



Los saberes de los docentes de educación básica sobre las epistemologías del Sur (la situación de la CDMX)

Luis Eduardo Primero Rivas
COORDINADOR

LAMBDA
EDITORIAL

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

LOS SABERES DE LES DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
SOBRE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR
(LA SITUACIÓN EN LA CDMX)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya, Secretaría de Educación Pública
Francisco Luciano Concheiro Bórquez, Subsecretaría de Educación Superior

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández, Rectoría
María Guadalupe Olivier Téllez, Secretaría Académica
Arturo Latabán López, Secretaría Administrativa
Pilar Moreno Jiménez, Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez, Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
Benjamín Díaz Salazar, Dirección de Planeación
Maricruz Guzmán Chiñas, Dirección de Unidades UPN
Yiseth Osorio Osorio, Dirección de Servicios Jurídicos
Silvia Adriana Tapia Covarrubias, Dirección de Comunicación Social

COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión
Jorge García Villanueva, Diversidad e Interculturalidad
Gerardo Ortiz Moncada, Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes
Ruth Angélica Briones Fragoso, Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos
Eva Francisca Rautenberg Petersen, Teoría Pedagógica y Formación Docente
Miguel Ángel Vértiz Galván, Posgrado
Rosa María Castillo del Carmen, Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas
Patricia Adriana Amador Islas, Unidad de Igualdad de Género e Inclusión

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández, Presidencia
María Guadalupe Olivier Téllez, Secretaría Ejecutiva
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez, Coordinación Técnica

VOCALES ACADÉMICAS

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Maricruz Guzmán Chiñas

LOS SABERES DE LES DOCENTES DE EDUCACIÓN
BÁSICA SOBRE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR
(LA SITUACIÓN EN LA CDMX)

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS
COORDINADOR

AUTORES:

CAROLINA DE LOS COBOS ALCALÁ
LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS
ULISES CEDILLO BEDOLLA
JAIR VILCHIS JARDÓN
ALFONSO LUNA MARTÍNEZ
EVELYN ESTHER ROJAS FLORES
GAEL ALEJANDRO VÁZQUEZ CANSECO
OCTAVIO URBANO GIL
PERLA AZUCENA RAMÍREZ GAYTÁN



Luis Eduardo Primero Rivas y coautores

Los saberes de los docentes de educación básica sobre las epistemologías del Sur (la situación en la CDMX), LAMBDA Editorial y Universidad Pedagógica Nacional de México, 2023.

ISBN: 978-607-59915-8-0 (Digital, LAMBDA)

ISBN: 978-607-413-497-1 (Digital, UPN)

© LAMBDA Editorial

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, carretera al Ajusco núm. 24, colonia Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

LAMBDA Editorial

Av. Pirineos 250, int. 102, Santa Cruz Atoyac, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03310, Ciudad de México.

Tel. 5636453422

contacto@lambdaeditorial.com

www.lambdaeditorial.com

Este libro es producto de la investigación “Saberes de los Profesores de Educación Básica respecto de las epistemologías del Sur (Diagnóstico sobre el personal educativo en la Ciudad de México)”, proyecto desarrollado en el año 2023 a partir de la convocatoria “Propuesta de Investigación e Intervención en el ámbito Educativo” e identificado con número 10-62-4 del Programa integral de desarrollo institucional (PIDI) de la UPN-Mx, por lo cual contó con el sustento financiero de la universidad y agradecemos su apoyo.

La presente obra en su conjunto fue dictaminada por pares académicos bajo el método de doble ciego.

Todos los derechos reservados. Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio, sin la anuencia por escrito del titular de los derechos.

Hecho en México – *Made in Mexico*

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	7
Luis Eduardo Primero Rivas	
<i>Capítulo 1: Recuento de la investigación</i>	11
Carolina De los Cobos Alcalá	
<i>Capítulo 2: Interpretación del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica</i>	19
Luis Eduardo Primero Rivas	
<i>Capítulo 3: Los saberes y los saberes docentes en el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022</i>	31
Ulises Cedillo Bedolla	
<i>Capítulo 4: La conceptualización del docente en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica</i>	47
Jair Vilchis Jardón	
<i>Capítulo 5: Saberes éticos docentes en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)</i>	61
Alfonso Luna Martínez	
<i>Capítulo 6: Las epistemologías del Sur en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica</i>	83
Luis Eduardo Primero Rivas	

<i>Capítulo 7: Los datos encontrados en las respuestas ofrecidas por el personal educativo investigado</i>	99
<ul style="list-style-type: none"> Ulises Cedillo Bedolla, Evelyn Esther Rojas Flores Gael Alejandro Vázquez Canseco, Octavio Urbano Gil Perla Azucena Ramírez Gaytán 	
<i>Capítulo 8: Resultados inmediatos del Nuevo Plan de Estudios de educación básica: las críticas a los Nuevos Libros de Texto Gratuitos ..</i>	109
<ul style="list-style-type: none"> Evelyn Esther Rojas Flores, Gael Alejandro Vázquez Octavio Urbano Gil, Perla Azucena Ramírez Gaytán 	
<i>Capítulo 9: ¿Qué saberes tienen los profesores de educación básica respecto de las epistemologías del Sur?</i>	125
<ul style="list-style-type: none"> Ulises Cedillo Bedolla 	
<i>Capítulo 10: Hacia una nueva teoría crítica: los aportes anticoloniales del poscolonialismo</i>	139
<ul style="list-style-type: none"> Ulises Cedillo Bedolla, Luis Eduardo Primero Rivas 	
<i>Conclusiones y/o balance de lo expuesto</i>	157
<ul style="list-style-type: none"> Ulises Cedillo Bedolla, Luis Eduardo Primero Rivas 	
<i>Anexo: Documento del Diplomado “Estudio de la cartografía de las epistemologías del Sur”</i>	167
<ul style="list-style-type: none"> Luis Eduardo Primero Rivas, Ulises Cedillo Bedolla 	
<i>Referencias</i>	181

PRESENTACIÓN

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS¹

El libro ofrecido a su consideración comunica una investigación realizada sobre el “Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica” (NPEB) e incluye diez capítulos, un anexo y las indispensables “Referencias”, que aportan sobre el proyecto educativo de la Cuarta Transformación Nacional para la educación básica mexicana, contenido en el documento de la Secretaría de Educación Pública federal (SEP) mencionado. El diseño expositivo de esta publicación lo llevará a un capítulo inicial donde se narra el “Recuento de la investigación” que le contará la manera cómo se realizó este trabajo, situándolo en su contexto.

El segundo capítulo brinda una “Interpretación del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica” y con ella se presenta un recuento de los temas más relevantes tomados en cuenta en el contexto de la indagación expuesta, al tiempo que se mencionan los asuntos omitidos. El tercer capítulo se denomina “Los saberes y los saberes docentes en el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022” y recupera un término (y concepto) central de la publicación de la SEP estudiada y aporta para dilucidarlo. El capítulo cuarto, titulado “La conceptualización del docente en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica” destaca lo expresado en el material reflexionado acerca de su conceptualización del docente y la actividad de la

1 Profesor fundador de la Universidad Pedagógica Nacional de México e investigador titular del proyecto aquí expuesto. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (hoy “SNI”) desde el 2004.

enseñanza, pues el papel de este grupo educativo es especial en la nueva propuesta, y en este capítulo se ofrecen los datos centrales para caracterizarlo, en cuanto, es el agente que aplicará el NPEB y su propuesta epistemológica, centrada en la concepción del hacer la ciencia, pensada desde el Sur global de nuestro planeta.

El siguiente capítulo, el cinco, “Saberes éticos docentes en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)” presenta otro tema central en el material de la SEP reflexionado, la ética, y lo asocia al contexto de la Nueva Escuela Mexicana, proyecto de donde surge el proyecto de cambio en la educación básica. El capítulo sexto, llamado “Las epistemologías del Sur en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica”, resalta el tema central de nuestra investigación tal como aparece en la publicación de la SEP, y es base del resto del libro, que continúa ofreciendo un capítulo séptimo denominado “Los datos encontrados en las respuestas ofrecidas por el personal educativo investigado” que narra lo ofrecido en las contestaciones dadas por el personal docente encuestado acerca del contexto del NPEB y en especial, acerca de sus saberes sobre las epistemologías del Sur.

El capítulo octavo, “Resultados inmediatos del Nuevo Plan de Estudios...: las críticas a los Nuevos Libros de Texto Gratuitos”, considera un asunto que originalmente estaba ausente en nuestro proyecto de investigación; sin embargo, lo tuvimos que considerar en la indagación, en tanto el proyecto educativo de transformación de la educación básica produjo una reacción fuerte del bloque conservador del país, que necesariamente debería ser considerada por su virulencia y significado. El siguiente capítulo, el noveno, “¿Qué saberes tienen los profesores de educación básica respecto de las epistemologías del Sur?” es especialmente relevante pues, considera las respuestas brindadas por las personas que respondieron nuestra encuesta, para mostrar las coincidencias de quienes dijeron conocer las teorías de la ciencia destacadas, con algunas de sus tesis centrales, con lo cual se establece un interesante camino para continuar los trabajos sobre el proyecto educativo para la educación básica, en el tiempo de la 4T.

El décimo capítulo surge de las referencias encontradas en el texto reflexionado sobre la “crítica” y el “pensamiento crítico” que se desea sea asumido por los estudiantes de la educación básica, en la búsqueda de su mejor formación. Como en la publicación indagada

se deja de especificar cómo entienden la crítica, o cuál es su filiación histórico-conceptual, asumimos que se asocian con la “Teoría crítica” más conocida —la formulada por la Escuela de Frankfurt—, en particular con sus inicios y la comparamos con la crítica asociada a las epistemologías en las cuales fundan el documento, de ahí que ofrezcamos el capítulo denominado “Hacia una nueva teoría crítica: los aportes anticoloniales del poscolonialismo”.

El libro puesto a su consideración finaliza con unas “Conclusiones”, un “Anexo” por medio del cual ofrecemos el documento base del diplomado Cartografía de las epistemologías del Sur —que aportará a la mejor realización del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica— y concluye con las “Referencias”, divididas entre las “Citadas” y las “Consultadas”, en tanto hay muchas acerca del tema indagado.

Creemos que el libro es bueno y útil para continuar significando el proyecto educativo para la transformación de la educación básica; sin embargo, su criterio será la mejor evaluación del mismo.

Seguramente procederá a adentrarse en esta publicación.

CAPÍTULO 1

RECUENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAROLINA DE LOS COBOS ALCALÁ¹

Resumen

En este capítulo, se presenta la narrativa de nuestra investigación organizada en dos secciones. La primera se centra en un recuento de la conformación del equipo de investigación y el inicio del proyecto. La segunda describe las sesiones de trabajo realizadas durante la investigación, brindando una visión del contexto en el que se desarrollaron y presentando la dinámica del cronograma que guio nuestro proceso.

Presentación del equipo de investigación

La investigación expuesta nace como respuesta a la convocatoria “*Propuestas de investigación e intervención en el Ámbito educativo*” emitida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-México) el 3 de marzo de 2023. Esta convocatoria tuvo como objetivo principal impulsar y respaldar la labor investigativa y de intervención en el ámbito educativo, con el fin de propiciar el desarrollo de diagnósticos,

1 Pasante de la Licenciatura en pedagogía de la UPN y participe en el Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología.

proyectos de formación, investigaciones, y otras iniciativas destinadas a indagar sobre las diversas problemáticas que afectan al ámbito educativo en sus diversas modalidades y temáticas.

La convocatoria fue considerada en nuestro grupo general de trabajo —el Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE) de la Universidad Pedagógica Nacional—, en donde se acordó convocar a la formación de un equipo de investigación integrado por estudiantes y docentes.

Una vez que el grupo operativo se formó, se procedió a evaluar la viabilidad de un proyecto de investigación con el título de *Saberes de los profesores de educación básica respecto de las epistemologías del Sur (Diagnóstico sobre el personal educativo en la Ciudad de México)*, y se inició su redacción dirigida a realizar un diagnóstico sobre los saberes del personal de educación básica de la Ciudad de México, asociado a las *epistemologías del Sur*, en cuanto son la propuesta central del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica: el proyecto de la 4T para este importante nivel educativo.

La concepción de este proyecto tuvo su origen en el trabajo previo realizado en el SPINE, específicamente en las investigaciones relacionadas con las epistemologías del Sur, que se plasmaron en el libro *Cartografía de las epistemologías del Sur* (2022) y en el diplomado derivado de un curso de actualización docente realizado en el año 2021. Este diplomado se presentó a las autoridades de la UPN-MX y fue aprobado para su implementación, sujeto a las condiciones adecuadas. Estos antecedentes sentaron las bases para la formulación de nuestro proyecto de investigación, que se presentó puntualmente a las autoridades de la UPN y fue aprobado, obteniendo financiamiento junto con otros proyectos seleccionados en la convocatoria.

La convergencia de personas con distintas experiencias y diferente recorrido académico refleja que la forma de trabajo fue diversa y, por tanto, enriquecedora. En este trayecto, cada integrante del equipo contribuyó de manera fundamental.

El titular del proyecto fue el Dr. Luis Eduardo Primero Rivas mientras que el Mtro. Ulises Cedillo Bedolla fue el investigador asociado, al tiempo que el Dr. Alfonso Luna Martínez se desempeñó como investigador asistente asumiendo un papel crucial como

vínculo entre la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” (ENE) y el SPINE, lo que facilitó contactar a personal directivo y docente de educación básica. Además, a través de sus relaciones como jefe del Departamento de Investigación de la ENE, se buscó el apoyo de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) para la aplicación del cuestionario al grupo docente² de educación básica de la CDMX, siendo esta situación muy favorable para conseguir información directa sobre nuestro tema de indagación.

El equipo de investigación también contó con la participación de quienes desempeñaron actividades de ayudantes de investigación, y entre las personas involucradas, podemos mencionar a: Jair Alejandro Vilchis Jardón³, a quien escribe este primer capítulo —Carolina De los Cobos Alcalá—, Perla Azucena Ramírez Gaytán⁴, Gael Alejandro Vazquez Canseco⁵, Esther Rojas Flores, y Octavio Urbano Gil⁶. La primera encomienda de este equipo de ayudantes fue apoyar en la búsqueda bibliográfica, hemerográfica y gráfica relacionada con la investigación, y al obtenerla suministramos la información encontrada en las reuniones de trabajo que comenzamos a realizar. Los datos brindados y su procesamiento se realizaron a través de

2 En este texto, se emplea la categoría *grupo o personal docentes* y se evita el uso del pronombre *los* para destacar la diversidad de las personas, incluyendo a mujeres, hombres y personas no binarias u otras identidades. Esta práctica se alinea con la recomendación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) de promover un lenguaje incluyente y no sexista, según lo establecido en el Comunicado de Prensa DGC/304/16 de la CNDH, emitido el 29 de noviembre de 2016 en el cual se introdujo la *Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH* con el propósito de utilizar un lenguaje que evite discriminar, invisibilizar o excluir. Sin embargo, es importante destacar que cada integrante de nuestro equipo utiliza su propia forma de escritura, lo que puede llevar a la ocasional aparición de pronombres, sustantivos o adjetivos que no siguen esta recomendación.

3 Licenciado en pedagogía y estudiante de la maestría en Desarrollo Educativo desde el año 2022, ambas de la UPN y miembro activo del Seminario Permanente de Investigación Sobre la Nueva Epistemología.

4 Estudiante de 7mo semestre de la carrera de pedagogía de la UPN y prestadora de servicio social del Seminario Permanente de Investigación Sobre la Nueva Epistemología.

5 Estudiante de 7mo semestre de la carrera de pedagogía de la UPN e integrante del Seminario Permanente de Investigación Sobre la Nueva Epistemología.

6 Estudiantes de 3er semestre de la carrera de pedagogía de la UPN e integrantes del Seminario Permanente de Investigación Sobre la Nueva Epistemología.

la técnica tomográfica de investigación, el recurso de trabajo con el cual opera el SPINE.⁷

La técnica de investigación documental referida se basa en la categorización de *archivos de localización* (generales, de autor y de concentración), referidos con las siglas de “argelos”. Comenzamos aplicando un *argelo de concentración* a la bibliografía, hemerografía y webgrafía recopilada, que constaba de casi 80 títulos. Este *argelo de concentración* nos ayudó a seleccionar las publicaciones que cada miembro del equipo debía trabajar mediante *argelos de autor*. Estos «argelos de autor» se crearon y presentaron en nuestras reuniones de trabajo.

A partir de la amplia información obtenida y procesada, elaboramos las preguntas que integrarían la encuesta para el personal de educación básica en la Ciudad de México. Este material se diseñó de manera colaborativa en el equipo y se convirtió en un formulario de Google. Utilizamos este contenido para llevar a cabo una prueba piloto en la muestra que pudimos obtener. Inicialmente, cuando se piloteó el cuestionario, obtuvimos 89 participaciones. Sin embargo, al final, logramos aumentar este número a 110.

El procesamiento de las respuestas se realizó utilizando el software ATLAS.Ti, lo que nos proporcionó información de gran relevancia.

Sesiones de trabajo

En nuestras primeras sesiones de trabajo, establecimos una estructura temporal para nuestras reuniones. Inicialmente, acordamos tener encuentros cada 15 días, lo que nos permitiría establecer una continua interacción para hacer acuerdos y mostrar avances del proyecto. Sin embargo, más adelante, evaluamos la necesidad de una mayor comunicación y decidimos cambiar a reuniones semanales, con el fin de acelerar nuestro progreso y mantener un ritmo constante de trabajo.

⁷ Este documento de trabajo puede consultarse en <https://spine.upnvirtual.edu.mx/?s=T%C3%A9cnica>

Además de las reuniones regulares, reconocimos la importancia de documentar nuestras discusiones y avances. Así que, acordamos solicitar a todas las personas participantes que tomaran notas detalladas durante nuestras sesiones y a su vez se solicitó que una persona hiciera relatorías. Esta práctica de documentar y compartir la información se convirtió en un componente esencial de nuestro proceso de investigación, permitiéndonos rastrear el desarrollo de nuestras ideas y decisiones.

Es significativo destacar que en nuestras primeras conversaciones dedicamos tiempo a abordar dos factores cruciales para el éxito de nuestra investigación: *la administración* del proyecto, en la cual había que considerar la programación y gestión de recursos. El segundo factor crítico que exploramos fue *el financiamiento*, ya que necesitábamos operar bien el presupuesto asignado por la UPN para realizar el proyecto de investigación, que al final, significó una cantidad modesta, que rondó a los cien mil pesos. Con este apoyo financiero logramos comprar un equipo de cómputo y el programa de ATLAS.Ti. En la entrega de estos recursos surgieron problemas dada una circunstancia problemática vivida por la administración de la UPN-Mx, y, la falta de las becas generó un desafío inesperado y esta situación llevó a la toma de decisiones difíciles, y algunas personas del equipo de trabajo original decidieron retirarse del proyecto debido a la falta de recursos. Los nombres mencionados con anterioridad informan de las personas que se mantuvieron en el proyecto. Aquellas que optaron por continuar lo hicieron debido a su compromiso con la investigación y su deseo de seguir aprendiendo pese a este obstáculo inesperado.

Contexto de la investigación

Durante nuestras sesiones, enfocamos nuestra atención en la idea esencial de que comprender el contexto es fundamental para una participación efectiva en un proyecto de investigación. Por lo tanto, dedicamos tiempo al diálogo y a la comprensión del contexto social en el que se enmarca nuestro trabajo. Para alcanzar este propósito, compartimos con el equipo de investigación el documento utilizado para registrar el proyecto en la Secretaría Académica de la UPN, denominado “Proyecto de Investigación 2023”. Este documento está

disponible en el Portal del SPINE, en la sección de ‘Investigación en curso’, que nos permitió informar sobre el progreso del trabajo y que puede consultarse en: <https://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php/investigacion-en-curso/>.

En las sesiones, abordamos la premisa fundamental de que no se puede participar plenamente en un proyecto de investigación sin el conocimiento de su contexto. Por lo tanto, dedicamos tiempo a dialogar y comprender el contexto social en el que se enmarca nuestro trabajo. Del diálogo que se dio se rescató que la trascendencia de esta investigación se encuentra enraizada en la base epistemológica y filosófica del programa de estudios que se implementaría durante el ciclo escolar 2023-2024, contenido en el *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*⁸ (Proyecto de investigación, 2023, p. 2). Es importante destacar que la base epistemológica de este Plan... se fundamenta en las epistemologías del Sur, propuestas científicas bien conocidas en el SPINE, como se mencionó páginas atrás y que este proyecto educativo para la educación básica también supone una base filosófica, también por reflexionar, pues conlleva una específica filosofía educativa, la propia de la 4T englobada en la idea de la Nueva Escuela Mexicana.

Rumbo al final del proyecto de investigación

Con el contexto de nuestra investigación debidamente establecido, procedimos a formalizar acuerdos de trabajo para avanzar de manera efectiva. Uno de los pasos cruciales en este proceso fue la elaboración de un cronograma detallado que delineaba las etapas clave de nuestra investigación. Este cronograma está disponible para su consulta en el Portal SPINE.

Avanzamos en las primeras etapas de trabajo, que incluyeron la recolección de datos a través de un cuestionario piloteado. Este proceso nos proporcionó una rica fuente de información, la cual fue en su

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

mayoría sistematizada mediante el uso del software ATLAS.Ti. Utilizamos esta información para avanzar a través de las categorías proporcionadas por el programa, reflexionando sobre su procesamiento.

Los resultados de nuestro análisis estadístico de las respuestas del cuestionario de Google se presentarán en el Capítulo 7 de este estudio, titulado “Los Datos Encontrados en las Respuestas Ofrecidas por el Personal Educativo Investigado”. Allí, se ofrecerá un análisis detallado de los hallazgos obtenidos.

Por otro lado, los resultados de ATLAS.Ti se presentarán exclusivamente en las conclusiones de nuestro trabajo, con alguna mención de ellos. Esto nos permitirá brindar una visión global de las implicaciones de nuestra investigación. Este enfoque nos ayudará a mantener un flujo coherente en la presentación de nuestros resultados.

Posterior al procesamiento de los resultados del pilotaje, se modificó el cuestionario inicial generándose el que se aplicaría de manera más extensa, mismo que se colocó en el Portal SPINE y se entregó a la DGENAM (Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio) para que lo consideraran en el apoyo solicitado para distribuirlo en el personal educativo de la CDMX.

El proceso de recopilación de datos nos llevó a considerar la estructura de los capítulos que formarían parte de nuestro libro. Este proceso de redacción fue un esfuerzo colaborativo en nuestro equipo de investigación. Cada vez que un autor individual o el grupo de colaboradores completaba un capítulo, lo compartía a través de nuestro grupo de WhatsApp. Esta práctica nos permitió recibir valiosas observaciones, aportaciones e incluso críticas constructivas cuando fue necesario, enriqueciendo así la calidad de nuestro trabajo.

En conclusión: el volumen que tiene a su consideración representa un esfuerzo meticuloso que cumple con los criterios editoriales actuales. Este trabajo garantiza tanto la calidad del producto ofrecido como la capacidad de contribuir significativamente a una comprensión más profunda del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica (NPEB). Es importante destacar que el NPEB ha suscitado diversas reacciones en el país, particularmente el rechazo de grupos conservadores y de la extrema derecha política. Como se detallará en los próximos capítulos, este proyecto es susceptible de mejoras y ajustes continuos.

CAPÍTULO 2

INTERPRETACIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

El documento por considerar en este capítulo es el publicado el 19 de agosto de 2022 en el Diario Oficial de la Federación del año 2022 con el cual se establecen las modificaciones para la educación básica de México, tornado significativas en múltiples órdenes como se puede atestiguar ampliamente, en especial con las reacciones producidas por los nuevos libros de texto gratuitos, que también serán consideradas en esta publicación. Como se trata de interpretar, el primer apartado a exponer se denomina:¹

1 Esta nota de pie de página inicial indica que acabo de utilizar el término “interpreta-
mes” el cual, de ser escrito de manera patriarcal, debería decir “interpretamos”. Quienes atienden mis publicaciones identifican inmediatamente la puesta en realización de la campaña de la “e” impulsada por mí desde hace años y en la actualidad puesta al día con detalle en el “Capítulo 1: Buscar un lenguaje incluyente para la mejor convivencia colectiva: la campaña de la «e»”, de mi libro *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*, Sello Editorial Publicar al Sur, México, 2020. En lo sucesivo aparecerán distintas expresiones que pueden interpretarse desde este contexto, actualmente mucho más validado por la reemergencia del feminismo insurgente ahora tan activo, y presente como una realidad innegable, aun cuando cuestionable por quienes rechazan el uso del lenguaje incluyente. Quienes expresan su rechazo lo realizan de diversos modos, sin embargo, es indispensable promover una mejor manera de hablar en estos tiempos de inclusión democrática. En el contexto del rechazo al Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica, hay muchos ataques al lenguaje incluyente y esto hace más perentorio el realizarlo.

¿Desde dónde interpretamos?

La presente exposición se realiza desde la mejor frontera del conocimiento actual, la del Sur, y estas tesis se pueden revisar a detalle en el capítulo segundo del libro acabado de citar —*Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*—, sin embargo, ahora conviene sintetizarlas. El conocimiento hegemónico en nuestro mundo surge del dominio colonial que los países europeos realizaron sobre el resto del planeta Tierra con sus guerras de conquista y posteriores colonizaciones en los territorios sojuzgados.

En nuestro espacio, actualmente llamado América Latina, predominó la colonización española y desde ella adquirió predominancia el idioma hegemónico en “la madre patria”, el castellano (llamado “español” por la propia hegemonía alcanzada por los castellanos de Isabel La Católica sobre el resto de las naciones de la península ibérica), su religión y su universo simbólico, posteriormente completado por el influjo europeo centrado en el positivismo, filosofía francesa que termina imponiéndose en gran parte del mundo occidental, por su combinación (o entresijo) con el empirismo inglés, unión de una filosofía idealista y materialista que creará el positivismo realmente existente, conceptualización que influirá decisivamente en la práctica científica de la modernidad, y por tanto del capitalismo industrial y financiero, el capitalismo que ahora nos domina.²

Esto es: en América Latina se creará un universo cultural o simbólico conformado por los restos de la Edad Media española, vía su catolicismo y el positivismo realmente existente conjunción que creará las fuerzas centrales de nuestro eurocentrismo, que en gran parte nos sigue afectando, incluso por el predominio del lenguaje que le es propio, el patriarcal. Esta realidad sigue presente, sin embargo, en nuestros territorios cada vez se hace más fuerte el movimiento del poscolonialismo con sus influjos emancipadores que nos llevan a superar el dominio eurocéntrico y a recuperar

2 El asunto del positivismo realmente existente puede consultarse en el libro *Perfil de la nueva epistemología*, con una segunda edición en el año 2022, que se puede obtener gratuitamente en <https://publicaralsur.com>

tanto las culturas de los pueblos originarios como las filosofías del Sur, mestizas en mucho, como corresponde a nuestros pueblos.

También es relevante destacar que el influjo del eurocentrismo generó una idea de La Ciencia —el producto del hacer de los científicos— idealista, que la convirtió en La Divinidad moderna e incluso poseyó su propia liturgia, realizada a través del *método científico de investigación*, el paradigma para hacer la investigación al modo del positivismo realmente existente. Estas tesis nos llevan a:

La conciencia histórica

En lo dicho hasta el momento se expresa una conciencia histórica que permite ubicar nuestras realidades en el devenir del mundo contemporáneo que ha producido la distinción entre lo eurocéntrico y lo del Sur siendo una diferencia hoy activa al interpretar nuestras realidades y central en el significado que le damos a nuestras comprensiones. Desde estos referentes es que le damos sentido a lo planteado y en particular a los significados del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica (NPEB), el proyecto con el cual el primer gobierno de la Cuarta Transformación Nacional (4T) concreta en la educación inicial las tesis centrales de la Nueva Escuela Mexicana. Esta idea refiere una conciencia histórica universal, sin embargo, es bueno subrayar que ella también influye en el cambio histórico nacional, en cuanto la 4T es una transformación completa de todos los ámbitos de la vida mexicana en la cual igual hay que situar a la práctica científica, el hacer productor de la ciencia. Estas modificaciones se expresan de manera central en el documento considerado en esta publicación, en tanto el NPEB, recupera en su significado y actividad las epistemologías del Sur.

Por ser este proyecto de gran relevancia, es importante recuperar sintéticamente su contenido describiéndolo en este subtítulo:

El contenido básico del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica

Situación y caracterización del NPEB

El documento en consideración se ubica de fondo en el sentido político de la 4T y es producto de la gran votación conseguida por Andrés Manuel López Obrador (AMLO) para ser electo como Presidente de la República, triunfo que le permitió avanzar en su proyecto para la transformación nacional, donde asimismo tenía que considerar la transformación educativa: el NPEB se ubica de fondo en esta motivación. Por ser un proyecto educativo el texto recupera los artículos de la Ley General de Educación en los cuales se apoya y, claro está, los artículos de la Constitución Nacional con los cuales se vincula, en especial el Tercero y sus modificaciones actuales.

Las referencias resaltadas son varias, no obstante, es útil transcribir esta central e importante:

Al ser la educación un derecho humano y, por lo tanto, un bien público de interés nacional, esta propuesta curricular es una tarea colectiva en permanente construcción que comprende: 1. Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria; 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 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 3. Codiseño de los programas de estudio, para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo establece el artículo 23 de la LGE; 4. Desarrollo de estrategias nacionales; 5. Transformación administrativa y de gestión (p. 1 del NPEB).

De la página cuatro hay que recuperar otro texto indicativo por central:

El Plan de Estudio cuenta con una estructura con cuatro elementos que articulan la propuesta curricular de principio a fin: I. Integración curricular: expresada en los campos formativos-ejes articuladores, los cuales establecen los contenidos fundamentales de estudio previstos en el artículo 29, fracción 11 de la LGE, mientras que los propósitos

de formación general, de la fracción I del mismo artículo se expresan en el «Perfil de egreso». Por su parte, los contenidos referidos en el artículo 30 de la LGE se encuentran desarrollados en los Programas de Estudio. La integración curricular articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello se atiende la demanda histórica de promover una formación integral, así como situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan las profesoras y profesores, como lo establece el artículo 14, fracción IV de la LGE. Autonomía profesional del magisterio: para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes. III. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad, tal cual lo establece el artículo 14 de la LGE, fracción I que plantea llevar a cabo acciones para concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación. IV. El derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación, al mismo tiempo que son la prioridad del Sistema Educativo Nacional, como lo establece el artículo 2 de la LGE.

Desde estas situaciones (política, legal y de diseño curricular) se podrán entender los demás lineamientos por recuperar, como:

Las referencias a “saberes”

En el NPEB hay múltiples referencias al término de “saberes” y conviene recuperar algunas centrales, como estas:

En el apartado “2. Formación docente” escriben: “La docencia es una profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, combinada con dosis de repetición institucional y la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden las y los estudiantes, lo que coloca a la enseñanza como el problema principal de la formación docente en el curso de su desempeño profesional.” Esta nota de pie de página número 1 dice: “Terigi F. La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En: Birgin A. Compiladora. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2012, pp. 113-119 (NPEB, p. 5).

Refieren —aún sin definir— el término resaltado en un contexto que será muy importante: la concepción acerca del nuevo papel docente contenido en el documento considerado. Destaco la nota de pie de página número uno en tanto refiere el asunto de la formación docente y omite destacar alguna vinculación con saberes.

En este mismo lugar leemos:

La formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio, así como los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional. Es un diálogo que establecen profesoras y profesores con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, seguimiento y construcción de soluciones a los problemas de la escuela, la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso formativo y la relación con la comunidad que enfrentan cotidianamente (NPEB, p. 5).

Es nítido significar que el término destacado es relevante pues indica que hay (o existe) un significado poseído por los profesores (varones, mujeres y demás formas de humanidad) y el “saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio”, que, por necesidad, se deberán precisar, distinguiendo cuáles son “los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional”.³ Es relevante destacar esta circunstancia para investigarla pues es significativa tanto para los programas de la formación docente como para la actualización de los docentes en servicio.

Es importante resaltar que hay muchas referencias al término ahora resaltado y que recupero sólo las que favorece encontrar núcleos simbólicos destacados, como la siguiente, situada en la página nueve:

El sentido de lo humano en la educación implica el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de niñas, niños y adolescentes. Esto significa que las relaciones que se construyen en la

3 Esta nota sugiere interpretar con detalle la frase acabada de citar (“los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional”), en tanto quizá faltó la letra “y” para referir mejor la génesis de los saberes docentes, y de ser eso, debería de haber sido escrita así: “los saberes docentes desarrollados en su formación inicial y a lo largo de su desempeño profesional”. En realidad, los profesores adquieren “saberes” mientras estudian y “a lo largo de su desempeño profesional”, como bien se puede documentar.

escuela y fuera de ella con las personas, el saber, la ciencia, el medio ambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología, así como el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos.⁶ [la nota 6 dice: «Lévinas. E. *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros; 2000. pp. 81-82»]

El punto de encuentro por considerar reúne los términos de “saber”, “ciencia” y “conocimiento” mencionados sin definición y dados por sabidos. Esto es tan perceptible que la nota 6 refiere al gran filósofo Lévinas con sus aportes en ética, y omiten alguna referencia para definir términos tan valiosos como los destacados.

Una circunstancia similar la encontramos en la página 12, donde leemos:

Por otra parte, los saberes contribuyen al desarrollo de las capacidades. En este sentido, los saberes implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas que confluyen en ésta. Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana. El aprendizaje de los saberes exige una reflexión creadora acompañada de sensibilidad y compromiso con la sociedad; por ello, los saberes constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad^{19,4}.

En el avance de la exposición del NPEB se percibe mayor precisión para definir “saber” e indican que “contribuyen al desarrollo de las capacidades” (es decir: es una fuerza creadora...); “implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas que confluyen en ésta” (la realidad y reiteran la referencia al “conocimiento”, introduciendo otro término dado por sabido: “experiencia”). Asimismo, damos con una indicación significativa: “Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de

4 La nota 19 la transcribo al pie de página, para descargar de lectura el texto central y dice: «Charabati-Nehmad E. *Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación*. En: Gómez-Sollano M, Corenstein-Zaslav M, coordinadoras. (coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. México: UNAM-Newton Edición y Tecnología Educativa, 2017. pp. 41-44.».

su vida cotidiana”, diciendo que los saberes “expresan relaciones” entre personas, el conocimiento y “su vida cotidiana”. Quizá, desde estas precisiones, se pueda conceptualizar rigurosamente el importante término de *saber*.

En la página trece hay otro texto a recobrar:

Lo anterior [“la responsabilidad y el respeto mutuo”] se puede expresar en el aprendizaje de conocimientos tradicionales sobre el cuidado de la alimentación y la salud; relacionando el aprendizaje de las matemáticas con la agricultura; la enseñanza y el aprendizaje de saberes con la producción textil, pinturas naturales y la creación de huertos escolares.

Más allá de significados y sentidos valiosos que ahora hay que omitir, lo que sí hay que destacar es el matiz de los saberes “con la producción textil, pinturas naturales y la creación de huertos escolares”, que permite distinguir los “saberes técnicos”.

En la página sesenta y tres encontramos matices para potenciar un significado riguroso de “saberes”, considerando esta frase:

Estos saberes docentes son las prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos diferenciados que le dan sentido al trabajo de las maestras y maestros; les permiten, con base en los programas de estudio, tomar decisiones respecto a los contenidos del programa de su nivel, grado y fase educativa más allá del dominio de una disciplina, tecnología o metodología de la enseñanza, pues están situados dentro de la realidad territorial, social e histórica en la que se desenvuelven, pero que en todos los casos tienen como finalidad el interés continuo de niñas, niños y adolescentes, así como de cualquier otro miembro de la comunidad... Los saberes de las maestras y los maestros en el espacio social del aula, la escuela y la comunidad, les permite pensar las matemáticas, la biología, la geografía, la literatura, la química o las artes desde las relaciones de género, clase o etnia, así como desde las interacciones culturales.

Literalmente se lee: “Estos saberes docentes son las prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos diferenciados que le dan sentido al trabajo de las maestras y maestros”, por lo cual se pueden obtener estas interpretaciones: 1. Hay un error ontológico al confundir saber con “prácticas”; 2. Los saberes se vinculan con “ideas, juicios, discursos y argumentos diferenciados que le dan sentido al trabajo” que

3. “les permiten, con base en los programas de estudio, tomar decisiones respecto a los contenidos del programa de su nivel, grado y fase educativa más allá del dominio de una disciplina, tecnología o metodología de la enseñanza”; 4. Estos saber “están situados dentro de la realidad territorial, social e histórica en la que se desenvuelven”, y esta circunstancialidad permite postular la idea de “saberes concretos”, tanto espacial, como social e históricamente, y esta concreción incluso se lleva hasta “el espacio social del aula, la escuela y la comunidad” y más allá de estas materialidades, buscando un nivel más abstracto de vinculación situado en “las relaciones de género, clase o etnia, así como desde las interacciones culturales”.

Más adelante, en la página sesenta y cinco y vía una cita del “artículo 22, primero y segundo párrafos de la LGE” refieren la “diversidad de saberes”; en la sesenta y seis mencionan los “saberes socialmente construidos de la vida comunitaria”; en la sesenta y nueve refieren a “los saberes originarios”; y en la setenta ofrecen hasta una interpretación de la génesis del saber, cuando dicen:

El interés de estos procesos y temáticas formativas está relacionado con el hecho de que el profesorado y estudiantado se acercan al saber desde una o más formas temporales de vivir el conocimiento, es decir, a partir de: • Un espacio-tiempo ancestral que caracteriza a los pueblos indígenas y afromexicanos, con sus múltiples saberes indivisibles de la naturaleza. • La concepción de un espacio-universo homogéneo y experimentable que expande sus límites de acuerdo con las leyes de la ciencia y el progreso... • Una perspectiva en la que el tiempo y el espacio están disociados por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en casi todos los ámbitos de la vida.

En la página ciento treinta comienza el apartado “8.2.2 Saberes y pensamiento científico”, de donde tomo el texto final a recuperar, que dice: “Los saberes provienen de conocimientos y prácticas específicas construidas en diversos contextos incluyendo el conocimiento científico, mismos que conforman un acervo social y cultural que se refiere a las distintas maneras de pensar, hacer, expresar y representar de las personas que determinan la pertenencia a una comunidad o a un grupo social”.

La aseveración señala el origen de “los saberes” y ella entra en pugna con otras ya destacadas al tiempo que menciona el sentido

demócrata (o democrático) del NPEB, pues el texto dice: “mismos [los “diversos contextos”] que conforman un acervo social y cultural que se refiere a las distintas maneras de pensar, hacer, expresar y representar de las personas que determinan la pertenencia a una comunidad o a un grupo social”.

Es perceptible las distintas maneras de significar el término de saberes, y esto amerita que en esta publicación sea necesario ofrecer un capítulo sobre este asunto, para ofrecer contextos de génesis, situación y significados del término rastreado. Por lo pronto, es valioso resaltar otros contenidos del NPEB, los mencionados en el penúltimo apartado denominado:

Diez y siete temas adicionales

Los apartados expuestos aportan mucha información y recuperan contextos básicos del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica, situándolo, caracterizándolo y recuperando sus referencias al término central de nuestra investigación —saberes— y con ellos avanzamos bastante sin agotar sus contenidos en sí extensos y dignos de muchas reflexiones. Ante la imposibilidad de en este capítulo ahondar en ellos, lo mínimo por hacer es ofrecer el nombre con los cuales se recobró sus contenidos. Éstos:

1. Codiseño de los programas de estudio
2. “Transformación administrativa y de gestión”
3. Vida cotidiana, como sea, en cualquier forma
4. Referencias selectas a la Nueva Escuela Mexicana (NEM)
5. Sentido integral y/o integrador de la NEM
6. Comunidad
7. Lineamientos para concretar la propuesta educativa formulada
8. Escuela, definición explícita
9. Referencias implícitas o directas a las epistemologías del Sur
10. Referencia a epistemología
11. Vieja epistemología, tácita o explícita

12. Reformas educativas conciencia histórica, menciones cómo sean
13. Apropiación, referencias selectas
14. Ética
15. Lenguaje incluyente
16. “Proyectos de servicio hacia la comunidad”
17. Utopía negativa explícita, ejemplos especiales

Contenidos de reflexión indispensable en nuestra investigación

Es indispensable decir que el conjunto de significados indicados, por su relevancia y consecuencias, merecen ser tratados por extenso como efectivamente se ha realizado y puede encontrarse en las referencias bibliográficas que encontrará al final de este libro, sin embargo, por el espacio existente para escribir este capítulo es ineludible recortar lo mucho por decir, para anunciar los contenidos de reflexión indispensable en nuestra investigación, correspondientes al numeral nueve, «Referencias implícitas o directas a las epistemologías del Sur».

La indagación aquí expuesta se llamó “Saberes de los Profesores de Educación Básica Respecto de las Epistemologías del Sur...”, de ahí que en este capítulo se haya perfilado el NPEB, situándolo y caracterizándolo, al tiempo de recobrar el término de *saberes* por su asociación directa a la investigación realizada. Igual sucede con las referencias a las epistemologías del Sur en el documento estudiado, y esto nos llevará a un capítulo posterior, titulado “Las epistemologías del Sur en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica”.

Cierre de este capítulo

Lo comunicado indica la gran importancia del NPEB enmarcado en el conjunto del proyecto histórico de la 4T de ahí que sea indispensable conocerlo y estudiarlo con detalle, pues como documento tiene una gran riqueza conceptual basada en una estructura u organización expositiva y teórica formal, de una buena lógica y con rasgos utópicos correspondientes al cambio de época al cual se apunta. El rigor con el cual se ha construido el documento permite igual encon-

trar debilidades teóricas, inconsistencias y ambigüedades en sus contenidos y tesis, como las señaladas al destacar el término de *saberes*, que nos conducirán al capítulo siguiente, así como más adelante se presentará el asociado a las epistemologías del Sur, que también destacará insuficiencias en sus caracterizaciones y aplicaciones, limitaciones que indican deficiencias pero no invalidan el proyecto, que puede ser beneficiado con un estudio crítico, pues también promueve el pensamiento crítico, quizá asociado a la “teoría crítica” clásica, pensada por la Escuela de Frankfurt y que debe actualizarse desde los aportes de las epistemologías del Sur, como también se expondrá en el capítulo titulado “Hacia una nueva teoría crítica: los aportes anticoloniales del poscolonialismo”, escrito por este autor junto al joven filósofo Ulises Cedillo Bedolla.

La riqueza del NPEB da para más y en particular trataremos su conceptualización de los profesores —de los docentes— y el contenido referido a la ética, otro elemento de indispensable consideración en los estudios sobre el documento oficial considerado, en capítulos escritos por Jair Vilchis Jardón y Alfonso Luna Martínez. Con lo dicho perfilamos gran parte del contenido que encontrará más adelante y le invitamos a seguir estudiándolo.

CAPÍTULO 3

LOS SABERES Y LOS SABERES DOCENTES EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2022

ULISES CEDILLO BEDOLLA¹

Presentación

En este documento se busca comprender qué se entiende en el Nuevo Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (en adelante NPEB) por *saberes* y por *saberes docentes*, en tanto que, como se verá, se consideran un elemento partícipe y medular de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

El propósito de entender a qué se refiere el NPEB con *saber y/o saberes* surge de la necesidad de definir qué son los “saberes docentes” y qué relación tienen con las *epistemologías del Sur*, específicamente *qué saben los profesores de educación básica acerca de las epistemologías del Sur*, pregunta de investigación del proyecto expuesto en este libro. Por lo que la comprensión realizada en este apartado busca ser un elemento que abone en darle respuesta.

¹ Licenciado en Pedagogía por la UPN-Mx; Maestro en Desarrollo Educativo por la misma institución; miembro fundador del SPINE; profesor de asignatura “B” 15 horas de la UPN-Mx, Unidad Ajusco.

En el NPEB existen una multiplicidad de menciones al saber y/o saberes. Uno esperaría que, por tratarse de un plan de estudios de carácter nacional, esto es, de un documento oficial, fuera poco el contenido que se presta a la interpretación, pero no es el caso. No es que se quiera un NPEB que no dé cabida para ser interpretado, al final es un texto y esa es la manera de aproximarse a él para conocerlo. El punto es que, como se verá, las menciones a los saberes son generales y eso complica su exégesis; situación preocupante pues, a pesar de ser un elemento partícipe y medular de los procesos educativos existe la posibilidad de que el profesor de educación básica no comprenda qué y cuáles son, por qué, para qué usarlos y cómo usarlos, dónde hacerlo, cómo identificarlos, etc.

El presente documento contará con la siguiente estructura expositiva:

1. Qué se entiende en el NPEB por saberes.
2. Qué se entiende en el NPEB por saberes docentes.
3. Qué se entiende en el NPEB por saberes comunitarios.

Los saberes

En el NPEB a los saberes los distinguen del conocimiento científico, sólo que la distinción no es clara, como se anunciaba en la presentación. El documento no cuenta con definiciones acerca de qué son los saberes —únicamente se define a los saberes docentes en la página 73—, por lo que uno debe aproximarse a su entendimiento mediante la interpretación de su contenido. Sirva la siguiente cita textual para ver cómo aparecen —predominantemente— las menciones a los saberes, así como para apreciar porqué los distinguen de la ciencia:

[L]as relaciones que se construyen en la escuela y fuera de ella con las personas, el saber, la ciencia, el medio ambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología, así como el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos (NPEB, 2022, p. 12).

La cita textual tiene un sentido en el contexto del documento, pero de ella resalta que en un listado mencionan de manera general a los saberes y a otros sustantivos, entre ellos ciencia, por lo que, avanzando en su interpretación, los saberes no son conocimiento científico.

Al conocimiento científico dentro del NPEB se le entiende de dos maneras: 1) el convencional y 2) el que se desea impulsar. Al primero, se le atribuye un carácter estático, único, universal y homogeneizador, esto es, predominantemente nomotético, y a los saberes un fundamento experiencial y, por tanto, dinámicos y contingentes:

[C]uestionar las bases patriarcales del conocimiento instrumental moderno y dar lugar a los conocimientos y experiencia de las mujeres como fuente de saber, para visibilizar estética y críticamente la dominación y discriminación que conllevan las construcciones de género, así como replantear los contenidos de las ciencias, artes y humanidades en los que prevalecen paradigmas de verdad y universalización que desconocen la diversidad y los efectos negativos de la desigualdad y la discriminación (NPEB, 2022, p. 124).

El segundo, el conocimiento científico que se busca impulsar, presenta importantes referencias al cambio científico, y se pueden localizar en el apartado 8.2.2 *Saberes y pensamiento científico*, páginas de la 149 a la 151. Así, el conocimiento científico convencional, ha de ser movilizado y problematizado a partir de los saberes, lo que lo encaminará al cambio científico deseado. Por tanto, los saberes tienen parte de su razón de aparecer en el NPEB en la dialéctica que han de sostener con el conocimiento científico convencional. Esta interpretación, y otras, buscan ser argumentadas a lo largo de este documento.

Los saberes tampoco son conocimiento,² pero ambos participan en el proceso educativo por medio del cual se busca que las personas le den sentido a la realidad:

2 Pueden localizarse las distinciones entre conocimiento y saber en las siguientes páginas del NPEB: 14, 24, 27, 44, 64, 93, 99, 100 y 101, 110 y 111, 150. Téngase presente que lo que encontrará son menciones a ambos conceptos en las que, por un lado, componen una lista, lo que hace suponer los distinguen, y por otro, alusiones a integrarlos. En concreto, no hay definiciones del todo útiles que favorezcan su comprensión.

[L]a dinámica curricular de la escuela desde lo común acoge la problematización de la realidad como estrategia central para el diálogo y la integración del conocimiento, así como para construir puentes entre el saber y la realidad cotidiana de las niñas, niños y adolescentes (NPEB, 2022, p. 22).

En la cita textual se menciona que en la escuela se ha de problematizar la realidad, lo que comprende dar entrada al diálogo y al conocimiento. Esta problematización de la realidad mediante el diálogo y la integración del conocimiento disciplinar le permitirá al estudiante reconocer y exponer sus saberes, lo que en conjunto lo implicará de manera personal en la realidad. El vínculo permanente de las personas con la realidad son sus saberes, por lo que se busca, como una forma de compromiso con ella, una permanente problematización y diálogo con los conocimientos.

Los saberes, como el vínculo cognitivo permanente con la realidad, hacen de su reconocimiento, ampliación y mejora un *fin educativo*. De este modo, luego del ejercicio interpretativo, ahora es posible entender referencias como la siguiente: “Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana” (NPEB, 2022, p. 16).

De lo anterior se desprende una conjetura: *los saberes mantienen en vínculo permanente a las personas con la realidad en la que están insertas*. El conocimiento, que histórica y epistemológicamente ha sido considerado el vínculo por excelencia entre el ser humano y la realidad, ahora es compartido con los saberes y ambos son “potenciadores”, junto con el diálogo, de la problematización de la realidad, y en conjunto, medios por el cual los estudiantes habrán de reconocer, ampliar y mejorar sus saberes:

En este Plan de Estudios se plantea un currículo integrado en donde los contenidos de las disciplinas se relacionan con ejes de articulación que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad, todo ello organizado en cuatro campos de formación (NPEB, 2022, p. 87).

Si lo anterior es correcto, ahora es posible entender cuando en el NPEB se menciona que “los saberes implican *una forma* de apropiación de la realidad” (NPEB, 2022, p. 15. La cursiva es mía).

La conjetura mencionada toma fuerza cuando en lugar de referirse en el NPEB al “conocimiento instrumental” o al “conocimiento crítico”, como lo hacía la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, se habla de “saber instrumental” y “saber crítico” en el contexto de las TIC:

La tercera desigualdad se encuentra entre aquellos que desarrollan un saber instrumental y otros que desarrollan un saber reflexivo y crítico. Es decir, para muchas niñas, niños y adolescentes, el acercamiento a la cultura digital se reduce al consumo cultural de contenidos en internet y las redes sociales... (NPEB, 2022, p. 30).

Lo anterior nos conduce a una pregunta: ¿qué implicaciones epistemológicas conlleva darles a los saberes y al conocimiento la misma jerarquía en los procesos educativos?

Continuando con la aproximación interpretativa que distingue saberes y conocimiento, en el NPEB se destaca la función conceptualizadora del conocimiento y de los saberes su asociación con la vida cotidiana.

El papel principal del currículo es establecer las condiciones de libertad y autonomía para que las y los estudiantes, así como el profesorado, definan los problemas o temas centrales que consideren relevantes de abordar durante el curso: la guerra entre Rusia y Ucrania, los efectos en la salud mental de la pandemia del SARS-CoV-2 o la violencia en contra de las mujeres, identificando los conceptos relacionados con el tema seleccionado desde aquellos que pertenecen a la cultura universal y la diversidad cultural del país hasta el saber cotidiano establecido en la estructura curricular (NPEB, 2022, p. 33).

Además de la distinción mencionada, en la cita textual se dice que incorporan el saber cotidiano a la currícula, por lo que en su propuesta conviven el conocimiento (conceptual universal y local) y los saberes (asociados a la vida cotidiana). Lo que permite entender referencias como la siguiente:

La integración del currículo está en sintonía con la adquisición de una sólida base científica, un manejo adecuado de las lenguas y una apropiada capacidad de expresión oral y escrita, así como la capacidad de comprender lo que se lee y el desarrollo progresivo del pensamiento lógico matemático; todo esto en convivencia con otros saberes, experiencias y

tradiciones culturales, artísticas y sociales igualmente legítimas, que en conjunto puedan ser abordadas a través de temas o problemas concretos de la vida y no como ideas separadas en unidades de información (NPEB, 2022, p. 32).

Y ésta: “Replantear el sentido que tienen los planes y programas de estudio, para que sirvan como instrumentos que integren conocimientos y saberes y así resolver problemas de relevancia social e individual” (NPEB, 2022, p. 43). Es decir, ahora podemos ver que quizá, por integración, no se refieren a una *fusión*, sino a su participación simultánea en el proceso educativo.

Otra interpretación posible, y última de este apartado, es que los saberes —ahora como *vínculo permanente de las personas con la realidad*, específicamente con su vida cotidiana (la realidad más elemental)— son *movilizadores de sentido social*, es decir, cuentan con una carga ética. Su consideración en los procesos educativos dentro del NPEB tiene sentido siempre y cuando se opere desde la autonomía curricular y didáctica, esto es, desde “libertad de las profesoras y los profesores para resignificar los contenidos de los programas de estudio a la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes” (NPEB, 2022, p. 7). Es decir, los saberes, como movilizados de sentido social con carga ética participan en la interpretación y adecuación que hacen los profesores de los conocimientos disciplinares contenidos en el currículo (autonomía curricular), así como la forma en la que les serán comunicados a sus estudiantes y los harán partícipes de su apropiación (autonomía didáctica); ambos procesos con una fuerte carga de compromiso social por tener a los saberes como movilizados.

De lo dicho ahora es posible entender que:

El campo formativo propone una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento... (NPEB, 2022, p. 143).

Por lo dicho hasta el momento, el balance es el siguiente: los estudiantes reconocen sus saberes por medio de un proceso educativo en el cual participan el diálogo, la problematización de la realidad local y global y el conocimiento disciplinar, de este modo se hacen de más

y mejores saberes. En el caso de los docentes, deben reconocer sus saberes y desde ellos interpretar, con compromiso social, el conocimiento disciplinar y pensar en cómo comunicarlos a sus estudiantes. Así entonces, es posible interpretar que en el NPEB se entienda a los saberes como movilizadores de sentido social con carga ética al vincular la vida cotidiana con el conocimiento disciplinar. Lo que no queda claro en el NPEB es cuándo a los saberes que se perfeccionan a través del proceso educativo se les puede llamar conocimiento, es decir, falta un tratamiento epistemológico aún más fino.

Ahora conviene preguntarnos: ¿qué son los saberes docentes?, en efecto ¿tienen esa facultad movilizadora de sentido social dentro de los procesos educativos? Al estar asociados a la vida cotidiana del docente ¿no son más bien limitantes de su ejercicio profesional? ¿no será un error equipararlos con el conocimiento en los procesos didácticos?

El saber del docente

Del cierre del apartado anterior puede ubicarse y significarse la trascendencia de los saberes en la operatividad del NPEB. El fundamento de la autonomía docente curricular y didáctica propuesta está en la recuperación de los saberes docentes. Su origen también está en la experiencia y en la vida cotidiana, por lo que la indicación en general es trabajar los contenidos de los programas recuperando los saberes que surgen de la realidad donde viven ellos y sus estudiantes:

Los métodos, conceptos y saberes que se desprendan de su experiencia, aunados a la realidad en que viven, las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes y los contenidos referidos en los programas de estudios, son recursos que tienen las maestras y los maestros para decidir el planteamiento didáctico que van a desarrollar con sus grupos (NPEB, 2022, p. 72).

La participación de los saberes docentes en los procesos educativos es considerada un acto de justicia social al magisterio. De acuerdo con el NPEB, su exclusión en otros planes de estudio de sexenios anteriores condenaba el trabajo docente a procesos mecánicos, por ejemplo, inhibía su pensamiento creativo:

La tendencia ha sido que en la mayoría de las escuelas de México se establecieron conocimientos y valores que no surgieron de sus maestras y maestros, sino de especialistas, políticos y funcionarios ajenos a la realidad de las y los estudiantes y sus familias, mientras que los saberes y experiencias de las profesoras y los profesores no se han considerado necesarios en la construcción de los programas de estudios ni socialmente relevantes; se ha ignorado la autonomía que tienen para otorgar otros significados a los programas de estudios y reorganizar la enseñanza de acuerdo con sus saberes docentes (NPEB, 2022, p. 67).

Los saberes docentes son los que habrán de movilizar el conocimiento empleándolos en la didáctica, entendida como el quehacer autónomo en la adecuación de los contenidos curriculares a las situaciones particulares de vida que rodean el proceso educativo y a sus agentes.

El NPEB considera que el arraigo de los saberes docentes a la vida cotidiana, así como su efecto movilizador del conocimiento disciplinar fundamenta procesos de emancipación. Refiere que no sólo se libera al docente de procesos mecánicos, sino que también impulsa los mismos actos emancipatorios en sus estudiantes al traer al espacio educativo sus saberes, con lo que se espera que no sólo se genere interés en ellos por los contenidos, sino un compromiso con su comunidad y con su mejoramiento:

La gran tarea de las profesoras y los profesores de educación básica es decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos; sus saberes y experiencias les permiten decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos; cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico; en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen las y los estudiantes (NPEB, 2022, p. 69).

En la didáctica se expresa el saber de los docentes y su propósito es integrarse con el conocimiento establecido por las ciencias (contenido en el currículo), esto es, movilizarlo, lo que hará de éste un contenido con significado para los estudiantes en tanto que la función de autonomía y adecuación de la didáctica implica no sólo recuperar los saberes docentes, sino también los saberes del estudiante, esto es, el vínculo permanente con su vida cotidiana:

El punto fundamental de la conexión entre contenidos y ejes articuladores en un campo formativo se realiza a partir de la didáctica, que sitúa los puntos de articulación del conocimiento y el saber con situaciones de enseñanza (en los que el profesor y la profesora ponen en juego sus saberes docentes) y situaciones de aprendizaje aplicadas a la realidad cotidiana de las y los estudiantes (NPEB, 2022, p. 144).

Con lo dicho, se avanza en la obtención de un significado de lo que son los saberes docentes y lo que se espera se haga con ellos desde la didáctica, como puede apreciarse en las siguientes citas textuales.³

La gran tarea de las profesoras y los profesores de educación básica es decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos; sus saberes y experiencias les permiten decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos; cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico; en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen las y los estudiantes (NPEB, 2022, p. 69).

La experiencia escolar que se desprende de estos procesos diferenciados expresa el contexto formativo real de cada escuela en el que las maestras y los maestros ejercen la enseñanza, ponen en juego sus saberes docentes y contextualizan el currículo, al mismo tiempo que es la condición para que las y los estudiantes se apropien, cada uno a su manera, de la cultura universal, la ciencia, los valores y las distintas formas de vivir y convivir (NPEB, 2022, p. 20).

Ahora bien ¿cuáles son esos saberes docentes empleados en la didáctica para movilizar y adecuar los conocimientos establecidos en el currículum a la realidad de los estudiantes y hacer de ello un proceso de aprendizaje significativo?

La agenda de la formación de las profesoras y los profesores parte de las experiencias y saberes de éstos en sus contextos y circunstancias específicas, así como de los significados que les otorgan en el espacio escolar y más allá de éste, lo cual les sirve para construir aquello que les es común y, al mismo tiempo, los vincula con los saberes y las culturas en las que viven sus estudiantes (NPEB, 2022, p. 8).

3 Y podremos encontrar más alusiones como estas en las páginas 8, 33, 41 y 42, 84, 89, 96 y 104.

De la cita textual puede entenderse que los saberes docentes surgen no sólo su vida cotidiana sino también de sus experiencias en los espacios escolares, sin embargo, aún no queda claro cuáles son. Además de surgir de la experiencia en su trabajo escolar y de la vida cotidiana, los saberes docentes, de acuerdo con el NPEB, provienen de su “formación inicial a lo largo de su desempeño profesional”.

La formación docente tiene como propósito establecer puentes entre el saber que plantean el plan, los programas de estudio y los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional. Es un diálogo que establecen profesoras y profesores con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, seguimiento y construcción de soluciones a los problemas de la escuela, la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso formativo y la relación con la comunidad que enfrentan cotidianamente (NPEB, 2022, p. 8).

Al referir “formación inicial a lo largo de su desempeño profesional” no queda claro si se refiere a su formación inicial como profesores, esto es, aún en formación docente, o su formación inicial ya en servicio, es decir, su formación continua. La redacción no ayuda, aunque por momentos en el NPEB se descarta que provengan saberes de su formación docente, pues lo que caracteriza a ésta son conocimientos:

De lo anterior, se desprende que las maestras y los maestros son profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos, por lo que se reconoce su condición de intelectuales que convocan a las y los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural (NPEB, 2022, p. 69).

Aunque no descartemos que también provengan saberes de su formación docente pues como se lee, no mencionan saberes, pero sí “conocimientos y experiencias”, y se ha dicho que los saberes surgen de la experiencia. He aquí un problema por la poca claridad del documento en lo que respecta a qué son los saberes y los saberes docentes.

Llegado este momento, es posible mencionar la única referencia a los saberes docentes expuesta de manera precisa en el NPEB:

Estos saberes docentes son las prácticas, ideas, juicios, discursos y argumentos diferenciados que le dan sentido al trabajo de las maestras y maestros; les permiten tomar decisiones respecto a los contenidos del programa de su nivel, grado y fase educativa más allá del dominio de una disciplina, tecnología o metodología de la enseñanza, pues están situados dentro de la realidad territorial, social e histórica en la que se desenvuelven, pero que en todos los casos tienen como finalidad el interés continuo de niñas, niños y adolescentes, así como de cualquier otro miembro de la comunidad (NPEB, 2022, p. 73).

De la cita textual podemos asumir que lo que se menciona de los saberes docentes es ¿cuáles son? De este modo ya tenemos una idea de qué son, cuáles son, cómo usarlos, para qué sirven y por qué hacerlo.

Balance: Los saberes docentes son inherentes a su portador por generarse en su vida cotidiana, formación profesional y experiencia laboral. Son un recurso que le permite al docente significar y operar los procesos educativos escolares, los cuales tienen su mejor versión cuando hay autonomía docente pues exige de ellos su reconocimiento y empleo. De este modo, los saberes docentes dan lugar a una didáctica situada al concretarse mediante el diálogo, la problematización de la realidad local y global, la recuperación de los saberes de sus estudiantes y la movilización del conocimiento disciplinar.

Saberes comunitarios

Finalmente, para darle un mayor significado y sentido a los saberes y a los saberes docentes conviene presentar algunas referencias a los *saberes comunitarios* contenidas en el NPEB, con ello se podrá comprender más sobre su origen, cuáles son, y cómo pueden ser recuperados por el docente en su didáctica; y ahora también, entender cómo desde ellos es que se les da lugar a las *epistemologías del Sur*.

De acuerdo con el NPEB, “los saberes constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad” (NPEB, 2022, p. 16). Esto es, los saberes representan nuestro arraigo a los lugares que habitamos, y lo mejor es reconocer este lazo social, específicamente *lazo comunitario*, porque es la materia prima de lo

que habrá de darle sentido al quehacer docente —autonomía curricular y didáctica— considerado en el NPEB. Este lazo comunitario es por lo que le llamé antes a los saberes: *movilizadores de sentido social con carga ética*; sin embargo, también pienso que es necesario revisarlos, pues igual hay saberes docentes movilizados de sentido social que se alejan de esta consideración, es decir, que reproducen consciente o inconscientemente otro proyecto social, por ejemplo, el del neoliberalismo⁴: *necro-proyecto* que se busca superar con el proyecto político y social de Andrés Manuel López Obrador y el impulso de su movimiento llamado la Cuarta Transformación (4T), el documento que aquí se interpreta es una de sus reformas en materia de educación y quizá la más trascendente hasta el momento.

Regresando al tema, de acuerdo con el NPEB, los saberes comunitarios han de ser llevados a los espacios escolares, en donde entrarán en contacto con otros saberes y conocimientos⁵, haciendo de la escuela un espacio cultural plural:

Junto con los adultos, las y los estudiantes participan activamente en la construcción social de la escuela y su entorno. Lo anterior se logra una vez que comparten los saberes y conocimientos que se transmiten en el espacio escolar y los relacionan con prácticas, sentidos, costumbres y valores que provienen de su vida cotidiana, en vínculo con su historia personal y la posibilidad de transformarla. [...] la escuela es un espacio en el que se articula la unidad nacional desde su diversidad, en donde se hospedan y dialogan las ciencias, la cultura universal, las culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres,

4 El neoliberalismo se reproduce a través de prácticas que tienen su lugar en distintos niveles sociales, desde el más elemental como el de la vida cotidiana hasta los más encumbrados, como, por ejemplo, la práctica productora de conocimiento científico: la ciencia. En un artículo recién publicado en una revista de investigación de circulación nacional hablo, junto con mi colega Evelin Mariel Corzo Trejo, de cómo la ciencia que se cultiva desde el proyecto social que impulsa el neoliberalismo (como diría Edgardo Lander: *la ciencia neoliberal*) está vinculada histórica y epistemológicamente al *positivismo* y sus formas, y es reproducida inconscientemente desde los *saberes docentes* en los espacios escolares. El artículo del cual hablo se llama *Aproximación epistemológica a los saberes docentes sobre la ciencia*, está asociado al presente proyecto de investigación y puede ser consultado en la siguiente dirección electrónica: <https://juunea.lasallenoroeste.edu.mx/juunea-año-8-número-10-2023>

5 Téngase presente las distinciones que ya hemos hecho de ambos y de cómo se integran.

clases, géneros e identidades de todas y todos aquellos que acuden a este espacio universal de socialización (NPEB, 2022, pp. 18 y 19).

Los saberes incorporados a la escuela tienen su origen en la comunidad, por ejemplo, en la familia, el pueblo, la colonia, etc., esto es: en la educación informal que recibimos y reproducimos en el contexto de nuestras actividades diarias en la vida cotidiana; y se busca que sean recuperados por el docente y por el estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Paralelamente, su recuperación en las familias y en las comunidades reconstruirá un poco del tejido social que el neoliberalismo ha erosionado:

En el espacio familiar se crean redes sociales que se tejen entre familias y comunidades como posibilidad para enriquecer e intercambiar saberes y conocimientos relacionados con actividades domésticas, en el medio rural y urbano, prácticas de intercambio de conocimientos entre familias en las que se involucran activamente a niñas, niños y adolescentes (NPEB, 2022, p. 28).

En “la vida comunitaria [se tienen] experiencias tanto individuales como colectivas” (NPEB, 2022, p. 32). Éstas, son el origen de los saberes, por lo que se puede hablar de *saberes comunitarios*. De ahí que, a lo largo de este documento los haya significado como movilizadores de sentido social del conocimiento disciplinar:

La escuela es ese espacio en donde se tejen relaciones en el que los contenidos disciplinares y los saberes comunitarios pueden tener un encuentro al dotarlos de sentidos formativos para el desarrollo de aquello que nos conforma como humanidad (NPEB, 2022, p. 92).

La didáctica, desde la autonomía docente, ha de articular los saberes comunitarios con los saberes de los estudiantes e integrarlos dialógicamente con el conocimiento. Para ello, el NPEB recupera lo que Boaventura de Sousa Santos sistematiza como las epistemologías del Sur, específicamente, su tesis del *diálogo de saberes*:

[L]a escuela y la comunidad, [son] entendidos como espacios de interdependencia e interrelación para la construcción de saberes y conocimientos (NPEB, 2022, p. 93).

El diálogo de saberes puede entenderse como el intercambio y construcción de conocimientos a partir de la interacción de diferentes suje-

tos, en el que predomina el pluralismo de ideas, la complementariedad de enfoques para acercarse a la realidad social, el reconocimiento y valorización del saber y conocimiento del otro visto en su diversidad cultural, territorial y social (NPEB, 2022, p. 116).

Además de la recuperación de la comunidad y de los saberes comunitarios en los espacios escolares a través de una didáctica que se apoya del diálogo de saberes, el NPEB pone el acento en los saberes ancestrales de los pueblos originarios de México y el mundo; y lo hace desde el fundamento de la *decolonialidad*⁶:

Pensar una educación inclusiva desde la decolonialidad requiere que las niñas y niños aprendan a reconocer el valor de la cultura universal junto con el conocimiento y saberes ancestrales como parte de un mismo patrimonio intangible de la humanidad que contribuye en la construcción de su identidad como ciudadanos con conocimientos sólidos, capaces de establecer diálogos de saberes con otros sujetos, pueblos y naciones, y a entender y defender las ideas, tecnologías y culturas que se han generado y preservado por las comunidades indígenas y evitar que sean transformadas en propiedad privada (NPEB, 2022, p. 110).

Puede interpretarse que la decolonialidad permite dar cabida y sentido a la tesis de los saberes, y, en lo que respecta al contexto educativo, a los saberes docentes que, como se ha argumentado, son comunitarios: *saberes docentes comunitarios*. Esto hace de la propuesta pedagógica para la educación básica de la 4T una con fundamento epistemológico. Eso es bueno, pero requiere de un magisterio actualizado en el tema, de lo contrario, el proyecto quedará en el deseo, en una buena intención sin bases sólidas para su aplicación y sostenimiento a lo largo del tiempo, aumentado las probabilidades de que se terminen por imponer en la interceptación y aplicación del NPEB saberes docentes contrarios a los comunitarios, es decir, ajenos al proyecto de la decolonialidad, como, por ejemplo, los neoliberales.

Balance: con lo dicho, se espera que el proceso educativo, específicamente de enseñanza y aprendizaje tenga otra cualidad, otro espíritu. Se busca un quehacer docente con autonomía curricular y

6 Para hacerse una idea más clara y ampliada de la decolonialidad, puede consultarse el capítulo 10 de este libro: "Hacia una nueva teoría crítica: los aportes anticoloniales del poscolonialismo".

didáctica, que problematice la realidad local y global a partir de la recuperación de los saberes comunitarios de los docentes y de los estudiantes por medio de un *diálogo de saberes* en el que se integre al conocimiento científico.

Referencias

- SEP [NPEB] (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica, 2022*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- Cedillo, U. y Corzo, M. (2022) “Aproximación epistemológica a los saberes docentes sobre la ciencia”, *Revista Ju'unea*, Año 8, # 10, que se encuentra en <https://juunea.lasallenoroeste.edu.mx/juunea-año-8-número-10-2023>

CAPÍTULO 4

LA CONCEPTUACIÓN DEL DOCENTE EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

JAIR ALEJANDRO VILCHIS JARDÓN ¹

Presentación

Siguiendo la lógica de la exposición que hacen los autores de los capítulos anteriores, lo que a continuación presento es la exposición de lo que el Nuevo Plan de Estudios de Educación Básica (NPEB) entiende y/o concibe por el docente, dado que, comprendo, este agente es de suma importancia al ser quien pone en marcha dicho documento.

Por lo anterior, procedo al tratamiento de la información a partir del Método Racional de Pensamiento²; es decir, parto de una serie de descripciones recuperadas del nuevo plan, posteriormente hago interpretaciones de las mismas para, finalmente tomar postura ante

1 Licenciado en pedagogía y maestrante en desarrollo educativo de la línea de teoría e intervención pedagógica, ambas por la Universidad Pedagógica Nacional, y, miembro activo del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE).

2 Este método de trabajo intelectual, en el contexto de este libro, puede consultarse en el texto de la “Técnica tomográfica... actualización 2023”, que puede obtenerse en el Portal SPINE.

lo recuperado, en otras palabras, realizo una valoración de lo dicho. Desde esta intención, puedo avanzar a:

El peso del neoliberalismo en la práctica docente

Como punto de partida de esta exposición, me permito recuperar a modo de contexto lo que el Plan de Estudios de la Educación Básica menciona en torno al modelo neoliberal, dado que, entiendo, es importante conocer las políticas y las condiciones que generó en la labor docente, para de esta forma, entender los planteamientos del documento aquí considerado.

La siguiente cita textual refiere la aparición del neoliberalismo en el sector educativo y lo que implicó su puesta en marcha:

A partir de la década de 1990, México acordó transformar su política pública nacional teniendo como referente el programa ideológico, económico, político y social neoliberal. En el caso del sistema educativo nacional, se utilizó el discurso de la calidad como fundamento para reducir la formación de las y los estudiantes y el trabajo docente a un criterio instrumental basado en la eficiencia pedagógica y la eficiencia escolar, plenamente vinculada con la medición estandarizada de sus resultados, que abrió las puertas a la mercantilización de la educación básica (NPEB, 2022, p. 54).

La cita recuperada resalta que, a partir de 1990 con la puesta en marcha del programa neoliberal, la formación escolar de los estudiantes y el trabajo docente se vieron guiados y/o sumergidos en una lógica mercantil que prestigia la utilidad, la cuantificación o estandarización de resultados que se posicionan como dominantes a otras prácticas lejos de esta lógica comercial. Aunado a esto, recupero el planteamiento que rescata el NPEB del pedagogo Jurjo Torres Santomé quien abona a esta misma línea, y dice:

Jurjo Torres Santomé sostiene que las organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y diversos grupos de presión empresariales “coinciden en la urgencia de poner al sistema educativo al servicio del mundo empresarial y financiero y, asimismo, ampliar los niveles de privatización del sistema y simultá-

neamente reducir el peso de las instituciones públicas. La OCDE, ha pasado a convertirse en las últimas décadas en la organización con mayor eficacia a la hora de presionar con el fin de encauzar los sistemas educativos para ponerlos al servicio de unas concepciones y mercados económicos neoliberales, promoviendo, en consecuencia, una filosofía instrumental, utilitarista de los saberes (NPEB, 2022, p. 172).

Desde este planteamiento del NPEB se puede mostrar cómo diversas organizaciones del sector empresarial y/o económico privado han buscado impulsar un tipo de humanidad que actúe y comprenda al mundo a partir de la filosofía que desean impulsar, la cual, afirma el teórico —J. Torres—, se inclina por una idea de utilidad comercial, eficacia instrumental, asimismo de evaluación y cuantificación de lo hecho en el aula —ya sea por el estudiante o el docente—. Por otro lado, estos ideales no solo quedan en lo referido, sino que también se pueden encontrar en la esencia curricular que propone el modelo neoliberal, mismo que en el documento aquí abordado, es presentado de la siguiente manera: “Este enfoque de currículo responde a la visión del capitalismo cognitivo y la sociedad del conocimiento, en los cuales la explotación de los ciclos de vida se hace reduciendo a los sujetos en formación a meras unidades de información, por lo que la división social del aprendizaje es el principio del ordenamiento social de nuestra época” (NPEB, 2022, p. 36).

Lo dicho, pone en evidencia cómo el neoliberalismo y las instituciones económicas han logrado impactar a la práctica docente y a los agentes que conforman al sistema educativo; sin embargo, pienso que, aunque el panorama educativo neoliberal, puede ser desalentador, la realidad es que se puede y debe trabajar por otro tipo de escuela, de enseñanza y/o práctica educativa, tal como lo menciona Carlos Eduardo Moreira, quien también es recuperado por el NPEB, al decir:

Las diferentes formas de opresión y dominación existentes en un mundo dominado por políticas neoliberales y excluyentes no quitan el derecho y el deber de que hombres y mujeres cambien el mundo, a través de la rigurosidad en el análisis de la sociedad, con vivencias y necesidades materiales y subjetivas que contemplan la fiesta, la celebración y la alegría de vivir (NPEB, 2022, p. 165).

Si lo anterior es tomado a conciencia, es posible comprender que para este NPEB el docente puede transformar su realidad a partir de la apropiación de otros saberes que se alejen de la lógica neoliberal, tales como las epistemologías del Sur que son la base teórica, epistemológica e intelectual de esta nueva propuesta educativa.

Dicho lo anterior, y volviendo a recuperar la capacidad de transformación del magisterio es que avanzo a:

El docente y su labor frente a la pandemia de Covid-19

Siguiendo con el trabajo expositivo destaco una etapa que ilustró la imagen del docente frente a la sociedad, la cual fue la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 que provoca el Covid-19, significado recuperado por el documento aquí expuesto, que dice:

Esta pandemia ha tenido lugar en un contexto mundial de desigualdades sociales y económicas, brechas digitales, cambio climático, destrucción medio ambiental y desposesión de territorios que ha generado el debilitamiento de los ecosistemas naturales y la propagación de enfermedades que provienen de otras especies animales. Por ello es aceptable considerar a la pandemia como una crisis de salud pública mundial directamente vinculada con una crisis de salud ambiental planetaria (NPEB, 2022, p. 34).

Esta cita puede mostrar que antes de que se presentara la pandemia por Covid-19, la situación era negativa o poco favorable para algunos sectores de la sociedad en el mundo, así como para los seres vivos que habitan en el —humanos, plantas y animales— dado que, como se evidenció las políticas neoliberales generaron una filosofía de mercantilización donde el planeta y los ecosistemas fueron expropiados y explotados, con mayor intensidad que en otros momentos del desarrollo capitalista.

Considerando el contexto pre-Covid y post-Covid, el NPEB refiere lo siguiente:

Esta condición civilizatoria marcada por la pandemia del SARS-CoV-2 exige de los sistemas educativos, [de] las maestras, los maestros y las familias, una mirada transformadora y no negociable del cuidado del medio ambiente y de la salud que no permita el agotamiento del patrimonio natural común de la tierra, el agua y el aire en las zonas urbanas

y rurales, ni tampoco la adaptación al cambio climático. Adaptarse a la degradación ambiental significa aceptar que las personas sigan enfermando, sobre todo las más vulnerables, o que no se tome en cuenta como caso particular el aumento de la temperatura que propicia mayor presencia de mosquitos que propagan enfermedades tropicales como el dengue o la malaria (NPEB, 2022, p. 132).

De esta afirmación extraída del NPEB, interpreto que el docente en el primer sexenio de la 4T, es conceptualizado como un agente formativo capaz de generar un cambio en los estudiantes, el cual, en el *deber ser* puede abonar al cuidado del planeta, de la vida y de los seres que habitan estos escenarios; de aquí que considero que el magisterio tuvo un papel clave durante la pandemia y después de ella, puede adoptar una actividad relevante en la construcción de un mundo mejor.

Ahora bien, a la vez que la pandemia modificó el modo de llevar a cabo la vida cotidiana en todos los espacios de los seres humanos, también lo hizo en la manera en la que se llevaron a cabo las clases, evidencia de esto es lo que recupera el Nuevo Plan de Estudios de Educación Básica en torno al docente y su labor, por lo cual dice que:

[Tuvo que generar las] condiciones materiales, didácticas, tecnológicas y emocionales para continuar con sus cursos en plataformas digitales dando seguimiento al programa “Aprende en Casa”, sin contar en muchas ocasiones con apoyo técnico ni pedagógico para seguir ejerciendo la docencia desde sus hogares. Fue así que de la noche a la mañana los hogares de las maestras y los maestros se convirtieron en salones de clases, sala de juntas, centro de formación virtual, oficina de atención psicopedagógica y espacio para brindar asesoría y tutoría a distancia (NPEB, 2022, p. 34).

Este planeamiento del documento de la SEP pone de manifiesto que el docente también es un profesional proactivo que fue más allá de las dificultades generadas por la pandemia del Covid 19, pues realizó soluciones de un día a otro para formar a sus discentes, tales como especializarse en el manejo de plataformas virtuales como Zoom, Meet o Teams. También, a partir de sus saberes cotidianos y formales adecuaron espacios en sus hogares para seguir llevando a cabo la labor educativa que les competía.

En este contexto, vinculado al trabajo docente y su papel como agente proactivo, recupero otro planteamiento del NPEB, que asevera:

Con la pandemia del virus SARS-CoV-2, se resignificó el papel fundamental de las maestras y los maestros para mantener el vínculo pedagógico con sus estudiantes, pero, como fue evidente, este vínculo se fortaleció con las familias que actuaron como soporte material, afectivo, cognitivo y motivacional de niñas, niños y adolescentes, muchas veces en concordancia con las y los docentes (NPEB, 2022, p. 23).

Este planteamiento pone en evidencia, partiendo de un ejercicio interpretativo, que el maestro y la maestra son también profesionales que durante la emergencia sanitaria fueron más allá de su deber y fungieron como apoyo emocional, administrativo e intelectual —dado que en esta etapa de la pandemia del Covid 19, la mala información era latente y abonaron con su labor a combatir la ignorancia—, y en este contexto, igual hay que recuperar lo siguiente: “Maestras y maestros han asumido el cuidado de sus estudiantes, a la par de la continuidad de los procesos formativos, y han mantenido la vida en las escuelas. Este trabajo lo han llevado a cabo en condiciones favorables y adversas, como lo vivido durante la pandemia de SARS-CoV-2, la situación más desafiante después de la Revolución de 1910” (NPEB, 2022, p. 68).

Es a partir de lo recuperado en este apartado, podemos aseverar que el docente ante la gran crisis sanitaria, fungió no solo como un agente que enseñaba contenidos o generaba conocimientos en otros, sino que además lo hizo ser un profesional capaz de dominar —en ocasiones— los conocimientos tecnológicos, emocionales y de gestión para mantener a flote la enseñanza, la escuela y la formación de los alumnos, razón que me lleva a pasar hacia:

La revalorización del docente: la necesidad de la autonomía curricular y didáctica

Pensar en la revalorización del docente es importante si se quiere cambiar la manera en la que se promueve la enseñanza, modificación que también lleva a cambiar el contenido de lo que se enseña, especialmente en su diseño curricular, aun cuando no únicamente.

Dada esta circunstancia, en este apartado expongo lo que menciona el Nuevo Plan de Estudios de Educación Básica en torno a este tema, el cual, de inicio afirma:

En los últimos 50 años ha predominado una política curricular instrumental, eficientista, centrada en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, con un tipo de evaluación estandarizada que ha ignorado tanto a los procesos formativos, como a los sujetos de la educación y los contextos particulares en los que se realiza el trabajo educativo de las escuelas (NPEB, 2022, p. 66).

Lo mencionado indica el documento, es que “desde hace 50 años” el gremio docente ha sido invisibilizado y/o poco tomado en cuenta a la hora de plantear a trazar caminos y reflexiones en torno a la vida escolar y la formación de los estudiantes.

Aunado a lo dicho, el mismo documento vuelve a ofrecer información de la desvalorización que ha sufrido el magisterio a partir de la puesta en marcha de políticas que han reducido la imagen del docente a un agente meramente instrumental; por ello cito:

[L]as políticas educativas han reducido el trabajo de las profesoras y los profesores a meros operadores de programas de estudios que ins-truyen de manera normativa los objetivos de aprendizaje, las competencias o aprendizajes clave; los contenidos y las orientaciones didácticas, así como los criterios de evaluación y la bibliografía que debe seguir el magisterio de manera homogénea y obligatoria en todas las escuelas del país, sin considerar la diversidad formativa, cultural, étnica y de género, o las características particulares del territorio en las que trabaja, incluyendo su condición social, económica, familiar, de salud y aspiraciones (NPEB, 2022, p. 66).

Esta cita muestra como no solo se desvalorizó al docente como un instrumentador que solo enseña sin cuestionar, sino que además ilustra que las políticas generaron una formación y/o enseñanza unívoca, haciendo que los procesos de aprendizaje quedaran reducidos a un asunto de mera eficacia y cuantificación, lejos de abordar el aprendizaje crítico y reflexivo como tal, y a su vez invisibilizando otras formas de vivir y ser.

Todo lo referido abona a que el docente a partir de las políticas y las condiciones que se presentaron en el auge del neoliberalismo fuera poco tomado en cuenta, así lo expresa el NPEB de la siguiente-

te manera: “La tendencia ha sido que en la mayoría de las escuelas en México se establecieron conocimientos y valores que no surgieron de sus maestras y maestros, sino de políticos y funcionarios que no recuperaron las experiencias docentes para la construcción de propuestas educativas” (NPEB, 2022, p. 67). Sin embargo, ¿cuál es la realidad en torno a su valor e importancia para la sociedad?

Esta interrogante es de importancia, dado que el docente es quien pone en marcha todo plan que se desea implementar en el sector educativo, y además refiere el documento considerado que: han sido los principales agentes en la sociedad que han sabido mantener la utopía, la emancipación y la esperanza en el porvenir a través de la educación de los jóvenes (NPEB, 2022, p. 67).

Si lo dicho por este documento oficial es tomado de manera seria, entonces se puede conceptualizar al docente como el profesional que puede revolucionar y/o transformar la manera en la que vivimos (a través de la emancipación vía los contenidos que se apartan de la lógica neoliberal anteriormente expuesta), apostando a un mundo mejor (la esperanza al porvenir). Pienso que es posible llegar a esa meta.

Otro fragmento que recupero, pues es digno de plasmarse en estas líneas, dice:

[L]as maestras y los maestros son profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos, por lo que se reconoce su condición de intelectuales que convocan a las y los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural (NPEB, 2022, p. 69).

Este fragmento da cuenta y/o ilustra que para este Plan... el docente no es un agente que se limita a enseñar de manera mecánica; es decir, sin cuestionar o reflexionar lo impartido, sino todo lo contrario, plantea que es un profesional especializado en constante aprendizaje y formación —tanto del mundo del alumno, de la escuela y de su profesión, como, será deseable, del conjunto de la realidad— que, a través de su experiencia cotidiana puede generar, adecuar o proponer cambios en el aula, en virtud de dotar a sus estudiantes de saberes que le ayuden a comprender el mundo en donde está. De esto se hila también su talento y capacidad de ser autónomos tanto

en la didáctica —la manera en la que realizan sus clases— como en el currículum, pues esto es lo que afirma el Plan... (2022) cuando reconoce la autonomía profesional de los docentes para reflexionar y decidir la manera en cómo se implementará el currículo, la evaluación, la didáctica de su disciplina y su formación (p. 69).

Todo lo invocado, por tanto, lleva a darle al docente la confianza y la validez de actuar según sus saberes —formales o informales—, con libertad, rigurosidad y autonomía curricular, lo cual implicaría:

[Q]ue los programas de estudios serán instrumentos útiles de orientación pedagógica toda vez que el magisterio los asuma como propios, lo que implica un trabajo de reformulación de su enfoque y sus contenidos. Esto significa que tienen la libertad de resignificar los contenidos de los programas de estudios y los materiales educativos con el fin de replantearlos de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género y diversidad sexualidad en las que se ejerce la docencia (NPEB, 2022, p. 70).

Con lo convocado, puedo interpretar —a partir del texto— que desde la supervivencia que ha tenido este gremio a pesar de las políticas neoliberales que los desvalorizan, evalúan y reducen a meros instrumentos de enseñanza; y desde el papel que jugaron en la pandemia de Covid-19, y a partir de la experiencia que han adquirido del conocimiento formal e informal dentro del aula, se puede asegurar que el docente para este nuevo Plan... merece una revalorización por el servicio que ha dado, reconociéndole la capacidad de autonomía didáctica y curricular. Esta interpretación surge a partir de las citas recuperadas, por lo cual podemos asegurar que solo él y nadie mejor que ella o él, conoce lo que ocurre en este espacio de formación humana, permitiéndole gestionar, adecuar y modificar el contenido a partir de las necesidades y/o elementos que estén en el aula. Es una meta viable, si se asume seriamente la propuesta del Plan...

A partir de esta revalorización que hace el documento del docente, es posible avanzar a otra concepción que hace, identificada con el nombre del apartado siguiente:

El docente como ser humano

Aunque esta característica es primigenia y por tanto propia de ellas y ellos, veo menester exponerla dado que, si analizamos lo dicho a profundidad, es claro que el Plan... hace énfasis en ello, pero poco dedica a abordar al profesor como un ser humano, evidencia que se encuentra en la página 25; no obstante, es importante recobrar estas frases:

Para la nueva Escuela Mexicana el **bienestar** y el **buen trato** implican el reconocimiento y **derecho a estar bien** corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente en todos los espacios de convivencia (dentro y fuera de la escuela), ya sea que se trate de estudiantes, docentes, familias, equipos directivos y en el personal administrativo (NPEB, 2022, p. 25; los subrayados están en el original).

La cita puede mostrar que desde el nuevo Plan... el docente —enfocándome sólo a él en virtud de los términos expositivos de este capítulo— es un ser integral con capacidad afectiva, con creencias, fisiológicamente corpóreo y con capacidad para pensar, incluso con su habilidad para adecuar sus clases. También se puede decir que es un agente con conciencia histórica formado a partir de las experiencias que ha adquirido a lo largo de su devenir personal, de aquí que es fundamental para esta reforma educativa, cuidarle desde su vida cotidiana, dado que, de no procurarse esta estabilidad, su trabajo y/o labor estaría en riesgo y con ello la formación de los estudiantes.

Tras esta breve conceptualización que hace el Plan... desarrollo el último apartado de este capítulo, el cual lleva por nombre:

Otras consideraciones de la labor docente en el Nuevo Plan de Estudios de Educación Básica

En este último punto es primordial exponer otros tópicos y/o consideraciones que muestran cómo la labor docente es comprendida por este nuevo plan de estudios, y para ello, comienzo con la siguiente cita:

La docencia es una profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, combinada con dosis de repetición institucional

y la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden las y los estudiantes (NPEB, 2022, p. 8).

Si parto de esta mención, comprendo que para la SEP el trabajo docente es una labor que está en constante transformación, dado que la combinación de conocimientos de la profesión, la experiencia de la vida cotidiana en el aula y el contexto institucional hacen que el profesor o la profesora se encuentren en una posición donde están renovando su saber, adecuándolo y reflexionando en torno a las condiciones de sus grupos, para enseñar de la manera que ellos consideren más conveniente para que pueda llevarse el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus discentes.

Otra cita que recupera la labor docente se encuentra en la página sesenta y cuatro, y dice:

[L]a educación básica debe ser integradora de niñas, niños y adolescentes en su diversidad, desde el currículo, pasando por las relaciones docente-estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta las relaciones pedagógicas de evaluación, planeación y gestión. La escuela debe asegurar que en sus aulas puedan convivir estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje (NPEB, 2022, p. 64).

Lo recuperado con anterioridad también puede dar una pista para concebir al docente desde el Plan..., dado que, si analizamos la frase “*en sus aulas puedan convivir estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje*”, podemos dar cuenta que este proceso de integración y/o convivencia diverso, se dará a partir de la adecuación, dinámica y planeación de la clase. De aquí que se interpreta que el docente es —a mi juicio— el punto de contacto entre la realidad educativa y las intenciones que un plan tiene, por ello es que este agente —el maestro o maestra— es comprendido como un profesional integral en su práctica —dado que debe atender la diferencia en sus aulas— y en su conocimiento— pues no solo toma lo dicho en libros de texto o en el plan de estudios, sino que también lo hace desde sus aprendizajes cotidianos y/o de su día a día. Por esta situación es que el NPEB también refiere a la realidad de la vida cotidiana.

Tras lo dicho en torno al trabajo integrador del docente a partir de su autonomía y su gestión para hacer del aula un espacio donde

todos pueden convivir pese a la diferencia de capacidades es que se recupera esta otra cita:

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

Al leer lo recuperado, damos con una caracterización implícita de la actividad docente, dado que, si el docente es quien delibera en torno a los contenidos que se integrarán a los programas analíticos entonces este profesional es un agente educativo que se encuentra en constante análisis, reflexión, revisión y transformación de su práctica, tesis que abandona la falacia de que el docente, solo se limite a enseñar de forma mecánica sin considerar las condiciones que le rodean, sean estas empíricas o simbólicas.

Ahora bien, a mi juicio, es importante recuperar otro planteamiento que asegura: "...las y los docentes que están contratados por asignatura conservarán sus derechos y la jornada laboral que han tenido hasta ahora, de acuerdo con las necesidades de cada centro educativo. Lo que se requiere es potencializar, a través de la integración, el trabajo conjunto y fortalecer la comunidad académica escolar" (p. 163). Si esto se analiza, entonces se puede evidenciar que el maestro y maestra no son personas y/o profesional que trabajan en total aislamiento encerrados en el aula, sino que trabajan en conjunto y en comunidad escolar, por tanto, se recupera el significado de lo que es la educación: un proceso colectivo, de aquí que las maestras y los maestros nutren sus saberes, su práctica y su labor en el aula a partir del intercambio de experiencias entre sus compañeros y los que conforman la comunidad académica donde están.

Tras lo recuperado en cada uno de los apartados y en virtud de cerrar este capítulo dedicado a recobrar la conceptualización del docente en este Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica, es que a continuación ofrezco esta conclusión.

Recuperar lo dicho

De todo lo afirmado se pueden recuperar múltiples conclusiones en torno al docente, y las expongo en las siguientes líneas. Como primer punto, considero que el NPEB abandona múltiples concepciones, prácticas, políticas y métodos que se llevaban a cabo y/o eran vigentes en sexenios pasados en torno al docente y lo que éste hace en su vida profesional, mismas, siendo reemplazadas por una concepción distinta de aquella que los planteaba como profesionales que actuaban de manera mecánica sin reflexionar o tener conciencia de su práctica, o, que necesitaban ser guiados por un plan que en la mayoría de casos sirvió como una especie de receta “genérica”, donde todo era impartido de la misma forma y no se consideraban sus saberes, ni las condiciones diversas de los estudiantes y del espacio donde éste ejercía su labor.

Por otro lado, otra de las cuestiones que abandona el NPEB es la evaluación cuantitativa que, como refiere se implementó para medir la productividad, la eficacia y eficiencia de su labor desde cuestiones mercantiles —razón que deja en manifiesto desde mi modo de ver y desde lo que refiere el plan en la página cincuenta y cuatro que el neoliberalismo permeó tanto la vida cotidiana como la práctica del magisterio en todos sus niveles—.

Lo expuesto, por tanto, se llevó a cabo desde las políticas neoliberales y los constantes ataques de grupos que no pertenecían al gremio magisterial —evidencia que se ve en la página sesenta y siete— que atacaban y desvalorizaban la labor docente. Sin embargo, ante esta negación de la labor docente, la pandemia de Covid-19 dio camino a que los profesores mantuvieran como se dice coloquialmente *el barco a flote*, es decir, que la escuela y la enseñanza no se frenara y pudieran implementar estrategias tecnológicas —dominio de plataformas virtuales— y hasta cierto punto arquitectónicas —al modificar y acondicionar sus hogares para generar un buen espacio de aprendizaje en la virtualidad—.

Tras esta emergencia sanitaria, la práctica de los docentes los llevó a ser profesionales con iniciativa, creatividad, autonomía, proactivos y con sensibilidad —dado que también la pandemia afectó su psicología— que reivindicó su labor y su imagen como agentes autóno-

mos, intelectuales que tienen la confianza de actuar y modificar las cuestiones curriculares, didácticas y cotidianas del aula. Así, el plan de estudios se basa en la realidad docente y recupera tanto sus saberes como su imagen de agentes que cambio que pueden transformar conciencias —véase en la página ciento sesenta y cinco—.

A modo de cerrar este capítulo, destaco que este Plan... no solo reivindica la labor docente, sino que también procura su estabilidad, su salud y bienestar —véase la página veinticinco— como seres humanos creativos, sensibles y con capacidad de actuar a partir de sus saberes cotidianos y profesionales en virtud de potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, habrá también que hacer hincapié y reflexión en las condiciones materiales que viven, dado que, no solo bastaría con escribirlo en un discurso, sino también atender la realidad empírica de los mismos.

CAPÍTULO 5

SABERES ÉTICOS DOCENTES EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)

ALFONSO LUNA MARTÍNEZ¹

Introducción

La ética docente entendida como el impulso moral que conduce la acción histórica-formativa de los profesores es un tema de suma importancia para reflexionar frente a los planteamientos de la *Nueva Escuela Mexicana (NEM)* y, por ende, del *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*.² Por esta razón, en el presente trabajo propongo un análisis crítico sobre aquellos elementos o proporciones que componen al “dispositivo ético” docente, su carácter; así como la manera en que se configuran para responder al conjunto de cambios que las reformas proponen. En un ejercicio como el que señalo, resulta necesario considerar que el modelo educativo de la *Cuarta Transformación (4T)* se enmarca desde un

1 Posdoctorado en Gobernanza y Políticas Públicas OEI-AEFCM-Universidad de Alcalá de Henares, España. Doctor en educación UPN-Ajusco. Jefe de investigación Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga. Candidato al SNII. Miembro del SPINE-Ajusco y de la RIEDIPH-ENERSQ.

2 Para orientar sobre las menciones al asunto de la ética (o de lo ético) en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica, puede revisarse estas páginas del documento mencionado: 46, 57, 87, 98, 103, 115, 116, 140, 147, 153 y 154.

posicionamiento epistemológico del Sur, por ende, será prudente reflexionar sobre las implicaciones que estas “regiones epistémicas” tienen con la ética docente y sus realizaciones.

Además, construyo este capítulo como parte del proyecto de investigación “Saberes docentes frente a las epistemologías del Sur”, registrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, en colaboración con la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” de la Ciudad de México. Lo dicho hasta el momento sitúa al presente ensayo en lo que llamaré “actualidad educativa”, puesto que en los colectivos docentes de todos los niveles educativos en México discuten y reflexionan sobre tales epistemologías, sin tener —sospecho— claridad respecto de estas. En este orden, corremos el riesgo de estar frente a una especie de *pareidolia o apofenia*³ *epistémica docente*, es decir, la presencia de construcciones cognitivas —individuales o colectivas— cuya constitución posee una suerte de reminiscencias de conocimiento prudente (en menor medida), sentido común o, incluso ignorancia.

Por lo anterior es importante organizar este capítulo en tres momentos: el primero encaminado a definir la posición teórica y conceptual desde donde escribo; el segundo, rescatar la información que surge del levantamiento de datos realizado por el equipo de trabajo y sus resultados preliminares (mediante el uso del software ATLAS.Ti, aprovechado para procesar los datos); y, en tercer lugar establecer un ejercicio hermenéutico sobre los mismos que permitan proponer algunas conclusiones y sugerencias que considero desde ahora *phronéticas*. El método interpretativo utilizado será la *hermenéutica analógica de la vida cotidiana*, dado que me parece nos aporta la mejor posibilidad para el análisis de las atribuciones y proporciones del dispositivo ético docente frente a los cambios convocados y, por ende, de su interpretación pertinente en relación con aquellos aspectos que componen a la cotidianidad educativa. No sobra decir

3 La *pareidolia* es un fenómeno de percepción mediante el cual la inteligencia visual del ser humano se encarga de encontrar semejanzas entre las estimulaciones accidentales del entorno y las formas almacenadas en sus recuerdos. Junto a la *apofenia*, el mecanismo intelectual mediante el cual conectamos significados entre dos experiencias distintas, la *pareidolia* concibe la *hierofanía* como aquella derivada en la cual no sólo se encuentran semejanzas visuales, sino que se establecen conexiones místicas que, por lo general, se presentan como razonables Reina (2014, p. 188).

que este proceder metodológico —aunque también posicionamiento epistemológico y filosófico— ha sido planteado por los filósofos mexicanos Mauricio Beuchot y Luis Eduardo Primo Rivas.

En suma, este trabajo pretende aportar conocimiento útil para comprender los alcances que tienen la nueva propuesta (NEM) al intentar operarse en una realidad docente que durante generaciones ha desarrollado mecanismos morales y éticos, muchos de los cuales analizo en la obra: *La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional*.⁴ Tener conciencia de estos, puede coadyuvar en una mejor incorporación de los cambios, para superar las resistencias, mejorar las estrategias o, incluso reconocer las limitaciones que tiene en el Nuevo Marco Curricular su implementación, por ende, en el logro de sus objetivos.

1. El discurso ético docente

a) La ética

El término ética docente implica en su construcción dos aspectos fundamentales; por un lado, refiere al impulso moral y reflexivo de la acción y, por otro, reconoce que esta realización es producida por los profesores. En cierta medida analizar la eticidad implica necesariamente dar cuenta de las razones morales de nuestro actuar, en este tenor, hablar de una “específicamente docente”, es indudablemente referir aquellos elementos de orden volitivo, simbólicos, ontológicos o cotidianos que permiten a los profesores ejercer su labor desde la conciencia moral, en este trabajo se pugna por una ética analógica, que a decir de Beuchot (analizado en Primo, 2004):

[D]ebe ser flexible, plástica, prudente, alejada de los antónimos de estos significados, lo cual la distancia de ser convenenciera, equívoca o acomodaticia, pues está referida a universales analógicos que permite definir lo bueno y lo malo, a pesar de sus ubicaciones concretas y ponderadas (Primo, 2004, p. 222).

4 Esta obra puede consultarse gratuitamente en la dirección electrónica: <https://publica-ralsur.com/download/5818/?tmstv=1675179369>

Este concepto no está lejos de las ideas aristotélicas *eudemónicas* que orientan las acciones éticas o de las virtudes que implica el desarrollo del buen vivir o del bien hacer; al contrario, nos remiten al hecho de que los actos formativos desplegados en las escuelas siempre son éticos y principalmente obedecen a una voluntad que busca la felicidad, el problema es dónde se sitúa o en qué consiste tal, su resolución es problemática porque este objeto *eudemónico* puede estar situado en la ganancia, el mérito, ciertos ideales cuasi sagrados de la vocación docente o cualquier otra cosa distinta al interés colectivo. En este sentido, un análisis ético de la propuesta hecha por la NEM y su marco curricular desde la analogía deberá reconocer sus proporciones y, por supuesto, su sentido.

Para concluir este apartado, considero relevante retomar la ética de Levinas quien en su ensayo *Totalidad e infinito*, es referida como “intención trascendente” (2002, p. 55), de allí que en este trabajo retome el carácter histórico que tiene la acción docente; por ende, de su relevancia en la constitución y/o modificación de las condiciones de época. En este orden, poner el énfasis en la ética del actuar magisterial, implica situarse en un lugar intermedio entre la teoría y la práctica; esto es entre lo puramente ideal y su realización, lo cual indubitablemente pasa por la reflexión o razón sobre el otro o los efectos de nuestro actuar frente a la comunidad, aquello que el filósofo lituano denomina “cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro” y como “realización de la esencia crítica del saber” (Levinas, 2002, p. 67), de esta manera, un actuar ético que se opone a este sentido comunitario es cuando menos inadecuado.

b) La ética en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La propuesta formativa de la Cuarta Transformación pone a la ética como fundamental desde las normas constitucionales, por ejemplo, el Artículo 3º constitucional asume a la educación como un derecho, lo cual necesariamente refiere una posición de respeto a los derechos humanos o fundamentales de las personas, el mismo ordenamiento señala: “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos”. Relevante resulta el centro en la dignidad humana, dado que, trasladado

a la niñez, implica reconocer a los y las estudiantes como personas con derecho a la educación; por ende, la acción ética docente se debe producir desde esa observancia; siendo el respeto de los derechos humanos un impulso moral de las prácticas docentes en la educación básica; pero también, por extensión en todo tipo de educación.

Por otro lado, la Ley General de Educación se organiza en el mismo tenor, refiriendo un posicionamiento ético similar al de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) pero especificando un referente específico, a saber:

[E]l desarrollo humano integral con sentido comunitario; pero también reconoce la necesidad de formar a los ciudadanos del país en “valores como la responsabilidad ciudadana, sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, [... el] respeto y cuidado al medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación con la naturaleza y de los temas sociales, ambientales y económicos, así como su responsabilidad para la ejecución de acciones que garanticen su preservación y promuevan estilos de vida sostenibles (LGE, art. 13).

Evidentemente la Ley General de Educación, se deriva de la Constitución mexicana —situación propia del proceso legislativo—; asimismo, el Nuevo Plan de Estudios 2022 se encamina en los mismos sentidos éticos; pero los completa en operaciones formativas que son evidentemente éticas, las mismas se establecen en sus campos formativos y ejes articuladores; pero dejan a los docentes la posibilidad de desplegar acciones desde sus distintos posicionamientos, lo cual es posibilidad importante; pero también conlleva el riesgo de operar desde el sentido común o las formaciones previas.

Refiriendo al Plan de estudios 2022, encuentro el reconocimiento de la ética “relacionada con la experiencia cultural e históricamente significativa” (p. 87), y es planteada como un medio para mejor aprovechar recursos como aquellos que ofrece la “cultura digital”; pero en concordancia con la “responsabilidad” (p. 98); asimismo se le considera como una “perspectiva” para:

[A]proximarse a los contenidos del programa de estudios y con ello evitar que las desigualdades y exclusiones, que siempre están entrelazadas, basadas en la clase social, el sexo, el género, la condición fisi-

ca, el grupo étnico, se reproduzcan en el currículo, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación (NPEN, 2022, p. 103).

En este orden resulta claro que la ética planteada en la NEM se entiende como una base *sine qua non* que se puede realizar en el acto educativo; pero que éste no puede guiarse por las motivaciones morales del capitalismo neoliberal, como hasta hace pocos años sucedía; sino por valores de mayor calado, que impacten directamente en el desarrollo de una práctica educativa responsable y teleológicamente orientada a la defensa y fortalecimiento de lo común, la cultura, el nacionalismo, las tradiciones y los derechos humanos. Esto, evidentemente significa un vuelco de la educación hacia aquello que conviene a todos, valor que en décadas anteriores fue sustituido por la cultura del “hombre empresarial” —Dardot y Laval (2013)—, que busca su propio beneficio, cuyo ambiente de vida es la competencia, la acumulación y el éxito personal, independientemente de los efectos que tenga en la sociedad o el medio ambiente.

Producir un sentido ético diferente, es un punto favorable del nuevo planteamiento formativo, que en sus líneas añade valores éticos necesarios en la educación, tales como: “la reciprocidad, el reconocimiento, el respeto y la interacción con el otro en su diversidad; en la justicia social, la libertad creativa y la solidaridad” (NPEB, 2022, p. 115). Este discurso pretende permear en las prácticas docentes, que a su vez impactan el desarrollo cognitivo y valoral de los y las estudiantes, produciendo capacidades críticas y creativas frente a la realidad. En cierta forma, se pretende lograr una cohesión entre los intereses sociales, con los individuales, en la búsqueda de un *eudemonismo social*, que a su vez sea individual. Evidentemente estamos ante la posibilidad de conformar otra humanidad, un país diferente y mejor. Aquí se expresa el “humanismo mexicano” formulado por Andrés Manuel López Obrador.

Siguiendo con el sentido ético del Plan de estudios 2022, es relevante que incluya entre sus postulados al “cuidado de sí mismo y del medio ambiente” (p. 116) y su contribución en la constitución de “ciudadanas y ciudadanos libres, tolerantes y sensibles ante las diversas manifestaciones culturales que ofrece el entorno” (p. 140). En suma, se trata de considerar al acto educativo en una dimensión proporcional

de acuerdo con sus efectos históricos, como una posibilidad de transformación en tiempos de emergencias sociales, económicas, políticas, culturales, jurídica y ambientales. Resulta deseable que la apuesta halle eco en los colectivos docentes y logre trastocar las estructuras gremiales; así como sus mecanismos de resistencia. Más allá de los posicionamientos partidistas que cada uno pueda asumir, debemos coincidir en la emergencia por formar ciudadanos responsables y éticos, el planteamiento de la NEM me parece un buen principio para lograrlo.

c) El discurso ético docente

En la introducción de este capítulo he insistido en el concepto de “dispositivo ético docente”, que retomando a Foucault (explicado por Deleuze, 1990) es un conjunto donde se intrincan saberes, relaciones de poder, intersubjetividades y líneas de quiebre, en este caso con una intencionalidad formativa —que también es ética—, nada más adecuado al tema central de esta investigación, dado que los saberes, considerados como los “discursos” o enunciaciones legitimadas en una época determinada —según Foucault (2005)— están constituidas por “deseos”, procedimientos de “producción” y “exclusión” que juegan el papel de “criterios de verdad”, y conforman las enunciaciones de “sentido, forma, objeto y referencia” que moldean la “voluntad de verdad”; por tanto a la “voluntad de saber”. Lo anterior apoyado en “bases institucionales” que configuran “la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido” (Foucault, 2005, p. 22).

También Levinas articula la ética en una relación con el Otro que en “no-alérgica”, “una enseñanza” (2002, p. 75). De esta manera se puede hablar de la construcción de los saberes éticos docentes como un discurso, en el que hay conjunciones y relaciones entre “el Mismo y el Otro, [...] con un] recibimiento de frente y de cara del Otro” (Levinas, 2002, p. 104). En la docencia existen saberes múltiples, que no sólo son enunciación de conocimientos, sino operación factual, realización de voluntades, que pueden ser evidentes o veladas, pero se encuentran presentes.

En este caso, los profesores son personas que enseñan-aprenden con los Otros, tienen un conjunto de saberes que llamaré moralmente contruidos —incluso generacionalmente—; y poseen otros reconstruidos a partir de los múltiples cambios a lo largo de la historia del magisterio (como lo son el conjunto de reformas educativas, por ejemplo la RIEB⁵, el plan de estudios 2011, el 2016 y, ahora el 2022); así como la continua tensión que genera el advenimiento de múltiples perspectivas educativas; además de aquellos que se producen a partir de su experiencia profesional, laboral, intersubjetiva y antropológica.

2. La hermenéutica analógica de la vida cotidiana como herramienta de interpretación

El dispositivo ético docente opera de algún modo ante la llegada de un marco curricular nuevo, el discurso ético que subyace en el hacer frente a los mismos es susceptible de comprenderse e interpretarse analógicamente por sus atribuciones y proporciones (mismos que implican a los saberes; pero también a las relaciones de poder, la intersubjetividad o antropología y los espacios de ruptura ya mencionados). De aquí que convoque como herramienta de análisis a la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, para definir al dispositivo o discurso ético docente. Sobre este particular, Mauricio Beuchot propone a la hermenéutica analógica como herramienta de interpretación que se sitúa “entre las hermenéuticas unívocas, remanentes de los positivismos o científicismos, y las hermenéuticas equívocas, que ahora proliferan en este tiempo de confusión” (Beuchot, 2009, p. 13). Evidentemente éstas últimas se refieren a los posicionamientos interpretativos de la llamada posmodernidad, por ejemplo, el denominado pensamiento complejo propuesto por autores como Edgar Morin.

5 Las siglas RIEB corresponden a la Reforma Integral de la Educación Básica que se implementó en 1993 por el Gobierno de Carlos Salinas de Gortari, en el marco del entonces denominado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

El propio Beuchot considera —y coincido con él— a la hermenéutica como la “*episteme* o la *koiné* de la filosofía actual” (2009, p. 14) y se apoya de la proporción referida a las “relaciones” y la “atribución jerarquizada” que ayuda a comprender “los grados de las cosas, la escala de los seres, o de los valores, a encontrar diferencias e incorporarlas de manera aproximada” (Beuchot, 2009, p. 15). Aplicando esta analogía de proporciones a la ética docente, se puede decir que son los diferentes elementos articulados en la producción de la acción ética docente, en este caso frente al nuevo marco curricular y lo que se le deriva; y, la atribución a los niveles o grados de operación y su ordenamiento jerárquico.

Por ejemplo, al referir a la acción ética, proporcionalmente podríamos señalar como sus elementos a lo histórico o epocal, a la moral gremial, las formas de organización y respuesta aprendidas, los ideales de ser humano, las motivaciones e intereses; incluso los sentimientos; y como las atribuciones a la esfera e intensidad de su involucramiento, es decir, como juegan las condiciones históricas gremiales —por ejemplo— en la producción de la respuesta ética, hasta dónde la prefiguran o limitan; o por el contrario, la manera en que las motivaciones de los profesores noveles o la fuerza de los modelos de humanidad, actúan en las realizaciones cotidianas de la profesión docente. En suma, la hermenéutica analógica me permite acercarme a los datos obtenidos e interpretarlos “más allá” de su previo análisis por la Inteligencia Artificial (AI) a través del programa ATLAS.Ti; esto es, desde sus proporciones y atribuciones.

Pero no se trata de una aplicación de la hermenéutica analógica en su sentido estricto; sino que reconoce a la vida cotidiana como el medio de realización de la ética docente. La idea de lo cotidiano está relacionada con una dinámica vital “donde surgen las circunstancias para formarse o deformarse, para educarse o deshumanizarse; y para socializarse en uno cualquiera de nuestros procesos de socialización: el primario (o familiar), el secundario (o escolar) y el terciario (o civil y profesional)” (Primerio, 2006, p. 97). De aquí que la implementación de una interpretación hermenéutica analógica de la vida cotidiana en la respuesta ética se fortalezca en el reconocimiento de las condiciones reales donde opera la docencia y por extensión, la educación.

3. *Las proporciones*

a) Cuarta Transformación Educativa: El Nuevo Marco Curricular 2022 y la Nueva Escuela Mexicana

Las acciones docentes de la actualidad mexicana se encuentran inscritas en el conjunto de reformas implementadas por la denominada Cuarta Transformación de México o 4T, que según el presidente López Obrador tiene por principio “pensar en el pueblo, pensar en nuestro querido México; hacer a un lado, por legítimos que sean, los intereses personales o de grupos y poner por delante siempre el interés general” (AMLO, 2023, párr. 2). Entre el conjunto de las reformas se encuentra la denominada Nueva Escuela Mexicana, cuyos principios se establecen en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación. Según el Artículo 3º constitucional, la educación que imparta el Estado será guiada por los criterios: “democrático, nacional, de mejora en la convivencia, equitativo, inclusivo, intercultural, integral y de excelencia” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3); por otro lado, pero en el mismo sentido en la Ley General de Educación se establece la Nueva Escuela Mexicana que, además de observar los principio dichos, fomentará una educación basada en “la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad”, “la responsabilidad ciudadana”, “la participación activa en la transformación de la sociedad” y “el respeto y cuidado al medio ambiente” (LGE, artículo 13).

Además, el Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, entre otros planteamientos pone énfasis en “lo común [que] se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar que están comprometidos con la formación y emancipación de las y los estudiantes” (NPEB, 2022, p. 14). El documento prosigue en su exposición:

El espacio 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 otras y otros, como lugar de lo diverso (NPEB, 2022, p. 15).

Si bien este conjunto de reformas resultan ser la nueva propuesta formativa del sexenio; por ende, del proceso educativo de transformación nacional, es necesario preguntarnos sobre la manera en que será recibida por los colectivos docentes y sus estructuras, no podemos inadvertir el hecho de que los profesores históricamente han desarrollado mecanismos de adaptación a los cambios, sumamente eficientes.

El riesgo, indudablemente, es que la reforma educativa se inserte como “una más” y no logre trastocar las estructuras gremiales y morales constituidas. En este tenor, el reto del plan y su operación es articularse con las estructuras y buscar los medios para operar adecuadamente y lograr sus fines. Uno de los puntos fundamentales es la respuesta ética —y su reconfiguración— y, evidentemente, la transformación necesaria. Considero que el vuelco de los procesos formativos hacia la comunidad es indudablemente, un acierto de lo que hoy se propone.

b) Las condiciones curriculares donde opera la docencia

La propuesta de la Nueva Escuela Mexicana —concreta en el NPEB— está orientada hacia el desarrollo de los cuatro campos formativos (Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y, De lo Humano a lo Comunitario); así como de siete ejes articuladores (Igualdad de género, Artes y experiencias estéticas, Apropiación de la cultura a través de la lectura y la escritura, Vida saludable, Inclusión, Interculturalidad crítica, Pensamiento crítico). Este conjunto de entrada anuncia importantes enfoques formativos y tiene en su planteamiento una definición clara de sus finalidades, que se expresan en los documentos oficiales; a saber: el derecho humano a la educación, la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza, la relación escuela–sociedad, la autonomía profesional del magisterio y la integración curricular en campos y ejes (NPEB, 2022).

Además, en el perfil de egreso se propone desarrollar en las y los estudiantes una ciudadanía estrechamente articulada con el interés colectivo, esto implica el reconocimiento de la diversidad en múltiples sentidos y el respeto de los derechos de todos; al mismo tiempo, propone el despliegue de las propias capacidades para el aprendizaje integral; pero y, sobre todo, para el beneficio comunitario, todo con la base de la reflexión crítica necesaria para lograrlo. En otro capítulo de este libro, el lector encontrará precisiones acerca de la crítica tomada en cuenta.

Evidentemente se trata de una tarea complicada; pero insoslayable, sobre todo en una actualidad donde los valores del neoliberalismo (individualismo, competencia y ganancia, entre otros) han permeado en prácticamente todos los aspectos de la formación humana, con importantes consecuencias en el desarrollo social y sus emergencias. Si bien el modelo educativo neoliberal no es absolutamente responsable de las problemáticas que tenemos hoy en la sociedad mexicana, sí ha jugado un papel relevante en la desarticulación de la responsabilidad individual frente a la comunitaria y planetaria. Dejo hasta aquí esta breve descripción, dado que en el conjunto de capítulos que integra al presente libro, el Dr. Luis Eduardo Primero Rivas ha explicado de una manera precisa y profunda lo que toca a la organización expositiva del Plan de Estudios 2022, y también ha referido a las epistemologías del Sur, sin embargo, ahora también debo mencionarlas.

c) El papel de las Epistemologías del Sur

Un tema mencionado en el Programa de estudios 2022, por ende, subyacente en la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, es su planteamiento desde las Epistemologías del Sur, y a decir del documento normativo:

[L]as epistemologías del Sur constituyen una búsqueda de conocimientos y criterios de verdad que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas (su enseñanza y aprendizaje) de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históricamente explotados, oprimidos, excluidos e invisibilizados por el pensamiento colonial (NPEB, 2022, p. 108).

Asimismo, en la bibliografía sugerida en el Plan, se plantean múltiples autores de tales epistemologías, como lo son: Ramón Grosfoguel, Boaventura de Sousa, Enrique Dussel y Aníbal Quijano; sin embargo, en ninguna otra parte del mismo se desarrolla de manera puntual un argumento que indique cuál es la perspectiva epistémica del Sur ponderada, por lo que considero a este punto como una imprecisión, e incluso una debilidad de la propuesta. En todo caso se trata de un área cognitiva en donde es posible aportar desde este trabajo, para, evidentemente precisar los matices, diferencias y características de tales planteamientos epistemológicos. Considero este asunto como una emergencia por atender en la propuesta, dado que los actos docentes no pueden estar a la deriva del limitado saber que existe sobre las epistemologías del Sur.

El asunto problemático en torno al posicionamiento del Plan de estudios —incluso de la NEM—, no es su generalidad sobre el lugar epistémico desde donde está planteado; sino la manera en que los y las docentes lo incorporarán a sus estructura cognitiva y al conjunto de significados o aprendizajes que tienen o a su bagaje epistémico; esto significa un riesgo de generar lo que he llamado “apofenia epistémica” o, la elaboración de significados y construcciones equívocas o, incluso, situadas en tradiciones neoliberales como lo son el aprendizaje basado en competencias, la metodología de proyectos u otras similares, incluso conceptualizadas desde el sentido común. Naturalmente en el presente trabajo propongo la producción del Dr. Luis Eduardo Primero Rivas como aquella que pueda proporcionar “rumbo” o “sentido” a lo que se plantea en la NEM; pero y, sobre todo, al trabajo de las y los docentes en los colectivos que integran, en las supervisiones de zonas o las escuelas mismas. Sobre sus ideas al respecto, puede revisarse un capítulo de este mismo libro, coescrito con Ulises Cedillo Bedolla, titulado “Hacia una nueva teoría crítica: los aportes anticoloniales del poscolonialismo”.

La relevancia de lo mencionado para la ética estriba en las bases que aporta esta construcción epistémica para producir la respuesta que he denominado ética, junto a su carácter y orientación, esto es, si se configurará como reproducción o adaptación “ética pro-cultural”, que:

[S]e acomoda a lo cultural, se entiende como aquella acción que se mezcla con el ambiente moral realmente existente. Este ajuste opera como

pertinencia discursiva en los actos docentes, es decir, actuar de acuerdo con lo que es correcto y se espera en la docencia (Luna, 2022, p. 186).

O, por el contrario, será un hacer transformador, una ética “contra-cultural” u opuesta al estado de cosas existente, con cualidad activa, porque no se acomoda a los cambios, sino que los produce, incluso genera nuevas opciones aprovechando las condiciones que prevalecen en la realidad educativa (Luna, 2022, p. 191). El análisis de los saberes docentes desde esta perspectiva es necesario no sólo para interpretar lo que sucede, sino para buscar generar respuestas más cercanas al cambio colectivo, tarea que es posible a partir de la interpretación analógica del dispositivo docente frente a los cambios.

4. Las atribuciones

Los niveles revisados hasta el momento dentro del dispositivo ético en relación con los cambios educativos se pueden atender a partir de la investigación educativa, de aquí que a continuación proponga un análisis reflexivo-analógico sobre las respuestas obtenidas en el proceso de investigación expuesto en este libro, todas ellas proporcionadas por docentes de la Ciudad de México y su área metropolitana. Como lo he mencionado, las atribuciones son los niveles en que se articulan los elementos o proporciones, su jerarquía; la fuerza y forma en que afectan la realidad, por ende, las respuestas éticas de los docentes. Los saberes tienen un papel nodal en tal interpretación, están referidos y relacionados con las proporciones señaladas arriba.

a) Nivel estadístico

Es importante mencionar que las y los docentes que proporcionaron información para la investigación referida en este libro y de la que se desprende el presente capítulo, se conforma principalmente por docentes de educación básica —preescolar, primaria y secundaria— de la CDMX, en un 55.1%, 38.2% y 6.7% respectivamente. Esto sitúa a lo que se mencionará sucesivamente en un nivel de pertinencia con la realidad señalada anteriormente y los posicionamientos desde la NEM. Estos profesores consideran que la información recibida sobre

el Plan de estudios 2022 es poca o suficiente en un 85.4% y sólo el 13.5% la señala como “bastante”; además un 1.1% refieren no haber recibido la información. Los datos resultan reveladores de que existen condiciones vagas en el conocimiento de los cambios entre los docentes, además esta información les permite entender medianamente (53.9%) las implicaciones del plan.

No obstante, este entendimiento que revela la estadística se debe tomar en cuenta que un 76.4% de los encuestados piensa que los cambios significarán mayor trabajo; pero resulta adecuado en el sentido de incluir la participación de la comunidad educativa; pero un 23.6% lo percibe como aumento de carga laboral, e incluso señalan que será difícil implementar las reformas, sugiriendo en algunos casos su imposibilidad de realización. Además, el principal mecanismo para incorporar el Plan de estudios 2022 entre el gremio ha sido la capacitación (58.4%), aunque ésta se ha desarrollado principalmente en la escuela a través de actividades (28.1%) o talleres (23.6%); siendo relevantes las interacciones de redes de colaboración y cursos intensivos. Muchos trabajados en el Consejo Técnico Escolar y orientadas a los Ejes articuladores (47.2%) y a la planeación (40.4%). Esto nos da la idea de que el proceso de incorporación del nuevo plan ha sido principalmente curricular y está centrado en los contenidos y sus procesos.

Además, resulta claro el interés del gremio por asimilar la propuesta y cuando menos entenderla o tenerla clara; pero no en su “fondo”; sino en sus “formas”. Esto se ha dado operando viejos esquemas de trabajo del CTE y de la capacitación, lo cual de entrada refiere el hecho de que las líneas que ha promovido la Secretaría de Educación Pública (SEP) en sus diversos documentos sobre la NEM, se van incorporando desde lo conceptual y procedimental; pero hasta el momento, poco se percibe lo valoral o ético. Además, los profesores consideran el discurso de la reforma 2022 como algo “repetitivo” y que ya se ha realizado en ciertos modos (44.9%) o un “reto”, “algo nuevo” que implique procesos específicos para operarse; no obstante, queda la idea de que es “letra muerta” como otras reformas (9%). Esto nos da la idea de que en la docencia existen saberes “morales gremiales” que producen respuestas éticas, principalmente para apropiarse del modelo y operarlo eficientemente; pero se percibe muy poco que exista la conciencia sobre su orientación hacia

el interés común, la responsabilidad social o los posicionamientos epistémicos del Sur que la reforma convoca.

La afirmación anterior se deriva del hecho que un 88.8% refiera no saber sobre epistemologías del Sur, lo que evidentemente influye en las respuestas éticas que son en su mayoría desde la “experiencia docente” o la “formación profesional” —74.2%—; mientras que, en menor medida, éstas se producen desde los valores o la vida “no profesional” (37.1%). De lo anterior se desprende la necesidad de puntualizar los temas éticos y epistemológicos entre los docentes, ante el riesgo de que el importante saber del Sur se diluya en el “mar de las experiencias y las trayectorias” generando una confusión epistémica o lo que llamé “apofenia epistémica”; por ende que los profesores terminen construyendo una práctica educativa —por ende ética— desde los viejos referentes neoliberales o modelos previos que son, cuando menos inadecuados con las orientaciones éticas del nuevo plan.

b) Nivel de las percepciones y opiniones

Las respuestas más extensas dadas por los encuestados sirven para comprender e interpretar mejor lo argumentado anteriormente; por ejemplo, que los docentes aún se encuentran centrados en las formas y no les es suficiente el tener sólo información, el siguiente fragmento sirve para ejemplificarlo:

Tengo información sobre el nuevo plan, sin embargo, aún hay muchas dudas para llevarlo a cabo, no puedo decir que es bastante cuando aún existen muchas incógnitas en cuanto a este (P01R0038); considero que hace falta la parte operativa del programa y que este sea equiparable con la teoría (P01R00064); no sabemos cómo desarrollarlo (PR02R00003); se ha tratado de entender cómo se planea y trabaja el nuevo plan (PR07R00007).

Pensando un poco el sentido ético de la necesidad por obtener procedimientos, parece ser que los docentes asumen la reforma desde un interés meramente operativo; pero no valorativo de la propuesta, dado que la ven como un hacer, al parecer sin reflexión sobre el contenido ético o epistemológico. Esto se nota de nuevo en el trabajo desplegado en las escuelas, los Consejos Técnicos o los

diversos lugares donde se recibe formación o capacitación sobre el nuevo Plan de estudios 2022 los y las docentes están interesados en mayor medida por entender los conceptos y procedimientos, sirva el siguiente listado para sustentar mi argumento:

1. Aprendizajes, contenidos, evaluación, campos formativos.
2. Lo que implica cada fase y lo que se debe de abarcar en cada una, al mismo tiempo descubrimos que todos van de la mano.
3. Plan analítico el de la SEP sintético el que tiene adecuaciones
4. La forma muy en general de cómo se va a trabajar.
5. Campos formativos sugerencias de trabajo; plan analítico algunas formas de planeación; reconocimiento de evaluación formativa.
6. Repasos de los ejes y los campos.
7. Se ha tratado de entender cómo se planea y trababa el nuevo plan.
8. Cómo elaborarlo.
9. Planeación, evaluación, ejes articuladores, análisis del plan sintético, características del plan analítico, comunidad y problemas, proyectos, aprendizaje basado en proyectos.
10. El cambio de asignaturas a campos formativos y los 7 ejes articuladores, comprender de ciclos a fases.
11. Mayormente, los demás temas también de manera general. (PR07R0001-R0009).

Podría seguir refiriendo más respuestas, pero éstas son suficientes para mostrar el interés que los docentes tienen actualmente por apropiarse del Plan de estudios 2022 quizá para responder eficientemente a las exigencias de la educación; pero sin significarlo precisamente en el importante cambio ético y social que anuncia. Es posible que la reforma se asuma desde la “necesidad de actualización” (PR08R0030), es decir fortaleciendo mayormente la respuesta ética instrumentalista “pro cultural” ya mencionada y, en menor medida, a una intencionalidad transformadora de las realidades.

Sobre esto último vale reconocer algunas expresiones relevantes, que de algún modo develan cierta conciencia ética transformadora en los docentes, tal es el caso de las siguientes expresiones:

Se debe atender la diversidad en el aula sin atentar contra la moral (familiar) (PR08R0011); El enfoque humanista es el que permeable en todo el plan, ya que rescata a la comunidad como parte fundamental, de donde proviene los individuos con una historia social y cultural (PR08R0013); Quien está interesado en el progreso de prácticas educativas más críticas hará el cambio con o sin reforma (PR008R0015); Es algo que ya se ha trabajado o intentado implementar anteriormente, sin embargo, el cambio que implica en la práctica docente será un proceso lento que requiere el compromiso real de cada uno de sus actores, no somos ajenos ni es imposible de consolidar, pero será un proceso largo (PR008R0016); Creo que lo nuevo o relevante sería la equidad de género donde se tendrá que trabajar más, porque siempre se ha trabajado sobre el entorno (PR008R0029).

Las respuestas anteriores nos dan la idea de tensión ética —incipiente— entre los intereses conservadores del *statu quo* y las otras orientaciones de vanguardia, que dan relevancia a lo colectivo en varios sentidos (cultural, histórico); pero también a ciertas actitudes que de asumirse pueden producir los cambios que la reforma promueve, tales como el compromiso social, la conciencia crítica, el trabajo arduo y la intencionalidad de transformar la realidad o el entorno.

Quizá uno de los aspectos más relevantes resulte ser el desconocimiento de las epistemologías del Sur entre las y los docentes, lo cual se entiende por el carácter operativo de sus procesos formativos y, dado que casi todos ellos se desarrollaron en la época neoliberal; lo mismo pasa con las trayectorias educativas y de inserción profesional que ahora se encuentran con un paradigma distinto que se debe trabajar y puntualizar. Esto es fundamental, porque la respuesta ética hasta el momento se produce desde el actual conocimiento —difuso en cuanto a las epistemologías referidas—, tal como lo expresa cierto docente:

La respuesta que como docente damos ante una situación problemática va de la mano con nuestros propios valores adquiridos desde casa y la experiencia acumulada durante nuestros años de servicio. Yo ante el ausentismo o llegada tarde de los alumnos hago conciencia en

ellos del ejemplo que yo les pongo al asistir regularmente y puntual (PR10R0047).

Durante toda la práctica docente hay retos y dificultades, por ejemplo, cuando una situación cambia la planeación y actividades, por ejemplo, cuando uno de mis alumnos tiene dificultades para realizar alguna actividad, en este caso realizar conteo de diferentes colecciones, me ha pasado que los alumnos se les dificulta identificar los materiales debido a que se confunden, son muy pequeños o están distraídos, en este caso, la experiencia que he tenido me ha ayudado a encaminarlos de mejor manera, además, ocupo la observación para detectar el tipo de necesidad que tiene el estudiante en ese momento (PR10R0022).

Ante esta aparente confusión, algunos autores de Sur proponen el desarrollo de la denominada “*praxis* crítica emancipatoria”, que entienden como aquella que:

[E]xige redireccionar la historia hacia nuevos destinos de mayor libertad y humanización, ésta tiene una meta establecida que es la libertad de la humanidad: víctimas, pobres, excluidos, marginados y mayoría populares. Posibilita y da apertura a nuevos horizontes en la historia; se asume un perfil ético-político que denuncia la opresión y la injusticia [...] es siempre reflexiva, consciente y dialógica; es acción objetiva propia de las fuerzas sociales, hace parte de una praxis de concientización y una crítica a la ideología (Martínez y Guachetá, 2020, p. 215).

5. Conclusiones

Es notorio que la respuesta ética docente frente a las reformas propuestas por la NEM y su Plan de estudios 2022 se encuentra situada en la operatividad e inmediatez, se produce desde el poco o nulo conocimiento sobre las epistemologías del Sur, lo cual no necesariamente la presenta como un hacer ausente de fondo; sino que esta carencia es subsanada por el conocimiento construido por los y las docentes a lo largo de su trayectoria vital, formativa y profesional. Si bien los actos docentes considerados desde la ética, siempre se producen desde las diferentes proporciones de la vida, debemos reconocer que muchas de estas obedecen a modelos obsoletos, cuya propuesta es inadecuada para producir una formación que incentive la responsabilidad social y se oriente hacia el beneficio colectivo.

Es necesario decir que a la par de este desconocimiento y operación ética “indeterminada”, tenemos entre los profesores el interés mayoritario por aprender sobre la NEM y su propuesta; pero con un interés principalmente curricular o adaptativo, por ende, es necesario pasar al nivel de interés epistemológico y ético, es decir, despertar la “curiosidad epistemológica de los profesores” y transitar hacia la práctica —por ende, a la respuesta ética— con tesis de mayor conciencia social. Además de precisar el carácter e importancia que tienen las epistemologías del Sur en el proceso de formación y emancipación de los estudiantes, con miras a formar una ciudadanía crítica y responsable socialmente, por ende, producir una formación ética potente y coherente con el interés colectivo y planetario.

Ante este panorama, se hace necesaria la creación y proposición de experiencias formativas distintas entre los profesores y, por ende, en las escuelas, que superen la mera capacitación y transiten hacia el ejercicio de la reflexión crítica, esto puede resultar en la “emancipación cognitiva” del gremio docente y, por ende, en la producción de un hacer educativo éticamente orientado, intencional y con efectos en la época. Más allá de las críticas a la NEM, el plan de estudios 2022 o, incluso ahora a los libros de texto, es adecuado mencionar que el cambio es urgente e insoslayable, una de las grandes fortalezas de las propuestas es, quizá el fortalecimiento de los colectivos docentes, así como la posibilidad que ofrece para la organización y el trabajo articulado con el contexto y la historia. Queda en el porvenir un análisis minucioso y la consecuente interpretación sobre los resultados que a largo plazo tendrá la reforma, en su momento espero poder disertar sobre el mismo.

Referencias:

AMLO (28 de junio de 2023). *Justicia, democracia e interés del pueblo son principios fundamentales de la Cuarta Transformación, afirma presidente*. <https://lopezobrador.org.mx/2023/06/28/justicia-democracia-e-interes-del-pueblo-son-principios-fundamentales-de-la-cuarta-transformacion-afirma-presidente/>

- Beuchot, M. (2009). La hermenéutica analógica en la filosofía. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2 (1), 13-22. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058713001.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Última Reforma DOF 06-06-2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Dardot, P. y Laval. C. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo*. Gedisa.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Ley General de Educación. Nueva Ley DOF 30-09-2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad en infinito*. Ediciones Sígueme S. A.
- Luna, A. (2022). *La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional*. Publicar al Sur.
- Martínez, M. y Guachetá, E. (2020). Capítulo 5. Hacia una praxis crítica emancipatoria. En *Educar para la emancipación*. UPN-CLACSO (pp. 201 – 224).
- NPEB (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- NPEB (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Presentación de PowerPoint (sep.gob.mx)
- Primero, L. (2004). *Lucha de humanidades o la ética analógica de Mauricio Beuchot*. Torres asociados.
- Primero, L. (2006). Aportes de la pedagogía de lo cotidiano en la construcción de una pedagogía analógica. En Beuchot, M. y Primero, L. *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. Primero editores. (pp. 95 – 110).
- Reina, A. (2014). La pareidolia como recurso creativo en procesos de ilustración. En *Nexus Biblioteca digital Univalle de Colombia* (10 de junio de 2014). [content \(univalle.edu.co\)](https://content.univalle.edu.co)
- AMLO (28 de junio de 2023). *Justicia, democracia e interés del pueblo son principios fundamentales de la Cuarta Transformación, afirma presidente*. <https://lopezobrador.org.mx/2023/06/28/jus->

- ticia-democracia-e-interes-del-pueblo-son-principios-fundamentales-de-la-cuarta-transformacion-afirma-presidente/
- Beuchot, M. (2009). La hermenéutica analógica en la filosofía. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2 (1), 13-22. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058713001.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Última Reforma DOF 06-06-2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo*. Gedisa.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Ley General de Educación. Nueva Ley DOF 30-09-2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad en infinito*. Ediciones Sígueme S. A.
- Luna, A. (2022). *La ética docente frente a los cambios en el Sistema Educativo Nacional*. Publicar al Sur.
- Martínez, M. y Guachetá, E. (2020). Capítulo 5. Hacia una praxis crítica emancipatoria. En *Educación para la emancipación*. UPN-CLACSO (pp. 201 – 224).
- NPEB (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- NPEB (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Presentación de PowerPoint (sep.gob.mx)
- Primerio, L. (2004). *Lucha de humanidades o la ética analógica de Mauricio Beuchot*. Torres asociados.
- Primerio, L. (2006). Aportes de la pedagogía de lo cotidiano en la construcción de una pedagogía analógica. En Beuchot, M. y Primerio, L. *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. Primerio editores. (pp. 95 – 110).
- Reina, A. (2014). La pareidolia como recurso creativo en procesos de ilustración. En *Nexus Biblioteca digital Univalle de Colombia* (10 de junio de 2014). content (univalle.edu.co)

CAPÍTULO 6

LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Para situarse

Es sabido que el fundamento epistemológico del NPEB se genera desde las epistemologías dichas, de ahí que sea valioso recuperar lo que este documento oficial afirma sobre ellas, para identificar lo que, finalmente, proponen como base del trabajo por realizar en la educación básica en la inspiración del primer gobierno de la 4T. Veamos los múltiples lugares donde refieren a las teorías del hacer científico dichas, comenzando por:

La página 17, donde se lee: “Lo anterior [“que el centro escolar es un sistema social, plural y diverso”] implica replantear el carácter universalista y nacionalista del conocimiento, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje en función de aquello que es común para todas y todos.” Esta es una de las tesis centrales de las epistemologías del Sur, en tanto cuestionan el “carácter universalista y nacionalista del conocimiento” establecido desde el mundo producido por la conquista y colonización de los países europeos sobre el resto del mundo, que, precisamente por

la dominación generada, se convirtió en el único y válido, por tanto, asumible “para el buen pensar”.

En la página 20 se dice: “Adoptar una perspectiva de buen trato es fundamental para establecer relaciones pedagógicas y escolares libres de cualquier tipo de violencia, abuso y acoso físico, psicológico y sexual. Lo anterior implica un trabajo profundo de transformación del currículo, la gestión, la enseñanza y la evaluación para cambiar los estilos de vida, las creencias y los comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad, con el propósito de dar prioridad al respeto a la vida y los derechos humanos, considerando el arreglo pacífico de los conflictos.⁵²”. Es perceptible la crítica a “los estilos de vida, las creencias y los comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad”, la sociedad centrada en el dominio colonial, para el caso eurocéntrico.¹

En la página 26 se dice: “La Nueva Escuela Mexicana reconoce que la educación es asunto de interés público, por lo que el currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria debe comprender los intereses nacionales en su conjunto expresados en un currículo nacional, que incorpore la diversidad de intereses, contextos, saberes y experiencias locales”. La tesis dicha es sencilla pero contundente: el “currículo nacional [debe incorporar] la diversidad de intereses, contextos, saberes y experiencias locales.”, tal como está contenido en “la hermenéutica diatópica usada por Boaventura de Souza Santos, y que tiene su origen en Raimon Panikkar”, según una frase de Mauricio Beuchot escrita en el capítulo “Poscolonialismo desde la hermenéutica analógica” (Beuchot, 2023). La referencia a “los intereses, contextos, saberes y experiencias locales”, está dicho; sin embargo, lo que les faltó fue apoyar bien bibliográficamente su tesis.

En la página 93 inicia el apartado “8.1.1 Inclusión” que dice:

1 En esta nota recupero la 52 del NPEB que refiere la fuente que citan, esta: “Bahajin S. La educación como un instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa, Cultura y educación para la paz*. 2018; 18 (78): 97-98”. Es decir, ninguna referencia sobre el poscolonialismo y su gran riqueza intelectual. Esta situación indica una de las fallas que iremos destacando sobre el importante documento oficial en estudio, dirigidas a mejorarlo, pues es muy relevante.

[Hay que] establecer este eje articulador de carácter decolonial...² sugiere desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender, durante la educación preescolar, primaria y secundaria, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana (SIC, esto es: tal cual).

Reproduzco a pie de página la importantísima nota 252, sin embargo, hay que comentarla en este lugar, comenzando con la cita sobre un texto de Catherine Walsh que dice: “De acuerdo con Walsh: «La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco implemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas [...]»”. La tesis de Walsh es preclara e invita a crear un mundo otro, lo que expresa uno de los argumentos centrales de las epistemologías del Sur. En el contexto de esta cita se aporta mucho para pensar la “decolialidad” y les lleva hasta esta afirmación relevante: “En este Plan de Estudios se emplea el concep-

2 En este momento introducen la importantísima nota de pie de página 252 que dice: “Walsh C. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: Walsh C, editora. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala; 2005. p. 24. De acuerdo con Walsh: “La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco implemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas [...]. Hablar de la decolonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas”. En este Plan de Estudios se emplea el concepto de decolonialidad en lugar descolonialidad, ya que, mientras el segundo remite a la generación de transformaciones estructurales, la decolonialidad persigue la construcción y la creación de nuevas subjetividades. Palermo Z. Irrupción de saberes ‘otros’ en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial. En: Borsani ME, Quintero P, compiladores. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. p. 125.

to de decolonialidad en lugar descolonialidad, ya que, mientras el segundo remite a la generación de transformaciones estructurales, la decolonialidad persigue la construcción y la creación de nuevas subjetividades.” SIC, es decir, tal como se dice: aseveran “perseguir la construcción y creación” de un mundo nuevo, y reproducen términos del positivismo realmente existente. Es lo que existe.

En este mismo recobrar las referencias del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica sobre las epistemologías del Sur, hay que recuperar la página 94, donde se logra leer:

Cuando las niñas y los niños empiezan a estudiar la modernidad y sus procesos históricos, científicos, productivos, tecnológicos, culturales y artísticos, en realidad están estudiando los procesos de colonización y sus dominios, por lo que es central que comprendan cómo se relacionan con su vida diaria. Esta lógica colonial funciona en por lo menos cuatro dominios que hemos aprendido en todas las experiencias educativas formales, no formales e informales... y comprenden: el dominio económico como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el dominio político, que comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento y las subjetividades...³ Todos estos dominios de la colonización tienen en común la generación de estados de desigualdad, la cual puede entenderse como una violación a la dignidad humana que niega la posibilidad de que todas y todos desarrollen sus capacidades en cualquier aspecto de la vida. La desigualdad se expresa en la imposibilidad de ingresar a la escuela o concluir las trayectorias formativas, en el deterioro de la salud y muerte prematura, la exclusión del conocimiento o la vida social, discriminación, humillación, falta de oportunidades, estrés e inseguridad...

El texto transcrito es nítido por lo cual es mejor dejarlo decir por sí mismo, en tanto expresa una tesis radical —que va a la raíz— para promover la decolonialidad una de las tesis estelares de las epistemologías del Sur.

3 Aquí colocan la nota de pie de página 254 que dice: “Mignolo WD. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial; 2007, p. 36”.

Como si fuera poco, en esta misma página 94 ahondan en estos temas, aseverando:

Después de la pandemia del virus SARS-CoV-2, fue evidente que, por un lado, se ha invisibilizado a los distintos grupos de la población que históricamente han vivido en estados de desigualdad, por el otro, ha quedado claro que la matriz moderna de las desigualdades está ubicada en el espacio social.⁴ Los territorios más desatendidos por el Estado y la sociedad están habitados por personas en donde se expresan las principales desigualdades y exclusiones cruzadas en la forma de pobreza, explotación del medio ambiente, epistemicidio de las comunidades indígenas y afromexicanas, violencia hacia las mujeres y expulsión escolar.

La afirmación vuelve a ser evidente y expresiva de las epistemologías del Sur al recobrar su sentido crítico-social surgido de lo mejor de ellas —tal como se estudiará en el capítulo titulado “Hacia una nueva teoría crítica: los aportes anticoloniales del poscolonialismo”— y al utilizar el término de “epistemicidio” conceptuado por Boaventura de Sousa Santos, que identifica la destrucción de los saberes, en esta situación, de “las comunidades indígenas y afromexicanas”.

En el paso de las páginas 94-95 se lee: “Es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se reduce a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas...” La promoción de los aportes del pensamiento decolonial es clara y vuelve a destacar el sentido de lo colectivo, opuesto al individualismo enseñado en la época neoliberal.

Este significado y sentido de la colectividad se remarca en la página 95, donde se afirma: “Se trata de que la escuela construya una perspectiva comunitaria en donde las acciones individuales y colectivas en zonas urbanas y rurales con el acompañamiento de

4 La nota 256 dice: “Fitoussi J. P. Y Rosanvallon P. *La nueva era de las desigualdades*, Argentina: Ediciones Manantial; 1997, p. 91”.

las familias; las reuniones de Consejo Técnico Escolar; el trabajo colegiado de las maestras y los maestros; el uso de los espacios escolares empezando por el aula, talleres y laboratorios, así como las relaciones pedagógicas estén enfocadas en la inclusión”, con lo cual destacan tanto el significado de lo comunitario como la necesidad de ejercerlo, incluso con el “trabajo colegiado”.

En esta misma página 95 se asevera: “Es fundamental enseñar a las niñas y los niños que viven en un mundo global que conecta, comunica y moviliza a los seres humanos a través de flujos de información, personas, culturas, economías y tecnologías, las cuales, en conjunto, conforman una gran red conocida como globalización que, si bien trae beneficios, tiene como principios la colonización y la mercantilización de la vida”. Más claro es difícil decirlo, y en esta misma página se vuelve a aprovechar la tesis decolonial pues escriben:

Desde una perspectiva decolonial de la inclusión, es imprescindible que las y los estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria sean conscientes de que viven en un mundo globalizado que no logra ser para todos, sobre todo después de lo que puso en evidencia la pandemia del virus SARS-CoV-2: tienen acceso a él, aquellas y aquellos que cuentan con los recursos económicos, tecnológicos, relaciones sociales y acceso a bienes culturales y educativos para hacerlo.

Como si lo dicho fuera poco, en este mismo lugar (p. 95) leemos: “Esta perspectiva requiere que las y los estudiantes aprendan a cuestionar las visiones particulares y su relativismo sobre el mundo, así como el pensamiento único universal que parte de una visión eurocéntrica, patriarcal y heterosexual de la realidad”⁵, las cuales desconocen la diversidad que compone el mundo. Es percible de manera muy clara la presencia de tesis de las epistemologías del Sur y las críticas que producen.

5 La nota de pie de página 261 asevera: “Grosfoguel R. «Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas». En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel compiladores, *El giro decolonial - Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 70-71”.

El párrafo final de esta página 95 igual aporta a lo buscado, pues en él se dice: “La educación preescolar, primaria y secundaria ocupa un periodo fundamental del desarrollo de niñas, niños y adolescentes, especialmente en la construcción de su identidad. Una perspectiva decolonial de la inclusión favorece la formación en donde la identidad es una decisión del sujeto en pertenencia mutua con su mundo, y no como una relación entre sujetos idénticos que reducen al otro a la no pertenencia... (en este sitio colocan la nota 262 que remite a este muy importante texto: “Mbembe A. *Crítica a la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Barcelona: Ned Ediciones, 2016”). Ello también implica que se cuestionen críticamente las jerarquías sociales que existen en la escuela, la comunidad y el mundo en general.” Las frases recuperadas son transparentes y aportan tanto a lo aquí recobrado y ofrecen argumentos importantes que delinean bien las intenciones del Nuevo Plan de Estudios, que en el contexto indagado siguen aportando, pues en la página 96, encontramos varios e importantes textos, como estos:

Un elemento central de inclusión desde una perspectiva decolonial es que la educación preescolar, primaria y secundaria forme ciudadanos que aprendan que la naturaleza es exterior a la sociedad, lo que requiere que construyan relaciones sociales en el marco de la naturaleza, así como relaciones ambientales en la que están incorporados los seres humanos. Los seres humanos crean medio ambientes y éstos crean personas, grupos humanos, familias y comunidades.

Lo directamente perceptible de las epistemologías del Sur es la mención a “una perspectiva decolonial”, sin embargo, más a fondo, se encuentra la recuperación de “la naturaleza” realidad “exterior a la sociedad” identificada como la “madre tierra” o la Pachamama, siguiendo idiomas de América del Sur, de los pueblos quechuas o aimaras. Desde ellas destacan las “relaciones ambientales en las que están incorporados los seres humanos”. Esto recupera el sentido holístico y/o integrador planteado por las mejores epistemologías del Sur.

En esta misma página 96, damos con este texto:

Pensar una educación inclusiva desde la decolonialidad requiere que las niñas y niños aprendan a reconocer el valor de la cultura univer-

sal junto con el conocimiento y saberes ancestrales como parte de un mismo patrimonio intangible de la humanidad... que contribuye en la construcción de su identidad como ciudadanos con conocimientos sólidos, capaces de establecer diálogos de saberes con otros sujetos, pueblos y naciones, y a entender y defender las ideas, tecnologías y culturas que se han generado y preservado por las comunidades indígenas y evitar que sean transformadas en propiedad privada.⁶

Esta tesis expresa una muy relevante intención de las epistemologías del Sur, incluso de las más significativas de ellas, que busca integrar el significado de “la cultura universal” y “el conocimiento y saberes ancestrales”, unión asumida como “un mismo patrimonio intangible de la humanidad”. De conseguirse esta meta ambiciosa, se lograría preservar “las comunidades indígenas” evitando que “sean transformadas en propiedad privada”, sin contar con otros beneficios como los contenidos en los “diálogos de saberes”.

En esta muy significativa página 96, hay otra frase que menciona de manera directa lo aquí rastreado, pues dice: “Para apoyar esta perspectiva, las epistemologías del Sur constituyen una búsqueda de conocimientos y criterios que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas (en cuanto a enseñanza y aprendizaje) de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históricamente explotados, oprimidos, excluidos e invisibilizados por el pensamiento colonial.”⁷

La aseveración más perceptible, igual debe subrayarse pues destaca otra búsqueda de las epistemologías rastreadas, que recuperan los “conocimientos y criterios” para identificar y dar “credibilidad a las prácticas cognitivas... de los pueblos... que han sido históricamente” subyugados por “el pensamiento colonial”. Búsqueda relevante y que, sin duda, hay que apoyar.

La página donde vuelve a aparecer una frase acerca del tema recuperado es la 99, y dice:

6 Reproduzco en este lugar su importante nota de pie de página 265, que dice: “Grosfoguel R. “El extractivismo epistémico: un diálogo con Alberto Acosta, Leanne Betasamosake Simpson y Silvia Rivera Cusicanqui”, en *Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses editores. Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur*. Ciudad de México: Ediciones Akal; 2020, pp. 444-445”.

7 La nota 266 dice: “Sousa Santos B. *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO-Siglo XXI; 2009, p. 12”.

En este sentido, el Estado se erige como el responsable social, político y jurídico que garantiza la igualdad de derechos, favorece la creación de espacios para diversas epistemologías, así como el reconocimiento de que son las comunidades indígenas y afroamericanas la matriz epistémica de la diversidad nacional, y que es favorable su encuentro con otras epistemologías a partir de un diálogo de saberes para intercambiar experiencias, saberes y conocimientos desde las ciencias, las artes, la literatura, la historia y la vida cotidiana de diferentes culturas, en el ámbito local, regional, nacional e internacional.

La tesis es nítida y quizá se pueda resumir en la relevancia de sustentar una democracia epistemológica, capaz de albergar varias formas de concebir la práctica científica, esto como una expresión de nuestra realidad nacional, donde aún existen las viejas epistemologías, con los restos del positivismo realmente existente.

La siguiente página donde hay una referencia por recuperar es la 102 y vuelve a resaltar la necesaria vinculación con el mundo Occidental con “las indígenas de participación”, pues dice:

Puede centrarse [la interculturalidad crítica] en la formación de ciudadanas y ciudadanos de una democracia intercultural que articule tanto las formas occidentales como las indígenas de participación; el voto como la asamblea para reivindicar los derechos colectivos de los pueblos... También en la construcción de interacciones cognitivas, simbólicas, y prácticas con personas con diversos conocimientos, para construir un diálogo de saberes que involucra a la ciencia occidental, los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes, mismo que se fundamenta en relaciones de respeto y horizontalidad. De igual forma, debe considerarse un diálogo con la naturaleza que derive en la construcción de una ética y normas de cuidado de sí misma y mismo y del medio ambiente como una unidad orgánica interdependiente.

Otra tesis correspondiente al significado global de las epistemologías del Sur, y especialmente en la nueva epistemología analógica, postula las “relaciones de respeto y horizontalidad” y vuelve a insistir en la referencia a la Pachamama, en tanto afirma al “medio ambiente como una unidad orgánica interdependiente”.

La página donde vuelve a aparecer el tema recuperado, es la 104 y aquí aparece una frase de especial significado, y dice:

En la medida en que se impone y legitima un modelo patriarcal, colonial, científico eurocéntrico, homofóbico y racista en la educación preescolar, primaria y secundaria, se está imponiendo en los cuerpos y mentes un modelo hegemónico de ciudadano, lo cual contradice una vida saludable y el sentido democrático, abierto a la diversidad, incluyente, intercultural y decolonial de una educación que tiene como núcleo de sus procesos a la comunidad.

La aseveración es clara y en consecuencia es viable dejar de comentarla, avanzando a lo encontrado en la página 120, donde incluso acceden al mundo de la sensibilidad pues se lee: [referimos a] “estéticas decoloniales que no entran en los circuitos canónicos de la “esfera del arte”⁸, y con ello convocan otro significativo espacio para la decolonización. En la página 124 inicia el apartado “8.2 Campos formativos” cuya frase inicial dice:

La premisa estructural del Plan y los Programas de Estudio es que la realidad no es una totalidad universal común para todo el mundo y, por lo tanto, tampoco se puede describir esa realidad totalizante desde un campo universal de conocimientos que le dé sentido... [se trata de] “Estructurar el currículo a través de campos que permitan la integración del conocimiento y, por lo tanto, una visión más compleja de la realidad posibilita considerar distintos ámbitos de la vida, no reducibles a uno solo o reducibles entre sí, lo que permite ampliar el acceso a diversos ámbitos de sentido y el enriquecimiento del mundo mediante la diversidad de verdades epistémicas.

Es otra afirmación contundente y que va a la raíz, pues afirma: “La premisa estructural del Plan y los Programas de Estudio es que la realidad no es una totalidad universal común para todo el mundo”, tal como hizo creer el eurocentrismo y por el tiempo de la colonización se creyó masivamente. La tesis del poscolonialismo está nítida y postula que su forma de conceptualizar facilita “considerar distintos ámbitos de la vida, no reducibles a uno solo o reducibles entre sí, lo que permite ampliar el acceso a diversos ámbitos de sentido y el enriquecimiento del mundo mediante la diversidad de verdades epistémicas”; vuelven a la idea de *democracia epistemológica*, en tanto en

8 La nota (345) se debe recobrar pues dice: “Gómez, PP y Mignolo, W. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; 2012.”

nuestra realidad aún existen restos de la epistemología del positivismo realmente existente, y es relevante impulsar la democracia.

La democracia epistemológica

Es un significado surgido de lo recobrado sobre las epistemologías del Sur en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica y es una meta por buscar y quizá alcanzar, en tanto en nuestra realidad cultural coexisten diversas maneras de entender a la práctica científica, la fuerza colectiva que crea la ciencia, y algunas, particularmente la asociada a los restos del positivismo realmente existente sigue creyendo que tienen la Verdad (así, con mayúscula) sobre cómo hacer bien La Ciencia (también con mayúsculas) y desde sus concepciones buscan imponerlas con la pretensión de conservar espacio de poder que afortunadamente se les van diluyendo, en tanto en la lucha epistemológica lentamente se van consolidando las nuevas epistemologías, que incluso tienen el relevante lugar que hemos reseñado en el NPEB, que se puede resumir con estas diez y siete tesis que sintetizan lo dicho:

1. Desde el inicio, en la página 17 son nítidos, pues sustentaron una de las tesis centrales de las epistemologías del Sur, pues cuestionan el “carácter universalista y nacionalista del conocimiento” establecido desde el mundo producido por la conquista y colonización de los países europeos sobre el resto del mundo, que, precisamente por la dominación generada, se convirtió en el único y válido, por tanto, asumible “para el buen pensar”.
2. En la página 20 aplican la tesis acabada de mencionar destacando la crítica a “los estilos de vida, las creencias y los comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad”, la sociedad centrada en el dominio colonial, para el caso eurocéntrico, como dijeron desde el inicio.
3. En la página 26 ofrecen una tesis sencilla pero contundente: el “currículo nacional [debe incorporar] la diversidad de intereses, contextos, saberes y experiencias locales.” tal

- como está contenido en “la hermenéutica diatópica usada por Boaventura de Souza Santos, y que tiene su origen en Raimon Panikkar”, como especifiqué con una cita de Beuchot escrita en el capítulo “Poscolonialismo desde la hermenéutica analógica” (Beuchot, 2023).
4. En la página 93 inicia el apartado “8.1.1 Inclusión”, que ofrece referencias centrales tanto en su texto como en sus notas de pie de página, pues recupera las contribuciones de Catherine Walsh, sus precisiones sobre el concepto de “decolonialidad” (que será asumido en el NPEB) con la cual se pretende “perseguir la construcción y creación” de un mundo nuevo, nítidamente buscado por el documento en estudio y la Nueva Escuela Mexicana.
 5. En la página 94 profundizan en sus tesis y aplicaciones siendo más detallados pues dicen: “Cuando las niñas y los niños empiezan a estudiar la modernidad y sus procesos históricos, científicos, productivos, tecnológicos, culturales y artísticos, en realidad están estudiando los procesos de colonización y sus dominios”. Lo dicho es clarísimo y conduce a develar realidades ocultas previamente, que contribuyen a crear el mundo nuevo planteado como una buena alternativa, capaz de remediar las desigualdades existentes en el mundo colonizado. En este mismo lugar (p. 94) ahondan en el asunto de la desigualdad para situarlo incluso espacialmente, pues escriben: “Después de la pandemia del virus SARS-CoV-2, fue evidente que, por un lado, se ha invisibilizado a los distintos grupos de la población que históricamente han vivido en estados de desigualdad, por el otro, ha quedado claro que la matriz moderna de las desigualdades está ubicada en el espacio social”, asociado a la territorialidad y la crítica que asumen, que incluso les lleva a utilizar el término de “epistemicidio”. Por el contexto de nuestra exposición destacamos los términos vinculados a ella; sin embargo, los textos encontrados aportan a muchos más ámbitos de significado y sentido.
 6. En el paso de las páginas 94-95, y con esta frase, “Es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se reduce a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente”, vuelven a

promover los aportes del pensamiento decolonial, para destacar el sentido de lo colectivo, opuesto al individualismo enseñado en la época neoliberal. Este recobrar la importancia de la colectividad, vuelve a surgir en:

7. La página 95, donde se dice: “Se trata de que la escuela construya una perspectiva comunitaria en donde las acciones individuales y colectivas en zonas urbanas y rurales... estén enfocadas en la inclusión”, con lo cual destacan tanto el significado de lo comunitario como la necesidad de ejercerlo, incluso con el “trabajo colegiado”.
8. En este mismo lugar, la muy importante página 95, ofrecen una tesis significativa que recupera la “globalización” y vuelve a la colonización y sus efectos, pues escriben: “Es fundamental enseñar a las niñas y los niños que viven en un mundo global que conecta, comunica y moviliza a los seres humanos a través de flujos de información, personas, culturas, economías y tecnologías, las cuales, en conjunto, conforman una gran red conocida como globalización que, si bien trae beneficios, tiene como principios la colonización y la mercantilización de la vida”. Ofrecen una clara presentación del mundo actual al tiempo que destacan “la mercantilización de la vida”, el producto más tangible del neoliberalismo.
9. Es significativo reiterar que esta página 95 es muy relevante, pues en ella también se expresa una mayor precisión del mundo criticado, pues dicen: “Esta perspectiva requiere que las y los estudiantes aprendan a cuestionar las visiones particulares y su relativismo sobre el mundo, así como el pensamiento único universal que parte de una visión eurocéntrica, patriarcal y heterosexual de la realidad”, las cuales desconocen la diversidad que compone el mundo y sus diversas culturas.
10. El párrafo final de esta página 95 igual aporta a lo buscado, incluso mencionando la identidad personal, pues se dice: “La educación preescolar, primaria y secundaria ocupa un periodo fundamental del desarrollo de niñas, niños y adolescentes, especialmente en la construcción de su identidad. Una perspectiva decolonial de la inclusión favorece la formación en donde la identidad es una decisión del sujeto en pertenencia mutua con su mundo, y no como una

relación entre sujetos idénticos que reducen al otro a la no pertenencia...”. Independientemente del error antropofílico contenido en la afirmación que “la identidad es una decisión del sujeto”, lo real es que siguen aplicando sus tesis decoloniales.

11. En la página 96, encontramos varios e importantes textos, y el inicial, afirma: “Un elemento central de inclusión desde una perspectiva decolonial es que la educación preescolar, primaria y secundaria forme ciudadanos que aprendan que la naturaleza es exterior a la sociedad, lo que requiere que construyan relaciones sociales en el marco de la naturaleza” y con ella se reitera “una perspectiva decolonial”, pero, más a fondo, se encuentra la recuperación de “la naturaleza”, realidad “exterior a la sociedad” identificada como la “madre tierra” o la Pachamama; con lo cual recobran tanto el significado de la naturaleza, como inician la recuperación de lo holístico y/o integrador planteado por las epistemologías del Sur, como se aprecia en otra frase de esta página, que nos lleva a:
12. Una tesis que expresa una muy relevante intención de las epistemologías del Sur, incluso de las más significativas de ellas, que busca integrar el significado de “la cultura universal” y “el conocimiento y saberes ancestrales”, con una unión asumida como “un mismo patrimonio intangible de la humanidad”. De conseguirse esta meta ambiciosa, se lograría preservar “las comunidades indígenas” evitando que “sean transformadas en propiedad privada”, sin contar con otros beneficios como los contenidos en los “diálogos de saberes”. Apreciamos que sus tesis decoloniales se ahondan y diversifican avanzando a la recuperación de los “saberes ancestrales” y sus “conocimientos”. Estas tesis dan para mucha reflexión.
13. En esta página 96, igual de importante, encontramos una referencia directa al tema indagado, pues dice: “Para apoyar esta perspectiva, las epistemologías del Sur constituyen una búsqueda de conocimientos y criterios que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas... de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históri-

camente explotados, oprimidos, excluidos e invisibilizados por el pensamiento colonial”. La indicación es clara, se trata de “una búsqueda de conocimientos y criterios que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas”, favorable a la decolonización.

14. En la página 99 damos con una tesis que permite la relevancia de una democracia epistemológica, capaz de albergar varias formas de conceptualizar la práctica científica, esto como una expresión de nuestra realidad nacional, donde aún existen las viejas epistemologías, con los restos del positivismo realmente existente.
15. En la página 102 se vuelve a resaltar la necesaria vinculación del mundo Occidental con “las [formas] indígenas de participación”, en tanto dicen: “Puede centrarse [la interculturalidad crítica] en la formación... de una democracia intercultural que articule tanto las formas occidentales como las indígenas de participación... También en la construcción de interacciones cognitivas, simbólicas, y prácticas con personas con diversos conocimientos, para construir un diálogo de saberes que involucra a la ciencia occidental, los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes, mismo que se fundamenta en relaciones de respeto y horizontalidad...”. Es perceptible que, además de la tesis sobre la vinculación entre Occidente y los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones colonizados, también se resalta la necesidad de articular las “interacciones cognitivas” y “simbólicas” a través de “relaciones de respeto y horizontalidad”, con lo cual se convoca al buen trato moral (y por derivación a la ética) y a una epistemología horizontal, acorde con las mejores ideas de las epistemologías del Sur. En este lugar también se recupera la referencia a la naturaleza y/o a la Pachamama, sin embargo, solo rescatamos lo más central sobre las referencias a las epistemologías del Sur.
16. La página donde reaparece nuestro asunto es la 104 con una frase de especial significado, que dice: “En la medida en que se impone y legitima un modelo patriarcal, colonial, científico eurocéntrico, homofóbico y racista en la educación... se está imponiendo en los cuerpos y mentes un modelo hegemónico de ciudadano, lo cual contradice una

vida saludable y el sentido democrático, abierto a la diversidad, incluyente, intercultural y decolonial de una educación que tiene como núcleo de sus procesos a la comunidad”. La expresión a subrayar —dejando de lado otras importantes— es “un modelo patriarcal, colonial, científico eurocéntrico”, que dará para muchos desarrollos.

17. En la página 124 inicia el apartado “8.2 Campos formativos” que nos dará mayor información de lo rastreado pues damos con estas frases: “La premisa estructural del Plan y los Programas de Estudio es que la realidad no es una totalidad universal común para todo el mundo y, por lo tanto, tampoco se puede describir esa realidad totalizante desde un campo universal de conocimientos que le dé sentido...”; el rechazo al pensamiento único (y claramente eurocéntrico) es nítido y de ahí llegan, de forma muy propia a “ampliar el acceso a diversos ámbitos de sentido y el enriquecimiento del mundo mediante la diversidad de verdades epistémicas”. Esto lleva a ampliar los saberes y conocimientos más allá de lo impuesto por el eurocentrismo.

Balance de lo encontrado

Los diez y siete recuentos acabados de ofrecer dan para bastante reflexión y esta la encontrará el lector en el capítulo “Hacia una nueva teoría crítica: los aportes anticoloniales del poscolonialismo”, que presentará una síntesis de las diversas epistemologías del Sur —siguiendo lo dicho en el libro *Cartografía de las epistemologías del Sur*— de tal manera que posteriormente se pueda hacer un buen balance de lo encontrado en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica acerca de las nuevas formas de conceptualizar el trabajo científico, según las epistemologías indagadas.

Dicho esto, pasemos al capítulo siguiente.

CAPÍTULO 7

LOS DATOS ENCONTRADOS EN LAS RESPUESTAS OFRECIDAS POR EL PERSONAL EDUCATIVO INVESTIGADO

ULISES CEDILLO BEDOLLA
EVELYN ESTHER ROJAS FLORES
GAEL ALEJANDRO VAZQUEZ CANSECO
OCTAVIO URBANO GIL
PERLA AZUCENA RAMÍREZ GAYTÁN¹

Descripción de las respuestas proporcionadas por el cuestionario

En este apartado se le proporciona al lector la descripción de los resultados obtenidos luego de la aplicación del instrumento de levantamiento de información empírica —cuestionario— a docentes de educación básica en servicio. Dicho instrumento fue elaborado con base en la revisión y sistematización del *estado de la cuestión*, lo que permitió elaborar un *formulario* de Google de diez preguntas de opción múltiple seguidas cada una de la petición “Argumente su respuesta anterior”.

¹ Ulises Cedillo es investigador asociado en el proyecto expuesto y los demás coautores son estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

En lo que respecta a este capítulo, únicamente se describen las estadísticas obtenidas de las preguntas de opción múltiple, pues las respuestas dadas por los profesores en servicio a la petición referida fueron procesadas con otro software —ATLAS.TI²— y serán expuestas en otro apartado.

Las indicaciones dadas a los profesores respecto a cómo contestar el cuestionario incluían como *opcional* dar su nombre, apellidos y adscripción institucional. Así mismo, se configuró el formulario a modo de que no registrara las cuentas de correo electrónico de quienes respondían. Esto se hizo con la intención de obtener la mayor cantidad de participación posible.

Finalmente, es importante mencionar que la población del magisterio en servicio que accedió a responder el instrumento corresponde a un total de 110 docentes de educación básica dentro de la Ciudad de México. Las preguntas y la estadística de las respuestas fueron las siguientes:

Pregunta 1: ¿En qué nivel de educación básica desempeña su labor docente?

Esta pregunta se realizó con el propósito de conocer a la población que nos apoyaba con sus respuestas, así como el nivel educativo en el que se desempeñan. Esto, en el entendido de que los profesores, de acuerdo con el nivel escolar en el que se desempeñan, tienen una relación diferenciada con el currículum, la didáctica, el aprendizaje, conducta y necesidades de sus estudiantes, con sus compañeros, y con el aspecto de gestión y administración institucional. Conjunto partícipe de la construcción de sus saberes docentes y de su eventual relación con las epistemologías del Sur.

De los 110 profesores encuestados, 67 laboran en el nivel preescolar (60.9%), 37 en el nivel primaria (33.6%) y 6 en secundaria

2 El programa Atlas T.I es una herramienta de uso tecnológico y técnico creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas. Permite trabajar y organizar grandes cantidades de información en una amplia variedad de formatos digitales. Además de realizar su contraste y comparación, optimizando los tiempos en la investigación y aprovechando al máximo la información, los elementos de análisis y el trabajo en equipo. Universidad de Antioquia. (2023, 8 de septiembre). *ATLAS TI, una herramienta para la investigación*. <https://n9.cl/6mh4n>

(5.5%). Ello ha de tenerse en cuenta en tanto que, al ser la población más grande, los profesores de educación preescolar representan, en mayor grado, las interpretaciones y conclusiones a las que en esta investigación se llegue, especialmente, una representación de sus saberes docentes sobre las epistemologías del Sur.

Pregunta 2: ¿Cómo valora la información que le han dado oficialmente acerca del Nuevo Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria?

Los datos arrojados por el cuestionario se expresaron de la siguiente manera: 50 profesores (45.5%) indicaron que la información brindada ha sido suficiente, 42 profesores (38.2%) consideraron que ha sido poca, 17 profesores (15.5%) dijeron que bastante, y 1 profesor (0.9%) refirió que no le han dado información al respecto.

Los datos son relevantes, 50 mencionaron que ha sido suficiente, esto es, lo necesario, que no sobra, pero tampoco falta. 42 profesores mencionaron que la información ha sido poca, y 17 pensaron que ha sido bastante, o sea que sobra. Es de llamar la atención no sólo que falte información, sino también que sobre, en ambos casos puede ser una señal de fallas en la coordinación del trabajo, en la comunicación entre las autoridades educativas y los profesores, así como en la dosificación de la información. Lo que en conjunto complicarían el trabajo y la apropiación de los contenidos.

Pregunta 3: ¿La información recibida le permite entender lo que implica el tipo de trabajo docente contenido en el Plan...?

A esta pregunta, 60 profesores (54.5%) respondieron que sí y 50 (45.5%) que no. Quienes respondieron que “no”, pueden estar relacionados con quienes en la pregunta anterior dijeron que “es poca” o “bastante” la información que se les han proveído sobre el Nuevo Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (NPEB). Además, es crucial ese 45.5% pues da cuenta de que al no entender el tipo de trabajo docente que busca implementarse en el NPEB difícilmente están en condiciones de soportar su docencia de modo consciente en las epistemologías del Sur.

Pregunta 4: ¿Cómo piensa que será su nuevo desarrollo profesional en este proyecto y los planes de estudio particulares que supone?

Respecto a esta pregunta, 84 profesores (76.4%) consideraron que este proyecto "... supondrá mayor trabajo, pues el Plan... propone recuperar la participación de los estudiantes y la comunidad donde nos situamos". Mientras que a 15 (13.5%) les pareció que será "Igual que siempre, esto es, seguir[án] trabajando como es [su] costumbre". Y 11 (10%) indicaron que "El Plan... conlleva muchísima carga, en realidad piens[an] que será muy difícil realizarlo, sino que imposible".

Estos resultados, por un lado, podrían hablar de una contradicción. A pesar de que hay profesores que en preguntas anteriores mencionaron que es poca la información que han recibido sobre el NPEB, y que la información recibida no les ha permitido entender el trabajo docente por realizar, en esta pregunta un alto número de los encuestados consideran que tendrán mayor trabajo, aun cuando han dicho desconocer a profundidad sus planteamientos. Pero, por otro lado, podrían referirse a un mayor trabajo, en el sentido de que lo poco o mucho que han entendido del documento, supone trabajar de otro modo, incluso solventar sus insuficiencias frente a los requerimientos del NPEB.

Pregunta 5: Para conocer el documento referido ¿le han brindado espacios de estudio y/o capacitación?

67 profesores (60.9%) encuestados mencionaron que sí se han brindado espacios de estudio o capacitación en el NPEB, 30 (27.3%) señalaron que sólo se han abierto algunos espacios y 13 (11.8%) dijeron que no se les han brindado espacios.

Estos resultados, aunados con lo que se ha señalado respecto a la información que se ha brindado sobre el NPEB, pueden hacernos pensar que los espacios brindados para el estudio y la capacitación, en algunos casos, no están operando suficientemente como lugares de difusión de información, de apropiación de contenidos y aclaración de dudas.

Sin ahondar en este momento en las respuestas dadas por los profesores respecto de la solicitud de "Argumente su respuesta anterior" (en tanto que al inicio de este capítulo se dijo que eso tendría otro espacio)

cabe mencionar que son predominantes sus referencias a los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como esos espacios que se han abierto.

Pregunta 6: ¿Sabe usted algo acerca de las epistemologías del Sur?

Esta es una de las preguntas más importantes para nosotros, ya que la investigación gira en torno a los *Saberes docentes sobre las epistemologías del Sur*. De las respuestas dadas pudimos observar que 95 profesores (86.4%) refirieron no saber de ellas, mientras que 15 (13.6%) dijeron que sí saben. La brecha entre los resultados es muy grande, lo que es significativo para esta investigación pues las epistemologías del Sur juegan un papel clave dentro del NPEB. Su lugar en él coloca a la educación como motor de cambio, como parte de procesos sustanciales de transformación y emancipación; además, le permite a la educación tomar distancia de su habitual enfoque eurocéntrico y positivista.

Pregunta 7: Cuando se ha enfrentado con dificultades en su trabajo docente cotidiano ¿qué ha hecho para atenderlas y, en el mejor de los casos, solucionarlas?

Esta pregunta no estuvo restringida a seleccionar solamente una de las cuatro opciones que se les presentaron, es decir, podían elegir más de una opción.

78 profesores (70.9%) mencionaron que “Respond[en] desde [sus] saberes adquiridos a partir de [su] experiencia laboral como docente. Por ejemplo, cuando un grupo presenta desinterés en algún tema o asignatura, [se] apoy[an] en lo que [sus] años de experiencia trabajando con los alumnos, los materiales, los compañeros y los cursos de actualización docente [le] han brindado.” Por otro lado, 51 docentes (46.4%) consideraron que “Respond[en] desde [sus] conocimientos y saberes adquiridos durante [su] formación disciplinar y/o pedagógica. Por ejemplo, cuando un tema se les dificulta a [sus] estudiantes, recuper[an] las estrategias y contenidos vistos en [su] educación superior.”

43 profesores (39.1%) dijeron que “Respond[en] desde [sus] valores, experiencia y saberes construidos en [su] historia de vida familiar y comunitaria. Por ejemplo, cuando hay problemas de conducta entre [sus] estudiantes procur[an] que [su] proceder refleje

los valores que en [su] familia [le] inculcaron.” Por último, 20 docentes (18.2%) expresaron que “Respond[en] desde lo que aprend[ieron] durante [su] formación escolar no profesional. Por ejemplo, cuando no [tienen] claro qué dinámica desarrollar con [sus] alumnos a propósito de un contenido en específico, recurr[en] a las formas en que [le] enseñaron [sus] profesores en [su] formación básica y/o media superior.”

Con base en lo anterior, se observa que la mayoría de los docentes recurren a resolver sus retos profesionales apoyándose en los saberes que la experiencia laboral les ha permitido construir. En relación con la pregunta 4, entonces, se puede entender que un considerable número de profesores piensan que a pesar de la existencia de un NPEB ellos seguirán trabajando como hasta ahora, pues es predominante el saber docente fundado en su experiencia laboral. Además, al sustentar su quehacer predominantemente en estos saberes, se puede entender que desconozcan de las epistemologías del Sur, pues muy probablemente éstas no fueron parte de sus procesos de formación universitaria o formación docente.

Pregunta 8: ¿En cuál de los siguientes espacios de participación, estudio y/o capacitación respecto al Nuevo Plan... se ha sentido más cómodo y por tanto lo ha aprovechado mejor?

29 de los docentes encuestados (26.4%) mencionaron sentirse más cómodos y aprovechar mejor lo que se trabaja en cursos intensivos de pocas horas. 27 docentes (24.5%) refirieron su preferencia por las actividades (varias) que se realizan en su escuela. 25 (22.7%) dijeron aprovechar mejor los talleres que se realizan en su zona de trabajo. 15 (13.6%) sus redes profesionales de vinculación. Y 14 (12.7%) “otros”.

Así como sucedió con la pregunta 5, sin pretender ahondar en este momento en las respuestas dadas por los profesores respecto de la solicitud de “Argumente su respuesta anterior”, cabe mencionar que las respuestas abiertas mencionan que hablar con sus compañeros docentes sobre el NPEB les es más significativo pues les ayuda a resolver situaciones emergentes, desconocidas o confusas. Es decir, pareciera que la experiencia docente se impone como el saber con el cual se manejan los docentes en el ejercicio de su profesión.

Pregunta 9: ¿Qué aspectos del Plan... ha trabajado en sus Juntas de Consejo Técnico?

51 profesores (46.4%) mencionaron que han trabajado sobre los ejes articuladores y campos formativos. 45 docentes (40.9%) dijeron que planeaciones (analítica y sintética). Y 14 (12.7%) sobre la evaluación formativa.

Además de las tres opciones que se resaltan en las respuestas de los profesores, había otras dos: 1) fundamentos filosófico-epistemológicos y 2) la relación entre la comunidad y los aprendizajes. Lo relevante es que ningún profesor encuestado seleccionó alguna de estas dos, lo que es significativo para esta investigación —y en términos generales, para la operatividad y/o puesta en marcha del NPEB— pues como se ha estado argumentando en los capítulos precedentes, las epistemologías del Sur y el elemento de lo *comunitario* están en el fondo del NPEB y son las claves para su realización. Quizá por esto, tiene sentido que haya profesores que refieran que ellos seguirán trabajando igual, en el sentido de que no ven en el fondo un cambio entre planes educativos.

Pregunta 10: Lea atentamente la siguiente transcripción que hacemos de una frase del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria en su página 15.

“En tanto sujetos, las y los estudiantes se relacionan con sus maestras y maestros de acuerdo con el valor que éstos le asignan al trabajo escolar y académico que van desarrollando durante el ciclo escolar, lo que sugiere que esta valoración debe partir de los ritmos de aprendizaje, de las condiciones de identidad étnica, lingüística, sexual, social y de género de cada niña, niño y adolescente, así como de las condiciones ambientales, comunitarias, económicas y culturales en las que viven”.

Las opciones de respuesta fueron las siguientes:

- a. Algo nuevo en el contexto de las reformas educativas recientes, por lo que será un reto que implica procesos de formación y actualización docente

- b. Algo repetitivo en el contexto de las reformas educativas recientes, y que por tanto usted ya desarrolla en su práctica docente cotidiana
- c. Algo que independientemente de su novedad o no, quedará en “letra muerta” como las anteriores reformas
- d. Otra

49 profesores (44.5%) seleccionaron la opción “a”, 45 (40.9%) la “b”, 10 (9.1%) la “c”, y 6 (5.5%) la “d”.

De las estadísticas resulta peculiar que la opción “a” y “b” obtienen casi el mismo porcentaje. De la opción “b” se debe reconocer que los docentes de educación básica ya hacen mucho en su quehacer cotidiano, por lo que cuentan con la idea de que pueden operar el NPEB desde lo que ya saben y hacen. Por otro lado, de la opción “a” (la más elegida) se destaca el interés de los docentes por conocer a fondo el NPEB, formarse y actualizarse en los saberes y conocimientos que supongan mejores condiciones para su puesta en marcha.

Conclusiones:

Las preguntas planteadas en el cuestionario reflejaron la multiplicidad de *sentipensares* del personal docente de educación básica. Los datos estadísticos y descriptivos obtenidos en el cuestionario revelan que aún la mayoría de los docentes encuestados no conoce a fondo el Nuevo Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. El cual, como se argumenta en este libro, cuenta con un fundamento epistemológico en las epistemologías del Sur, y que su puesta en marcha, es decir, su realización pedagógica requiere que los profesores las conozcan; pues de no suceder, los vacíos epistémicos podrían entorpecer la concreción de las metas propuestas y deseadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el gobierno de la 4T.

Así mismo, no podemos dejar de mencionar el compromiso observado en los docentes por apropiarse de conocimientos y saberes que les permitan ejercer nuevas maneras de realizar su reflexión y quehacer educativo. En mayor medida, sólo es necesario brindarles los espacios y tiempos adecuados que les permitan hacerse de referentes teóricos de frontera.

Sin más que decir, cerramos este capítulo agradeciendo la confianza y el tiempo de los docentes encuestados. Nos vamos con la intención de que el haberlos “molestado” no haya sido sólo para obtener “algo” de ustedes y que no pase nada después, como lo expresaron en la argumentación de sus respuestas. Esperamos volver a entrar en comunicación con ustedes y poderles ofrecer algo que los apoye, en mayor o menor medida, a mejorar su quehacer profesional, pero, sobre todo, en ese intercambio poder aprender de ustedes, aprender juntos en un *diálogo de saberes*, lo que nos permita auténticamente *educar para transformar, educar para liberar*.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS INMEDIATOS DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: LAS CRÍTICAS A LOS NUEVOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

EVELYN ESTHER ROJAS FLORES
GAEL ALEJANDRO VAZQUEZ CANSECO
OCTAVIO URBANO GIL
PERLA AZUCENA RAMÍREZ GAYTÁN¹

Introducción

La nueva familia de Libros de Texto Gratuitos presentada por la Secretaría de Educación Pública conforma parte del material didáctico destinado a utilizarse por docentes de educación básica en el proceso de aprendizaje y formación de estudiantes mexicanos dentro de los escenarios áulicos, escolares y comunitarios pensados como espacios que contribuyen tanto a la unidad familiar como comunitaria, ello con la finalidad de facilitar la comprensión, dominio y recuerdo de las ciencias y humanidades. Todo bajo los fines, los criterios, así como de la orientación que exige la Nueva Escuela Mexicana.²

1 Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-MX y participantes en el SPINE.

2 Secretaría de Educación Pública. (2022). *De la Nueva Escuela Mexicana, al Plan y los Programas de Estudio, hasta los Libros de Texto Gratuitos de primaria 1° a*

El contenido de dichos libros ha recibido una gran cantidad de críticas por parte de sectores sociales y políticos opuestos a su distribución nacional y entre ellos podemos identificar algunos colectivos, por ejemplo: organizaciones pertenecientes a grupos religiosos, o a alas de los conservadores y la derecha política, al igual que algunos grupos de profesionales de la educación asociados a la derecha política o desplazados del poder que alguna vez tuvieron en la SEP. A continuación, se ofrecerá un recorrido por los distintos posicionamientos ante esta cuestión a modo de documentar las respuestas respecto a la nueva transformación educativa.

Unión Nacional de Padres de Familia ¿aliados o enemigos de la educación?

Dentro de este apartado es importante conocer que en México existe desde el año de 1917 la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), organización fundada por “El Ing. Manuel de la Peza, en compañía de otros padres de familia, [quienes] fundaron hace más de 100 años, el 27 de abril de 1917”, este colectivo, según se lee en la página Web de este grupo. Conforman una organización no gubernamental que trabaja para ayudar a las familias mexicanas a tener un desarrollo integral, según dicen. La UNPF, ha sido un factor importante en el tema acerca de los libros de texto gratuitos, pues fue uno de los primeros colectivos que impugnaron este material educativo, buscando que no fuera distribuido. Una de sus apariciones más relevantes se reseña así:

La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) obtuvo una suspensión provisional de un juez de distrito que frena por el momento la impresión de los libros de texto de primaria para el ciclo escolar 2023-24 (*La Jornada*, 22 de mayo 2023, p. 14).

Esta suspensión provisional fue concedida por una autoridad judicial, que apoyó la petición, donde se argumentaba que los libros de

6°. *Ciclo Escolar 2022-2023*. [Diapositiva de PowerPoint]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Informativo-Familia-de-libros-de-texto.pdf>

texto contenían un “factor maligno” con el cual se afectaba la educación de la infancia; y además dijeron:

La semana pasada representantes de la UNPF pidieron a las autoridades que detengan la impresión de los nuevos textos, pues señalaron que nunca fueron consultados ni han sido aprobados. Recordaron que en meses pasados difundieron las inconsistencias encontradas en los libros “que el gobierno pretende imponer” como parte los nuevos materiales educativos. Reiteraron que en su momento se inconformaron tras saber que este material “no es el adecuado” y está siendo diseñado “a modo”, al carecer de bases científicas, técnicas pedagógicas y del profesionalismo académico que se requiere (*La Jornada*, 23 de mayo 2023, p. 11).

A pesar de esta intervención por parte de la UNPF, padres de familia externos a esta organización han tenido dudas acerca de las decisiones que se están tomando, viendo como una “obstaculización” la detención de impresión y distribución de estos materiales para la educación de sus hijos, por esto mismo:

La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) aclaró que por ningún motivo busca que no haya libros en las escuelas, sino que el objetivo es que los más de 25 millones de niñas y niños cuenten con textos gratuitos basados en programas de estudio y ajustados a la Constitución. Esa asociación obtuvo la suspensión definitiva para frenar, de manera temporal, la impresión de los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) [...] Con esta suspensión, detalló la UNPF, los libros de texto que sí cumplan con los requisitos podrán seguir en impresión y distribución (*La Jornada*, 29 de mayo 2023, p. 4).

No obstante, ante estas peticiones e indagaciones que solicita la UNPF a este material:

El 26 de mayo pasado, la jueza tercera de distrito en materia administrativa, con sede en Ciudad de México, concedió la medida cautelar a un grupo de padres de familia, en la que condicionó la impresión y distribución de los libros de texto gratuitos y ordenó que la SEP verifique que concuerdan los planes de estudio y garantice la intervención de los gobiernos estatales y de especialistas.

Sin embargo, el fin de semana, la SEP apeló la sentencia. El caso se turnó a un tribunal colegiado para que en los próximos días determine si confirma, modifica o revoca el fallo de primera instancia. [...] El 24 de mayo, el séptimo tribunal colegiado en materia administrativa del primer circuito revocó la suspensión provisional. En una sesión extraordinaria de tres minutos, y sin mayor debate, los magistrados consideraron fundado el recurso de queja que promovió la autoridad educativa al mismo acto reclamado sobre el que la jueza federal concedió la suspensión definitiva dos días después a la UNPF, la cual condiciona la edición y distribución de esos libros destinados a la educación básica de todo el país (*La Jornada*, 12 de junio 2023, p. 10).

Ante estas peticiones, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha decidido seguir con la impresión de los libros debido a que el nuevo ciclo escolar se encuentra cada vez más cerca y las peticiones de la UNPF sólo sirven como una traba en su trabajo. Por ello:

La jueza Yadira Elizabeth Medina Alcántara, titular del tercer juzgado de distrito en materia administrativa en la Ciudad de México, argumentó que la SEP y la CONALITEG han sido omisas en cumplir con la suspensión definitiva que le concedió a la UNPF el pasado 25 de mayo [...] La juez fijó el próximo 24 de julio para llevar a cabo la audiencia constitucional donde resolverá si le otorga a la UNPF la protección de la justicia federal (*La Jornada*, 11 de Julio 2023, p. 17).

Aún con estos inconvenientes se decidió que:

La distribución de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) para el ciclo escolar 2023-2024 avanza en todo el país, afirmó Leticia Ramírez Amaya, titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Aseguró que los materiales educativos de primero a cuarto grado de primaria ya están llegando a las escuelas, aunque los de quinto y sexto grado, admitió, ‘siguen en producción’ [...] Explicó que pese a que continúa el proceso jurídico por el amparo interpuesto por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) —organismo ultra católico— en contra de la impresión y distribución de los LTG, ‘somos respetuosos de lo que marquen las autoridades, pero nada nos impide hacer (la entrega de los libros)’ [...] La funcionaria sostuvo que, ‘en el inicio del ciclo escolar, habrá libros para todos los alumnos en escuelas primarias’ (*La Jornada*, 15 de Julio, 2023, p. 8).

Sin embargo, la insistencia por parte de la UNPF para que la SEP dejara la impresión y distribución de los libros de texto se hacía cada vez más fuerte, y:

Por segunda ocasión, al juzgado tercero de distrito en materia administrativa en la Ciudad de México... dio 24 horas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para cumplir la suspensión definitiva que otorgó a la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), con la que condicionó la impresión y distribución de los libros de texto gratuitos, y para que las autoridades educativas verifiquen que concuerdan con los planes de estudio, además de que garanticen la intervención de los gobiernos estatales y especialistas [...] La juez Yadira Medina Alcántara señaló que ‘visto el estado procesal que guarda el juicio, se advierte que las autoridades responsables han sido omisas en dar cumplimiento cabal a la resolución atinente a la suspensión definitiva dictada en autos.’

[De esta manera, podemos destacar que el] 1º de junio del año corriente fue la primera vez que la impartidora de justicia le dio un ultimátum a la SEP para que cumpliera con la suspensión definitiva que concedió a la UNPF, con el cual la apercibió que, si no se revisan los programas educativos y se verifica el contenido de los libros, se frenaría la impresión para garantizar el interés superior de la infancia.

Sin embargo, aún está pendiente la resolución del décimo tribunal colegiado en materia administrativa de la Ciudad de México, que admitió a trámite el recurso de apelación promovido por la SEP, cuyo fallo podría confirmar, modificar o revocar la suspensión definitiva que otorgó la primera instancia a la UNPF (*La Jornada*, 1 de agosto 2023, p. 13).

La UNPF no fue la única organización que pedía detener la distribución de los Libros de Texto, a ella se unieron más participantes, conformando lo que sería una campaña mediática y política del bloque conservador. De ahí que transcribamos esta otra información:

Contra los nuevos Libros de Texto Gratuitos (LTG), donde no sólo participan organizaciones de derecha tradicional como la Unión Nacional de Padres de Familia, y los desplazados de instancias de decisión que ahora son muy críticos, entre ellos ex integrantes del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como Eduardo Backhoff; también hay sectores vinculados a Atlas Network, que integra a prominentes empresarios mexicanos como Ricardo Salinas Pliego, de Grupo

Salinas, afirma Mauro Jarquín, politólogo y experto en temas educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (*La Jornada*, 20 de agosto 2023, p. 7).

Esta campaña logró tener mucha presencia dentro de los medios y la parte de la sociedad mexicana asociada al bloque conservador, sectores minoritarios que se expresaban en contra del “mal contenido” que había en los Libros de Texto Gratuitos, aunque cuando para las fechas de esa campaña —entre julio y agosto del 2023— aún no se conocía de manera pública su contenido. Aun así, existía otro lado de la moneda, donde se expondría que:

Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya cumplió con la sentencia de un juez de hacer público el contenido de los libros de texto, por lo que quedó sin materia la solicitud de amparo interpuesta por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), con la que pretendían también impedir que sean repartidos (*La Jornada*, 29 de agosto 2023, p. 5).

Gracias a la divulgación pública de los Libros de Texto muchas entidades federativas optaron por analizar el contenido sin dejarse guiar por campañas que acompañaran cualquier “lado” del enfrentamiento, y fue hasta entonces que:

La titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Leticia Ramírez Amaya, confirmó que la distribución de los libros de texto también dio inicio en Jalisco, entidad en la que el gobernador, Enrique Alfaro, aseguró la semana pasada que esperaría la resolución del amparo interpuesto por la Unión Nacional de Padres de Familia, organización ultracatólica (*La Jornada*, 31 de agosto 2023, p. 10).

Si bien, la UNPF fue una de las organizaciones con mayor oposición ante los Libros de Texto, la SEP logró manejar este descontento alcanzando su objetivo principal, el cual era presentar los Nuevos Libros de Texto Gratuitos en planteles educativos, y al final logrando su distribución en la mayoría del país. En este contexto podemos preguntarnos por los contenidos de los libros, que tuvieron tal poder de generar descontento, preguntándonos son:

¿Libros “comunistas” o humanistas?

Como queda claro desde lo expresado, los Libros de Texto Gratuitos no han dejado de ser atacados por distintas organizaciones sociales, empresas, agentes políticos, entre otros, y ante esto la SEP:

Destacó que, como lo ha señalado el presidente Andrés Manuel López Obrador, los materiales educativos que llegarán a las escuelas a partir de finales de agosto “responden a la nueva realidad, y su propósito es fortalecer la escuela pública y una educación humanista y científica” (*La Jornada*, 4 de agosto 2023, p. 8).

Ante esto, algunos legisladores de los diversos estados que conforman México han dado su opinión y un claro ejemplo es en Chihuahua, donde: “La legisladora rechazó que se pretenda imponer el comunismo, como aseguran los grupos conservadores que han lanzado una embestida contra los libros de texto gratuitos” (*La Jornada*, 19 de agosto 2023, p. 9).

Desde múltiples conceptualizaciones conservadoras mexicanas se ha destacado que el “comunismo” se encuentra como un pilar importante en estos libros. Recientemente en redes sociales un video ha circulado con popularidad, donde una madre de quinto grado de primaria habla frente a una conferencia en la que se explica el contenido de los libros, en la cual expresa: “¿Por qué todo es feminismo e ideología de género?” para poco después mencionar los conceptos que abarca, como lo son: identidad de género, orientación sexual, expresión de género, diversidad, e identidad, aborreciendo este contenido y sobre todo la existencia de una imagen donde “vienen dos niñas besándose” (HEY BOCON, 2023).

Otro ejemplo que ha llevado a la ignorancia de ciertas personas sobre los Nuevos Libros de Texto, se da gracias al periodista Javier Alatorre, quien en una emisión de noticias menciona:

El virus comunista, su resurgimiento, está en la educación comunista que la Secretaría de Educación Pública busca imponer a las niñas y a los niños de México [...] Estamos ante una conspiración fraguada por comunistas trasnochados como el director de Materiales Educativos de la SEP, Marx Arriaga, y el subsecretario Luciano Concheiro, el Marx mexicano, sí, Marx, quien incluso trajo de Venezuela al exfuncionario chavista Sady Arturo Loaiza. Los manuales que van a utilizar los maes-

tros para la educación de los niños están en contra de la libertad. Buscan convertirlos en esclavos sumisos de una dictadura comunista. Son las guías de la educación comunista que pretenden que los niños no lean, no aprendan matemáticas, lógica, ciencias, ética (*La Jornada*, 3 de agosto 2023, p. 3).

Con estos ejemplos podemos observar la gran velocidad y fácil manejo de la información difundida por el bloque conservador, que muchas veces es falsa, la cual puede ser absorbida por algunos sectores sociales gracias a las nuevas herramientas tecnológicas que como sabemos pueden servir en beneficio o en perjuicio de lo que se divulgue. Es importante comprender y manejar el uso de estas herramientas y para mejora de la sociedad, los Nuevos Libros de Texto hacen hincapié en esta disciplina, pues se ha demostrado que: “A los alumnos de sexto, por ejemplo, se les pide que en su libro *Proyectos comunitarios* descubran a los impostores de la información, a fin de identificar las *fake news*, y que puedan reconocer sitios electrónicos de información confiable y hacerlo saber a su familia y comunidad.” (*La Jornada*, 31 de agosto, p. 10).

Dentro de estos avances tecnológicos debemos entender que la sociedad se encuentra en constante cambio, en la actualidad podemos ver con mucha presencia al “individualismo” que acoge sobre todo a los adultos dentro del ambiente laboral. Sin embargo, esta característica cada vez se hace más presente en los niños dentro de su formación educativa, viéndose como un riesgo en su ámbito laboral futuro. Debido a esto, la Nueva Escuela Mexicana a través del Nuevo Plan de Estudios y por tanto los Nuevos Libros de Texto, busca erradicar este lado competitivo en los niños, las niñas y los adolescentes promoviendo su formación integral auténtica. Para conseguirlo, incorporan un lado humanista a la educación básica, con el propósito de formar a los estudiantes con una concepción más humana dentro de la sociedad del siglo XXI. Aludiendo a:

El presidente Andrés Manuel López Obrador sostuvo que es previsible que haya expresiones de resistencia ante los nuevos Libros de Texto Gratuitos... No quieren que haya modificaciones en su contenido porque quieren preservar los textos de la época neoliberal, del individualismo, pero ahora se trata de difundir un humanismo científico (*La Jornada*, 23 de junio 2023, p. 13).

Hablando de ello, el doctor Luis Eduardo Primero Rivas en su libro *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano* (2020) nos hace reflexionar acerca de construir un nuevo humanismo, el cual se espera que sea una propia valoración del ser humano (p. 12). Por lo que, cuando hablamos de los LTG nos damos cuenta de que, primordialmente, es esta valoración la que se espera enseñar a los estudiantes, garantizando los principios de colaboración, identidad y pluralidad dentro y fuera del aula, partiendo de la realidad del estudiante. Conozcamos entonces que:

Los nuevos libros de texto gratuitos para secundaria, destinados a más de 6 millones de alumnos, proponen a los maestros abordar los cuatro campos de conocimiento —Lenguajes; Saberes y pensamiento crítico; Ética, naturaleza y sociedades; De lo humano y lo comunitario— desde una visión crítica y desterrar la idea tradicionalista de que la escuela es un sitio de socialización que disciplina a los estudiantes para su adaptación acrítica a un mundo heredado (*La Jornada*, 19 de agosto 2023, p. 19).

Además, dentro del contenido de estos libros se busca que la familia logre integrarse y ser partícipes en la educación del estudiante, generando un desarrollo personal, social y educativo en él. Ante esto: “Padres de familia consideraron positivo que ‘ahora sea parte de las actividades escolares el que la familia participe, porque somos muchos los papás invisibles, que por el trabajo o llegar demasiado cansados ni siquiera preguntamos a nuestros hijos cómo les fue en la escuela, y si queremos cambiar cómo se les enseña, debemos involucrarnos más’” (*La Jornada*, 31 de agosto 2023, p. 10).

También se menciona la comunidad, en la que se busca que el estudiante encuentre un porqué a lo que realiza, haciéndose preguntas y formando su proyecto para remediar alguna falta en la misma. Los docentes son los encargados de contextualizar al estudiante, esperando que se vean estos proyectos como una ayuda a su contexto cultural y a futuro, no sólo como una responsabilidad escolar:

A fin de propiciar un aprendizaje “situado, activo, autorregulado, colaborativo y dirigido a metas definidas, pero flexibles” que faciliten los procesos de conocimiento y construcción de significados, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone en sus nuevos planes y programas de estudios para preescolar, primaria y secundaria no sólo reorien-

tar el Sistema Educativo Nacional, sino generar una nueva cultura de enseñanza que impulse transformaciones sociales dentro de la escuela y la comunidad (*La Jornada*, 17 de agosto 2023, p. 12).

Todo esto con la finalidad de mejorar la sociedad y poder integrarla al conocido y muy aludido humanismo impulsado por AMLO, en el que no sólo participan los alumnos o la comunidad sino también el personal docente.

Algunos retos docentes ante los Nuevos Libros de Texto Gratuito

Muchos docentes que respondieron nuestra encuesta afirmaron su compromiso en la aplicación del nuevo modelo educativo; sin embargo, la carga administrativa y la falta de información existente acerca del Nuevo Plan de Estudios puede entorpecer su labor. De aquí que también podamos recurrir a esta nueva referencia: “México enfrenta el desafío de lograr un cambio de fondo en materia educativa, tarea en la que “estamos comprometidos como maestros, pero que ha sido burocratizada, sin mensajes claros ni acciones concretas para bajar a los salones de clases las nuevas propuestas”, afirmaron directores y docentes frente a grupo” (*La Jornada*, 15 de mayo 2023, p.7).

De igual manera, directivos y profesores señalaron que:

Los nuevos Libros de Texto Gratuito (LTG) para primero y segundo grados de primaria si bien proponen una nueva forma de ver la educación, también podrían generar una saturación del trabajo docente, y el rechazo de una propuesta pedagógica interesante, pero que se conoce poco y se entiende menos (*La Jornada*, 23 de junio 2023, p. 13).

Respecto a la carga administrativa, además de la atención a sus estudiantes, profesores se enfrentan al cansancio y estrés laboral provenientes desde la pandemia por Covid-19:

Educadores que han expresado su opinión ante la Comisión Nacional de Mejora Regulatoria (Conamer), destacan que la mayoría de los maestros de preescolar, primaria y secundaria enfrentan síndrome de burnout, que genera agotamiento emocional e insatisfacción en el trabajo por el estrés de la carga administrativa que exige la SEP, la atención a padres de familia y a los alumnos, que ‘vienen de familias dis-

funcionales y papás poco afectivos y responsables de su crianza' [...] Venimos de procesos desgastantes como la pandemia de COVID y de una intensa labor de recuperación de aprendizajes y de la preparación para aplicar un nuevo modelo curricular, lo que parece ignorar la SEP (*La Jornada*, 24 de junio 2023, p.10).

Además, señalaron que una de sus mayores preocupaciones es contar con poco tiempo para conocer y trabajar el nuevo modelo educativo, así como la falta de capacitación: “Al inicio del ciclo escolar 2023-2024, hay muy poco tiempo para seguir trabajando el modelo en los Consejos Técnicos Escolares, y el cómo llevarlos a la práctica, sin mayor capacitación, es uno de los temas de mayor preocupación entre los docentes” (*La Jornada*, 15 de mayo 2023, p. 7).

Reacciones a la interrupción de la impresión de LTG

Ante la suspensión provisional de la impresión de los NLTG, obtenida por la UNPE, directores y profesores de diferentes estados de la República expresaron su inconformidad argumentando que: “Es parte de una añeja disputa ideológica por el control de su contenido, y pasa como cuando se divorcian los padres de familia: no hay ganadores, sólo un perdedor, los alumnos” (*La Jornada*, 25 de mayo 2023, p. 3).

Igualmente, educadores de Colima, Chiapas, Guanajuato y Michoacán manifestaron que: “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 Jornada*, 25 de mayo 2023, p. 3).

Particularmente un maestro y director de una comunidad en Colima señaló que: “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” (*La Jornada*, 25 de mayo 2023, p. 3).

Frente a esto, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) destacó que:

El debate sobre los nuevos libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se enmarca en la disputa político electoral ideológica que vive el país y los intereses afectados de las editoriales,

señaló ayer la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), quien dijo que hará una revisión profunda de los ejemplares, aunque la prueba de fuego será cuando se usen en las aulas. [...] El debate sobre este tema debe hacerse en términos pedagógicos y no sólo ideológicos o políticos y con la participación de los involucrados en el proceso educativo, así como especialistas. La SEP debe generar espacios para el análisis informado y estar en disposición de mejorarlos. [...] Además, puntualizó que los libros son sólo una herramienta, pues lo fundamental es el trabajo de los maestros (*La Jornada*, 1° agosto de 2023, p. 13).

Los Libros de Texto Gratuitos: símbolo de lucha social

Partiendo de esta información, podemos rescatar que no se trata de una discusión meramente educativa ni pedagógica. Es una lucha político-ideológica que tampoco se reduce a este contexto, anteriormente ya se habían presentado conflictos que involucraban el contenido de libros de texto. En conferencia, el presidente Andrés Manuel López Obrador recordó que históricamente el conservadurismo se ha opuesto al cambio educativo:

Incluso desde que se creó este programa con Adolfo López Mateos, pero ‘gracias a esos libros estudiamos todos’. No quisieran que se hablara de la Revolución. ¿Cómo van a querer que se hable de los campesinos, de los obreros, de la escuela pública? Por eso impulsaron la llamada reforma educativa.³

A su vez, la secretaria de Educación Pública, Leticia Ramírez Anaya, se manifestó ante el uso de Libros de Texto correspondientes a ciclos escolares anteriores que: “Llamar a utilizar materiales que no corresponden al periodo 2023-2024 es una situación que no va apegada a la propuesta pedagógica de transformación que consiste en alejarse de la visión memorística e individualista de la educación” (*La Jornada*, 17 de agosto 2023, p. 12).

3 Véase Andrés Manuel López Obrador. (22 de junio de 2023). Conferencia de AMLO Hoy/22 de junio 2023. [Conferencia matutina]. NMás, México. <https://www.youtube.com/live/DZrK70KX1qU?si=etdiOwPrd4jXyEzX>

También es importante destacar las palabras de Pedro Hernández, director de primaria y dirigente del magisterio disidente de la Ciudad de México: “Los libros de texto representan una herramienta pedagógica que ha permitido a millones acceder a la cultura y la alfabetización y además son una conquista histórica que no podemos perder” (*La Jornada*, 16 de agosto 2023, p. 3).

Asimismo, es preciso recordar que los cambios históricos son procesos largos y tardíos, y esto lleva a entender una de las razones por las que a la sociedad mexicana le ha costado tanto adaptarse a estas modificaciones socioeducativas, que también, su resistencia probablemente viene del estado estático mantenido en la materia educativa y escolar en el país, durante el período neoliberal. Sin embargo, apostar por nuevas y mejores líneas de formación es un factor primordial para el correcto desarrollo personal y profesional de los niños y jóvenes de México. Para expresar de mejor manera lo antes mencionado referimos lo siguiente:

Los LTG son resultado de la lucha social y revolucionaria en México, y hay que defenderlos por eso, es un logro que no podemos dejar que nos arrebaten, y los nuevos libros sí tienen una propuesta diferente, pero eso implica retos [...] Es necesario armar un gran debate sobre estos nuevos contenidos y materiales que pueden implicar un cambio profundo de la escuela (*La Jornada*, 23 de junio 2023, p. 13).

¿Religión o escolaridad? Una gran decisión para el mexicano

Como es conocido, la religión eurocéntrica tiene una gran influencia dentro de la sociedad mexicana, por lo cual grupos de mexicanos religiosos comenzaron a argumentar de manera negativa sobre los nuevos materiales didácticos señalando su contenido “impuro” y una de las acciones más destacadas realizadas por religiosos ha sido la quema de Libros Gratuitos, donde:

Habitantes de la comunidad San Antonio del Monte, municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, quemaron ayer varios paquetes de los nuevos libros de texto gratuitos que les fueron enviados para sus hijos y exigieron que les entreguen los anteriores, con el argumento de que su contenido es comunista y son del diablo.

Los pobladores, en su gran mayoría indígenas tzotziles y evangélicos, realizaron una consulta en la que se recabaron firmas con el fin de que los volúmenes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no sean distribuidos en el próximo ciclo escolar y para que se promueva su destrucción en otras zonas de la localidad [...] Según ellos, los ejemplares tienen contenidos sexuales y están relacionados con personajes como Fidel Castro y Ernesto Che Guevara (*La Jornada*, 21 de agosto 2023, p. 3).

Conforme esta noticia fue divulgada surgió la preocupación de poder ser replicada en otros estados de la República, considerando que:

La quema de libros de texto gratuitos, perpetrada en comunidades de Chiapas el domingo pasado, podría repetirse en otros estados en los próximos días, pues pastores cristianos evangélicos de la zona donde ocurrió el incidente, también tienen congregaciones en Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Estado de México, Puebla, Veracruz y Tabasco, señaló Oscar Moha, presidente de Libertad y Dignidad, organización especializada en libertad de culto (*La Jornada*, 24 de agosto 2023, p. 8).

Chiapas no fue el único lugar donde se expresaron grupos religiosos. En el Estado de México se suspendió de manera provisional la distribución de estos Libros de Texto, porque: “El juez octavo de distrito en materia de amparo y juicios federales del Estado de México concedió a la Unión Nacional de Padres de Familia y al Frente Nacional por la Familia una suspensión provisional para que no se distribuyan los libros de texto en esa entidad, la más poblada del país, informaron las agrupaciones, las cuales celebraron la determinación jurídica, resultado del amparo colectivo que promovieron” (*La Jornada*, 24 de agosto 2023, p.8).

De igual manera, es necesario señalar la postura de las Iglesias Unidas de Cancún y la alianza de ministros, donde realizaron una rueda de prensa para exponer su rechazo a los Libros... expresando que: “No se trata de un tema político, incluso negaron estar en contra de la educación sexual, pero sí hicieron énfasis en que esta no es la forma correcta, pues se trata de una represión a la niñez, contra quienes se atenta de manera irresponsable” (*La Jornada MAYA*, 29 de agosto 2023).

Las afirmaciones que hacen los religiosos ponen en duda lo ya hecho por la Secretaría de Educación Pública, por lo cual —dicen— los libros han llegado a la comunidad mexicana con una idea de que sus contenidos son erróneos y su elaboración no es la correcta. Un claro ejemplo de esto igualmente lo encontramos en la Iglesia Presbiteriana de México que manifestó su descontento con el contenido de los Libros de Texto, al decir:

En un documento, dicha agrupación religiosa señaló: “no estamos en contra de que el Estado asuma la responsabilidad de publicar dichos materiales educativos, pero estamos totalmente en contra del enfoque y el contenido de algunas de sus materias.

Observamos en dichos libros la decisión de convertir en oficial la exclusión de las distintas visiones de la realidad existente en la sociedad mexicana, para privilegiar y establecer una sola, la cual aglutina diferentes tendencias de la posmodernidad, como el neomarxismo, ideología de género, movimiento decolonial y filosofía deconstructiva, mismas que como cristianos no compartimos” (*La Jornada*, 24 de agosto 2023, p. 8).

Digamos entonces que, a pesar de que la religión sólo se basa en sus propias creencias, algunos sectores de mexicanos, piensan que la religión es más importante que la propia escolaridad, y esta realidad nos lleva a las:

Conclusiones

A nuestro parecer, debe ser necesario que todos los sectores sociales se informen de tal manera que puedan crear un criterio propio sin depender de lo que informan los medios de comunicación o los grupos conservadores. Como observamos a lo largo del capítulo nuestra forma de pensar siempre estará condicionada tanto por nuestro entorno como por los intereses que tengamos, así como por nuestra cultura, la cual puede ser influenciada por la desinformación. No podemos quedarnos con la simple opinión, si no que debemos crear un fundamento propio con un análisis profundo, sobre todo cuando se trata de temas importantes para el desarrollo de la sociedad, como en este caso lo es la educación.

CAPÍTULO 9

¿QUÉ SABERES TIENEN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA RESPECTO DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR?

ULISES CEDILLO BEDOLLA

Indicación para el inicio

En este capítulo se ahonda en la respuesta a la pregunta de investigación del proyecto expuesto en este libro. Para realizarlo, se recuperan las contestaciones que los docentes en servicio encuestados dieron, frente a la solicitud de “Argumente su respuesta anterior”, a las preguntas 9, 6 y 7 del formulario de Google. Se espera que este quehacer sirva para valorar qué saben los profesores de educación básica respecto de las epistemologías del Sur.

Como se adelantó en el Capítulo 7 de este libro, frente a la pregunta 9: ¿Qué aspectos del *Plan...* ha trabajado en sus Juntas de Consejo Técnico?, los profesores se concentraron en seleccionar tres de las cinco opciones de respuesta: 1. Planeaciones (analítica y sintética); 2. Ejes articuladores y campos formativos (contenidos de estudio); y 3. La evaluación formativa. Dejando de señalar las opciones “4. Relación comunidad y aprendizajes” y “5. Fundamentos filosófico-epistemológicos del Plan...”. Estas últimas dos fueron incorporadas al formulario por su alusión a las epistemologías del Sur.

Recobrar las contestaciones argumentadas

Las respuestas “argumentadas” que los docentes dieron a razón de su selección (opciones 1, 2 y 3), dan cuenta de que en las Juntas de Consejo Técnico se trabajaron asuntos de operatividad y secuencia entre lo curricular, la didáctica y la evaluación, tal como se puede leer a continuación:

Encuestado 1: *Aprendizajes, contenidos, evaluación, campos formativos.*

Encuestado 2: *Lo que implica cada fase y lo que se debe de abarcar en cada una, al mismo tiempo descubrimos que todos van de la mano.*

Encuestado 3: *Plan analítico el de la SEP sintético el que tiene adecuaciones.*

Encuestado 4: *La forma muy en general de cómo se va a trabajar.*

Encuestado 5: *Campos formativos sugerencias de trabajo; Plan analítico algunas formas de planeación; Reconocimiento de evaluación formativa.*

Encuestado 7: *Se ha tratado de entender cómo se planea y trabaja el nuevo plan.*

Encuestado 9: *Planeación, evaluación, ejes articuladores, análisis del plan sintético, características del plan analítico, comunidad y problemas, proyectos, aprendizaje basado en proyectos.*

Encuestado 65: *El plan analítico, el plan sintético y el codiseño.*

Si bien abundan respuestas como las anteriores, es posible identificar otras que dicen un poco más de lo que se trabaja en estas juntas, y que pueden asociarse con algunos principios de las epistemologías del Sur, aunque no sea con *conocimiento de causa* de lo que implica esta propuesta epistemológica. Por ejemplo:

Encuestado 12: *Que la evaluación debe ser formativa, y se tienen tres momentos para realizarla durante el ciclo escolar, tomando como eje principal, el interés superior a los alumnos, así como tener presente la inclusión.*

Encuestado 22: *Son tres opciones que responden a su pregunta anterior, pero solo ofrece la oportunidad de elegir una. Los ejes articuladores son 7 y tienen como objetivo relacionar el proceso de aprendizaje con el saber de la vida cotidiana de los alumnos buscando que*

los intereses de los alumnos tengan relación con los contenidos. La evaluación formativa busca orientar, regular y motivar a los alumnos a continuar con su proceso educativo.

Encuestado 37: *La relación que existe entre los ejes articuladores y los campos formativos, con respecto a nuestro plan tanto analítico como sintético, además de compartir algunas experiencias entre compañeras, resolver algunas dudas, trabajar en equipo para el análisis de los contenidos y buscar la manera de trabajar sin discriminación alguna.*

El encuestado 12 menciona la inclusión, el 22 la asociación entre los contenidos curriculares y los saberes de la vida cotidiana de sus estudiantes, y el 37 habla de la *compartencia*¹ que hacen los profesores de sus saberes en estas juntas con el propósito de implementar el NPEB.²

La razón por la que en las Juntas de Consejo Técnico predominan, durante el análisis del NPEB, los aspectos de operatividad y secuencia entre lo curricular, la didáctica y la evaluación, en detrimento de lo filosófico-epistemológico y comunitario, puede entenderse, por un lado, por la premura en elaborar su propio programa analítico y ponerlo en marcha frente al inicio del ciclo escolar. Por ello, es natural que lo que apremie para directivos y profesores sea la operatividad. Aunado a lo dicho, también puede suceder que no se consideren los aspectos mencionados debido a su desconocimiento por parte de directivos y profesores, especialmente de los primeros, quienes planean y dirigen las actividades de apropiación de este material en sus profesores. De ambas interpretaciones se hace patente la necesidad de pensar en procesos educativos que les permitan a ambos agentes el conocimiento de las epistemologías del Sur, pues de no suceder, difícilmente la práctica docente y la

1 Uso esta palabra siguiendo a la Doctora Patricia Medina Melgarejo durante el evento “Hacia la segunda edición del libro *Cartografía de las epistemologías del Sur*” (UPN, Ajusco, 8 de septiembre de 2023) —profesora de la UPN y especialista en Pedagogías “otras”—, quien con ella se refirió a los procesos de “compartir” desde la horizontalidad, un asunto contenido en las epistemologías del Sur.

2 Referencias que en el fondo también resaltan al saber docente de la experiencia en el trabajo como el predominante en su quehacer cotidiano, tal como se perfiló en el análisis de las estadísticas (Capítulo 7), así como ellos mismos lo señalaron en sus respuestas dadas a la pregunta 7 (que se abordará al final de este apartado).

escuela en su conjunto, podrán dar sentido y concreción al proyecto educativo nacional que se desea impulsar con el NPEB.

La pregunta 6 fue la siguiente: ¿Sabe usted algo acerca de las epistemologías del Sur? En caso de que su respuesta sea Sí, desarrolle lo siguiente: 1) ¿cómo supo de ellas?; 2) ¿qué sabe de ellas?; 3) ¿considera usted que tengan relación con su quehacer docente? y 4) ¿de qué manera?

Sobre ella, es importante recordar que en el Capítulo 7 se comentó que, de los 110 profesores en servicio encuestados, 95 respondieron que no saben y 15 que sí. De los que respondieron que sí y dieron un ligero seguimiento a las preguntas derivadas (1, 2, 3 y 4) resaltan los siguientes dichos:

Encuestado 5: *Por comentarios de los docentes, las sugerencias son parecidas a las trabajadas y se pueden apoyar unas con otras... ayudan al trabajo diario en el aprendizaje de los alumnos.*

Encuestado 9: *Por mi formación en pedagogía, que es la filosofía liberadora del sur una corriente ideológica de educación para la libertad del ser, si tienen relación ya que eso es lo que se busca con la educación.*

Encuestado 13: *Tratan del valor que tiene la emancipación de los individuos, en donde el origen y la historia no deben ser contadas. Que todos somos tenemos formas diferentes de pensar, sentir, actuar y relacionarnos.*

Encuestado 29: *Muy poca Información en un viaje que hice a Chiapas. La destrucción y exclusión de los pueblos originarios, así como dejar de lado sus conocimientos. Sí porque se debe recuperar la cultura de nuestro país, poniéndola en práctica.*

Encuestado 37: *Son los procesos de valorización de conocimientos validos científicos y no científicos a partir de prácticas y grupos sociales causadas por opresión, capitalismo y discriminación.*

Encuestado 40: *Porque da la crítica al capitalismo y trabaja la inclusión.*

Al respecto, mencionan que saben de las epistemologías del Sur a propósito de la comunicación que hay entre compañeros docentes, y que de algún modo eso les ha permitido ver que es algo que ya hacen. También, que saben de ellas gracias a su formación disciplinar en la pedagogía, la cual busca su implementación en la educa-

ción. Además, que las epistemologías del Sur hablan del reconocimiento a la diversidad de formas de existir, y desde ahí se vislumbran procesos de emancipación. Así mismo, que están asociadas a las formas de vivir y significar de los pueblos originarios históricamente invisibilizados, por lo que se deben reconocer y recuperar estas formas “otras” de vida. De igual modo, que buscan la vinculación entre los conocimientos científicos y los no científicos, especialmente de aquellos grupos oprimidos y discriminados. Y, finalmente, que representan una crítica al modelo de vida capitalista y sus mecanismos de exclusión, de ahí que opten por la inclusión.

Las respuestas de quienes afirman saber

Como se puede notar, las respuestas de quienes afirman saber que son las epistemologías del Sur son consistentes teóricamente — incluso, coinciden con lo que en esta investigación se expone de ellas (especialmente en el Capítulo 6)—. Sin embargo, lo dicho por los encuestados se limita a exponer qué saben de ellas y cómo lo supieron, ya que omitieron desarrollar las preguntas derivadas 3 y 4: ¿considera usted que tengan relación con su quehacer docente? 4) ¿de qué manera? Ausencias que dan lugar a pensar que posiblemente su *saber qué* carece de una vinculación con su quehacer educativo.

En el contexto de la pregunta de investigación de este proyecto, frente a la pregunta 6 del formulario, lo inmediato sería responder que 95 docentes no tienen saberes de las epistemologías del Sur. 15 docentes sí tienen y son los mencionados por los encuestados 5, 9, 13, 29 y 37. Sin embargo, no es lo que se busca reportar en esta investigación pues, si bien son datos que exponen una situación real —un desconocimiento conceptual—, los saberes y los saberes docentes (como se ha expuesto en el Capítulo 3) no se limitan a un *saber qué*, esto es, al *conocimiento* en su sentido epistemológico clásico. Por tanto, la respuesta a la pregunta de investigación no puede limitarse a reportar qué saben y qué no saben los docentes. Es importante profundizar en el concepto de *saber* para interpretar más a fondo y poder reportar hallazgos que rebasen lo superficial,

incluso lo *aparente y/o fenoménico*. Luego, quizá, podría mirarse de modo distinto las respuestas dadas por los docentes encuestados.

Saber qué y saber cómo

Ryle (1946, 1947 y 1949) en Villoro (2016) distingue saber que (seguido de una oración que refiere un hecho, proposición que puede ser verdadera o falsa) de saber cómo (de saber hacer “algo”).³ El saber cómo no se refiere a una proposición sino a una actividad, lo que lo exenta de ser verdadero o falso, sólo existente o no, por tanto, el saber cómo no describe un conocimiento sino una acción, una habilidad simple o especial que no tiene que ver con la creencia (pp. 126-127. Las cursivas son mías).

Quien sabe hacer “algo” (saber cómo) cuenta con sospechas proposicionales, sabe que eso que hace tiene algunas características, por ejemplo, quien sabe cómo manejar suele saber que manejar de noche sin luces es peligroso, por tanto, saber cómo hacer “x” implica cierto saber que “x” es tal o cual. Sin embargo, saber que “x” es tal o cual no implica saber cómo hacer “x”: saber que manejar de noche sin luces es peligroso no implica saber cómo manejar. En concreto, saber cómo implica algo de saber qué, pero saber qué no necesariamente implica saber cómo (Villoro, 2016, p. 127. Las cursivas son mías).

Saber cómo (saber hacer “algo”) nos permite evaluar el *saber qué*, es decir, comprobar el conocimiento. Por ejemplo, “si sé cómo andar en la calle muestro que conozco la calle” (Villoro, 2016, p. 127. Las cursivas son mías). Por lo dicho, *saber qué* es sinónimo de conocimiento, *saber cómo (saber hacer “algo”)* no es conocimiento, pero puede dejarnos ver que algo se conoce. El *saber cómo (saber hacer “algo”)* moviliza el *saber qué* (el conocimiento) con el que contamos. Al *saber qué* (conocimiento) no le es implícito el *saber cómo (saber hacer “algo”)*.

3 En adelante se usará indistintamente *saber que* (seguido de una oración) y *saber qué*. Así como *saber cómo* y *saber hacer “algo”*. Este uso es únicamente con un fin sintáctico.

Saber del saber

De lo que brevemente se ha expuesto acerca del *saber*, se fundamenta lo antes dicho acerca de que, si bien hay profesores que saben qué son las epistemologías del Sur eso no implica que sepan cómo hacer de ellas una situación pedagógica; ya que los saberes docentes no tienen su mejor expresión en el *saber qué*, sino en el *saber cómo*, pues más que conocimientos, son modos probados de hacer cosas, concretamente, saberes probados en la experiencia docente.

De aceptarse lo dicho hasta el momento, nos permitiría conceptuar de otro modo el decir del encuestado 5 respecto a que él sabe qué son las epistemologías del Sur a partir de la comunicación que tiene con sus compañeros docentes, lo cual le ha permitido darse cuenta de que, de algún modo, es algo que ya hace en su quehacer docente cotidiano.

La respuesta del encuestado 5 muestra nuevamente la relevancia de los *saberes docentes de la experiencia en el trabajo*⁴, de ellos da a entender que son saberes que ya ponen en relación y ejercicio algunos principios de las epistemologías del Sur, y lo hacen sin que el docente tenga una claridad conceptual sobre ellas o siquiera

4 Aquellos saberes que se construyen en su experiencia en el trabajo, esto es, en la relación con sus compañeros, estudiantes, jefes inmediatos y padres de familia; en el uso de los libros de texto, del ejercicio de la didáctica y de la evaluación; así como de los cursos de capacitación y actualización disciplinar y pedagógica a los que las autoridades educativas los instan a participar. Esta noción de *saberes docentes de la experiencia en el trabajo* la recupero de Tardif (2004), quien los refiere de la siguiente manera: “El saber experiencial es un saber ligado a las funciones de los docentes” (p. 79); “Los saberes experienciales proporcionan a los profesores unas certezas relativas a su contexto de trabajo en la escuela, de manera que facilitan su integración” (p. 38); “Los saberes experienciales tienen su origen en la práctica cotidiana de los maestros cuando se enfrentan con las condiciones de la profesión” (p. 40); “saberes que [se] llaman prácticos o experienciales. Lo que, en general, les caracteriza es el hecho de que se originan en la práctica cotidiana de la profesión y son validados por ella” (p. 37); “Podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (p. 37); “los profesores comparten entre ellos sus saberes a través de material didáctico, recursos, modos de hacer, de organizar el aula, etc.” (p. 40); “La colaboración entre docentes de un mismo nivel de enseñanza que construyen un material o elaboran pruebas juntos y las experiencias de enseñanza en equipo también forman parte de la práctica de distribución de los saberes” (p. 40).

sepa de ellas. Por lo que hay que preguntarse si tiene algún sentido la respuesta dada por el encuestado 5 ¿es posible saber hacer “algo” sin saber qué es ese “algo”? Básicamente ¿pueden los profesores de educación básica saber cómo llevar a cabo un quehacer educativo asociado a las epistemologías del Sur sin saber qué son éstas?

Siguiendo a Ryle en Villoro, y en el contexto de lo que aquí se pregunta, como no hay contradicción al afirmar que se puede saber hacer algo (saber cómo) sin haber reparado en qué se sabe de ello, los profesores de educación básica sí pueden saber cómo ejercer su quehacer educativo sin tener claro qué saben de ello y sin saber que puede estar asociado con las epistemologías del Sur. De ahí que la afirmación del encuestado 5 de que sí sabe qué son las epistemologías del Sur, es una sospecha proposicional que surge de su saber hacer “algo”: sospecha que sabe qué son las epistemologías del Sur en tanto que sabe cómo trabaja. O, dicho de otra manera: como sabe cómo trabaja —en tanto que cuenta con saberes docentes de la experiencia en el trabajo— sabe que eso que hace tiene algunas similitudes con lo que los *comentarios de los docentes* mencionan respecto de las epistemologías del Sur.

Por lo dicho hasta ahora, podría conjeturarse que los profesores cuentan con saberes docentes que los facultan acerca de cómo hacer su labor, y que lo que ya hacen, específicamente, cómo lo hacen —su saber cómo—, puede estar asociado con los principios de las epistemologías del Sur.

Para dar razón de si la conjetura es o no adecuada deben analizar-se las sospechas proposicionales (el saber qué) que los docentes tienen de su saber cómo, esto es, de sus saberes docentes, para luego comparar tales proposiciones con las epistemologías del Sur.⁵

5 Este quehacer puede tener su dirección desde algún programa educativo de actualización docente, lo que sería conveniente para impulsar lo deseado en el NPEB. De realizarse este curso de actualización inductivo a las epistemologías del Sur, el docente podría exponer cómo hace las cosas —exponer sus saberes docentes—, ponerlo en palabras —develar sus sospechas proposicionales (el saber qué de su saber hacer “algo”)—, realizar una apropiación conceptual de las epistemologías del Sur, identificar encuentros y desencuentros entre sus saberes docentes y la propuesta epistemológica y, finalmente, promover procesos de reflexión y creatividad acerca de cómo reorientar sus saberes docentes en relación con lo pretendido por el NPEB. En realidad, se trataría de un curso con base en la filosofía de la educación, la cual es una disciplina que apoya al docente a explicitar en la consciencia lo que inconscientemente hace —exponer qué

Profundizar en las respuestas

Con la información con la que se cuenta en esta investigación, es posible realizar esta tarea. Para eso se cuenta con la pregunta 7 del formulario de Google, que dice así:

Cuando se ha enfrentado con dificultades en su trabajo docente cotidiano ¿qué ha hecho para atenderlas y, en el mejor de los casos, solucionarlas? Las opciones de respuesta fueron las siguientes:

- a. Respondo desde mis valores, experiencia y saberes construidos en mi historia de vida familiar y comunitaria. Por ejemplo, cuando hay problemas de conducta entre mis estudiantes procuro que mi proceder refleje los valores que en mi familia me inculcaron.
- b. Respondo desde lo que aprendí durante mi formación escolar no profesional. Por ejemplo, cuando no tengo claro qué dinámica desarrollar con mis alumnos a propósito de un contenido en específico, recorro a las formas en que me enseñaron mis profesores en mi formación básica y/o media superior.
- c. Respondo desde mis conocimientos y saberes adquiridos durante mi formación disciplinar y/o pedagógica. Por ejemplo, cuando un tema se les dificulta a mis estudiantes, recupero las estrategias y contenidos vistos en mi educación superior.
- d. Respondo desde mis saberes adquiridos a partir de mi experiencia laboral como docente. Por ejemplo, cuando un grupo presente desinterés en algún tema o asignatura, me apoyo en lo que mis años de experiencia trabajando con los alumnos, los materiales, los compañeros y los cursos de actualización docente me han brindado.

saben de su saber hacer “algo”—, mejorar lo que deba mejorar y evitar repetir lo que no debe hacer en su labor educativa (Beuchot, 2017, p. 21). De este modo, el *saber cómo* se conecta vivamente con el *saber qué*, y se transforma en un *saber práctico*, en un saber que se produce en la acción y que busca mejorar la actividad docente (García y García, 2012).

Las opciones de respuesta que se les dieron a los docentes encuestados obedecen a los saberes docentes que Tardif (2004) categoriza a propósito de su origen.⁶ La opción a) se refería al saber docente personal; la opción b) al saber docente de la formación no profesional; la opción c) al saber docente de la formación profesional; y la opción d) al saber docente de la experiencia en el trabajo. Como se recordará, en el Capítulo 7 se expuso que la opción más elegida por los docentes encuestados fue la *d*). Este tipo de saber es el que a lo largo de esta investigación ha resultado ser el más socorrido por los docentes, sin embargo, no es eso lo que ha de resaltarse en este momento, sino dar razón de sí, (como mencionó el encuestado 5), los docentes cuentan con un *saber cómo* asociado a los principios de las epistemologías del Sur.

Para ello se necesita revisar las respuestas argumentadas que dieron todos los encuestados y valorar si sus saberes docentes (cuales sean) expresan modos de hacer cosas asociados a las epistemologías del Sur. Ahora es importante recordar, como se señaló en el Capítulo 7 que, la población docente de la que se obtuvo un mayor grado de participación en esta investigación es la de preescolar, de ahí que serán las referencias a sus saberes docentes las que den cualidad a la eventual relación.

Para hacer tal revisión, se partirá de una definición de las epistemologías del Sur contenida en el NPEB, y luego se expondrán las respuestas que parezcan asociarse a ella. Especialmente, se buscará identificar *saberes docentes comunitarios*, según lo expuesto en el Capítulo 3. La referencia vinculante será la siguiente:

[L]as epistemologías del Sur constituyen una búsqueda de conocimientos y criterios que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas (en cuanto a enseñanza y aprendizaje) de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históricamente explotados,

6 Para este autor, “algunos provienen de la familia del docente, de la escuela que lo formó y de su cultura personal; otros proceden de las Universidades; otros tienen su origen en la institución o en el establecimiento de enseñanza (programas, reglas, principios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); otros, provienen de los compañeros, de los cursos de reciclaje, etc. [...] el saber [docente de la experiencia en el trabajo] está, en cierto modo, en la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos, de los lugares de formación, etc.” (p. 49)

oprimidos, excluidos e invisibilizados por el pensamiento colonial (NPEB, 2022, p. 110).

De las 110 respuestas resaltan, en un principio, los siguientes extractos: *los niños no tenían intereses, así que los hice participar; ser compartida y atenta con los demás [...] lo cual favorece las relaciones personales; acercarme a los padres de familia; Trabajar sobre todo los valores; aplicación de los valores; Conocer el programa y ponerlo en la práctica con diferentes situaciones didácticas; tomando en cuenta los valores para una sana convivencia; el brindar la confianza en su persona de mis alumnos y hacerlos ver que son capaces de lograr lo que se proponen en todo momento; estrategias de convivencia; Cuando he tenido problemas para que un tema quede claro, después de explicarlo y verificar que algunos estudiantes entendieron bien, hablo con ellos para que me apoyen a explicar a sus demás compañeros (son monitores); ejecutando mis valores y mi ética profesional para un bien de mis alumnos; mejores vías para conciliar y llegar a acuerdos.*

En estas frases específicamente se destaca como trabajo docente la búsqueda de la participación, las *compertencias*, la interrelación, el trabajo con padres de familia, los valores, la adecuación didáctica, el trabajo emocional, la búsqueda de una mejor convivencia, el apoyo mutuo para el aprendizaje, la ética profesional, el bienestar de los alumnos, la conciliación y los acuerdos. De lo cual hay preguntarse, de algún modo ¿esto representa un quehacer educativo asociado a las epistemologías del Sur? ¿es esto a lo que se refería el encuestado 5 al afirmar que *son parecidas a las ya trabajadas*?

Resalto unos cuantos extractos más: *brindarles igualdad de oportunidades que al resto de los estudiantes; Un alumno no cooperó económicamente para la pintura del salón de clases, manifestando que no había dinero en casa. Así que algunos padres de familia molestos por la situación comentaron su desacuerdo ya que todos quedaron en apoyar. Lo que se hizo fue dialogar con ellos para decirles que la mano de obra para pintar el salón corría a cargo de los padres del alumno y que como tal su participación también contaba. Por consiguiente, quedaron conformes y aunado a eso también algunos se ofrecieron para pintar también; aprendizaje de los alumnos de acuerdo a sus necesidades y contextos; Cuando hay conflicto entre alumnxs hago que se comuniquen entre ellos para escuchar ambas versiones y así llegar*

a un acuerdo; para dar respuesta a situaciones-problema, me apoyo en el diálogo con el/los alumnos involucrados y con el acompañamiento del resto del grupo y de la forma en que se involucren los padres de familia se buscan las estrategias y actividades de apoyo para ese alumno o alumnos con rezago de acuerdo con las características de cada uno y con ayuda de algunos alumnos que serán monitores apoyaran a ese alumno o alumnos y a los padres se les pedirá seguir apoyando en casa; Para conmemorar el día internacional de la mujer se realizó un cartel, donde todo el grupo colaboró para realizarlo, para ello se necesitó que todos trabajarán en equipo, para ello es indispensable ser cordial y manejarnos en un ambiente de respeto, donde solicitar las cosas con un “por favor” y dar las gracias es de suma importancia para evitar conflictos, así como el disponer de las herramientas y materiales necesarios para que todos puedan trabajar en lo que les correspondía y gracias a la preparación previa y el diseño de la clase se vio bien desarrollado. Sobre la marcha fui observando su forma de trabajar para que tanto el objetivo como la convivencia se fuera dando acorde a lo que queríamos lograr; Compartimos los conocimientos entre cada docente; Es necesario recurrir a los acuerdos de convivencia, tomando en cuenta los principios de equidad e inclusión; comparto con mis compañeros las estrategias implementadas y a la investigación que he realizado; Uso de los materiales, como el libro de igualdad; he recurrido a mis compañeras y juntas damos una solución a la situación; Los conflictos resueltos con el diálogo y empatía; Trabajo en zonas un tanto marginadas y me pongo en el papel del alumno, exijo sí, pero desde mis valores adquiridos trato de ser empático con las problemáticas presentadas. Ausentismo, problemas económicos, desinterés, etc.

De lo anterior, sobresale el trabajo docente para promover la igualdad de oportunidades, el apoyo y comprensión de la comunidad frente a condiciones desfavorables, la adecuación didáctica, la resolución de conflictos a través del diálogo, la vinculación con los padres de familia, el abordaje de temáticas sensibles y relevantes, el trabajo en equipo, la convivencia, las *competencias* entre docentes, el apoyo mutuo en la resolución de conflictos, el diálogo, la empatía y el compromiso con el trabajo en zonas marginadas.

De igual modo, como se hizo con las frases anteriores, hay que preguntarse si el trabajo docente resaltado representa un quehacer

educativo asociado a las epistemologías del Sur, y si es a lo que se refiere el NPEB al fundar su propuesta pedagógica en ellas. En otras palabras ¿el trabajo docente recuperado puede considerarse un *saber docente comunitario*⁷ según fue expuesto en el Capítulo 3?

De responder que sí a lo anterior, entonces los docentes sí cuentan con saberes (particularmente en forma de saber cómo y/o de saber hacer “algo”) asociados a las epistemologías del Sur, puesto que visibilizan y dan credibilidad a los saberes de la comunidad (la familia, el pueblo, la colonia, etc.) y son recuperados por ellos —en una especie de autonomía didáctica— en sus procesos de enseñanza. Desde su acción también buscan reconstruir el tejido social que el neoliberalismo ha erosionado, y lo hacen a partir de sus valores y ética profesional, que los lleva también a procurar el bienestar de sus estudiantes.

Concluir para proyectar

Dos últimas cosas valdrían la pena preguntarse (de las que quedará pendiente su respuesta) pues surgen del hilo reflexivo expuesto:

1. Además de que los saberes docentes pueden estar vinculados con las epistemologías del Sur por el carácter comunitario que comparten, ¿qué otra razón podría haber para entender que haya puntos de encuentro entre ellos?
2. ¿Qué saberes docentes se alejan de los principios de las epistemologías del Sur? En otras palabras ¿Qué elementos habría para oponerse a la idea de que los docentes sí cuentan con saberes (particularmente en forma de saber cómo y/o de saber hacer “algo”) asociados a las epistemologías del Sur?

⁷ Recuérdese que el saber docente comunitario fue considerado en el Capítulo 3 como el saber que puede expresar el vínculo con las epistemologías del Sur, por ser un saber que representa nuestro arraigo a los lugares que habitamos.

Referencias

- Beuchot, M. (2015). “La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica”, en I. E. Ramírez Hernández (Comp.). *Voces de la filosofía de la educación* (21-36).
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. UNED.
- SEP. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica, 2022*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI Editores.

CAPÍTULO 10

HACIA UNA NUEVA TEORÍA CRÍTICA: LOS APORTES ANTICOLONIALES DEL POSCOLONIALISMO

ULISES CEDILLO BEDOLLA
LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

Observaciones a la Teoría Crítica desde la decolonialidad

La Teoría Crítica elaboró a lo largo del siglo XX, desde diversas tradiciones filosóficas, una crítica al modelo capitalista industrial y a su hegemonía en Occidente (García, 2021, p. 12). La primera generación se concentró en señalar las contradicciones de la modernidad y del modelo de civilización fundado en ella, básicamente, las contradicciones de un proyecto cultural orientado por una racionalidad que termina por impactar negativamente en las personas, dando lugar a una crisis de la sociedad capitalista y liberal que, sin embargo, persiste normalizadamente (García, 2021, p. 13) hasta constituirse como el modo de ser humano (García, 2021, p. 18), y elevar al rango de *natural* ese tipo de sociedad (Lander, 1993).

Hoy en día son tres las generaciones de intelectuales que han cultivado la Teoría Crítica desde la Escuela de Frankfurt. De acuerdo con García (2021), el trabajo de éstas no presenta homogeneidad. Lo evidente es que enuncian desde contextos distintos —unos desde la Alemania nacionalsocialista y otros desde la de Merkel—.

Las diferencias también se encuentran en la profundidad crítica con las que se abordaron y abordan algunos asuntos (p. 12).

Sobre esta variación en la profundidad, Stefan Gandler (2019) concibe el trabajo de Axel Honneth¹ —considerado en el mundo académico como el heredero y uno de los principales exponentes de la Teoría Crítica— como menos radical en sus críticas que Horkheimer, Adorno o Marcuse, y, por el contrario, más próximos a esa cualidad crítica los trabajos de Walter Benjamin y del ecuatoriano mexicano Bolívar Echeverría. En general, considera que la última generación de la Teoría Crítica al interior de la Escuela de Frankfurt cuenta con pocas voces que mantengan vivo lo que la caracterizó en los años veinte, treinta y cuarenta del siglo XX.

La primera generación de la Teoría Crítica desarrolló este original proyecto inspirado en Karl Marx. Inició sus trabajos en el Instituto de Investigación Social [*Institut für Sozialforschung*] de la Universidad de Frankfurt, instituto fundado material (financiado) e intelectualmente por Félix José Weil (argentino de padres alemanes) generándose así un vínculo desde el inicio entre el proyecto y América Latina (García, 2021, p. 13). Sin embargo, el discurso crítico y de emancipación que caracterizó al proyecto no tuvo dedicatoria a los oprimidos del Sur Global.

Por ser un instituto financiado con fondos privados no le eran aplicables las leyes antisemitas, de ese modo, los profesores judíos podían hacer docencia e investigación (Gandler, 2019, p. 58). En este ambiente de protección y libertades, la Teoría Crítica concentró mucho de su trabajo en las críticas a la epistemología hegemónica positivista de las ciencias sociales, a partir de las cuales buscó desarrollar una metodología de carácter emancipador. No obstante, estos desarrollos fueron pensados desde y para el norte global, quedando imposibilitados de pensarse y aplicarse en el sur global (Alanís, 2019, p. 99).

1 Axel Honneth es el heredero de la cátedra que dejó Habermas en Frankfurt, y es considerado su representante más importante en la contemporaneidad por sus trabajos sobre la teoría hegeliana del reconocimiento, pues ha servido como recurso a los estudios sobre la resistencia en contra de la exclusión y la dominación de grupos minoritarios o tratados como tales (Gandler, 2019, p. 59).

A pesar de los señalamientos de la Teoría Crítica hacia la crisis civilizatoria que vivía Occidente por estar fundada en una racionalidad instrumental, confiaban —por considerarse los herederos intelectuales de la Ilustración— en la razón para alcanzar los propósitos del proyecto ilustrado; tesis que dejan ver Horkheimer y Adorno en su *Dialéctica de la Ilustración* (García, 2021, p. 14). Para estos dos exponentes de la Teoría Crítica, la modernidad ilustrada está en crisis, pero consideran que en ella misma han de encontrar la salida, es decir, es un proyecto incompleto (García, 2021, p. 18) a casusa de la razón instrumental que ha operado como sistema organizador de la sociedad, especialmente, de la mano de las ciencias sociales, legitimadoras de dicho sistema, como más adelante se argumentará.

Desde Latinoamérica, además de reconocer el trabajo de la Teoría Crítica, debe revisarse, como apunta García (2021), el alcance de la crítica dedicada a la modernidad europea y norteamericana, principalmente por ser un discurso con el mismo origen (p. 15). De ahí que desde nuestra posición y en sintonía con el mismo autor, podamos preguntarnos ¿qué tan crítica es la Teoría Crítica? ¿Qué tan limitada es su crítica a la modernidad? (p. 16). Como se percibe, no se trata de rechazar la modernidad *a priori*, sino de ampliar nuestra visión acerca de su constitución y sus efectos necrófilos, pero no solo en el centro, sobre todo en las periferias (García, 2021, p. 18).

Los principales exponentes de la Teoría Crítica, al considerarse los herederos de la Ilustración, fundan su crítica en ella. Desde ahí significan a la realidad y su movimiento. La razón occidental es punto de partida y llegada (García, 2021, p. 16). En otras palabras, la razón y su crítica se quedan circunscritas a Occidente, lo que fue una *falla de origen* que hizo de su importante discurso un referente estrictamente eurocéntrico, y por tanto limitado e incapaz de mirar las periferias y realizar críticas aún más profundas a la modernidad. Fallas de origen que terminaron por salir a la luz, no sólo a través de la crítica decolonial, sino también por medio de acciones prejuiciosas, reaccionarias y conservadoras de raíz ilustrada, mismas que en su momento Lukács les señaló: pretender suplir, como intelectuales élite al sujeto de transformación social (García, 2021, p. 17). En otras palabras, acciones al estilo del *despotismo ilustrado*.

En concreto:

Desde una lectura filosófica descolonial es posible mostrar que la Teoría crítica opera desde una subjetividad profundamente moderna, racional, burguesa y colonialista; de forma local permanece encerrada en los linderos de la misma racionalidad europea y norteamericana que pretende criticar (García, 2021, p. 17).

La denuncia que realiza la decolonialidad a la Teoría Crítica señala que los límites de su circunscripción le impidieron, de acuerdo con Quijano (2000) en García (2021), considerar que “el descubrimiento del Atlántico y la conquista de América, colonialidad, capitalismo y racismo [son] fenómenos simultáneos y codeterminantes constitutivos de la modernidad.” (p. 19).

La propuesta de la decolonialidad se basa en resituar temporal y espacialmente la crítica a la modernidad, en específico, su impacto en las periferias, para identificar sus efectos negativos y con ello develar que el proceso civilizatorio mundial tiene su fundamento en la modernidad, y ésta en el colonialismo (García, 2021, p. 24).

La falta de consciencia de esta situación por parte de la Teoría Crítica, así como de no reconocer que el dinero con el que se financiaba al instituto venía del suelo argentino, de la exportación de granos (García, 2021, p. 23), es decir, del extractivismo de las periferias, de fondo le resta capacidad crítica y refiere sus insuficiencias éticas, quedando impedida de reconocer y criticar su origen y los efectos negativos de la modernidad en otras latitudes que no fueran Occidente.

Los estudios y las críticas a la modernidad desde otras latitudes, especialmente desde las periferias, como es el caso de los estudios poscoloniales y decoloniales, varían en contenido y radicalidad pues sitúan su origen de modo distinto. La poscolonialidad, con sus estudios sobre la historia de la India, ubica temporalmente a la colonialidad en el siglo XVIII cuando llegan los británicos; otros autores poscoloniales la ubican en el siglo XIX en Medio Oriente. Por otro lado, la decolonialidad considera su inicio en 1492 con la conquista de América (Grosfoguel, 2019, pp. 66 y 67).

Desde la poscolonialidad, la modernidad es un discurso emancipador al interior de Europa, que existe con independencia de la expansión colonial a sus latitudes (Asia y África principalmente), pero que es usado también por ella $\frac{3}{4}$ al igual que las críticas hechas desde el

centro de Europa $\frac{3}{4}$ para criticar a los imperios, es decir, usan el mismo discurso, unos desde dentro y otros desde fuera de Europa, lo que los hace aliados. Desde la decolonialidad, la modernidad europea surge con la colonialidad en América. Así, la modernidad será un discurso crítico que se hará desde Europa a las monarquías, y serán llamamientos al respeto de los derechos y de las libertades de los oprimidos dentro del continente, sin contemplar lo mismo para los pueblos colonizados de América, quedando así en una crítica estrictamente eurocéntrica, es decir, sin problematizar la relación de Europa con el resto del mundo (Grosfoguel, 2019, p. 69).

En otras palabras, los poscoloniales consideran que la modernidad es preexistente a la colonialidad de sus geografías y, por tanto, un discurso crítico del centro de Europa que recuperan para hacer crítica anticolonial. Por su parte, los decoloniales consideran que la modernidad europea es el producto de la colonialidad de sus geografías, un discurso emancipador limitado a la población europea, es decir, una crítica eurocéntrica. De ahí que los decoloniales busquen señalarlo por medio de discursos críticos y prácticas alternativas al modo de vida impuesto por la modernidad y sus efectos.

La crítica moderna

La *crítica moderna* que denuncia la decolonialidad es la misma en la que quedó atrapada la Teoría Crítica. Es el tipo de crítica que, de acuerdo con Grosfoguel (2019), “busca más recursos materiales y libertades para los oprimidos dentro de Europa sin cuestionarse la dominación fuera de [ella]” (p. 69). Razón por la cual puede considerarse al trabajo de la Teoría Crítica como una crítica “envenenada de colonialidad” (Grosfoguel, 2019, p. 70). Como ejemplo, puede referirse el extractivismo en América Latina que amortiguó financieramente la fundación del Instituto de Investigación Social y con ello el desarrollo de la Teoría Crítica. Esta “crítica envenenada de colonialidad” representa la injustificada separación del contexto de justificación y contexto de descubrimiento que el positivismo lógico pretendió y que la Teoría Crítica le reprochó, e increíblemente dejó de considerar sobre sí misma, expresando con ello sus insuficiencias epistemológicas.

Se trata de un mejoramiento para los oprimidos de Europa a costa de la superexplotación, esclavización, colonización y dominación de los pueblos colonizados de Europa. Debido a la superexplotación de los pueblos colonizados, las élites de los imperios europeos fueron capaces de otorgar concesiones materiales y libertades a sus oprimidos dentro de sus fronteras que no estaban dispuestas a extender a los sujetos colonizados en sus colonias (Grosfoguel, 2019, p. 70).

En concreto, si se ubica la colonialidad en 1750 o 1830 $\frac{3}{4}$ poscolonialmente $\frac{3}{4}$, la modernidad se percibe como una crítica emancipatoria que nada tiene que ver con la colonialidad, por lo tanto, no es cómplice sino aliada de las nuevas luchas anticoloniales; es un proyecto emancipatorio. En cambio, si se le ubica desde 1492 $\frac{3}{4}$ decolonialmente $\frac{3}{4}$, la expansión colonial, y el respectivo saqueo de recursos, riquezas y conocimientos de los pueblos originarios de América, es constitutiva de la modernidad y de sus discursos emancipatorios que sólo miran a Europa. Colonialidad y modernidad son dos caras de la misma moneda (Grosfoguel, 2019, pp. 71 y 72).

Una distinción más entre la poscolonialidad y la decolonialidad es de carácter epistémico. Al respecto, Grosfoguel (2019) refiere que si ubicamos el inicio de la colonialidad poscolonialmente tenemos que el conocimiento científico producido en la modernidad es visto, por la crítica interna a Europa y por las geografías donde se cultiva la poscolonialidad, como útil para la liberación de los pueblos. Mientras que desde la decolonialidad ese conocimiento crítico y científico moderno es cómplice del racismo y la colonialidad (p. 73). En eso se diferencian la poscolonialidad y la decolonialidad, de ahí que consideremos que lo segundo es un referente más adecuado para revisar los aportes de la Teoría Crítica y, sobre todo, más prolífica en cuanto a la continuidad de la Teoría Crítica desde las Américas.

Las críticas hechas por la Teoría Crítica hacia el conocimiento científico y su razón instrumental² como fundamento del modelo civilizatorio de la modernidad fueron insuficientes (García, 2021, p. 12). La ciencia moderna terminó por imponer en Europa y fuera de ella la *naturalización de las relaciones sociales*, es decir, universalizó

2 Razón que opera desde la lógica “fines y medios”, fines téticos impuestos por quienes financian a la ciencia, es decir, una ciencia al servicio del capital (Mardones y Ursua, 2010, p. 25)

el modelo moderno y liberal (hoy neoliberal) de vida social como la tendencia natural propia del desarrollo histórico, lo que significó la idea de vivir en un mundo sin ideologías, en un modelo civilizatorio único y legítimo por fundarse en el conocimiento más avanzado: el científico objetivo. Por tanto, la búsqueda de alternativas al modelo de vida referido (capitalista-liberal-neoliberal) requiere del cuestionamiento epistemológico de lo que ha sido uno de los principales instrumentos de la naturalización de las relaciones sociales: las ciencias sociales (Lander, 1993, pp. 11 y 12).

De acuerdo con Lander (1993), la eficacia de los saberes en la naturalización de las relaciones sociales tiene su punto nodal con la conquista de América, pues se pasó de la organización colonial del mundo material a la constitución colonial de los saberes, proceso que culminaría entre el siglo XVIII y XIX con la organización total del tiempo y del espacio en una narrativa universal, en la cual Europa ha sido siempre el centro geográfico (Lander, 1993, p. 16) y simbólico. Para dar satisfacción a las necesidades materiales del mundo moderno se creó el *hombre económico*, proyecto que evidentemente tuvo resistencias, pero que las ciencias sociales buscaban derrotar presentándola como la única forma de vida posible (Lander, 1993, p. 22). De este modo, al afirmar a la sociedad industrial liberal y europea como el estado más avanzado de la humanidad, las ciencias sociales se convirtieron en la única forma válida, objetiva y universal de conocimiento. Sus conceptos se aplicaron a la comprensión del mundo sin importar las geografías y, a su vez, sus presupuestos normativos del *deber ser* a cualquier pueblo del mundo, lo que terminó por hacer de ellas otra construcción eurocéntrica. Así, con la normalización de un modo único de ser humano y la naturalización de las relaciones sociales mediante el saber, las ciencias sociales deslegitimaron otras formas de ser del ser humano y de la sociedad, pasando a considerarlas diferentes, primitivas, premodernas e inferiores (Lander, 1993, pp. 23 y 24) esto es, *bárbaras*; resabio del que tampoco pudo desprenderse la Teoría Crítica. Esto se ve expresado, por ejemplo, cuando Marcuse siendo entrevistado sobre la tesis del “hombre unidimensional” considera que el poco desarrollo de capital de algunos países tercermundistas no los salvará de esta condición por la debilidad intelectual con la que cuentan. Es decir, Marcuse escribió el “hombre unidimensional”,

extendiendo así la Teoría Crítica, para la sociedad capitalista avanzada, para exponer los problemas que en ella se viven, sin pensar fuera de occidente (Alanís, 2019, p. 111), y mucho menos como un contenido profiláctico de utilidad para las periferias por su incapacidad intelectual.

Seguir en el positivismo

De este modo, quienes siguen el espíritu de la objetividad universal de las ciencias sociales en América Latina contribuyen al intento de las élites por superar lo tradicional y premoderno, lo que impide el progreso y la semejanza con Occidente. La legitimación de las ciencias sociales y su importación a otros referentes culturales de sus categorías de análisis sigue siendo tendencia, incluso (muy probablemente de manera inconsciente) en autores “críticos” como García Canclini, quien a pesar de rechazar la lectura que se hace de la experiencia moderna de Latinoamérica, busca reconstruirla desde las mismas categorías consideradas definitorias de la modernidad: emancipación, expansión, renovación y democratización. En el fondo, autores como él representan el arraigo simbólico y estructural hacia Occidente, en este caso, por considerar el tiempo histórico moderno europeo como normal, estándar o universal y aplicable a cualquier otra cultura posible³ (Lander, 1993, pp. 26 y 27).

Para Lander (1993), desde América Latina se construyen “otras” maneras de conocer, alternativas de interpretar el mundo desde un *nosotros* en la que la comunidad, la participación y el saber popular están presentes. Ejercicios que, desde la praxis, llevan a romper con los cánones en la producción de conocimiento y construcción del mundo, y nos permiten el reconocimiento del otro como uno mismo, la revisión de métodos... en fin, se construye una pluralidad epistémica que es el fondo de la episteme Latinoamérica (pp. 27 y 28).

3 Un trabajo que permite entender la modernidad, en América Latina y particularmente de México, desde otras claves, es la concepción del *ethos barroco* de Bolívar Echeverría (Gandler, 2019, p. 65-68).

Recuento y significado de las epistemologías del Sur

Para conocer con detalle el asunto ahora considerado es conveniente revisar el libro *Cartografía de las epistemologías del Sur - Un bosquejo necesario* (Primerio, 2022) y particularmente el capítulo 6, “La epistemología de la decolonialidad” que en la página 166 ofrece una lista de las epistemologías consideradas, así mencionadas:

1. “La epistemología de Boaventura de Sousa Santos, quien crea el término de *epistemología del Sur*.”
2. La epistemología de la decolonialidad, que comprende diversos autores, concentrados sobre Aníbal Quijano.
3. Las epistemologías feministas del Sur, quizá con la figura más relevante de Catherine Walsh, pero sobre esto puede haber investigación.
4. Las epistemologías de los movimientos sociales reivindicadores de los pueblos originales.
5. Las epistemologías de los mismos pueblos originales
6. Las epistemologías ecológicas del Sur, en especial los aportes de la Escuela de Santiago.
7. La nueva epistemología analógica”.

Este recuento de las sistematizaciones para precisar el conocimiento científico, o de las maneras de significar el saber de la realidad —el *buen saber* para muchos pueblos, naciones y colectivos de productores de “ciencia”— hace palpable la diversidad de estas teorías acerca del conocer la realidad, por lo cual, en una exposición rigurosa, es indebido presentarlas como una sola tendencia cognitiva tal como aparece en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica.

El sentido del NPEB

Es, evidentemente, el de un documento didáctico con una fuerte tendencia política para realizar en los primeros grados de la educación nacional la puesta en realización del proyecto educativo de la 4T denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y es un proyecto transformador sumado y articulado con otros de la 4T (el político,

el financiero, el de la salud nacional, entre otros), que es pensado por sus creadores como un impulso para el cambio cultural nacional, que, en sus términos, busca crear “nuevos ciudadanos”, que sean la base del nuevo mundo pretendido por el movimiento transformador de las conciencias impulsado por Andrés Manuel López Obrador.

Es viable significar que el tiempo para redactar este muy importante documento fuera poco, considerando los diversos cambios en la dirigencia de la Secretaría de Educación Pública federal (SEP) y la misma consolidación política del gobierno de AMLO; de ahí que el equipo que reunió la información para escribirlo y redactarlo, tuvo un tiempo necesariamente corto y esto permite pensar que fuera indispensable generalizar sobre las epistemologías del Sur sin entrar en los detalles que hubiesen mejorado su trabajo. En el capítulo donde ofrecemos en este libro el recuento de las menciones de estas epistemologías en el NPEB se hace evidente estas generalizaciones que llevan a plantear a las teorías de la ciencia en consideración de manera precaria, reductiva y, al final insuficiente, lo cual limita la potencia de sus aportes que son sin duda poderosos para buscar el cambio de las conciencias, como busca AMLO.

El espacio con el que contamos en este capítulo hace imposible ofrecer aun cuando de manera sintética una mínima descripción de las epistemologías mencionadas en la lista anterior, por lo cual es indispensable volver a referir el volumen titulado *Cartografía de las epistemologías del Sur...* y destacar de ellas la mencionada en el número 7, que las reúne y sintetiza, por lo cual es viable avanzar a este apartado:

La nueva epistemología analógica

La nueva epistemología analógica se origina en la publicación del libro *Perfil de la nueva epistemología*, cuya primera edición apareció en junio del año 2012, en un esfuerzo conjunto entre quien redacta este capítulo y Mauricio Beuchot Puente. El volumen fue presentado inmediatamente en la Universidad Pedagógica Nacional de México, Unidad Ajusco y comenzó a tener una buena recepción, al punto que en el evento anual que por entonces se hacía de la licenciatura en pedagogía de esta universidad —la *Jornada pedagógica de otoño*—

, fui invitado a hacer su presentación y de este contexto surgió la propuesta de las autoridades de aquel tiempo, de crear un seminario sobre el tema anunciado. Desde esta invitación se crea el Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología, que comienza a operar en el año del 2013, hace diez.

El seminario en la actualidad se ha convertido en un espacio interáreas académicas de la UPN-Ajusco, interinstitucional e internacional, asimismo es un semillero de investigadores y un terreno fructífero que ha producido estos libros:

1. *Perfil de la nueva epistemología* (2012), en coautoría con Mauricio Beuchot, Publicaciones Académicas CAPUB (Col. Biblioteca de Filosofía y Educación # 1), México. A la fecha (2023) puede consultarse la segunda edición corregida y actualizada, divulgada por la editorial Publicar al Sur.
2. *Desarrollos de la nueva epistemología* (2015), L. E. Primero Rivas y M. Beuchot, Sello Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
3. *El ABC de la nueva epistemología* (2017), Ulises Cedillo Bedolla y Diana Romero Guzmán, Editorial Torres Asociados, México.
4. *La nueva epistemología y la salud mental en México* (2017), coordinado por L. E. Primero Rivas y Marcela Biagini Alarcón, coedición UPN-MX e Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, México.
5. *Cuadernos de epistemología #8* (2018), coordinado por Mauricio Beuchot y L. E. Primero Rivas, Sello Editorial de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
6. *Nueva epistemología, sentido común, vida universitaria* (2018), coordinado entre Luis Eduardo Primero Rivas y Magda García Quintanilla, Editorial Torres Asociados, México.
7. *Hermenéutica analógica y nueva epistemología: nexos y confines* (2019), coordinado entre L. E. Primero Rivas y M. Beuchot, Editorial Torres Asociados, México.
8. *Crítica o teoría del conocimiento –El realismo analógico* (2020), Mauricio Beuchot Puente, Publicar al Sur, México.

9. *Hermenéutica analógica: nuevo humanismo e inclusión ética* (2021), L. E. Primero Rivas, coordinador, Editorial Publicar al Sur, México. En esta publicación, puede referirse en especial el capítulo de mi autoría: “Construir desde el realismo beuchotiano y/o «Dime con quién andas y te diré...»”.
10. *La hermenéutica analógica en la filosofía actual: Homenaje a Mauricio Beuchot* (2022), Juan Jesús Vázquez Camargo, coordinador, coedición Publicar al Sur - Centro de Estudios Filosóficos Tomás de Aquino, México y Guanajuato. En este volumen puede revisarse de manera particular el capítulo escrito por este autor, titulado “Significados y aportes de la hermenéutica analógica para una psicoterapia contemporánea”, que difunde una aplicación de la nueva epistemología analógica en el campo de la salud mental.

El surgimiento de la propuesta

La nueva epistemología surge de las diversas epistemologías que a mediados del siglo XX comienzan a germinar para oponerse al positivismo, especialmente entendido en la primera mitad del siglo pasado como “filosofía analítica”. Las conceptualizaciones de la ciencia convocadas y de necesaria mención son cinco: de manera inicial, y sin dudas, refiero la asociada a la filosofía de la ciencia planteada por Th. S. Kuhn en su libro ya clásico *La estructura de las revoluciones científicas* (1962); enseguida debo mencionar el aporte de H-G Gadamer con su libro *Verdad y método* (1960); de igual manera resalto la obra de Gregory Bateson, fundador de la Escuela de Palo Alto, California, especialmente con su libro *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación a la autocomprensión del hombre* (1972), quien recupera la “unidad sagrada” de la realidad y el impacto de la cibernética, estableciendo una de las líneas iniciales para crear la filosofía de la complejidad, que en la actualidad tiene varias vertientes, incluso de difusión y generalidades de E. Morin.

En este recuento hay que situar además los aportes de las primeras epistemólogas feministas, como Carol Gilligan —*La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino* (1982) — y Riane Eisler —*El cáliz y la espada* (1987)—, y la epistemología poscolonial, inspi-

rada por el movimiento de igual nombre, iniciado con la liberación de la India del dominio inglés y que crea los desarrollos que hoy hay que clasificar como las epistemologías del Sur. Los aportes de Aníbal Quijano se inspiran indispensablemente del impulso histórico del poscolonialismo.

La nueva epistemología como una filosofía de síntesis

Esta epistemología sintetiza sin amalgamar los orígenes históricos acabados de mencionar aprovechándolos para crear una conceptualización de la manera de normar el hacer científico, planteada como de frontera y que, en consecuencia, supone y convoca una síntesis mayor: la surgida de los propios desarrollos de cada una de las epistemologías dichas, lo que facilita que sea una epistemología poderosa, actual y altamente productiva.

El aporte de Kuhn permite pensar que la ciencia contemporánea debe estar en el límite de su tiempo, en su mejor frontera, lo que significa que trabaja y acepta los mejores desenvolvimientos de una ciencia nueva, con carácter social y actualidad histórica. Para recuperar una historia actualizada de la filosofía de la ciencia, puede revisarse mi publicación “La filosofía de la ciencia desde una historiografía actualizada”.⁴

La contribución de Gadamer, como afirmé, es de gran calado, en tanto genera los grandes desenvolvimientos de la filosofía contemporánea, que se concretan en la creación de la hermenéutica analógica, con su gran divulgación y producción, que conforma una de las grandes fuentes para pensar la nueva epistemología. Sobra decir, que la hermenéutica analógica es en sí misma una filosofía de ensamble, y que con su gran dinamismo produce mayores desarrollos.

La obra de G. Bateson crea toda una escuela de pensamiento —la de Palo Alto, California— y epistemológicamente recupera la “unidad sagrada”, conceptualización de síntesis que no solo se opone a la parcialización de la realidad promovida por el positivismo, sino que, genera una de las líneas más productivas de la filosofía de la

4 <https://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php/2022/09/29/la-filosofia-de-la-ciencia-desde-una-historiografia-actualizada/>

complejidad, la cual simultáneamente produce la llamada Escuela de Santiago, cuyo mayor autor fue el neurobiólogo Francisco Varela.

Las epistemólogas feministas aportan lo dicho y lo tratado en el capítulo de Diana Romero Guzmán —“Genealogía de las epistemologías feministas decoloniales” del libro *Cartografía de las epistemologías del Sur*—, que permite apreciar las posibilidades de síntesis surgidas de sus aportes y que sobre todo promueven una antropología de la ciencia incluyente y favorable para beneficiarse de las capacidades perceptivas de las científicas; e igualmente promueve los “estudios de género” y la crítica a las formas cognitivas impulsadas por el auto centrismo masculino, asociado a las posiciones patriarcales de dominación y autoritarismo.

Y quizá el mayor sumario surge de las epistemologías poscoloniales, que en especial generan la epistemología decolonial. Del capítulo donde ofrezco los aportes de Aníbal Quijano se puede concluir su recuperación de una conciencia histórica del largo plazo, especialmente aplicada al considerar el surgimiento de la modernidad y el planteamiento de la nueva epistemología coincide con el uso de la conciencia histórica, cuando examina la génesis del positivismo desde sus orígenes en el siglo XVIII, su formulación inicial en la obra de A. Comte, su desarrollo en sus discípulos y su desenvolvimiento como positivismo realmente existente, significado como filosofía analítica en la primera mitad del siglo XX.

El uso de la conciencia histórica es una característica de la epistemología de Aníbal Quijano, coincidente con su uso en la nueva epistemología, que no solamente examina el surgimiento histórico del positivismo realmente existente, sino considera las epistemologías que se le oponen para historizarlas hasta llegar a la misma nueva epistemología analógica. Esta, ahora planteada como una epistemología de compendio, se nutre de los aportes resaltados y favorece estudios —o interpretaciones— completas, pues considera las génesis de lo tomado en cuenta (incluso como referentes investigativos particulares), y su integración diferencial en las proporciones que lo conforman, las cuales simultáneamente interactúan dinamizándose entre ellas, consonantes con los movimientos de la realidad mayor donde se sitúan.

Hay mucho más por decir, sin embargo, es mejor pasar al apartado final de este capítulo, titulado:

La crítica desde las epistemologías del Sur y su significado histórico

La parte inicial de este capítulo escrita por Ulises Cedillo Bedolla sitúa la “teoría crítica” vinculada a la Escuela de Frankfurt, correspondiente al fundamento más conocido de la crítica, y muestra cómo es viable dar con una más de fondo, esto es de raíz, radical, conceptualizada desde las epistemologías del Sur pues ellas, desde su origen poscolonial, acceden a un cuestionamiento mayor al mostrar que el conocimiento de la realidad va más allá que el planteado desde el eurocentrismo, en tanto el mundo es mucho más que el creado por lo que hoy es el centro del sistema-mundo imperial y también abarca los países y naciones de la periferia, es decir, los territorios conquistados y luego colonizados por los países europeos, con lo cual se crea la modernidad.

La crítica de la Escuela de Frankfurt se quedó en la impugnación al capitalismo, y supuso logros, sin embargo, sus limitaciones les impidieron ir más allá, con lo cual dejaron de percibir la crítica al colonialismo, al patriarcalismo y, por tanto, a la historia occidental, para impugnar sus creaciones, incluso desde sus inicios centrados en el cristianismo, producto de la conjunción entre el poder de los romanos y de los más rancios seguidores del judaísmo, que crean una religión universal —o “católica”— que será una de las vías para concretar las colonizaciones, en tanto es conocido, que junto a los ejércitos invasores llegaron (especialmente en lo que hoy es América Latina) los sacerdotes de la Iglesia Romana, centrales en la colonización.

Desde las epistemologías del Sur y en particular desde la nueva epistemología analógica, es posible impugnar el conjunto del eurocentrismo buscando una filosofía mayor y mejor que las conceptualizadas en Europa y Estados Unidos de Norteamérica, capaz de significar una nueva racionalidad con el poder suficiente para transformar la realidad en todos sus niveles, interacciones y formas de operar, para crear un mundo mejor y más humano, incluso desde

la misma crítica epistemológica, pues se puede mostrar y demostrar que la ciencia creada en la modernidad fue incapaz de prever sus consecuencias, y, por el contrario, fue generadora de pobreza y de una miseria creciente de las grandes poblaciones de la humanidad, y quizá lo más grave, una de sus consecuencias más tangibles, se expresa en el calentamiento del planeta Tierra, aumento de temperatura que ahora se vuelve contra los mismos países centrales, con diversos y múltiples daños sobre sus mismas poblaciones. La lista de los males generados por la ciencia moderna se puede hacer de manera minuciosa, y estas realidades dejaron de ser percibidas por la crítica surgida de la Teoría Crítica promovida por los representantes de la Escuela de Frankfurt, incluso desde sus grandes clásicos.

La crítica posible desde lo mejor de las epistemologías del Sur puede dar mucho y es viable seguir examinándola en la parte siguiente de este libro, que nos aportará bastante. Podemos ir a ella.

Referencias

- Alanís de la Vega, Cesar Eder. (2019). “La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt alcances y limitaciones metodológicas. Un diálogo con el pensamiento descolonial”. (pp. 99-116). En Galindo, J., y Monsiváis, A. (Coords.) *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. COMECSO. Recuperado de: <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/799>
- Gandler, Stefan. (2019). “Reflexiones conceptuales para una Teoría crítica desde América Latina”. (pp. 57-79) En Galindo, J., y Monsiváis, A. (Coords.) *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. COMECSO. Recuperado de: <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/141>
- García Corona, Omar. (2021). *Una crítica descolonial de la Escuela de Frankfurt*. Poliedro Editorial de la Universidad de San Isidro.
- Grosfoguel, Ramón. (2019). “De la crítica poscolonial a la crítica descolonial: similitudes y diferencias entre las dos perspectivas”. (pp. 65-78). En Tobar, J. (Comp.). *Diversidad epistémica y pensamiento crítico*. Universidad del Cauca.

- Lander, Edgardo. (1993). “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” (pp. 11-40). En Lander, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*: CLACSO, UNESCO.
- Primero Rivas, L. E. coordinador (2022), *Cartografía de las epistemologías del Sur*, Publicar al Sur, México.

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES: BALANCE DE LO EXPUESTO

ULISES CEDILLO BEDOLLA
LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

En este último capítulo de la investigación se presentan las conclusiones. Su exposición está dividida en dos momentos. En el primero, quien escribe —Ulises Cedillo Bedolla— expone una cuestión pendiente: la información empírica procesada por el *software* ATLAS.Ti; y en el segundo, Luis Eduardo Primero hace una valoración final a lo hecho y conseguido en esta investigación.

Esta investigación tuvo como referente de análisis al Nuevo Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (NPEB) y de algunos conceptos claves del documento. Asimismo, consideramos a una pequeña población de docentes en servicio que respondieron la encuesta que diseñamos, lo que nos aproximó a sus sensopensamientos frente al cambio educativo impulsado por las autoridades educativas responsable de elaborar el NPEB.

El abordaje conceptual está plenamente concluido según la delimitación trazada en los capítulos expuestos, pero sigue pendiente exponer un poco más de la información empírica obtenida de los docentes en servicio. Me refiero a lo procesado con el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.Ti, de ahí que en esta última parte se expone lo obtenido.

En su versión 2022-2023, el *software* referido cuenta con tecnología impulsada por Inteligencia Artificial, lo que permite pasar

de una codificación manual a una automática. El uso del *software* resulta importante porque muestra, por un lado, líneas de trabajo presentes (incluso sin su empleo), y por otro, enseña otras que no habían sido lo suficientemente consideradas durante el proceso interpretativo.

En el caso de esta investigación, este recurso se utilizó para analizar las respuestas dadas por los encuestados frente a la solicitud “Argumente su respuesta”. Como resultado, se obtuvieron 470 códigos, concentrados en 9 categorías: adaptabilidad, apoyo, aprendizaje, desarrollo, descontento general, educación, familia, participación comunitaria y valores éticos.

De la categoría *adaptación*, el *software* nos deja ver que los profesores consideran que son agentes capaces de adaptarse a las necesidades que se presentan en el contexto, es decir, de ajustarse al cambio. En lo que se refiere al NPEB, su acomodo y aplicación tiene como base los planes educativos anteriores; es decir, operan a partir de lo que conocen y desde ahí harán las adecuaciones pertinentes. Esta adaptabilidad tendrá su dificultad en el trabajo por proyectos —que consideran, implica un trabajo individualizado— y en el trabajo con padres de familia —puesto que suelen no involucrarse (por distintas razones)—. Sin embargo, asumen que esta adaptabilidad la hacen en resiliencia.

De la categoría *apoyo*, a partir de las respuestas, especialmente de lo que se refiere al NPEB, el *software* deja ver que en los Consejos Técnico Escolares hay sostén entre profesores con lo que respecta a la interpretación del documento, proceso en el que la experiencia de los docentes tiene un lugar importante. En otras palabras, los saberes docentes de la experiencia laboral son preponderantes en los significados que se le dan al NPEB. Por otra parte, no perciben el soporte de las autoridades educativas, pues consideran que no se está cuidando la carga administrativa que su aplicación supondrá, obligación que se agrava al solicitar proyectos escolares vinculados con la comunidad, dejándoles sin tiempo para su vida personal y familiar.

La respuesta del encuestado 23 a la pregunta 10 del cuestionario puede representar, en alguna proporción, los sensopensamientos de los docentes asociados a las dos primeras categorías: *No es algo nuevo*,

pues se utilizan ideas de otras reformas educativas, aunque utilizan diferentes palabras para referirse a lo mismo. Sí conllevaba trabajo, porque, aunque estés utilizando ideas que en otras reformas se dieron a conocer, es complicado trabajar con un programa que nos comparten las ideas generales, pero dejan abierto el cómo ponerlo en práctica con los alumnos, lo que nuevamente, le dejan al maestro de grupo buscar y elaborar sus estrategias para trabajar el nuevo programa dentro de cada aula considerando las características de sus alumnos.

De la categoría *aprendizaje*, el *software* deja ver, especialmente de lo que se refiere al NPEB, que la apropiación ha sido confusa, consideran que el proyecto “está hecho al vapor”, y que la información no es clara, por eso confían en el trabajo colaborativo y en la experiencia para generar procesos de aprendizaje exitosos.

De la categoría *desarrollo*, el *software* presenta muchas líneas de trabajo, es decir, alumbra potenciales indagaciones, que son importantes y están implícitas en lo dicho por los docentes, como, por ejemplo: el desarrollo curricular, el desarrollo de los proyectos escolares, el desarrollo de habilidades docentes, el desarrollo integral del profesor, etc.

De la categoría *descontento*, que es quizá una muy perceptible a lo largo de la investigación, el *software* nos deja ver que el docente lo manifiesta al sentirse agotado, sin suficiente apoyo por parte de las autoridades educativas, por la deficiente comunicación que ha predominado en este tránsito educativo, por la desorganización con la capacitación en el NPEB, por el poco tiempo que eso implica para apropiarse de los materiales de estudio, por las confusiones dadas por la deficiente comunicación, por los constantes cambios de planes y programas educativos, por la que consideran una desconexión del NPEB con la realidad, por sentirse poco escuchados, por considerar que el salario no está acorde con las responsabilidades y exigencias que ahora habrán de trabajar, por la demora de las autoridades educativas al compartir los materiales de trabajo, por la falta de espacios para la capacitación en el NPEB, por la falta de especialistas que guíen el proceso de apropiación de materiales de trabajo, por la falta de teoría con la que cuentan para entender los conceptos contenidos en el NPEB, por la incertidumbre en la que se han estado moviendo durante este cambio educativo, etc.

De la categoría *educación*, en referencia con el NPEB, el *software* deja ver que algunos docentes son conscientes de que hay un cambio educativo en marcha, el cual exige no sólo a un docente con formación pedagógica capaz de conducir ese proceso —impulsado con un enfoque intercultural, inclusivo y para la libertad—, sino también del apoyo de los padres de familia.

La *familia*, siguiente categoría que presenta el *software*, está en íntima relación con la que le sigue: la *participación comunitaria*. Ambas, de acuerdo con los docentes, presentan problemas y necesitan ser conocidas para abordarlas adecuadamente, quehacer necesario en tanto que en ello se sustentarán los proyectos escolares, por lo cual, en su estudio, deben promoverse *valores* (siguiente y última categoría identificada por el *software*) como el compromiso, la confianza, la convivencia, la cordialidad, el deseo de mejora, la empatía, el respeto, la libertad, en general, el pluralismo y el humanismo para la emancipación.

Esto es lo que puede resaltarse del análisis hecho por el software ATLAS.Ti, que como se aprecia, nos permite precisar algunas interpretaciones ya hechas sin su apoyo, así como poner el foco de atención en otras consideradas parcialmente.

Hacia el final de las conclusiones

LUIS EDUARDO PRIMERO RIVAS

El libro que ha leído arriba a su final y esta parte puede asumir tres formas posibles:

1. Elaborar un recuento de las tesis centrales expuestas, que al ser muchas, conformaría un capítulo extenso.
2. Ofrecer un balance político de lo ofrecido, en tanto sería legítimo resaltar la propuesta de la 4T para el cambio en la educación básica nacional, asociada al proyecto global del cambio en el país y en este contexto, significar la lucha de los conservadores opuestos a la cuarta transformación nacional. En este contexto debería aprovecharse dos publicacio-

nes en particular: *El yunque – La ultraderecha en el poder y El ejército de Dios – Nuevas revelaciones sobre la extrema derecha en México*, ambos de Álvaro Delgado.

3. Proponer una interpretación de las principales intercepciones de lo encontrado en la investigación, que puede ofrecer un tejido —una red— consistente de los significados encontrados en la investigación que logre presentar de igual manera el esfuerzo intelectual y político concentrado en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica; un proyecto de gran escala en la actual fase de la 4T.

Lo encontrado en la investigación realizada, da para cualquiera de estos recuentos y/o una integración de ellos (y estas opciones son, perceptiblemente, un trabajo por hacer) y establece rutas de tránsito para ser consideradas, tanto en una posible continuación directa de esta indagación como en las investigaciones que saldrán del Diplomado sobre la *Cartografía de las epistemologías del Sur*, que quizá después de este libro, se haga más necesario. Por esto, enseguida hay que recuperar:

La interpretación de lo encontrado

La investigación realizada se conceptúo desde la filosofía triunfante en el siglo XX —la hermenéutica— y en particular con sus desarrollos de frontera, concretos en la hermenéutica analógica de la vida cotidiana, una de las producciones asociadas a la nueva epistemología analógica, expuesta en el capítulo 9 —“Hacia una nueva teoría crítica: los aportes anticoloniales del poscolonialismo”—, en especial en su apartado “La nueva epistemología analógica”. Es imposible reproducir en este momento lo dicho, y quizá usted desee regresar a este lugar del libro con la finalidad de tener presentes las tesis expuestas.

Como conoce, la hermenéutica es una capacidad de interpretación, esto es, de dar significado y sentido a lo conocido —y en la situación del tema de este libro—, lo investigado. La indagación expuesta fue conceptuada desde la nueva epistemología analógica, la cual atiende en primer lugar al referente investigativo considerado (en otras terminologías a su “objeto de estudio”) y que en nuestro contexto, fue

el documento del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica, concebido más que como un mero texto, para significarse como la expresión del proyecto político del primer gobierno de la 4T para modificar la educación básica, aplicando su filosofía de la educación (la Nueva Escuela Mexicana) en la transformación de la primera parte del sistema educativo nacional, correspondiente a la educación preescolar, primaria y secundaria: la base de la formación oficial en nuestro país.

Esta conceptualización convierte al NPEB en un diseño de cambio con un contenido curricular inspirado por un fuerte proyecto político destinado a transformar una gran parte de la población nacional, que involucra a millones de personas aglutinadas en estudiantes, profesores, administradores y políticos de la educación, padres de familia, significativamente a las comunidades donde se ubican las escuelas e incluso les interesadas en la producción de uno de los grandes recursos didácticos mexicanos: los libros de texto gratuitos, que en los últimos sexenios, se habían convertido en un negocio millonario para la iniciativa privada nacional y de algunas editoriales internacionales.

Desde este contexto se puede precisar que el referente de la investigación comporta una integración de muchas partes (proporciones, variables, constituyentes y/o analogías) interrelacionadas o tejidas que en sí y en sus conexiones comporta significados y sentidos que fueron considerados en el capítulo 2, “Interpretación del Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica”, con la finalidad de ofrecer una panorámica de su extenso contenido, del cual se tomaron solo algunos temas centrales, como los considerados en los capítulos siguientes, dedicados a presentar lo encontrado y significado acerca de: Los saberes y los saberes docentes; la conceptualización del docente; saberes éticos docentes en la Nueva Escuela Mexicana; las epistemologías del Sur; Los datos encontrados en las respuestas ofrecidas por el personal educativo investigado; los resultados inmediatos... los ataques a los Nuevos Libros de Texto Gratuitos; la consideración de la teoría crítica convocada en el NPEB frente a los aportes anticoloniales del poscolonialismo; así como un asunto central considerado con la pregunta: ¿Qué saberes tienen los profesores de educación básica respecto de las epistemologías del Sur?

El mero recuento de estos contenidos explica la extensión en páginas de esta publicación y permite esta interpretación: en el estudio realizado sobre el NPEB se tuvieron que omitir muchas reflexiones a pesar de su importancia¹, en tanto la riqueza de su contenido es mucha y ella da cuenta de la gran bibliografía, hemerografía y webgrafía que en poco tiempo se produjo acerca del documento aquí examinado y que será ofrecida en la parte final de este libro, en las “Referencias”.

A pesar de las omisiones necesarias lo aportado acerca de lo tratado permite decir que los datos obtenidos acerca de la información empírica (fáctica y/o cotidiana) conseguida a través del cuestionario respondido por el personal educativo situado en la CDMX, nos permitió conocer mayores datos que los directamente significados en nuestro referente directo (“Los saberes de los docentes sobre las epistemologías del Sur”), para buscar interpretar de manera más completa, íntegra e interactiva el proyecto estudiado, con la finalidad de conocer su estructura u organización y desde ella precisar sus logros y destacar algunas insuficiencias en las partes consideradas, entre las cuales sobresalen los planteamientos que el documento ofrece acerca de las epistemologías del Sur, que resultan parciales y sesgados a lo más conocido; no obstante, con lo que han dicho se puede percibir otra circunstancia:

Las críticas y/o impugnaciones del bloque conservador (y comercial) a los Nuevos Libros de Texto Gratuitos se formularon desde la ignorancia y lo más superficial que lograron captar de ellos, cuando, de haber tenido intelectuales capaces de ofrecer una consideración más pensada y profunda sobre ellos, tendrían que haber considerado su base (evidentemente el NPEB) y desde ella, haber considerado que lo dicho en este documento sobre las epistemologías del Sur —a pesar de ser parcial y sesgado a lo más evidente de ellas—, es lo que tendrían que impugnar pues conlleva a un cambio auténtico en muchos sentidos. Quizá en un momento posterior, los intelectuales orgánicos de los conservadores, descubran esta veta de la crítica y la pongan en práctica.

1 En el capítulo 2 hay un apartado denominado “Diez y siete temas adicionales” donde usted podrá conocer los temas omitidos.

El contexto del tema de los “saberes” es uno de los más considerados en este libro, pues en el NPEB tienen un lugar estelar y por ello había que darles la importancia que se les atribuye. Los aportes de Ulises Cedillo Bedolla y Alfonso Luna Martínez sobre estos temas son relevantes para caracterizarlos en sus significados y recuperar su sentido ético, en tanto este impulso es uno de los grandes componentes de la Nueva Escuela Mexicana, como del mismo proyecto de Andrés Manuel López Obrador, según se puede examinar en el libro *La educación de la ética en México* (Primero, coordinador, 2021), favorable para pensar el “humanismo mexicano”, que igual interviene en la conceptualización del NPEB y en consecuencia en el diseño y construcción de los Nuevos Libros de Texto Gratuitos, que aportan mucho para el proyecto de la 4T, ahora rumbo a la edificación de su “segundo piso”, entendido tanto como lugar de existencia como vía de tránsito.

Acerca de los “saberes” hay que recuperar otro asunto, el examinado en el capítulo de Ulises Cedillo sobre este tema vía la consideración que realiza de las respuestas del personal que respondió la encuesta sobre sus percepciones acerca de las epistemologías del Sur. El profesor Cedillo recobra coincidencias de las palabras ofrecidas por el personal encuestado sobre tesis de las epistemologías referidas y piensa que desde esos antecedentes se puede hacer crecer los saberes docentes a una mayor conceptualización de lo expresado en las epistemologías del Sur, las cuales favorecen a llevar el término (y concepto) de crítica a un nuevo nivel, tal como argumentamos en el capítulo “Hacia una nueva teoría crítica: los aportes anticoloniales del poscolonialismo”.

En el NPEB hay referencias continuas al término (y concepto) de crítica, sin que ofrezcan su ubicación significativa y por tanto histórica, lo cual hace suponer que viene desde los aportes de la “Teoría crítica” clásica, inspirada en la llamada Escuela de Frankfurt, la fuente más común para conceptualizar la idea de “crítica”. Por ser el tipo de documento que es, es viable pensar que quienes lo redactaron tuvieron que dejar de lado precisiones como la acabada de realizar; no obstante, ella nos permitió ahondar en el asunto, para recuperar la tesis de que desde las epistemologías del Sur se puede conseguir una crítica más fuerte y radical (de raíz) que la permitida desde la “Teoría crítica” habitual.

Las posibilidades de continuación

Limitándonos exclusivamente al proyecto educativo de la 4T, e incluso al referido a la transformación de la educación básica, las posibilidades investigativas que supone son muchas y, de entrada, las tendríamos que acotar limitándolas a las exclusiones mencionadas y resaltadas en el apartado “Diez y siete temas adicionales” que comportarán mucho y relevante trabajo de indagación. El trabajo investigativo convocado podrá desarrollarse en una posible continuación de una pesquisa como la aquí narrada o incluso en los trabajos surgidos del Diplomado *Cartografía de las epistemologías del Sur*, cuyo documento base ofrecemos en un anexo a este libro que quizá logre apoyo para su puesta en realización.

Y para concluir dos últimas reflexiones: entre los temas excluidos en la omisión referida se encuentran las referencias del NPEB sobre la vida cotidiana y la cotidianidad, un asunto central en la práctica educativa y quizá más en la educación básica sugerida en el material de la SEP estudiado, que busca recuperar la participación de la familia y la comunidad en la labor educativa. Estas intersecciones se realizan irremisiblemente en la vida cotidiana, de ahí que el tema sea de especial relevancia. Destaco este asunto, en cuanto tengo una propuesta pedagógica denominada *pedagogía de lo cotidiano*, formulada desde hace más de treinta años y como “nadie es profeta en su tierra”, simplemente cualquiera de los muchos títulos de y sobre ella dejaron de ser tomados en cuenta en el Nuevo Plan de Estudios para la Educación Básica.

La segunda meditación destaca que, en el muy importante documento estudiado, de igual manera está ausente el estudio (o simple mención) de la realidad del mal, una característica de nuestra naturaleza humana que debería ser estudiada, pues ahí está; sin embargo, siempre se elude considerarla. En este sentido, el NPEB, se mantiene fiel a los sistemas nacionales de educación que jamás abordan este tema. Es deseable que la Nueva Escuela Mexicana lo llegue a hacer.

Referencias

- Delgado Gómez Álvaro (2003) *El yunque – La ultraderecha en el poder*, Plaza y Janés, México.
- Delgado Gómez Álvaro (2004) *El ejército de Dios – Nuevas revelaciones sobre la extrema derecha en México*, Random House Mondadori, México.
- Primero Rivas, L. E., coordinador (2021), *La educación de la ética en México*, Publicar al Sur, México.

ANEXO

DOCUMENTO DEL DIPLOMADO “ESTUDIO DE LA CARTOGRAFÍA DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR”

Seminario Permanente de Investigación
sobre la Nueva Epistemología
15 de febrero del 2022

Documento elaborado por
Luis Eduardo Primero Rivas
con el apoyo de Ulises Cedillo Bedolla

Presentación de este “Anexo”

El documento que puede leer enseguida fue el presentado a las autoridades de la UPN-Mx y que fue aprobado para su realización, sin que se pudiera efectuar, por la falta de profesores de base para llevarlo a cabo. Por la relevancia de la propuesta, se difunde tal como fue aprobada.

1. Presentación

En este diplomado se abordarán las epistemologías producidas desde el *sur global*, esto es, desde el espacio cultural surgido del movimiento *poscolonial*; saberes generados por investigadoras e investigadores

que buscan ampliar el significado del conocimiento epistemológico más allá del dado por el conocimiento científico convencional, surgido en el mundo que podemos identificar como *Occidente*.

Las epistemologías del sur buscan recuperar el saber que los *criterios de demarcación* del conocimiento científico convencional han desechado, desconocido e invisibilizado; criterios que parten históricamente de algunos principios positivistas como el *monismo metodológico*, *el canon de las ciencias naturales*, *la explicación causal* y las pretensiones de *predicción y control* natural y social.

Los desarrollos de las epistemologías del sur buscan plantear proyectos cognitivos alternativos a la interpretación de los grandes problemas sociales, educativos, ambientales, culturales, políticos, etc., por lo cual, han de considerarse posibilitadores de *otras realidades*.

La propuesta de este diplomado cuenta con un antecedente: el “Curso – Taller Introductorio a las Epistemologías del Sur. Conociendo la Cartografía de las Epistemologías del Sur”, el cual fue un curso reconocido como “Actualización docente” por el Área Académica 5: *Teoría pedagógica y formación de profesionales de la educación*, realizado del 24 de septiembre de 2021 al 10 de diciembre de 2021.

1.1. *Fundamentación*

La formulación de este diplomado obedece y corresponde con los principios de una *Educación continua* y de un *Aprendizaje para todos y a lo largo de la vida*; principios contenidos en los *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2010).

La dinámica en la que la sociedad contemporánea se desenvuelve requiere de sus actores: “habilidades y conocimientos para poder desempeñarse en su vida cotidiana” (ANUIES, 2010: 35). En este sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES) adquieren un papel relevante en la conformación de dichas *habilidades y conocimientos*, dado que, la sociedad demanda de ellas “respuestas más oportunas, expeditas, abiertas, flexibles e innovadoras para continuar el proce-

so de formación y actualización que el ser humano requiere frente a entornos diversos, multivalentes e inciertos" (ANUIES, 2010: 39).

Con la finalidad de cumplir con tales exigencias las IES han operado a través de distintas *Modalidades organizativas de las actividades de educación continua*, una de ellas: el diplomado. Al respecto, tal modalidad educativa:

Tiene por objeto mejorar o desarrollar las competencias (SIC) de profesionistas, investigadores, académicos, técnicos y otros integrantes de la sociedad que posean estudios superiores especificados en los criterios de admisión, que estén interesados en actualizar y profundizar sus conocimientos para incorporarse o mejorar su desempeño en nuevos campos científico-tecnológicos (ANUIES, 2010: p. 44).

La sociedad demanda la formación de habilidades y conocimientos para el buen desarrollo de su vida cotidiana, y esto se hace cada vez más evidente y exigente en estos tiempos. La pandemia por el Virus SARS-CoV2 y su enfermedad el Covid-19 agravó y terminó de poner en crisis a nuestras sociedades, la mayoría de ellas ya en un estado de aprietos avanzados a razón del neoliberalismo, filosofía —esto es, una forma de comprender el mundo, la vida y la historia— que erosionó la cultura, los recursos naturales, la política, la economía, la moral, la salud, la educación y al ser humano.

La situación de pandemia que vivimos ha modificado la realidad. Hoy se habla de una *nueva normalidad*, por ello es importante pensar cuál será el papel del *conocimiento* en ella, tiempo social necesitado de formas democráticas, plurales, alternativas e incluyentes de producirlo y validarlo.

Por lo anterior, desde este diplomado se invita a los interesados a abordar reflexivamente la *Cartografía de las Epistemologías del Sur*, esto es, a significar el papel del conocimiento, su producción, validación y uso de un modo alternativo al enfoque eurocéntrico. Por esta razón es que, para tratar la temática convocada será necesario el desarrollo y la vinculación de disciplinas como la epistemología, la ontología, la antropología, la ética y la pedagogía.

Por lo anterior, a través de este diplomado se busca coadyuvar a la actualización y complementación de la formación de los agentes educativos en servicio interesados en la epistemología y, particular-

mente, en las epistemologías del Sur, a propósito de su cercanía con el nuevo Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Por esto es por lo que se considera que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), está en condiciones, a partir de una de sus funciones sustantivas como la Actualización y Extensión universitaria, de proveer la formación mencionada en los profesionales del campo educativo. Así mismo, tal actividad estará sustentada en la docencia e investigación que realiza el Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE).¹

2. *Propósitos*

Proporcionar a los participantes un referente teórico alternativo en la epistemología; esto, mediante la exposición y el estudio de la producción intelectual generada en el Sur, posibilitando con ello el reconocimiento de su contraparte: el conocimiento científico eurocéntrico, validado por las Epistemologías del Norte, que son las dominantes en la academia y en sectores científicos anticuados.

En lo general, el objetivo de este diplomado es que quienes se inscriban, por medio del análisis y la reflexión del contenido de los materiales bibliográficos y el acompañamiento docente, adquieran conocimientos y habilidades necesarias para comprender su entorno y mejorar su quehacer educativo desde los aportes de las epistemologías del Sur.

3. *Perfil de ingreso*

El diplomado *Estudio de la Cartografía de las Epistemologías del Sur* está dirigido a estudiantes de licenciatura, egresados con estudios de educación superior, estudiantes de posgrado, profesionistas, docentes, empleados de los sectores productivos, así como de otros interesados con estudios superiores de educación.

Por lo anterior, para ingresar al diplomado, el interesado deberá presentar la documentación que acredite estudios de educación

¹ Comunidad epistémica con base en el Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación de Profesionales de la Educación. Sitio WEB: <https://spine.upnvirtual.edu.mx>

superior, un nivel de conocimientos mínimos relacionado con la temática; esto se realizará por medio de una entrevista previa con el coordinador académico del diplomado.

Quienes deseen participar en este diplomado y sean seleccionados, deberán asegurarse de contar con un equipo de cómputo con conexión a Internet, y capaz de soportar plataformas en línea para videollamadas, y cumplir con los requisitos administrativos establecidos por la UPN-Ajusco.

4. Perfil de egreso

Quien concluya el diplomado tendrá la capacidad para identificar las epistemologías del Sur, y las epistemologías convencionales, para adoptar una postura sobre ellas y ponerlas en su realización de manera consciente y por tanto deliberada, estando capacitado para realizar proyectos docentes, investigativos o de difusión desde el conocimiento adquirido.

5. Estructura temática

5.1. Contenidos

Módulo 1: Introducción a las Epistemologías del Sur

Propósito:

Avanzar en el bosquejo de las tesis básicas de la epistemología, y en particular, de las epistemologías del Sur.

Temas:

- Definición de la epistemología.
- Definición de una epistemología del Sur.
- El conocimiento de frontera.

Módulo 2: La Nueva Epistemología Analógica

Propósito:

Identificar qué es la nueva epistemología analógica y cómo es que surgen renovadas prácticas epistemológicas.

Temas:

- Giros epistemológicos.
- Nuevas posibilidades epistemológicas.
- La nueva epistemología analógica de lo cotidiano.
- Metodología de la nueva epistemología analógica de lo cotidiano.

Módulo 3: Recuento de las epistemologías del Sur

Propósito:

Ubicar y conocer las principales posturas epistemológicas del Sur y sus exponentes.

Temas:

- La epistemología de Boaventura de Sousa Santos: aparición y desarrollo del término *epistemología del Sur*.
- La epistemología de la de-colonialidad: Aníbal Quijano y otros.
- Las epistemologías feministas del Sur: Catherine Walsh y otras.
- Las epistemologías de los movimientos sociales reivindicadores de los pueblos originales y las epistemologías de los mismos pueblos originales.
- Las epistemologías ecológicas del Sur: la Escuela de Santiago.
- La nueva epistemología analógica, como epistemología de síntesis.

Módulo 4: Las epistemologías del Sur en la práctica

Propósito:

Aplicar lo trabajado en el curso en abordajes concretos (pragmáticos y/o investigativos).

Temas:

- Esbozo, por parte del equipo docente, de un proyecto de investigación desde la nueva epistemología analógica.
- Desarrollo de proyectos de investigación o de intervención planteados por los participantes, destinados a la elaboración de su trabajo final, teniendo como base alguna de las epistemologías del Sur vistas en el curso.

6. Mapa curricular

Diplomado: Estudio de la cartografía de las Epistemologías del Sur			
Total de horas: 164			
Total de créditos: 40			
Módulo 1: Introducción a las Epistemologías del Sur	Módulo 2: La Nueva Epistemología Analógica	Módulo 3: Recuento de las epistemologías del Sur	Módulo 4: Las epistemologías del Sur en la práctica
Definición de la epistemología	Giros epistemológicos	La epistemología de Boaventura de Sousa Santos: aparición y desarrollo del término epistemología del Sur	Esbozo de un proyecto de investigación, por parte del equipo docente, desde la nueva epistemología analógica
Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8

Definición de una epistemología del Sur	Nuevas posibilidades epistemológicas	La epistemología de la de-colonialidad: Aníbal Quijano y otros	Horas de práctica
Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 1 Horas por semana: 4 Total de horas: 8
El conocimiento de frontera	La nueva epistemología analógica de lo cotidiano	Las epistemologías feministas del Sur: Catherine Walsh	Ciclo de presentaciones del abordaje práctico o investigativo, desde las epistemologías del Sur, de la temática de interés para el estudiante
Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8
Horas de práctica	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8
Horas de práctica	Metodología de la nueva epistemología analógica de lo cotidiano	Las epistemologías de los movimientos sociales reivindicadores de los pueblos originales y las epistemologías de los mismos pueblos originales	

Créditos: 1 Horas por semana: 4 Total de horas: 4	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	
Presentación de avances	Horas de práctica	Las epistemologías ecológicas del Sur: la Escuela de Santiago	
Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 1 Horas por semana: 4 Total de horas: 4	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	
	Presentación de avances	La nueva epistemología analógica, como epistemología de síntesis	
	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	
		Horas de práctica	
		Créditos: 1 Horas por semana: 4 Total de horas: 4	
		Presentación de avances	
		Créditos: 2 Horas por semana: 4 Total de horas: 8	

7. Estrategia metodológica y materiales didácticos

Se operará a través de un enfoque didáctico que incentive la participación, y promueva el trabajo en equipo; así también el análisis

de casos prácticos y se favorecerán las exposiciones temáticas que busquen la resolución de problemas, así como la expresión de la creatividad y la evaluación de las prácticas educativas efectuadas en el diplomado.

Lo anterior, será tamizado y/o dirigido por medio de los planteamientos de la *pedagogía de lo cotidiano*, propuesta educativa con más de 30 años de desarrollos en espacios de educación formal, no formal e informal; para su conocimiento puede consultar gratuitamente su producción bibliográfica en la página: <http://spine.upnvirtual.edu.mx>

Cada módulo tendrá una supervisión directa sobre el trabajo de quienes participan, tanto para apoyarles en su desempeño cognitivo como para potenciar su evaluación en cada una de las partes del diplomado y en la elaboración consecutiva de la exposición final con la cual se deberá aprobarlo.

Finalmente, la modalidad del diplomado será *semipresencial*, lo cual significa que, habrá sesiones de trabajo presencial en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), y sesiones de trabajo *remoto* por medio de alguna plataforma de videollamadas.

8. Forma de evaluación y acreditación

Ocho (8.0) como mínimo en cada módulo. En caso de reprobado alguno se podrá cursarlo una vez más por única ocasión en otra edición del diplomado; si no se aprueba causará baja o se le extenderá una constancia de *asistencia* al cubrir un total del 85% del diplomado.

En cada uno de los primeros tres módulos habrá una evaluación, la cual consistirá en presentar avances del trabajo final que profile el abordaje práctico o investigativo, desde las epistemologías del Sur (o desde las epistemologías tradicionales y convencionales, que aporten una crítica fundada a las epistemologías del Sur), de una temática de interés para el participante, trabajo final que será presentado en el cuarto módulo. Durante los módulos del diplomado habrán horas de práctica que deberán ser utilizadas por los inscritos para realizar avances teóricos o de campo.

9. Recursos materiales

Para el trabajo presencial, se requerirá de un salón que cuente con recursos audiovisuales, y acceso a Internet. Y, para el trabajo remoto se requiere que los profesores responsables cuenten con un equipo de cómputo con acceso a Internet y *software* para video llamadas.

10. Recursos humanos

Según los criterios institucionales, el diplomado debe sostenerse por un cuerpo académico, y deben participar mínimo cuatro docentes, considerando al coordinador del programa educativo.

Perfil del personal docente responsable del Diplomado

1. El responsable académico del Diplomado deberá tener conocimientos y producción en el tema abordado en el mismo, e incluso experiencia en la actividad de este ámbito cognitivo. El responsable propuesto es Luis Eduardo Primero Rivas, con un doctorado en filosofía y quien será responsable del primer módulo y de la supervisión de la dinámica general de la actividad.
2. El primer profesor asociado del diplomado también debe poseer las mismas características y contar con un tiempo completo para atender las actividades del Diplomado, y las otras funciones que pueda tener en la UPN-Ajusco. El responsable propuesto es Ulises Cedillo Bedolla. Es Maestro en Desarrollo Educativo, y será responsable del segundo módulo.
3. Deberá haber otro profesor o profesora asociada, que pueda apoyar el trabajo del Diplomado, cuente con conocimientos y producción en sus temas, y tenga disposición administrativa para atender las actividades de este proyecto académico. En este momento está sin identificar la persona que pudiera estar en esta responsabilidad; la persona que se consiga para esta actividad será responsable del módulo 3.

4. Por las necesidades de trabajo y los lineamientos sobre este tipo de trabajo de educación superior, se requiere al menos un cuarto apoyo para el trabajo, que podría recibir la característica de un profesor asistente, quien debería ser contratado por la UPN para estar en esta responsabilidad. En el contexto de la realización del Curso-Taller “Cartografía de las epistemologías del Sur”, participaron en tal categoría, personas que eventualmente podrían ser consideradas.
5. Los responsables de los tres primeros módulos, junto con el profesor asistente contratado, se encargarán del módulo 4 y final, donde se concluirán los proyectos de investigación de los estudiantes.
6. Es importante resaltar que por ser un proyecto surgido del SPINE, se podrá contar con el apoyo de diversos profesionales asociados al Seminario, que podrán colaborar con conferencias y eventualmente talleres de apoyo a la actividad del Diplomado. Estas participaciones serán colaboraciones gratuitas, y serán recompensadas con una constancia por haberlas efectuado.

11. Propuesta de calendarización de actividades

#	Actividad	Instancia de elaboración	Tiempo de realización
1	Elaboración del proyecto del Diplomado	El SPINE	Desde enero del 2022 al 15 de febrero del mismo año
2	Entrega a la Coordinación del Área Académica 5	Luis Eduardo Primero Rivas por el SPINE	15 de febrero del 2022
3	Trabajo administrativo de la Coordinación del A5	La oficina de la doctora Eva Rautenberg	

4	Revisión del proyecto por parte del Consejo Interno del A5		
5	Respuesta sobre el proyecto		
6	Revisión, aprobación y apoyo al proyecto por la Secretaría Académica		

Nota: de lograrse efectuar estos trámites, la difusión del Diplomado podría realizarse en el mes de junio de este año del 2022, para comenzar a operarlo en septiembre del año en curso.

Calendario de actividades del diplomado (posible de acuerdo a la respectiva autorización por parte de la UPN)	
Convocatoria	Septiembre 2022
Registro y resultados	Octubre y noviembre 2022
Inicio del diplomado - Módulo 1	Enero y febrero 2023
Módulo 2	Febrero y marzo 2023
Módulo 3	Marzo y abril 2023
Módulo 4 - Fin del diplomado	Abril y mayo 2023

Versión revisada el 28 de julio de 2022

REFERENCIAS

Referencia indispensable

SEP (NPEB) (2022) *Nuevo Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*, el documento original puede consultarse en el Diario Oficial de la Federación (DOF). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0 que también puede obtenerse en <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>

Referencias consultadas

Artículos de Revista

Aguiló Bonet, A., & Jantzen, W. (2017). “Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial”, *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 51 (2). Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial (redalyc.org).

Cabrera-Otálora, M. I., Nieto-Gómez, L. E., & Giraldo-Díaz, R. (2014). “La universidad colombiana y la innovación desde una Epistemología del Sur”, *Entramado*, 10 (1), 240-250 (redalyc.org)

Camacho León, A. del P. (2019). “La Pedagogía en Derechos Humanos: Una Mirada Desde El Sur”, *Principia Iuris*, (33), 61-76. <https://bit.ly/3Gq6rHC>

- Canto Salinas, E. A. (2022). “Aprender desde el Sur y con el Sur. El pensamiento de Boaventura de Sousa Santos”, *Nueva Educación Latinoamericana*, (9), 13-25. <https://revista.ilce.edu.mx/index.php/grandes-maestros-de-nuestra-america/352-aprender-desde-el-sur-y-con-el-sur>
- Cedillo Bedolla, U. (2022) “Reseña del libro: Cartografía de las epistemologías del Sur: Un bosquejo necesario”, *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 7 (16), 87-91. <https://www.redalyc.org/journal/6681/668172353010/html/>
- Estrada-García, A. (2023) “Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora”, *Revista Portuguesa Educação*, 36 (1), 1-18. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/23880>
- Grinberg, S., (2015) “Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible”, *Educação Unisinos*, 19 (1), 22-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644339004>
- Márquez-Fernández, A. B., (2011) “Boaventura de Sousa Santos: Interculturalidad de saberes y epistemologías del Sur”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), 5-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007001>
- Oliveira, I. B. D. (2020) “Epistemologías del Sur y cotidiano escolar: desaprendizaje, desobediencia y emancipación social”, *Desidades*, (28), 51-67. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2318-92822020000300005&script=sci_abstract&tlng=es
- Sousa Santos, B. (s.f.) Conferencia: La universidad del siglo XXI. Cómo construir conocimiento incluyente en sociedades excluyentes. Cuadernos para el debate. Epistemologías del sur: aportes para una emancipación del pensamiento, (3), 31-46. <https://adiuc.org.ar/2020/12/03/cuadernos-para-el-debate-epistemologias-del-sur-aportes-para-una-emancipacion-del-pensamiento/>
- Toro Arévalo, S. A., Campos Winter, H., Iglesias Mills, N., Lehnebach Figueroa, K., y Riezu García, A. (2017). “Epistemologías del Sur: confluencias, sinergias y proyecciones epistémico-educativas”, *Paideia Surcolombiana*, (22), 19-53. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1516>

Freitas, L. M. A. D., y Meneses, M. P. (2021). “Discurso, epistemologías del Sur y pedagogías decoloniales”, *Gragoatá*, 26 (56), 857-875. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/100435/1/Presentacion_Discurso%20epistemologias%20del%20Sur%20y.pdf

Libros

- Fernández, P., y Liendo, M. C. (Comps.), (2016). *Saberes y emancipaciones desde el Sur*, Eduvim. <https://www.eduvim.com.ar/libro/9789876993104-saberes-y-emancipaciones-desde-el-sur>
- Medina Melgarejo, P. (Coords.), (2019) *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, Universidad Veracruzana. IIE. <https://www.uv.mx/bdie/general/14-pedagogias-del-sur-en-movimiento-nuevos-caminos-en-investigacion/>
- SEP (NPEB) (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- Sousa Santos, B. (2018) *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*, Ediciones Morata. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=h5ojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=epistemolog%C3%ADas+del+sur&ots=R4YumLeSps&sig=JOWsjzuNa39okacmV8Cf5vz-3io#v=onepage&q=epistemolog%C3%ADas%20del%20sur&f=false>
- Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=NUkI0AId42sC&oi=fnd&pg=PA7&dq=epistemolog%C3%ADas+del+sur&ots=mK3ewTHp22&sig=Fjrr3q4WIkUTTEcwOlejgXfXtY8#v=onepage&q=epistemolog%C3%ADas%20del%20sur&f=false>
- Monroy, F. & Mercado, R. (coords.) (2021) *Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana*, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. ISBN 978-607-9280-60-4. Ver en: <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/download/15/8/77-1?inline=1>

Investigaciones

Ardila Barbosa, Y. P., Caicedo Zamora, D. S., Mejía Espinel, L. Á., y Vélez Romero, M. E. (2013). *Relación educación y sociedad un abordaje desde las epistemologías del sur* [Monografía de Maestría] Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12326>

Páginas de Internet (documento directamente publicado en la WEB)

Aguilar, L. F. B. (2020). Sentipensar el Pluriverso: Legado del maestro Orlando Fals Borda para la Sub-version, la utopía y el buen vivir. *Revista de Ciencias Sociales Colectivus*, Vol. 7, No. 1, pp. 63-74. Disponible en: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Colectivus/article/view/2532>

Andrés Argüello Parra, Priscyll Anctil Avoine, Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global, en *Sinéctica* no. 52 Tlaquepaque ene./jun. 2019. En https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000100001&script=sci_arttext

Aponte O, Jorge E, Sandra P, Wilson A. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Revista Pedagogía y Saberes*, (56). En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614074309006>

Bennasar, M., Guerrero, J., & Zambrano, N. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(29), e11267. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.1126/> https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11267

Díaz-Barriga, Á., Dussel, I., Acevedo, A., Gallardo, A., Andere, E., Orozco, B., Candela, A., Inclán, C., Casanova, H., & de Alba, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudio 2022. Voces, controversias y debates. *Perfiles Educativos*, 45 (180). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>; En https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61292

- Espinoza, A. (2022). Las epistemologías del sur y la educación básica. Un debate abierto. Compañía Periodística Nacional EL UNIVERSAL. Disponible en: Las epistemologías del sur y la educación básica. Un debate abierto (eluniversal.com.mx) <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/alejandro-espinoza-yanez/las-epistemologias-del-sur-y-la-educacion-basica-un-debate-abierto/>
- Flores, Maria (SIC) Eugenia, (2020). El territorio como epistemología indígena: etnografías de dos casos de educación propia con maestros bilingües y médicos tradicionales Guaraní y Chané; Editorial Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Cátedra de Filosofía Argentina y Latinoamericana; Intersticios; Vol. 9, No. 17, pp. 101-122. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/141974>
- Frade Rubio, L. (2022). La nueva escuela mexicana y las epistemologías del sur. NEXOS. <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-las-epistemologias-del-sur/>
- Gallardo, A. Pedagogía y epistemología: cartografía mínima de una polémica para la formación teórica. *Revista Filosofía y Letras*, <http://revistafyl.filos.unam.mx/pedagogia-y-epistemologia-cartografia-minima-de-una-polemica-para-la-formacion-teorica/> <http://revistafyl.filos.unam.mx/pedagogia-y-epistemologia-cartografia-minima-de-una-polemica-para-la-formacion-teorica/>
- Gialdino, M. R., (2022). (Des)aprendiendo a ser. La adopción y transmisión de saberes desde sus implicaciones ontológico-epistemológicas hasta sus consecuencias políticas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13 (25). En [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553474095018 /](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553474095018)
- Gómez Torres, J. F. (2021). “Epistemología de Sur, el debate colonial y las pedagogías críticas” [Ponencia no publicada presentada en el foro: Pensamiento Complejo y transdisciplinariedad, como acto celebratorio del XXX aniversario de la Escuela Normal Superior de Michoacán, México.] Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/19834>
- Gorodokin, I. (2003). La formación docente y su relación con la epistemología. *Editorial Instituto de Formación Docente Continua de San Luis*. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina; ver en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

- Gutiérrez, G. E. (2021). Emancipación y regulación. Tensión básica en la comunicación-educación latinoamericana. *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 55, pp. 55-64, Bogotá. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942021000200055
- Kipersain, S., Montiel, M. y Mandanici, M. (2022). Por una enseñanza en la formación docente, reflexiva, comprometida y emancipadora. 9° Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Tramas de las desigualdades en América Latina y El Caribe. Saberes, Luchas y Transformaciones. Disponible en: https://conferenciadlaco.org/programa/resumen_ponencia.php?&ponencia=Conf-1-2382-93651& /
- Montoya, E., Trilleros, D. y Ureña F. (2015). Una mirada: epistemología en la educación. *Revista Ejes*, 3, pp. 47-50. Disponible en: [Ipuz2015Una.pdf\(uniandes.edu.com](Ipuz2015Una.pdf(uniandes.edu.com)
- Moreno Doña, Alberto, Arévalo, Sergio y Gómez, Fernando, (2020). Formación inicial de maestros de educación física: Conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. Editorial Federación Española de docentes de Educación física. Disponible en: <http://repositorio.usj.es/handle/123456789/479>; <http://repositorio.usj.es/handle/123456789/479>
- Pineda, M. C. M., & Gutiérrez, E. G. (2020). Pensamiento crítico latinoamericano.: Ideas pedagógicas y desafíos para la educación. En *Educación para la emancipación: hacia una praxis crítica del sur* (pp. 95–200). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f5gj.8> [Capítulo 4. Pensamiento crítico latinoamericano.: Ideas pedagógicas y desafíos para la educación] *Educación para la emancipación: hacia una praxis crítica del sur*, 2020, pp. 95-200 (106 pages) <https://www.jstor.org/stable/j.ctv253f5gj.8>; <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f5gj.8>
- Polanco, R. A., (2018). Epistemología del sur: de la emancipación política a la emancipación cognitiva. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, Vol. 6, No.11, pp. 211-222. Disponible en: <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/download/251/187>

- Reyes Restrepo, B. C., y Méndez Arroyo, B., (2018). El currículo en la escuela: una mirada desde la perspectiva cultural hacia una epistemología del sur. Universidad de Santo Tomas. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13511>
- Tuta Aponte, Vladimir Alexander, (2018). Una mirada poscolonial a la subjetividad de los maestros. Editorial Universidad Pedagógica Nacional, Colecciones Maestría en Educación. Disponible en: <http://upnlib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10348>

*Los saberes de los docentes de educación básica sobre las epistemologías del Sur
(la situación de la CDMX)*

se editó en LAMBDA Editorial, ubicada en Av. Pirineos 250, int. 102, Santa Cruz
Atoyac, Alcaldía Benito Juárez, Ciudad de México, CP. 03310.

Tel. (+55) 5636453422
www.lambdaeditorial.com