

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



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 talento. 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.