

¿REVOLUCIÓN EDUCATIVA...? ¡QUISIERAMOS!

Exposición y crítica del Plan de Estudios
para Educación Básica 2022

Roberto González Villarreal . Lucía Rivera Ferreiro . Marcelino Guerra Mendoza

D.R. © 2023, Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.

Pedro Moreno 7
Barrio de Santa Lucía
C.P. 292950
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

¿REVOLUCIÓN EDUCATIVA..?

¡QUISIÉRAMOS!

Exposición y crítica del Plan de Estudios para Educación Básica 2022

Roberto González Villarreal

Lucía Rivera Ferreiro

Marcelino Guerra Mendoza

Todos los Derechos Reservados.

La reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, puede realizarse con la correcta citación de los autores.

ISBN: 978-607-8942-11-4

Impreso en México / Printed in Mexico

Lxs autorxs

Roberto González Villarreal. Doctor en Economía. Profesor-investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Miembro de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y del Sistema Nacional de Investigadores. <https://robertogonzalezvillarreal.com.mx>

Lucía Rivera Ferreiro. Doctora en Pedagogía. Profesora-investigadora del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Integrante de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, miembro de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria y del Sistema Nacional de Investigadores.

Marcelino Guerra Mendoza. Maestro en Política Pública Comparada. Profesor-investigador de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, miembro de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria.

Contacto:

labandadelxs3@gmail.com
<https://www.facebook.com/labandadelxs3/>
Instagram: @insurreccionped
Twitter: @InsurreccionPed

ÍNDICE

Introducción	9
1. Lo que usted quería saber sobre el Plan de Estudios 2022 pero no se atrevía a preguntar	15
-De la calidad a la desigualdad	15
-Lucha contra las desigualdades y fundamentos de transformación	22
-Los objetivos de formación: el perfil de egreso	24
-La propuesta pedagógica: ejes, campos y fases	26
-Diseño creativo: programas analíticos y co-diseño	32
-Evaluación formativa	39
2. Crítica político-pedagógica	45
-Inconsistencias en el diseño	45
Una problematización bien-mal hecha	46
El deslavado conceptual	51
¿Qué es el pensamiento crítico?	54
De lo común a la comunidad escolar	56
-Incoherencias en la puesta en acto	59
Una exposición indigesta	60
El formalismo vacío de los programas	67
La pedagogía suplementaria de los edutubers	69
La improvisación reformista	75
-Inconsecuencias políticas	79
Una revolución de mentiritas	79

La antinomia: ¿cómo se lucha contra las desigualdades propiciando la sobre-explotación?	81
La batalla de los libros de texto	82
3. Conclusiones	91
-Un paso adelante, dos pasos atrás	91
-¿Qué hacer?	93

INTRODUCCIÓN

El 29 de enero de 2022, en una mesa de trabajo con los y las senadoras de MORENA, la Secretaria de Educación Pública, Delfina Gómez Álvarez, informó que la prioridad era producir libros de texto para que los niños y las niñas de México los tuvieran a tiempo.¹ La meta: imprimir y distribuir 157.6 millones de libros y materiales educativos gratuitos.

El anuncio no era solamente numérico. Se trataba de una nueva generación de libros, resultado de la colaboración de 24 instituciones externas y dependencias gubernamentales, siete unidades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en grupos de trabajo constituidos desde 2019.

En ese momento se contaba ya con la propuesta inicial del *Marco Curricular y Plan de Estudios de Educación Básica 2022 (MC-PE 22)*², elaborada por expertos, universitarios y maestras frente a grupo. La siguiente etapa era darla a conocer, convocar a autoridades educativas, maestros, institutos y organismos; discutirla en asambleas estatales, sistematizar las recomendaciones y sugerencias, recapitular y efectuar una revisión final.

El 31 de enero, en el Boletín No. 26, la misma SEP reseñó el inicio del análisis del plan y programas de estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos de



¹ Todas las ligas de este texto se consultaron por última vez el 31 de julio de 2023.

² Se utiliza el acrónimo MC-PE 22 para referirnos a la propuesta difundida por la SEP a fines de enero de 2022 y el PE-22 para la versión publicada en el Diario Oficial de la Federación en agosto del mismo año.

Educación Básica, con la realización de la primera asamblea en Veracruz; de 32 que se llevarían a cabo en todo el país, y que terminarían el 25 de marzo.

En realidad, la discusión se llevó más tiempo, hubo más foros, no solo estatales sino también temáticos y por actores educativos, incluyendo a las anteriormente denostadas resistencias magisteriales.

El proceso fue largo y turbulento. Las críticas al proceder y al contenido apenas empezaban. Especialistas desplazados, intelectuales auto-añorados, comentaristas de todo, periodistas que han hecho del vituperio un modo de vivir, algunas directivas, partidos contrarios, pocos críticos de izquierda y algunos maestros, se mostraron reservados o en franca oposición.

La propuesta inicial fue cambiando; poco a poco se reestructuró el MC-PE 22, se añadieron conceptos, se modificó la presentación, se desdibujaron algunas críticas a las reformas anteriores y, por fin, el 19 de agosto de 2022 se promulgó en el Diario Oficial de la Federación el ACUERDO número 14/08/22 con el que se establecía el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Dicho acuerdo incluía un anexo con una exposición de 214 páginas, del “Plan de Estudio para la Educación preescolar, primaria, y secundaria, aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana” (PE 22), distribuida en cinco apartados:

1. Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria, así como los libros de texto gratuitos.
2. Formación docente, como parte de un derecho para acceder a un sistema de formación, capacitación y actualización, retroalimentado por evaluaciones diagnósticas para cumplir con los objetivos del Sistema Educativo Nacional, como lo establece el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
3. Co-diseño de los programas de estudio, para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo establece el artículo 23 de la Ley General de Educación (LGE).
4. Desarrollo de estrategias nacionales.
5. Transformación administrativa y de gestión.³

³ SEP, *Anexo, Plan de Estudio para la educación pre-escolar, primaria y secundaria, aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana* (México: SEP, 2022), p. 1.

Con eso, el debate arreció. Se llevó a nuevos ámbitos, con nuevos procedimientos y una reacción agresiva de los adversarios. El 3 de octubre de 2022, “Educación con Rumbo”, un movimiento nacional enfocado a fomentar la participación ciudadana para mejorar la calidad educativa y el derecho a la educación de excelencia. Movimiento conformado por una asociación de asociaciones: Unión Nacional de Padres de Familia, Suma por la Educación, el Instituto de Análisis de Política Familiar, Grupo Educación y Somos Héroe, ésta informó que el Juzgado Sexto en Materia Administrativa de la Ciudad de México había concedido un amparo, es decir, la suspensión de la entrada en vigor del programa piloto del PE 22 que se aplicaría a 960 escuelas públicas de nivel básico, mientras se analizaba su constitucionalidad.

El argumento era formalista, parecía ignorar lo que es una prueba piloto, pues según Miguel Ángel Ortiz, abogado del movimiento, contravenía el artículo 28 de la Convención sobre Derechos del Niño pues la educación que imparte el Estado debe realizarse en condiciones de igualdad, por lo que el programa piloto de la SEP era “inconstitucional”; además de violar por lo menos cinco artículos de la Carta Magna y no haber sido sometido a consulta ante el Consejo Nacional de Participación Escolar en la Educación (Conapase).⁴

En realidad, el amparo era una táctica para un ataque de fondo. La misma asociación lo reconoce: “se trata de un Programa que no garantiza la educación científica ni de calidad en condiciones de igualdad como lo establece la Constitución... (hay que) asegurar una educación en condiciones de igualdad, sustentada en el método científico y libre de contenidos ideológicos”.⁵

Se trata de una de las formas de lucha contra un plan acusado de tener contenidos no científicos, como les gusta decir últimamente a las fuerzas de ultra-derecha. Solo hay que recordar las iniciativas de “El Pin Parental”, las campañas contra la ideología de género y “Con mis hijos no te metas”.⁶

⁴ INFOBAE, “Juzgado de CDMX frenó prueba piloto del Plan de Estudios de la SEP por considerarlo -inconstitucional-”, 2 de octubre de 2022, en <https://www.infobae.com/america/mexico/2022/10/03/juzgado-de-cdmx-freno-prueba-piloto-del-plan-de-estudios-de-la-sep-por-considerarlo-inconstitucional/>

⁵ *Idem.*

⁶ Para un análisis de la campaña, <https://www.youtube.com/watch?v=tioBrmuErr4>; <https://www.dejusticia.org/con-mis-hijos-no-te-metas-no-a-la-ideologia-de-genero/>

En ese marco se desarrollaron los combates estratégicos del PE 22. Sin embargo, el formalismo jurídico no detuvo a la SEP; al contrario: recobró impulso, pues el amparo era contra la prueba piloto, así que del 2 al 6 de enero de 2023 convocó a supervisoras, directores y maestros a un Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, Ciclo escolar 2022-2023.

El PE 22 pasó a una fase de conocimiento y apropiación general en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Los problemas políticos siguieron de fondo, y el Taller ya no se daba en escuelas y profesoras escogidas, sino al magisterio en general, así como a directivos de zonas y supervisiones escolares. En consecuencia, se iban añadiendo problemas e incertidumbres.

Por una parte, estaban las producidas por el Programa Piloto, por las del amparo, por las del Taller y su aplicación general, luego los Talleres de Actualización y las 13 sesiones del Consejo Técnico Escolar en las que se profundizaría el PE 22; y la incertidumbre mayor: ¿de qué va el PE 22, cuándo empezará a aplicarse, dónde, cómo, para qué y con quién?

Por si fuera poco, había otras incertidumbres: las derivadas de los contenidos, habida cuenta del largo proceso de discusión y las cinco versiones que circularon, así como de la profusión de críticas, denuncias, desavenencias, bulos y demás formas de las luchas cognitivas de estos tiempos.

Además, se añadieron las de una exposición alambicada y profusa en términos extraños a los programas de gobierno. El MC-PE 22 estaba plagado de significantes novedosos, casi una neo-lengua, como compartencia, decolonialidad, comunalidad, subalternidad, senti-pensamientos; de autores desconocidos o apenas mencionados en algunos cursos de posgrado, como De Souza, Mignolo, Foucault, Bourdieu, Bauman. Por si fuera poco acude a teorías “fracasadas o de los años 70 del siglo pasado”, como las referencias al capitalismo, a Marx y a los anarquistas.

Si a todo lo anterior se le suman las campañas periodísticas -todo eso que se llama infodemia,⁷ el resultado fue un clima de incertidumbre entre el magisterio, los directivos, las autoridades, las estudiantes, padres y madres de

⁷ Infodemia: *fake news*, noticias falsas, una estrategia mediática que produce y distribuye noticias espurias y así genera percepciones inducidas y equivocadas sobre alguna cuestión.

familia, agrupaciones y sindicatos docentes y, desde luego, asociaciones civiles y políticas, que se preguntaban cosas como:

¿En qué consiste concretamente el PE 22? ¿Qué implica para las maestras? ¿Cómo incide en su práctica y formación docente? ¿Qué cambia y qué se mantiene? ¿Se aplicará a todos los grados, a todas las modalidades educativas, a todas las escuelas, públicas y privadas? ¿Qué sucederá con los otros planes, los de 2011 y 2017, que todavía se siguen aplicando en las escuelas? ¿Es cierto que ya no habrá grados escolares, sino fases: eso qué significa? ¿Qué son los ejes transversales y los campos de conocimiento? ¿Es verdad que no habrá calificaciones? ¿Es un plan de estudio ideológico, sin contenidos científicos, que no enseña matemáticas, inglés o computación, *tan necesarios en estos tiempos*? ¿Se trata de un programa para adoctrinar a los niños y volverlos militantes de MORENA, como dijo Loret de Mola?⁸

El MC-PE 22 discurría entre los trascendidos, las falsedades, las dificultades de comprensión, las interpretaciones a modo, los prejuicios, la exposición sofisticada, las críticas acuciosas, la información contradictoria o inexistente, las tardanzas, las versiones extra-oficiales... y el colmo: el tiempo para iniciar su aplicación se acorta cada vez más, por eso hay que detenerse un poco, regresar y hacer una exposición comprensible y sintética, pero rigurosa, de una de sus políticas más trascendentes. Este es el primer propósito de este texto; el segundo, adelantar una crítica político-pedagógica al PE 22, reconociendo sus posibilidades y aciertos, pero también sus inconsistencias, limitaciones y contradicciones.

Acudimos a las fuentes primarias, a todos los documentos, en sus diferentes versiones, producidos por la SEP y los agentes involucrados. El análisis y la exposición se hará basándonos en el método definido como “Anatomía política de la reforma educativa” (En: <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/379-anatomia-politica-de-la-reforma-educativa>).

La clave es entender que la política curricular es un espacio-tiempo de relaciones de poder en las que se definen problemas, objetos, objetivos,

⁸ Oscar Barrón, “Quieren hacer de las escuelas una fábrica de militantes de MORENA: Loret de Mola por libros de texto”, *Debate*, 23 de marzo de 2023, en <https://www.debate.com.mx/politica/Quieren-hacer-de-las-escuelas-unas-fabricas-de-militantes-de-Morena-Loret-de-Mola-por-libros-de-texto-20230323-0146.html>

tácticas, estrategias, medios e instituciones para solucionarlos. Por eso, la exposición recupera los términos del MC-PE 22 en la medida de lo posible, para acercarnos a su lenguaje y sus conceptos, pero cuando es necesario se prescinde de ellos, de modo que sea más comprensible y consistente, pues los documentos -recordémoslo siempre- son discursos del poder, están plagados de fórmulas ceremoniales, de retórica, de tropos políticos y referencias jurídico-administrativas que, en lugar de aclarar, confunden y vuelven indigesta una exposición, de por sí difícil y compleja.

En otras palabras, hay que abrirse paso entre tanto choro mareador⁹ que se encuentra en el MC-PE 22, para volverlo legible y consistente. Recordemos que se trata de una propuesta de gobierno presuntamente transformadora -revolucionaria dicen los nuevos libros de texto-; por tanto, es necesario que el magisterio se apropie de ella y la sociedad la reconozca.

El texto se divide en dos partes y un epílogo. En la primera, *Lo que usted quería saber sobre el PE 22 pero no se atrevía a preguntar*,¹⁰ se realiza una exposición sintética de la problematización, los objetivos, las particularidades pedagógicas y didácticas de la propuesta. La segunda, *Crítica político-pedagógica*, propone reconocer los avances del Plan y señalar sus dificultades conceptuales, también materiales y de gestión política y administrativa. En las *Conclusiones* realizamos una valoración en conjunto y proponemos algunas líneas del *¿Qué hacer?* ante todo esto.

Monte Cassino-Copilco

Verano de 2023

⁹ Según el Diccionario del Español en México, el choro mareador es un “Discurso largo, por lo común insustancial o exagerado y poco creíble”. <https://dem.colmex.mx/Ver/choro>

¹⁰ El título es una obvia referencia a la película *Everything You Always Wanted To Know About Sex (But Were Afraid To Ask)*, dirigida por Woody Allen, 1972.

1. LO QUE USTED QUERÍA SABER SOBRE EL PE 22 PERO NO SE ATREVIA A PREGUNTAR

En este capítulo desbrozaremos el PE 22 para exponer sintéticamente su lógica política y pedagógica, esa que quedó cubierta por tanta maleza mediática y pseudo-intelectual que hace inentendible una propuesta novedosa.

Procederemos en cinco partes: en la primera, destacamos la problematización del MC-PE 22, quizá su mayor aporte conceptual; enseguida abordaremos las desigualdades–objetos de intervención, es decir, los fundamentos del PE 22; luego el perfil de egreso; continuamos con la propuesta pedagógica; los proyectos de la comunidad, el co-diseño, los programas sintéticos y analíticos; terminamos con la evaluación formativa.

De la calidad a la desigualdad

La reforma educativa del Pacto por México (2012-2013) estaba centrada en el problema de la calidad, entendida como máximo logro de aprendizaje.



Una y otra vez, las pruebas internacionales colocaban a los estudiantes mexicanos en los últimos lugares. Los datos estaban ahí: en los resultados del 2012, el 55% de los estudiantes mexicanos no alcanzaban el nivel de competencias básicas en matemáticas, en lectura el 41% y en ciencias el 47%.¹¹

En términos políticos, es decir, desde la formulación de un problema a la estrategia para resolverlo, el asunto era relativamente sencillo: si el problema era la calidad, la solución estaba en modificar las variables que la afectaban; es decir, el conjunto de condiciones que determinan el aprendizaje de los estudiantes.

La reforma constitucional del 26 de febrero de 2013 reconocía entre estos: los materiales y métodos organizativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de docentes y directivos.¹²

Sencillo y coherente: para incidir en el máximo logro de aprendizaje, había que modificar las condiciones de las cuatro variables mencionadas. Eso es lo que se hizo en la reforma constitucional, en las leyes secundarias y en un conjunto de programas como el Servicio Profesional Docente, las Escuelas al Centro, los Certificados de Infraestructura, Educativa Nacional, el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), la Normalidad Mínima, los ajustes a los calendarios y, sobre todo, en las evaluaciones magisteriales: desempeño, ingreso, reconocimiento y promoción.

Por su parte, el currículo, uno de los cinco ejes del Nuevo Modelo Educativo (NME) 2017, recogía los postulados de la reforma del Pacto por México en clave didáctica; en su oportunidad, señalamos que

[...] es completamente coherente con los planteamientos del texto constitucional y sus fines políticos. En este análisis mostramos el modo en que se ensamblan conceptos, retórica y discursos. Por ejemplo, la noción de competencias, presente en prácticamente todas las

¹¹ OCDE, *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*, en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

¹² Vid. Párrafo segundo del artículo 3° reformado el 26 de febrero de 2013 https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_206_26feb13.pdf. Para un análisis integral de esa reforma, Roberto González Villarreal, Lucía Rivera Ferreiro, Marcelino Guerra Mendoza, *Anatomía política de la reforma educativa* (México: UPN, 2017).

reformas curriculares de los últimos doce años, aparece encubierta con el eufemismo aprendizajes clave; en cuanto a la calidad, ésta adopta un sentido de estandarización de la educación. El modelo educativo, además, es completamente compatible con el maestro idóneo y viceversa; el perfil, parámetros e indicadores de la evaluación docente se retomaron y adaptaron para dotar de contenido al eje de profesionalización.¹³

Las dificultades de la reforma de Peña Nieto no eran conceptuales, ni de lógica interna, sus problemas eran más graves: el efecto que la sobre-dimensión de la evaluación de desempeño causó en la magisteria y las crisis de legitimidad e implementación que tuvo, lo que años más tarde hizo que alrededor del 70% de los y las maestras votara por Andrés Manuel López Obrador y su promesa de cancelar la reforma educativa.

Sin embargo, en realidad no hubo tal cancelación. De hecho, la base de la reforma constitucional de 2019 fue la iniciativa del Partido Revolucionario Institucional, el Partido Acción Nacional, el Partido de la Revolución Democrática (PRIANRD), más el Movimiento Ciudadano, llamada Mejora, Mantiene e Innova (MMI), como lo hemos mostrado en el texto *La continuidad neoliberal* (En <https://insurreccionpedagogica.com/la-continuidad-neoliberal/>). Lo mismo pasó con las leyes secundarias.

No hubo cambio de problematización alguna, por tanto, tampoco ruptura político-epistémica. La racionalidad neoliberal orbitó en toda la reforma del artículo 3º. EL SEN se adecuó a las nuevas condiciones de mejora e innova, no de cancelación. De ese modo transcurrió el gobierno de la educación en México, incluso en la pandemia.

Y de pronto, a finales de enero de 2022, en una acción educativa de dos direcciones de tercer nivel de la SEP, surgió una problematización diferente en el Nuevo Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 para la Educación Básica (MC-PE 22). Se trata de una problematización alejada de la calidad educativa, que fue el concepto hegemónico entre investigadores, funcionarias y políticos desde principios de los años noventa.

¹³ Lucía Rivera Ferreiro, Marcelino Guerra Mendoza, Roberto González Villarreal, *Nuevo Modelo Educativo. ¿Hacia la consolidación del sujeto neoliberal?*, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019, p. 8, en https://www.academia.edu/43370697/Nuevo_Modelo_educativo_Hacia_la_consolidaci%C3%B3n_del_sujeto_Neoliberal

El argumento es complejo, se desarrolla en varias partes de la versión inicial del MC-PE 22 y de manera menos enfática, aunque reiterativa, en las versiones ulteriores. Un párrafo sintetiza muy bien los nuevos problemas, los nuevos objetos y perfila los ejes de intervención:

La obligatoriedad y el currículo de la educación básica han sido parte de un sistema político y económico que fue pensado para la diferenciación social existente. Esto ha exacerbado las desigualdades y exclusiones basadas en la clase, género, condición física, grupo étnico y sexual, debido a que **la articulación de lo común con lo diverso está ausente del currículo nacional**, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación.¹⁴

La diferencia con la problematización de Peña Nieto es radical: el centro de atención no se encuentra en la calidad, ni en los resultados de las evaluaciones internacionales de aprendizajes estandarizados, sino en las desigualdades y las exclusiones sociales, que el currículo nacional único refuerza y reproduce.

La retórica de la calidad no se desconoce, se reformula como bajo rendimiento, un efecto de las desigualdades sistémicas, algo que la investigación educativa crítica ha mostrado una y otra vez: los resultados de aprendizaje no pueden escapar a las condiciones sociales en las que se realiza.

La problematización no sólo cambia el enfoque, da un paso adelante: el desmontaje de las explicaciones precedentes. Este es un punto absolutamente central para comprender toda la propuesta.

EL MC-PE 22 señala que la causa de los problemas educativos se ha achacado a los sujetos: al capital cultural, al nivel educativo de las madres, a las condiciones étnicas, lingüísticas o sociales, pero nunca “al carácter básico y nacional de los aprendizajes”; en otras palabras: la responsabilidad de las desigualdades se ha atribuido a los mismos sujetos desiguales.

Esta podría considerarse una ruptura epistémica, pues las causas de los problemas no derivan de insuficiencias personales, de déficits culturales o carencias individuales, sino de una condición estructural del SEN y del régimen político-económico en el que se desenvuelve.

¹⁴ MC-PE 22... p. 19 (Las negritas son nuestras).

La problematización, que inicia con las desigualdades y las exclusiones, continúa con una crítica al carácter nacional y obligatorio del currículo de educación básica, estructurado a partir de un referente identitario y termina con los efectos de las reformas neoliberales en un listado de síntomas y signos indeseables para un proyecto de transformación nacional. Vale la pena recuperarlo:

El replanteamiento de los contenidos básicos en las diferentes reformas curriculares desde 1992 a 2017, han tenido más peso que la definición del currículo nacional trayendo como consecuencia que:

- Se ignore la diversidad como elemento instituyente del currículo nacional.
- No se dé prioridad a aquellos contenidos que sean verdaderamente significativos para las y los estudiantes.
- Se mantenga una estructura curricular que favorece la fragmentación del conocimiento.
- Se elaboren libros de texto dirigidos a las y los maestros, cuando deben centrarse en las y los estudiantes, cuya estructura dirige la enseñanza a través de secuencias didácticas que no consideran el contexto educativo de las escuelas.

En las diferentes reformas curriculares se ha sobrecargado el currículo de educación básica, trayendo como consecuencia un sentimiento de frustración en los maestros y sentimientos de fracaso y de incompetencia en las estudiantes, constituyéndose como los principales obstáculos para realizar aprendizajes significativos y que atiendan a la diversidad.¹⁵

Los efectos de la pandemia del SARS-CoV2 en la educación básica son otro de los puntos relevantes de la nueva problematización. Es uno de los más desafiantes también, o así debería ser, dada su claridad y fuerza argumental:

El primer gran problema del sistema educativo ante la pandemia fue establecer procesos de enseñanza y aprendizaje con los mismos marcos de referencia que eran cuestionados previo a la crisis sanitaria: cumplir con los tiempos y contenidos curriculares; replicar en casa el trabajo del aula; centrar el trabajo en el aprendizaje expresado en conductas observables

¹⁵ MC-PE 22... pp. 28-29.

entendidas como conocimientos, habilidades y actitudes; evaluar para tener evidencias de que las y los estudiantes aprendieron en casa, privilegiando la aplicación de exámenes; asignar al magisterio un papel técnico que facilita información, ahora a través de medios electrónicos, no aquel que construye vínculos pedagógicos para generar situaciones de aprendizaje...

El trabajo de las maestras y los maestros ha sido responder al formato que establece el medio tecnológico, a través del cual, ejerce la enseñanza a partir del programa “Aprende en Casa” (televisión) o por medio de plataformas digitales, entre otras, y no al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, ello sin mencionar que no han contado con apoyo técnico ni pedagógico para continuar ejerciendo la docencia desde sus hogares.

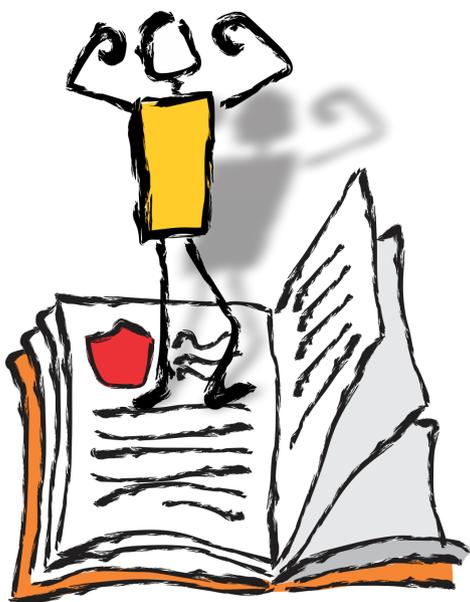
A raíz de esto, el magisterio tuvo que replantearse el ejercicio mismo de la docencia a través de diversas acciones que implican trasladarse a las comunidades y “levantar salones de clase” en espacios rurales abiertos para que las niñas, niños y adolescentes, que no tenían medios tecnológicos ni internet, pudieran continuar estudiando con las medidas sanitarias necesarias. Con el apoyo de las comunidades se improvisaron vehículos como muros para colocar pizarrones y se usaron tortillerías para convertirlas en salones de clase-centros de desayunos escolares, en donde el libro de texto gratuito cobró una importancia fundamental.

Asimismo, muchas maestras y maestros tuvieron que resignificar el sentido del vínculo pedagógico desde la condición de vulnerabilidad compartida que ocasionó la crisis sanitaria, así como replantearse el sentido que le daban al currículo, lo cual llevó a la mayoría a reestructurar la forma en que entendían la didáctica, más allá de la aplicación de una técnica, sino que tuvieron que recurrir a sus propios saberes docentes como herramienta intelectual de primera mano. Se reafirmó, en algunos casos, y en otros se cuestionó la historia y formación de cada docente de acuerdo con las condiciones con las que cada una o cada uno vive la pandemia.

Lo anterior ha conducido a la urgente necesidad de hacer un replanteamiento de gran escala al sistema educativo nacional en términos de sus prioridades educativas, pedagógicas, curriculares, magisteriales, legales, institucionales y culturales. Asimismo, ha puesto en cuestión la continuidad de la escuela como un espacio cerrado, alejado física y conceptualmente de la comunidad.

Estas exigencias transformadoras de la docencia, el currículo y la educación básica en general, son evidencia de que a raíz de la pandemia el mundo está viviendo el inicio de un cambio de época, y que está entrando en un proceso de cambio de orden civilizatorio que presenta a todas y todos los actores educativos, por un lado, incertidumbres, desafíos e inercias, y por el otro, la posibilidad de repensar la educación de una manera radicalmente distinta, por lo que los retos para las escuelas de educación básica en todos sus niveles deben leerse en esta perspectiva histórica, tecnológica, ambiental y ética.¹⁶

Con esto, la problematización se volvió más densa en términos temporales y estratégicos: las desigualdades en los contenidos, en las relaciones, en las formas de evaluación y en la infraestructura quedaron expuestas en la pandemia, que implicó en sentido estricto, un cambio civilizatorio.



¹⁶ MC-PE 22... pp. 58-61.

En síntesis, el MC-PE 22 formula una problematización de la política curricular seguida durante los últimos 50 años en varios estratos:

- Las desigualdades y exclusiones producidas por un currículo nacional único y obligatorio, basado en un referente identitario producido por el mestizaje, el positivismo, el nacionalismo y el patriarcado.
- Los efectos de la pedagogía neoliberal, a partir de los aprendizajes significativos, la evaluación y la calidad, en los métodos educativos, en la práctica docente, en la fragmentación del conocimiento, el demérito de la enseñanza, de los y las maestras.
- Las lecciones y desafíos de la pandemia sobre los sistemas educativos.

A partir de estos elementos se empezaría a configurar un currículo distinto, que altere sustantivamente los objetivos, los objetos, los propósitos, contenidos y métodos de la formación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en México.

Lucha contra las desigualdades y fundamentos de transformación

Una vez establecidos los principales elementos de la nueva problematización, son relativamente fáciles de discernir los ejes de la intervención política y conceptual. A cada elemento del problema le corresponde uno o más de los ejes para la solución, o la transformación curricular:

Problematización y Transformación del MC-PE 22

Puntos Problemáticos del NME (2017)	Puntales de transformación MC-PE (2022)
Currículo nacional obligatorio único	Currículo básico y diverso
Multiplicidad de desigualdades	Ejes transversales
Demérito de maestros y maestras	Autonomía curricular
Responsabilidad individual	Vínculos comunitarios
Fragmentación de los conocimientos	Ecología de los saberes
Aprendizajes claves (impuestos)	Conocimientos significativos
Evaluación punitiva	Evaluación formativa

Fuente: elaboración propia a partir del MC-PE 22

Las comparaciones son muy ilustrativas: para la reforma del Pacto por México el problema era la calidad, es decir, el máximo logro de aprendizajes; solo había que modificar las variables que incidieran en los aprendizajes claves, definidos por estándares internacionales del Banco Mundial y la UNESCO. El currículo, en consecuencia, es único y obligatorio; si se quieren alcanzar mejores logros de aprendizaje, los determinantes debían modificarse con la participación social en comités *ad hoc*, la autonomía de gestión y la idoneidad docente. Se trata de una racionalidad que inicia con los problemas de aprendizaje y termina en un currículo subordinado a las competencias necesarias para responder las pruebas estandarizadas, es decir, con evaluaciones generalizadas.

El sistema genera las condiciones para la competencia de escuelas, alumnos alumnas y docentes, que por la autonomía de gestión tendrán que garantizar las condiciones infraestructurales, personales y de contenido, pero la responsabilidad terminaba siendo de la *comunidad escolar*. Todo esto es lo que se denomina la racionalidad neoliberal en educación.¹⁷

Ahora bien, la crítica del MC-PE 22 es de fondo, ataca los fundamentos de las propuestas neoliberales: la responsabilidad de los sujetos, la uniformidad del currículo y las desigualdades y exclusiones. Con estos elementos pretende construir una racionalidad político-pedagógica alternativa, en con base en:

- La comunidad como eje de la acción pedagógica, en la que los contenidos, las relaciones, las formas organizativas, las prácticas y valoraciones se realicen en comunidad, para que los aprendizajes no sean impuestos sino sean significativos para los estudiantes y el colectivo;
- la diversidad como marco de referencia de géneros, clases, etnias, lenguajes, saberes, cuerpos, orientaciones, expresiones, identidades;
- la autonomía curricular como espacio de creación y contextualización de los contenidos y prácticas educativas;
- la ecología de los saberes, como reconocimiento a la coexistencia de formas de saber distintas y significativas en los ámbitos comunitarios;
- la evaluación formativa.

¹⁷ Marcelino Guerra Mendoza, Lucía Rivera Ferreiro, Roberto González Villarreal, “El Nuevo Modelo Educativo: la cereza del pastel transformador”, *Insurgencia Magisterial*, 18 de agosto de 2018, en <https://insurgenciamagisterial.com/el-nuevo-modelo-educativo-la-cereza-del-pastel-reformador-columna-cortocircuitos/>

A partir de estas consideraciones se configura el tipo de estudiante que se pretende formar y la propuesta pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana.

Los objetivos de formación: el perfil de egreso

Realizar una problematización, efectuar una crítica a los modelos previos y definir los fundamentos de una alternativa, son los primeros pasos de un proyecto nuevo, luego sigue definir otros aspectos fundamentales: los objetivos de formación, lo que se pretende alcanzar, los propósitos que se encarnarán en los niños, niñas y adolescentes.

En la teoría curricular se denomina a eso el perfil de egreso. El PE 22 lo dice así: “el perfil de egreso define el ideal de ciudadanas y ciudadanos integrantes de una sociedad democrática acorde con el siglo XXI y con el cambio civilizatorio que ha surgido a raíz de la pandemia del virus SARS- CoV-2”.¹⁸

Aquí no glosaremos, transcribimos literalmente el perfil del PE 22:

Al egresar de la educación preescolar, primaria y secundaria:

- I. Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad.
- II. Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana.
- III. Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación.
- IV. Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida.
- V. Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad familiar, escolar,

¹⁸ SEP, *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana* (México: SEP, 2022), p. 87.

comunitaria, nacional y mundial; conscientes de la importancia que tiene la presencia de otras personas en su vida y la urgencia de oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida.

- VI. Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama, por lo que entienden la prioridad de relacionar el cuidado de su alimentación, su salud física, mental, sexual y reproductiva con la salud planetaria desde una visión sustentable y compatible.
- VII. Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamentos científicos y saberes comunitarios, de tal manera que les permitan consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.
- VIII. Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de las demás personas, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación.
- IX. Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros. Dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas. Aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.
- X. Desarrollan el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades, reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria.¹⁹

¹⁹ *Plan de Estudio...* Pp. 85-86.

Desde luego, la consecución de los objetivos de formación, la puesta en acto del perfil de egreso, dependerá de las condiciones específicas de la trayectoria de los y las estudiantes, del contexto y los estilos de aprendizaje.

La propuesta pedagógica: ejes, campos y fases

En la página 89 del PE 22 se encuentra una figura que sintetiza los niveles de desagregación de la organización curricular. Como todos los diagramas, es una representación gráfica de modos de pensar y de actuar. En el centro, que se puede considerar el núcleo de la propuesta, el perfil de egreso o los rasgos globales del aprendizaje en comunidad; en una segunda órbita, los ejes articuladores, es decir, las “capacidades que se deben desarrollar en una sociedad democrática y justa que reconozca que todas las vidas son consideradas dignas de ser vividas, sin importar su condición social, migratoria, su salud, orientación sexual, política e ideológica, su género, etnia o lengua”.²⁰ En una tercera órbita están los campos formativos, “la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar”;²¹ en la cuarta están las fases, secuencias didácticas propias de las disciplinas en cada nivel de preescolar, primaria y secundaria; por último, los programas, que son disposiciones de saberes en un campo formativo, realizados a partir de problematizaciones específicas o temáticas particulares.²²



²⁰ *Idem.* p. 90.

²¹ *Idem.* p. 124.

²² *Idem.*

Buena parte de las dificultades de comprensión del PE 22 se encuentran aquí, tanto en la definición y el contenido de cada una de las órbitas como en su articulación y operación.

En realidad, más allá de la intrincada exposición y de la indigestión conceptual que causa la lectura de cientos de citas de autores muy diferentes, la cuestión es no perder el hilo conductor de la propuesta y recordar su novedad: no se trata de resolver los problemas de aprendizajes claves, esos definidos por la OCDE y el Banco Mundial, propios de un perfil de egreso en el que predominan las competencias instrumentales y la configuración de un sujeto responsable de sí mismo, para una sociedad formalmente democrática pero desigual y excluyente en la realidad.

Ése es el pasado, eso es lo que se criticó una y otra vez en la problematización, y lo que las maestras repudiaron en las luchas contra la reforma educativa del Pacto por México; ahora de lo que se trata es de algo muy distinto: formar NNA de una sociedad democrática pero justa, que adquieran capacidades para reconocer que todas tienen derecho a vivir una vida digna, sin exclusiones ni desigualdades, formar ciudadanos que se desenvuelvan en sociedad reconociendo las diferencias, que valoren las especificidades de cada persona, que repudien las opresiones e injusticias y puedan vivir en común.

Todo eso es lo que hay que recordar, pero es difícil, pues después de 30 años de predominio de los conocimientos, los valores y las habilidades de las competencias, éstas se han convertido en el *sentido común pedagógico*. Esto también hay que recordarlo una y otra vez para comprender los ejes, los campos, las fases y los programas. A partir de ahí, las cosas pueden resultar más sencillas. Veamos.

Los ejes articuladores

Como se dijo antes, la clave de la propuesta es desarrollar las capacidades que permitan a los NNA vivir en una sociedad democrática y justa, que reconozcan que todos y todas tienen derecho a vivir una vida digna, sin importar su condición social, migratoria, su salud, orientación sexual, política e ideológica, su género, etnia o lengua.

Los ejes son estrategias pedagógicas para luchar contra las discriminaciones y las distintas formas de opresión, pero se expresan en forma positiva, como

capacidades para crecer y desarrollarse en una sociedad democrática y justa. Por esto mismo, en la definición de los ejes se consideraron las exclusiones y desigualdades de la problematización. Son específicas, pero se articulan en realidades y problemas concretos:

- **Inclusión:** es la capacidad para que los NNA sean conscientes de que si falta una por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas en los espacios escolares y sociales. De que los estudiantes que tienen alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes desarrollen vínculos pedagógicos con la comunidad escolar y local para que fortalezca su dignidad humana, en el concierto de lenguas, culturas, identidades, clases sociales, tareas y saberes.
- **Pensamiento crítico:** es la capacidad que desarrollan los NNA “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”.²³
- **Interculturalidad crítica:** la capacidad de enseñar y aprender conocimientos y saberes desde diversos fundamentos conceptuales que permiten a las estudiantes pensarse a sí mismas, en coexistencia con los otros y el medio ambiente.
- **Igualdad de género:** la capacidad para que NNA “cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de esta. Del mismo modo que reconozcan el papel central de los derechos sexuales es su relación con la comunidad, pues favorece la construcción de otra manera de vivir la masculinidad, también las relaciones de pareja, diversas e igualitarias, que posibiliten la erradicación de la violencia de género, así como la construcción de identidades de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y *queer*, que sean visibles y ejerzan efectivamente sus derechos en la vida pública y privada”.²⁴

²³ *Plan de estudios...* p. 97.

²⁴ *Plan de estudios...* p. 103.

- **Vida saludable:** la capacidad de “comprender el entramado de relaciones entre el medio ambiente y la dinámica social, económica y cultural de las comunidades, urbanas y rurales, el impacto de las acciones que se desprenden de dichas relaciones y las consecuencias en su salud como en la de los demás. Este eje procura introducir en la vida escolar la comprensión de que salud humana y medio ambiente son organismos vivos interdependientes; el cuidado de uno tiene efectos positivos en otras personas y viceversa; de que existe un círculo vital entre las actividades humanas: producción energética, extracción de minerales, actividad industrial y agropecuaria; el medio ambiente: suelo, aire, clima, agua, flora, fauna, entre otros, y la salud de las personas”.²⁵
- **Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura:** la lectura conlleva la producción de sentidos y permite reconocerse en las palabras de otras y otros, además de construirse por medio de una comunicación dialógica que atraviesa la historia de la humanidad, teniendo su origen en las primeras palabras expresadas por nuestros antepasados primigenios.
- **Artes y experiencias estéticas:** la capacidad de “valorar la explotación sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, así como en el reconocimiento de las artes como expresión, cultural, comunicación y cognición, abriendo puentes con otras formas de conocimiento de la experiencia humana”.²⁶



²⁵ Plan de estudios... p. 108.

²⁶ Plan de estudios... p. 119.

Los campos formativos

Los currículos disciplinares fragmentan el conocimiento y hacen de la educación una sumatoria de materias y créditos; eso es lo que se ha criticado una y otra vez de las reformas curriculares desde hace muchísimos años. El PE propone una sustitución de la educación disciplinaria por otra donde se aprecie “la diversidad de verdades epistémicas”; para eso se integran campos formativos, concebidos como “la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar”.²⁷

Aquí la clave es la diversidad de saberes y de conocimientos, es decir, los saberes propios de diversas comunidades epistémicas y los conocimientos de las disciplinas; unos y otros se encuentran y se reconocen en situaciones de enseñanza específicas, aplicadas a la realidad cotidiana de las estudiantes.

Por eso el PE-22 dice que los ejes articuladores y los contenidos de los programas se ensamblan por la didáctica situada, es decir, por los proyectos definidos en y desde las comunidades escolares y locales.

Los campos formativos son cuatro:

- **Lenguajes:** vincula procesos graduales de aprendizaje del español y lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera y, en el caso de atención de personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Mexicana, considerando las características de la edad de desarrollo de NNA, también la búsqueda de una integración interdisciplinaria a través de los contenidos de los lenguajes.
- **Saberes y pensamiento científico:** el objeto de aprendizaje es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social. De conocimientos y prácticas específicas construidas en diversos contextos, incluyendo el conocimiento científico, mismos que conforman un acervo social y cultural que refiere a las distintas maneras de pensar, hacer, expresar y representar de las personas que determinan la pertenencia a una comunidad o grupo social.

²⁷ *Plan de estudios...* p. 124.

- **Ética, naturaleza y sociedades:** aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente.
- **De lo humano y lo comunitario:** reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, de participación donde toda persona en colectividad, desde sus primeros años, acceda a una vida digna, justa y solidaria, contribuyendo así al goce de un mayor bienestar. Por ello, su objeto de aprendizaje son experiencias que permitan a NNA la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de las necesidades humanas.

Las fases de aprendizaje

Se plantean seis fases para darle continuidad al proceso educativo, de inicial a secundaria, con base en el desarrollo de aprendizaje de las estudiantes en su complejidad y especificidad. Del mismo modo, se ofrecen mayores posibilidades para consolidar, aplicar, integrar, construir o acceder a nuevos saberes, para lo cual es importante priorizar la planeación, seguimiento y evaluación del trabajo docente a lo largo del tiempo, con la finalidad de realizar cambios o ajustes conforme avancen los estudiantes en su trayectoria escolar.

Finalmente, pretenden promover una perspectiva amplia e integral para comprender, explicar y aplicar saberes, procedimientos y valores de diversos campos para que los contenidos dejen de responder a una especialización progresiva de asignaturas y sean utilizados para articular situaciones relevantes para el individuo y la comunidad, a partir de puntos comunes entre las disciplinas que integran cada campo.

Las fases son:

- Fase 1. Educación inicial (cero a tres años de edad).
- Fase 2. Educación preescolar, tres grados (tres a seis años).
- Fase 3. Primero y segundo de primaria (seis a ocho años).
- Fase 4. Tercero y cuarto de primaria (ocho a diez años).
- Fase 5. Quinto y sexto de primaria, (diez a doce años).
- Fase 6. Primero, segundo y tercer grado de secundaria (doce a quince años).

En la versión del MC de abril 2022, se sugería transitar de los grados escolares al establecimiento de contenidos por fases de aprendizaje, “lo cual permitirá dedicar mayor tiempo a los procesos cognitivos, emocionales, sociales, culturales que los estudiantes requieren para el desarrollo óptimo de sus capacidades”²⁸ (p. 141). Diversos sectores reaccionaron cuestionando la idea.

Finalmente, en la versión publicada en el DOF, se asegura que la organización curricular por fases, “es de orden pedagógico y didáctico, no afecta los tipos de contratación...”;²⁹ responden a una mirada de mayor alcance para dedicar más tiempo a madurar los procesos cognitivos, sociales, culturales que los estudiantes requieren para el desarrollo óptimo de sus capacidades.

Diseño creativo: programas analíticos y co-diseño

¿Cómo se aterriza la discusión conceptual y estratégica de los ejes, los campos y las fases con el perfil de egreso y la problematización? Este es el verdadero nudo de la cuestión, y en este caso no solamente pedagógico, sino político y operativo. Todas las dificultades de comprensión y puesta en acción dependen de esto. Por eso hay que seguir insistiendo en la continuidad lógica entre la problematización y los siguientes elementos.

Recordemos la crítica a la política curricular desde hace medio siglo en el MC, centrada en un currículo nacional, uniforme y obligatorio, con el arquetipo del mestizo, hombre, hablante del castellano, desconociendo la realidad concreta de las estudiantes y las desigualdades por género, clase, región, etnia, idioma, orientación sexual, capacidades corporales y estrato socioeconómico.

Esta es la crítica básica del MC-PE22; en consecuencia, la alternativa es plantear contenidos nacionales básicos y contenidos contextualizados a partir de problemáticas reales y de situaciones de aprendizaje específicas, mediante proyectos definidos desde la comunidad. Desafortunadamente, esto que parece sencillo en su comprensión, enfrenta múltiples dificultades de diseño y operación.

²⁸ SEP (2022), Marco Curricular, p. 141.

²⁹ *Plan de estudios...* p. 141.

Los programas sintéticos, los programas analíticos, la planeación didáctica, las progresiones de aprendizaje (PDA), la articulación de los ejes, campos y fases, se han vuelto una dificultad cotidiana para los maestros. Si todo hubiera quedado planteado de manera clara y concreta, sin tanto rodeo y confusión desde un principio, seguramente las maestras estarían trabajando de manera completamente diferente.

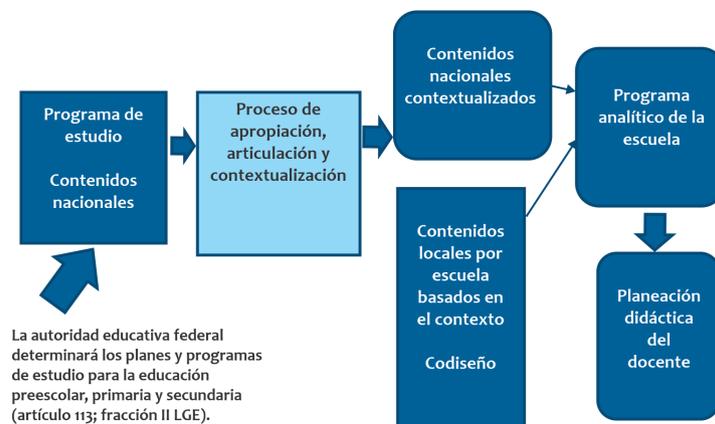
Por tanto, hay que dejar en claro que:

- La autoridad educativa federal determina los planes y programas de estudio para preescolar, primaria y secundaria.
- Los contenidos de los programas de estudio son una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo que cobran sentido más allá de su significado particular y en la relación que se establezca entre ellos y los ejes articuladores, los cuales vinculan el conocimiento con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio.
- Se entiende por programa de estudio al organizador curricular que despliega los elementos centrales en torno al qué y cómo se enseñan los contenidos disciplinares básicos señalados en los campos formativos, mismos que cumplen con lo establecido en el artículo 29 de la LGE.
- Los programas sintéticos establecen los contenidos fundamentales que aprenden las NNA que cursan la educación básica. Constituyen la base para definir los programas analíticos.
- Al colectivo escolar le corresponde elaborar el programa analítico, a partir del diálogo y deliberación sobre la articulación entre la problematización, el perfil de egreso, los ejes articuladores, campos formativos, fases de aprendizaje y programas sintéticos para lograr la apropiación del PE 22.
- El programa analítico entonces, puede verse como una segunda etapa de desarrollo curricular que se fundamenta en “el conocimiento del Plan de Estudio y en el análisis sistemático, tanto de las condiciones institucionales, como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intentan desarrollar”.
- Un programa analítico es pertinente si se articula con los planteamientos del Plan de Estudio y, sobre todo, si se adecua a las condiciones concretas en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las particularidades de la enseñanza de las profesoras, así como a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

- Lo anterior apunta al trabajo local del colectivo docente y al trabajo en los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Este proceso de contextualización de los contenidos nacionales estaría incompleto si el currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria no reconoce espacios de co-diseño curricular a nivel escolar para incorporar problemáticas, temas y asuntos comunitarios, locales y regionales como contenidos necesarios para enriquecer la propuesta curricular.

Inicialmente, la SEP recurrió a un modo simple de representar los elementos curriculares; los programas sintéticos no aparecían como tales, el co-diseño se limitaba a la definición de contenidos locales y los planos no se mencionaban.

Programas de estudio y co-diseño ³⁰



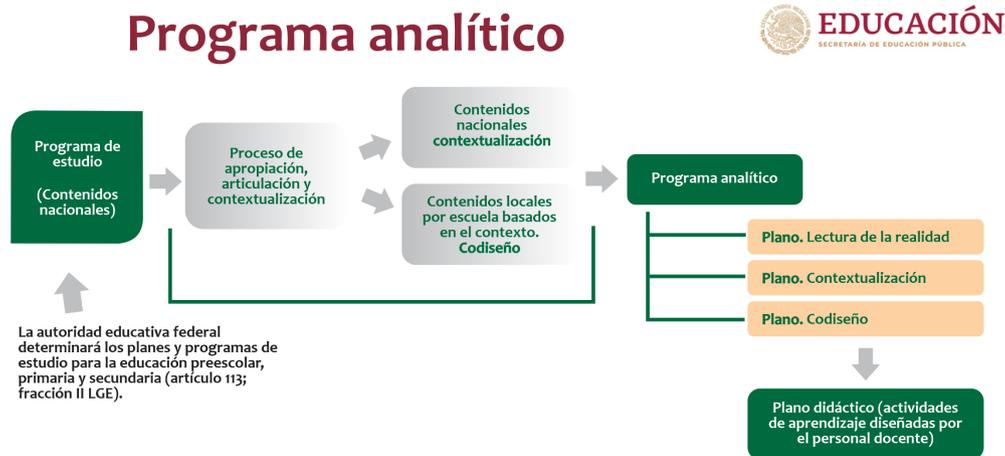
¿Qué ha hecho la SEP para generar el proceso de apropiación, articulación y contextualización del plan que aparece en el gráfico anterior? Fundamentalmente, grabar mensajes y elaborar documentos con orientaciones y propuestas de actividades a realizar en las sesiones de CTE y en los Talleres de Formación Continua, ya contemplados en el calendario oficial.

En la primera sesión de CTE del ciclo escolar 2022-2023, efectuada el 28 de octubre, la SEP incluyó cuatro documentos como recursos de apoyo.³¹ El

³⁰ DOF, Anexo. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf, p. 138.

³¹ Los documentos se pueden consultar en <https://educacionbasica.sep.gob.mx/primera-sesion-ordinaria-del-consejo-tecnico-escolar-y-el-taller-intensivo-de-formacion-continua-para-docentes/>

primero, “Puntos centrales del Plan de Estudios”, es una versión resumida de los elementos y estructura curricular del Plan y Programas de Estudio; el segundo, “Documento informativo sobre el Plan y Programas de Estudio”, contiene 12 diapositivas con información resumida sobre el PE 22. En una de ellas se representa la relación entre los programas y el co-diseño con algunos cambios:



Como puede verse, a diferencia de la versión del Anexo publicado en el DOF, aquí ya aparecen tres planos del programa analítico, incluyendo el co-diseño, mismo significativo que aparece también debajo de la casilla “Contenidos locales...”

Otro de los recursos de apoyo para esta primera sesión de CTE, es un documento con información sobre la Familia de Libros de Texto a utilizarse en educación primaria; otro trata sobre el diagnóstico integral de la escuela, considerando el contexto, las problemáticas de la comunidad, las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes.

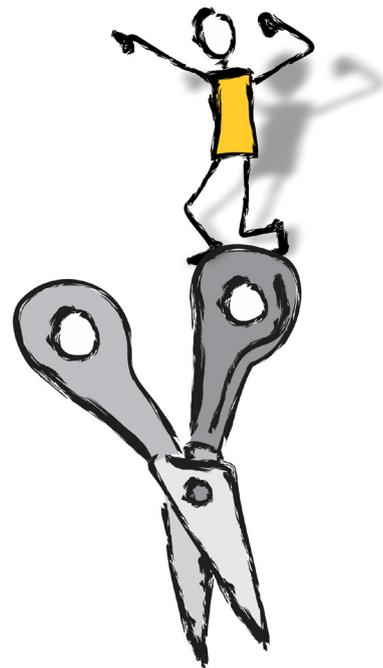
Para la segunda reunión ordinaria del CTE de noviembre 2022, la SEP propuso revisar metodologías para el diseño de proyectos, una información que quizá en ese momento no tenía mucho sentido ni contexto curricular, los docentes no contaban aún con los programas sintéticos en su versión preliminar.

El acento de esta segunda reunión estuvo puesto en la problematización de la práctica docente, así, sin mayores explicaciones respecto a qué es y cómo se hace eso. ¿Qué entendieron las directoras, maestros y supervisores por problematizar? Más aún, ¿qué resultó de este ejercicio? Son preguntas que nos surgen considerando que, a partir de esta sesión, las docentes comenzaron a

generar insumos, producto del análisis de los aprendizajes obtenidos a partir de la pandemia, de la discusión sobre cómo reorientar la práctica docente en la perspectiva del PE 22 y el análisis de los programas sintéticos para iniciar el esbozo del programa analítico. O al menos eso era lo que la SEP suponía y esperaba que hicieran.

En el taller intensivo realizado los primeros días de enero del 2023, la SEP propuso a directivos y docentes revisar nuevamente el PE 22, los programas sintéticos fases 1 a 6 en versiones preliminares, mismos que por fin les fueron entregados en formato digital, así como un documento titulado *El diseño creativo*³², un extracto del *Libro sin recetas para el Maestro y la Maestra*, filtrado en redes desde noviembre de 2022. Ahí se explican los tres planos del diseño creativo que en la sesión anterior de CTE aparecieron en un esquema: análisis del contexto socioeducativo, contextualización y co-diseño.

Esta veloz revisión de los componentes centrales del nuevo PE 22, algunos de ellos todavía en definición, como puede verse en los esquemas, fue la base para proceder a examinar los ejes integradores en un día y luego los campos, uno por sesión, cerrando con la evaluación formativa, mientras a la par, avanzaban en el diseño de los programas analíticos y proyectos de aula, escuela y comunidad.



³² Secretaría de Educación Pública. (2022), *El diseño creativo*. En *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado*. [Material en proceso de construcción], pp. 25-32.

En la siguiente tabla puede observarse la agenda preparada por la SEP para todas las reuniones ordinarias de CTE y Talleres de Formación Continua (FC).

Programación de las sesiones de CTE y Taller Intensivo de FC³³

Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y CAM		
Fecha	Contenidos	Actividades sugeridas
CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA ANALÍTICO	Ejes articuladores <ul style="list-style-type: none"> ● Inclusión. ● Pensamiento crítico. ● Interculturalidad crítica. ● Igualdad de género. ● Vida saludable. ● Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. ● Artes y experiencias estéticas. 	Revisión de los avances del Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Análisis de los Ejes articuladores para determinar sus alcances y expresiones en el programa analítico. Caracterización de una práctica que integre los Ejes articuladores en los programas analíticos.
	Campo formativo Lenguajes Para cada nivel educativo: <ul style="list-style-type: none"> ● Definición del campo y especificidades para la Fase correspondiente. ● Programa sintético de cada Fase y grado. ● Diseño del programa analítico por cada grado de la Fase. ● Evaluación formativa para el campo. 	Revisión de las experiencias y avances de la Tercera sesión de CTE. Revisión de programas sintéticos del Campo formativo por Fase y grado. Revisión de materiales y videos que se enfoquen al Campo formativo, en los distintos niveles educativos. Ajustes y contribuciones al programa analítico por grado.
CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA ANALÍTICO	Campo formativo Saberes y pensamiento científico Para cada nivel educativo: <ul style="list-style-type: none"> ● Definición del campo y especificidades para la Fase correspondiente. ● Programa sintético de cada Fase y grado. ● Diseño del programa analítico por cada grado de la Fase. ● Evaluación formativa para el campo. 	Revisión de las experiencias y avances de la Cuarta sesión de CTE. Revisión de programas sintéticos del Campo formativo por Fase y grado. Revisión de materiales y videos que se enfoquen al Campo formativo, en los distintos niveles educativos. Ajustes y contribuciones al programa analítico por grado.
	Campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades Para cada nivel educativo: <ul style="list-style-type: none"> ● Definición del campo y especificidades para la Fase correspondiente. ● Programa sintético de cada Fase y grado. ● Diseño del programa analítico por cada grado de la Fase. ● Evaluación formativa para el campo. 	Revisión de las experiencias y avances de la Quinta sesión de CTE. Revisión de programas sintéticos del Campo formativo por Fase y grado. Revisión de materiales y videos que se enfoquen al Campo formativo, en los distintos niveles educativos. Ajustes y contribuciones al programa analítico por grado.
	Campo formativo De lo humano y lo comunitario Para cada nivel educativo: <ul style="list-style-type: none"> ● Definición del campo y especificidades para la Fase correspondiente. ● Programa sintético de cada Fase y grado. ● Diseño del programa analítico por cada grado de la Fase. ● Evaluación formativa para el campo. 	Revisión de las experiencias y avances de la Sexta sesión de CTE. Revisión de programas sintéticos del Campo formativo por Fase y grado. Revisión de materiales y videos que se enfoquen al Campo formativo, en los distintos niveles educativos. Ajustes y contribuciones al programa analítico por grado.
	Evaluación Formativa La evaluación formativa y la acreditación en el <i>Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022</i> .	Revisión de las experiencias y avances de la Séptima sesión de CTE. Análisis de materiales escritos y videos de experiencias y testimonios de docentes acerca de la evaluación formativa y la acreditación.

³³ Secretaría de Educación Pública (2023), Orientaciones para la Tercera Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, ciclo escolar 2022-2023, p. 3 y 4.

Ya sin alumnos en las escuelas, después de las ceremonias de clausura de cursos, la entrega de diplomas y certificados y el cumplimiento de todo tipo de papeleo solicitado por la administración, a unos maestros y maestras agotadas al extremo, les aguardaban cinco días más de trabajo en un Taller Intensivo de Formación Continua, a efectuarse del 20 al 26 de julio.

Como es costumbre, la SEP les hizo llegar las infaltables orientaciones³⁴ con una agenda de trabajo que desglosa día por día, las actividades a realizar, así como también materiales de consulta, que no son más que videos de funcionarios exponiendo, versiones resumidas de lo que se ha venido planteando desde hace más de medio año. Veamos:

- Primera sesión: socializar los **programas analíticos** diseñados **por grado o fase**; entre otras cosas, es una oportunidad para culminar lo que no se haya concretado.
- Segunda sesión: dedicada al **programa analítico de la escuela**, se plantea al colectivo escolar integrar los programas analíticos por grado, donde se explicita la articulación de contenidos o **Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)** entre campos formativos, grados y fases, cuando esto sea pertinente (:?).
- Tercera sesión: realizar un **esbozo de la planeación didáctica** a partir de la aproximación al diseño de un proyecto, seleccionando un conjunto de procesos de desarrollo de aprendizaje que se vinculen y a partir de ello, planteen un proyecto que los articule.
- Cuarta y quinta sesión: reflexionar colegiadamente sobre el trabajo desarrollado a lo largo del ciclo escolar en el CTE y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.

Así concluyó un ciclo escolar en el que las docentes fueron literalmente bombardeadas con información, conceptos, metodologías y demandas de planeación y realización de actividades completamente nuevas.

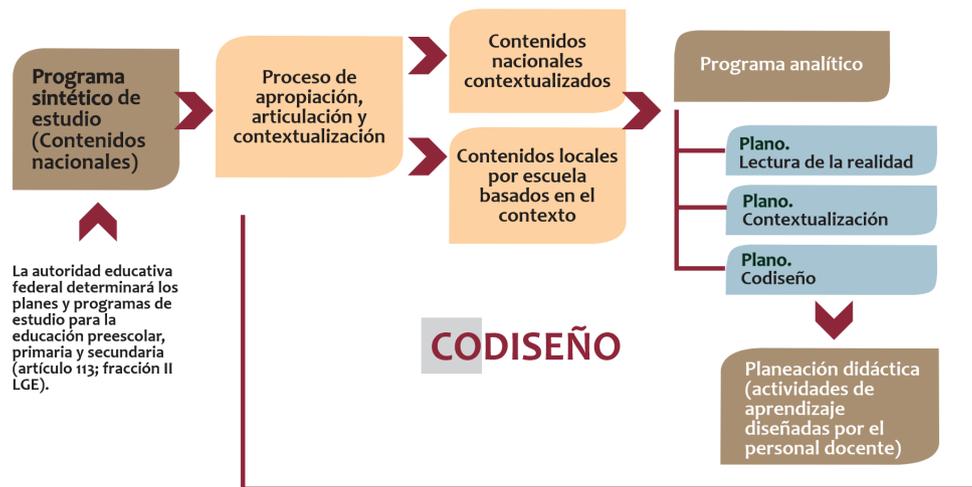
Revisando los materiales propuestos para este taller, en uno de los videos de consulta donde aparece por tercera ocasión la actual Directora General

³⁴ SEP, Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docente. Fin de ciclo escolar 2022-2023, https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Orientaciones_para_el_Taller_Intensivo_de_Formacion_Continua_para_Docentes.pdf

de Desarrollo Curricular (DGDC), por primera vez define explícitamente el co-diseño como un proceso, apoyándose una vez más, en un esquema similar al aparecido en la versión del MC-PE22 publicado en el DO, pero con ajustes.³⁵

Versión 11 de julio de 2023

Del Programa sintético al analítico



Evaluación formativa

El tema de la evaluación formativa es parte del lenguaje magisterial de uso corriente. Al menos las dos reformas anteriores a la NEM-PE2022, lo incorporaron como un elemento fundamental.³⁶ Como parte de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB),³⁷ la SEP editó la serie *Herramientas para la Evaluación en Educación Básica*, integrada por cinco títulos: 1. El enfoque formativo de la

³⁵ SEP (2023) Conferencia virtual: *Cambios en el paradigma de la práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4yYblv92CqY&t=1938s>

³⁶ Abelardo Carro (2022, febrero 15), *La evaluación en el plan de estudios 2022*. Recuperado de: <https://profelandia.com/la-evaluacion-en-el-plan-de-estudios-2022/>

³⁷ En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) se inició la Reforma Integral a la Educación Básica, con la intención de articular la educación preescolar, primaria y secundaria; en la administración encabezada por Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), este proceso culminó con la publicación el 19 de agosto de 2011, del Acuerdo 592 por el que se establece el Plan y Programas para la Articulación de la Educación Básica.

evaluación; 2. La evaluación durante el ciclo escolar; 3. Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación; 4. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo; 5. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo.

De forma similar, en el Plan y Programas de Estudio Aprendizajes Clave,³⁸ se señala que

...la evaluación ocupa un lugar protagónico en el proceso educativo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes, especialmente cuando se hace de manera sistemática y articulada con la enseñanza y el aprendizaje... Este es el enfoque formativo de la evaluación y se le considera así, cuando se lleva a cabo con el propósito de obtener información para que cada uno de los actores tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos (p. 123).

El asunto, como puede verse, no es nuevo; los docentes están familiarizados con el término, es de uso corriente en el magisterio. Cabe preguntarse entonces, ¿qué es lo distinto ahora? El significado y por ende sus implicaciones prácticas, según el referente curricular de partida; al menos eso es lo que se intenta explicar en el anexo del Acuerdo 19/08/22.

El planteamiento oficial³⁹ comienza con una crítica al modelo de evaluación de aprendizajes imperante en el Sistema Educativo Nacional, basado en calificaciones numéricas que supuestamente reflejan la cuantificación del conocimiento adquirido. Dicho modelo se asocia a la fragmentación del conocimiento en unidades de información para cumplir determinados objetivos de aprendizaje, comprobar el dominio de competencias o la adquisición de aprendizajes clave, estableciendo una graduación y jerarquización por niveles y grados; el principal problema de este modelo es que la calificación se confunde con la evaluación de los aprendizajes, dando pie al uso de escalas y toda clase de instrumentos de medición objetiva que fijan una escala de aprobación del 6 al 10 y de reprobación del 5 hacia abajo, “propiciando que el resultado de la evaluación recaiga exclusivamente en las estudiantes.”

³⁸ SEP (2017), Plan y Programa de Estudios para la Educación Básica Aprendizajes Clave, Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf, p.123.

³⁹ SEP (2022), Anexo DOF Plan de Estudios, pp. 79-84.

En resumen, las calificaciones expresadas en forma numérica:

- a. No reflejan la complejidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes, el modo en que desarrollan su pensamiento lógico matemático, o su capacidad de abstracción, síntesis, análisis, deducciones, inferencias, el desarrollo de lenguajes y cómo se relaciona todo esto con las motivaciones, obstáculos y condiciones del contexto en el que se aprende.
- b. Se utilizan para clasificar escolar y socialmente a las estudiantes; algo similar ocurre con las clasificaciones nacionales e internacionales para evaluar a los maestros, las escuelas y al sistema educativo en su conjunto.
- c. Al recaer en instancias ajenas a lo que sucede en el aula y la escuela, separa la evaluación del proceso formativo y de la didáctica empleada.

A partir de estas consideraciones, la evaluación es concebida como parte del proceso formativo, tiene como base la relación pedagógica en el aula, la escuela y la comunidad, tres espacios interrelacionados para la construcción de saberes y conocimientos. La evaluación entonces, “se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las estudiantes”.⁴⁰

Por tanto, sus funciones principales han de ser: retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo; desencadenar procesos de autorreflexión entre docentes y alumnos; identificar logros y aspectos a mejorar, lo mismo que obstáculos; trazar acciones de mejoramiento. Se evalúa para emitir una valoración que será **siempre provisional** (las negritas son nuestras).

De acuerdo con este posicionamiento, la evaluación formativa y la acreditación, se distinguen como dos momentos diferentes.

1. Evaluación formativa. Implica efectuar un seguimiento al proceso de aprendizaje en diferentes contextos y experiencias de la vida cotidiana de los y las estudiantes; **precisa de acuerdos**, coloca el acento en la **reflexión y autorreflexión** de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, es “fundamental para construir puentes pedagógicos

⁴⁰ Plan de Estudios... p. 80.

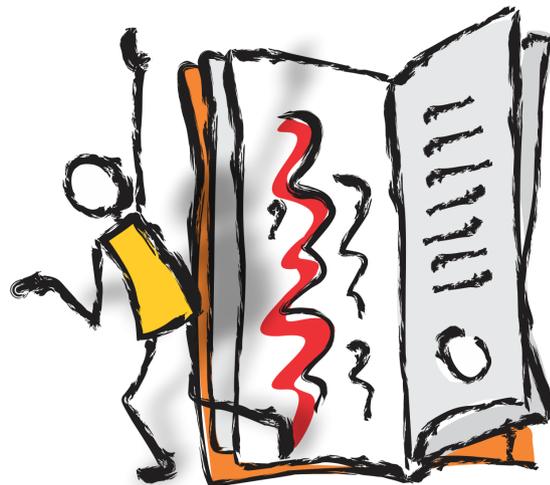
de diálogo basados en la confianza, el conocimiento y la superación compartida.” Además, la evaluación formativa implica **trabajar con el error**, interpretando su sentido y acordando estrategias de acción. De lo que se trata es de juzgar lo que hace la o el estudiante, a partir de la comprensión de lo que se ha hecho y en función de ello, plantear acciones para resolver, mejorar o profundizar un tema, proyecto o una situación de la vida diaria. Además, requiere realizarse con **entusiasmo** por parte de todos los actores educativos...

2. Acreditación. Tiene como función sustentar el otorgamiento tanto de calificaciones como de certificados de acuerdo con el juicio que hagan las maestras de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de las condiciones en las que los estudiantes hayan avanzado en éste. La calificación se construye con la *interpretación* que los docentes y, en su caso, las estudiantes puedan hacer de una serie de evidencias que se logren materializar en exámenes, entrega de trabajos, tareas que se soliciten, cuestiones que incluso se pueden agrupar en un portafolio de evidencias para determinar la asignación de la calificación requerida por el sistema educativo. **“La calificación es una necesidad del sistema educativo**, difícilmente refleja la complejidad de los procesos que subyacen en la formación y el aprendizaje de los alumnos, pero necesita llevarse a cabo con criterios claros, asumidos por maestros y alumnos. En este sentido, el maestro determinará para cada periodo de calificación las evidencias que tomará en cuenta para ello: trabajos escritos, elaboración de periódico mural, resolución de ejercicios, elaboración de alguna tarea en específico, resolución de un examen. O cualquier otro tipo de evidencia que puede concentrar a través de algunos de los instrumentos conocidos: portafolio, rubrica y lista de cotejo. **La calificación tiende a deformar el proceso educativo**, en muchas ocasiones se convierte en la finalidad del trabajo escolar. Será necesario trabajar mucho **para que ocupe el lugar que tiene en el sistema educativo...**”⁴¹

⁴¹ Secretaría de Educación Pública (2022), *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado*. [Material en proceso de edición], p. 24. (Las negritas son nuestras)

Esta perspectiva se basa en los planteamientos del investigador Ángel Díaz Barriga, quien considera que la calificación responde a un problema administrativo de los sistemas educativos, por tanto, no es un tema didáctico. En este sentido, la didáctica plantea que el proceso de aprendizaje de un estudiante no se puede expresar a través de un número, dado que dicho proceso nunca es lineal ni mucho menos cerrado.⁴²

Pese a la insistencia en que la calificación tiende a deformar el proceso educativo, en un mensaje dirigido a los docentes para la última sesión de CTE del ciclo 2022-2023, Leticia Ramírez, Secretaria de Educación, reconoció que el tema de la evaluación en las escuelas era polémico: “Algunos maestros han expresado dudas sobre la desaparición de los criterios de acreditación y las boletas de calificación. Nada más ajeno a la realidad. Está pronto a publicarse un acuerdo para la acreditación promoción y regularización en educación básica”.⁴³



⁴² Ángel Díaz-Barriga (2023), ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), pp. 98-115. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547>

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=YCMe3JMuKos>

2 CRÍTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Una vez expuesta la lógica del PE 22, partiendo de la problematización hasta la didáctica situada y los proyectos de la comunidad, ahora es necesario detenernos un poco en sus dificultades. Es un asunto importante, tanto desde una perspectiva conceptual como política; sobre todo por el cambio paradigmático que presuntamente supone.

Lo haremos en tres partes: en la primera, pondremos atención a las inconsistencias en el diseño, en la segunda, las incoherencias de la implementación y terminamos con las inconsecuencias políticas.

La exposición será crítico-propositiva, pues al momento de señalar las complicaciones, perfilaremos las vías de solución, desbloqueo, profundización o cambio necesario.

Inconsistencias en el diseño

Un cambio curricular inicia con el diseño alternativo; esto es, con el análisis conceptual de los problemas encontrados, las causas identificadas, las opciones dispuestas, los propósitos y los cambios en el qué, cómo, quién y para qué de la educación nacional.

La coherencia del PE se consigue con la articulación del problema, las causas, las soluciones, los objetivos y los medios de acción. La relación entre unos y otras definen su rigurosidad; por tanto, sus posibilidades y alcances, pero también sus límites y contradicciones.

Seguiremos una exposición secuencial: primero, la formulación del problema, luego los ejes del cambio, seguimos con los propósitos y la propuesta pedagógica-didáctica.

Una problematización bien-mal hecha

Ya lo hemos señalado, después de 30 años por fin tenemos una narrativa gubernamental distinta, explícitamente crítica del capital humano, las competencias y el neoliberalismo; en consecuencia, la lógica argumental debía llevar a una explicitación detallada de estas críticas y, sobre todo, de sus líneas de fuga, es decir, los ejes de la transformación.

En la primera versión del *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 para la Educación Básica* encontramos una problematización mucho más directa y clara que en las siguientes versiones, cuando los redactores tuvieron que agregar la Nueva Escuela Mexicana como el paraguas conceptual y el derecho a la educación como el ancla normativa. Eso no hizo más comprensible la explicación, por el contrario, la volvió farragosa y confusa; sin embargo, no se perdió del todo el problema planteado, aunque sí su potencia y radicalidad, que volvieron a aparecer en las primeras versiones de los libros de texto, sobre todo en *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*.

Recordemos un poco: no se repite la conocida cantaleta de los problemas de calidad y cobertura, menos aún de la excelencia, sino que se reformulan y subordinan a una problemática distinta: **la lucha contra la producción y reproducción de las desigualdades y exclusiones; así, en plural: por clase, género, condición física, grupo étnico y sexual.**

En términos sintéticos, la problematización del MC-PE 22:

- Plantea una reformulación conceptual de la acción educativa del Estado en los últimos 50 años, focalizada en los problemas de la calidad como máximo logro de aprendizaje.
- Rompe también con las acciones educativas de la IV T, que habían seguido por nota la racionalidad neoliberal en la reforma constitucional y en la legislación secundaria de 2019, pero también en los desarrollos programáticos posteriores, como la gestión de la pandemia, la Escuela es Nuestra y la cancelación de diversos programas y acciones, en particular, las Escuelas de Tiempo Completo.
- Critica la racionalidad de las reformas curriculares centradas en la tecnología educativa y el modo como se ensambló con la pedagogía neoliberal.
- Advierte los efectos de la trífeca pedagógica neoliberal (aprendizajes,

calidad y evaluación) sobre la enseñanza, los sujetos, los trabajadores y el sistema educativo.

- Subsume las dificultades en los aprendizajes en la perspectiva general de las desigualdades y exclusiones.
- Reconoce críticamente la gestión educativa de la pandemia y enumera los retos que plantea al concebirla como cambio civilizatorio.



Muy bien; todas esas son las características importantes, positivas, *de avanzada*, como dicen algunos; sin embargo, una problematización es un ejercicio complejo, en el que se cuestionan y se piensan múltiples determinaciones, en diferentes capas y espesores, espaciales y temporales.

La problematización refiere tanto los efectos de la puesta en acto de una política, como las condiciones cambiantes, las perspectivas y los futuros deseables. No se queda en el pasado, en las explicaciones y las secuelas de lo ocurrido, saca lecciones y prefigura un porvenir anhelado. Sobre todo cuando se trata de la formación de las nuevas generaciones. Por eso es un ejercicio político, no técnico ni curricular, sino de la modelación de la *polis*, de las relaciones, los valores, las capacidades y destrezas para la vida en común.

Como advertimos antes en la descripción, aquí empiezan los tropiezos.

En primer lugar, la problematización del MC-PE 22 reduce la perspectiva a un problema identitario, en clave étnico-cultural: el mestizo hablante del castellano.

Muchas de las desigualdades observadas derivan de ahí. También las soluciones: currículo nacional y local, reconocimiento a las diversidades, interculturalidad crítica, ecología de los saberes; toda esa glosolalia decolonial sobre-determina las preguntas y las respuestas, al grado de que las explicaciones buscan acomodarse a las epistemologías del sur y no a los problemas existentes.

Es el proceder típico de los estudiantes de posgrado que recién conocieron una perspectiva totalizante y buscan adecuar sus preguntas, problemas y objetivos. Lo que se ve y se dice, se cuestiona y critica, *pre-existe en la teoría*, lo demás es simple derivación de ella, por lo que toda la terminología y el discurso curricular termina por convertirse en un conjunto de significantes vacíos al que se le puede agregar cualquier cosa, que es lo que se hace en el MC-PE 22 con los asuntos de género, el neoliberalismo, la pandemia y lo que se quiera.

EL MC-PE 22 pretende ser indisputable: todo está ahí, sólo hay que ajustarlo al paradigma. Es como la Biblia, se puede encontrar el argumento a favor y el contrario. Todo está ahí, o podría estar, solo hay que buscarlo y acomodarlo a conveniencia.

Ensegundolugar, los efectos del neoliberalismo se agregan, no se conceptualizan, mucho menos se elabora una crítica a los procesos institucionales y de subjetivación que generaron, que siguen vigentes y han pasado a ser una suerte de sentido común pedagógico, que tendrá sus efectos en los programas analíticos y las contextualizaciones.

Curiosamente, porque al ser una crítica curricular se queda en la superficie, y no va a fondo, no enfoca los conceptos, los reguladores, los contenidos, los métodos neoliberales y sus efectos; “y no lo hace porque quedaron en la Constitución”, quedaron en la reforma de 2019: la reforma de la IV T; y, por supuesto, en las leyes secundarias.

De hacerlo a profundidad, tendría que enfrentarse con los aprendizajes claves, definidos desde el Banco Mundial y la UNESCO, con la Santa Evaluación, con la calidad y la excelencia, con los tiempos y movimientos, con la vigilancia escolar, con el crecimiento de responsabilidades y atribuciones docentes; en suma: con la pedagogía y la didáctica neoliberal en la teoría y en su puesta en práctica.

No lo dice, se queda por encimita y confunde la tecnología didáctica con el dispositivo neoliberal, al que deja vivo y coleando.

¿Por qué no decirlo claro y fuerte? ¿Por qué no irse a lo concreto, por qué no recuperar las experiencias, lo observable de la penetración neoliberal en las instituciones, las mentes y los corazones de los agentes educativos?

Otra vez: porque se queda en el referente identitario, no en los procesos cognitivos y subjetivos de la “pedagogía neoliberal en acto”; para eso tendría que cambiar la perspectiva, bajar al mundo real, a lo que acontece en las escuelas, confrontarlo y entonces sí, problematizar.

Lo que encontraría no está en las identidades y los discursos abstractos, sino en las prácticas, en las palabras y los valores de los profes, las niñas y padres de familia. Y los hallazgos no serían agradables de ver y oír, porque las exclusiones no vienen desde arriba solamente, se vuelven deseos, palabras y haceres inconcebibles para quien se encuentra elucubrando en las oficinas, discurriendo sobre mesas cafeteras o pensando en (re)acomodos político-gubernamentales.

En tercer lugar, las secuelas de la pandemia y las lecciones de ese acontecimiento siguen en clave etnográfica, no conceptual, mucho menos política -en el sentido de analizar sus implicaciones en los procesos educativos-.

En el MC-PE 22 se encuentra una muy buena reseña de las actividades docentes, sus compromisos y dificultades, también una timorata y escondida crítica a las decisiones del anterior secretario de educación, pero otra vez solo como crónica de desigualdades y como apantalle nominativo -¡cambio civilizatorio!-, pero sin especificaciones conceptuales, sin orientaciones pedagógicas para entender ese famoso cambio, mucho menos referencias teórico-políticas para provocar la transformación educativa. Todo queda en la vida saludables y en los llamados a la conservación ecológica.

En cuarto lugar, es una problematización atrapada en el pasado, por preguntas y reflexiones pretéritas, en ningún momento se cuestiona sobre las perspectivas históricas y las demandas de formación que requerirán los NNA. La crítica a la tecnología educativa es un ejemplo de pensar *en y desde* el pasado. Cuando recupera las cuestiones socio-digitales las piensa en términos de brechas, acceso y desigualdades, lo que es obvio, pero nunca en términos civilizatorios o antropológicos.

En otras palabras, el internet, la *World Wide Web*, las revoluciones de las plataformas digitales y la Inteligencia Artificial (IA) siguen pensándose como

avances técnicos, en contra de quienes sostienen que implican mutaciones radicales en los procesos subjetivos y sociales. Para algunos, quizá estemos en los albores de nuevos humanos que ya no aprenden los lenguajes y los signos, las comunicaciones y los procesos cognitivos por la madre, sino por las máquinas. Esto no es una fantasía, es lo de hoy, no lo de un futuro mediato.⁴⁴

En quinto lugar, otro de los efectos del reduccionismo es la nula referencia al significado de los contenidos escolares en los procesos educativos globales.

Desde hace mucho tiempo la modalidad escolar ha perdido el papel preponderante que tenía -junto a la familia- en la educación, ahora las industrias culturales, las industrias criminales, las redes socio-digitales, son otras modalidades educativas quizá más relevantes para los NNA, que generan tensiones muy diversas en y con las escuelas. El MC-PE 22 no cuestiona absolutamente nada de esto, no considera las mutaciones cognitivas, axiológicas, antropológicas y políticas que todo esto supone.



⁴⁴ Dice Bifo: “80% de los niños de dos años pasan cuatro horas al día delante de una pantalla, aprenden más palabras por una máquina que por la voz humana. Así, la formación del lenguaje, el ingreso en la comunicación, es *maquinica*, se pierde la relación con la carnalidad de la voz”, en María Muñoz, Franco “Bifo” Berardi, *Tiempos de Mutación*, A*Desk, *Critical Thinking*, 18 diciembre 2017, <https://a-desk.org/magazine/franco-bifo-berardi-tiempos-mutacion/>

En sexto lugar, consecuencia de lo anterior: la forma-escuela es considerada erróneamente como universal, nunca relaciona los cambios en métodos, contenidos y perfiles con la organización escolar, las modalidades docentes, las formas de contratación, las relaciones laborales, la infraestructura escolar y demás, que siguen atrapados en la racionalidad administrativa neo-liberal de programas como *La Escuela es Nuestra*.⁴⁵

Resumiendo: la problematización del MC-PE 22 es inédita en los programas educativos y gubernamentales de los últimos decenios, pero también de la misma IV T; lleva la discusión por senderos inexplorados, por eso ha enfrentado ataques de todo tipo; sin embargo, este reconocimiento que intenta justipreciarla, debe de anotar también sus limitaciones:

- La focalización en los referentes identitarios, particularmente en la política del mestizaje, dejando de lado las cuestiones de clase, género y capacidad.
- La minusvaloración de los efectos de la pedagogía neoliberal en la subjetividad, aspecto central de los procesos educativos, lo que tendrá efectos en la identificación de los ejes de la transformación curricular.
- El desconocimiento de los procesos políticos del SEN, lo que determina ciertamente muchos de los problemas de gestión del currículo.
- Las limitaciones y características de la infraestructura escolar.
- Las relaciones de producción docentes.
- Las características de los procesos de construcción contemporánea del conocimiento y su aplicación, solo perfilados en los desafíos de la pandemia.

El deslavado conceptual

Desde un principio, en la primera versión y en las consecuentes del MC-PE 22, el énfasis se puso en términos étnico-culturales. Se dijo claramente que el currículo único y nacional se centraba en el mestizo, hablante del castellano, lo que generaba múltiples disonancias con la realidad inmediata de otros

⁴⁵ No en balde el apartado 5 del Anexo, llamado Transformación administrativa y de gestión, en esa terminología nada decolonial, es el eslabón más débil, conceptualmente hablando.

segmentos poblacionales e imponía una norma étnica, lingüística, histórica y social. De ahí se deriva fácilmente la necesidad de un currículo nacional y otro local, que ponga la diversidad y las situaciones concretas en el centro del plan de estudios.

Hasta este momento, la propuesta es consistente: al régimen nacional obligatorio se le añaden las particularidades contextuales y, sobre todo, el co-diseño, en el que la comunidad se vuelve participante y matriz de problematización, pues los programas analíticos se establecerán a partir de dilemas comunitarios, recogidos, traducidos y vueltos programas con contenidos y objetivos locales, definidos por la comunidad en el aula, en la escuela y en el territorio.

La consistencia se asegura en otro nivel, ya no solo el currículo dual, sino en la intervención comunitaria. Se vuelve entonces un currículo complejo, con varias capas: la comunitaria y nacional; varios espacios de concreción: salón de clases, escuela y comunidad; múltiples agentes: la escuela, la familia, la comunidad escolar, la comunidad territorial, las niñas, los vecinos, las autoridades, los directivos educativos, que tienen que desarrollar los programas analíticos y sintéticos y la planeación didáctica, considerando campos formativos, ejes de articulación y fases, alrededor de problemas concretos, definidos de manera comunitaria. ¡Uf! ¡Uf! ¡Uf!

A pesar de este berenjenal, no hay inconsistencia hasta este nivel de generalidad; sin embargo, al momento de traducir todo esto en programas concretos, los ejes articuladores empiezan a tener problemas conceptuales y operativos.

Por ejemplo, poner el acento en la igualdad de géneros, en las inclusiones, en las diversidades, oscurece los modos de producción económica, simbólica, genérica y ecológica que produce las desigualdades, por eso se propone atemperarlas, no erradicar los mecanismos cognitivos y pedagógicos de las opresiones y las explotaciones.

La igualdad de género ejemplifica muy bien el deslavado político-conceptual: *preocuparse por los efectos y en ningún momento por los sistemas de opresión*, a pesar de que en algunos lados se llega a hablar de subalternidades -que ya de por sí se piensan solo en clave de hegemonía-. Esta pudibundez, por llamar las cosas por su nombre y definir el blanco de las intervenciones, es todo menos casual, por el contrario, ilustra muy bien los límites de la propuesta: la igualdad de género es el sustituto de la des-patriarcalización. Hasta ahí llega. No más.

No más cuestionamientos al régimen patriarcal, que es el que produce las desigualdades y las opresiones, sino el concepto de la igualdad de géneros y el objetivo de la igualdad sustantiva, muy a tono con el feminismo de la IV T y la ruptura del techo de cristal.⁴⁶

La revolución pedagógica sería luchar contra el patriarcado; el MC-PE 22 no llega a tanto, se queda, se queda en la superficie, como siempre hacen los programas reformistas, suponiendo que no se harán olas: se equivocan, como siempre, entonces: ¿por qué no ir de fondo? La razón es sencilla: porque hasta ahí llegan, porque hasta ahí lo piensan, porque hasta ahí llega su reforma, que nunca “revolución”.

Lo mismo sucede con las discriminaciones por orientación sexual, a la que ya no se considera una patología o una desviación, sin embargo, no se distingue entre la orientación sexual y el régimen político que se establece alrededor de la heterosexualidad, que es algo muy distinto.

El caso de la vida saludable es paradigmático de lo que podría llamarse “lightización conceptual”. La enunciación es prácticamente la misma de la vieja escuela mexicana. Termina siendo una materia más y no un eje potente de cuestionamiento a los modos de producir y distribuir alimentos, del cuidado ambiental y de los procesos extractivistas, siempre ligados a las industrias criminales y a la acumulación por despojo.

Todas las desigualdades y exclusiones se tratan así, desleídas, con una argumentación “leve, superficial”, que no cuestiona los poderes, ni los regímenes políticos de opresión y explotación, solo los efectos, por tanto no busca acabar con ellos, sino suavizarlos -en el mejor de los casos-. Esta es una de las mayores paradojas de la problematización y su puesta en acto político: ¿de qué sirve preocuparse por las manifestaciones de la opresión si no se cuestionan sus fundamentos económicos, políticos y conceptuales? ¿De qué

⁴⁶ Feminismo del techo de cristal: “conjunto de normas no escritas al interior de las organizaciones que dificulta a las mujeres tener acceso a los puestos de alta dirección. Su carácter de invisibilidad es resultado de la ausencia de leyes y códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación”. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-el-techo-de-cristal-y-que-pueden-hacer-las-empresas-para-impulsar-la-igualdad-de-genero?idiom=es>

sirve advertir sobre el acontecimiento pandémico si no se lleva a una revisión de las prácticas y las instituciones agro-industriales? ¿De qué sirve la cantaleta de la salud si no se ponen al descubierto, es decir, en proyectos y experiencias situadas, los modelos de explotación de comunidades y territorios asolados por las industrias agropecuarias, mineras, de tala forestal, pesca..?

En otras palabras, las desigualdades son manifestaciones de problemas causados por sistemas de opresión específicos, sobre eso hay que insistir en los proyectos comunitarios, no sobre las igualdades sustantivas y demás placebos conceptuales y pedagógicos.



¿Qué es el pensamiento crítico?

Pensamiento crítico e interculturalidad crítica son dos de los ejes articuladores de la propuesta. La criticidad se encuentra también en el perfil de egreso, concretamente en el rasgo X.⁴⁷ Puede decirse, en consecuencia, que es uno de los propósitos formativos más importantes de todo el PE 22.

No es nuevo, el pensamiento crítico se encuentra de un modo u otro en los objetivos de la educación desde hace tiempo. Desde Jomtein o el Informe Delors ya estaba por ahí.

Lo crítico no es problema, cualquiera puede aceptarlo, el asunto es definirlo, dotarlo de significado y, sobre todo, realizarlo. Por eso la pregunta no es anodina, mucho menos retórica: ¿Qué entiende el PE 22 por pensamiento crítico?

⁴⁷ Anexo... p. 87.

Muchas cosas, desde distintas perspectivas; desde una referencia ontológica: “la recuperación del otro desde la diversidad”, hasta cuestiones socio-pedagógicas: “la construcción de relaciones en las que predomina el diálogo”, de aprendizaje: “conocimientos, saberes y experiencias para que las estudiantes desarrollen su propio juicio”, ético-cognoscitivas: “se acerquen a la realidad desde distintas perspectivas, la interroguen y, en su caso, puedan contribuir a transformarla”, y decididamente políticas:

Es la capacidad que desarrollan los NNA “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.⁴⁸

En términos pedagógicos y políticos, la definición de la criticidad difícilmente podría ser cuestionada, al menos desde nuestro horizonte, sin embargo, no es fácilmente traducible u operable en los programas analíticos. Sobre todo con el grado de radicalidad que se encuentra en el párrafo anterior; pues lo primero que tendría que ser puesta a prueba es la misma escuela, en su cotidianidad y en su lógica y estructuración, pero eso sería pedirle peras al olmo, así que mejor retomaremos una experiencia recogida por un profesor de historia en secundaria.⁴⁹

La referencia es esclarecedora, y preocupante. En un video explicativo de la SEP sobre *El pensamiento crítico y la adolescencia*, la aplicación didáctica del pensamiento crítico es ejemplar. En una situación específica, se entiende como “la capacidad de los estudiantes para poder diferenciar de forma ‘crítica’ los productos que son dañinos para la salud o poder diferenciar las cualidades de una marca con respecto de otra”.⁵⁰

⁴⁸ Anexo... p. 97.

⁴⁹ Javier Méndez, “¿Es realmente ‘crítico’ el ‘pensamiento crítico’ contemplado en la NEM?”, *La Izquierda, Diario*, 19 de abril de 2023, en <https://www.laizquierdadiario.mx/Es-realmente-critico-el-pensamiento-critico-cotemplado-en-la-NEM>

⁵⁰ Javier Méndez

¿Todo quedó en una selección informada de la compra? ¿En eso consiste el pensamiento crítico aplicado? ¿En la formación de un consumidor informado y perspicaz? ¿Tanto choro ontológico, gnoseológico, epistémico, político, sociológico y pedagógico de la crítica para ser aplicada en el terreno del consumidor responsable? Sin duda, es mejor uno así que otro alienado, no cabe la menor duda; pero ¿dónde quedaron los procesos político-económicos de la salud? ¿Las industrias de salud? ¿El complejo médico farmacéutico de la enfermedad? ¿Pues no que se trataba de interrogar al mundo, oponerse a la injusticia, desmontar las construcciones históricas y demás parrafadas? A la hora de la didáctica quedaron presas de su contrario. ¿Cómo todo el Plan?

Otra opción es volver al pensamiento crítico una habilidad cognitiva. Lo que no está mal, pues pone atención en los procedimientos del análisis, la objetividad, la información, la coherencia, la relevancia; es decir, lo que presuntamente se hace a diario, o se debería hacer en el aula, de no ser porque les quita el cuestionamiento a los saberes, las prácticas, las instituciones y los poderes, es decir, lo que produce las desigualdades, que es justamente lo que advierte el profesor Méndez.

De lo común a la comunidad escolar

Después de cinco versiones aparece publicado en el DOF el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. Recordemos: todo inició con un documento de trabajo sobre el Nuevo Marco Curricular en enero 2022 y se fue retomando y transformando como la base del Plan de Estudios en agosto del mismo año.

Resulta importante destacar que en la primera versión se señala a la educación como un derecho humano y a la escuela como el espacio principal para concretar dicho derecho. Del mismo modo plantean redefinir el conocimiento universalista y nacionalista para pensar la educación básica desde otras bases sobre lo común.

Dos aspectos centrales a considerar en el recorrido para concretar el Plan de Estudios: la escuela y el común, espacio y sentido de la educación como derecho humano, para ser trabajados y potenciados a lo largo de una estructura y organización curricular que orientara la formación de un sujeto colectivo reconociendo la diversidad dentro de la comunidad.

Son, o al menos eso parece, planteamientos disruptivos, es decir, de ruptura con lo establecido a lo largo de 30 años o más de formación en la educación básica del país. Todo parecía que la tan ansiada revolución educativa para terminar con la ignorancia, sumisión y colonización llegaría, sin embargo, poco a poco se fue desdibujando este panorama que parecía realmente diferente a otros planteamientos educativos, curriculares y formadores de nuevas generaciones.

Vale la pena apuntar que en la primera versión aprovechan lo planteado por Laval y Dardot⁵¹ para señalar, en pie de página, “que lo común se entiende como un principio político de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos sujetos que están comprometidos con una misma actividad. Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar un sujeto colectivo. Lo común tiene como objeto que los sujetos creen instituciones de autogobierno que permitan el despliegue más libre de sus acciones y del actuar común, dentro de los límites de las reglas de justicia que la sociedad se impone a sí misma”.⁵¹

Es claro que no debaten y profundizan sobre los planteamientos de los autores señalados, solamente hacen la cita a pie de página, pero, curiosamente, al llegar la última versión, la publicada en el DOF, **lo común** aparece en el cuerpo del texto, página 14, señalado como **principio** de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la **comunidad escolar** que están comprometidos con la formación y emancipación de las estudiantes. Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar un sujeto colectivo. También, dicen, que lo común tiene como objeto que los sujetos construyan **escuelas** en donde el **autogobierno** permita el despliegue más libre de sus acciones y del actuar común, dentro de los límites de las reglas de justicia que la sociedad se impone a sí misma.

Las diferencias entre las dos versiones son importantes señalarlas. En la primera lo común aparece a pie de página mientras que en la quinta en el cuerpo del texto. Se empieza a desdentar el concepto de lo común porque ya no aparece como un principio político sino como un simple principio que en la práctica lo convierte en obligación para el trabajo docente. Ya no se marca la actividad como la fuente de lo común, tal y como los autores señalados lo establecen en

⁵¹ C. Laval y P. Dardot, *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, (Barcelona: Gedisa Editorial; 2015), Pp. 27-32 y 58-61.

su libro, sino en la quinta versión aparecen aquellos miembros de la comunidad escolar comprometidos con la emancipación de los estudiantes. Y finalmente, ya no se construyen instituciones de autogobierno sino escuelas en donde el autogobierno se ejerce.

Desdibujado lo común, y entrando en escena la comunidad escolar, quedan planteamientos flotando en el aire que a final de cuentas dejan de ser orientadores de la organización y estructura curricular del propio Plan de Estudio 2022. La comunidad como tal deja de ser centro de atención, al igual que la diversidad para ser abordadas durante el proceso educativo de formación.

La comunidad escolar toma su lugar, pero no se menciona la vinculación de esta con la comunidad en general. Al principio se aludía a la comunidad para construir el bienestar de la población y su relación permanente con la escuela en el proceso educativo de las estudiantes. Se perfilaba que lo común podía establecerse desde ese panorama para pensar las formas de trabajo dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo, con el planteamiento de la comunidad escolar, el proceso educativo queda dentro de la escuela y la vinculación con la comunidad de la que forma parte la escuela se difumina. Las problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas de la comunidad pierden la posibilidad de ser considerados motivos de aprendizaje para los estudiantes y docentes en la escuela.

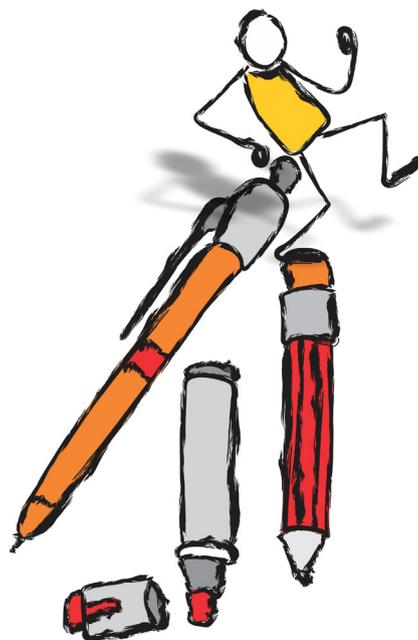
Todo parecía indicar que seguiría un planteamiento teórico, metodológico y práctico que orientara la forma en que se abordarían aspectos tan importantes para el desarrollo del Plan de Estudio 2022. Un planteamiento que partiera de reconocer las problemáticas de la comunidad para establecer la relación educativa con la escuela y avanzar en la formación del sujeto colectivo.

¿Qué, cómo y cuál es el común que se construye en la educación básica? ¿Quiénes participan en esta construcción? ¿Desde dónde se realiza la construcción? ¿Cuál es el marco institucional para llevarlo a cabo? ¿Existen las condiciones sociales, políticas e institucionales para poner en marcha todo lo que se pretende? ¿Cómo se establece la relación entre la comunidad y la escuela? ¿De qué manera se trabaja la diversidad dentro y fuera de la escuela para construir el común?

Incoherencias en la puesta en acto

La pregunta que se hacen muchos, principalmente las maestras y maestros es: ¿cómo se pondrá en acto todo eso? No solo en los programas analíticos y sintéticos, o en las planeaciones didácticas, sino en la práctica, en la escuela, en el salón de clases. ¿Cómo se realizará, atendiendo a qué prioridades, con qué materiales, con qué formación?

Es todo el campo de la instrumentación de los flujos estatales de acción pedagógica. Pero hay que tener cuidado con esa forma enunciativa, desde hace muchísimo tiempo se sabe que esa es una visión reducida y autoritaria: el gobierno decide, los ciudadanos ejecutan y obedecen.⁵²



Para los autores de la *theory of enactment*, la puesta en acto de las políticas es un campo muy complejo, agonista por definición, en donde las políticas se ponen a prueba a cada momento, incluso en los detalles más ínfimos.⁵³ Y esto es así por una razón muy sencilla: el poder no es un *dictum*, sino una relación. Eso es lo que no han entendido nunca los corifeos intelectuales del poder,

⁵² Roberto González Villarreal, “Política educativa: campo, acciones y discursos del poder”, en *Política de los procesos socioeducativos. Crítica y fuga*, (México: UPN, 2022), Pp. 103-135.

⁵³ Para quien se interese, Stephen Ball, M. Maguire & A. Braun, *How schools do policy -policy enactments in secondary school* (London: Routledge, 2012).

ni los comentócratas, mucho menos los político-pedagogos de la derecha, obsesionados con la obediencia y una neutralidad inexistente.

Pues bien, la puesta en acto, es decir, los modos en que se actualizan y realizan las políticas estatales en diferentes niveles y espacios educativos, desde las acciones regionales hasta el salón de clases, desde los procesos de enseñanza mínimos hasta las relaciones escolares, está atravesada por múltiples aspectos y circunstancias, por cuestiones volitivas e institucionales, que solo la investigación concreta, a ras de suelo, puede identificar; lo que no obsta para no identificar, desde ahora, los embrollos que están surgiendo alrededor del PE 22 y su apropiación, comprensión, legitimación y puesta en práctica.

Identificamos cuatro cuestiones que ponen a prueba el PE 22 en su concreción inmediata: la exposición de la propuesta; la gestión de los improvisados; el formalismo vacío de los instrumentos y el rol de los *edutubers* o los problemas de apropiación magisterial del PE 22.

Una exposición indigesta

Es muy frecuente que los estudiantes de grado y posgrado reciten lo aprendido en los libros, en algunas clases o en ciertos grupos. No es raro que hablen sin parar de autores y obras. Quizá sea parte del *glamour* que da una cierta posición académica, o del capital cultural recién adquirido.

Es frecuente encontrar en las aulas universitarias, en los artículos académicos o en las conferencias y talleres, a sabiondos que intercalan referencias una y otra vez, como para asombrar al auditorio o pasar por teóricos que llevan la verdad a los ilusos que no pueden hablar como si leyeran una bibliografía.

Podría pensarse que son casos límite de una educación deficiente, o de la pertenencia a un estrato peculiar de los circuitos intelectuales, el de los ASPEs (arrogantes, soberbios y pe...tulantes); quizá sería una curiosidad o un chiste, el asunto es cuando lo llevan a la formación profesional, a la investigación o a las políticas públicas, incluida la educativa y más específicamente la curricular.

Así, podemos encontrar largas tesis con apartados de notas de lectura que pasan por marco teórico, que no se utilizan o no saben cómo hacerlo en el desarrollo de la investigación; o investigaciones que solo aplican los conceptos

y técnicas desarrolladas en otras partes; o estudios que comparan la realidad con lo que debía ser según alguna teoría o algún autor en boga.

Eso es de lo más frecuente, de hecho, pareciera que en la academia mexicana se privilegia el comentario más que la creación; o la aplicación en vez de la investigación de la realidad; pero ¡qué se le va a hacer!, así funcionan los poderes del discurso en nuestro país, quizá por eso las invenciones conceptuales no abundan por aquí.⁵⁴

Y el asunto es precisamente ese: los poderes del discurso, los poderes de la academia, los poderes de la verdad se ritualizan, se convierten en prácticas e incluso valores en clave de subordinación. Y entonces esa maldita costumbre de citar y citar y citar, de atiborrar un texto con referencias a escuelas de pensamiento, autores y teorías, deja de ser una desmesura egocéntrica o una pedantería intelectual, para revelar su utilidad política:

- Institucionaliza la verdad;
- prescribe el lenguaje;
- determina el campo, la jerarquía, los problemas y los objetivos;
- proscribire el exterior; y,
- en el límite, sanciona lo distinto.

Nada más ajeno a la liberación, nada más lejano a la autonomía, nada más distante al diálogo y la diferencia que la repetición *ad infinitum* de autores y teorías que siempre, pero siempre, son impuestas por agentes externos, por autoridades, por expertos que basan su poder en la repetición y el comentario, nunca en la creación, nunca en la recreación, menos en la innovación de conocimientos *in situ*.

Eso es lo que sucede con el MC-22; y peor aún, en la nueva familia de libros de textos que circula por ahí. Evidentemente en las versiones no oficiales, pues todavía no se distribuyen las definitivas.

Tomemos el caso de un solo texto para ejemplificar lo descrito. No cualquiera, sino *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase tres*; el libro de consulta para el magisterio.

⁵⁴ Lucía Rivera Ferreiro, “Política educativa: la atracción hacia el poder”, en *Política de los Procesos...* Pp. 55-78.

La “Presentación” inicia a tambor batiente con una cita de Freire sobre la revolución, los verdaderos revolucionarios, la conciencia, el amor y la humanización:

Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tanto sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización.⁵⁵

Acto seguido, los redactores de la primera versión aclararon el contenido y el propósito del texto:

Estimada maestra, estimado maestro: el libro que tiene en sus manos representa el esfuerzo de la Secretaría de Educación Pública por brindar una teoría que acompañe la revolución que realiza en sus aulas. El acto de co-diseño que usted desarrolla es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permitan reconocer cuáles son las crisis sociales que se viven en su comunidad.⁵⁶

Apenas van dos párrafos y una posible lectora o lector se entera que no está frente a un libro de consulta más, sino ante el esfuerzo de la SEP para brindar:

1. La teoría de una revolución pedagógica en marcha;
2. el reconocimiento de la acción compleja del co-diseño;
3. la conciencia y la sensibilidad docente
4. para reconocer las crisis sociales de la comunidad en que vive.

¡Todo eso en cinco líneas! Se podrá decir lo que quiera de este libro, menos que carece de propósitos y de ambición.

Poco después se advierte a las maestras que desarrollar esa conciencia es difícil, llena de laberintos y dificultades de todo tipo, de distracciones, de intentos de convencerlas de dejar las cosas como están, de ser apáticos, de ser conformistas,

⁵⁵ SEP, Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase tres (México: SEP), p. 3.

⁵⁶ SEP, Un libro... p. 3.

e insistir en que la educación no puede ser una acción apática o burocrática, para terminar con otra frase de Freire: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”.

Y hay que recordar, ¡apenas es la “Presentación”! Sigue la “Introducción” en donde se asientan los propósitos y fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana: la educación desde la comunidad, como forma de organización en la que se aprende la solidaridad, la igualdad, la justicia y el respeto son valores in-dispensables para la conciencia del ser humano, la pedagogía humanista y crítica, y la construcción de un modelo de educación alternativo y propio, basado en pensadores mexicanos y latinoamericanos, que parten de la pedagogía crítica y las “epistemologías del sur”. Y empieza el desfile de autores y autoras de referencia: Paulo Freire, Boaventura de Sousa, Simón Rodríguez, Adriana Puiggrós y Estela Quintar.

Más claro, imposible. Las epistemologías del sur son el fundamento epistémico de la NEM, a pesar de que toda esa corriente no forma parte ni de la formación docente en las Normales mexicanas, ni es conocida por la mayoría de los investigadores educativos, ni siquiera por las corrientes críticas. Por lo que el problema es doble: educar en las epistemologías del sur, que no es una perspectiva homogénea -por eso el plural-, ni siquiera establecida, pero que en ciertas comunidades epistémicas latinoamericanas, estadounidenses y de otras partes del mundo, disputa cada vez más la hegemonía en la producción académica, escasamente en la política pública, por lo que la NEM es interesante además en este sentido. ¡El PE 22 es un ensayo institucional de la epistemología del sur! ¡Ni más ni menos!

Pues bien, faltaría saber por qué desde esa perspectiva, y sólo esa... pero eso se resolvió presuntamente en la problematización; en consecuencia, los problemas derivados de eso ya se señalaron en el primer apartado de este capítulo. El asunto es la presentación, el modo como se expone y las secuelas de incompreensión y alejamiento de los saberes de la inmensa mayoría del magisterio, que es el que la pondrá en acto, no los dizque teóricos de la SEP.

Y aquí se revela toda la arrogancia pseudo-intelectual de las y los redactores. En la presentación y la introducción del mencionado libro, apenas dos páginas, cinco autores de referencia. Nombrados solamente, de dulce, de chile y de manteca, desde Freire, que no era epistemólogo del sur, aunque seguramente lo integrarán pronto a sus antecedentes, De Souza, que no es latinoamericano,

pero es el sumo gurú de esta corriente para los de la SEP, Adriana Puiggrós, que tampoco es de esa corriente, pero es una pedagoga argentina importante... y así, todo cabe para subrayar el latinoamericanismo de la exposición y alejarse de los teóricos del BM y la UNESCO: ¡vade retro, Perrenoud! (;por fin!).

Tres páginas después vienen lo bueno. Un apartado sobre los *Obstáculos y resistencias para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana*. Interesante, pues antes de la exposición es una advertencia y una toma de posición. Y aquí se destapan los autores sin ton ni son. 30 en 16 paginitas, de todo, como en botica, adiós epistemologías del sur, adiós decoloniales, todo cabe en el texto sabiéndolo nombrar.

A los ya citados anteriormente se agregan Ani Pérez Rueda, Bakunin, Aristóteles, Byung Chul Han, Heidegger, Garcilaso de la Vega, Bauman, Goytisoló, Bourdieu, Dussel, Fanon, Guha, Marilyn Loden, Foucault, Ernesto Cardenal, más Descartes, Rousseau, Marx, Lenin, Rodó, Gramsci, Marcuse, Galeano, Fernández, Luckács, y siguen más en otras partes del libro... Nosotros y seguro muchas maestras, a estas alturas estábamos agobiadas y exhaustos al tratar de pronunciar y ubicar nombres en varios idiomas, de tantas tendencias, con tantas diferencias, en tantos tiempos, lugares y situaciones históricas.

¿Todo eso es necesario saber para desarrollar la revolución en marcha? ¿Vendrá en las evaluaciones de USSSICAM, que por cierto no se han perdido y de ellas dependen los ingresos docentes? ¿Todo eso? Pues lamentamos decirles a quienes redactaron *Un libro de texto*, que antes de empezar el capitulado ya habían perdido a los que harían la revolución educativa. Si: por haber pergeñado un texto pretencioso, incoherente, inconsistente, confuso y francamente indigesto.

Y eso que no nos detendremos en el desbarajuste teórico de quienes iniciaron con la decolonialidad y metieron en el mismo saco al filósofo coreano-alemán, a Bakunin y Bauman, o a Foucault y Marcuse, a Marx y... todo cabe en el “pensamiento de ruptura”, basta que sea citado en el libro de la revolución de la SEP. (Luego regresaremos sobre qué tipo de revolución es esta).

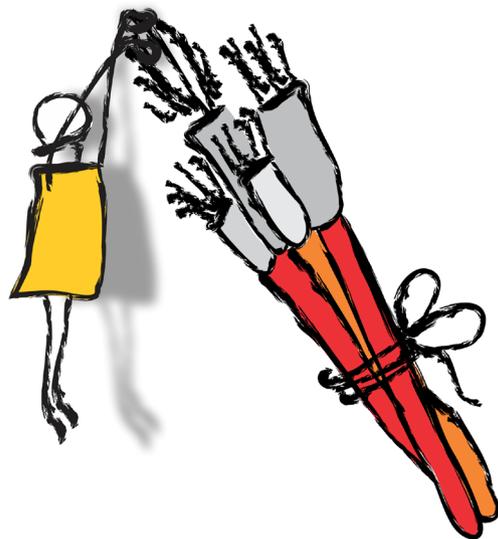
Pero si esto es sorprendente, recordemos que apenas es el inicio de la nueva nomenclatura teórica de la SEP, todavía faltan los obstáculos que se encontrarán en la implementación del PE 22, desde la cosificación del tiempo hasta la liquidez o solidez de los compromisos (la peligrosa extrañeza de los otros) y las

dinámicas de poder que se ejercen sobre las personas, en donde se despliegan todos los aportes conceptuales de las decenas de autores señalados.

¿En qué termina todo esto? En un inenarrable diagnóstico cualitativo de necesidades en materia de pensamiento crítico. Aquí están buena parte de los autores clásicos citados, los más pesados, terminando obviamente con De Souza, poco importa que entre unos y otras haya diferencias radicales, todos sirven para el diagnóstico. ¿Cómo se hace? Con base en una escala de Likert de tres series de preguntas: una para trabajar con los estudiantes de manera colectiva, otra individual con estudiantes que así lo requieran y una más sobre las prácticas pedagógicas para dialogar entre las docentes.

Detengámonos un momento en las cuatro variables básicas para *desarrollar un pensamiento de ruptura que permita la toma de conciencia crítica*:

1. Identidad de clase, es decir, la definición que los sujetos hacen de sí mismos como miembros de una clase que ocupan, junto a otros miembros de esa clase, un rol distintivo en las relaciones productivas;
2. oposición de clase, es decir, la percepción que los miembros de la clase trabajadora tienen del capitalismo y sus agentes en tanto oponentes a sus intereses de clase;
3. totalidad de clase o el reconocimiento de que los dos elementos definidos previamente concretan tanto la situación de uno mismo en la sociedad como la situación de la sociedad en general; y
4. la concepción de una sociedad alternativa que se puede conseguir a partir de la lucha contra los oponentes de clase.⁵⁷



⁵⁷ SEP, *Un libro...* p. 25.

¿Sopas! ¿Todo eso para la lecto-escritura? ¿Para el proyecto escolar-comunitario?
¿Para la enseñanza de las matemáticas? ¿Qué onda?

La vinculación entre los contenidos las fases y los campos se desdibuja en pretendidas reflexiones de ruptura, por sí mismas deficientes y out of date, pues la definición de las clases a las que se refiere el apartado anterior es clásica, es decir, decimonónica, vinculada al proceso de producción industrial, nada que ver con las nuevas clases del siglo XXI, las del capitalismo cognitivo y el biocapitalismo, menos aún con la clases de otros modos de producción y otras opresiones, pero esa es una discusión teórica más densa, y este no es el lugar, y en su caso estaría equivocada;⁵⁸ por eso es todavía más sorprendente, en este relajamiento conceptual que trae *Un libro...*, que las preguntas del diagnóstico sean del siguiente tipo:

1. ¿Reconoces la diferencia entre subalternidades y hegemonías, entre dominados y dominantes, entre oprimidos y opresores?
2. Reconoces la subalternidad a la que pertenece (campesinos, obreros, profesores, mujeres, indígenas, migrantes, etcétera) y sus particularidades (mujer campesina mazahua, profesora indígena totonaca, etcétera)?
3. ¿Reconoces el sector hegemónico, su discurso dominante y las prácticas opresoras que ejercen violencia sobre los tuyos en su subalternidad?
4. ¿Identificas los mecanismos de violencia que se ejercen sobre las demás subalternidades de la comunidad?
5. ¿Identificas que los privilegios de las personas son una condición heredada por aspectos económicos, culturales o políticos y no el resultado de un sistema meritocrático que premia el esfuerzo?
6. ¿Reconoces que las dificultades, las privaciones, culturales o políticas son consecuencia de la clase social y la subalternidad a la que se pertenece?
7. ¿Reconoces que es posible una sociedad alternativa y que esta puede conseguirse a partir de la lucha contra los oponentes de clase?
8. ¿Identifica que, para una sociedad alternativa, la honestidad es un valor central, en donde la difusión de noticias falsas o campañas de odio y desprestigio atentan contra la libertad comunitaria?⁵⁹

⁵⁸ Una buena discusión sobre el tema se encuentra en Maurizio Lazzarato, *¿Te acuerdas de la revolución? Minorías y clases*, (Madrid: Traficantes de sueños, 2022).

⁵⁹ *Idem.*

Todo eso en el diálogo de maestros de educación básica, de preescolar y primaria fundamentalmente. Así nomás se las gastan quienes redactaron ese mamotreto. ¿Cuántas tesis de posgrado, cuántos libros, cuántos congresos y seminarios se escribirían con eso? Cuántos teóricos-militantes se la pasan de tiempo completo investigando y reflexionando sobre esos temas, mientras la SEP lanza preguntas sin ton ni son; solo para pretender que es una revolución lo que no se entiende, ni se incorpora a la vida, ni a la experiencia, ni al salón de clases, ni a métodos y contenidos.

La mejor forma de evitar una revolución es hablar, hablar, hablar y hablar; o, como ya lo hizo el Dr. Arriaga en otras ocasiones, recomendar que mejor se lea, que primero pasen a las lecturas, aprobadas por la SEP obviamente, antes de luchar, como les dijo a las feministas en 2021.⁶⁰ Mientras tanto, a cuestiones fundamentales como los ejes, que es donde a nuestro juicio radica la pauta fundamental para el cambio proyectado por la SEP para combatir las desigualdades, se les dedicó una sesión del CTE.

El formalismo vacío de los programas

¿A dónde nos lleva la maraña de 10 rasgos del perfil de egreso, 7 ejes articuladores, 6 fases de formación, 4 campos formativos, 2 tipos de programas (sintéticos por fases, analíticos por co-diseño creativo), 5 estrategias nacionales, 4 planos del diseño creativo (contexto socioeducativo de la escuela, contextualización, co-diseño y didáctica), 3 escenarios (aula, escolar, comunitario), 4 tipos de proyectos (comunitarios, indagación (STEAM), basado en problemas y servicio), libros de texto por campos, todo articulado, porque todo tiene que ver con todos, pero aterrizado en casos concretos con diferentes niveles de espesor y profundidad? Desde luego, sin contar las diversas modalidades en primaria, secundaria y bachillerato que tendrán que ajustarse y desarrollar sus programas en consonancia con el carácter técnico, multigrado, telebachillerato...

El proceso de apropiación del nuevo plan es cada vez más denso; conforme fluyen indicaciones, se añade nueva información y se exigen avances; las contradicciones entre los mismos funcionarios de la SEP y de éstos con los

⁶⁰ Rosalía Vergar, “Si quieren cambiar el sistema machista, lean libros, pide a feministas Marx Arriaga, funcionario de la SEP”, *Proceso*, 31 de marzo de 2021.

expertos involucrados en el proceso no terminan, al contrario. Las confusiones se multiplican, en esa misma medida, las demandas de apoyo para resolver dudas o cumplir requerimientos.

Tanto los espacios como los tiempos contemplados para promover el proceso de apropiación del nuevo plan han sido limitados, considerando que los docentes no dejan de hacer absolutamente nada de todas las demandantes tareas de su trabajo cotidiano. Esto debido a que los tiempos de la llamada formación continua se han acotado a las sesiones de CTE mensuales y los talleres intensivos establecidos en el calendario oficial, los que por cierto, se empalman, es decir, en un solo día hay que cubrir ambas actividades.

Los recursos son pocos y malos, se reducen a cápsulas, *webinars*, videos cortos donde aparecen investigadores del ISSUE, funcionarios de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las orientaciones para las sesiones de CTE y los Talleres Intensivos de Formación Continua, contienen por lo general, ligas a un video mensaje de la Secretaria de Educación así como una serie de recursos para consulta de supervisores, directoras y docentes.⁶¹

Por ejemplo, en las orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua del 2 al 6 de enero del 2023, se incluyeron cápsulas informativas de entre 3 y 12 minutos de duración, en las que aparecen funcionarias como la rectora de la UPN y la directora de Desarrollo Curricular de la SEP hablando del co-diseño, el programa sintético y el analítico, sin mostrar ningún ejemplo.

En uno de los videos se menciona que el codiseño implica establecer actividades, seleccionar materiales, proponer estrategias de evaluación formativa, así como integrar los campos sin descuidar los ejes, elemento central que debe aparecer porque “son los que dan sustantividad a las capacidades humanas...”;⁶² esto llevó a no pocos docentes a pensar que el co-diseño era el equivalente de la planeación didáctica que habitualmente realizan. Poco después, la misma SEP aclaró que el plano didáctico era distinto, se abordaría una vez que los docentes hubiesen completado el diseño de los programas analíticos.

⁶¹ Disponibles en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos-tecnicos-escolares-ciclo-escolar-2022-2023-recursos-e-insumos/>

⁶² <https://www.youtube.com/watch?v=kCAKozhjmUs>

Al parecer, parte del supuesto de que en todas las escuelas se siguieron a pie juntillas unas orientaciones de trabajo confusas, se revisaron y comprendieron a cabalidad los materiales escritos y videograbados para el CTE y los Talleres de Formación, que en algunos casos son los mismos, pero en diferentes presentaciones; es el caso de versiones de programas sintéticos que se transforman en antologías⁶³ o extractos del *Primer libro sin recetas...* sobre la metodología de trabajo por proyectos, para el segundo y octavo CTE sin cambios.

En repetidas ocasiones y espacios, los propios docentes han evidenciado que los diferentes funcionarios no tienen del todo claro de qué va el nuevo plan. “Todos recibimos diferente información durante todo un ciclo escolar y al final quieren que el docente realice todo”. “Muy tarde para apoyarnos en el trabajo que fuimos realizando en el ciclo escolar.” “Lamentablemente la SEP aún no nos ha dado los insumos para trabajar adecuadamente, los avances de los programas sintéticos no son suficientes”. “¿El programa analítico no debe ser por institución? ¿Seguiremos haciendo el programa estratégico por escuela?” Estos son algunos comentarios y dudas que pueden leerse en redes sociales.

La pedagogía suplementaria de los “edutubers”

¿Cómo traduce, cómo recupera, cómo entiende el magisterio tantas referencias teóricas, tan diversas y a veces disparatadas? ¿Cómo asimila las epistemologías del sur, cómo realiza sus programas analíticos y sus planeaciones didácticas a partir de esos libros oscuros y esas orientaciones para CTE tan aburridos? ¿Cómo recupera lo expuesto en las cinco versiones del MC-PE 22?, en el decreto del DOF, en los programas provisionales y en los avances filtrados de los libros de texto? ¿Cómo se posiciona frente a la avalancha de críticas, artículos, comentarios, tuits, podcasts, campañas y noticias sobre el PE 22?

Difícil saberlo todavía, pero lo primero que podría pensarse frente a una revolución educativa, como cataloga la SEP al PE 22, es una agresiva y permanente campaña de concientización, casi de re-educación magisterial.

⁶³ Es el caso de la Antología de Contenidos y PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizajes), del programa sintético *Saberes y pensamiento científico* de la fase 3, 4 y 5, que apareció como material de apoyo en marzo de 2023, y no es otra cosa que una versión integrada de los programas sintéticos para el Campo.

Las contradicciones, vacíos, ambigüedades, confusiones y demandas de información precisa, las han ido atendiendo, resolviendo o llenando los *youtubers*, docentes, ATPs y/o supervisores en activo, junto con especialistas y consultoras independientes. No disputan conceptos ni enfoques teóricos de la NEM y el PE-2022, sino las acciones, y por supuesto los recursos monetarios de maestras que, ante el desconocimiento, la incompreensión, la confusión o la urgencia de entregar productos, han recurrido a la enorme oferta de opciones desplegadas en torno al diseño de programas analíticos, las fases, los campos y demás elementos del nuevo plan. Algunos son auténticas máquinas de producción de recursos, que aprovechando al máximo su dominio de recursos digitales, han comenzado a utilizar la Inteligencia Artificial (IA) para ensayar articulaciones o propuestas de programas completamente desarrollados.

Basta con teclear en el buscador las palabras PROGRAMAS SINTÉTICOS o NUEVA ESCUELA MEXICANA, para que se desplieguen una ingente cantidad de cuadros, diagramas, videos, infografías, invitaciones a cursos y congresos. La oferta es amplia y diversa, hay programas analíticos por fase y grado⁶⁴ con costo, también gratuitos,⁶⁵ compartidos por profesores o colectivos escolares en redes. Hay quienes han diseñado sistemas para generar programas analíticos, porque “...queremos dar un golpe importante a todas esas páginas, a todos esos compañeros que de pronto están haciendo un negocio innecesario con un programa analítico que ellos no pueden generar en ningún momento... Queremos dar pues... un pequeño golpe a esas personas que se están dedicando a hacer negocio con este asunto de vender programas analíticos ya elaborados”.⁶⁶

A estas alturas, los propios docentes identifican claramente a los grupos hegemónicos y figuras clave en la producción de recursos para la acción, otrora fervientes defensores de las competencias que hoy trabajan afanosamente para aterrizar la NEM en las aulas, tienen página web donde se encuentran

⁶⁴ Véase <https://www.maesdi.com/products/programa-analitico-desarrollado-fase-5-5-y-6-grado-de-primaria-1>

⁶⁵ Medina Cruz, H. E. (2023, julio 21), *Tablas de articulación entre los contenidos y PDAs de Educación Física*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/groups/asesoria.tecnico.pedagogica/permalink/2297165070468408/>

⁶⁶ Villarreal, C. (2023, junio 24), *Sistema Generador de Programa Analítico SIGEPA*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mllFPTmGG7g>

disponibles recursos de todo tipo, para educación inicial, preescolar y secundaria: programas sintéticos de todas las fases, programa analítico, campos formativos, formatos para el diagnóstico escolar con todas sus dimensiones, formatos para elaboración de proyectos en Word, PDF, videos, Powerpoint, evaluaciones, incluso manuales.⁶⁷

No hubo antes ni habrá la campaña agresiva de concientización magisterial sobre los nuevos LTG. En su lugar se dieron los Talleres de Actualización, los CTE y, sobre todo, órdenes, circulares y demandas de jefas de sector, supervisores y directoras escolares, para cumplir y avanzar en los programas analíticos, los proyectos escolares, el co-diseño y las contextualizaciones. ¿Una revolución ordenada desde las oficinas, regulada por normativas y administrada por los funcionarios! ¿Una revolución educativa institucional?

Ante la urgencia de los co-diseños y los programas analíticos, las jactancias didácticas de algunos funcionarios y los déficits de apropiación magisterial, ¿qué hicieron las maestras? Seguramente lo que han hecho durante años: se dirigieron a los peri-mercados que han acompañado a las reformas educativas neoliberales; pero esta no es neoliberal, ¿entonces requiere de los mecanismos de la gobernanza neoliberal? ¿Confuso? Así es la realidad en tiempos de la IV T.

¿Cuáles son esos peri-mercados? Pues todos los emprendimientos privados que suplen, complementan, profundizan, valoran, justifican, formatean los cursos de acción educativa del Estado. Por eso son mecanismos de la gobernanza, no del Estado, porque hacen posible, ajustan y actualizan, o realizan, las políticas educativas; es la famosa sinergia Estado-sociedad civil, en la forma de grandes o pequeñas empresas, de *youtubers*, de consultores y consultorías, de editoriales, autoras y promotores de seminarios, cursos y diplomados que explican las reformas, elaboran ejemplos a seguir y manuales para facilitar el trabajo docente.

No es algo de esta reforma, es un proceso que tiene tiempo, es propio de la gobernanza neoliberal, por eso cuando se utiliza en una reforma que pretende acabar con el neoliberalismo en educación, es por decir lo menos, paradójica, una fuente de tensiones y conflictos permanentes.

⁶⁷Tobón, S. (2023, julio 22), *Manual de Planeación Didáctica por Proyectos en Primaria*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/groups/asesoria.tecnico.pedagogica/permalink/2297804093737839/>



Y no sólo por las inconsecuencias obvias entre los diplomados y profesoras que ahora *ofertan* epistemologías del sur y saberes decoloniales, o cursos de contextualización y co-diseño por Youtube o Instagram, y hace meses lo hacían sobre competencias, perfiles, parámetros e indicadores, o cómo pasar todas las evaluaciones docentes; sino porque algunos funcionarios de la SEP emprendieron contra los *edutubers* una campaña de denostación que duró poco, pero fue muy ilustrativa del problema y la deficiente atención que le han dado al problema de la concientización y la formación magisterial en la pedagogía de la ruptura, o presunta ruptura que representa el PE 22.

A principios de febrero de 2023 estas tensiones estallaron. Todo empezó con una conferencia de Ángel Díaz Barriga, investigador emérito de la UNAM, máxima autoridad académica de la SEP en el proceso de cambio curricular, en la Escuela Normal de Tlaxcala.⁶⁸ En ella se refirió al lucro de los *youtubers*: “no podemos seguirlos fortaleciendo”, comentó en su intervención.⁶⁹

No quedó ahí la cuestión. En el marco de la “Semana Académica La nueva Escuela Mexicana” organizada por la SEP de Baja California Sur, se dictaron sendas conferencias: “El co-diseño: Proceso que visibiliza las necesidades educativas” y “Autonomía profesional y el proceso de construcción dialógica y horizontal”, la primera a cargo de Rosa Ma. Torres Hernández, rectora de la UPN y la segunda dictada por Rodrigo Castillo Aguilar, director general de Formación Continua a docentes y directivas de la SEP.

⁶⁸ Una primera versión de los siguientes párrafos se publicó en Lucía Rivera Ferreiro, Roberto González Villarreal, Marcelino Guerra Mendoza, “SEP vs edutubers. Una confrontación falaz pero reveladora”, 7 de febrero de 2023. *Insurgencia Magisterial*.

⁶⁹ Ángel Díaz Barriga, “Retos del Plan de Estudios 2022”, minuto 1:13:57.

En su intervención, Rosa María Torres señaló que no existían formatos preestablecidos para el diseño de programas analíticos; de la nada remató: “si se los quieren comprar a los *youtubers* yo no me opongo, cada quien mantiene a quien quiere, yo mantengo a mi hijo porque quiero, si ustedes quieren mantener a un *youtuber* manténganlo, cada quien es libre de mantener a quien quiera”.

Luego vino el turno de Castillo Aguilar, quien se subió al tren de las denostaciones contra “los mantenidos”, al comentar que, en ejercicio de su autonomía profesional, los docentes “diseñarán, construirán, o incluso mantendrán a los *youtubers*”; la alusión fue breve, pero el tono de burla fue evidente.

Con estos comentarios fuera de lugar, los académicos-funcionarios no hicieron sino evidenciar su ignorancia sobre el funcionamiento de las redes sociales, las formas de comunicación digital, los modos de facturar en Youtube, la relación entre comunicación y consumo en canales educativos y la existencia de *edutubers*, aquí y en todo el mundo, como parte del proceso de reconfiguración de los modos de enseñar, surgidos a partir del uso de plataformas digitales y demás recursos tecnológicos. Que simpaticemos o no con estos cambios es otra historia.

Más grave que la ignorancia, es la soberbia y el tufo clasista detrás del desafortunado mote de “mantenidos” adjudicado a los *youtubers*. Es además un contrasentido inadmisibles por parte de quienes encabezan un proceso que pretende ser transformador, inclusivo y basado en el pensamiento crítico. En el caso de Rosa María Torres, es doblemente grave por el tono pendenciero que utiliza, indigno de alguien que ostenta el cargo de rectora de una institución de educación superior.

Evidentemente, sin mucho pensarlo y sin medir las consecuencias, ambos funcionarios secundaron la postura del investigador emérito; al parecer ninguno se ha enterado de que el lucro que critican no surgió con la reforma curricular que encabezan.

La reacción no se hizo esperar. De inmediato, tres creadores de contenido que se sintieron aludidos, y son, por cierto, los que cuentan con el mayor número de seguidores en redes sociales -el que menos cien mil, el que más ochocientos mil- grabaron sendos videos expresando su disgusto. Juzgaron los comentarios como desafortunados, ofensivos, un insulto a la inteligencia, no únicamente de los *edutubers*, como se autodenominan, sino a la del magisterio también.

Resulta inadmisibles que académicos a cargo de conducir el proceso de cambio curricular, se refieran de esta manera a ellos y su trabajo.

En su defensa, afirmaron que ha sido la ineficiencia de la SEP y la escasa actualización recibida por los maestros sobre el nuevo plan, lo que los ha llevado a subsanar las fallas aclarando dudas del magisterio. “No somos la SEP”, pero a diferencia de las cápsulas deficientes que producen teniendo toda clase de recursos a su alcance, los donativos de quienes los ven les han permitido adquirir equipo profesional para producir contenidos informativos de mayor calidad.

Acusaron desconocimiento de los académicos-funcionarios sobre las problemáticas reales de las escuelas, incapacidad para dar respuesta a preguntas concretas; uno de ellos le envió a la rectora de la UPN este mensaje: “si no sabe cosas, investiguelas”. Exhibieron los más de cien mil pesos mensuales netos que recibe e incluso recordaron sus antecedentes de colaboración con administraciones pasadas, también declaraciones de Díaz Barriga en medios afirmando que el anuncio del Nuevo Modelo Educativo 2017 era ambicioso y llegaba tarde. “Hoy lo que se propone, ¿no es demasiado ambicioso también? ¿no llega peor de tarde? Hay que cambiar la estructura de la SEP, ¿por qué no empiezan por ahí?”. Cuestionaron que “cuando te contratan y hay dinero de por medio tu discurso va a cambiar mientras más te paguen, y mientras estés bajo el cobijo o a las órdenes del gobierno...”

Todas las reformas educativas suelen estar acompañadas y ser respaldadas por expertos, especialistas reconocidos por el poder como portadores del saber legítimo. A diferencia de procesos anteriores, hoy domina entre ellos un perfil pedagógico-didáctico carente de pericia técnica y perspectiva política. Quizá por eso no logran entender, y ni siquiera se preguntan, por qué los docentes gastan parte de su reducido salario en comprar planeaciones, exámenes, formatos e incluso constancias de cursos.

Estas prácticas mercantiles existen desde hace tiempo, han sido promovidas por el mismo sistema educativo en el transcurso de las sucesivas reformas. Su continuidad muestra los efectos subjetivos que la narrativa neoliberal produjo e instaló en el magisterio. Desde hace tiempo la educación pública está regida por una racionalidad en la que el conocimiento es visto como una mercancía más, que se vende a quien pueda adquirirla. Los docentes pagan por tener acceso a cursos de actualización y posgrados, por prepararse para las evaluaciones de USICAMM, para obtener constancias que acrediten cursos tomados; en

resumen, hay demanda creada, y esa demanda mantiene vivo el mercado de las credenciales.

Por otra parte, y como ha advertido Ball, la trayectoria de la política está determinada por múltiples influencias; hoy una de ellas es la de los docentes *edutubers*, a estas alturas protagonistas importantes de la puesta en acto del nuevo plan. Surgieron al inicio de la reforma del Pacto por México para orientar a unos desesperados docentes obligados a presentar evaluaciones permanentes; hoy difunden información oficial, la reinterpretan y simplifican.

Estos *edutubers* son docentes o asesores técnico pedagógicos en activo; aparte de cubrir su jornada laboral crean contenidos, difunden toda clase de información oficial y facturan por ello (Shakira *dixit*), nadie los mantiene. Es decir, reinterpretan, traducen, resumen, digieren los textos de la política en todas sus modalidades y a su vez los hacen digeribles a sus colegas, que son quienes los siguen. De modo que hacer comentarios con tufo clasista en su contra, no impedirá que continúen haciendo este trabajo; pero sí, en cambio, abonará a la falta de credibilidad y motivación en el proceso de cambio.

En conclusión: el sainete SEP-*edutubers* no suma, al contrario, polariza, divide y vacuna contra el cambio. Pero todavía más preocupante es la evidente dificultad de la SEP para explicar con claridad lo que se pretende. Y si algo no se puede o no se sabe explicar, y cientos de miles de destinatarios de las políticas optan por recurrir a los *edutubers* que digieren y resumen la información oficial, es que hay problemas graves que no tienen que ver con la comunicación, tampoco con que los docentes no lean -que si a esas vamos, la SEP es la primera en desincentivar el estudio con las actividades de CTE que propone-, sino con el modo de entender los problemas y la claridad respecto al punto de llegada. Entonces: ¿estamos frente a un proceso de cambio transformador? Eso es lo que está en duda.

La improvisación reformista

Una revolución se hace, no pide permiso, ni presupuestos, menos aún el visto bueno de jueces y procuradores. Una reforma curricular, por el contrario, se somete a regulaciones institucionales. Como todas las políticas públicas depende de las condiciones de tratabilidad, es decir, de aceptación y viabilidad. Se acostumbra señalar cuatro: condiciones técnicas, políticas, económicas y jurídicas.

Los funcionarios lo saben, o deberían saberlo; sin embargo, no necesariamente es así. Cada una de éstas condiciones están atravesadas por tensiones e ilegalidades; frecuentemente se evaden, o se rodean, o se simulan las condiciones para lograrlas. El asunto es que, en ambientes cargados, o en escenarios polarizados, los adversarios revisarán cada una con lupa para encontrar deficiencias en los modos y los tiempos, los rituales y las evidencias, o lo que sea, o parezca ser, para descarrilar, evitar o trucar la reforma. Es todo el campo de la gestión política de las iniciativas y las propuestas novedosas. Aquí se juega su viabilidad y pertinencia, pedagógica y política.

Pues bien, todo el proceso del Plan de Estudios de Educación Básica 2022 y, en consecuencia, de los libros de textos gratuitos, ha estado atravesado por múltiples disputas y fallas procesales. La última ha sido la más significativa. No la única, pero sí la que revela con mayor claridad las tácticas y estrategias de las fuerzas en lucha, y en el caso particular de los reformistas, por desgracia, por su improvisación jurídico-política.

En mayo de 2023, la ultraderechista, católica y centenaria Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), interpuso una demanda de amparo contra la impresión de los nuevos libros de texto gratuitos para el ciclo escolar 2023-2024, arguyendo que “se diseñaron sin consultar a la comunidad educativa y sin bases pedagógicas”.⁷⁰

Días después, Yadira Medina Alcántara, jueza tercera de distrito en materia administrativa con sede en la Ciudad de México, dictó la suspensión definitiva a la impresión de los nuevos libros de texto de educación básica. En la Lista de Acuerdos del Consejo de la Judicatura Federal (CJF) del 26 de mayo de 2023, el resolutivo señala que:

De no haberse observado las reglas en comento para la aprobación de planes y programas y libros de texto gratuitos, se suspenda la impresión y entrega de los libros de texto para el ciclo escolar 2023-2024, y se abstengan de continuar con su edición e impresión, hasta en tanto se haya observado el procedimiento respectivo previsto en la ley para la determinación de dichos planes... En todos los casos, deberán ponderar

⁷⁰ Dulce Soto, “Unión de Padres de Familia interpone amparo contra nuevos libros de texto”, *Expansión*, 17 de mayo de 2023.

la temporalidad para la impresión y entrega de los libros que requiera la ejecución de dichos procedimientos, pues esta suspensión no suspende ni debe impedir la edición y entrega oportuna de los libros de texto para el periodo 2023-2024 que sean acordes con los programas y planes de estudio que hayan cumplido con las garantías reforzadas de intervención de gobiernos estatales y de la ciudadanía.⁷¹

La suspensión definitiva es la respuesta de la jueza a la revocación de la suspensión provisional, dictada por el Séptimo Tribunal Colegiado en materia Administrativa, el 24 de mayo, ante el recurso de queja interpuesto por la Secretaría de Educación Pública.

Organizaciones de la sociedad civil se sumaron a la exigencia de la UNPF para detener la impresión y distribución de los libros de texto. Francisco Landeros, de la organización Suma por la Educación, señaló que de los materiales que se han filtrado de los nuevos libros han detectado que no hay metodologías pedagógicas para los maestros, además de que son impositivos y descriptivos porque no hay espacio para que los alumnos puedan expresarse.

Por su parte, grupos de docentes de diferentes estados han comenzado a expresarse en torno al tema. En su opinión, los procesos para imprimir y distribuir los libros no se pueden suspender de forma arbitraria ni por decisión de un juez, porque sus efectos son irreversibles. Si un niño comienza su primaria sin sus libros de texto, no sólo afecta su proceso formativo, sino facilita el camino a la deserción. “La disputa entre la UNPF y la SEP es un choque ideológico, pero también de intereses. Lo que no podemos aceptar como maestros es que, por un grupo de padres de familia que se sienten ofendidos con el contenido de los libros de texto, millones de alumnos de primaria se queden con las manos vacías”.⁷²

El 3 de junio la SEP emitió una nota informativa en la que señala, se apegará a la orden judicial emitida por la jueza Yadira Medina Alcántara, quien estableció un plazo de 24 horas para frenar la impresión de los nuevos libros de texto.

⁷¹ Gustavo García Castillo, “Jueza de distrito condiciona la impresión y distribución de libros de texto gratuito”. *La Jornada*, 27 de mayo de 2023.

⁷² Raúl Díaz, “Nuevos libros de texto frenan impresión por orden judicial”, SDP, 3 de junio de 2023.

Sin embargo, adelantó que se reservaba el derecho de promover los recursos jurídicos a su alcance “una vez que el momento procesal lo permita”.⁷³

Los conflictos judiciales en esta materia no son ajenos a las mil y una disputas que se realizan todos los días en diferentes ámbitos; menos aún al *lawfare* que se desenvuelve sin pudor alguno desde hace rato en México.

Ese es el contexto general en el que se desarrolla el *affaire* de los libros de texto. Lo que no quiere decir que no tenga particularidades, razones, estrategias, tácticas y objetivos. Eso es lo que tenemos que develar por aquí. Procederemos puntualmente:

El amparo de la UNPF, Suma por la Educación y otras asociaciones, fue el último instrumento jurídico-administrativo de una embestida político-estratégica contra el Plan de Estudios de Educación Básica 2022 y la Nueva Escuela Mexicana. No fue el primero; en octubre del año pasado ya se había logrado otro amparo para evitar la puesta en marcha del plan Piloto en 900 escuelas, todavía sin libros de texto, con razones leguleyas para un problema educativo tan simple como pilotear un programa antes de generalizarlo.

Los argumentos de fonde en ése entonces, son similares a los de ahora; se encuentran en las conversaciones, las razones y las estrategias de los quejosos: es un Plan sin fundamento científico, dijeron antes; ahora son unos libros, ideológicos, no tienen fundamentos pedagógicos, pretenden adoctrinar a los niños, niñas y adolescentes, no tienen contenidos científicos, es lo que pregonan ahora. Los argumentos formales también se repiten: no fueron consultados en tiempo y forma, no consideran la opinión de los padres de familia, ni de las autoridades estatales, ni de los expertos...

El asunto es claro: este amparo, como el anterior y los que vendrán, son solo la parte judicial de un problema político-educativo. Por eso, junto al litigio judicial, aparecen los comentarios, cartas, declaraciones de las mismas asociaciones, expertos desplazados, ex integrantes del INEE, investigadoras que perdieron su derecho de picaporte en la SEP, consultoras del PRIAN, Nexos, Krauze y Cía., los ultra-derechosos de siempre, Loret de Mola, los *comentócratas* especialistas en todo, y quienes se acumulen en las semanas siguientes.

⁷³ Raúl Díaz, “Nuevos libros de texto frenan impresión por orden judicial”, SDP, 3 de junio de 2023.

En la otra esquina, digamos la parte oficial, no hay muchos, en realidad muchos menos que cuando explotaron contra los *youtubers*, cuando explicaban el co-diseño y los programas sintéticos y analíticos. Solo Marx Arriaga, director de materiales educativos de la SEP, y recientemente AMLO en una o dos mañaneras. Nadie más. El Dr. Arriaga lo enfrenta con su arrogancia característica y poco eficaz; no hay que olvidar su trayectoria como funcionario público, envuelto en polémicas estériles y fracasos acumulados, como el de la convocatoria para actualizar los libros de texto de en 2021. Su retórica beligerante y poco informada sobre el funcionamiento político-administrativo del sistema educativo nacional, le han llevado a dilapidar el capital político con el que hace año y medio arrancó en las asambleas; no vemos por ningún lado a las masas de docentes apoyándolo, su aislamiento político-pedagógico es evidente.

Inconsecuencias políticas

Las incongruencias en el diseño, las incoherencias en la puesta en acto son importantes, pero en un proceso pueden atenderse y hasta remediarse. Son más graves las inconsecuencias políticas, las de concepción estratégica, las de congruencia política y, sobre todo, las antinomias inmanentes.

Una revolución de mentiritas

Recordemos, una y otra vez se nos ha dicho que el PE 22 es una política educativa revolucionaria; cancela la reforma neoliberal y encamina la Nueva Escuela hacia el humanismo mexicano. En *Un libro sin recetas...* se encuentra la teoría pedagógica de esa revolución, cifrada por la SEP.

¡Ni más, ni menos: la revolución educativa del siglo XXI! Muy bien, el asunto es que las baladronadas no son realidades, solo discursos. Y es aquí donde el cobre empieza a relumbrar.

Las frases de Freire, los terminajos decoloniales, la ristra deslumbrante de autores, ciertamente emocionan, hasta seducen, sobre todo a quienes provenimos de la izquierda y hemos luchado contra las reformas neoliberales desde hace muchos, muchos años.

No podríamos estar más de acuerdo con las palabras de Freire; sin embargo el modo como se utiliza es muy peculiar: en un libro de consulta para maestros, de

una secretaría de educación, de un gobierno que ha dicho una y otra vez que no encabeza una revolución, sino la IV Transformación Nacional. ¿Entonces?

Podría ser una inconsistencia menor; dirán algunos que es el arrebató de un redactor o las preferencias ideológicas de un funcionario de tercer nivel de la SEP, si no fuera porque está diciendo otra cosa: *se trata de una revolución nominal*, enunciada por los escritores de un texto oficial; una revolución que solo existe en sus cabezas y en una cita inconsecuente según la cual nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, sino en comunión.

Pues bien, aquí no es así, la única liberación-revolución que existe (porque nunca se aclara las diferencias entre una y otra) es la prescrita por los redactores del texto de marras.

En realidad, *no se trata de una revolución en acto sino en discurso, recetada por expertos que desde su oficina califican una práctica docente que no conocen, pero sueñan con administrar.*

Son, en el colmo de la incoherencia, los expertos pedagógicos de *una revolución que solo está en las citas*, no vaya a haber una de verdad; por eso, antes de que verdaderamente sea así, ellos se encargan de dirigirla y prescribirla desde sus cubículos, sus oficinas o sus cafeterías.

No estamos en desacuerdo con las frases de Freire, sino con su utilización trucada, porque la liberación de la que habla ese libro es la calificada por la SEP, es decir, administrada: ¿la liberación institucional?, ¿la de una SEP Revolucionaria Institucional?

Tenemos que recordarlo, porque el responsable de esta familia de libros de texto es el mismo que cuando vio a feministas en la calle, con acciones libertarias reales, no imaginarias, fue el primero que se asustó y trató de denostarlas, llamándolas a leer.⁷⁴ Esa sí era una lucha por la liberación efectiva; pero claro, no estaba ni gestionada ni calificada por quienes redactan los libros de texto.

⁷⁴ Rosalía Vergar, “Si quieren cambiar el sistema machista, lean libros, pide a feministas Marx Arriaga, funcionario de la SEP”, *Proceso*, 31 de marzo de 2021.

Empezaremos a creer que es revolucionaria el día en que reconozca, respete y les dé lugar a todas las iniciativas pedagógicas que de por sí llevan a cabo los profes desde abajo y no unos dizque expertos o expertas que se acomodan a cuanta moda pedagógica surge.

La antinomia: ¿cómo se lucha contra las desigualdades propiciando la súper-explotación?

Esto dice la SEP en la página 26 de la primera versión de *Un Libro sin recetas...* 3ª fase:

La información sobre sus alumnos y sus contextos socio-culturales, puede integrarla en su co-diseño y usarla como base para el desarrollo de actividades pedagógicas en los diferentes escenarios. Es importante señalar que un nuevo modelo educativo requiere nuevas praxis pedagógicas cuya base sean ideas diferentes, dado que la innovación en los materiales es superflua si ésta no viene acompañada de un pensamiento revolucionario.

Pues muy bien, todas esas son actividades deseables, inmanentes al PE 22. Sin embargo, ¿son posibles, son realizables en el marco de las estructuras ocupacionales vigentes? Porque en ningún momento se ha dicho que estas vayan a cambiar. De hecho es el concepto que regula toda la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros .

Por eso no es anodino preguntarse: ¿cómo está eso de nuevas praxis pedagógicas basadas en formas de contratación inestables, en salarios depauperados, en plazas inexistentes, en grupos abarrotados, en escuelas jodidas, en trabajo realizado no reconocido y menos pagado, en la extensión e intensificación de las jornadas de trabajo, en la precarización docente, en la subordinación total del magisterio a la SEP?

¿Qué extraña revolución en el aula es ésta que pregona la SEP, cuando ni siquiera reconoce *la súper-explotación docente, o peor, la perpetúa a través de la romantización del sacrificio de la vocación?* ¿De qué revolución se trata cuando únicamente se reconoce el contexto sociocultural de las alumnas pero nunca el contexto institucional ni las condiciones laborales en que trabaja el magisterio?

¿Cuáles son esas ideas diferentes de la SEP cuando continúa profundizando la autonomía de gestión que no es otra cosa que el mantenimiento de las escuelas públicas a costa del financiamiento familiar y/o el exiguo salario de los docentes?

¿Qué revolución de mentiritas es ésta que recurre a una interminable retahíla de citas de autores que la SEP considera progres, para ocultar las prácticas neoliberales efectivas en las escuelas y la incertidumbre institucionalizada mediante las evaluaciones de ese engendro llamado USICAMM?

¿Cómo supone la SEP que los maestros contratados por unas cuantas horas semanales y escasas oportunidades de incrementarlas, realizarán los programas analíticos y las planeaciones didácticas? ¿Cómo realizará el magisterio este arduo trabajo de planeación en forma colegiada, sin que se reconozca todo el tiempo no pagado que le dedicarán, y en consecuencia, la intensificación del trabajo y la extensión no reconocida de la jornada laboral?

Nosotras empezaríamos a creerle a la SEP si el párrafo referido anteriormente dijera lo siguiente para empezar a realizarlo:

Es importante señalar que un nuevo modelo educativo requiere nuevas praxis pedagógicas cuya base sean ideas diferentes, dado que la innovación en los materiales es superflua si ésta no viene acompañada de un pensamiento y *una acción revolucionaria*.

Desgraciadamente, no dice eso, sino otra cosa, en donde los problemas reales de escuelas y maestros, de comunidades y familias están ausentes; o encubiertos por la fraseología pseudo-intelectual progre del PE 22.

La batalla de los libros de texto

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) para el ciclo escolar 2023-2024 han empezado a llegar a las escuelas. Justo después de un año interminable, con los y las maestras exhaustas tras semanas de haber entregado calificaciones, soportando temperaturas altísimas, trabajando con estudiantes igualmente agotados y para rematar, asistiendo a un taller intensivo de actualización confuso y aburrido.⁷⁵

⁷⁵ Si, con todos los pronombres, aunque se enojen. Pero ¿por qué se enojan?, es solo reconocer lo diverso. Lo diverso, lo que existe, algo tan simple como la autonomía personal.

Por si fuera poco, justo antes de salir a un “receso” (antes vacaciones) de tan solo diez días, inició la fase más agresiva de la batalla de los LTG. Insistimos: *la fase más agresiva*, por el tono, por la envidia, por la multiplicidad de acciones, agentes, iniciativas, tácticas y técnicas utilizadas. Cuando todos regresen a clases, nos encontraremos en *La Madre de Todas las Batallas educativas*.

¿Por qué decimos esto? Desde el año pasado lo estamos viendo. No reconocerlo es una insensatez. Suponer que el campo educativo, el curricular, los libros de texto, los programas de estudio, las escuelas, son arenas exentas de conflictos, de política, de diferencias, es una tontería.

¡Ninguna educación es ajena a la política! Por algo muy, pero muy simple: en la escuela hay relaciones, se forman sujetos que van a vivir en sociedad; que están integrados y se integrarán, de diferente modo, a la vida en común: *a la polis*.

La organización escolar, los contenidos, los métodos, los instrumentos, las instalaciones, el financiamiento, todo, todo eso se reglamenta, se define, se vigila, se organiza políticamente. Lo sabemos de toda la vida, lo vemos todos los días, pero he ahí que la hipocresía disciplinar intenta imponer una visión aséptica de la educación.

Sí, lo decimos claramente: los primeros que reclaman la autonomía pedagógica, la tecnología educativa, quienes insisten en que la didáctica es una ciencia alejada de la política, la ética, la moral, las opresiones y los conflictos, son los que reclaman poseer la verdad; es decir, los que se comportan como poseedores del conocimiento pedagógico. ¡Hacen política, pura y dura, pero reclaman que lo suyo solo es *expertease*!



Claro: para reclamar el terreno, quedarse solos y solas, operando abiertamente sobre el sistema educativo, algo a lo que estaban muy acostumbrados. Como monopolistas, pero en nombre de la verdad, que es solo el subterfugio del poder.

Tuvieron éxito durante mucho tiempo. De repente, el BM, La UNESCO y la OCDE, académicos del CIDE, la FLACSO, incluso de la Ibero y del DIE, fueron dueños y señoras del saber y la tecnología pedagógica. En eso se formaron les, las y los maestros, así se diseñaron las escuelas y todas las reformas educativas de los últimos 30 años.

Hoy, cuando se ha elaborado una crítica a la pedagogía hegemónica, a sus planes y saberes, a sus epistemologías y efectos (y ya hemos dedicado muchas páginas a reconocer, pero también a criticar eso), los expertos y las expertas que se codearon y sirvieron a las autoridades educativas de Zedillo a Peña Nieto, con Esteban Moctezuma como hilo continuador, lamentablemente abrazado por la IVT; los que elaboraron las narrativas del fracaso escolar y la alternativa de la calidad como la única salida posible, como si fuera un adjetivo, y no un operador de gestión; los que diseñaron la Alianza por la Calidad de la Educación y luego la reforma del Pacto por México e incluso hegemonizaron la reforma constitucional de la IVT; todos están escandalizadas, reclaman los contenidos pedagógicos, el respeto a la ley (los cínicos que aprobaron la reforma constitucional de 2012 en 10 días y menos de 24 horas en el Senado) y, el colmo: la ausencia de ideología en la educación básica.

Pero no reclaman solamente, al modo de críticas y reflexiones. Para nada, están inmersos en los combates cotidianos. Disputan las percepciones en las redes sociales y en eventos mediáticos; emprenden campañas de rechazo digital; descalifican a las autoridades educativas; incitan negativas; se coluden con las oposiciones; circulan, apoyan y justifican las acciones judiciales... en pocas palabras, entraron al combate.

Esto es lo primero que hay que entender: lo que sucede alrededor de los LTG no es una discusión académica, *es una arena de combate*, no didáctico ni pedagógico exclusivamente, también político. Porque no se trata de modificar algunos aspectos técnicos o editoriales; algunas expresiones inadecuadas; algunas secuencias incoherentes; tampoco de reponer procedimientos y consultar a algunas autoridades y sectores. No se trata de eso. Lo han dicho claramente, en los juzgados, en los medios y en las redes sociales: se trata de rechazar los LTG, la fase actual de la negativa al Marco Curricular y Plan de Estudio de Educación Básica.

Lo dijeron desde un principio, cuando interpusieron el amparo contra la prueba piloto, en octubre del año pasado; lo dicen ahora con los nuevos amparos a la impresión y la distribución y el uso de los LTG; lo reiteran en el rechazo que circula en las redes socio-digitales.

Así que hay que reconocerlo abiertamente, sin tapujos y sin eufemismos: nos encontramos en una batalla; la batalla de los LTG en medio de una guerra educativa, la guerra por las mentes y los corazones de los NNA en tiempos de la IV Transformación Nacional.

De eso se trata: de educar para la vida en común, con los conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas, formas de hacer, de relacionarse, de convivir, de concebirse a uno mismo, a los grupos, a la naturaleza, a los animales: ¡a la vida en común!

¿Cómo decir semejante cosa, cómo decir que es una guerra? ¡Es pedagogía, es educación!, dirán muchos, y muchas, poniendo la cara y haciendo los gestos de la señora que reclamaba en *Los Simpson*: ¡Pero es que nadie va a pensar en los niños!⁷⁶ Fuera hipocresías: descalifican, lanzan anatemas, interponen mil y un amparos, emprenden rechazos, ¿con qué cara podrían decir que no es una batalla?

Ahora bien, ¿qué tipo de guerra es ésta? ¿Quiénes participan en ella? ¿Cómo, con qué y para qué?

Quien todavía se muestre escéptico a concebir así el dilema actual de los LTG, solo hay que recordarle la reforma educativa de Peña Nieto, violenta como no ha habido otra. Una reforma que no solo implicó cambios constitucionales, legislativos, administrativos y presupuestales, sino sobre todo, un conjunto de intervenciones violentas sobre la cognición social, sobre los cuerpos y mentes de los, las y los profesores, sobre las comunidades y los pueblos (¿acaso se ha olvidado Nochixtlán o a la policía rodeando las sedes de evaluación?).

La imposición de la Reforma Educativa de Peña Nieto estuvo precedida por una guerra cognitiva. No recordaremos aquí las concepciones de Desportes sobre las guerras posmodernas, basadas en las percepciones y las cogniciones;⁷⁷ pero

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=JOv50lXO14g>

⁷⁷ Desportes, V. (2007), *La guerre probable*. París, Francia: Économica.

de que se recurrió a todo para descalificar al magisterio con premeditación, alevosía y ventaja, no hay duda. Solo hay que recordar el documental de Loret de Mola y Juan Carlos Rulfo: *De panzazo*.

Y luego no quedó ahí, las manifestaciones de rechazo fueron reprimidas, encarcelaron a dirigentes, asesinaron maestros, arrasaron pueblos. Esa fue una guerra en toda la línea, usando triquiñuelas legislativas y judiciales, utilizando al ejército y la policía, al poder judicial, desde jueces locales hasta la Suprema Corte, a los medios de comunicación, todo esto y más.

Fue una guerra que los neo-liberales ganaron pronto y perdieron después, aunque no del todo, a juzgar por lo que ocurrió con la reforma constitucional de AMLO, calcada de la iniciativa Innova, Mantiene y Mejora, defendida junto con la bancada del PAN, del brazo de Romero Hicks, los expertos ahora encabritados.

Por ahora, la guerra por la educación de las nuevas generaciones todavía no se expresa en movilizaciones, mucho menos en violencia física; se desenvuelve en el campo de las percepciones, del activismo socio-digital y, sobre todo, judicial. No hay, como con Peña Nieto, violencias físicas, ni el ejército saca a los profesores de los hoteles para llevarlos a las evaluaciones, ni despidos, ni muertes, ni heridos, ni encarcelados, ni comunidades arrasadas. ¡Nada de eso! Solo descalificaciones, rechazos en las redes, campañas y amparos. Muchos amparos. Una y otra vez.

1) Los y las contrincantes

Los participantes de hoy siguen siendo aquellas expertas de antes y de ahora, Marx Arriaga y algunas funcionarias de la SEP, algunas juezas y magistrados, la Unión Nacional de Padres de Familia y otros grupos de ultraderecha, partidos políticos y representantes populares, además de maestros.

2) Los teatros de la guerra

Por lo pronto, la batalla de los LTG se desenvuelve en el campo de la cognición social y, sobre todo, judicial. Faltará ver si aparecen otras batallas para configurar un escenario de guerra más amplia, como lo fue la reforma de Peña Nieto.

3) Las razones del conflicto

Ahora bien, ¿cuáles son las críticas de quienes se oponen a los LTG de la IV T? Hay varias, y es necesario identificarlas para comprender la dinámica de la conflagración.

Se pueden identificar, por lo pronto, ocho propósitos, no necesariamente contradictorios. A veces aparecen juntos, otras veces son específicos.

1. Las que se detienen en las incoherencias, inconsecuencias y fallas didácticas y disciplinarias. Es el caso de quienes han puesto la atención en los problemas en la enseñanza de las matemáticas y los idiomas.
2. Las que llaman la atención sobre los contenidos, como la diversidad familiar en los libros de primer año; las menciones a las guerrillas de los años setenta; entre otras.
3. Quienes cuestionan la pertinencia de los contenidos por la edad de los estudiantes.
4. Las que critican los procesos de toma de decisiones, la legitimidad procesal y participación de padres de familia y autoridades educativas.
5. Los que llaman la atención sobre los contenidos ideológicos y “no científicos”.
6. Los que lamentan la poca importancia al lenguaje y las matemáticas.
7. Los que insisten en la ilegalidad de unos libros de texto sin que se presenten los programas de estudio.
8. Quienes impugnan la falta de “metodologías pedagógicas”.

Hay críticas que son concretas, como la de las secuencias disciplinarias, las cuales se pueden atender y seguramente tienen sentido y son importantes. Sin embargo, las más significativas, las que han recibido más atención no solo en la prensa o en las redes, sino sobre todo en los juzgados, son las críticas compuestas, las que se entremezclan unas con otras y tienen propósitos claros: rechazar los libros, impedir que se impriman y bloquear su utilización.

4) Los objetivos finales

Este es el fondo del asunto. Lo demás son naderías. La clave es el bloqueo, el rechazo y la negativa. Y no solo a los libros, ese es el momento actual; también al temido momento de que circulen y el PE 22 empiece a aplicarse en las escuelas del país. Esa es la cuestión de fondo; lo demás son tácticas, técnicas, instrumentos, armas de esta guerra por la educación en el país.

La UNPF lo ha dicho sin cortapisas, como suele hacerlo: esta reforma ¡No!, porque el contenido es ideológico y no científico; porque no son pertinentes para la edad de los NNA; porque el Estado no se debe meter en cuestiones de moralidad y de creencias; porque son los padres los que deciden qué se enseña, cómo, cuándo y por quién.

Todo está aquí. Los argumentos de los expertos, que no por casualidad son los desplazados de las reformas neo-liberales, son el material adyacente al argumentario central de la UNPF: una educación que ponga en el centro las relaciones de dominación y las sustituya por formas de inclusión e igualdad, de diversidad y reconocimiento de las diferencias, NO es científica, es ideológica.

¿Qué significa? Simple: la escuela debe reproducir todas las desigualdades convertidas en sentido común, desde el lenguaje, hasta los géneros y las etnias, las clases y las corporalidades. Todo radica en eso: mantener la licencia para oprimir, para discriminar, para convertir a los estudiantes en lo que han venido aprendiendo durante décadas: sujetos neo-liberales.

El discurso pedagógico y las reformas educativas neoliberales han sido funcionales a la derecha, pues eluden y fomentan la realidad de la opresión y la convierten en responsabilidad de uno mismo. Por eso, entre expertas pedagógicas y los fachos de la UNPF hay vasos comunicantes, por eso actúan juntos, pero por separado, para que no se confundan, aunque estratégicamente se enlacen.

5) La SEP en su laberinto explotador

Todo eso es lo que no hay que perder de vista en la batalla de los LTG, tan solo un momento de la guerra por la educación nacional. Por eso sorprende, y choca, que la SEP en lugar de enfrentar esto como se debe, en el campo adecuado, que es el de los maestros y las comunidades, haya obligado al personal docente a seguir un calendario interminable, forzado a ir en un fin de semana insensato, mantenerlo en un taller infame, en lugar de reconocer la situación actual de las maestras, sus ideas y sus valores, para que acompañen un plan que presuntamente propone dar un giro radical a la enseñanza nacional.

Este es un tema insoslayable, porque de nada servirán los planes y los programas si no son sentidos, reconocidos como justos y necesarios por un magisterio que los desconoce o no los quiere usar, o peor: los rechaza. Ya empezamos a ver la profundidad que ha alcanzado la narrativa facha y neoliberal de “La escuela instruye, el hogar educa”.

Eso es totalmente falso; la escuela educa porque en ella se dan relaciones, y cuando estas son inequitativas, lo que promueven es la discriminación y la violencia; cuando se enseña, por ejemplo, con saberes y valores patriarcales, en cualquier momento, en cualquier ejercicio, en cualquier tarea, solo se está

reproduciendo la opresión. Así que no vengan con tonterías como que eso no se enseña en la escuela, **¡es la escuela la que lo reproduce!**

Por eso preocupa que no se enfrenten directamente todos esos discursos vanos, pero profundamente interesados, “de la ciencia sí y no la ideología en la escuela”; que sea una jueza, ¡sí una jueza!, la que va a determinar si hay contenidos ideológicos y no científicos en el PE 22. Es un absurdo, sería como decir que la educación democrática, la que lucha contra los fanatismos y las ignorancias, no es científica.

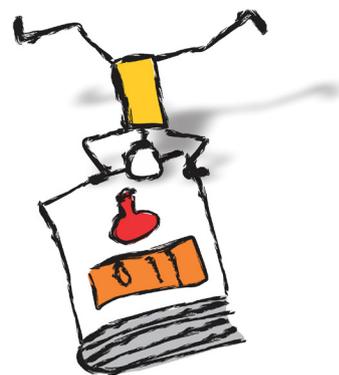
Pues sí: **es ideológica, porque la democracia no resulta de una ciencia**, sino de una voluntad y un *ethos*, es un trabajo y una utopía que los oligarcas y los tiranos nunca aceptarán.

Por eso también hay pedagogías autoritarias y hasta esclavistas, porque digámoslo claro, **la educación está orientada**, tiene finalidades, y son esas las que hoy están a prueba después de 30 años de educación neoliberal.

El asunto quedaría ahí, en un eterno combate entre dos bloques, *conservas contra progres* dirían por ahí, si no fuera porque la impericia política, la inconsecuencia pedagógica y la falta de profundidad teórica-política del Plan de Estudios 2022, no le estuvieran haciendo la cosa fácil a los fachos.

Esa es la otra dificultad del momento actual. En lugar de convocar a una reforma radical, que inevitablemente generaría tensiones, en la que se buscaría contar y convencer a les, los y las maestras, la SEP las oprime, agota y empobrece. Sí: a las mismas que deberán luchar contra las opresiones y convocar a nuevas formas de vida y relaciones.

Tamaño incoherencia puede llevar al traste lo que apenas se perfilaba como interesante en los LTG y todo el PE 22.



CONCLUSIONES

Entender el PE 22 hace posible valorar sus avances y reconocer sus límites, posibilidades y contradicciones. Justo lo que se espera de un análisis crítico y consecuente; es decir, del trabajo del pensamiento que desafía lo existente.

Sin embargo, desmontar los discursos y prácticas del poder también puede ser una burbuja producida por los mismos poderes del juicio. Hay que escapar de eso. De muy poco sirve analizar al mundo si no se busca transformarlo.

Van aquí nuestras colaboraciones para comprender al PE 22 y unas sugerencias para sobrepasarlo; porque no basta conocerlo y quizá operarlo, sino bordear sus confines y atravesarlos, en la palabra y en la obra, en el grito y en el encuentro, que solo será posible si es el proyecto de una multiplicidad en común.

Un paso adelante, dos pasos atrás

El aporte del MC-PE 22 es doble.

Por una parte, cambia la problematización educativa: **de la calidad a las desigualdades**. Este es un salto político-conceptual innegable. Por otra, pasa del sujeto neoliberal al sujeto inmerso en relaciones comunitarias, al sujeto que se constituye en la relación con los otros. Es otro tránsito de paradigma: **del empresario de sí mismo al miembro de una comunidad**.

No es algo menor, en poco tiempo la política educativa abrió un campo de posibilidades inéditas, impensables luego de más de treinta años de hegemonía neoliberal en las concepciones pedagógicas.

Una pedagogía del común, situada, crítica y abierta parecía posible, después de que la continuidad neoliberal en los programas educativos, económicos, medio-ambientales, de género, de seguridad, migratorios, parece ser el signo distintivo del gobierno de AMLO: *un progresista remiso*.

Sin embargo, muy pronto el gozo se fue al pozo.

Una vez más, los poderes del discurso, los poderes institucionales, los intereses espurios, las contradicciones entre los dichos y los hechos, las incoherencias teóricas, las incapacidades políticas, todas esas fuerzas de un común no estabilizado, no estratégico, en franco combate abierto, dentro y fuera del gobierno, entre los morenistas, sus aliados, sus antagonistas y las aspiracionistas vulgares se encargaron de minar poco a poco lo posible.

De hecho, la potente problematización de las desigualdades se convirtió en las virtudes de la Nueva Escuela Mexicana -que no aparecía en la versión inicial-. Demasiado rápido, la educación para el común devino en proyectos de la comunidad; con mucha facilidad se olvidaron las rupturas planteadas por las exclusiones y las desigualdades, en provecho de conceptos livianos, o *light*, como igualdad de género, o francamente excluyentes, como la educación inclusiva.

Quedaron atrás los propósitos revolucionarios, atrás la descolonización y la despatriarcalización; atrás el común, en el que se reconoce la diferencia y se apoya el cuidado mutuo, en provecho de la comunidad homogeneizante; todas las marcas de una educación *de y para el común* fueron cayendo una tras otra, hasta quedar en ese mamotreto indigesto e incoherente, obeso y parapléjico, llamado PE 22 ;Y faltan los libros de texto!

La Nueva Escuela Mexicana es la misma que la vieja, con la súper-explotación, la jodidez infraestructural, pero remozada, es decir, avalada por las comunidades locales, por los líderes que se apropian del lenguaje decolonial para reproducir las opresiones de género, de orientación, de lengua, de etnia, de estrato y capacidades, y se adaptan a la explotación capitalista de las personas, los territorios y la naturaleza.

La NEM es lo mismo que la vieja con los maestros subordinados a las nuevas regulaciones sindicales del añejo SNTE, o con las reorganizaciones clientelares y autoritarias de las secciones democráticas. Es la misma vieja escuela mexicana

con los afeites de la IV T, para dejar lo mismo pero con libros, lenguajes y palabras nuevas.

A lo que se puede aspirar, si acaso, con esas nuevas funcionarias de la SEP, es a una reforma curricular *woke*,⁷⁸ que hable de desigualdades mientras mantiene en su estructura, en sus relaciones, en sus ambiciones, la organización escolar de antes de que les “naciera la conciencia”. Justo por eso es una *reforma progrebuena ondita*, es decir, *woke*, pero nunca revolucionaria, como se nos quiere hacer pasar.

¿Qué hacer?

Regresar al pasado es impensable. Retomar el lenguaje, las razones, los conceptos de la pedagogía neo-liberal es un despropósito. Sería como propiciar que el PRIAN volviera a Palacio Nacional. Esa vía es intransitable para nosotros.

Pero callar frente a las inconsecuencias, incoherencias e inconsistencias del PE 22 es un absurdo. Por el contrario, hay que decir las cosas, ¡para empujar, para potenciar, para redirigirlas! No tendría sentido de otro modo.

⁷⁸ *Woke*, un anglicismo que proviene del pretérito de *wake*, despertar, para dar cuenta de la concientización y los efectos del capitalismo en la naturaleza, en la sociedad, en la vida. *Capitalismo woke* se denomina a esta tendencia. Normalmente asociada con el progresismo político y la innovación empresarial, sobre todo de sectores de servicios, financieros y tecnológicos.

En Estados Unidos es el blanco favorito de los republicanos, en lo que allá se llaman las guerras culturales, presuntamente dominadas por las “ideologías de género”, las “agendas LGBT”, “*Black lives matters*” y el calentamiento global.

Hasta donde sabemos, Jorge G. Castañeda fue el primero en utilizar ese neologismo para la Nueva Escuela Mexicana, *Woke* en la SEP. Su crítica está plagada de insultos: “los loquitos de la SEP”. Refiere todo a la *critical race theory* y desconoce por completo las elaboraciones no estadounidenses, por ejemplo, todas las epistemologías del sur, ni qué decir de los problemas de las políticas educativas y curriculares. No vale la pena detenerse en esa crítica, es más interesante la de Eduardo Andere. Ahí viene el ‘*woke*’ (en <https://www.reforma.com/ahi-viene-woke-2023-05-21/op249366>), que pone el grito en el cielo, pues considera que las preocupaciones de la NEM son propias de las guerras culturales de los adultos, *no pertinentes para los niños*.

Lo que a él le parece un escándalo, muy a tono con el lenguaje y las preocupaciones de la derecha, a nosotras nos parece algo lamentable, una oportunidad perdida, una caída político-conceptual: el sustituto de la revolución educativa.

La crítica ilumina los puntos de ruptura, pero también las líneas de fuga. Decir y explicar por qué ¡No! a la NEM es insuficiente, es casi nada, hay que perfilar algunas salidas, que garanticen no regresar al pasado y profundicen o subviertan lo que se puede hacer ahora, con los perfiles de egreso y las didácticas situadas, con las oportunidades que se abren y lo que está ahí, que es posible, pero hay que actualizar, sabiendo siempre que sólo son indicaciones, que el camino se hace y se descubre en conjunto.

Por eso, el **qué hacer** es una pregunta insoslayable. Y así respondemos:

1. **Reconocer lo impensable.** Las claves de la propuesta curricular de la NEM no son los programas sintéticos y analíticos, tampoco los ejes articuladores o los campos formativos, mucho menos las fases de aprendizaje o las epistemologías del sur, sino las potencias morfogenéticas de la educación en la producción y reproducción de la vida en común, es decir, de la *polis*.

Mientras que la reforma de Peña Nieto se proponía la reconfiguración neoliberal de los individuos, las instituciones y los valores, el MC-PE 22 se propone luchar contra las desigualdades y exclusiones -ya explicamos que en sentido estricto eso es lo que da sentido y estrategia a los ejes articuladores-. El asunto es que tanta potencia productiva se fue deslavando hasta volverla una propuesta woke: por encimita, buena ondata. Nada más. Así se chorea, no se transforma nada.⁷⁹ ¿Por qué? Por las tibiezas argumentales y políticas de los redactores del texto de marras. Lo que nunca se atrevieron a decir, mucho menos a plantear como estrategia discursiva, es que la escuela neoliberal era el *sumum* de las escuelas productoras y reproductoras de todas las opresiones y exclusiones sociales.

De todas. Eso es lo que ha mostrado durante años la crítica educativa. Eso es lo que hay que cambiar. Muy bien, pero entonces hay que terminar el argumento: eso quiere decir que los valores, los conocimientos, las

⁷⁹ Para el Diccionario del Español en México, *chorear* es “v intr (Se conjuga como *amar*) (Popular) Decir choros”: “La mayor parte del tiempo José sólo nos *choreaba* contándonos de discos que no existían para presumir que sabía más que nosotros” <https://dem.colmex.mx/Ver/chorear>

formas de actuar, las prácticas, las instituciones, los programas, las subjetividades, las relaciones, se conducen, se realizan, se actualizan y hasta desean, en términos neoliberales, en términos de opresiones, por tanto, lo que lo primero que hay que hacer es reconocer cómo se producen y reproducen esas opresiones *en nuestros comportamientos, en nuestros deseos, en nuestras formas de enseñar, en la forma de comprender el mundo y hasta cambiarlo.*

Todo eso lo vimos en la lucha contra la reforma educativa. El neoliberalismo no es una política económica, es una racionalidad, un sistema de valores, un modo de subjetivación, por lo *que está dentro de la escuela, en lo que se enseña y en el cómo se enseña*, mientras no entendamos eso, cualquier propuesta alternativa se va a filtrar por los modos de entender y de realizar la práctica pedagógica.

Este es uno de los grandes errores de la NEM: no empezó por donde debía, en las escuelas, desde abajo, actualizando todo esto, convenciendo, recuperando las experiencia y los saberes docentes, de alumnos y comunidades; por el contrario, empezó desde arriba, como otra política educativa más, incluyendo sus foros y sus farsas; por eso todavía está tan alejada del magisterio y tan cercada por los derecheros y los fascistas.

Para no regresar al pasado, para eliminar el virus machista y neoliberal, no solo de las políticas educativa, sino de las escuelas, de las prácticas y de nosotros mismos, es necesario reconocer lo que quizá sabíamos pero no lo decíamos en voz alta, o nos faltaban argumentos, o desconocíamos las palabras: *la escuela neoliberal produce y reproduce distintas formas de dominación.*

Duele decirlo, duele de verdad, pero quizá nosotras mismas lo hemos hecho mil y una veces. Por eso lo primero que hay que hacer -para no regresar al pasado y potenciar lo que hay- es reconocer lo impensable: *la escuela no solo enseña, reproduce las dominaciones de clase, de etnia, de lenguaje, de género, de orientación sexual, de color de piel, de...*

2. **Traspasar los límites:** la dualidad nacional-local de los programas analíticos y sintéticos, la didáctica situada en los proyectos comunitarios,

¡de 3 niveles!, la síntesis de 7 ejes, 4 campos y 6 fases, ha resultado francamente inmanejable. Para enfrentar ese problema y cumplir con los mil y un requisitos que esto implica, los maestros han recurrido a los *edutubers*, los vendedores de aplicaciones y de ejemplos. Pululan por ahí manualitos para cumplir con el requisito y entregar programas y planeaciones en tiempo y forma.

¡La revolución pedagógica quedó en el llenado de los requerimientos burocráticos en turno! ¡Quedó en otra de las políticas educativas impuestas al magisterio! ¡Unamás! Lo peor: esta es la que presuntamente cancela el neoliberalismo, lucha contra las desigualdades y prepara NNA críticos en un mundo acelerado y cambiante.

No hay de otra. Hay que traspasar los límites impuestos por la NEM. Esa escuela desbordada de evidencias, informes, burocracia y peri-mercados educativos.⁸⁰ ¿Cómo? Recuperando justamente la pedagogía situada: los informes y las evaluaciones son comunitarias, no oficinescas; las evaluaciones son oportunidades para valorar, corregir y relanzar, no para llenar formatos; las evaluaciones tienen su tiempo, su lógica y sus destinatarios, que no son en primer lugar los burócratas de la SEP o el sindicato, sino les, los y las NNA, las familias, las comunidades; en otra palabra: es la comunidad, no el supervisor ni la jefa de zona, mucho menos un oficinista de la SEP o los gobiernos locales; los tiempos y las formas son acordadas por la misma comunidad, no por los decididores de alguna oficina central, por tanto, no son formatos estandarizados, sino *experiencias educativas* que se presentan y revisan en donde se realizan.

3. **Re-territorializar.** ¿Suena complejo? No lo es. Es algo sencillo y, sobre todo, indispensable. La NEM y el PE 22 definen un territorio conceptual sobre el que se realizan múltiples intervenciones. Estas intervenciones tienen blancos, es decir, objetos específicos. En el PE 22 son los contenidos, formas y sujetos de enseñanza y aprendizaje. Por eso se

⁸⁰ Peri-mercados: los emprendimientos privados que surgen con y acompañan a los flujos gubernamentales de acción. Junto a los cuasi-mercados, son el fundamento de la gobernanza neoliberal.

considera una reforma curricular, con sus derivas, como los LTG y la formación docente. Ese es el territorio, sus límites y sus surcos.

Ahora bien, es un territorio limitado por los poderes del presupuesto, de la legislación actual, del sindicato, de las culturas educativas y políticas, de la rutinización y la ritualización de las prácticas y el cotidiano escolar. ¡Eso es lo que hay que romper! ¡Esta es la gran contradicción, la gran farsa de la NEM en su diseño y en una aplicación que será imposible en el marco de la racionalidad administrativo-burocrática imperante, las estructuras ocupacionales vigentes, la organización escolar, la presupuestación y legislación actual!

Para que se realicen los objetivos de la NEM se requeriría una reforma más allá de contenidos y prácticas. ¿Cómo realizarán los profes programas analíticos y sintéticos, proyectos comunitarios, seguimientos individualizados, atención a la comunidad, en el tiempo de una jornada laboral de 5 horas diarias? ¡Eso es imposible! Por lo que en realidad *el nuevo PE 22 solo es una vuelta de tuerca más a la súper-explotación docente, a esa larga tradición de las escuelas mexicanas de pagar cinco horas. pero exigir, de facto, muchas más en educación básica.* Eso es lo que hacen las maestras al calificar, llenar formatos, planear, elaborar materiales; ese es el concepto maldito de las estructuras ocupacionales vigentes, que ni las leyes secundarias, ni la reforma constitucional, ni la reforma curricular quieren atender.

Por más evaluación formativa que se realice, recurriendo a fundamentos claramente didácticos, a la par y coherentes con los llamados PDA, siempre existirá un límite infranqueable: el de la calificación con fines de acreditación. Eso es lo que esperan los padres, las familias y alumnos, pero sobre todo, el sistema, que cada trimestre continúe exigiendo a los docentes la entrega de números y evidencias que los respalden, que para eso se les ha dado la graciosa concesión de un día de descarga administrativa.

Lo mismo sucede con los grupos de 30 o más estudiantes. Para que funcione la NEM se requiere atención y seguimiento permanente, en grupos reducidos, pero esto nadie lo plantea como objetivo a atender. ¿Para la SEP los grupos atiborrados no son problema? Parece que no, son una condición estructural del SEN, por tanto, no importa la

contradicción entre las demandas del PE 22 y la realidad de las escuelas, ergo, continuaremos como hasta ahora. ¿No que era una revolución? En el discurso quizá, **en la práctica será el devenir de una mentira.**

Por eso hay que redefinir el territorio de la NEM, no solamente libros, contenidos y formación docente, sino infraestructura, modalidades de contratación, jornadas de trabajo, sueldos y salarios, prestaciones, límites grupales, entre otras cosas necesarias para que la lucha contra las explotaciones y las subordinaciones empiece por la misma escuela... que presuntamente va a enseñarlas.





**¿REVOLUCIÓN EDUCATIVA...?
¡QUISIÉRAMOS!**

Exposición y crítica del Plan de Estudios para Educación Básica 2022

se terminó de editar en agosto de 2023 en
Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.
Pedro Moreno 7 Barrio de Santa Lucía 292950
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Tels: 967 678 05 64 y 967 631 69 89
edfrayba@gmail.com
www.editorialfrayba.com.mx
www.editorialfrayba.blogspot.com

Publicación digital