*, Oakland, PM Press.
- PICCATO, Pablo (2022), *La violencia en México*, México, El Colegio de México, col. Historia Mínima.
- PLÁ, Sebastián (2016), "Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina", *Revista Colombiana de Educación*, vol. 71, pp. 53-77.
- SOLANO LÓPEZ, Agustín y Blanca Flor Trujillo Reyes (2021), "Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. 2, pp. 151-176. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>
- STENGERS, Isabelle (2017), *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*, Buenos Aires, Futuro Anterior Ediciones.
- TSING, Anna Lowenhaupt (2021), *Fricción. Una etnografía de la conectividad global*, Barcelona, I.F. Ediciones.
- UNESCO (2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560> (consulta: 6 de diciembre de 2022).
- YATES, Lyn, Peter Woelert, Victoria Millar y Kate O'Connor (2017), *Knowledge at the Crossroads? Physics and history in the changing world of schools and universities*, Nueva York, Springer.
- YOUNG, Michael y Johan Muller (2016), *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the sociology of education*, Nueva York/Londres, Routledge.

Política y verdad

Sujetos del currículo y disputas en torno a la reforma 2022 en la educación básica mexicana

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ*

INTRODUCCIÓN

En el curso del siglo XXI, América Latina ha enfrentado difíciles procesos de transición política en el marco denominado *olas rosas* (Seminario. Currículum Latinoamericano, 2022a; 2022b), que se refiere a la visión con tintes socialistas que han adoptado varios gobiernos de la región. Se habla de rosa, y no rojo, que correspondería más bien a la visión comunista de antaño. Esta orientación política se despliega de acuerdo a las circunstancias de cada país, pero en todos coincide en la necesidad de abandonar las políticas impuestas a la región por los gobiernos neoliberales en las últimas décadas del siglo XX, e intenta reorganizar la vida de los países desde una visión pluralista en donde el combate a la pobreza, la corrupción y el narcotráfico, entre otros temas de gran relevancia, avanzan de manera desigual y combinada, aunado al efecto pendular que dichas transiciones ha supuesto, esto es, el regreso de gobiernos de derechas después de periodos de políticas progresistas.

En el caso de México, esta transición política ha tenido lugar desde el 2018 con el triunfo de Andrés Manuel López Obrador como presidente de la República; en el transcurso de los últimos cuatro años, las políticas impulsadas por la llamada “cuarta transformación” han sido objeto de múltiples discusiones, cosa común en cualquier sexenio, pero lo que llama la atención como fenómeno contemporáneo es la lógica y particularidades de los actores que contienden en tales debates, sus finalidades y visiones.

Las polarizadas discusiones en torno a obras clave de la presente administración, como el Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles, el Tren Maya o la refinería Dos Bocas, apuntan a una lógica particular de organizar las posiciones a favor o en contra de las políticas estelares del gobierno obradorista.

Tal lógica es particular y un tanto novedosa porque los grupos tradicionalmente de izquierda se han dividido y combinado en posiciones a favor y en contra de las políticas y programas gubernamentales. Este segundo grupo es inquietante, de cara a la autodenominación del gobierno de México como gobierno de izquierda, pues abre la puerta al escrutinio de las grandes luchas

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: educación básica y políticas curriculares; educación y currículo intercultural; educación indígena y teoría pedagógica. CE: ana.gallardo@unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-7142>

que los movimientos sociales han impulsado y a valorar si éstas se ven reflejadas o no en el gobierno emanado de ellas. No obstante, lo que resulta todavía más inquietante es el análisis de la oposición de las derechas, las cuales se estrenan en el espacio de poder e influencia opuesto al que históricamente tenían sobre la vida nacional, como integrantes de las élites política, académica y mediática.

Es en este contexto que dichos grupos sociales interpretan los llamados procesos de polarización en relación con el gobierno, identificables a través de la renovación de funcionarios y la presencia de asesores académicos provenientes de tendencias distintas a la propia, así como por la presencia de medios de comunicación no tradicionales que poco o mucho los han desplazado del radio de influencia que tenían. Un registro subyacente a este desplazamiento es la cuestión de clase, ya que los grupos sociales que constituyen a las derechas pertenecen, en su gran mayoría, a las clases medias y altas, algunos de los cuales han visto mermados sus ingresos por el cambio señalado.

En este mismo tenor, la polarización, como se entiende comúnmente, implicaría pérdida de aceptación del gobierno por parte de la sociedad; sin embargo, si se revisan las encuestas al respecto, el presidente obtiene entre 50 y hasta 70 por ciento de aprobación por parte de la ciudadanía, además de que no existen movimientos sociales activos que amenacen la estabilidad del gobierno (Moreno, 2022; Aguilar, 2022; Buendía y Márquez, 2022). Mención excepcional en esta revisión es el movimiento feminista como oposición en el ámbito de la ampliación de derechos que, a diferencia de los grupos de derechas, resignifican la polarización.

Al resemantizar el significado de la noción de polarización por parte de los grupos políticos, académicos y mediáticos ligados a las derechas se instala una suerte de flotación de sentido —en términos de Laclau y Mouffe (1985)— que activa las luchas de estos sectores y a esa arena llevan sus polémicas respecto de las políticas gubernamentales, es decir, su desplazamiento del poder es un elemento central (aunque no necesariamente el único) en el análisis de tales debates.

Bajo esta línea de argumentación es que se desarrolla el presente escrito. Interesa explorar de manera inicial —y no exhaustiva— la lógica en que distintos académicos del ámbito educativo —y grupos políticos ligados a las derechas— contienden y antagonizan con la política curricular de educación básica 2022, esto es, con la publicación oficial del plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. En particular, importa observar la lógica de construcción de los argumentos que antagonizan o polarizan, así como aportar elementos de discusión y contextualización desde dos planos: en primer lugar, en el plano de la relación entre política y verdad planteada por Deleuze (2007), para situar el papel del deseo en la creación y construcción de lo político que se opone a la noción de verdad como mera referencia empírica o lógica causal. El deseo como motor de la producción de debates y polémicas que algunos académicos impulsan en tanto críticas recurre a estrategias argumentativas que distorsionan la materialidad y complementan con trazos de inferencias, entre otros mecanismos que se expondrán más adelante para comprender este plano.

El segundo refiere a dos categorías de los estudios curriculares que permiten llevar la presente reflexión al terreno de este campo de conocimiento. La primera noción es la de “sujetos de la sobredeterminación curricular” de De Alba (2002),

la cual permite identificar que los debates y discursos académicos contrarios al plan de estudio representan a grupos y actores que contienden por todo aquello que representa la propuesta curricular; como puede inferirse, la segunda noción a explorar es “currículo”, entendida como una contienda político-educativa.

La política curricular que expresa el plan de estudio 2022 es impulsada por ciertos actores y grupos con determinadas tendencias político-académicas que pugnan y debaten con grupos contrarios que sobredeterminan la propuesta, no como una determinación causa-efecto, sino como una síntesis compleja y contradictoria. La noción de sujetos de la sobredeterminación curricular permite entender que no son contiendas o debates lineales, transparentes o dicotómicos, así como observar la complejidad de los argumentos que se plantean como contradictorios o críticos al plan de estudio para entender cómo opera la política del deseo en el ámbito de la creación y la puesta en marcha de un currículo. El registro del deseo en la política (Laclau y Mouffe, 1985) permite reconocer los sucesos que se mueven en esta discusión entre política y verdad. Cuando Foucault (1992) señala la verdad como una referencia necesaria para pensar lo político, introduce la dimensión de las relaciones de saber y poder en torno a qué se considera verdad. Los sujetos de la sobredeterminación curricular argumentan sus críticas desde “la verdad” como garante de credibilidad; es decir, pretenden no solamente situar una postura, sino postularla como una verdad. La discusión por la verdad, entonces, no sólo lleva a la discusión empírica o la materialidad de los hechos, sino a la discusión por el deseo, lo cual nos permite entender de manera compleja estos fenómenos y tratar de analizarlos desde ese lugar.

Lo esbozado hasta aquí se trabaja en el primer apartado de este artículo; y en un segundo momento se despliegan dos puntos de abordaje (la noción de comunidad y la discusión en torno a la desaparición de los grados escolares por fases) para revisar las críticas al plan de estudio 2022 que algunos académicos han publicado en distintos medios de comunicación. La intención es analizar sus argumentaciones en términos de la tensión política-verdad-deseo. Para ello se identifican piezas discursivas de los textos o videos de los académicos críticos ligados a la visión de derechas que evocan al tema referido, para después contrastarlos con lo dicho en el plan de estudio y problematizar el locus de enunciación de los académicos y sus posibles implicaciones en tanto sujetos de la sobredeterminación curricular.

El tercer apartado cierra con algunas preguntas en torno al fenómeno de polarización de las derechas y sus condiciones de producción para configurarlo como un objeto de estudio.

LA ARENA DE LA DISCUSIÓN: POLÍTICA, VERDAD, DESEO Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS

Pensar la política en términos de verdad supone, en muchos casos, la postulación de criterios externos a las fuerzas que configuran el campo social, en una suerte de modelo lógico normativo (Lakatos, 1978) que deja fuera la configuración discursiva de lo social que le da sentido. Para Deleuze (2007), este registro del sentido no necesariamente se basa en la verdad empírica material, pero tampoco en la mera subjetividad; y acude a la categoría de deseo como motor de la

construcción de sentido como verdad. Por tanto, la política, vista desde el deseo, contiene un rango heurístico mayor que la visión empirista, tanto porque puede reconocer la relación entre política y verdad dentro de su circuito de producción de sentido, como porque reconoce su relación con la falsedad, sin que por ello disminuya su potencia para explicar acontecimientos políticos concretos.

Este aspecto es toral para la exploración que aquí se presenta, pues no interesa decir si son verdad o no los dichos y argumentos de los académicos, sino resaltar que las falacias argumentativas de las que echan mano hablan de la política como configuración o práctica discursiva, como establecimiento de un orden. “Una política del deseo procede en términos de composición de relaciones que se establecen entre fuerzas (reaccionarias/ revolucionarias) de un agenciamiento concreto” (Cuamba, 2013: 64).

Lo anterior nos lleva a situar el conflicto respecto a una política del deseo que es, en sí misma, una composición de distintas fuerzas relacionadas entre sí y que se refieren a lo reaccionario y lo revolucionario como componentes del deseo, de lo social, que no se engarzan de manera previa o prevista, sino que más bien se intersecan cuando se afectan en distintos planos y niveles.

Puesto así, el deseo es un flujo creador de sentidos que no carece de nada, sino que traza líneas de fuga colectivas que escapan a las codificaciones preexistentes, puesto que pone en conexión una multiplicidad de discursos y prácticas heterogéneos. Es una fuerza que produce lo real (Cuamba, 2013: 69).

Ahora bien, tampoco es que se niegue la relación entre deseo y verdad, pero la verdad, como ente externo a las fuerzas que configuran lo social, nos lleva a un callejón sin salida para intentar comprender, en este caso, las percepciones en torno a la polarización por parte de los académicos en contra del plan de estudio de la Nueva Escuela Mexicana.

El segundo plano de la arena de discusión es situar a los académicos y su locus de enunciación en el ámbito de los estudios curriculares. Como ya se anticipó, las nociones de currículo y sujetos de la sobredeterminación curricular (Alicia de Alba, 1995; 2002) permiten entender a los académicos como sujetos que contienden por fijar el sentido de lo que debería ser la reforma curricular de la educación básica; por tanto, lo primero es explicitar la noción de currículo, entendido como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el acontecer de los currículos en las instituciones sociales educativas (De Alba, 1995: 59).

En este tenor, la síntesis condensada en el plan de estudio 2022 refiere a múltiples procesos de negociación y lucha en la que se enlista una serie de actores,

titulares de las autoridades educativas en los estados, docentes, pueblos originarios, comunidad académica y las niñas, niños y jóvenes (SEP, 2022).

Lo anterior habla de los múltiples actores que intentan incidir en el currículo mediante las luchas entre tales grupos y los sectores sociales que piensan e impulsan la propuesta curricular. De acuerdo con De Alba (1995), dicha síntesis no es dialéctica, sino arbitraria,¹ de ahí que su conformación sea específica y localizada, donde se fijan múltiples sentidos, tanto del grupo dominante o hegemónico, como de los otros grupos o sectores sociales. En este punto, cabe la pregunta por el lugar que ocupan los debates de los académicos opositores en esta síntesis desde una mirada compleja, como lo supone De Alba en su noción de sobredeterminación curricular.

Para Althusser (2011), la sobredeterminación profundiza y descentra la aspiración de que lo social se configura como un espacio transparente, causal, positivo-negativo y que, por tanto, está determinado en última instancia por lo económico. Esta imposibilidad impone la necesidad de salir del pensamiento dicotómico de la dialéctica hegeliana-marxiana, para entender la sobredeterminación como procesos de lucha —con sus contradicciones incluidas— en tanto que también forman parte del sistema relacional de fuerzas que no se superan. Este mecanismo se conforma por el desplazamiento de ciertos elementos hacia la síntesis, los cuales, podríamos afirmar, están atravesados por las relaciones de poder-verdad-deseo que ya se comentaron, y al desplazarse se condensan de manera contradictoria o aparentemente ilógica (al menos desde la visión causa-efecto).

Lo anterior quiere decir que las críticas y argumentaciones de los discursos opositores al plan de estudio 2022 forman parte del sistema relacional y, por tanto, no están fuera de la configuración, sino que esa es su particular forma de inserción en la síntesis; se puede decir que tales posicionamientos adquieren el carácter de límite para la síntesis. En la siguiente cita, por ejemplo, la referencia a mantener el pasado vía la justificación de los efectos de la pandemia puntualiza la direccionalidad política de la crítica al señalar la necesidad de conservar el plan de estudio 2017. La tensión entre el pasado y el cambio es recurrente en el establecimiento de las posturas revolucionarias-reaccionarias:

En estas condiciones, cualquiera que sea el modelo curricular que se adopte se enfrentará a la dura realidad de que los estudiantes no estarán preparados para cursar el grado escolar al que ingresen, por lo que el modelo será imposible de implementar. *En lugar de hacer un cambio curricular, se debió de haber pensado en una adaptación de los PPE vigentes (2017)* que, de forma transitoria, se enfocara a recuperar los aprendizajes esenciales que los estudiantes de cualquier grado debieran de dominar (Backhoff, 2022: s/p) (subrayado nuestro).

Como puede inferirse, llevar al ámbito de los estudios curriculares un fenómeno tan reciente y candente es importante para poner en perspectiva el papel

¹ Bourdieu y Passeron (2001) entienden por arbitrario cultural, el conjunto de sistemas simbólicos producidos socialmente y asumidos como legítimos en un periodo histórico determinado, sin recurrencias a fundamentos de carácter divino o natural. Es contextual y construido por grupos sociales que detentan los poderes materiales y simbólicos.

de los actores y su compleja forma de intervención en la síntesis. A partir de la discusión conceptual anterior, es preciso observar los sujetos de la sobredeterminación en el marco del cambio curricular 2022.

PUNTOS DE ABORDAJE EN TORNO A LAS RELACIONES VERDAD-DESEO EN LAS CRÍTICAS AL PLAN DE ESTUDIO 2022

Para identificar algunos puntos centrales que permitan avanzar en el análisis propuesto, se realizó una exploración en distintos periódicos, medios educativos y foros en redes sociales para detectar los tópicos recurrentes. La exploración se llevó a cabo de mayo a septiembre de 2022 y el criterio de identificación fue la recurrencia.

El primero tiene que ver con la noción de comunidad que refiere el plan de estudio. La definición de este término, en sus versiones de enero y agosto de 2022, se contrasta con lo dicho en el desplegado “En defensa de la educación”, publicado en la revista *Nexos* en abril de 2022. Entre los firmantes de este documento se encuentran reconocidos académicos del ámbito educativo, por lo que su peso simbólico es especialmente significativo para el análisis.

Una primera línea para hacer esta comparación es la argumentación planteada hace algunas décadas en torno a la necesidad de reorientar las reformas educativas —basadas en el enfoque por competencias— que se fortalecían con aseveraciones como “el aprendizaje centrado en el alumno”, en oposición a lo comunitario.

En esta misma línea de análisis, es posible observar a los firmantes del documento “En defensa de la educación” como agentes del juego de lenguaje de la academia de cara a las discusiones de ciertas posturas epistemológicas en torno a lo comunitario, influenciadas por el llamado giro decolonial y que Backhoff (2022) identifica con Boaventura de Sousa Santos. Pero la discusión de fondo en torno a la crítica de la noción de comunidad se remonta a la oposición entre comunitaristas e individualistas surgida en Europa en el siglo XVIII y desarrollada en torno al pensamiento de Adam Smith, quien afirma la necesidad del individualismo como forma de diferenciación entre siervo y ciudadano.

Cuadro 1. Contraste de planteamientos del plan de estudio 2022 y algunas críticas desde la derecha sobre la noción comunidad-comunitario

Versión enero 2022	Crítica mayo 2022	Versión agosto 2022
“Este plan de estudios de este nivel educativo coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico, en el que se inscribe la escuela, como el principal elemento articulador de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2022a: 82).	“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” (VV. AA, 2022: s/p).	“La comunidad se entiende como el conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes; no siempre ajenas a tensiones y contradicciones, que son fuente de ideas, contextos y recursos para la educación y el aprendizaje (SEP, 2022b: 12).

Cuadro 1. Contraste de planteamientos del plan de estudio 2022 y algunas críticas desde la derecha sobre la noción comunidad-comunitario

(continuación)

Versión enero 2022	Crítica mayo 2022	Versión agosto 2022
<p>“La comunidad local no es algo dado, ni se reduce al espacio común en donde habita una población que comparte características sociales, ambientales y culturales. La comunidad es una comunidad-territorio que se conforma a partir de relaciones dinámicas y, a veces, en tensión, que establecen las personas con diversos intereses, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio” (SEP, 2022a: 82).</p>	<p>“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” (VV.AA, 2022: s/p).</p> <p><i>“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”</i> (VV.AA, 2022: sp).²</p>	<p><i>“La comunidad puede ser entendida desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia; lo fundamental es que la escuela estreche lazos con ambas perspectivas comunitarias para fortalecer las relaciones entre grupos y personas desde su diversidad y propiciar interacciones educativas de mutua influencia (SEP, 2022b: 12).</i></p>

Fuente: elaboración propia.

La máxima de Adam Smith, necesaria en su tiempo, se extrapoló para organizar a las sociedades modernas en torno a la propiedad privada, así como para ubicar lo común en un siguiente nivel, como asociación. Como puede observarse, esta discusión no es pasajera o accesoria, sino que es central en la redefinición de la direccionalidad política de la reforma curricular. Lo que nos muestra esta crítica es nuevamente un elemento central de las políticas curriculares neoliberales, ya que éstas, cuando mencionan el “aprendizaje centrado en el alumno”, lo entienden como una actividad cognitiva, de habilidades y actitudes en el marco de una visión individual en donde lo comunitario se debilita o adquiere un papel subordinado.

La segunda línea de análisis alude a lo comunitario ligado a la visión de los pueblos indígenas en general, y en particular de México. Esta referencia es velada porque en la crítica no se explicita, pero se infiere: “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” (VV.AA, 2022) (subrayado nuestro). A diferencia de la acepción anterior, aquí la comunidad se sitúa en el terreno étnico político al ligar lo comunitario con los pueblos indígenas y, como corolario, a los estudios decoloniales; en este caso la crítica plantea que se tiene una visión idílica de la comunidad, y que no es generalizable. En este punto se despliega un elemento central de discusión que podemos organizar en dos ideas.

La primera idea alude a seguir entendiendo la cuestión de los pueblos indígenas como una realidad paralela y separada que no afecta a la identidad nacional. Esta postura tiene hondos raíces en la construcción del mestizaje que, como sabemos, recurre a la desaparición de las diferencias culturales en aras de una

² Los subrayados son nuestros.

tercera identidad que supera tanto a las de los pueblos indígenas como a las de los españoles. Esta distorsión sobre la cuestión indígena, montada en el canon histórico identitario del mestizaje, ensalza al indio muerto y reconoce a los indígenas como un grupo social marginado que no tiene nada que aportar a la nación, a no ser sus versiones folclorizadas en festivales, exposiciones gastronómicas, etc.

Lo anterior abre la puerta a la segunda idea que retomo tanto de Villoro (1993) como de Sánchez Vázquez (Arriarán, 2000), quienes reconocen que la discusión sobre la posmodernidad —en el sentido del cambio en las condiciones materiales de existencia— señala el imperativo de salirle al paso a esta crisis epocal desde los recursos propios del pensamiento latinoamericano, es decir, recurrir a los saberes de los pueblos originarios, a sus nociones premodernas (no como atraso, sino como ventaja novedosa) en torno a la convivencia, la relación ser humano-naturaleza, en síntesis, en torno a la forma en que se organiza la vida. Estos recursos, en el sentido de los saberes, conocimientos y prácticas que se desarrollan en las comunidades indígenas, se plantean como escalables para pensar en la organización de las naciones y, en específico, del Estado nación mexicano. Esto apunta, entonces, a dos posiciones antagónicas, en donde lo indígena llevará, bien a la atomización, o bien a la posibilidad de innovar frente a la crisis de Occidente.

Tanto Villoro como Sánchez Vázquez escriben sobre esto muy cerca del surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, de ahí que ambos sigan la línea trazada por éste en el sentido de que la visión de los pueblos indígenas no puede seguir pensándose como una cuestión desligada de lo nacional. En esa aseveración lo que se subraya es la posibilidad de pensar que lo nacional es un particular que se universalizó; en este caso lo mexicano sobre lo diverso, el mestizaje sobre las distintas identidades étnicas. En el ámbito educativo, este debate tuvo lugar en la primera década de este siglo bajo la tesis de que “una educación intercultural no es sólo para los pueblos indígenas, sino para todos los mexicanos” (Schmelkes, 2004). Al parecer, lo anterior sigue siendo muy difícil de entender por los firmantes del comunicado (VV.AA, 2022).

El segundo punto de abordaje es la discusión sobre la desaparición de los grados y su aparente sustitución por fases. Este debate también muestra la idea de conservación de la organización escolar y tiene al menos dos capas de análisis que abordaremos. En este caso, se utiliza como elemento de análisis la argumentación vertida por la asociación civil “Educación con Rumbo”, la cual interpuso una demanda judicial para que no se eliminen los grados escolares.

Como es posible advertir, las inferencias en torno a este punto de abordaje de los firmantes de “En defensa de la educación” se basan en una suposición dudosa, ya que el contenido del plan no señala dicha desaparición, es decir, se actúa sobre una premisa falsa para sustentar el trámite de un amparo para que no se implemente un cambio *que no existe*.

Cuadro 2. Contraste de posiciones del plan de estudio 2022 y grupos de derecha respecto de la organización escolar

Versión enero 2022	Crítica mayo/agosto 2022	Versión agosto 2022
<p>“Otro de los aspectos de la transformación curricular, además de la organización por campos, es transitar de grados escolares al establecimiento de contenidos por fases de aprendizaje, tal como se muestra a continuación:</p> <p>Fase 1. Educación inicial</p> <p>Fase 2. Preescolar</p> <p>Fase 3. Primero y segundo grados de educación primaria</p> <p>Fase 4. Tercero y cuarto grados de educación primaria</p> <p>Fase 5. Quinto y sexto grados de educación primaria</p> <p>Fase 6. Primero, segundo y tercer grados de educación secundaria” (SEP, 2022a).</p>	<p>“En los nuevos PE se dispone: 1) la escuela se integrará a la comunidad y trabajará con proyectos que vinculen a aquélla 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; etc.” (VV.AA, 2022).</p> <p>“La decisión del Poder Judicial sienta un precedente contundente en el que <i>la educación por grados garantiza una educación de calidad a fin de que los docentes puedan especializarse y lograr transmitir los conocimientos a los alumnos</i>, mientras que la evaluación a los alumnos como diagnóstico individual y global tiene por objetivo lograr la mejora continua de los alumnos y del servicio de educación pública” (“Juez ordena a SEP cancelar...”, 2022).</p>	<p>“La formación escolar de niñas, niños y adolescentes desde cero a quince años se cursa a lo largo de seis fases y doce grados (tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria)”.</p> <p>“De igual forma, se debe subrayar que el cambio a campos formativos y la inclusión de las fases es de orden pedagógico didáctico y no afecta los tipos de contratación; esto es, se respetan los aspectos laborales de las maestras y los maestros”.</p> <p>“<i>En esta perspectiva, los contenidos dejan de responder a una especialización progresiva por asignaturas y se articulan junto a situaciones que son relevantes para el sujeto y la comunidad a partir de puntos de conexión comunes entre las disciplinas que integran cada campo</i>” (SEP, 2022b).</p>

Fuente: elaboración propia.

En esta misma línea, y en el marco de lo dicho hasta ahora, se encuentra el uso del *lawfare* por parte de Educación con Rumbo, en tanto que apelan al uso de recursos legales para paralizar a los gobiernos. Se trata de una táctica bélica, en el sentido de aniquilar al enemigo sin armas. De acuerdo con Tirado (2022), existen tres componentes en estas tácticas: el primero es armar causas con poco sustento legal, como en el caso de la falsa desaparición de los grados, pues no hay una referencia a dicha desaparición en ninguna de las dos versiones del plan; el segundo es la participación de los medios en la manipulación de la narrativa en torno a las “graves consecuencias” de la desaparición de los grados; y el tercer componente es el uso del *lawfare* para mantener una correlación de fuerzas reaccionarios/revolucionarios.

La tercera capa de análisis refiere a la supuesta afectación para los docentes, sobre todo en el caso de secundaria, ya que trabajan por hora/grado/materia. Refutar lo anterior es fácil, como veremos.

El plan de estudio señala que “la transformación curricular, además de la organización por campos, es transitar de grados escolares al establecimiento de contenidos por fases de aprendizaje” (SEP, 2022a), y que dicho cambio es de tipo pedagógico. Ante ello, algunas voces (Rodríguez, 2022) muestran inconformidades porque consideran que no hay indicaciones sobre cómo proceder ante este nuevo panorama. Estos posicionamientos también son comunes en el ámbito docente y son un arma de doble filo, porque si bien se plantean como argumentos a favor de los maestros, al mismo tiempo implican un sesgo porque no los reconocen como intelectuales; es decir, se admite la ayuda, la guía para ellos y ellas de manera condescendiente, como si fueran menores de edad o incapaces de enfrentar un cambio pedagógico de esta naturaleza, es decir, trabajar de manera colegiada.

Finalmente, este punto de abordaje también refiere a la relación desarrollo infantil-grados. Esta discusión se remonta a la polémica en torno a la educación y la construcción del conocimiento en tanto objeto de estudio de las ciencias sociales y humanas. La educación como campo de conocimiento se vio afectada por el devenir de la ciencia positivista, en este caso con el nacimiento de la sociología y de la psicología conductista y luego constructivista, al desplazarse otras lógicas de construcción del conocimiento, como las teorías críticas o la hermenéutica. Al imponerse la visión positivista sobre la construcción científica del conocimiento, ambas disciplinas se consolidan e instalan el sentido común en torno a los objetos y las prácticas de la educación como campo de conocimiento. Algunos años después, la economía se sumó a las disciplinas ya mencionadas, articulando su lógica onto-epistémica a la construcción de objetos educativos, incluida la noción de aprendizaje, así como la relación estudiante-maestro, docente-contenidos y aprendizaje-enseñanza, entre otros.

La visión evolutiva del aprendizaje impone marcos estrechos para entender la diversidad de aprendizajes y construcción de saberes, y fragmenta —con el arbitrario de la edad— las posibilidades de aprehender, en un espacio de múltiples planos, la síntesis cultural. Se sabe cada vez con mayor certeza que la interacción de estudiantes de diferentes edades en el mismo salón propicia aprendizajes ricos en experiencias y potencia procesos de metarreflexión, entre otros beneficios. Lo anterior no es otra cosa que el reposicionamiento de la escuela multigrado, en la cual es perfectamente legal reunir a estudiantes de diversos grados en un solo grupo. La disputa que establece Educación con Rumbo se fundamenta en una visión funcionalista de la educación que sostiene la importancia de fragmentar el conocimiento en asignaturas; de ahí su insistencia en la necesidad de que los maestros se especialicen. El plan de estudio 2022 señala que hay que revertir tal tendencia.

PUNTOS PARA CONTINUAR LA DISCUSIÓN

Hasta ahora, considero esbozado el planteamiento de un problema de reflexión e investigación que es mucho más amplio, referido a la caracterización de los sujetos de la sobredeterminación curricular en el contexto de la reforma curricular de educación básica. Dicha caracterización incluye el discurso de los académicos opositores de derechas, que bajo las falacias de suposición dudosa y

equivoco intentan dar por verdaderas premisas que no se sostienen cuando se contrastan las versiones de enero y agosto del plan de estudio 2022. Estas falacias operan en el marco de las relaciones entre política, verdad y deseo, toda vez que las críticas —más allá de que puedan ser falsas— configuran la contienda en torno a la síntesis que supone un currículo. La particular forma de inserción de estas críticas distorsionadas es que funcionan como espacios de resistencia y contienda frente a los sentidos del cambio curricular, y habilitan recursos para sostener narrativas como la de la polarización, en el contexto de la transición política que vive México.

El ejercicio analítico hasta aquí desarrollado necesita ser ampliado y relacionado con muchos más autores y en un rango mayor de tiempo, cuestiones que se antojan por demás interesantes ante el avance en la implementación de la propuesta.

REFERENCIAS

- AGUILAR, Carlos (2022), “AMLO cierra su cuarto año de gobierno con aprobación con ligera baja”, *La Silla Rota*, <https://lasillarota.com/nacion/2022/11/30/amlo-cierra-su-cuarto-ano-de-gobierno-con-aprobacion-con-ligera-baja-403919.html> (consulta: 12 de diciembre de 2022).
- ALTHUSSER, Louis (2011), *La revolución teórica de Marx*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ARRIARÁN, Samuel (2000), *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, México, UNAM-Dirección General de Apoyo al Personal Académico.
- BACKHOFF, Eduardo (2022, 30 de agosto), “El ABC de la Nueva Escuela Mexicana”, *Educación Futura*, en: <http://www.educacionfutura.org/el-abc-de-la-nueva-escuela-mexicana/> (consulta: 10 de enero de 2022).
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (2001), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Editorial Popular.
- BUENDÍA, Jorge y Javier Márquez (2022), “Encuesta: AMLO mantiene aprobación sin sobresaltos”, *El Universal*, en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/aprobacion-de-lopez-obrador-sin-sobresaltos> (consulta: 12 de diciembre de 2022).
- CUAMBA, Juan (2013), “Política del deseo. Apuntes deleuzeanos para un replanteamiento del pensamiento político contemporáneo”, *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, año 2013, núm. 15, pp. 64-71.
- DE ALBA, Alicia (1995), *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, México, UNAM.
- DE ALBA, Alicia (2002), *Currículum universitario. Académicos y futuro*, México, UNAM/ Plaza y Valdés.
- DELEUZE, Gilles (2007), *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*, Valencia, Pre-textos.
- FOUCAULT, Michel (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022a), “Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana”, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022b), *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*, México, SEP.
- “Juez ordena a SEP cancelar desaparición de grados, informa Educación con Rumbo” (2022, 2 de septiembre), *Expansión*, en: <https://politica.expansion.mx/sociedad/2022/09/02/juez-ordena-a-sep-cancelar-desaparicion-de-grados-informa-educacion-con-rumbo> (consulta: 20 de diciembre de 2022).
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (1985), *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres, Verso Press.
- LAKATOS, Imre (1978), *La metodología de los programas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial.
- MORENO, Alejandro (2022), “A la baja: AMLO cierra cuarto año de gobierno con 55% de aprobación, según encuesta EF”, *El Financiero*, en: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2022/12/01/cierra-lopez-obrador-cuarto-ano-con-apoyo-mayoritario> (consulta: 20 de diciembre de 2022).

- RODRÍGUEZ, Roberto (2022), “Interrogantes sobre el plan de estudios de la educación básica 2022”, *Monitor Económico de Baja California*, en: <http://monitoreconomico.org/noticias/2022/jul/28/interrogantes-sobre-el-plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/> (consulta: 20 de diciembre de 2022).
- SCHMELKES, Sylvia (2004), “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 9-13.
- Seminario Currículum Latinoamericano (2022a, 22 de marzo), “Las oleadas progresistas en América Latina”, conferencia dictada por Roberto Follari, en: https://youtu.be/gW_GY5la2hk (video) (consulta: 12 enero de 2023).
- Seminario Currículum Latinoamericano (2022b, 29 de marzo), “Polémica sobre populismo y lo popular”, conferencia dictada por Benjamín Ardití, en: <https://youtu.be/V6O-z9AKoWkY> (video) (consulta: 10 de enero de 2023).
- TIRADO, Arantxa (2021), *El lawfare: golpes de Estado en nombre de la ley*, Madrid, Akal.
- VILLORO, Luis (1993), “Filosofía para un fin de época”, *Nexos*, núm. 185, pp. 43-50.
- VV.AA. (2022, 20 de abril), “En defensa de la educación”, *Nexos*, en: <https://redaccion.nexos.com.mx/en-defensa-de-la-educacion/> (consulta: 20 de diciembre de 2022).

El aprendizaje es la gran ausencia en el nuevo plan de estudio de la educación básica de México

EDUARDO ANDERE M.*

ORÍGENES PEDAGÓGICOS Y FILOSÓFICOS DEL PLAN DE ESTUDIO

El nuevo plan de estudio de la educación básica (PE) de México ha desatado un fuerte debate que ha llevado algo aparentemente inocuo —un programa piloto de educación básica— a la judicialización de los procesos curriculares. Por un lado, el PE es un documento que pretende cambiar sustancialmente el rumbo de la educación a través de una nueva forma de enseñar y aprender, que parte de una metodología y pedagogía inspiradas en resolver las necesidades de los pueblos deprimidos u oprimidos. Por el otro, el PE se presenta con una postura que oscila entre algunas ideas pedagógicas y un posicionamiento ideológico para la emancipación social y política, más que educativa.

El PE se elaboró a partir de dos líneas de pensamiento: las epistemologías del Sur (EdS) y la pedagogía decolonial (PD). Ambos enfoques, a su vez, se cimientan en teorías decoloniales que en síntesis sostienen que la “decolonización es lo opuesto a las formas coloniales de pensar y actuar” (Sharma y Ahmad, 2019: 3), que son formas coloniales europeas. La posición académica y política decolonial es un logro y un fenómeno global, sin duda. Sin embargo, el movimiento decolonial ha oscilado entre dos extremos: uno de ellos, estrecho, ve el proceso decolonial como el simple surgimiento de una nueva nación con bandera e himno (Sharma y Ahmad, 2019: 2); el otro, más amplio, ve a “la descolonización como el inverso del proceso de expansión imperial europea con todas sus consecuencias políticas, económicas, sociales, culturales y lingüísticas [al grado que] solamente estará completa una vez que su huella haya sido removida completamente de los países/lugares colonizados”. Esto, según Sharma y Ahmad (2019: 2-3), estira la definición “al grado de desnudarla de un uso analítico”.

Este argumento extremo no sólo desconoce al proceso colonial como un fenómeno global inevitable, sino que en el mundo de la educación “incluirla —según Elder, citado por Sharma y Ahmad (2019: 3)— reescribir el plan y los programas de estudio, aunque sólo sea para lograr el mínimo de cambio, de los ‘insurgentes que infringen la ley’ a los ‘héroes de la nación’ en la lucha por la independencia”. Esto implicaría, por tanto, una educación centrada y pensada solamente para las comunidades de los pueblos originarios.

* Investigador visitante del Colegio de Boston (EUA). Investigador afiliado al Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) (México). Doctor en Ciencia Política. Líneas de investigación: políticas públicas; política educativa; aprendizaje; educación comparada. CE: eandere@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9028-3267>

Tanto las epistemologías del Sur como la pedagogía decolonial y el PE parecen adoptar una posición extrema decolonial, y es aquí donde su postura pierde el balance, con propuestas imprácticas y tonos ideológicos. En este proceso, tanto las EdS como la PD y el PE se deslindan de las epistemologías del aprendizaje, y ésta es la fuente del debate.

Las EdS son un llamado político-social para que los pueblos originarios, así como las poblaciones deprimidas, desfavorecidas o pobres se emancipen (De Souza, 2016) de las racionalidades occidentales, eurocentristas; del Norte global o epistemologías del Norte (Sharma y Ahmad, 2019). La PD, en el contexto que nos ocupa, proviene de dos fuentes: por un lado, la excelente pedagogía indígena (Moreno y Corral, 2019), también conocida como pedagogía ambiental o de los pueblos originarios, con raíces anteriores a la ideología de la PD; y, por el otro, las propuestas de las EdS. De esta manera, ambas están entrelazadas. La pedagogía decolonial pierde la fuerza de la pedagogía indígena cuando se fundamenta en la ideología de las EdS; por ello, tanto las EdS como la PD son criticadas o desatendidas desde la perspectiva académica de la educación.

El problema no está en las nuevas ideas o los nuevos pensamientos para explicar fenómenos sociales; el problema surge cuando la idea se convierte en realidad con políticas públicas que asignan o no asignan recursos, decretan currículos escolares, programas piloto, capacitación o libros de texto sin congruencia académica con epistemologías o ciencias del aprendizaje.

LA EDUCACIÓN MUNDIAL Y LAS CIENCIAS DEL APRENDIZAJE

Con frecuencia, como detallaré más adelante, el plan de estudio 2022 da a entender que las tendencias mundiales sobre educación escolar, y las formas en las que están redactados los currículos escolares de los países con mejor desempeño de sus estudiantes están equivocadas, y que es necesaria una nueva educación. ¿Es esto cierto? ¿Está la mayor parte de la educación escolar del mundo equivocada?

¿Por qué ahora, en el siglo XXI, las escuelas y propuestas escolares en el mundo se parecen en sus elementos básicos, sin importar la ideología política o el régimen gubernamental? Hay algo que las mantiene unidas. ¿Qué es? Es un lenguaje universal, el de las ciencias del aprendizaje, de lo que produce el crecimiento de los niños y jóvenes hasta que logran la madurez de la función ejecutiva de su cerebro. Las escuelas y sistemas escolares del mundo de alto desempeño saben que los niños, antes que ser ideólogos, políticos, administradores, profesores, empresarios o líderes, necesitan un proceso de enseñanza-aprendizaje que los coloque por ese sendero. Ya habrá tiempo, cuando crezcan, de tomar filiaciones ideológicas o políticas, o no tomarlas, pero primero es preciso desarrollar en la niñez la capacidad única y personal de tomar decisiones por sí mismos.

A lo largo de la historia de la educación escolar se pueden encontrar ejemplos donde el Estado, o más bien sus gobernantes, han impuesto un modelo educativo que responde a sus intereses políticos, o han propuesto uno que se oriente al desarrollo de las habilidades de las niñas, niños y jóvenes. La Esparta de la antigua Grecia arrebató a los niños de sus familias para darles una formación militar rígida con el fin de servir a la comunidad, en aquel entonces la

ciudad-Estado. Atenas, por su parte, optaba por el modelo de una educación humanista que otorgara el poder de esa decisión a los individuos a través de un largo proceso de educación donde el objetivo no era formar héroes patriotas, como Aquiles, sino ciudadanos virtuosos.

No se puede pregonar el humanismo con un modelo rígido. A la visión espartana se le puede clasificar como rígida, ya que sólo admite una forma de pensar o un estilo de gobernar; la conducta es controlada estrictamente para defender un concepto de ciudad o comunidad. El enfoque ateniense, que puede oscilar entre diferentes formas de gobernar y que dio pie a regímenes democráticos, se puede identificar como flexible. El primero no rompe las reglas, el segundo, sí.¹

En esa línea de pensamiento, hoy en día podemos identificar Estados rígidos y flexibles, como serían Singapur por un lado y Suiza por el otro, y muchos intermedios, como Estados Unidos, Brasil, México, Nueva Zelanda, Finlandia, el Reino Unido y Canadá. Muchos de ellos, rígidos o flexibles, basan sus políticas educativas en las ciencias del aprendizaje, desde la primera infancia hasta la universidad. ¿Por qué entonces, regímenes tan opuestos ideológicamente siguen de forma tan cercana a las ciencias del aprendizaje? Porque la evidencia es contundente para la formación de las personas a partir del desarrollo de sus habilidades: ciudadanos habilidosos servirán mejor a sus comunidades o sociedad.

En esta visión, el Estado debe proveer los medios para que se desarrollen las habilidades de sus habitantes de la mejor manera posible, en lugar de dictar cuáles deben ser esas habilidades y conocimientos. Si eso era cierto hace 2 mil 500 años, hoy es más cierto y urgente, porque los problemas de la humanidad no sólo dependen de una comunidad y sus deseos, sino de la humanidad completa. De ahí la importancia de incluir en los currículos escolares, no sólo los valores culturales de las comunidades que conforman una nación-Estado, sino de las naciones-Estado que conforman una gran comunidad global, donde lo que sucede en una parte del globo afecta, para bien o para mal, a los demás.

EL PROBLEMA DE COLOCAR EL NUEVO PLAN DE ESTUDIO COMO PROYECTO POLÍTICO

Los observadores o expertos que sostienen que detrás de un proyecto educativo hay un proyecto político que justifica los modelos educativos están equivocados. Yo soy el primero que sostiene que “todo es política”; sin embargo, esto no quiere decir que el cambio educativo se justifique, moral o pedagógicamente, porque los políticos piensen de una manera o de otra y traten de utilizar a la educación como una herramienta de adoctrinamiento ideológico. Cualquier ideologización del proceso educativo limita la capacidad de aprendizaje y el despliegue de inteligencia de niños y jóvenes, además de que los convierte en pensadores acrílicos. ¿Por qué?

El aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos de México, o del mundo, depende, en su mayor parte, de condiciones biológicas, genéticas y evolutivas que requieren tiempo y ayuda para desarrollarse y madurar. Aunque la política educativa tiene que ver con una serie de acciones o decisiones que impactan el

¹ Para una fascinante explicación de esta dualidad sugiero la lectura de Michele Gelfand (2019).

ambiente o la cultura donde ese aprendizaje ocurre, la esencia del aprendizaje se ubica en el cerebro y su relación con el cuerpo y el ambiente.

Este proceso es reconocido por todos los enfoques científicos del aprendizaje como un paradigma ineluctable; es el caso de la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo, la biología celular, las neurociencias y otras similares. Por esta razón es común, en los currículos escolares del mundo, colocar la frase “el niño al centro de la escuela y la educación”. Es algo que también recoge el artículo tercero de la Constitución mexicana cuando sostiene que “En todas las decisiones o actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio superior de la niñez...”. Por eso he sostenido en otros medios (Andere, 2022) que la reforma curricular es anticonstitucional.

Sin importar la ideología, los gustos o preferencias de las personas en el poder, los seres humanos están sujetos a un proceso biológico, natural e imparable, que se desenvuelve en relación con el ambiente (*nature versus nurture*). Esto es lo que permite convertir las capacidades innatas en habilidades. Algunas de esas capacidades, como hablar y caminar, crecen solamente con un ambiente propicio de aprendizaje; otras, sólo se desarrollan con un proceso formal de enseñanza-aprendizaje, como leer, escribir y numerar. La transformación de capacidades innatas en habilidades concretas le permitirá a los niños crecer con una mente abierta para que puedan, mediante un análisis de costo-beneficio, tomar decisiones que afectarán toda su vida. Ahí, a partir de una idiosincrasia personal, los individuos podrán adoptar, con libertad, la ideología, religión y estilo de vida con respeto a su integridad y al bienestar de la comunidad cercana y de la sociedad.

La política es el lugar donde acuden las diferentes ideologías o intereses; donde se debaten, imponen o negocian y, al final, se decide qué tantos recursos se asignan o no a los docentes, a las escuelas, a las becas, a la capacitación, a las certificaciones. Lo único que la política no puede hacer es ordenarle al cerebro cómo funcionar. Si la política se inmiscuye en ese mundo, no les hace un servicio a los niños y jóvenes, sino que los perjudica, y en lugar de progreso habrá retroceso; en lugar de aprendizaje, adoctrinamiento; en lugar de pensamiento crítico, los jóvenes y adultos repetirán las cosas sin haber desarrollado la capacidad para solucionar problemas, pensamiento crítico auténtico o creatividad. Entonces, cuando la política educativa hace eso y al mismo tiempo dice que es por el bien de los niños y los jóvenes, miente.

EL PLAN DE ESTUDIO 2022 EN EL MAPA CURRICULAR MUNDIAL

Tampoco es cierto que el proceso de aprendizaje en el mundo navega al son que tocan las ideologías políticas. Los currículos de los países que mencionaremos, con sistemas e ideologías políticas diversos o, inclusive, antagónicos, colocan al niño, al conocimiento y al aprendizaje por encima de lo que los políticos o gobernantes piensan. Por ejemplo, el currículo de Singapur dice que cada estudiante está en el centro de la educación y debe equiparse con competencias para un mundo globalizado y con aprendizaje basado en asignaturas. El currículo de Chile dice que el aprendizaje se basa en materias o disciplinas que desarrollan habilidades de razonamiento y saber-hacer basadas en evidencia. En Nueva

Zelandia, el currículo sostiene que aprender implica pensar, pero, para ello, los alumnos necesitan conocimiento profundo, así como experiencias y querer aprender. En Finlandia, el aprendizaje es parte inseparable del crecimiento del individuo como ser humano y para una vida digna para la comunidad; además, el conocimiento que se enseña debe estar basado en información científica. En Escocia, los estudiantes están en el corazón de la educación. En Inglaterra, el currículo induce a los alumnos a lo mejor que se ha pensado y dicho. En Portugal, la escuela es la responsable de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, el desarrollo de competencias y la cultura científica, donde el conocimiento se coloca en el corazón del proceso educativo. Finalmente, en Estados Unidos, que a pesar de mantener un espectro político de extrema izquierda (azul) y extrema derecha (rojo), en todas las modalidades de educación que se ofrecen (pública, privada, semi-pública (*charter*); religiosa, laica, gratuita, pagada; integrada-segregada, etc.), mantiene un currículo esencialmente basado en contenidos, asignaturas y aprendizajes esperados por grado, conocido como *common core*.

Los campos formativos del PE son una buena idea, pero no nueva. Muchos currículos del mundo destacan la importancia del aprendizaje basado en temas, proyectos, problemas de la vida real, contextos, etc., que se nombran de distinta manera en los países y en las investigaciones. Por ejemplo, en el nuevo currículo de Finlandia se le denomina aprendizaje integrativo, pero este aprendizaje, que integra los enfoques de varias disciplinas con la colaboración de los maestros, es una propuesta que data, por lo menos, de la década de los noventa. Un libro de la profesora Nancy G. Nagel de 1996 intitulado *Learning through Real-World Problem Solving: The power of integrative teaching* describe con toda amplitud y con ejemplos las características de este enfoque y cómo llevarlo a cabo. ¿Por qué, si es un tema tratado ampliamente en la literatura, y adaptado por el actual currículo de Finlandia, moderno y progresista, las disciplinas no han desaparecido o se han diluido en los currículos del mundo? Porque el conocimiento profundo requiere especialización. Los proyectos interdisciplinarios son un buen método, pero para ser efectivo se requiere conocimiento sólido, secuencial y acumulado. Proyectos escritos desde el escritorio y plasmados en libros de texto son antitéticos al mismo concepto de aprendizaje basado en proyectos y a la educación basada en el lugar o situada.

EL NUEVO PLAN DE ESTUDIO DE MÉXICO A DETALLE

El PE de México, publicado en el DOF el 19 de agosto de 2022, se desliga tanto de las ciencias del aprendizaje como de la tendencia adoptada por las potencias educativas, grandes o pequeñas, de izquierda o derecha, autoritarias o democráticas, cuando sostiene lo siguiente:

Aseveración: "...una gran red conocida como globalización que, si bien trae beneficios, tiene como principios la colonización y la mercantilización de la vida" ("Anexo al Acuerdo número 14/08/22...", 2022: 95).

Comentario: la globalización no tiene principios; es un término que expresa un fenómeno derivado del crecimiento humano y la complejidad de su interacción.

No es posible aislarse de este fenómeno, sobre todo en el México actual, que es una de las economías más abiertas del mundo y que depende, para bien o para mal, del comercio y movimiento migratorio de la economía más grande del mundo.

Aseveración: “...una educación que coloca como *horizonte* de los procesos educativos a la comunidad-territorio” (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 95. El subrayado es nuestro).

Comentario: el PE reconoce y mandata un solo tipo de comunidad, válido y real, como el de aquellas comunidades que comparten una misma lengua, una misma cultura, un territorio contenido y una organización social propia de pueblos originarios, fácilmente distinguibles, donde la vida en la comunidad y para la comunidad es lo cotidiano. Más de 90 por ciento de la población mexicana no cuenta con este tipo de comunidad o de organización. Según el comunicado de prensa del INEGI del 25 de enero de 2021, “la población de tres años y más hablante de alguna lengua indígena” representa 6.1 por ciento de la población total.² Esto nos hace pensar que el currículo del PE fue redactado teniendo en mente a una población con las características comunitarias de los pueblos originarios, pero difícilmente aplicable a entornos urbanos. Por ejemplo, ¿cuál es la comunidad de la alcaldía Benito Juárez en la Ciudad de México, o de Guadalajara o de Monterrey?

La literatura educativa del mundo reconoce a las escuelas o reformas educativas basadas en la comunidad donde ésta trabaja para que el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar se produzca de manera favorable, y donde los adultos ayudan a la escuela y procuran un espacio sano y seguro para el desarrollo de los niños. Si las escuelas apenas pueden con la difícil tarea pedagógica de enseñar y aprender, con recursos escasos, ¿de dónde sacarán los recursos humanos y financieros para resolver los problemas de los adultos de la comunidad? Lo que la política pública debió haber hecho, en lugar de ordenar un solo modelo de comunidad para 230 mil escuelas de educación básica, es propiciar un ambiente regulatorio y curricular para que, dado un tipo de comunidad, se genere una comunicación que por encima de todo le sirva al niño y su crecimiento.

También existe otra fuerte contribución de la literatura sobre el tema de la relación escuela-comunidad conocida como *placed-based education* (educación situada),³ que descansa sobre la idea de que la escuela puede trabajar sobre temas, problemas o desafíos reales de la comunidad donde se ubica. La cantidad de escuelas en el mundo con este enfoque es inmensa, y todavía mayor la cantidad de ejemplos sobre temas de impacto directo en la vida de las comunidades donde se encuentran. No es una novedad y, por supuesto, en nada contradice o se contrapone a los currículos o tendencias mundiales de las potencias educativas.

² Para mayor información, ver: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf (consulta: 2 de noviembre de 2022).

³ Una introducción accesible y práctica para esta literatura se encuentra en Vander Ark *et al.* (2020).

Aseveración: “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” (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 96).

Comentario: este párrafo sirve para sustentar lo expuesto párrafos arriba. Las epistemologías del Sur es el nombre que Boaventura de Souza Santos le dio a una línea de pensamiento que pretende re-descubrir una nueva forma de pensar, nuevos conocimientos (como saberes de las comunidades o de los docentes), que resuelvan los problemas de los pueblos, comunidades o países oprimidos, pobres e invisibles (ya sea del Norte o del Sur) por los colonizadores, por la racionalidad occidental y por el neoliberalismo (según las primeras versiones del currículo). Estas EdS no rechazan a la ciencia o el conocimiento profundo y científico, pero la colocan en el mismo nivel que un concepto nuevo conocido como “saberes”, cuya definición les da facultad a los maestros de decidir qué es lo válido, si el conocimiento científico o los saberes de la comunidad o los “saberes del docente”. El plan de estudio de 2022 define a los saberes como:⁴

Los saberes provienen de conocimientos y prácticas específicas construidas en diversos contextos incluyendo el conocimiento científico, mismos que conforman un acervo social y cultural que se refiere a las *distintas maneras de pensar, hacer, expresar y representar de las personas que determinan la pertenencia a una comunidad* o a un grupo social (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 130).

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 (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 130).

Estos saberes docentes son las *prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos* diferenciados que le dan sentido al trabajo de las maestras y maestros y les permiten tomar decisiones más allá del dominio de una disciplina, tecnología o metodología de la enseñanza, pues están situados dentro de la realidad territorial, social e histórica en la que se desenvuelven... (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 63).

Comentario: el primer párrafo no sólo minimiza el conocimiento científico, sino que lo hace partícipe de un conocimiento superior que puede dejarse a la libre decisión de los docentes; confunde al docente mismo sobre la pertinencia de su “saber” científico, con su saber derivado de “prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos... situados dentro de la realidad territorial, social e histórica en la que se desenvuelven...”, como se sostiene en el párrafo anterior. Aunque parece que estos párrafos les dan autonomía a los docentes, en realidad les quitan

⁴ Los subrayados son nuestros.

el único anclaje científico que les permitiría ayudar a los niños a desaprender muchos conceptos, ideas o prácticas —adquiridos por hábitos o costumbres de la familia o la comunidad— que van en contra del pensamiento científico o conocimiento profundo. El docente, en realidad, pierde poder porque con esta interpretación “más allá del dominio de una disciplina, tecnología o metodología de la enseñanza”, todo se vale con tal de que tenga algún arraigo local o comunitario.

Sobra decir, con relación al segundo párrafo sobre las ciencias y sus leyes de la física o los principios de la biología o la química, que *no* son construcciones de la realidad física “condicionada por factores culturales o históricos”.

Aseveración: “la lectura es una acción emancipadora donde, como en los juegos infantiles de las niñas y los niños, las reglas se generan no por un mediador que somete al texto y al lector a un camino seguro, sino en una reflexión de los antecedentes de las personas involucradas que en comunidad concretan los temas relevantes que deben ser desarrollados, generando un diálogo que tiene como meta la transformación de la realidad” (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 117).

Comentario: la lectura no es necesariamente como en los juegos infantiles, y menos en los juegos infantiles escolares, donde pueden ser estructurados o libres; en cualquier caso, el mediador no “somete al texto y al lector” a un camino seguro, al contrario, le otorga la competencia de la lectura y, en la medida que avanza en edad, las competencias para la comprensión, la crítica y la selección de la lectura, en modo individual o colectivo; y como ésta es emancipadora, lo mismo puede producir la transformación de la realidad que el mantenimiento de la misma. ¿Quién lo decide? El lector consumado.

Aseveración: “la premisa estructural del Plan y los Programas de Estudio es que la realidad no es una totalidad universal común para todo el mundo y, por lo tanto, tampoco se puede describir esa realidad totalizante desde un campo universal de conocimientos que le dé sentido” (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 124).

Comentario: me pregunto, ¿cómo interpretan este párrafo las y los educadores de preescolar o las maestras o maestros de primaria? También me pregunto, ¿a quién se dirigen los redactores del plan de estudio?

Aseveración: “las emociones... de 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 las otras y los otros” (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 55-56).

Comentario: a los redactores del PE se les olvidó que “las emociones” son principalmente un fenómeno biológico que se da en animales racionales y no

racionales y que se construyen tanto por la evolución de las especies, como por el fenómeno de neuroconstrucción, que no es otra cosa que el juego entre la capacidad innata biológica y su relación con el ambiente. Es decir, se les olvidó por completo que el ser humano no sólo tiene condicionamientos culturales, presentes a lo largo del plan de estudio, sino también biológicos, fundamentales y anteriores a los culturales, y ausentes en el documento.

Aseveración: “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 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” (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 97).

Comentario: el pensamiento crítico es, en esencia, un “pensamiento reflexivo” (Ennis, cit. por Bensley, 2018: 4) que ayuda a la persona a decidir lo que funciona o no funciona, lo que debe creer o no creer, pero cuando se mandata lo que se debe de creer, deja de ser pensamiento crítico. Cuando el pensamiento crítico es impuesto se cae en el territorio de lo que se conoce como pedagogía tendenciosa, es decir, aquélla que “convierte a los alumnos en los medios para un fin político deseado, y los inclina a conclusiones predeterminadas, pasando por alto el pensamiento libre” (Snyder, 2002: 5).

Aseveración: “...las competencias también son estructuras curriculares cerradas, ligadas a acciones específicas y datos objetivos determinados, relacionados con estándares, indicadores y sistemas de certificación” (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 48).

Comentario: las competencias son una expresión que la pedagogía adoptó el siglo pasado a partir de los hallazgos de la psicología cognitiva y de la psicología del aprendizaje, que indican la importancia de que no sólo se debe aprender a hacer esto o aquello, sino hacerlo bien, es decir, pensando sobre la naturaleza y la finalidad de lo que uno hace al aplicar lo que se supone que uno sabe hacer con lo que uno hace. Es hacer las cosas bien.

Aseveración: “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” (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 15-16).

Comentario: nos dice el plan que “no se busca enseñar conocimiento, valores y actitudes [es decir, competencias] para que las niñas, niños y adolescentes se asimilen y adapten a la sociedad a la que pertenecen...[ni] formar capital humano”

para que consigan un empleo. Entonces, si se va a formar personas para que no sean empleables, para que no sepan hacer nada con lo que saben, ¿cuál es entonces la función de la escuela? Con esta frase, hilada con otras del PE, se corre el riesgo de formar adultos que sólo piensen de una manera, que sus emociones no tengan nada que ver con su biología, que no puedan conseguir trabajo, que no tengan las habilidades para solucionar problemas ni para la creatividad (las que requieren apertura de mente, conocimiento, pensamiento crítico auténtico, motivación y esfuerzo, entre otras cosas). Se formará a estudiantes que quedarán rezagados, con enormes brechas respecto a los estudiantes de otros países, o incluso de México.

Aseveración: “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 y con la capacidad de reinterpretar, incidir y transformar el mundo que les rodea, como lo haría cualquier adulto” (“Anexo al Acuerdo número 14/08/22...”, 2022: 13).

Comentario: el párrafo anterior, al decir que los estudiantes tienen “la capacidad de reinterpretar, incidir y transformar el mundo que les rodea, como lo haría cualquier adulto” desconoce un proceso necesario de madurez que requiere, según la edad de los estudiantes, la mediación de un adulto para la toma de decisiones o acciones. Esto no implica que los adultos siempre deban tomar decisiones por los niños, pero sí acompañarlos, ayudarlos y orientarlos para que se compense el análisis de costo-beneficio que sólo el tiempo, la crianza y el aprendizaje adecuados les otorgarán para ser autónomos e independientes.

A GUISA DE CONCLUSIÓN

Me extraña, y desorienta también, que algunos académicos o pensadores de prestigio sean tan complacientes con un documento que, en lugar de entronizar a la niñez mexicana, entroniza a los adultos de la comunidad. Me extraña que defiendan la idea de que las matemáticas, como el arte y otras disciplinas, sean sólo instrumentos o lenguajes para la entrega de un mensaje político y que minimicen su valor intrínseco; que desacrediten la labor de cientos de años de la pedagogía y de las ciencias del aprendizaje con el argumento de que los niños deben favorecer y trabajar para la comunidad de adultos.

Nadie, absolutamente nadie en los diversos campos epistémicos de las ciencias del aprendizaje niega o reduce el valor de las habilidades personales y socioemocionales de los niños que ayudan a su desarrollo personal y social, por el bien de ellos, de sus comunidades y de la sociedad. La forma en la que está redactado el PE parece, sin embargo, enfrentar de manera contestataria a las ciencias del aprendizaje con todos los problemas de las sociedades modernas: la exclusión, la pobreza, la corrupción, la segregación, la invisibilidad de grupos o pueblos originarios, la inequidad, la contaminación, etc. Nadie niega tampoco la existencia de esos problemas y la necesidad de resolverlos —y con urgencia—, pero eso no le toca a la escuela, sino a la sociedad, además de que no son problemas ocasionados por la mala educación o las malas herencias de culturas colonizadoras, sino por una interminable sucesión de malos gobiernos.

De una manera u otra, todas las sociedades del mundo han sido, en un punto de su historia, “colonizadas”, o invadidas, y muchas de ellas han salido de la colonización o de la pobreza por su propio esfuerzo y talante. Ahí están los finlandeses, los sudcoreanos, los japoneses, los chinos, muchos otros países asiáticos, los singapurenses y gran parte de los países europeos, así como Chile, que hoy se coloca como la mejor referencia de desarrollo reciente en América Latina.

Lo que necesitamos está completamente fuera del debate ideológico o de simples ideas de algunas personas influyentes en el proceso de cambio curricular. Necesitamos más ciencia, no menos; necesitamos mejores maestros para que, profundamente entrenados en la pedagogía del siglo XXI, desplieguen autonomía profesional por encima de los políticos, intervengan en los planes y programas de estudio y decidan sobre los libros de texto. Necesitamos con urgencia recuperar los aprendizajes perdidos durante la pandemia.

El problema del PE no es lo que contiene en términos de buenas o malas ideas. Muchos programas de estudio en el mundo no tienen marco curricular y directamente se van al corazón de los contenidos de estudio y metas de aprendizaje, porque les dejan a los profesionales de la educación la tarea de interpretar y aplicar sus conocimientos en el caso y el contexto concretos. En este mundo, son los maestros los que escogen los libros de texto, no los burócratas; y los que deciden la mejor forma de aplicar la filosofía pedagógica que aprendieron en la universidad, no las ideas, prácticas culturales o juicios aprendidos en los “saberes” de las comunidades. Pero para ello necesitamos antes que nuevos currículos y libros de texto, nuevos y buenos docentes.

La retórica del PE puede decir lo que sea sobre la revalorización de la función magisterial, referida a un concepto abstracto de maestra o maestro. La realidad es que se necesita mucho más que retórica para reconvertir la profesión magisterial en una actividad profundamente conocedora de las ciencias del aprendizaje con arraigo vocacional. Se necesita una reforma integral que incluya enormes cantidades de recursos económicos para la atracción, formación, certificación, colocación, profesionalización, actualización y crecimiento vertical y horizontal del magisterio, así como para la conversión de las escuelas Normales en universidades completas, con toda la fuerza de la palabra.

La esperanza es que los programas de estudio derivados del PE tengan más pedagogía que política e ideología, y que los pedagogos escolares, las maestras y maestros, así como los directivos y autoridades educativas locales, reconozcan el valor auténtico de la pedagogía en la actividad escolar cotidiana.

REFERENCIAS

“Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (2022, 19 de agosto), *Diario Oficial de la Federación*, en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0 (consulta: 20 de septiembre de 2022).

ANDERE, Eduardo (2022, 7 de julio), “Currículo para mediocridad”, *Reforma*, primera sección, p. 10.

“Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (2022, 19 de agosto), en: http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf (consulta: 20 de septiembre de 2022).

- BENSLEY, D. Alan (2018), *Critical Thinking in Psychology and Everyday Life: A guide to effective thinking*, Nueva York, Worth Publishers.
- DE SANTOS, Boaventura (2016), “Epistemologies of the South and the Future”, *The European South*, núm. 1, pp. 17-29, en: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/35377/1/Epistemologies%20of%20the%20South%20and%20the%20future.pdf> (consulta: 31 de octubre de 2022).
- GELFAND, Michele (2019), *Rule Makers, Rule Breakers: Tight and loose cultures and the secret signals that direct our lives*, Nueva York, Scribner (Simon & Schuster Inc.).
- MORENO Medrano, Luz María y Gustavo Corral Guillé (2019), “Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial”, *Sinéctica*, núm. 52, pp. 1-20.
- SHARMA, Navneet y Showkat Ahmad Mir (2019), “Decolonizing Education: Re-schooling in India”, *Sinéctica*, núm. 52, pp. 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/913/1060> (consulta: 2 de noviembre de 2022).
- SNYDER, Kerrigan Bonnie (2022, 14 de julio), “Critical Race Theory is Appropriate in Universities, but not Schools, says Bonnie Kerrigan Snyder”, *The Economist*, pp. 1-8, en: <https://www.economist.com/by-invitation/2022/07/14/critical-race-theory-is-appropriate-in-universities-but-not-schools-says-bonnie-kerrigan-snyder> (consulta: 20 de septiembre de 2022).
- VANDER Ark, Tom, Emily Liebttag y Nate McClennen (2020), *The Power of Place: Authentic learning through place-based education*, Alexandria (EUA), ASCD.

Marco curricular de la educación básica mexicana 2022

Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural formal

BERTHA OROZCO FUENTES*

INTRODUCCIÓN: EL MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA 2022 A DEBATE

Desde enero del año 2022 en que aparece una primera versión de la propuesta curricular de la SEP para la educación básica (EB) (preescolar, primaria y secundaria)¹ hemos seguido la circulación de las diferentes versiones del documento hasta el publicado bajo el título “Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana” (MC-EBM) en el *Diario Oficial de la Federación*, el 19 agosto del mismo año (Acuerdo número 14/08/22... , 2022; Anexo al Acuerdo 14/08/22... , 2022). De estos documentos oficiales, en este trabajo focalizamos lo que Alfredo Furlán (2012) conceptualiza como el “currículum pensado”, o lo que se refiere a la “estructuración formal” curricular en términos de Alicia de Alba (1991).

Además de la lectura minuciosa de estos documentos, hemos dado seguimiento a ciertas rutas, espacios y posicionamientos en el debate que se ha generado. Hasta el momento, identificamos por lo menos tres rutas y espacios:

- a) La investigación académica, aspecto que nos interesa y desde donde nos posicionamos sobre el asunto, en el cual se han elaborado algunas aproximaciones analíticas y ensayos publicados, quizá no en la misma proporción y frecuencia con respecto a la siguiente ruta.
- b) Los foros de discusión, mesas de análisis y conversatorios virtuales, presenciales o virtuales-presenciales entre especialistas, maestros, grupos académicos de profesores organizados y algunos representantes sindicales también. Aquí se ubican puntos de vista diversos, tanto coincidentes como antagónicos, que se sostienen en la idea de que la educación es un proyecto social, un bien social de carácter público.
- c) Las discusiones para una audiencia no especializada, pero sí interesada en la educación básica por la difusión que los medios han brindado al tema; estas miradas circulan como artículos de opinión en la prensa, mediante entrevistas televisivas, por radio o en las redes sociales. Aquí

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: debates teóricos y filosóficos en el campo de la educación; currículo latinoamericano; didáctica y educación superior. CE: bof@unam.mx

¹ “Documento de trabajo. Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana”.

identificamos dos subgrupos: el primero lo ubicamos en varias entrevistas ofrecidas por intelectuales especialistas en educación que aportan argumentos fundamentados y accesibles para la audiencia no especializada; y un segundo que genera una suerte de *posverdad* cuando lanza como verdad un enunciado que ya no es el “objeto al que apunta la comunicación, sino que es la comunicación misma la que se convierte en criterio de verdad” (Guzmán, 2021: 123). Esto ha ocurrido con frecuencia sobre el marco curricular de la educación básica cuando circulan en los medios expresiones carentes de argumentos y de mínimos elementos analíticos sobre la educación en general, y de la básica en particular.

Se observa, entonces, que la propuesta de la SEP ha despertado un interés amplio entre diversos sectores sociales, más allá de los sectores educativos tradicionales: el académico, de la investigación y el magisterial, que casi siempre reaccionan con reflexiones y debates cuando se plantean reformas y propuestas curriculares de la educación básica (EB) o de cualquier nivel y modalidad educativa, desde los años noventa por lo menos.

¿Por qué este amplio interés, más allá de los sectores educativos, en relación al MC-EBM 2022? Probablemente porque es una propuesta que plantea inflexiones, giros y rupturas respecto a las anteriores reformas curriculares de la EB, en los periodos 2004-2011 y 2016-2017 (Gallardo, 2018) y, por supuesto, de la educación como proyecto socio-político. Es alentador que el horizonte de futuro de la educación en México despierte el interés de la ciudadanía y que el debate no se quede sólo entre especialistas, porque la educación es una cuestión de lo público de suma importancia para el futuro de México. En este marco de preocupaciones se ubica este trabajo, como un avance de investigación curricular inscrita en una de las líneas que desarrollamos desde hace tiempo sobre la complejidad del cambio educativo-curricular (Orozco, 2015) en México.

EL CLIMA DEL DEBATE Y POSICIONAMIENTOS: TENSIONES ENTRE LA DESINFORMACIÓN Y UNA LECTURA INFORMADA

En el ambiente del debate se perciben tensiones, contradicciones y discusiones cargadas de emociones e intencionalidades entre los sujetos que emiten enunciados y expresiones sobre el tema; entre éstos están los argumentos conceptuales que sostienen algunos intelectuales. También se perciben opiniones acaloradas de personas que se interesan en el asunto. Identificamos por ahora tres posturas de los sujetos de la determinación y la sobredeterminación curricular (De Alba, 1991; 2007) y de otros sujetos de la sociedad civil no especializados en educación, pero sí interesados en el MC-EBM:

1. La discusión entre intelectuales y maestros preocupados por la educación como proyecto social, político y cultural, quienes elaboran, o se esfuerzan por debatir, desde una lectura informada, documentada, reflexiva; señal de madurez intelectual y especializada acerca de la propuesta. En esta postura localizamos estudios y avances de investigaciones conceptuales y empíricas de la EB que se han realizado o que continúan produciéndose.

2. Otra postura construye argumentos a partir de la experiencia y vida cotidiana escolar de maestras y maestros, quienes se expresan desde el ejercicio de su docencia y desde su formación permanente en saberes educativos. Ponen en la mesa del debate elementos conceptuales, políticos y pedagógicos desde sus experiencias educativas. En este grupo podrían incluirse, también, posturas de grupos organizados.

Ambos posicionamientos cuentan con particulares miradas de lo educativo para presentar vertientes de análisis o de investigación.

3. Una tercera postura circula entre opiniones carentes de información para el análisis y la reflexión; por eso hablamos de una suerte de posverdad en este cambio curricular, que aparece en varios medios de comunicación masiva. La desinformación se extiende, así, hacia grupos y sectores no educativos que plantean severas dudas o incluso ataques a la propuesta de la SEP, principalmente desde posiciones políticas contrarias al actual gobierno. Si bien pensar diferente a la instancia gubernamental es válido, es necesario contar con una lectura informada y realizar análisis serios. Esta postura ha causado un impacto mediático. Desde la desinformación se lanzan juicios apresurados, pero intencionados, como decir que la propuesta es “ideologizada”. Al respecto cabe preguntar, ¿qué propuesta curricular carece de ideología en términos de fines y valores educativos? No hay propuestas ideológicamente neutras, sino posturas e identidades que impulsan proyectos educativos concretos y cargados de historia con miras al futuro de la educación.² Respecto de estas críticas hay intereses coincidentes y opuestos. Se dice también que es un discurso “tropicalizado” para ridiculizar la propuesta; y que no retoma ni da continuidad a las reformas anteriores de la EB. Pero, si no se trata de cambiar, entonces ¿de qué se trata?, ¿de cambiar para no cambiar? Se denuncia airadamente que desaparecen los grados de 1° a 6°, que es como se organiza actualmente la primaria, y los tres de secundaria, pero esto no es así; de lo que se trata es de que el currículo adquiera una forma distinta, organizada en “fases formativas” en las que se reubicarían los grados. También se dice que desaparecen las disciplinas (matemáticas, historia, español, física, química, educación cívica, artística, etc.), que desaparece la lectoescritura y que se producirá una debacle en la educación del país, un retroceso, un caos, y que los maestros no están preparados para el cambio. Éste es, en síntesis, el contenido de las opiniones.

Estos juicios crean una clima de opinión que no ayuda para realizar una lectura informada de la reforma de la EB que permita un conocimiento y crítica fundamentados acerca de los elementos que conforman la propuesta curricular.

² Sobre la relación entre la ideología y el currículo, Alicia de Alba (1991: 47) sostiene: “La ideología es muy importante en la conformación del desarrollo de un currículo en la medida en que contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica un currículo, esto es, en la justificación misma de un currículo se encuentran elementos ideológicos que son una parte central del motor de dicho currículo”. Ver también: Furlán (1997) y Apple (1985).

Frente a la polarización de puntos de vista se propone un tipo de lectura informada, comprometida, crítica, de madurez política y pedagógica, con argumentos y razonamientos contruados; una lectura rigurosa y sistemática que produzca reflexiones, que interrogue el sentido ético, político-cultural y los fines educativos de la propuesta. Es importante ubicar su historicidad y los principios a los que apunta; que se analicen y esclarezcan contenidos que se incluyen o excluyen, el tipo de experiencias de aprendizaje que posibilitan y cómo se organizan los contenidos en la estructura formal del plan y programas de estudio; que se profundice en el análisis de la propuesta de formación de sujetos educativos y sociales que incluye a niños-niñas y jóvenes, maestros, tutores y padres y madres de familia, así como de otros tantos elementos del aprendizaje (aprender para qué y cómo) y de la enseñanza, de la evaluación y de la forma de concebir y construir el vínculo currículo-sociedad que se propone. En éstas y en otras temáticas habrá que profundizar.

Este trabajo aborda una de tantas aristas que hay que analizar: lo que concebimos como un giro cualitativo en la forma de pensar y construir el vínculo currículo-sociedad (V C-S) en la transición política y cultural en México. Con el MC-EBM 2022 se produce un giro político, epistémico y pedagógico-didáctico fuerte y en una dirección distinta a la que se pensó en reformas anteriores, las denominadas neoliberales, en el marco de la economía de mercado, en el tránsito del siglo XX al XXI.

GIRO EN EL MODO DE PENSAR Y CONSTRUIR EL VÍNCULO CURRÍCULO-SOCIEDAD

¿Por qué hablar de un giro sustantivo en el modo de pensar el V C-S para la EB como proyecto curricular? Toda propuesta curricular, en cualquier momento histórico y contexto social, cultural y educativo parte de un imaginario social, histórico, político-cultural y pedagógico amplio para pensar el currículo en cuanto a su orientación, finalidades educativas, formación de ciudadanía, formas de comunicar contenidos y saberes, así como el proyecto educativo que desde alguna instancia, identidad u organización se propone. En este caso es la SEP, como instancia gubernamental, la que propone un marco curricular para la transformación no sólo de la educación, sino de la nación.

A partir de estos elementos constitutivos de toda propuesta curricular se establece un vínculo con la sociedad que forma parte de una síntesis a la cual arriban los sujetos sociales y educativos que contienden por ganar terreno en las decisiones educativas y curriculares, dentro y fuera de las escuelas. Estos sujetos luchan, negocian; unos imponen sus valores, creencias, conocimientos e intereses, mientras otros se resisten y proponen otros fines, valores y orientaciones curriculares.³

Antes de analizar el modo de construcción del V C-S en lo declarativo del MC-EBM, veamos algunos antecedentes para entender el sentido del giro y el cambio de rumbo que se propone. Desde los años noventa se impuso un modo hegemónico de pensar, construir y activar dicho vínculo a partir de una amplia reforma a nivel global, impulsada por organismos internacionales, para cambiar la educación tradicional y enciclopédica hacia un nuevo modo de producir y transmitir conocimiento.

³ Ver la noción de currículo de Alicia de Alba (1991: 38).

Este cambio estaría orientado a contextos de aplicación (Gibbons *et al.*, 1997), centrado en los procesos productivos del nuevo capitalismo postindustrial, es decir, se trataba de educar para refundar a la sociedad y al modo de producción económica capitalista en el tránsito del siglo XX al XXI. La sociedad, desde entonces, se nombró “sociedad del conocimiento” y “sociedad educada” (Delors, 1997).

Históricamente, el imaginario hegemónico sigue siendo el capitalismo en su forma postindustrial o salvaje que introduce cambios estructurales a nivel global, regional y en todos los países del orbe. Se concreta en lo que sus críticos denominan el “proyecto neoliberal” que impulsa, desde los noventa, cambios e “innovaciones” en todas las esferas de la vida social (salud, economía, finanzas, procesos productivos y de servicios, transportes, educación, etc.). Los efectos de este modelo, como bien sabemos, han sido el debilitamiento de la cosa pública, de lo público, de la polis y del espacio de lo común humano. Ha erosionado las alianzas entre países y las formas de vida solidaria y autónoma; al mismo tiempo, ha fomentado el individualismo, la exclusión y las desigualdades, además de ensanchar la brecha entre riqueza y pobreza, sobre todo con la pandemia de la COVID-19. La consecuencia mayor ha sido, tristemente, el incumplimiento del uso pleno de los derechos humanos de grandes sectores sociales. Este proyecto neoliberal se ha instalado mediante sutiles, pero efectivas reformas estructurales, entre las cuales se incluye el amplio movimiento de reformas educativas.

El V C-S que se construyó desde entonces activó, o pretendió activar, la relación estrecha entre la educación, el conocimiento escolar, la economía de mercado y la sociedad del conocimiento. Los proyectos educativos, en este periodo, han promovido un proyecto cognitivo para la “sociedad del conocimiento y educada”, con el fin de vincular al currículo con *esta* configuración social. Esta forma de pensar el vínculo ha privilegiado el discurso de las competencias desde un enfoque psicológico estrecho, aunque mediante un discurso innovador convincente cuyas principales premisas son: el enfoque centrado en el estudiante y el enfoque centrado en el eje del aprendizaje. ¿Quién negaría que las generaciones de estudiantes en todos los niveles educativos deben ser uno de los centros de todo proyecto educativo? Lo limitante del discurso reformista es que al privilegiar la cognición y no la formación de identidades sociales compartidas y colectivas, mediante el vínculo pedagógico, pone el énfasis en un tipo de estudiante muy preparado cognitivamente, pero individualista y competitivo, cuyos valores son el éxito personal por encima de los otros, el otro, la otredad, lo otro como exterior y diferente.

El aprendizaje centrado en los procesos cognitivos pretende fomentar un tipo de saber que tiene valor en el mercado de la sociedad del conocimiento, el saber científico se vuelve mercancía para ser vendido en el mercado (Lyotard, 1994), por eso se requieren otras competencias, cualificaciones y habilidades, como saber usar información, trabajar en equipo, saber vivir en contextos de incertidumbre, intercambiar proyectos de trabajo en diferentes espacios para producir justo a tiempo el *stock* de mercancías que se requieran en los centros de consumo. Se dice que se requiere desarrollar el pensamiento crítico, pero no precisamente el pensamiento crítico social, sino en el sentido de habilidades cognitivas, habilidades de pensamiento y competencias para ser activadas en procesos productivos y del trabajo en el nuevo modo de producción flexible (Orozco, 2012).

Lo más reciente de la tendencia reformista, ya en la tercera década del siglo, se refiere a modificar las inteligencias múltiples al ritmo del avance de la Cuarta Revolución Industrial (la 4IR o Industria 4.0), caracterizada por la velocidad de los cambios y por la “fusión de tecnologías a través de la unión de esfuerzos entre los distintos mundos: el físico, el digital y el biológico. La pregunta es ¿a dónde van a parar todos estos avances si no es directamente a la mutación de la subjetividad humana?” (Constante, 2021: 220).

El discurso hegemónico educativo neoliberal de los noventa ha hecho un uso político de la psicología social: a través de políticas educativas globales se hace una apropiación de los aportes de las teorías del aprendizaje constructivista y sociocultural para el proyecto de la sociedad del conocimiento, y más recientemente de la inteligencia artificial. No desconocemos estos aportes de la psicología social y cultural, ni sostenemos que los procesos de comunicación y transmisión del conocimiento escolar no requieran de la psicología; por supuesto que esta disciplina coadyuva a los procesos de formación de las personas, lo preocupante es el uso político de los aportes teórico-conceptuales de la psicología y de sus categorías cognitivas para la formación de sujetos individualistas, para el éxito personal, para la sobrevivencia por encima de los demás sujetos sociales. Las reformas de los años noventa se han valido de los avances teóricos de la psicología, pero hacen un uso político educativo y reduccionista, desde el punto de vista cognitivo, de ésta.

Frente a este modo de construir el V C-S, en los documentos del MC-EBM observamos un giro importante, un cambio de rumbo con respecto al proyecto neoliberal. Por el espacio disponible se mencionan sólo algunos aspectos de esta forma de pensar y construir el V C-S, los cuales se irán especificando a través del proceso de diseño y codiseño. En el apartado final de este texto se plantean algunas dudas y preguntas en cuanto a la viabilidad de la puesta en marcha del MC-EBM.

PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

El punto de partida de los fundamentos y principios es pensar otra noción de escuela, la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), que tiene como fundamento el artículo 3º constitucional. En todos los documentos del MC-EBM se enfatiza que la escuela se transformará. De la lectura de los documentos entendemos que la escuela saldrá de sus muros cerrados y de espaldas a la sociedad, para concebir un proyecto educativo cuya finalidad primordial es formar una ciudadanía para la vida digna, educar para la dignidad de las personas, para la dignidad humana.

El sentido humano, base de la formación de una nueva ciudadanía que desde la escuela restituya el tejido social deteriorado por las reformas neoliberales, se articula con otro énfasis, en los mismos fundamentos de la NEM: el de los derechos humanos y el derecho a la educación, que se formulan como principios fundamentales de la política educativa nacional, con base en el artículo 3º constitucional (Acuerdo 14/08/22, 2022). El discurso de los derechos humanos toma en cuenta que la nación mexicana se conforma a partir del reconocimiento de la diversidad y la inclusión, elementos discursivos que ya se venían enunciando desde el cambio curricular 2017-2018 del periodo gubernamental anterior de Enrique

Peña Nieto, pero esto quedaba sólo a nivel de formulación de principios y tenía el propósito de cumplir con los acuerdos políticos a nivel global que México ha firmado —junto con otros países— sobre los derechos humanos, la inclusión y la diversidad, pero en realidad sin tocar el piso del currículo y de la vida escolar.

SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN

LA INCLUSIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN EL DISEÑO CURRICULAR

El giro interesante que se lee, explícitamente, en los documentos consultados, tiene que ver con el discurso de los derechos humanos, de la diferencia y la inclusión de todas las expresiones de la diferencia (las diferencias, en plural), cuando toca “piso” con el currículo en relación con la forma y el contenido que ahora se propone, ya que estos principios se incluyen específicamente en el diseño de los proyectos escolares, en estrecho vínculo con la comunidad local, nacional e internacional.

Este giro indica un cambio de rumbo y transformación de la escuela, no sólo en lo declarativo, sino en la forma de gestión de la relación escuela-curriculo-familia-comunidad-sociedad, para crear puentes entre cada uno de estos ámbitos y transitar hacia una sociedad democrática emancipada, como lo declara el currículo pensado de la SEP, que es el horizonte de futuro al que se dirigen la NEM y su propuesta curricular para la EB.⁴

TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN. LA COMUNIDAD Y LO COMÚN

Los derechos humanos y la inclusión de la diversidad y la diferencia de todas y todos los diferentes (que somos todos y todas) en cuanto a “sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad, o cualquier otro motivo” (Anexo al Acuerdo 14/08/22, 2022: 11), son tomados en cuenta para vivir en comunidad, en vínculo con esta otra escuela. Un aspecto relevante en el nuevo V C-S es la figura política y social de la comunidad, lo común y lo comunitario, que ahora se incluyen como un puente entre la propuesta educativa, los principios y la intencionalidad político-ideológica, la escuela y el tipo de conocimientos que ésta transmite. Así, con este giro, la escuela cumplirá una función de gozne entre el currículo, los saberes comunitarios y la sociedad democrática que se propone:

La comunidad puede ser entendida desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia; lo fundamental es que la escuela estreche lazos con ambas perspectivas comunitarias para fortalecer las relaciones entre grupos y personas desde su diversidad y propiciar interacciones educativas de mutua influencia (“Anexo al Acuerdo 14/08/22...”, 2022: 12).

Lo común, otro principio de la NEM, se propone replantear el carácter universalista y nacionalista del conocimiento. Al incorporar la idea de la diversidad y la inclusión de las diferencias en los procesos de aprendizaje “en función de aquello que es común para todas y todos” (“Anexo al Acuerdo 14/08/22...”, 2022: 17),

⁴ El cambio curricular desde la NEM abarca también a la educación media superior y las Normales para la formación del magisterio.

la propuesta se abre a los saberes de la comunidad y los relaciona con los saberes de las ciencias y las disciplinas:

Lo anterior se puede expresar en el aprendizaje de conocimientos tradicionales sobre el cuidado de la alimentación y la salud; relacionando el aprendizaje de las matemáticas con la agricultura; la enseñanza y el aprendizaje de saberes con la producción textil, pinturas naturales y la creación de huertos escolares; el aprendizaje de conocimientos científicos, tecnológicos y la cultura digital para el desarrollo de una ciudadanía participativa, creativa y solidaria; la toma de conciencia de los problemas de la escasez del agua en la colonia, el barrio o pueblo, así como el deterioro del medio ambiente y su relación con las cosas que se consumen, la comida que no es saludable, la violencia de todos los lugares de convivencia, además la revalorización del transporte público y el uso de las tecnologías (“Anexo al Acuerdo 14/08/22...”, 2022: 13).

La comunidad se constituye como un nuevo “sujeto social de la determinación curricular” (de Alba, 1991: 61), es decir, como un sujeto colectivo de la determinación curricular. El V C-S toca piso en un plano de especificidad de problemáticas y necesidades sociales cuando se vincula con la comunidad a través del diseño y el codiseño curricular. Desde la declaración de principios en enero de 2022, el marco curricular establece firme y enfáticamente su vínculo con la comunidad para transformar “las relaciones desiguales que existen por motivo de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad” (Anexo al Acuerdo 14/08/22, 2022: 10).

De los principios se pasa a los proyectos específicos que surgen en la relación escuela-comunidad; es la forma en que se materializará el vínculo en cuanto a contenidos y proyectos escolares-proyectos comunitarios. Que la escuela salga de sus muros y se vincule con la construcción social comunitaria es casi un inédito en el diseño; esperemos que sea un inédito viable, como lo proponía Freire. Regularmente se dice que el currículo responde a las necesidades sociales, pero difícilmente se concreta en el desarrollo y puesta en marcha de los planes de estudio, como lo pretende el plan de estudio 2022 de la EB.

CUARTO NIVEL DE CONCRECIÓN. DISEÑO, CODISEÑO Y AUTONOMÍA DE COLECTIVOS DOCENTES Y DEL DOCENTE

Llama la atención que esta nueva propuesta curricular se haya puesto a consulta en el sector educativo, instituciones y organismos nacionales relacionados con la educación, y la sociedad civil en general, cuando algunos de sus elementos no habían terminado de construirse; es el caso de los programas de estudio para todas las fases y grados de la EB.⁵ Seguramente éste ha sido el motivo de las severas críticas y preguntas que han estado circulando en los espacios de difusión que señalamos antes.

⁵ En el documento de enero de 2022 aparecía un apartado con la leyenda “en construcción” (“Malla curricular, las pautas para la puesta en marcha del plan de estudios en cuanto a la participación de la federación y los estados y el codiseño”); quizá por esto mismo despertó dudas y preguntas, lo cual ayudó a que se vertieran infinidad de puntos de vista desde diversos espacios sociales y educativos para concluir en la versión publicada en agosto del mismo año, en el cual se clarificaron cuestiones no definidas del todo en el documento anterior.

Al presentarse el plan de estudio ya definido en su estructura a través de siete ejes articuladores del currículo⁶ y cuatro campos formativos⁷ bajo la forma (Goodson, 1995) de un currículo integrado e interrelacionado en todas sus partes y elementos, pero sin haberse diseñado completamente los programas de estudio de cada una de las fases y grados, se entiende que esto responde a un tipo de diseño curricular participativo entre escuela, familias y comunidad; y es aquí donde aparece una categoría que llama nuestra atención en el discurso de la NEM, el “codiseño de los programas de estudio para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo establece el artículo 23 de la LGE” (“Anexo al Acuerdo 14/08/22...”, 2022: 1). Éste es un reto enorme para la construcción social de la propuesta del MC-EBM 2022, sobre el cual seguiremos investigando en la etapa de su puesta en marcha.

El codiseño incluye necesariamente la participación de las y los maestros, lo cual implica otro reto en cuanto a la gestión escolar y la organización de los colectivos docentes, respecto de la cual el principio de autonomía docente es la base y su condición de posibilidad.

A MODO DE CIERRE: DUDAS Y PREGUNTAS ACERCA DE LA VIABILIDAD DE LA PUESTA EN MARCHA DEL MC-EBM

¿Es factible este imaginario social y educativo? Una transformación como la que se pretende con este complejo cambio curricular exige pensar en procesos, como podría ser un currículo en transición, porque no se trata de transformar solamente a la escuela hacia adentro, sino de refundar la institución escolar para formar una ciudadanía digna, responsable, participativa y solidaria. Esto hace parte de un nuevo imaginario pedagógico, en tanto la pedagogía, como la concebimos, es una disciplina humana y social.

En cuanto a la gestión y la organización escolar, ¿es posible crear condiciones de posibilidad para que esta propuesta camine? La propuesta de la SEP toma en cuenta este reto. En los documentos oficiales se anuncia la realización de adecuaciones administrativas, normativas y de gestión que apoyen el trabajo docente, para que cada escuela construya su proyecto con la comunidad como eje de los proyectos escolares. La pregunta central es en cuanto a las condiciones de posibilidad y viabilidad. Por eso habrá que seguir esta investigación en el proceso de codiseño, lo cual camina lento, pues por una demanda de inconstitucionalidad de un sector social, la etapa piloto está detenida al momento de cerrar este trabajo.

Sabemos que los maestros y las maestras están interesados en el codiseño, aun cuando resulte un gran desafío. ¿Qué tanto podrán, o encontrarán condiciones para recuperar la inventiva docente que aprendieron (aprendimos) durante el confinamiento obligado por la pandemia y el trabajo desde casa? Con el acompañamiento difícil, pero posible, de los padres y tutores.

⁶ Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Fomento a la lectura y escritura, y Educación estética (Documento de trabajo. Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana, pp. 93-124).

⁷ Lenguajes, saberes y pensamiento crítico; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades; y, De lo humano y lo comunitario (Acuerdo 14/08/22, 2022: 88).

Una última pregunta en el cierre: ¿y los contenidos? En tanto los programas no han terminado de diseñarse y codiseñarse, quedan muchas dudas de cómo se articularán los contenidos de la ciencia y de las disciplinas con los saberes de las comunidades para tejerse en la construcción de saberes comunitarios. Sabemos de buena fuente —desde la SEP— que los programas aún están en construcción, junto con los libros de texto. Ya existen documentos de trabajo indicativos para concretar los programas de estudio, pero falta su terminación para avanzar en el codiseño. Ésta es otra veta de indagación en la que seguiremos trabajando.

REFERENCIAS

- “Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (2022, 14 de agosto), *Diario Oficial de la Federación*, en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#sc.tab=0 (consulta: 5 de septiembre de 2022).
- “Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (2022, 19 de agosto), en: http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf (consulta: 5 de diciembre de 2022).
- APPLE, Michael (1985), *Ideología y currículum*, Madrid, Akal.
- CONSTANTE, Alberto (2021), “Cuarta Revolución Industrial y la filosofía”, en Marco A. Jiménez y Ana M^a Valle (eds.), *Justicia y redes sociales. Poder y verdad*, México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán-DGAPA, pp. 215-230.
- DE ALBA, Alicia (1991), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.
- DE ALBA, Alicia (2007), *Currículum – sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, UNAM-IISUE/Plaza y Valdés.
- DELORS, Jacques (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, México, Correo de la UNESCO.
- FURLÁN, Alfredo (1997), *Ideología del discurso curricular*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/UNAM.
- FURLÁN, Alfredo (2012), “El currículum pensado y el currículum vivido”, en Monique Landesmann Segall (coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas de el currículum pensado y el currículum vivido*, México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- GALLARDO Gutiérrez, Ana Laura (2018), “Notas en torno a los fundamentos de la educación básica nacional”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, México, UNAM-IISUE, pp. 317-341.
- GIBBONS, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (1997), *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022a), “Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana”, México, SEP, en: https://www.sep.gob.mx/marco-curricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf (consulta: 5 de septiembre de 2022).
- GOODSON, Ivor (1995), *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- GUZMÁN, Nelson (2021), “Justicia viral y posverdad”, en Marco A. Jiménez y Ana M^a Valle (eds.), *Justicia y redes sociales. Poder y verdad*, México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán-DGAPA, pp. 123-146.
- LYOTARD, Jean François (1994), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, México, Red Editorial Iberoamericana.
- OROZCO Fuentes, Bertha (2012), “Competencias y currículum. Una relación tensa y compleja”, en Rosa Aurora Padilla Magaña (comp.), *Orientaciones para la elaboración y/o evaluación de proyectos de adecuación de planes y programas de estudio*, México, UNAM-Secretaría General/Consejo de Área de las Humanidades y las Artes, pp. 75-94.
- OROZCO Fuentes, Bertha (2015), *El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua*, México, UNAM-División de Estudios de Posgrado, Tesis Doctoral en Pedagogía.

Los caminos de análisis de la reforma curricular 2022

Lecturas, intereses y perspectivas

CATALINA INCLÁN*

INTRODUCCIÓN

En enero de 2022, la Secretaría de Educación Pública, en su *Boletín* número 25 convocó asambleas nacionales para el análisis del plan, los programas de estudio y el diseño de los libros de texto gratuitos para la educación básica. En su comunicado enfatizó el interés por generar un acuerdo nacional de participación abierta. Cabe destacar que en ningún medio oficial circuló el documento de trabajo que se discutiría en las asambleas; tampoco se realizó presentación pública de la propuesta, sus premisas o ejes centrales. La comunidad educativa, docente e interesados en los temas, conoció el primer documento de trabajo de 157 páginas, así como otros materiales anexos, mediante grupos de contacto, redes sociales y canales de creadores de contenido para docentes.

Los documentos curriculares son producidos por la instancia responsable de la conducción del sistema, la Secretaría de Educación Pública y la Dirección de Desarrollo Curricular; su interlocutor principal son los docentes y sus formadores, pues estos materiales están dirigidos a orientar lo que debe ser enseñado en la escuela. En un segundo nivel, se encuentran quienes estudian temas educativos. Entre ambos grupos se establece constante intercambio y pueden percibirse coincidencias; sin embargo, no son los únicos lectores interesados en su contenido: analistas en medios y organizaciones de la sociedad civil también expresan su opinión frente a las premisas curriculares. En algunos casos retoman las discusiones de quienes estudian temas educativos, incorporan perspectivas docentes o enlazan temas de agendas más amplias.

En este sentido, los documentos curriculares son materiales de lectura abiertos a la mirada de un amplio número de voces que interpretan, resaltan o identifican diferentes ángulos de su estructura. La forma y sentido en la que se realiza la lectura de estos textos constituye también la reforma curricular, pues acompaña la difusión de sus ideas, disemina interpretaciones de sus premisas centrales, establece criterios de comparación con otros ejercicios, incorpora lecturas sobre sus posibilidades y alcances en terreno práctico, así como difunde una narrativa construida en torno a la propuesta; por lo anterior, resulta posible y pertinente escuchar estas voces y analizar los criterios con los que valoraron la propuesta curricular.

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Maestra en Pedagogía. Líneas de investigación: políticas en educación básica; formación de profesores y evaluación; didáctica e investigación cualitativa en investigación. CE: cinclan@unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9745-7319>

En esta comunicación presentamos la síntesis de un trabajo más amplio, que organiza la recepción de la comunidad educativa sobre la propuesta curricular 2022 desde el momento de su difusión en enero de ese año, hasta antes de ser anunciada la cancelación como prueba piloto en octubre siguiente. El análisis se sustentó en la escucha de 80 conversaciones públicas, todas realizadas vía remota y con diferentes convocantes: organizaciones docentes y magisteriales, grupos y redes que desarrollan proyectos en diferentes temas, seminarios de investigación, instituciones de formación docente, centros de investigación educativa, medios de comunicación que abrieron espacios de debate, entidades federales de educación, organizaciones privadas que ofertan servicios de capacitación docente y organismos de la sociedad civil.

CONTEXTO Y COORDENADAS DE ANÁLISIS

Después de que un documento curricular se da a conocer, también inicia un recorrido interpretativo, en términos del análisis clásico de políticas educativas; es un momento posterior a la emisión y previo a la puesta en marcha de la política. En el análisis de un cambio curricular lo conocemos como “puesta en práctica”, momento en el que las comunidades escolares desarrollan una lectura colectiva y buscan sentido y significado a los cambios (Ball y Bowe 1998). Es posible considerar que algunas de las percepciones que guían las discusiones y orientan las interpretaciones de estos documentos surgen desde que comienzan a conocerse e interpretarse, por ello es importante su estudio. Las reformas curriculares se perfilan como campo de estudio con criterios y construcciones propios y no únicamente como componente de una reforma más amplia (García y Hernández, 2013).

La reforma curricular 2022 fue alentada por una convocatoria a asambleas por entidad federativa desde febrero de ese año. Este mecanismo desató, fuera de ese espacio, otros análisis, y consecuentemente comenzaron a expresarse opiniones de diversos sectores —docentes, formadores, académicos y grupos de la sociedad civil— que en poco tiempo conformaron una agenda temática de discusión colectiva. A diferencia de la agenda controlada de las asambleas que diseñó la Secretaría de Educación Pública, con mecanismos de participación acotados, las conversaciones sucedidas fuera de ese formato se construyeron con otros criterios y con más actores.

La sucesión de otros medios para discutir el documento curricular de trabajo no puede pasar desapercibida en el escenario de comprensión de la reforma, especialmente por su dinamismo y amplitud. La mayor parte de estas conversaciones se difundió en redes sociales y regularmente se transmitieron en formatos a distancia como *streaming*, plataformas de videoconferencias, abiertas con o sin inscripción, así como portales de transmisiones en vivo.

Las conversaciones convocaron a una amplia variedad de voces y perspectivas y construyeron una agenda de prioridades temáticas y comparativas frente a otros procesos de reforma en el escenario de nuestro sistema educativo. El debate que estas conversaciones plantearon concentra una agenda de prioridades que fueron destacadas durante el año y pueden ser analizadas desde diferentes perspectivas. Algunas posibles son:

1. Desde finales de los ochenta (Leenhardt y Jozsá, 1999) algunos enfoques buscan desentrañar la comprensión que realizan los lectores de un texto, las partes que seleccionan y sobre las cuales articulan temas y perspectivas. Esta veta de análisis ha sido usada en educación, especialmente, para comprender las percepciones de los docentes frente a cambios e innovaciones, y se conoce como *modos de lectura*. Proviene de una perspectiva sobre la recepción de textos literarios que se pregunta cómo leen los lectores, la forma en la que organizan el sentido y la disposición que exigen los textos a los lectores (Ziegler, 2003, Díaz-Barriga, 2010). Desde esta propuesta de análisis, un lector realiza una interpretación textual y también una interpretación abierta: la primera refiere al mismo momento de la aparición del texto, mientras que la segunda considera elementos anteriores y de contexto en los cuales sitúa el texto. Así, el acto de lectura enlaza varias dimensiones: el momento de la lectura, el lugar que le corresponde o interpela, la familiaridad con los constructos, el reconocimiento del papel que le otorga el texto, elementos de su propia biografía e incluso la empatía que le provoca el documento y su origen.
2. El concepto *grupo de interés*, tal y como lo analiza Solís (2017), se ha utilizado para referir a actores muy diversos y esta situación impide establecer con claridad quiénes pueden ser considerados en esta construcción. Reconocer esta dificultad es importante, sin embargo, porque se puede usar para caracterizar la discusión que desató la propuesta curricular 2022. Para ello, utilizaremos una de las definiciones más laxas: grupos de interés como segmentos que comparten características y preocupaciones sobre un determinado tema, inclinaciones semejantes sobre política pública y sobre los que demandan aspectos comunes. En educación, la referencia a grupos de interés y sus interacciones comunicativas se ha explorado en los terrenos de las reformas en la región para dar cuenta de las complejas interacciones y negociaciones que construyen una reforma, así como para describir la forma en que se instalan perspectivas que se consideran válidas y legítimas frente a otras minimizadas y marginales (Martinic, 2000).
3. Desde el análisis de políticas sociales, el constructo que se usa para caracterizar a grupos de expertos que influyen en decisiones de los Estados es el de *comunidades epistémicas*. Si bien, su presencia en el análisis sociológico es identificada desde finales de los setenta, es hasta la década de los noventa que se extiende y reconoce su relevancia. Según Osorio (2017), es Peter Haas quien define a estas comunidades como una red de profesionales con reconocida experiencia y competencia en un área, cuestión que les otorga autoridad sobre el conocimiento de políticas. Comparten, entre otros aspectos, un marco interpretativo, creencias y valores, así como coincidencias en vocabulario, enfoques de comprensión e incluso ofrecen interpretaciones semejantes. En educación se han aplicado al análisis de políticas educativas, en especial de aquellas vinculadas al papel de los organismos internacionales, pero también han sido referidas para dar cuenta de grupos que van construyendo un cuerpo categorial común con rasgos compartidos por sus raíces epistémicas en el campo del currículo (Díaz-Barriga y Martínez, 2013).

Con estos elementos podemos ensayar un primer acercamiento a las conversaciones que se desencadenaron en torno al documento de reforma curricular 2022. En estas conversaciones, dada su conformación y por las vías en las que se difundieron, es posible identificar los modos de lectura, percepción y sentido que desencadenaron interpretaciones de la propuesta de cambio. Dichas lecturas están asociadas a grupos de interés que propusieron y desarrollaron temas que consideraron relevantes, y con ello también develaron rasgos interpretativos bajo los que construyen su lectura. Todos estos elementos conforman el debate de la reforma curricular en nuestro país durante el año 2022, objetivo de este texto.

LECTURAS, INTERESES Y PERSPECTIVAS

Como indica Rodríguez (2021) en su análisis de Campus Milenio, la SEP emitió desde junio de 2019 las disposiciones de modificación de la reforma 2016-2017, mismas que implicaban la sustitución del plan curricular 2011. El acuerdo publicado proyectaba un escenario de transición gradual mientras se esperaba un nuevo currículo que lo sustituyera, acción que según su análisis “es probable que se haya iniciado, pero fue interrumpido por la emergencia sanitaria”. Sin duda, tanto la emergencia sanitaria, como los cambios en la dirección de SEP en febrero de 2021, después de dos años de gestión del primer titular de esa secretaría, pospuso la definición de una propuesta curricular. Durante su comparecencia ante el senado en 2020, así como en su última intervención pública como secretario, Esteban Moctezuma no precisó una agenda en este sentido y únicamente refirió la incorporación de contenidos sobre vida saludable y la promesa de reconocer contenidos regionales y locales en el currículo. Es hasta finales de enero de 2022, en el periodo de la segunda titular, que se declara la definición de planes y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana.

La emergencia sanitaria y sus efectos en la vida escolar, así como la respuesta institucional y del magisterio eran los temas centrales que la comunidad educativa y los interesados en temas sociales, así como los medios de comunicación, reflexionaban y debatían continuamente. Por ello, el primer documento curricular de enero de 2022 sorprendió en varios sentidos, primero porque ciertamente no se esperaba una propuesta de esa magnitud hacia el fin del sexenio, en tanto que desplazaba los temas que ya se habían situado como prioridades sobre la recuperación y diagnóstico de la situación de escuelas y aprendizajes; y porque sus principios incorporaron nuevos elementos de discusión en la agenda educativa.

Tal vez por lo anterior, casi de inmediato comenzaron a sucederse conversaciones, mesas de debate, webinaros, charlas, conferencias y seminarios en formatos diversos, convocados en línea y desarrollados en diferentes plataformas que se extendieron en la emergencia sanitaria. Es importante precisar que esta indagación se concentra únicamente en 80 conversaciones escuchadas, identificadas en Facebook y Twitter, difundidas por los organizadores en sitios institucionales o directamente por los participantes. Es un hecho que se realizaron muchas otras actividades cuya circulación no fue detectada en este ejercicio. Paralelamente a este circuito, comenzaron a sucederse entrevistas, artículos de opinión, colaboraciones en medios o notas en diarios que no son recuperados

en el trabajo, pues consideramos que implicaría un tratamiento diferenciado al que hemos aplicado. Es claro que ambas circunstancias muestran la agitación provocada por el tema y las diversas voces que se han expresado al respecto.

Las características generales de estas conversaciones son las siguientes: la mayor parte se integra por la concurrencia de varias voces; se aprecia la búsqueda de una polifonía de perspectivas en torno al tema, ya que pocas fueron actividades individuales. Su duración es variada, pues muchas dependían de las condiciones que ofrecen las plataformas: hay actividades de más de tres horas con varios oradores y otras de poco más de media hora. Por supuesto que el tratamiento de temas en ambos casos las hace diferentes, ya que obliga a la síntesis en las más cortas y permite cierto grado de profundidad en otras. Por último, llama la atención cómo se nombró cada evento porque sitúa la perspectiva e incluso su énfasis temático; por ejemplo: “El modelo educativo curricular, análisis, reflexiones y debates”, “Análisis crítico del marco curricular”, “Propuesta curricular, una mirada desde lo queer”, “Las diversidades y las interculturalidades de cara a la NEM”, “Cambios en la política curricular, lo bueno, lo malo y lo feo”, “Los límites de las reformas educativas, la ilusión del poder”, “El espejismo de las reformas educativas”, “Bases históricas, filosóficas y epistemológicas del marco curricular”, “La educación comunitaria en el nuevo marco curricular”. Esta diversidad muestra tanto la variedad de nominaciones, como los énfasis temáticos que se quisieron destacar.

En estas conversaciones es posible identificar la forma que adquirieron las opiniones y preocupaciones frente a la amplia variedad de temas que desató la propuesta curricular 2022. Las lecturas provenían de la particularidad del documento, pero también de las perspectivas que estaban tejiendo los diferentes grupos; algunos encontraban eco y representación en la propuesta, otros distancia y sorpresa ante sus premisas. Para un primer análisis elaboramos el Cuadro 1:

Cuadro 1. Voces de análisis de la reforma curricular 2022

Colectivos docentes que han desarrollado proyectos alternativos en educación	Grupos de investigación Académicos
Funcionarios y figuras vinculadas al proceso de renovación curricular	Creadores de contenido Formadores en escuelas Docentes en ejercicio Grupos de capacitación

Fuente: elaboración propia.

El esquema visualiza tanto los grupos convocantes de las conversaciones analizadas, como el escenario de los diversos actores que interpelan la reforma curricular y permite esbozar también los ejes temáticos que a cada grupo le interesaba resaltar en su lectura. Es importante hacer varias precisiones para comprender el ejercicio:

- Aunque gran parte de las conversaciones pueden clasificarse según esta distribución, también se presentaron combinaciones. En los colectivos que han desarrollado proyectos alternativos hay formadores de escuelas Normales y académicos con producciones y presencia en el campo. De la

- misma forma, en varios grupos de investigación participaron docentes en ejercicio y formadores. Las figuras vinculadas al proceso de renovación curricular son académicos reconocidos, no funcionarios. Es decir, las interacciones son mixtas, con integrantes que pueden colocarse en varios grupos.
- Podría llamar la atención la ausencia de representación de organismos de la sociedad civil. Esto se explica porque durante los primeros meses de circulación de la propuesta curricular 2022 su presencia no se registró en estas modalidades de conversación abierta; la vía de expresión que generalmente usan estos grupos es mediante comunicados, mensajes en redes o entrevistas breves en algunos medios. Con el anuncio de la prueba piloto y el amparo promovido en octubre de este año por la organización Educación con Rumbo comenzaron a escucharse sus perspectivas, aunque no fueron registradas en esta primera parte del estudio.
 - Identificamos a los grupos de capacitación en el mismo cuadrante que a docentes y formadores por varias razones: son o fueron docentes frente a grupo, con formación académica de posgrado; cuentan con publicaciones destinadas al trabajo docente; tienen experiencia directa con reformas curriculares; tejieron lazos con creadores de contenido muy valorados por el gremio; desarrollan perspectivas de trabajo en el aula con temas que involucran sus dificultades cotidianas. Además, en este periodo diseñaron cursos y eventos bajo la modalidad de capacitación en varios puntos del país, cuestión que les permitió un vínculo directo con los docentes y extender su punto de vista sobre los cambios curriculares.
 - Finalmente, situamos a los funcionarios y figuras académicas vinculados al cambio curricular porque, ante la ausencia de presentaciones públicas de los documentos, como había sucedido en otros momentos, han sido ellos quienes se convirtieron en voceros de la reforma y los cambios propuestos. La estrategia diseñada en las asambleas, hoy denominada caravana, así como en diversas intervenciones en eventos específicos para escuchar sus voces, entrevistas en medios y series sobre el tema en el canal de televisión operado por el Sistema de Radio y Televisión del Gobierno de la Ciudad de México, los convierte en interlocutores. En varios momentos han interactuado con figuras representativas de colectivos docentes que han desarrollado proyectos alternativos y con académicos identificados en el campo.

Después de esta caracterización y de las precisiones necesarias para su distinción, podemos realizar una primera aproximación para conocer los modos de lectura que se despliegan frente al documento curricular, algunos rasgos sobre las particularidades de cada grupo visualizadas como grupo de interés, así como los referentes epistémicos de su posición ante el documento curricular.

Colectivos docentes que han desarrollado proyectos alternativos en educación

Caracterizar lo alternativo como rasgo de proyectos educativos requiere un punto de partida. Gómez *et al.* (2013) indican sobre este tema que la globalización y sus descontentos han propiciado que muchos sectores sociales revisen

su historia, valores y tradiciones para recuperar y defender la riqueza cultural propia. En esta toma de conciencia, la educación se visualiza como estrategia para recuperar, resistir y generar otras formas del quehacer social y político. En el caso de nuestro país, las experiencias pedagógicas alternativas han existido en muchos momentos y se han extendido por diversas entidades. Si bien, la lectura del proyecto curricular 2022 de los colectivos que hemos situado en este cuadrante dista mucho de ser homogénea, comparte puntos comunes. Los grupos que han externado su opinión tienen experiencias relevantes en educación popular, educación campesina, proyectos comunales y/o enfoques sobre interculturalidad. Caracterizar sus perspectivas y miradas no es el objetivo en este momento, sin embargo, su posición discursiva y lectura frente a una propuesta hegemónica sitúa con claridad sus referentes epistémicos.

Podría suponerse que, si bien el documento curricular presenta una perspectiva distinta a los planteamientos curriculares de reformas recientes, los colectivos que han desarrollado proyectos alternativos reconocerían puntos de contacto y proximidad con los principios fundantes de sus perspectivas, pero no es así. Por el contrario, su lectura toma distancia y cautela. Podemos anotar tres rasgos: por un lado, reconocen y comprenden el sentido de la propuesta e incluso coinciden con muchas de sus argumentaciones, aunque ven con distancia los planteamientos, pues sigue siendo un proyecto hegemónico que opera en un sistema burocrático, corporativo y vertical, aun cuando sea una perspectiva crítica la que recorra sus planteamientos.

Cuando analizan la propuesta curricular 2022, especialmente en aquellos conceptos significativos para las perspectivas alternativas aprecian un uso superficial, nominativo y poco comprendido de su sentido epistémico y cuestionan el intento de expropiación de conceptos, premisas y puntos críticos, como “comunidad” y “comunalidad”, o lo común, así como la referencia a territorio. Algunos grupos denuncian el despojo de su sentido fundante, “un canto de sirenas construido desde la teoría”, mientras otros hacen precisiones conceptuales que consideran importantes. No obstante, identifican una vía relevante para los proyectos alternativos y, por lo tanto, una forma de trabajo docente distanciada de la aplicación acrítica de un modelo que ha caracterizado otras reformas curriculares. En este sentido, destacan el principio de autonomía que sitúa la propuesta, interpretado como el espacio intelectual del docente, oportunidad de la expresión diversa y posibilidad de configurar los contenidos con sentido para los territorios escolares.

Grupos de investigación y académicos

Si bien es imposible sintetizar la amplitud del debate en este grupo en un primer acercamiento, intentaremos caracterizarlo en rasgos muy generales. Son pocos los estudios que analizan a los investigadores y su actividad intelectual; Sañudo (2013) apunta que sus acciones buscan conocimiento en función de determinados intereses, y para ello ponen en juego creencias, conocimientos, valores y normas. Por lo anterior, la comunicación de sus ideas es central, pues compartir, exponer y socializar es hacerse presente y recibir crédito, es decir, constituye una forma de situar su presencia frente a un tema. Becher (2001) considera que un

académico es un *razonador* que recurre a un amplio potencial de estructuras y referentes para sustentar sus opiniones.

Por lo anterior, la presencia de este grupo frente a la reforma curricular ha sido amplia y con diferente nivel de profundidad. Sobre los temas abordados podemos situar conversaciones que destacaron enfoques pedagógicos o didácticos, perspectivas que sitúan la diversidad e interculturalidad como grandes retos, debates sobre evaluación en el aula, referencias a políticas educativas o formación docente, entre los más recurridos. Si bien, la mayor parte de las conversaciones fueron colectivas, con interacción entre varios participantes, también se realizaron presentaciones individuales y diálogos con formato de entrevista.

Al igual que con el grupo anterior, se presentaron cuestionamientos a los principios centrales del modelo curricular 2022, alusiones sobre su pertinencia temporal, referentes teóricos o vinculación con otros proyectos institucionales vigentes, entre otros aspectos. Este cuadrante de discusión es muy amplio y demanda un mejor tratamiento; únicamente intentaremos describir algunos rasgos. En la lectura que hacen estos grupos de interés, destaca la referencia a discusiones de otros periodos de cambio curricular, en nuestro país y en otras latitudes. Cuando Becher (2001) analiza esta particularidad de la vida académica recurre a la construcción “historias especialmente reconstruidas”, es decir, una selección de acontecimientos pasados a los que se atribuye sentido en un contexto diferente sin recurrir a los aspectos controvertidos que también los caracterizaron.

También es posible identificar la evidencia como recurso de discusión. Entre los diversos debates que desata la propuesta curricular se encuentra el cuestionamiento a una perspectiva dominante, homogénea y vertical del aprendizaje. Varias discusiones desarrolladas en este cuadrante centran su crítica en la propuesta y aluden precisamente a lo contrario: la ausencia de evidencias sobre lo que estudiantes de todos los niveles de educación obligatoria han logrado, sobre todo después de la pandemia. La evidencia como sustento de la discusión académica se convierte en un punto de tensión especialmente relevante, ya que también es referida en otras discusiones como multiculturalidad o diversidad, o cuando se alude a grupos focalizados, como escuelas en contextos rurales fuera de los circuitos urbanos.

Las comunidades académicas construimos, frente a la propuesta curricular 2022, diversas modalidades de interlocución con nuestros propios principios. Para ello, desplegamos una amplia variedad de herramientas de análisis, recurrimos a tradiciones teóricas diversas más allá del campo educativo e interactuamos con los cambios desde los temas que cultivamos de forma diferenciada. Por supuesto, esta lectura también involucra nuestras perspectivas políticas, pues es un cambio realizado desde un proyecto de gobierno que recibe constantemente fuertes cuestionamientos. Identificar la naturaleza de estas valoraciones y la forma en la que se sustentan en las discusiones es una tarea pendiente de éste y de los demás cuadrantes definidos.

Creadores de contenido, formadores en escuelas, docentes en ejercicio y grupos de capacitación

Este grupo está constituido prioritariamente por figuras con un alto vínculo con la docencia: docentes frente a grupo, figuras de gestión o de apoyo, formadores

tanto de escuelas Normales como de modalidades privadas de capacitación y analistas de temas educativos con experiencia directa en reformas de otros sexenios. Pretender un análisis más detallado es complicado, aunque podemos enunciar los rasgos de su lectura a partir de la amplia presencia que tuvieron durante el año. La actividad que desarrolla este grupo se concentra en acercar elementos básicos de las disposiciones gubernamentales a los docentes. En los últimos años se ha incrementado su papel, derivado de la sucesión de reformas de las últimas décadas. La estrategia que despliegan consiste en identificar temas asociados a una reforma frente a la que diseñan recursos para aplicar en las aulas, por ello son altamente valorados por los docentes. Su lenguaje y comunicación es muy focalizada; la experiencia docente que poseen les permite apreciar las dificultades que puede generar una nueva disposición y ahí concentran su actuar.

Este grupo aprecia las prácticas que acompañan la propuesta curricular, anima a los docentes al estudio, lectura y comprensión de la perspectiva, y enfatiza las novedades e invita a entablar una lectura activa de sus temas. La sensibilidad que han desarrollado sobre la tarea docente les permite hacer planteamientos muy focalizados, pues comprenden que frente a una reforma los docentes suelen debatir muy tangencialmente sus principios, ya que su interés más inmediato es saber qué significa en términos de procesos aúlicos y cómo pueden aplicarlos. En una conversación reciente afirmamos que los docentes con experiencia en varias reformas se inclinan a pensar que los cambios no reconocen aspectos más sustantivos que ellos y ellas experimentan en su práctica, como las condiciones de infraestructura de las escuelas, materiales didácticos a su alcance, contextos donde realizan su práctica e incluso sus percepciones salariales; otros interpretan que las modificaciones propuestas confirman sus propias prácticas y otros más plantean que se trata únicamente de un nuevo juego discursivo que tienen que incorporar.

Los estudios sobre la forma en la que los docentes interactúan con un documento curricular conforman un campo de estudio necesario, en tanto que aportan elementos relevantes previos a la aplicación de cualquier cambio en las aulas. Por lo anterior, atender el modo de lectura que este grupo despliega puede aportar importantes evidencias; es evidente que los docentes tejen con referentes externos y cercanos a sus prácticas sus perspectivas, por ello es importante conocer a quienes componen este cuadrante.

Funcionarios y figuras vinculadas al proceso de renovación curricular

Este grupo es menos amplio y numeroso en comparación con los anteriores, sin embargo, es posible identificar diferentes énfasis en sus lecturas sobre la propuesta curricular 2022. La razón de ubicarlo en uno de los cuadrantes obedece a que se convirtieron en vía de comunicación institucional de la propuesta. Los medios usados para expresarse en la discusión han sido: asambleas o caravanas de recorrido nacional, presentaciones en foros en instituciones de formación docente, actividades locales de educación e incluso entrevistas en medios. Estas modalidades se convirtieron en referencia institucional para difundir, precisar, ajustar y discutir las premisas centrales del cambio curricular.

Los estudios sobre reformas educativas en América Latina han desarrollado diferentes vías de análisis, entre las que destaca la naturaleza de los cambios que

proponen. Los mecanismos que los ministerios de educación despliegan han sido objeto de estudio y existen suficientes referencias para identificarlos. Dado que nos hemos propuesto presentar los rasgos de la discusión de la reforma curricular 2022, destacamos la capacidad técnica y política de explicitarla para su discusión y la introducción de nuevos lineamientos apoyados en experiencias anteriores, así como las ideas-fuerza que se retomarán para la formación de los profesores.

Tal y como hemos referido, a diferencia de otras reformas semejantes en nuestro país, el documento curricular 2022 en sus dos versiones circuló en redes y en grupos docentes en lugar de las vías institucionales tradicionales. La Secretaría de Educación Pública consideró innecesario realizar una presentación formal de su primera versión; y la segunda, más cercana a la publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, recibió un tratamiento diferente. Esta circunstancia puede explicar las razones de la amplia variedad de eventos destinados a situar la naturaleza de los cambios, así como para comprender el cometido que asumieron funcionarios de la SEP de verbalizar los elementos centrales de la reforma.

HACIA UN CIERRE PRELIMINAR

Las reformas curriculares traen consigo intensos debates educativos; es difícil que éstos ocurran sin tensiones, como lo muestran muchas experiencias en la región (Díaz-Barriga y Jiménez, 2020). La naturaleza y magnitud de las discusiones que desatan estos cambios han sido materia de estudio de varios campos de conocimiento. Una reforma curricular como la que contiene el documento de 2022 difícilmente podría pasar desapercibida; su construcción, premisas y objetivos fueron objeto de análisis y continúan generando expectativas.

Esta circunstancia trascendió hacia una discusión más abierta, fuera de las fronteras habituales acostumbradas en la academia y también convocó a nuevos actores, hoy totalmente presentes e identificados. Durante todo el año 2022 se realizaron —y siguen sucediendo— diferentes conversaciones que exponen puntos de vista y acompañan su expansión como tema de interés. La incorporación de modalidades a distancia usadas en la pandemia multiplicaron las conversaciones y también permitieron su escucha, cuestión que no habría sido posible en condiciones presenciales. Atender las conversaciones de manera sincrónica o posterior a su realización, repetirlas cuando se consideró necesario y conservarlas en los formatos en los que fueron producidas contribuyó a perfilar el objetivo de este trabajo. Este texto es una primera entrega sobre el que seguiremos trabajando. Es importante anotar que para lograr el nivel de escucha que requería nuestro objetivo había que reservarse las perspectivas propias y evitar una participación activa. Al cierre del texto, aún no se conocen los programas que acompañan esta reforma curricular; tampoco se ha precisado la forma en la que los docentes construirán los lazos comunicantes en sus escuelas y territorios. Se ha filtrado una versión de los libros de texto que complementan esta perspectiva y comienza a discutirse su construcción y propuesta. El proyecto educativo que se propuso esta administración apuesta al largo plazo, de manera que todos los escenarios que se dibujen son proyecciones. Lo que sí es deseable es mantener la atención en la escuela pública y ofrecer mejores escenarios a quienes forman y se forman en sus espacios.

REFERENCIAS

- BALL, Stephen y Richard Bowe (1998), "El currículum nacional y su 'puesta en práctica': El papel de los departamentos de materias y asignaturas", *Revista de Estudios del Currículum/ Política Educativa y Reforma del Currículum*, vol.1, núm. 2, pp. 105-131.
- BECHER, Toni (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 1, pp. 37-57.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel y Mariela S. Jiménez Vásquez (2020), *Reformas curriculares en educación básica en América Latina*, México, Gedisa/Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel y Lilia Martínez Lobatos (2013), "La conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículum", en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México 2002-2010*, México, COMIE, pp. 29-54 en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-curricular-en-M%C3%A9xico.pdf> (consulta: noviembre de 2022).
- GARCÍA Garduño, José María y Nancy Leticia Hernández Reyes (2013), "Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior", en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México 2002-2010*, México, COMIE, pp. 55-108, en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-curricular-en-M%C3%A9xico.pdf> (consulta: noviembre de 2022).
- GÓMEZ, Marcela, Liz Hamui Sutton y Martha Corenstein Zaslav (2013), "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en Marcela Gómez y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM, col. Seminarios, pp. 33-65.
- LEENHARD, Jacques y Pierre Józsa (1999), *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, París, L'Harmattan.
- MARTINIC, Sergio (2000), *¿Hacia dónde va el gasto público en educación? Logros y desafíos*, vol. II: *Reformas sectoriales y grupos de interés*, Santiago de Chile, CEPAL-División de Desarrollo Social
- OSORIO Gonnet, Cecilia (2017), "¿Cómo viajan las ideas? El rol de las comunidades epistémicas en el diseño de políticas sociales en América Latina", *Revista del CLAD. Reforma y Democracia*, núm. 68, pp. 75-112.
- RODRÍGUEZ G. Roberto (2021, 6 de mayo), "Los libros de texto gratuitos en la reforma de López Obrador", *Campus Mileno*, suplemento de educación superior, en: <https://suplementocampus.com/los-libros-de-texto-gratuitos-en-la-reforma-de-lopez-obrador/> (consulta: noviembre de 2022).
- SAÑUDO Guerra, Lya (coord.) (2013), "El agente investigador. Un acercamiento analítico", en Martha López Ruiz, Lya Sañudo y Rolando Maggi (coords.), *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2001*, México, COMIE, pp. 277-308.
- SOLÍS Delgadillo, Diego (2017), "Hacia una definición del concepto grupo de interés", *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 25, núm. 50, pp. 83-101.
- ZIEGLER, Sandra (2003), "Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 653-677.