

# Cinco temas de reflexión sobre el *nuevo* modelo curricular educativo

Walter Beller Taboada\*

## Resumen

La educación pública moderna nació como parte de la construcción del Estado-nación. En México, ha sido una cuestión de múltiples aristas y adquiere una relevancia política fundamental. En lo que va de la administración actual se han planteado una serie de cambios para llegar a la transformación educativa. Se ha comunicado a la opinión pública un documento que condensa un conjunto de ideas que pretenden apuntalar la llamada *Nueva Escuela Mexicana*. Ese repertorio de ideas parece derivar de concepciones polémicas en materia pedagógica, didáctica y, sobre todo, filosófica. Una aproximación a esas bases hace ver sus alcances y límites. Desentrañar el fondo es encontrarse con todo un universo particular correspondiente a la era de la posmodernidad.

## Palabras clave

Ilustración ✂ Educación ✂ Cultura ✂ Ciencia ✂ Filosofía

## Abstract

Modern public education was born as part of the construction of the nation-state. In Mexico, it has been a multifaceted issue and acquires fundamental political relevance. So far in the current administration, a series of changes have been proposed to achieve educational transformation. A document that condenses a set of ideas that seek to underpin the so-called *New Mexican School* has been communicated to public opinion. This repertoire of ideas seems to derive from controversial conceptions in pedagogical, didactic and, above all, philosophical matters. An approach to these bases reveals their scope and limits. To unravel the background is to find a whole universe corresponding to the era of postmodernity.

## Key words

Enlightenment ✂ Education ✂ Culture ✂ Science ✂ Philosophy

\* Profesor Investigador. Departamento de Educación y Comunicación. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), México (walterbeller@gmail.com).

**D**URANTE LA primavera, el gobierno de la República ha dado a la luz pública un texto que denominó *Marco Curricular*, para apoyar el Plan de estudios de la educación básica mexicana, dentro de lo que han dado en llamar *La Nueva Escuela Mexicana*. El escrito fue elaborado por la Dirección General de Diseño Curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP). No haremos un análisis detallado del documento (en ello están trabajando varios especialistas), sino que desmenuzamos tesis centrales del discurso en el *Marco Curricular* y develar su “matriz epistémica.”<sup>1</sup> Una visión retardatriz que contradice los postulados del Artículo Tercero de la Constitución General de la República y que busca imponer a las y los profesores de educación básica el desprecio por el empleo de la razón y reducir las capacidades críticas de los estudiantes queriendo volcarlos hacia creencias propias del pensamiento arcaico. Me propongo analizar:

1. la abierta propuesta contra la primacía de la racionalidad y contra cualquier método de contrastación de creencias;
2. la opción del relativismo cultural como didáctica;
3. el sesgo fóbico contra la historia mexicana;
4. el rechazo a todo posible universalismo como némesis del poscolonialismo; y
5. la propuesta del emotivismo para que el alumnado se centre en su conciencia y emplee la “introspección” como fuente de verdad.

Aunque el *Marco Curricular* destina unos párrafos sobre la COVID-19, no va más allá. Hace mutis sobre la inclusión de la *cultura digital* en las aulas. Solo insiste en la exigencia de las clases presenciales,<sup>2</sup> sin justificaciones psicopedagógicas o sanitarias. El mayor número de páginas están enfocadas a repetir las tesis antisistémicas.<sup>3</sup>

1. Derrota del pensamiento de la Ilustración. Aunque se remonta a la modernidad, a los dos últimos tercios del siglo XVIII, la Ilustración ha sido un movimiento de ideas libertarias que, se quiera o no, fincaron las transformaciones independentistas en Latinoamérica, justamente a principios de ese siglo (baste recordar que en la biblioteca del padre Miguel Hidalgo figuraban volúmenes de *L'encyclopédie*). Fue heredera de la revolución científica de Galileo, Descartes y Newton, situada en la Era de la Razón; se desarrolló con el apogeo del liberalismo clásico. Propuso, con Kant,<sup>4</sup> el uso de la razón para el discernimiento del mundo, dejando a un lado a los “generadores de engaño, como la fe, el dogma, la revelación, la autoridad, el carisma, el misticismo, la adivinación, las visiones, las corazonadas o el análisis hermenéutico de los textos sagrados” (Pinker, 2019, p.28). Nuestro Artículo Tercero, desde 1917, ha sido claro y constante en favor de la ciencia y contra los prejuicios.

La Ilustración propone la *universalidad* de las normas y del conocimiento del Universo. La *universalidad* de las normas (sufragio universal) y en particular de los Derechos Humanos (igualdad, contraria a la idea de discriminación por particularidades), así como la *universalidad* de las leyes de la naturaleza (como la atracción universal).

En contraste con la universalidad, el modelo del *Marco Curricular* va en dirección opuesta y propone un término más ambiguo: “lo común”.

Redefinir el carácter universalista y nacionalista del conocimiento para pensar en la educación básica desde otras bases sobre lo común, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje y con ello recentrar la noción de lo comunitario como horizonte de la formación básica. (h. 7)

Y se entiende “lo común” como algo de naturaleza política:

El espacio político de lo común en la escuela conlleva la confluencia de acciones, identidades y pensamientos en su diversidad para construir colectivamente sentidos y acciones que establezcan, hasta donde los sujetos quieran, los límites de lo que es posible imaginar, crear y aprender, como condición para la emancipación de las niñas, niños y adolescentes, pero también como posibilidad de construir tejido social compartido con otros, como lugar de lo diverso. (h. 7)

¿Por qué la *diversidad* se opondría a lo *universal*? El documento hace énfasis sobre las particularidades de todo lo que ocurra en las aulas: acciones, sentimientos, “hasta donde los sujetos quieran”. En efecto, la diversidad implica que hay algo que nos distingue, ciertas características distintivas, incluso singulares. Es una evidencia constatable que la diversidad no contradice a la igualdad. Ese es el fundamento del estatuto del sujeto de derecho. Es cierto que para algunos antropólogos lo que deben privar son las distinciones etnográficas. Pero desde el punto de vista jurídico y ético, la construcción de valores y derechos culturales compartidos deben ser combinados con el principio de la igualdad. Es un tema de derechos y no de usos y costumbres. El tema de fondo es el Estado de Derecho, que es de donde emana el derecho a la educación.

Por otro lado, una de las apuestas de transformación del pensamiento ilustrado fue la educación como instrumento para liberar a las nuevas generaciones del yugo de “los generadores de engaño”. En México, su influencia tuvo diversas resonancias y una que debe destacarse se encontraría en la redacción que tuvo el artículo Tercero de la Constitución, durante la llamada “educación socialista”, que se refería

a la necesidad de “[...] crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo [...]” (Cámara de Diputados, 2003, párrafo 8).

Para lograr ese objetivo habría que combatir los prejuicios y las creencias infundadas. Significaba ir contra las tradiciones que impiden a los educandos un pensamiento crítico y autónomo. En la historia posterior, la redacción del artículo fue eliminada junto con el proyecto de “educación socialista”, pero se mantuvo la idea de que hay que formar al estudiantado en los términos de la ciencia del momento. Tiempo después el libro de texto de “ciencias naturales” se utilizó como una introducción a la ciencia (aunque con varias limitaciones que no tratamos en este escrito).

La oposición constante de los grupos conservadores mexicanos ha sido una lucha contra la ciencia. Se escudan alegando que es contra el *cientificismo*. En realidad, esto tiene una raíz que podría remontarse a las discusiones del medioevo tardío sobre la oposición filosofía-razón/creencia-fe. El oscurantismo es una categoría de la historiografía. Si se revisa, se verán las coincidencias con las páginas con ropaje “progresista”. Significa volver a la defensa de creencias primarias, sin posibilidad de crítica y menos de autocrítica, lo cual pone en tela de juicio el papel de la educación estatal en el contexto de la vida económica, social y tecnológica del siglo XXI.

En efecto, poco a poco, fue haciéndose cada vez más presente la opinión de que “la formación integral” de los educandos tendría que tener espacios para la *comprensión* de la realidad. Entiendo aquí el término *comprensión* en el sentido que le otorgó cierta filosofía del siglo XX, referida a un modo de conocimiento que procede por *intuición* y de forma sintética, como captación completa del significado. Es algo del orden de lo subjetivo, pero es algo del orden de lo “trascendental”, “místico”, “escatológico”. Una intervención religiosa en la formación educativa.

Por consiguiente, la esfera de la *comprensión* en los espacios educativos puede ser religiosa o puede ser laica.

Ahora bien, para que la operación de arrinconamiento de la ciencia tuviese efectos, habría que descalificar sus logros mediante la *demonización* que atribuye a la ciencia (junto con otros valores de la Ilustración) crímenes que son tan antiguos como la civilización. Incluso se le imputa al pensamiento científico el racismo, la esclavitud, la conquista y el genocidio. Por supuesto se oculta que la historia es más bien al revés.

El genocidio y la autocracia eran omnipresentes en los tiempos premodernos y disminuyeron, no aumentaron, a medida que la ciencia y los valores liberales de la Ilustración se fueron volviendo cada vez más influyentes después de la Segunda Guerra Mundial. (Pinker, 2019, p. 483)

El *nuevo* modelo educativo no solo es contrario a considerar que sea la ciencia el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Reivindica, quizá como nunca antes, la esfera de la *comprensión*, aunque añaden un término importante: el contexto.

De este modo, el aprendizaje se realiza dentro de un contexto social, histórico y territorial concreto que vincula a niñas, niños y adolescentes con su realidad en el plano cognitivo, simbólico, de las emociones, los afectos y la voluntad, además de que permite transformarla. (h. 81)

2. Son varios los planteamientos del *Marco Curricular* que se nutren de ciertas tesis de algunas visiones en la antropología (junto con determinadas tesis de la teoría del aprendizaje significativo).<sup>5</sup> El multiculturalismo es uno de sus ejes fundamentales.

El multiculturalismo viene de la teoría política desplegada en Canadá y EE. UU., sobre todo en el caso del primero con las tensiones políticas entre las comunidades anglófona y francófona; fue hasta hace poco un país relativamente abierto a la migración y con prácticas liberales de asilo; se ha convertido en ícono “el elogio de la diferencia” (Valcárcel, 2020, pp. 283-285). El multiculturalismo se refiere a la presencia en el mismo lugar o espacio físico de culturas diferentes —desde el punto de vista etnográfico— que no tienen relación entre ellas o que pueden tener una relación o no de convivencia; comprende todas las diferencias que se enmarcan en la cultura, ya sea religiosa, lingüística, racial, étnica o inclusive de género.

El multiculturalismo tiene también un componente de derechos humanos referido al “derecho a la diferencia” (que inicialmente tuvo relación con el derecho de las minorías lingüísticas en un país). Se apoya en el concepto de “diversidad cultural” sobre el cual, por cierto, la UNESCO promovió la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural en el año 2001, que amplía la posibilidad de crear políticas culturales nacionales e internacionales en esta materia. La diversidad cultural se refiere al reconocimiento de la diferencia cultural, su legitimidad y dignidad. La interculturalidad se refiere al proceso mediante el cual culturas claramente diferenciadas que comparten un territorio realizan intercambios culturales entre sí. Es decir, se refiere al modo en que se relacionan, dialogan y se influyen mutuamente, manteniendo sus rasgos diferenciadores.

De nueva cuenta, frente al universalismo de la Ilustración se reivindican en el *Marco curricular* las particularidades.<sup>6</sup> Lo cual está en principio bien, siendo México un país de diversidades culturales, sociales y económicas. La cuestión es ¿cómo desarrollar en las aulas elementos comunes no solo respecto de México, sino con relación al contexto mundial en materias como el uso de tecnologías de la información?

Por ejemplo, según esta perspectiva se considera la salud como un derecho fundamental e invita a los profesionales de la salud a que integren el conocimiento médico con las creencias y la prácticas tradicionales al momento de enfrentar una enfermedad. Las políticas, programas y proyectos en salud tendrán que ser adaptables y transferibles al momento de confrontar la inequidad étnica mediante la inclusión de las poblaciones afectadas por la misma, dentro del marco de sus actividades. Se consideran inclusivas y tradicionalmente sensibles aquellas políticas, programas y proyectos que consideran dentro de sí la medicina y prácticas tradicionales.

La carencia de esta consideración implica políticas, programas y proyectos culturalmente insensibles. Lo ideal sería que las costumbres tradicionales se conjunten con los avances científicos en materia de salud. Nadie niega que este tema suele llegar a algunos puntos de conflicto. En el caso de la COVID-19 al parecer no hubo discrepancias, pero sí frente a los grupos anti-vacunas. Defendiendo prácticas comunitarias específicas, hay grupos que se enfrentan a una resistencia imposible de transigir en esta materia. Quizá solo la inmunidad de rebaño consolidada de la población mayoritaria evite que esas comunidades repelentes se libren de contagios virales.

3. El comunitarismo, que no viene del campo de la antropología sino de las teorías morales. Trata de la reivindicación de la comunidad como sujeto político y administrativo en la estructura del Estado. Tendencia adversa a “la ideología individualista”. Se desliza en las páginas del *Marco Curricular* como el eje valorativo, axiológico. No hay ahí otra ruta más que el comunitarismo.

Para el comunitarismo, el responsable de todos los efectos perniciosos en la sociedad es el *individualismo*, con su carga de egoísmo (h. 47 y *passim*). Por ello se le hace ver como el motor de la disolución de las comunidades. En términos de una jerarquía, la comunidad está, según esa visión, por encima del individuo. Por ende, no habría más identidad de las personas que por su pertenencia a alguna comunidad. Aunque aquí el repertorio es amplio: una familia, una vecindad, un colectivo profesional, una ciudad, una nación. El problema es que muchas veces habrá contraposición entre una u otra comunidad. Ello porque priva la diversidad establecida por el multiculturalismo.

La corriente filosófica comunitarista propone entender la moralidad como una cuestión de identificación de cada individuo con su propia comunidad concreta, es decir, aquella en la que nace y en la que se educa hasta convertirse en adulto. Las páginas del *Modelo Curricular* responden a una suerte de cruzada moral frente al individualismo insolidario y consumista que ha convertido a las sociedades en enormes agregados de personas atomizadas y alienadas por la cultura de masas. Como ha señalado desde hace años Adela Cortina:

La moralidad no se entiende aquí como una cuestión de deberes y derechos, sino más bien como tarea de toda comunidad esforzándose por desarrollar unas excelencias en todos sus miembros para alcanzar solidariamente una vida plena de sentido. (Cortina, 2001, p.38)

La pulsión es —de nueva cuenta— ir contra la Ilustración, porque se confunde la *solidaridad grupal* con la *solidaridad universal*. De modo que la sociedad mexicana tendría que revisar el texto del *Marco Curricular* para identificar cuál es realmente el sentido del *compromiso* tantas veces invocado en sus páginas. Incluso, entra aquí el tema filosófico y ético del reconocimiento del “otro”, como alguien apreciado, valorado y respetado. Es un punto que no encuentra espacio ni justificación en la propuesta que viene de la SEP. Por su afán marcadamente comunitarista, se trata de estar inclinado hacia la polarización social (idea siempre presente en el populismo). Si es —como se ve— una moral acomodaticia, no es más que un sesgo ideológico y no axiológico.

4. La “occidentofobia” y el “Campo Formativo”. Anima al texto del *Marco Curricular* un empeño inspirado en el pensamiento de la posmodernidad (filosofía contraria a la Ilustración) de querer reivindicar a los oprimidos (se invoca expresamente a Paulo Freire<sup>7</sup>), y por eso hace del colonialismo el culpable de las variantes que han tenido las reformas en el sector educativo del país. El colonialismo y el neoliberalismo figuran como responsables de haber introducido “la tecnología educativa”, la pedagogía basada en competencias y el sentido meritocrático que le imprimieron a los procesos educativos las administraciones educativas del pasado.

Tomando como referencia el neoliberalismo, el “Marco Curricular” está influenciado por esa corriente posmoderna que, rechazando las pretensiones universalistas de la Ilustración, combate el “imperialismo cultural”. “En otras palabras, los pueblos colonizados deben rechazar la modernidad, principal instrumento del dominio imperial. (Andrade, 2013, p. 172)

Después de todo, la cultura de Occidente representa todo aquello a lo cual se opone la raíz epistémica del *Marco Curricular*, es decir, se trata de deslindarse del predominio de la razón (que deja fuera la intuición y la “comprensión”), desmarcarse de la técnica por ser instrumento de sometimiento vía la ciencia occidental (en particular de las tecnologías de la educación) y desaprobando la idea del progreso (quizá porque en el fondo se piensa que la mejor noción de tiempo es el tiempo circular, tan propio de las culturas prehispánicas). De modo que en vez de adherirse a una epistemología universalista que procura investigar cómo conocen los miembros de la especie

humana, “Boaventura de Sousa Santos prefiere invocar una suerte de nacionalismo epistemológico y defender una *epistemología del sur*, contrapuesta a las pretensiones universalistas de la epistemología convencional” (Andrade, 2013, p. 173).

¿Cuál es el precio que se paga por semejante deslinde? En materia de literatura, el querer circunscribirse a los designios de la comunidad implica que los educandos queden circunscritos a preferencias particulares en lugar de abordar los textos clásicos de la literatura universal. En materia de ciencia, además de los prejuicios señalados en el numeral 1 de este escrito, resulta entonces que se admite que cada comunidad y cada sociedad definiría “su propia verdad”. Con esta postura, o bien todas “las verdades” son incomparables y cosa relativa, o bien no queda ninguna verdad en el planeta Tierra (desde luego, en la era de la *posverdad*). El *relativismo epistemológico*, tan socorrido por la posmodernidad (Andrade, 2013), conduciría a un retroceso educativo de proporciones incalculables. ¿Acaso el álgebra es una obra demonizada por no ser una elaboración prehispánica? ¿La geografía, la astronomía, la astrofísica, la biología molecular, la medicina genómica, la informática o las neurociencias deben quedar excluidas de los campos de conocimiento de estudiantes y profesores?

Más allá de las asignaturas, el *Marco Curricular* propone algo ambiguo como “Campo Formativo”.

El nombre de Campo Formativo obedece a la visión que tiene este currículo de entender a las estudiantes y a los estudiantes como sujetos que participan en un proceso inacabado de formación que involucra diferentes aspectos (no solo académicos). Los contenidos que se abordan en cada Campo favorecen el aprendizaje y la construcción de hábitos intelectuales en los que las niñas, niños y adolescentes construyen una mirada crítica, desde diferentes perspectivas, frente a un fenómeno de la realidad. (h. 127)

Propuesta que entraña una contradicción, porque si la comunidad es la que rige las directrices del proceso de transmisión de conocimientos y habilidades, entonces ¿cómo se dará pie para el pensamiento crítico en los educandos? Además, la búsqueda de “diferentes perspectivas”, supone la posibilidad de investigar ángulos o aspectos nuevos de la realidad, pero para ello hay que tener, de inicio, un marco de referencia. Si no es nada de la cultura occidental, ¿cuál sería ese marco de observación, experiencia o de ideas? Dejarlo a la “construcción de hábitos intelectuales” así sin más, es una deriva educativa sin destinos ni objetivos (por cierto, *metas*, *objetivos* y demás nociones se abandonan en aras de querer sepultar para siempre a la “tecnología educativa”).

5. De la ley de la naturaleza a la “ley del corazón”. Concebir un currículum educativo de alcance nacional es una labor que implica la participación de

especialistas en las diversas temáticas que se han de abordar, así como mediante el diálogo con docentes que han documentado sus experiencias en las aulas. Ninguna propuesta educativa surge de ideas inventadas solamente en una nación, pues la educación es un asunto en el que se contemplan repertorios de miradas desde dossiers académicos, variados sistemas de creencias y múltiples visiones sobre el fenómeno educativo, hasta enriquecedoras experiencias internacionales. Más aun, se realiza recurriendo a los conocimientos más avanzados sobre el aprendizaje, como ocurriría en la actualidad; por ejemplo, examinando lo cognitivo desde el plano de las funciones cerebrales hasta el plano de las influencias y aplicaciones sociales del conocimiento (Pinker, 2019).

Se ubican mejor las raíces epistémicas del “Marco Curricular” en el terreno de dos posiciones principales en la historia contemporánea. En el siglo xx se desplegaron dos tendencias. Por un lado, se acrecentó la confianza en la Razón (siguiendo así una de las bases de la Ilustración), tomando por base los avances de la ciencia y los hallazgos tecnológicos correlativos. Pero, por otro lado, fue ganando una atención cada vez mayor el campo de la afectividad e incluso la emocionalidad de los individuos, asumiendo que ella está asentada en creencias subjetivas y valoraciones particulares.

La Razón habría ganado terreno en las explicaciones de los fenómenos de la naturaleza como sujetos a leyes objetivas y universales. La afectividad ha venido ganando en diferentes frentes, desde teorías como de la “multiplicidad de inteligencias”, las competencias educativas, pasando por los fundamentalismos políticos como el nazismo o incluso los fundamentalismos religiosos (en Irán, por ejemplo) hasta el manejo mediático del populismo.

El desafío más grande para la Razón vino con Auschwitz, puesto que los métodos de exterminio estuvieron basados en tecnologías de la muerte que ayudaron a crear un escenario de torturas, deshumanización sistemática, ejecuciones y muerte en masa en cámaras de gas. Al menos 1.1 millón de personas, 90% judías, murieron allí, antes de que el campamento fuera liberado, el 27 de enero de 1945, por tropas soviéticas. En la misma dirección hay que situar al *Proyecto Manhattan*: un proyecto de investigación y desarrollo tecnológico, llevado a cabo durante la Segunda Guerra Mundial y que produjo las primeras armas nucleares; fue avalado por los Estados Unidos con el apoyo del Reino Unido y de Canadá. Ante sus devastadores efectos, los propios científicos reaccionaron en un esfuerzo por convertir a la Razón en el límite de la Razón.

En realidad, los límites a la Razón se venían dando en el terreno mismo de la ciencia. Los teoremas limitativos de Gödel y el principio de incertidumbre de Heisenberg dejaron en claro que las demostraciones y las explicaciones científicas

tienen umbrales inescapables. Igualmente, principios tales como las “leyes del pensamiento” de la lógica aristotélica, el ideal de la exactitud en descripciones y observaciones, así como el hallazgo de las leyes del caos, fueron cambiando el panorama de la filosofía de la ciencia respecto a la racionalidad ilustrada y la verdad absoluta (Sáenz Rueda, 2009). El positivismo quedó arrinconado. Sin embargo, contamos con ideas que han enriquecido una concepción de racionalidad más amplia (por ejemplo, incorporando principios como la falibilidad, la gradualidad y la paraconsistencia), las cuales dotan a la ciencia de un rostro menos inflexible (opuesta a los rígidos esquemas positivistas) y más prometedor (respecto de los avances en campos como la mecánica cuántica y la AI).

Con el impulso de las ciencias sociales en el siglo xx, resurgió la dicotomía ciencias de la naturaleza/ciencias del espíritu (humanas). A las segundas se les adscribió una finalidad distinta a la de *entender* las regularidades que tengan la estructura de lo universal y lo necesario; solo tendrán como propósito *comprender* singularidades que puedan ser descritas. Es decir, si las primeras *explican*, las segundas *comprenden*. Ahora bien, para la comprensión se requiere —como señalamos antes— de una suerte de intuición o penetración subjetiva que da lugar a la metodología correspondiente a la disciplina de la interpretación. La hermenéutica parece estar incorporada en toda metodología cualitativa.

Antes de la hermenéutica, Hegel había advertido en los procesos históricos un momento que denominó “la ley del corazón”.

Esta figura es, en la *Fenomenología del espíritu*, la que confía en la nobleza de sus sentimientos y asume para sí que basta con la fuerza de sus convicciones para cambiar la realidad social. A ello se refiere Hegel cuando define la *Ley del corazón* (*Das Gesetz des Herzens*), que conlleva la soberbia de quien “sabe que tiene inmediatamente en sí lo universal o la ley” (Hegel, 2019, p. 178).

La figura que realiza la *Ley del corazón* describe a aquellos individuos que sintiéndose afligidos por el mundo social, transitan a la acción e intentarán hacer algo para transformarlo. Representa personajes romantizados, que se arriesgan a realizar transformaciones revolucionarias, y cuyo fundamento de su acción son “los dictados de su corazón”. Hegel aclara que no se queda en las individualidades, sino que trasciende a las comunidades. La *ley del corazón* es una percepción *común* —es lo común—, pues busca “el bienestar de la humanidad”, al tiempo que debe conducir al “placer universal de todos los corazones” (Hegel, 2019, p.179). Se puede decir que es una ley que conforma comunidades unidas por idénticos sentimientos de justicia.

Ahora bien, *la ley del corazón* no es una ley inscrita en algún código legal, no es de aplicación general como la ley jurídica ni tiene sanciones previamente

codificadas que guíen, por ejemplo, los aparatos de justicia. Nada de eso, pues no se trata de algo objetivo sino solamente subjetivo que, sin embargo, se intenta imponer como la más adecuada para “hacer justicia”. Por eso, más que “ley” habría que considerarla como “la justicia” del corazón.

El *Marco Curricular del Nuevo Modelo Educativo* se levanta sobre una inspiración pedagógica confusa, que en su deslinde de la Ilustración repele toda forma de universalismo y circunscribe la ciencia a un apartado oscuro e inextricable, que no ofrece alternativas para la enseñanza de la lecto-escritura ni para el aprendizaje de la matemática (elementos primordiales de la enseñanza básica). Pero deja traslucir la extraordinaria fuerza de la *ley del corazón*.

## Notas

1. El nombre *matriz epistémica* se asigna para un cierto modo propio y particular que tiene un grupo humano de asignar significados a las cosas y a los eventos; o sea, es un conjunto de ideas, creencias y conjeturas que está presente, explícita o tácitamente, en la forma de simbolizar la realidad y por eso constituye un *sistema de condiciones para pensar*, en este caso, un proyecto educativo (Vid., Martínez Migueles, 2010).
2. Dirección General de Desarrollo Curricular, “Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana”. Documento de trabajo, 2022. Hoja 56: “En el plano estrictamente pedagógico, la pandemia evidenció que los procesos de enseñanza requieren formación y profesionalización, reivindicando con ello la función de las y los docentes. La labor de las familias en el apoyo a las y los estudiantes en casa demostró que las principales dificultades que enfrentaron para apoyar las actividades escolares han sido: a) no contar con estrategias para favorecer el aprendizaje, b) dificultades para expresarse y c) poca comprensión sobre los métodos que utilizan las y los profesores en clase”.
3. Para cuestiones sobre la teoría del conocimiento, se recurre a fuentes como el libro de Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del sur* (2018) y textos a como los de Immanuel Wallerstein (Vid., Arrighi y otros, 2012).
4. No se puede soslayar el *programa* de reforma cultural que está en las páginas de ¿Qué es la Ilustración? (Kant [1784] 2009).
5. Citan el constructivismo de Jean Piaget, pero lo descalifican porque él no incorporó los factores socioculturales y solo estableció ciertas “etapas” en el desarrollo de la inteligencia y bajo una simple estructuración de las funciones de asimilación-acomodación, como se lee en “Marco curricular” h. 77 y ss. Los autores del texto de la SEP o no leyeron o no entendieron a Piaget. Sobre los aportes de la psicología del desarrollo a la pedagogía, Piaget señala: “Por un lado, este desarrollo afecta, en lo inherente, las actividades del sujeto. Desde la acción sensoriomotora hasta las operaciones mejor internalizadas, el impulso permanente en este proceso se debe a la operatividad irreductible y espontánea. Por otra parte, esta operatividad no está preformada de modo definitivo ni puede atribuirse solo a los aportes exteriores de la experiencia o la transmisión social. Es producto de sucesivas construcciones, y el factor principal de este constructivismo es una equilibración mediante autorregulaciones que permiten remediar incoherencias momentáneas, resolver los problemas y superar las crisis o los desequilibrios mediante la elaboración constante de nuevas estructuras que la

escuela puede ignorar o favorecer según los métodos empleados” (Piaget, 2019), subrayado nuestro.

6. “Tanto la legislación como el currículo de educación básica incorporaron el sentido de unidad y modernización nacional planteada por el Estado. Con ello, se borró o invisibilizó la diversidad cultural, social, lingüística, territorial, social y de género del currículo nacional. Asimismo, el sistema educativo en su conjunto se imaginó como un espacio libre de contradicciones en cuyo interior se organiza la relación de los sujetos (relaciones pedagógicas, sociales, culturales, epistémicas) para adaptarse al modelo de civilización imperante”, h. 27 y *passim*, subrayado nuestro.
7. “Para lograr esta tarea es fundamental que se conciba a la educación como un acto político, como invitaba Paulo Freire. Eso requiere reconocer que vivimos en una sociedad desigual; ésta es la premisa básica para comenzar a dialogar y producir transformaciones. Ello compromete al Estado, a la comunidad y a la escuela con los oprimidos, las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes, las personas con discapacidad, la diversidad sexual violentada, y no con un tipo de educación que sustrae a las niñas, niños y adolescentes de sus condiciones históricas y sociales y los determina a ser depositarios de información cuyo valor social y económico se traduce en la forma de capital humano” (Marco Curricular, h. 12-13).

## Referencias

- Andrade, G. (2013). *El posmodernismo, ¡vaya timo!* Laetoli.
- Arrighi, G., Hopkins, T. y Wallerstein, I. (2012). *Movimientos antisistémicos*. Akal.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI.
- Cámara de Diputados. Servicio de investigación y análisis. (2003). *Evolución jurídica del artículo 3 constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior*. <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm#:~:text=%22Art%C3%ADculo%20o,y%20de%20la%20vida%20social>.
- Cortina, A. (2001). *Ética*. Akal.
- Hegel, G.W.F. (2019). *Fenomenología del Espíritu*. FCE.
- Martínez Migueles, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Kant, I. (2019). *¿Qué es la Ilustración?* Alianza Editorial.
- Piaget, J. (2019). *Psicología y pedagogía*. Siglo XXI.
- Pinker, S. (2019). *En defensa de la Ilustración*. Paidós.
- Sáenz Rueda, L. (2009). *Movimientos filosóficos actuales*. Editorial Trotta.
- Valcárcel, A. (2020). *Feminismo en un mundo global*. Cátedra.