SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

TÍTULO

LA PERSPECTIVA DECOLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. CRÍTICA DE LA SITUACIÓN EN MÉXICO Y EN CHILE

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

P R E S E N T A:

DENNIS SAÚL MIRANDA PALOMARES

ASESOR: DR. XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA

ESTA TESIS FUE FINANCIADA MEDIANTE UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS DE LA SECRETARÍA DE CIENCIA, HUMANIDADES, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (ANTES CONAHCyT)

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2025

Educación
Secretaría de Educación Pública

UPN Universidad Pedagógica Nacional

Ciudad de México, a 29 de septiembre de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **MIRANDA PALOMARES DENNIS SAUL** con matrícula **210928008**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"LA PERSPECTIVA DECOLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. CRÍTICA DE LA SITUACIÓN EN MÉXICO Y EN CHILE"**. Para obtener el Título del **DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS**

Jurado	Nombre
Presidente	**DR. SAUL VELASCO CRUZ**
Secretario	**DR. XAVIER RODRIGUEZ LEDESMA**
Vocal	**DR. OMAR ROLANDO TURRA DÍAZ**
Suplente 1	**DRA. MARIA GUADALUPE OLIVIER TELLEZ**
Suplente 2	**DR. JESÚS GUADALUPE HERAS RAMÍREZ**

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

el lunes 03 de noviembre de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

ANDRES LOZANO MEDINA
RESPONSABLE DEL DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

Cadena Original:
||1618|2025-09-29 12:48:33|092|210928008|MIRANDA PALOMARES DENNIS SAUL|P|DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS|4|M|3|13|LA PERSPECTIVA DECOLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. CRÍTICA DE LA SITUACIÓN EN MÉXICO Y EN CHILE|DR.|SAUL VELASCO CRUZ|DR.|XAVIER RODRIGUEZ LEDESMA|DR.|OMAR ROLANDO TURRA DÍAZ|DRA.|MARIA GUADALUPE OLIVIER TELLEZ|DR.|JESÚS GUADALUPE HERAS RAMÍREZ|2025-11-03|10:00|1327|2|6j5e8DSlvw||
Firma Electrónica:
LyfqS81zhXzYXjYqTtRlFAgPO06ir/+kUObVqqwZcIdg+pMus4ciR6RcDVtjdAJ/F4ZgohlRiFnWzoVXCCrazpnmk2uk/QLqoLon6P4XlSh29CVRc2chgCi8E1Me9BADcmLCNA53/FB2Pk84F1E0jre3Yp8j+B3pjI9qRkxTJv1sjLjWnT2n2TaTjXFJHxXag/tVdjeh5+jhz4r0LC1pqoJ20F14csQlogeGjnS7at3zA2pGuZJAqbysdb9S1b4nmd/RCEWDXrvc9NgJD7E4Q6s8Mfy7vM0IWIdq79BO4J6A33S4/+/PC5Ya2FwONkzPpNITRrlCLXNmNahFLL1/XTdtf6xOWDlX9XfcUR k9/IMKSk75/z0Peo+CARcSZ8VyGGYhl0j3LFvG9fNNLn8GxAq9RKsQdPbAZiygvkjHnn+g71A+oS836VtrbY0oE/MZ9w/ihkrHy47wSjXPOBaABQIBxCAvOX1LESzxTVxKUdcXNgKsd+yCQwEst+CdiKt0/ixi8szELeZEcx79NBGwHWxv0gO7FaT93hNbd1kwg+4xOPjBIUj+kzCmKvrq7/UGU/Tja3t8MKVIsl+r0qk+ofqBgS3PcF08zR/jKXDvMFLtDeBKNwx6jpSmFnWEPk7d2Wb9sdDgeO0zlMvragp1sjYmY5KtMxMFuG0KtUfHwo=
Fecha Sello:
2025-09-29 13:07:39

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

2025 Año de La Mujer Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx

Hoja: (1-1)

Dedicatorias

A mi compañera de vida Cynthia Desireé Tapia Terrazas: sobre todo y por todo.

A mi hijo Lucio Itzcóatl Miranda Tapia: porque vino a darle un sentido otro a mi vida.

A todas las mujeres y hombres que, a pesar de todo, continúan luchando por un mundo nuevo y hacen de la historia el mejor antídoto contra el olvido

A la memoria de los que han fallecido luchando contra el proyecto civilizatorio moderno.

Índice

Agradecimientos 6
Introducción 11
La historia del poder. El poder de la historia 11
CAPÍTULO 0: PROBLEMATIZACIÓN 19
Problematización 20
Los límites de las reformas educativas y los cambios en los planes y programas de estudio en México 23
Crítica a la modernidad desde lo decolonial 29
CAPÍTULO 1: LO DECOLONIAL Y LA MANERA DE COMPRENDER LA HISTORIA 37
Lo decolonial y la manera de comprender la historia 38
Crítica decolonial 57
CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO CONSTRUCTO SOCIAL 80
La enseñanza de la historia como constructo social 81
Propuestas emergentes (PSR y QSV) 88
¿Para qué enseñar historia a los estudiantes de secundaria? 97
CAPÍTULO 3: CRÍTICA DE LA SITUACIÓN EN MÉXICO. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA 107
La Nueva Escuela Mexicana: un desafío para el país 108
Marco Curricular Y Plan de Estudios 2022 de La Educación Básica Mexicana 124
Surge la contrainiciativa a la reforma 130
Primeros pasos hacia la configuración del marco curricular de la Reforma de 2018 145
Nuevo Paradigma en la Educación. 147
¿Qué tipo de ciudadanía se espera formar? 157
Acuerdo 14-08-2022 171
Elementos fundamentales de la propuesta curricular 177
Programas sintéticos, analíticos y codiseño. 187
Ética, Naturaleza y Sociedades 191
Aspectos generales de la Nueva Escuela Mexicana 193
Procesos de desarrollo de aprendizaje 207
Los libros de Texto Gratuitos 223

Ética, naturaleza y sociedades. Colección Nanahuatzin. 229
¿Qué hay de nuevo en el nuevo Libro de Texto Gratuito? 238
CAPÍTULO 4: CRÍTICA DE LA SITUACIÓN EN CHILE. LAS BASES CURRICULARES 261
Crítica de la situación en chile: las bases curriculares 262
Contexto chileno 262
Historia, geografía y ciencias sociales 263
Organización curricular. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 273
Análisis de los contenidos en historia de las bases curriculares 2015 285
CAPÍTULO 5: MÉXICO Y CHILE: UNA MIRADA COMPARATIVA 317
¿Por qué y para qué comparar? 318
Currículo, Historia Universal y coordenadas decoloniales 325
Lo decolonial 330
¿Qué tipo de sujeto histórico se espera formar? 332
Chile 333
México 337
CAPÍTULO 6: ¿CÓMO SALIR DEL PARADIGMA MODERNO? COSMOVISIÓN MAPUCHE Y ZAPATISTA: LA ALTER-NATIVA 354
Entrevistas 355
Elección de entrevistados 358
El Pueblo Mapuche 360
Por un mundo donde quepan otros mundos…y éste, se haga imposible 378
La educación zapatista: un proyecto de corte decolonial 387
Milpas educativas: un ejemplo más de resistencia, lucha y dignidad 409
Consideraciones finales 426
Referencias 435

Agradecimientos

Ningún trabajo de tesis surge de la nada ni es obra de una sola persona. Emerge de la preocupación por contribuir a la mejora de las condiciones sociales, económicas, culturales, políticas y epistémicas del mundo en el que vivimos y abreva de todos los conocimientos que se han producido para generar soluciones a los problemas que aquejan nuestras realidades. La realización de un Doctorado nunca estuvo dentro de mi radar en la juventud, sin embargo, con el transcurrir de los años, se tornó en una exigencia existencial y, por ende, política. De modo que, es necesario ser agradecido con todos y cada uno de quienes me acompañaron en este camino de cuatro años que duró el Doctorado. De una u otra forma han estado para darme palabras de apoyo o, simplemente brindándome un plato de comida o un vaso con agua.

En primera instancia, a mi progenitora **Silvia Nelly Palomares Delgado**, quien a pesar de los malos entendidos ha estado para apoyarme como ha podido; a mi hermano **Allan Josué Miranda Palomares**, por el camino compartido contra las adversidades; a mi hermana **Sandra Contreras**, por estar conmigo en mis momentos de gran dolor; a mi parientito **Víctor Hugo Palomares Delgado** y mi tía **Gabriela Sevilla** por haberme hecho fuerte cuando la preocupación y la incertidumbre se apoderaron de mí; a mi tío **Cuauhtémoc Palomares Delgado** y mi tía **Yesenia Castillo,** por mostrarme su apoyo y calidad humana; a mi tío **Héctor Palomares Delgado**, que, sin pedirlo, me extendió su mano solidaria para secar mis lágrimas.

Asimismo, mi profundo agradecimiento a mi tía **Celsa Gloria Delgado Salgado**, quien siempre me ha apoyado y cada que la visitábamos en su estado natal, fue una excelente anfitriona; a mi tío **César Salgado Delgado** y su familia, que, una vez más, me dieron asilo en su casa cuando nos tocó ir a dar una plática a Teloloapan; a mi tía **Elizabeth Salgado Delgado**, quien siempre se acordó de mi familia y nos trajo un presente a degustar; por último, a mi tía la profesora **Celsa Iraís Tapia Palomares,** quien hizo las gestiones para que pudiera realizarse una plática sobre la Nueva Escuela Mexicana.

De igual forma, a todos y todas las que han estado brindando su apoyo para que este trabajo llegara a buen puerto. De modo que, agradezco a mi querida y apreciada directora de la Secundaria 22. Enrique O. Aragón, turno matutino, **Irma Alexandre Castillo**, porque me apoyó en todo momento para facilitarme algún documento, permiso económico u orientaciones administrativas para que la estancia en Chile no interfiriera con mi compromiso laboral, no omito mencionar el apoyo dado por mi directora cuando enfrenté los días aciagos en que mi bebé pendía de un hilo dentro del vientre de mi compañera de vida. Tampoco paso por alto el apoyo recibido de la Supervisora General de la zona 3 de secundarias, la profesora **María Teresa Rodríguez Contreras**, quien también intervino para que la estancia en Chile no obstruyera mis obligaciones profesionales. A la profesora **Virginia Edith Villalobos Albertos**, quien me acompañó en los trámites necesarios para solicitar el permiso sin goce de sueldo. A todos y todas mis colegas y estudiantes de la Secundaria 22 Enrique O. Aragón, turno matutino, de quienes siempre obtuve una mano solidaria y muchas reflexiones en torno a mi práctica docente.

Por supuesto que esto no hubiese sido posible sin la conducción de todos y cada uno de los integrantes del cuerpo docente del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco. A la **Dra. Luz María Garay Cruz,** por su paciencia y conocimientos para empezar la investigación; a la **Dra. Aleksandra Jablonska Zaborowska (†),** por los intercambios ríspidos de perspectiva; a la **Dra. Patricia Medina Melgarejo**, de ella aprendí a ser consecuente con mi actuar y pensar; a la **Dra. Mónica Lozano Medina**, quien siempre estuvo apoyándome en mis afanes académicos; a **la Dra. Leticia Rocha Herrera,** por los diálogos respetuosos en clase; **al Dr. Roberto González Villareal**, quien me mostró la perspectiva foucaltiana para observar los problemas socioeducativos; al **Dr. Andrés Lozano Medina**, quien por segunda ocasión tuve el honor de ser su alumno y seguir aprendiendo junto con él; al **Dr. Alejandro Ortiz Cirilo**, por su empeño profesional en cada sesión; al **Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce**, por su compromiso académico en cada clase. Por supuesto, no omito mencionar a los Doctores que integran mi comité tutoral: al **Dr.**

Saúl Velasco Cruz, quien con sus agudas observaciones supo tener la palabra adecuada para mejorar el trabajo de tesis; al **Dr. Omar Rolando Turra Díaz**, por su recibimiento cordial y su fino acompañamiento en la estancia de investigación realizada en las instalaciones de la Universidad Bío-Bío en Chillán, Chile, no hay palabras que demuestren mi gratitud por sus observaciones; al **Dr. Jesús Guadalupe Heras Ramírez**, por aceptar (una vez más) ser cómplice de mis afanes académicos; a la **Dra. María Guadalupe Olivier Téllez,** quien a pesar de no haberla tenido como docente, sé que es una excelente persona y académica, mi agradecimiento por ser parte de mis lectores y, por último, a mi director de tesis el **Dr. Xavier Rodríguez Ledesma**, quien desde la maestría me ha brindado su conocimiento, acompañamiento y asesoramiento para terminar la investigación, siempre tuvo la palabra precisa para indicarme algún vacío conceptual y sugerirme las lecturas pertinentes para concluir satisfactoriamente este trabajo, quedo infinitamente agradecido por ser una persona íntegra y congruente en pensamiento y acción. Por supuesto, debo decir que, todo error que aparezca en la tesis es enteramente mí responsabilidad. A todos y todas ellas, mi admiración y respeto por su ejemplo académico y profesional.

Del mismo modo, agradezco al **Dr. Fernando Pairican Padilla** haber aceptado conversar conmigo y conocer más a fondo sobre el movimiento mapuche y su importancia en la enseñanza de la historia, así también, a la **maestra Candelaria Hernández Meléndez**, directora de una escuela telesecundaria en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, quien compartió conmigo sus experiencias en cuanto a otras formas de alternativas educativas, asimismo, a la **Mtra. Martina Hernández Sánchez**, su apoyo fue muy valioso para establecer el contacto con la maestra Candy.

De igual forma, agradezco al personal de la Universidad que siempre me apoyó en la entrega de documentos. A **Claudia Rangel Cuenca**, quien con sus finas atenciones estuvo al pendiente de la entrega de documentación importante, a **Ingrid Ortiz,** quien nos facilitó la tramitación de la Beca CONAHCyT y nos proporcionó la información y el apoyo para la realización de la estancia de

investigación en Chile; a **Nora Isela González Castillo**, por proporcionarme la información y documentación para el trámite de movilidad y a Gabriela Machuca Fernández por el acompañamiento con los trámites de obtención de grado. Del mismo modo, agradezco a las encargadas de la Biblioteca del campus La Castilla de la Universidad del Biobío en Chillán, Chile, por su apoyo en la búsqueda de bibliografía y por haberme dado las facilidades para poder tomar prestados sus libros y continuar el trabajo en casa.

No omito mencionar mi agradecimiento a la **Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco**, pues, en ella he podido cursar la maestría y el doctorado, además, ha sido generosa al brindarme su apoyo económico para asistir a congresos y en nombre de la institución dar a conocer mis inquietudes académicas. Asimismo, a la actual **Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) —antes CONAHCyT**—. Sin el apoyo económico de la beca no hubiese sido posible asistir a congresos, adquirir bibliografía, escribir la tesis y realizar la estancia de investigación en otro país. Finalmente, agradecer a la **Universidad del Biobío campus La Castilla de la ciudad de Chillán, Chile,** institución que me acogió muy amablemente para realizar la estancia de investigación en el otoño (primavera en nuestro país) de 2024.

Particularmente, agradecer el apoyo que he recibido de mi compañera de vida y ahora esposa, la **Dra. Cynthia Desireé Tapia Terrazas**, estoy seguro de que, sin ella, la estancia en el Doctorado (y la vida) no hubiese sido la misma; gracias, amor, por compartir nuestros afanes e inquietudes académicas y por darle a nuestro Lu todo el cariño del mundo. Por último y, no menos importante, **agradecer a todos y todas las contribuyentes honestas del país** (desde el campesino más humilde hasta el más alto empresario) pues, con sus impuestos han hecho posible que pudiera estudiar toda mi carrera académica en una institución pública, gracias a sus contribuciones, mediante la beca otorgada por la SECIHTI (antes CONAHCyT) logré culminar el posgrado en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos en la UPN, Ajusco. A todos y a todas ellas, estaré eternamente agradecido por su contribución a transformar la realidad del mundo y de esta nuestra amada matria.

La humanidad deberá aprender el “vivir bien” de los pueblos originarios y superar el “vivir mejor” de la avaricia insaciable de la Modernidad. Debemos ser-en-el-mundo de otro modo y no como los modernos, quienes con su modo de vida no hacen sino reproducir las muertes sistemáticamente. Debemos limitar el consumo, pero no por ello, limitar la felicidad ni los bienes superiores del cerebro y el espíritu.

Enrique Dussel

Lo que el pensamiento decolonial produce es una redefinición/subsunción de la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos, la humanidad, las relaciones económicas más allá de las estrechas definiciones impuestas por la modernidad europea. El pensamiento decolonial no es un fundamentalismo antieuropeo. Es una respuesta decolonial transmoderna desde lo subalterno a la modernidad eurocéntrica.

Ramón Grosfoguel

La *espiritualidad indígena* no es un asunto de iglesia, de devoción personal o de creencias individuales. Es aquello que unifica e identifica a las colectividades, lo que les da una cohesión. Es lo que se recupera de los ancestros, lo que dota de sentido a sus luchas políticas y sociales. No es, en definitiva, una religión institucional.

Sylvia Marcos

En el neoliberalismo […] la historia se convierte en estorbo por lo que representa de memoria, se promueven los posgrados en olvido y la minuciosa estadística de trivialidades del poder son objeto de estudio y de grandes y profundas disertaciones. El Poder convierte a la historia en una historieta mal hecha, y sus científicos sociales construyen apologías ridículas con, eso sí, un andamiaje teórico tan complejo, que consiguen disfrazar la estupidez y el servilismo como inteligencia y objetividad.

Don Durito

Seremos mendigos mientras no cuestionemos su versión de la Historia. Asumamos la ruptura, la discordia, la discordancia. Arruinemos el paisaje y anunciemos nuevos tiempos. Decidamos no imitarlos, inventar y nutrirnos de otra parte. Si nos dicen 1789, ¡respondamos 1492! Adoptemos el punto de vista de los indígenas del continente americano. ¿Qué nos dicen? Al contrario de la izquierda blanca, que explica el mundo a partir de eso que llama expansión capitalista de Europa hacia las Américas, esos indígenas dicen que no se trata solamente de un sistema económico, al que han visto arrasarlos, sino de una globalidad caracterizada por el capital, la dominación colonial, el Estado moderno y el sistema ético que le es asociado, es decir, religión, cultura, lenguas.

Houria Bouteldja

Introducción

> Antes pensaba que la historia, a diferencia de otras disciplinas como, por ejemplo, la física nuclear, al menos no le hacía daño a nadie. Ahora sé que puede hacerlo y que existe la posibilidad de que nuestros estudios se conviertan en fábricas clandestinas de bombas […] en general, tenemos una responsabilidad con respecto a los hechos históricos y, en particular, somos los encargados de criticar todo abuso que se haga de la historia desde una perspectiva político-ideológica.
>
> Eric Hobsbawm

La historia del poder. El poder de la historia

La presente investigación realiza un estudio crítico analítico de la forma en que en dos países latinoamericanos se ha expresado el paradigma decolonial en la enseñanza de la historia, teniendo como escenario las querellas por la escritura e imposición de una historia hegemónica cuyo impacto ha sido observado en la negación de aspectos centrales en la conformación de ambas sociedades.

Para ello se hizo el análisis de los planes y programas de estudio de ambas naciones, cuyo objetivo fue visibilizar el eurocentrismo predominante en los contenidos que el estudiantado de educación básica en la educación secundaria debe abordar. Aunado al análisis, ambos resultados fueron comparados con la finalidad de establecer las diferencias y similitudes que guardan ambos países, asimismo, la emergencia de una enseñanza de tipo decolonial desde los márgenes del Estado fue tomada en cuenta para afirmar que existen caminos muy otros desde los pueblos originarios y así contribuir al debate sobre qué tipo de historia deben aprender los estudiantes para configurar una subjetividad distinta. De esta forma, tanto los zapatistas mayenses como los mapuche de Chile, nos muestran que es posible desandar el camino labrado por el proyecto civilizatorio moderno y configurar caminos distintos y así salir de las coordenadas trazadas por ese tipo de historia (mal llamada universal) que nos han enseñado.

El surgimiento de la teoría, paradigma, coordenadas o perspectiva decolonial se remonta a las postrimerías del siglo pasado, en concreto durante la última década del siglo XX. Como un faro alumbraba el final del túnel en el que había caído la historia cuando se anuncia su fin tras la caída del bloque socialista realmente existente con el evento simbólico del derrumbe del muro de Berlín (1989).

Paradójicamente, cuando se pensaba que no habría alternativas a un mundo que se convertía en unipolar, brotó un pensamiento muy otro que se cimentaba en la recuperación de la sabiduría existente en lo que quedaba de los pueblos originarios del continente. Un pensamiento utópico que trastocaba los cimientos mismos del proyecto instaurado cinco siglos antes. Una propuesta existencial con un posicionamiento ético basado en la dignificación del Otro como alteridad que me configura como ser-en- el- mundo.

Una irrupción que colisiona con la forma de ser que se ha encarnado en las estructuras políticas, económicas, sociales, culturales y epistémicas. Dicha violencia estructural, se ha presentado ante el mundo vivido como una cura ante la barbarie a la que los pueblos originarios habían enfermado hasta casi su degradación en seres salvajes y primitivos.

Esa forma de narrarnos fue concebida por quienes en nombre de la “civilización”, cometieron actos que van en contra de la civilización misma del planeta, en nombre de la razón, perpetraron actos que para los pueblos nativos fueron irracionales por la violencia desmedida con que fueron hechos, una violencia que se fue introyectando lentamente como un dispositivo de contra mediante la forma de narrar la historia de su devenir. Una vez logrado su propósito de conquistar los cuerpos, los espíritus y las conciencias mediante las armas, la religión y la historia. La historia del poder fue tomando poco a poco mayor empuje en contra de quienes siempre habían estado en el Abya Yala, en el Anáhuac o Tahuantinsuyo.

Desde hace varios siglos, se ha librado una batalla para frenar las ambiciones expansionistas que se han cernido en gran parte del planeta por la subjetividad moderna que engendró en su devenir una forma muy particular de dominación. Una

resistencia cuya fuerza ha sido desmontar esa historia construida sobre el avasallamiento de las culturas que poblaron este continente antes de la llegada de los invasores europeos. El 12 de octubre de 1492, no es una fecha para conmemorar la "llegada" de los Colones, de los Cortés, de los Pizarro, más bien, es una fecha para mantener estoicamente viva la resistencia hecha por los nativos y que se ha traducido hasta nuestros días en una batalla franca por la historia.

Leída la realidad de esta manera nos confronta a no cesar en los anhelos de configurar esa otra historia que haga frente a la violencia hecha historia que nos ha moldeado en todos los sentidos hasta nuestros días. Interpretar la realidad desde otras narraciones de la historia es necesario, urgente e imprescindible para hacer desplegar ante nuestra mirada otra forma de concebir el mundo en el que nos ha tocado estar.

> […] la razón de enseñar historia es formar conciencia histórica en quien aprende […] que sepa que su persona no es una hoja al viento, sino que está sustentada en el pasado individual, pero también integrada al entorno social al que pertenece […] **en el tipo de historia que se difunda está implícita la forma de concebir el mundo**, el pasado del hombre y la sociedad del presente. (Sánchez, 2002, p. 58) [Las negritas son nuestras]

Tomar las riendas de nuestros destinos no sólo implica mantenerse estoicos, sino trazar un derrotero distinto que nos impulse a buscar otros caminos para echar abajo esa historia que nos ha impedido mirar nuestra realidad desde nuestros propios horizontes de sentido.

Por esta razón, hemos querido poner de manifiesto cómo se ha configurado esa historia llamada universal desde lo más alto del poder. Desde el lugar en el que se han perpetrado los dominadores y han hecho de la historia uno de sus tantos dispositivos de poder (Capítulo 0).

Tal vez este trabajo contribuya a hacer visible lo que ha pasado imperceptible para la mayoría de las personas en este país. Darnos cuenta de cómo la enseñanza de un tipo de historia conforma una subjetividad específica que actuará en el futuro

retomando las experiencias del pasado para darle un sentido a ese pasado, comprender su presente y trazar nuevas rutas de utopía, esto significa, que la utopía no es simplemente algo por alcanzar, sino que deviene en algo orientativo de nuestra voluntad en virtud de un poder suprahumano.

Se deduce en consecuencia, que el tipo de conocimiento histórico que uno subjetive modelará nuestra actuar (capítulo 1), en ese sentido, el aprendizaje que obtengamos de la historia nos posicionará frente a los otros y coadyuvará a relacionarnos con armonía para la consecución de un bienestar común. Así, en estos momentos donde la crisis humanitaria que ha sido agravada en medio de genocidios (el pueblo palestino), guerras (ruso-ucraniana), pobreza, desigualdades, violencias, racismo, recuperar la dignidad y la sabiduría de los pueblos originarios del Abya Yala es un problema existencial que, deviene en un problema político.

La enseñanza de la historia se convierte en el espacio, por antonomasia, de lo político, es decir, lo político se asociará a una ruptura y a la develación de los antagonismos subyacentes en un determinado fenómeno histórico-político, además, también emergerán los antagonismos producidos desde la negatividad de lo positivo, esto es, partimos desde la no verdad de la verdad que se nos ha mostrado, desde la injusticia de la justicia con que muchos han sido juzgados, desde la marginación de la inclusión que se ha configurado, dicho de otra forma, desde las historias otras que han sido excluidas por la historia. Este sumergimiento en la disputa de qué tipo de historia se ha de enseñar dentro de los recintos escolares, muestra la tensión existente en la forma de modelar la subjetividad.

Hemos de desmontar la historia de poder que se ha cernido sobre la enseñanza de la historia para transitar hacia el poder de la historia configurada, construida, comprendida desde abajo y hacia el rompimiento con esa historia colonial que se ha introyectado en la llamada historia universal, que sólo ha sido la historia local de Europa (capítulo 2). Tal forma de configurar la historia ya ha sido cuestionada por varios intelectuales desde el siglo pasado, no obstante, queremos traer el llamado de una prestigiosa historiadora preocupada por la enseñanza de la

historia, quien desde principios del siglo llamaba la atención acerca del eurocentrismo presente en la enseñanza de la historia universal en las escuelas.

> Historia Universal e Historia de México se llaman los cursos que en las escuelas pretenden dotar a niños y jóvenes de los primeros conocimientos históricos. **El primero no abarca la historia del universo; ni siquiera la de este mundo, puesto que por lo general se refiere a la historia de Europa** y algunas zonas de Asia, África o América —sólo en determinadas épocas, que se pueden identificar con claridad—, **y se reduce a una visión eurocentrista u occidentalista, con lo que se incurre en otra percepción viciada.** (Sánchez, 2002, p. 84) [Las negritas son nuestras]

La cita nos revela la preocupación por los mismos historiadores que se han percatado de la historia eurocentrista que aprenden el estudiantado de nuestro país. De ahí que, desde la administración pasada del expresidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se haya pensado en dar un giro de timón de 180 grados a la educación básica que reciben los y las niñas y adolescentes de México, un giro que cambiaría la concepción competencial, mercantilista e individualista por una humanista, comunitaria, inclusiva y con perspectiva de género. Pues es el espacio, por excelencia, de la política, la arena en la que se van a desarrollar, acrecentar, amplificar, desenvolver las disputas ideológicas-políticas, es decir, es el punto central y neurálgico de enfrentamiento en el que se crearán el conglomerado de valores que rigen en un espacio y tiempo histórico determinados.

El Plan de Estudios 2022 de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), mismo que fue implementado desde el ciclo escolar antepasado (2023-2024), pretende dejar tras de sí toda la influencia neoliberal a través del modelo competencial que había prevalecido por lo menos desde tres reformas anteriores (2017, 2011 y 2006). Mientras que la reforma impulsada por el entonces presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) fue presentada como la panacea para paliar las desigualdades existentes en la sociedad mexicana, la actual reforma busca revertir el viraje neoliberal teniendo como horizonte una educación centrada en los principios éticos de las culturas originarias del continente y colocando a la

comunidad como centro neurálgico de la propuesta, más allá de la intención individualista, competencial y gerencial de la reforma anterior. Aquí podemos ver las acciones llevadas a cabo por los gobiernos que es donde emerge ese campo de confrontación entre los actores que intervienen en la configuración de los contenidos que deberán aprender los estudiantes de educación básica y los ejercicios de poder subyacentes en las políticas establecidas.

En la reforma de 2017 impulsaron a como dé lugar una educación para formar líderes para el mercado futuro, ahora, con la reforma del Plan 2022, se intenta humanizar al estudiantado a través de siete ejes articuladores: inclusión, interculturalidad crítica, pensamiento crítico, igualdad de género, arte y experiencias estéticas, vida saludable y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva mucho más holística, resulta posible llegar a comprender que hay intentos por salir de las coordenadas dictadas por el proyecto civilizatorio moderno en su simbiosis con los organismos internacionales que han sido los que han dictado las directrices de las políticas educativas en nuestro país. Por ello, uno de los puntos de partida para llevar a cabo nuestra reflexión fue la de hacer un análisis al Plan de estudios de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM) y contrastarlo con el Nuevo Modelo Educativo (NME) de la anterior reforma (2017), cuya finalidad estribó en observar de qué manera se plantea la perspectiva decolonial dentro del documento y su impacto en la configuración de los contenidos históricos que se han de abordar en las escuelas de educación básica de México (Capítulo 3).

En sincronía con la propuesta mexicana, tuvimos a bien establecer un marco de comparación hermenéutico con otro país de Latinoamérica que compartiera similitudes con el nuestro, tales como: resistencias de comunidades nativas, implementación de políticas donde se aprecie la diversidad en la educación, influencia de las políticas neoliberales. La nación que despertó nuestro interés para realizar la comparación fue Chile. El propósito fue analizar sus bases curriculares

para visibilizar lo decolonial que pueda existir dentro de su currículo y saber qué tipo de contenidos históricos abordan los estudiantes de ese hermano país (Capítulo 4).

En efecto, pudimos observar ciertas similitudes con nuestro país, pero, también, diferencias que abonan al análisis emprendido por nuestro trabajo. Destacamos tres elementos del análisis hecho: en primera, el fuerte eurocentrismo que encontramos en ambos currículos refuerza la subjetividad moderna de la que debemos despojarnos, en segunda; ambos currículos plantean el trabajo por proyectos como forma de abordar los aprendizajes y dejan mayor libertad al profesorado para la elección de los contenidos a trabajar y, por último; ambos países tienen un ejemplo formidable de resistencia a través de las culturas originarias que habitan su territorio (Capítulo 5). Tanto en México como en Chile, hay un reservorio de sabiduría guardado en sus comunidades originarias. De México hemos tomado como ejemplo los zapatistas mayenses y de Chile la cultura Mapuche. Ambas son fuente inagotable de resistencia, sabiduría y dignidad que pueden ser la llave para construir esas otras historias si partimos desde la perspectiva del mundo que ellos tienen (Capítulo 6)

Finalmente, se presenta un breve y conciso apartado de consideraciones finales que no concluyen el camino, al contrario, despejan el paisaje intelectual para futuras investigaciones que contribuyan a desmontar esa historia colonial que ha estado presente en nuestras latitudes y juntos continuemos la encomienda hecha por quienes nos han antecedido.

Permítaseme cerrar esta breve introducción con las palabras de un gran pensador nuestroamericano, Paulo Freire:

> La concientización nos invita a asumir una posición utópica frente al mundo. Posición que convierte al concientizado en factor utópico. Para mí, lo utópico no es lo irrealizable. La utopía no es el idealismo: es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar. El acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón, la utopía es también compromiso histórico […] Por esta razón, solamente los utópicos pueden ser proféticos y portadores de esperanza […] Solamente

> pueden ser proféticos los que anuncian y denuncian, comprometidos permanentemente en un proceso radical de transformación para que los hombres y mujeres puedan ser más. Los reaccionarios, los opresores no pueden ser utópicos. No pueden ser proféticos, y por tanto no pueden tener esperanza […] la concientización está evidentemente ligada a la utopía, implica la utopía. Mientras más concientizados estamos, más capacitados estaremos para ser anunciadores y denunciantes, gracias al compromiso mismo de transformación que asumimos […] Si cesamos de ser utópicos nos burocratizamos […] Es evidente e impresionante, pero jamás los opresores podrán provocar la concientización para la liberación. (Freire, 1972, citado en Michel, G. (2003) pp. 38-39)

Ejercer la crítica es un acto político, dirigirla a los procesos socioeducativos es un compromiso ineludible y una obligación de los educadores todos, pero en primerísimo lugar de aquellos que vivimos, formamos, amamos, estudiamos, resistimos, luchamos, desde estas tierras por mantener viva la utopía hacia la que avanzamos día a día con nuestros afanes profesionales y convicciones personales.

El grado de trascendencia que uno puede llegar a tener, dependerá, en gran medida, por el nivel de indignación que mostremos ante las injusticias; por la escala de dolor que sintamos ante el sufrimiento del Otro; por la elevación de nuestros pensamientos en aras de impulsar la configuración de un mundo muy otro donde la desigualdad, la pobreza, la discriminación, la xenofobia, el racismo, la gordofobia, la homofobia, el egoísmo, el machismo, el sexismo, el narcisismo, el eurocentrismo en la enseñanza de la historia y todos los males que este modelo civilizatorio ha creado desde hace más de cinco siglos, desaparezcan por completo de la faz de la Tierra. Porque un mundo que pretenda seguir impulsando esa razón, será un mundo que fenecerá en cualquier momento y por nada seguirá siendo perdurable y, por tanto, habitable. ¡Pueblos decolonizados del mundo, únanse!

Dennis Saúl Miranda Palomares

Agosto, 2025

CAPÍTULO 0:
PROBLEMATIZACIÓN

Problematización

> Después, los sesenta y siete bajan desde la montaña. Ese 25 de septiembre de 1513 la humanidad conoce el último océano de la tierra, hasta entonces ignoto.
>
> Stefan Zweig.

Partimos de una idea básica: la historia que se enseña y se ha enseñado en los sistemas educativos latinoamericanos (entre otros) tiene como función social generar sujetos políticos que se identifiquen y hagan suyas ciertas nociones sociales, políticas y culturales vinculadas a una, y solo una, concepción del mundo: la de la modernidad europea occidental impuesta y construida durante siglos en las diversas coordenadas del planeta a través de procesos imperiales y colonizadores.

La construcción de los Estados nación modernos como la mejor forma política de organización política de las sociedades, la imposición de una concepción lineal del tiempo en donde el futuro es sinónimo de progreso, el cual se identifica prioritariamente a cuestiones económicas y de acumulación material mientras que el pasado es visto como un lastre del cual es necesario deshacerse para poder caminar ligeros hacia ese ideal promisorio cuya construcción requiere y significa dominar a la naturaleza, son algunas de las principales claves para comprender el carácter de la historia que habría de enseñarse cuando se consideró necesario que ella deviniera disciplina escolar y pasara a formar parte de los aprendizajes básicos de los niños, niñas y jóvenes. Se trataba pues de aprender una historia que ayudara a construir en los educandos un sentido de identidad nacional particular vinculada a una noción civilizatoria mundial, definida ésta a imagen y semejanza de las sociedades europeas, occidentales, modernas la cual se planteó como la única posibilidad del devenir de la humanidad.

En la hegemonización de esa historia las violencias física y simbólica jugaron un rol fundamental. El sangriento genocidio que permitió la instauración de regímenes de explotación y expoliación de aquellas regiones conquistadas fue acompañada de la imposición de esa única forma de concebir la historia —occidental europea moderna— frente a la cual las otras historias, distintas,

diferentes, de todas aquellas regiones, culturas y sujetos fuera de la órbita colonial eran borradas, demolidas, negadas, invisibilizadas. Así, la destrucción no se limitó al intento de eliminar del mapa las ciudades de aquellas regiones para sobre ellas construir nuevas urbes a la usanza de la habitadas en sus lugares de origen por los conquistadores, o a destruir los códices donde estaban escritos las historias particulares de esas culturas avasalladas, sino que era menester eliminar simbólicamente a los hombres y las mujeres de esas sociedades. No bastaba con masacrarlos o esclavizarlos, era necesario negarlos como seres humanos, como habitantes de este mundo definido y nombrado desde las directrices civilizatorias modernas.

En ese sentido el epígrafe elegido es ilustrador. En él un escritor nodal de las letras europeas asienta diáfanamente todos los prejuicios inherentes a la forma colonial de concebir y narrar la historia del mundo, entre los cuales la negación de las historias previas y diferentes a la impuesta por las conquistas se declaran inexistentes lo mismo que sus protagonistas. El título del volumen en el que aparecen las palabras con las que inicia este capítulo es explícito: *Momentos estelares de la humanidad*. Las líneas elegidas aparecen en el capítulo: "Huida hacia la inmortalidad. El descubrimiento del océano Pacífico. 25 de septiembre de 1513". En él, Zweig narra la forma en cómo se imagina que los expedicionarios encabezados por Vasco Núñez de Balboa vieron por primera vez esas inmensas aguas. Si bien poco antes de su contundente afirmación el autor se cuida de mencionar que se está refiriendo a la ocasión en que "… sus ojos (de Núñez) son los primeros de un europeo en los que se refleja el infinito azul de esas aguas.", unos cuantos párrafos después, entusiasmado, se entrega de lleno al espíritu colonial que lo anima y, de un plumazo, procede a negar la cualidad humana a los habitantes originarios de las tierras que estaba siendo exploradas por esa macolla de conquistadores. Zweig, ufano, escribe que así fue como por primera vez aquella gigantesca masa de agua era divisada por alguien perteneciente a la humanidad y, por lo tanto, abandonaba su calidad de ignota. Al expulsar del conjunto de la humanidad a los habitantes de esos lugares para quienes aquel océano era parte de su vida desde mucho antes de la llegada de esos hombres venidos de Europa,

el autor borra, niega, declara inexistentes a aquellas personas, culturas, historias y saberes pues —nos dice— fue hasta que los conquistadores avistaron aquellas aguas cuando la «humanidad» vivió el momento estelar de «descubrir» tan majestuoso océano.

Así de simple se cierra el círculo de negación de las historias, los saberes, de aquellas culturas que estaban siendo invadidas. El caso de Zweig, obvio, no es el único ni excepcional, es tan solo un ejemplo de la forma en que los procesos de colonización impusieron y generalizaron una, y solo una forma de concebir a la humanidad, su devenir y, por ende, la narración de su historia. En ella los conceptos de «progreso», «civilización», «universal», «desarrollo», «mundial», «nacional» constituirían los lentes para mirar al pasado en aras de construir explicaciones del presente.

Las historias que se han enseñado en los sistemas de educación básica se han dividido por lo general en temáticas de índoles «nacionales» y «universales» perfiladas con base en esos ejes ideológicos y políticos. Por ello es por lo que, por ejemplo, las diversas reformas educativas que suelen modificar los planes y programas de estudio se limitan a realizar de ajustes temáticos que, si bien dentro de las lógicas historiográficas coloniales pueden ser más o menos importantes, lejos han estado de cuestionar y superar esas nociones y formas de comprender, narrar y enseñar la historia. En concreto, la enseñanza de la Historia en la educación básica (secundaria) ha cambiado con el paso de los años; no obstante, aún no hemos podido superar las contradicciones que el proyecto civilizatorio moderno ha impuesto desde hace más de 500 años.

Por otra parte, y en contraste con estas narraciones, desde hace algunas décadas hemos atestiguado el surgimiento de un pensamiento que, tomando como base el axioma del pensamiento histórico respecto a la necesidad de historizar todo, absolutamente todo, empezando en primerísimo lugar por el propio conocimiento histórico, ha puesto en el centro de la reflexión la necesidad de repensar la manera en que se concibe, escribe, narra y enseña la historia en general. A lo largo del último cuarto del siglo XX y principios del siglo XXI varias se han pronunciado en el sentido de la necesidad y urgencia de aprender una Historia diferente que recupere

la observación de los fenómenos históricos-sociales desde una perspectiva diametralmente distinta a la que fue instituida por el modelo civilizatorio moderno. En México, la enseñanza de la historia en la educación básica ha servido para conformar un sujeto histórico acorde con el modo de vivir impuesto desde hace más de cinco siglos. Mientras los y las estudiantes de educación básica de nuestro país aprendan una historia colonizadora, seguiremos atrapados en las mismas latitudes del conocimiento que se ha erigido como el único para comprender la realidad en la que vivimos.

Para avanzar en ese sentido, es dispensable tener muy claros los objetivos a tratar para configurar una historia decolonial que logre formar un tipo de subjetividad específica que no sólo critique, sino que se plantee alternativas y construya un horizonte de posibilidades de existencia cuyo distanciamiento sea diametralmente opuesto al futuro impuesto que ha configurado la modernidad.

Por ello nos parece pertinente hacer en primer lugar la revisión de la forma en que las corrientes decoloniales han dejado ya sentir su impronta (si es que lo han hecho) en la configuración institucional de algunos países latinoamericanos para de ahí, analizar cómo es que las perspectivas decoloniales se han asumido o no dentro de los programas educativos específicamente de educación básica de historia. Junto con ello, y en aras de redondear el objeto de nuestro estudio, es muy importante hacer el rastreo desde la exterioridad institucional, esto es, conocer las propuestas de una enseñanza de la historia con características decoloniales que se han venido construyendo por fuera de los márgenes del Estado, esto es, desde los movimientos que pugnan por enseñar a los educandos de educación básica una historia otra.

Los límites de las reformas educativas y los cambios en los planes y programas de estudio en México

Al revisar lo sucedido en tres reformas de planes y programas de estudio de las últimas décadas en México, se confirma fehacientemente lo hasta ahora explicado: los debates sobre la historia escolar se circunscriben, en el mejor de los casos, en polemizar sobre temáticas inmersas en los ejes construidos por la

historiografía hegemónica de características coloniales, ello a pesar de que es posible ubicar el surgimiento de las teorías decoloniales desde la década de los noventa. Veamos.

En 1992 tuvo lugar uno de los recurrentes debates debate sobre los libros de texto de historia. Dicha discusión giró en torno a qué contenidos serían los necesarios en el nuevo currículo de historia. Se partió de la idea de que se debía cambiar la forma en la que estaban agrupadas las asignaturas (Ciencias sociales) a un currículo donde cada una se trabajara por separado, es decir, se planteaba dejar atrás el modelo por áreas para darle paso triunfante a un modelo de asignaturas. Para reformular los contenidos, la SEP implementó el Programa Emergente de Reformulación de los Contenidos y Materiales Educativos, e incluso, el ciclo escolar de 1992 y 1993 fue designado el «Año para el Estudio de la Historia» (Ornelas, 2013).

El gobierno de Salinas de Gortari, de clara vocación neoliberal (Salas-Porras, 2017), después de una serie de vicisitudes para la realización de los libros de texto de historia que habían de utilizarse en los nuevos planes de estudio, asignó a un grupo de intelectuales cercanos a su propuesta política la elaboración de los textos que habrían de utilizarse en cuarto, quinto y sexto grado de primaria. La polémica que tales materiales educativos generó fue grande. Se les acusó de hacer un revisionismo de la historia patria que dejaba fuera a diversos personajes y acontecimientos que no conjugaban con la narración de la nueva forma de comprender la historia del país y sus vínculos con las metrópolis económicas y políticas. Si bien la discusión fue fuerte y tuvo como protagonistas a diversos personajes y colectivos, la querella no abandonó los ejes rectores (periodización, conceptos, protagonistas, etc.) de la historia que tradicionalmente se ha enseñado.

En 2004 nuevamente el tema de qué historia habría de enseñarse en educación básica se puso en el ojo del huracán. Si bien el contexto político era diferente los ejes de la discusión se mantuvieron en los límites ya referidos. En el año 2000, por primera vez desde que el sistema político surgido de la Revolución de 1910, un partido diferente al Partido Revolucionario Institucional (PRI) había logrado ganar la presidencia de la república. En efecto, el derechista Partido Acción

Nacional[1] (PAN) se hizo de las riendas del gobierno federal iniciando así, la presidencia de Vicente Fox Quezada. Así, lo que para algunos fue el inicio de la transición democrática, para otros fue la continuidad de las políticas antidemocráticas (Ackerman, 2015), tales como: adelgazamiento del Estado, mayor preponderancia del capital privado trasnacional, merma de los derechos sociales adquiridos de los y las trabajadoras de México, entre otras, cuestión que ya había indicado en las últimas décadas cuando los gobiernos priístas hicieron suyas e impulsaron con denodado esfuerzo las políticas neoliberales (Romero, 2016).

El gobierno de Fox impulsó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y, nuevamente, los cambios propuestos a los programas de estudio de historia provocaron una gran polémica en la que diversos personajes, academias e instituciones participaron. Si bien la discusión fue álgida pues, entre otras cosas, se reducía drásticamente la importancia del estudio de la historia ya que ahora solo se trabajaría en dos de los tres grados, para el caso de la presente problematización nos interesa destacar que, de nueva cuenta, las discusiones sobre contenidos y acercamientos pedagógicos y analíticos se mantuvieron dentro de los límites de una historia de carácter colonial que postula la necesidad ineludible de conocer los antecedentes de la construcción del Estados nación y la forma en cómo se explica su integración en el mundo dentro una perspectiva civilizatoria.[2]

Finalmente, hace apenas unos meses se han dado a conocer los programas sintéticos para educación básica de la propuesta de la denominada Nueva Escuela Mexicana del gobierno de Andrés Manuel López Obrador. En ellos son claros los

[1] El Partido Acción Nacional (PAN), surge como contrapeso al proyecto nacionalista que enarboló el General Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) en el año 1939. En sus orígenes podemos encontrar a gran parte del empresariado mexicano que se vieron afectados por las políticas Cardenistas que beneficiaban mayormente a los sectores más desprotegidos de México: los obreros y los campesinos. Hay quienes afirman que en su raíz ideológica se encuentra una derecha radical vinculada al franquismo y al nazismo. Para más información, véase: Hernández, T. (2009). *Tras las huellas de la derecha. El Partido Acción Nacional, 1939-2000*. México. Itaca, y Barajas, R. (2014). *La raíz nazi del PAN*. México. El Chamuco.

[2] Además, afirma Sebastián Plá, la finalidad de que los estudiantes de nuestro país aprendieran Historia se circunscribía a la habilidad de nociones espaciales y temporales para la comprensión de los procesos históricos. (Plá, 2014). Asimismo, ahora ya no sólo interesaba el cúmulo de contenidos que eran necesarios enseñar, sino que a partir de entonces los estándares de enseñanza empezaron a ser concebidos dentro del discurso de “calidad educativa” que permeó el ámbito educativo (Plá, 2018).

intentos por avanzar hacia la enseñanza de contenidos históricos que recuperen propuestas de índole decolonial, esto es, que ubiquen y recuperen las formas de ver el mundo y los saberes de las culturas y grupos sociales originarios de nuestro continente; propuesta que tiene como una de sus bases el planteamiento de que la formación lejos de aspirar a construir sujetos que vean exclusivamente por su interés particular individual, sean personas con un sentido de participación social para el logro del bienestar colectivo, lo cual lleva a replantear sus vínculos con la naturaleza, el reconocimiento de los saberes tradicionales y la valoración de otras formas de narrar y concebir la historia.

Por lo que respecta a la historia nacional, las intenciones innovadoras de la propuesta del gobierno no vislumbraban siquiera la posibilidad de superar la narrativa del surgimiento, desarrollo y consolidación de México como estado nación. La historia patria continúa representando un bastión inquebrantable de la construcción identitaria del «nosotros» contemporáneo. Sin embargo, es necesario reconocer que, aún dentro de esos límites conceptuales y epistemológicos, la visión de la historia del gobierno obradorista ha imbuido un interesante matiz referido a la revaloración de las culturas y grupos de origen que hasta antes no se había dado. Muestra de ello es el *affaire* ocasionado por la reciente exigencia del gobierno mexicano al Estado español de que éste se disculpe por los horrores cometidos durante la conquista, la cual ha ocasionado una gran y ríspida discusión que, evidentemente, ha rebasado los muros de la academia especializada. En dicha disputa, han intervenido personas de ambas nacionalidades y, lo curioso de ellos es que, tanto en España como en México hay argumentaciones a favor y en contra de la solicitud del gobierno de López Obrador, mostrando que la toma de posición al respecto tiene como base apreciaciones ideológicas no vinculadas necesariamente con nacionalismos ramplones, sino referidas a otros sentidos de lectura de la historia.[3]

[3] La disputa surgida a partir de la petición de disculpas a la corona española por parte de López Obrador se permeó a amplios círculos de los y las mexicanas y españolas. El tema pasó rápidamente de ser una mera petición diplomática para convertirse durante semanas en un tema de conversación que permeó los diversos espacios privados de la ciudadanía. Así, era común escuchar en el transporte público voces a favor o en contra de la solicitud mexicana. Lo mismo sucedió en los

La construcción de las narraciones históricas, de su legitimación y de su conversión en contenidos disciplinares para ser enseñados en los sistemas educativos constituyen un tema de índole eminentemente política en el cual se disputan la capacidad política de imponer ciertas narrativas y no otras, es decir, la forma en que las explicaciones del devenir social construidas por un grupo entran en conflicto con las de otro grupo, abriendo así el debate público (Pereyra, 1980). La historia que se enseña en la escuela es un claro ejemplo de todo esto (Rodríguez, 2022).

Desde su surgimiento como disciplina escolar en el siglo XIX una de las responsabilidades fundamentales de la historia fue formar ciudadanos vinculados a una identidad nacional específica. Las disputas políticas por imponer la narración encarnan en puntos específicos que van desde cuestiones temáticas (hechos, actores, periodizaciones, énfasis narrativos, etc.) hasta la definición de quiénes serán los responsables de hacer los libros de texto pues ello es crucial para garantizar tener el control del discurso y, por ende, de la construcción de las narrativas que legitimarán ciertas estructuras políticas, económicas, sociales, y saberes e invisibilizarán a otros.

Por cierto, otra cuestión que podemos observar claramente en los tres ejemplos referidos más arriba es que la historia que se enseña en el sistema escolar, así como las maneras de hacerlo, se definen por cuestiones de poder. Por ejemplo, que el cambio en los libros de texto con la reforma de 1993 no obedeció a una cuestión meramente académica, pedagógica o incluso epistemológica, sino que es necesario analizarlo dentro de las disputas por el poder, por la hegemonía, por la imposición de una forma de concebir el mundo. ¿Quiénes son los que deciden cuáles son los contenidos históricos que los estudiantes de educación básica deben aprender? ¿Cómo es que los mecanismos de control se activan para legitimar un cierto conocimiento por encima de otro? ¿Cuáles son las formas que adquieren los conocimientos históricos dentro de la educación básica? Si partimos de estas

recintos académicos sonde suscitaron encarnizados debates. Las redes sociales, obviamente, no fueron la excepción pues en ellas se presentaron fuertes intercambios y descalificaciones entre ambos bandos en los cuales militaban opinadores de ambas nacionalidades.

interrogantes para problematizar el tema de las posibilidades de avanzar en la enseñanza de una historia con tintes decoloniales en los sistemas educativos latinoamericano, surgen muchas otras preguntas, por ejemplo: ¿cuáles son las características de la historia que se enseña? ¿Qué tipo de subjetividad se forma en los estudiantes al aprender un cierto contenido histórico? ¿Cuáles son las implicaciones políticas que subyacen en la forma en que los estudiantes aprenden los contenidos de Historia en la educación básica? ¿Qué contenidos son determinantes para configurar una subjetividad moderna y cuáles serían los necesario para construir otras formas de pensarnos en este mundo?

Las respuestas a estos cuestionamientos no son fáciles de encontrar, al contrario, constituyen un mar enorme por el que hay que navegar para dar con el puerto correcto que nos ayude como seres humanos a dejar de dilapidar la naturaleza, al mismo tiempo que dejamos de ver a las otras como meros medios que nos ayudarán a obtener nuestras más profundas inquietudes.

Ahora bien, es necesario destacar un punto por demás significativo. Todas las disputas y polémicas surgidas alrededor de la enseñanza de la historia en educación básica se han referido fundamentalmente a los temas que tienen que ver con los programas de historia nacional, esto es en el caso de nuestro país, la Historia de México, no asumiendo como un tema específico de discusión y problematización la llamada «Historia Universal». Tanto así que, al traer a colación una de las tres reformas referidas con anterioridad, como conclusión de la polémica sobre la RIES, uno de los grandes cambios que los especialistas hicieron a la propuesta original de la SEP fue que al programa que trataba únicamente de la historia de ciertas civilizaciones europeas fundamentales para la comprensión de la imposición del capitalismo y de las nociones de progreso y civilización, se le retiró el nombre de «Historia Universal» para convertirla en «Historia Mundial» (Rodríguez, 2008), pero manteniendo por completo la visión euroccidentalocéntrica de los contenidos. De tal forma podemos preguntarnos: ¿qué pasa con la llamada Historia «Universal» que se aprende en la educación básica? ¿Por qué no se han cuestionado los contenidos, las narrativas y los temas de lo que se ha denominado

Historia «Universal»? ¿Cómo es que no se ha cuestionado esa forma mecanicista de enseñar y aprender la Historia «Universal»? ¿Por qué desde la publicación de los libros de texto únicamente se ha prestado atención a la historia de México que se va a configurar en los libros de texto? ¿Acaso no es importante que cuestionemos que sólo se nos enseña la Historia europea como si fuera la Historia «Universal»? ¿Es posible ubicar la unión, el gozne político, epistemológico entre esas dos nociones para enseñar historia? ¿Cómo se vincula la aparición del Estados-nación con el surgimiento de la modernidad (capitalista, occidental, cristiana, europea, etc.)?

Crítica a la modernidad desde lo decolonial

Vemos pues, que la Historia que se enseña en la educación básica (secundaria) no ha sufrido cambios de fondo, radicales, que significaran la adopción de una perspectiva otra de concebir el conocimiento y explicación del pasado, esto es, la historia escolar no ha superado las contradicciones que el proyecto civilizatorio moderno ha impuesto desde hace más de 500 años.

Si bien para algunos autores la historia nunca ha sido estática, ni única, desde la perspectiva decolonial podemos observar que la narrativa que ha imperado ha sido la producida por occidente desde la llegada de los europeos a este continente (1492), se ha configurado un dispositivo mental que nos ha mantenido alejados de la realidad en la que nos desenvolvemos y nos hemos asumido como parte de la civilización que trajo consigo una serie de atrocidades en contra de la especie humana (Dussel, 1992, 2008). Esto podemos verlo en la forma en que se nos presentan las narrativas históricas en la educación secundaria. Por esta razón, varias voces a lo largo del último cuarto del siglo XX y principios del siglo XXI se han pronunciado por dejar de aprender una Historia que es ajena a nuestra realidad y comenzar a observar los fenómenos históricos-sociales desde una perspectiva diametralmente distinta a la que fue instituida por el modelo civilizatorio moderno (Bautista, 2014, 2018; Mignolo, 2003, 2007; Santos, 2009, 2017; Dussel, 2011,2015). Muchas de ellas, dieron pie, iniciaron discusiones sobre la necesidad de reconocer, partiendo de que la historia son narraciones escritas sobre el pasado,

la posibilidad de recuperar esas otras narraciones que nos son hegemónicas y han sido obnubiladas de forma sistemática por las narrativas imperantes. Reflexiones a partir de conceptos como: narratividad, multiculturalismo, interculturalidad, otredad, etcétera, tuvieron como destinos las críticas de las epistemologías del sur y las propuestas decoloniales.

Pero ¿se trata única y exclusivamente de seleccionar otros contenidos que no han sido abordados y sustituirlos por los que actualmente están en los planes y programas? La enseñanza de la Historia en la Educación Básica ha servido para conformar un sujeto histórico que esté acorde con el modo de vivir impuesto desde hace más de cinco siglos; es decir, la Historia llamada «Universal» no ha sido cuestionada en la educación secundaria. ¿Cómo es que no nos hemos dado cuenta de que los contenidos seleccionados para abordar la Historia «Universal» ha invisibilizado otras formas de narrar la historia? De cara a este panorama es que en la actualidad surge una imperiosa necesidad por salir de las coordenadas impuestas por el proyecto civilizatorio moderno (Miranda, 2020a). Mientras los y las estudiantes de educación básica (secundaria) de nuestro país aprendan una Historia colonizadora, es decir, aquella que ha sido producida desde la perspectiva del proyecto civilizatorio moderno y que ha negado de forma sistemática toda otra forma de conocimiento válido y legítimo, seguiremos atrapados en las mismas latitudes del conocimiento que se ha erigido como el único para comprender la realidad en la que vivimos. Ello implica traer al presente las críticas que ya se han hecho cuestionando la hegemonía de las narrativas euroccidentales, por ejemplo: Fanon (2009) en su libro *Piel negra, máscaras blancas*, hace una crítica demoledora a la subjetividad imperial que se cernió sobre las colonias francesas y dejó al descubierto bajo el concepto de «epidermización» la forma en la que fue colonizada la subjetividad de los colonos, queriendo de esta forma imitar la forma de vida que ha producido la modernidad.

Por tanto, me pregunto: ¿qué tipo de sujeto ha configurado esa historia colonial? ¿Cómo se visualizan en sus responsabilidades políticas e históricas? ¿Cuál es la idea e imagen de cómo se hace y cambia la historia que esa historia

enseña? Si esto ha sido de este modo ¿cómo lograr desmontar la historia colonial que se ha escrito a lo largo de tantos años y que impide vernos desde otra perspectiva para comprender nuestras especificidades? Para lograr desmontar y desvelar lo que implica la Historia dada desde los deciles más altos de la jerarquía académica, es necesario hacer notar cómo fue configurándose esa narrativa, y me refiero a narrativa no sólo al hecho de narra historias, sino a la forma de darle inteligibilidad a lo ininteligible (Salazar, 2006).

Ello implica y demanda que nos demos cuenta de cuáles y en dónde se han dado intentos por salir de las coordenadas impuestas por el proyecto civilizatorio moderno, observar si en otras partes del continente americano se ha enseñado el mismo tipo de historia «Universal» y se ha hecho pasar como la única. Por ello, me pregunto: ¿este mismo tipo de historia y respuestas decoloniales han aparecido en otros países de Latinoamérica? Si esto ha sido así, ¿de qué forma lo han hecho? Dada la existencia de grupos marginados por los Estados Nacionales (como es el caso de los afrodescendientes). ¿Se han dado respuestas a esta problemática desde otro lugar que no sea el Estado Nación? Estas preguntas son las que guiarán nuestro proyecto de investigación doctoral.

Por último, es necesario tener claro que, obviamente, la teoría decolonial no surge de la noche a la mañana, sino que ha tenido una evolución en paralelo con las críticas que se han hecho al paradigma de la modernidad, sin embargo, éstas no han podido salir de las coordenadas impuestas y por esta razón, caen una crítica acrítica, es decir, no cuestionan de raíz los fundamentos ontológicos del proyecto civilizatorio moderno.

Ello nos fuerza a que nuestro trabajo se centre en analizar cómo la perspectiva decolonial ha irrumpido en el panorama de Latinoamérica, en específico, en torno a la cuestión educativa dentro de la educación básica o elemental. Esto ayudaría en demasía a nosotros para tener una brújula más clara de hacia dónde debemos caminar en términos de la enseñanza de la historia en México. Por esta razón, es necesario emprender este tipo de investigaciones en primera instancia, porque no se ha hecho un trabajo de esta naturaleza y, en

segunda instancia; porque eso nos daría la pauta para acercarnos a configurar contenidos históricos que nos sirvan para comprender la realidad en la que nos desenvolvemos de forma cotidiana.

Por lo anterior expuesto, la revisión comparada que pretendemos realizar abrirá nuevas avenidas para ir reconfigurando lo que ya se ha hecho en Latinoamérica y poder así, transitar hacia un horizonte de posibilidades de existencia transmoderno en nuestro país y dejar de caminar por los senderos construidos por la modernidad, entendida como la forma de control por antonomasia que ha construido el proyecto civilizatorio que irrumpió en este lado del planeta desde 1492 a la fecha.

Por todo lo anterior, lo que debemos tomar en cuenta para comenzar el camino de esta investigación es que la Historia no es pasado. Si partimos desde esta lógica, nos adherimos a lo que se ha pensado durante mucho tiempo y que ha sido enseñado a los maestros y maestras de nuestro país: la historia es el estudio del pasado para la comprensión del presente y la construcción de un mejor futuro. Empero, la historia no es esa masa informe del pasado, el tiempo histórico por excelencia es el presente. En el presente es donde surgen las preocupaciones de un mundo que se desmorona paulatinamente, es decir, que el momento por excelencia para comprender el presente no es el pasado, sino el aquí, el ahora, en palabras de Benjamin “la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío sino el que está lleno de `tiempo del ahora´” (Benjamin, 2008, p. 51). Y es desde este mismo presente que nosotras le damos sentido al pasado y tomamos las experiencias de los seres humanos que han actuado de una forma determinada en un espacio específico para potenciar las posibilidades de configurar un mundo donde quepan otros mundos (como bien dicen los zapatistas), y “este (el mundo configurado por el proyecto civilizatorio moderno en su fase neoliberal) se haga imposible” (Grosfoguel, 2022, p. 121).

Por otro lado, la historia «Universal» enseñada y aprendida por las estudiantes de nuestro país ha sido concebida como una secuencia de acontecimientos factuales, que todo tiene una o múltiples causas y que eso ha

determinado o modelado el presente. Esta historia secuencial, mecanicista, eventual, factual que nos han enseñado es la forma en la que vivenciamos los acontecimientos que el ser humano ha realizado a lo largo de tantos años. Ello implica que pensemos la realidad como algo que está dado por X situación que determina Y momento. Pareciera como que no hay nada más que hacer que conocer todo lo anterior que el ser humano ha vivido para dar cuenta de los porqués en la actualidad. La historia vista de este modo nos limita a ver el mundo desde otra perspectiva, lo cual se refiere no solo al *locus enuntiationis*, sino al modo cómo razonamos para configurar la realidad.

Por ejemplo: en todo momento se nos ha dicho que para saber X tema debemos partir de los antecedentes y así comprender el porqué de Y acontecimiento. Pongamos el caso de la Primera Guerra Mundial, es de todos conocidos que en la escuela lo que se enseña como antecedente es el periodo conocido como la Paz Armada, misma que desencadenó la Primer Gran Guerra europea del siglo XX, además, el asesinato del Archiduque Francisco Fernando de Habsburgo el 28 de junio de 1914 se ha visto como el detonante principal. Visto así, ¿qué más queda por aprender si eso ya está dado en forma automática? No obstante, ¿qué caso tiene aprender este tipo de historia secuencial y acontecimental? ¿Cómo podemos observar estos procesos históricos desde otra perspectiva? Desde mi punto de vista, debemos romper con esa historia concebida de forma secuencial y lineal, en la que debemos conocer el punto X para llegar al Y. Considero que esta es una manera muy reduccionista de observar los procesos históricos y que nos limita la mirada para comprender los fenómenos históricos-sociales en el presente. Si he dicho líneas arriba que el tiempo histórico por excelencia es el presente pues debemos partir desde aquí para darle un sentido al pasado. Es necesario que lxs alumnxs problematicen su presente para que el conocimiento y el estudio del pasado tengan un sentido dentro de sus vidas. A decir de Salazar uno de los grandes retos que tiene la enseñanza de la historia en nuestro país:

> No es que al alumno se les (sic) explique los grandes problemas de la historia de una manera más simplificada, o contarle cuentos, tampoco es conocer las diversas posiciones políticas sobre un problema histórico, sino comprender lo que está recreando mediante una narrativa comprensiva que —de acuerdo a la información histórica trabajada— pueda desarrollar un argumento lógico bien formulado con cierta coherencia de los hechos dentro de una trama y a su vez un relato construido (Salazar, 2019, p. 141).

Asimismo, es necesario tomar en cuenta que los procesos históricos sean abordados mediante las contingencias y las coyunturas, esto no sólo permitirá conocer las experiencias de aquellos que actuaron en el pasado, sino que también dejaremos detrás esa forma secuencial de ver la historia o los procesos históricos dentro de las aulas. Pues, los acontecimientos o hechos históricos no han sido productos de causas externas e internas solamente, sino que existe un pluriverso de comprensión mucho más amplio y la categoría de contingencia junto con la coyuntura ayuden a desterrar el modo secuencial en el que se abordan los procesos históricos en la actualidad dentro de los recintos de Educación Secundaria. La primera nos ayudará a comprender que existieron un mundo de posibilidades de que un hecho sucediera de un modo tal y la segunda que, existen combinaciones de factores y circunstancias que hacen que los seres humanos actúen en cierta forma y con una direccionalidad determinada.

Si seguimos bajo la perspectiva impuesta por el modelo civilizatorio moderno, ello nos remonta a observar la Historia construida a través de etapas, es decir, seccionar la Historia en: antigua, media, moderna y contemporánea. Esta forma de observar los fenómenos histórico-políticos es la que ha predominado dentro de la educación básica y ha permanecido intocada, pese a ver propuestas distintas, esta manera de ver la historia continúa y nos modela una subjetividad específica (Rodríguez, 2008; Dussel, 2011). Por otro lado, vemos en esta periodización, no sólo una manera de ver, comprender y concebir el mundo, sino también las fuerzas o ejercicios de poder subyacentes en la imposición de este modelo de periodización.

Pero para poder imponerse este tipo de periodización, es necesario que se acompañe de categorías que la movilicen y logren su desplazamiento a través del tiempo, en este sentido, me refiero a categorías como el progreso y el desarrollo. Dichas categorías nos han hecho ver la Historia como una evolución hacia un progreso, progreso que se ancla a la noción de la acumulación de nuevos instrumentos que nos facilitan la estadía por el mundo, sin importar que el consumo desmesurado de esos instrumentos esté acabando con el planeta mismo.

Ello nos traslada de inmediato a la categoría de desarrollo, pues, históricamente el desarrollo ha sido uno de los motores que han impulsado al ser humano a alcanzar la perfección mediante los inventos industriales, y ahora cibernéticos. No obstante, en palabras de Bautista (2017) “la dialéctica del desarrollo produce sistemáticamente desigualdades que hacen posible la dinámica del desarrollo” (p. 90). Por eso es necesario romper de forma definitiva con este y otros conceptos que siguen estando presentes dentro de la enseñanza de la historia, vemos que este concepto se alimenta de la desigualdad para tener un horizonte de sentido que le da existencia a toda desigualdad social en el mundo.

Nadie puede negar las comodidades con las que ahora vivimos, no obstante, ser consciente de que esto no es por un progreso natural y un desarrollo evolutivo, sino que también vemos ejercicios de poder para que un determinado invento sea tomado como referente universal, es decir, no sólo se universalizan las formas de consumo, sino los conocimientos subyacentes a dichas formas están inmersos dentro de los campos de fuerza en los que nos desenvolvemos.

Finalmente, se ha dicho que la Historia es la substancia que tienen los pueblos mesoamericanos para darse un mejor mundo. Dicha substancia es la que hace visible el desplazamiento que han tenido las cuerpas en el devenir histórico. Con todo esto no quiero decir que la Historia es la panacea para resolver los problemas en los que estamos inmersos, pero, nos da una postura para defender nuestras posiciones políticas-ideológicas, negar que la Historia configura una subjetividad política-ideológico, es tanto como decir que las guerras crean paz. En este sentido, lo que el cuerpo realiza lo hace por el simple hecho de tener dentro

una substancia que lo activa, es decir, parte desde la conformación de una subjetividad que el ser humano ha configurado en todo su devenir en la vida. O sea, si hemos crecido con la idea de que la naturaleza es un objeto del cual puedo disponer a diestra y siniestra cuya explotación me beneficia en detrimento de otros seres humanos y la naturaleza, estableceré una relación de dominio en todos mis ámbitos. Por ello, la formación de nuestra subjetividad está íntimamente religada a la forma en la que aprendemos historia y no sólo eso, sino al modo de razonamiento con el que se aborda.

CAPÍTULO 1: LO DECOLONIAL Y LA MANERA DE COMPRENDER LA HISTORIA

Lo decolonial y la manera de comprender la historia

> Nos trajeron loros y bolas de algodón y lanzas y muchas otras cosas que cambiaron por cuentas y cascabeles de halcón. No tuvieron ningún inconveniente en darnos todo lo que poseían… Eran de fuerte constitución, con cuerpos bien hechos y hermosos rasgos… No llevan armas, ni las conocen. Al enseñarles una espada, la cogieron por la hoja y se cortaron al no saber lo que era. No tienen hierro. Sus lanzas son de caña… Serían unos criados magníficos… Con cincuenta hombres los subyugaríamos a todos y con ellos haríamos lo que quisiéramos.
>
> Cristóbal Colón

Comenzamos con un planteamiento básico: la forma en la que pensamos, actuamos y con la que nos desplegamos en el mundo ha sido configurada desde los parámetros establecidos por un proyecto civilizatorio de muerte, esto es, que ha sido una parte de la humanidad la que ha encarnado dentro de su subjetividad una sed de conquista y de afirmar su subjetividad por sobre toda forma de vida (humana y no humana) existente en el planeta, en cuya especificidad podemos encontrar el germen de las relaciones intersubjetivas que se establece en la mayoría de las latitudes en la actualidad.

Este proyecto civilizatorio es el que empezó a configurarse desde la llegada de los europeos a lo que hoy se conoce como el Caribe (1492). Desde ahí se fueron trasladando hacia otras partes del mundo que era desconocido para ellos, sin embargo, ya era muy conocido para los primeros habitantes de este territorio que después se le ha llamado: América.

La intrusión colonial o, invasión europea, ha marcada una densa y profunda herida que ha dejado huella hasta nuestros días. Ha sido un hito en la historia mundial que ha dejado su impronta escrita en los libros de Historia. Fue el comienzo para los colonizadores de un camino hacia el enriquecimiento a costa del trabajo del colonizado y, para los colonizados ha sido el camino hacia el sufrimiento perpetuo por haber estado en un lugar que era desconocido para aquellos que no tenían mayores posibilidades de ascenso social dentro de su mundo europeo feudal.

La violencia física y psicológica perpetrada por los intrusos a un mundo en el que no se había visto una violencia tan irracional, sigue presente en la actualidad y ahora se ha extendido a gran parte de la vida cotidiana de las personas. Lo anterior significa que, las formas de violencia traídas por los europeos a estos lares del mundo se hacen presente en nuestras actitudes diarias y, de forma inconsciente ejercemos violencia hacia los otros que consideramos inferiores, sobajamos a quienes no visten de una manera «civilizada», inferiorizamos a quienes no hablan el idioma español, menospreciamos a quienes no escuchan la música de moda, discriminamos a aquellos que no se comportan bajo los cánones establecidos por la burguesía decimonónica, en fin, tratamos al por mayor de distinguirnos sobre los otros a costa de cualquier vía que pueda jerarquizarse como símbolo de superioridad.

Esta forma de vida es la que ha traído explotación y dominación del ser humano y la naturaleza y, viceversa, dominación de la naturaleza y explotación del ser humano. Las consecuencias de la llegada de este proyecto civilizatorio son palpables, están por doquier, nos la encontramos a la vuelta de la esquina, en el noticiero de la noche, en las conversaciones con amigos, en la forma de relacionarnos con la pareja, en la escuela, entre muchos otros lados; el fin de someter a quien sea mientras se cumpla con el propósito de enriquecerse lo más rápido posible.

Esta forma de ser que ha logrado hegemonizarse en gran parte del planeta no surgió de la noche a la mañana, tuvo que ser cuidadosamente conducida y guiada por un conocimiento específico que permitiera justificar su actuar y legitimar

las más viles conductas desplegadas hacia otros seres humanos. Y, para llevar a cabo esto, tuvieron que barrer, primero, con todo vestigio de conocimiento que tenían los pueblos que iban a ser sometidos bajo su dominio; segundo, asestaron un golpe inaudito en las mentes de las personas al infundir y dispersar el miedo con las prácticas de sometimiento y sojuzgamiento de las que se valieron en todo momento desde su llegada a esta parte del planeta. Esto trajo como consecuencia la rápida baja demográfica de los originarios del continente, pues, su ambición no tuvo límites al conseguir sus propósitos utilizando todos los conocimientos con los que contaban hasta ese momento para mantener activas su sed de conquista y expoliación. A tal grado que los pueblos originarios de este continente emprendieron suicidios masivos con la finalidad de no caer en las garras de sus depredadores. Al respecto de esto nos cuenta Zinn (2011) lo siguiente:

> Los arawaks intentaron reunir un ejército de resistencia, pero se enfrentaba a españoles que tenían una armadura, mosquetes, espadas y caballos. Cuando los españoles los hacían prisioneros, los ahorcaban o los quemaban en la hoguera. **Entre los arawaks empezaron los suicidios en masa con veneno de yuca. Mataban a los niños para que no cayeran en manos de los españoles.** En dos años la mitad de los 250.000 indígenas de Haití habían muerto por asesinato, mutilación o suicidio. (p. 13) [Las negritas son nuestras]

Como bien nos menciona Zinn, el aniquilamiento de los habitantes que tuvieron la desfortuna de chocar de frente con la ambición, el asesinato, la codicia, el engaño, de los europeos; fueron las primeras víctimas de este proyecto civilizatorio. La violencia fue tal que preferían darle muerte a su progenie en vez de dejarlos vivos y sufrir la embestida brutal a manos de los europeos que habían llegado a estas tierras con el afán de enriquecerse a toda costa, sin importar barrer con toda otra forma de vida existente.

En ese sentido, el epígrafe nos da los destellos para saber en qué momento fue configurándose esta forma específica de comprender, ser y estar en el mundo. En él, no nos habla un autor europeo, sino el mismo protagonista del comienzo de

este proyecto civilizatorio de muerte. En cuya constitución se hacen explícitas las características principales y su propósito en el mundo. Vemos con claridad diáfana la forma en la que percibían el mundo y cuáles era los motivos que alentaban su hacer. Y al mismo tiempo, podemos sacar a flote la forma de comprender del mundo de los habitantes que vivían en esta parte del planeta.

Cuando Colón (que es quien escribe el epígrafe que elegimos) habla de que “no tuvieron inconveniente en darnos todo lo que poseían”, se muestra la amabilidad y la solidaridad que tenían los pueblos originarios de este continente y, a su vez, pone de relieve que no existía el concepto de propiedad privada tal y como lo conocemos en la actualidad, al contrario, su hospitalidad alentó las ambiciones más viles por parte de los europeos, la idea de compartir estaba presente en todo momento en los habitantes originarios.

Otra cuestión para resaltar es que Colón se expresa muy bien de los habitantes del Caribe al decir que “eran de fuerte constitución, con cuerpos bien hechos y de hermosos rasgos”, lo que denota una apreciación de sus cuerpos moldeados por una alimentación que no producía enfermedades como la obesidad, pues, la base de su alimentación eran maíz, batatas, yuca y los peces que extraían del mar. Además, no eran débiles como nos han hecho creer durante tanto tiempo. No obstante, para los europeos no iban a ser otra cosa más que objetos para su goce y explotación. Estaría presente uno de los prejuicios que acompañaría y sería constitutivo del proyecto civilizatorio europeo, la inferiorización de todo aquél que no fuera como ellos. Colón se dijo a sí mismo que “serían unos criados magníficos”, esta frase contiene gran parte de la configuración de la subjetividad europea que llegaba a este lado de la Tierra, no vería como iguales a los habitantes del Caribe, sino que seres humanos inferiores, los cuales servirían como mano de obra impagada en cuyo caso el usufructo sería para quienes lograsen apropiarse de ellos.

Las últimas palabras del epígrafe retratan con vehemencia sus más bajos instintos, pues “con cincuenta hombres los subyugaríamos a todos y con ellos haríamos lo que quisiéramos”, no existe atisbo alguno de querer emprender un

diálogo para conocer cuál es el mundo al que han llegado, no; se trata de subyugarlos a todos, ello implica exterminarlos si es necesario con tal de llegar a su cometido que siempre fue la búsqueda de la riqueza fácil. No era tratar de comprender por qué actuaban de determinada manera, sino hacer lo que quisieran con ellos y ellas, pues, las mujeres serían carne de cañón para saciar sus más viles instintos con ellas (Herren, 1992).

Se comenzaba con la explotación, dominación y exterminio (en algunas partes) de la gente que habitaba este lado del planeta. Seres humanos a los cuales les fue despojado todo vestigio de humanidad. Empezó el exterminio de una forma de comprender y ser en el mundo. Lograron borrar toda huella de conocimiento hecho por los habitantes del continente e impusieron la forma de ser, estar y comprender el mundo de los europeos.

La embestida inhumana perpetrada por los europeos al llegar a este continente, prácticamente, acabó con la forma de ver el mundo de una parte de la humanidad. Aunque los originarios del continente dieron muestras de resistencia ante la agresión feroz de los conquistadores, no pudieron evitar que una parte de su vida se consumiera bajo el fuego infernal de la quema de sus códices, es decir, sus estructuras de conocimiento fueron sistemáticamente borradas para no dejar rastro del conocimiento desarrollado en este lado del planeta. Como he escrito anteriormente:

> La contraofensiva y gloriosa resistencia que dieron los originarios del Caribe para no permitir caer bajo el dominio del conquistador; se entiende desde la visión de quien ve usurpada su tierra, su modo de entender el mundo y vivirlo. No es una mera acción violenta por el hecho de causar algún daño, sino que hay una legítima justificación que obliga a repeler el ataque perpetrado por el intruso. Lo que vemos en estos primeros encuentros entre el nativo y el invasor europeo; es la defensa de la dignidad de una persona, la protección de una comunidad que no quiere someterse al raciocinio europeo, el amparo de un legado cultural milenario, la conservación de un modo de ver el mundo y de vivir en él, la tutela de las siguientes generaciones que conservarán las estructuras de conocimiento que les han permitido vivir hasta ese momento,

> en pocas palabras, el resguardo de una parte de la humanidad. (Miranda, 2020b, p. 53)

Ejemplos de estas resistencias las encontramos en la historia de Hatuey, uno de los primeros defensores de esta forma de comprender el mundo, quien se rehusó a ser bautizado como cristiano porque veía una franca contradicción entre lo que le decían los conquistadores con lo que hacían, es decir, que mientras hablaban de amor y paz con la cruz en una mano, en la otra doblegaban el espíritu de los nativos del continente a través del uso de la espada. El final que sufrió Hatuey es de muchos conocidos, terminó calcinada por la hoguera junto con otros más que se rehusaron a abandonar sus creencias en aras de lo prometido por los invasores.

Otro ejemplo lo podemos ver en la resistencia que dio Gonzalo Guerrero, un español que quedó varado en Cabo Catoche y al ser apresado por los Mayas, huyó hacia Chaacte´mal hoy Oxtankah se casó con una nativa, de nombre Zaazil-ha o Yxpilotzama, tuvo descendencia con ella y se enfrentó valientemente contra las huestes lideradas por Cortés, primero; declinándose a formar parte de la empresa de conquista de Hernán Cortés y, luego, presentando las armas ante los conquistadores liderados por Francisco de Montejo, conquistador (parcialmente) de las tierras habitadas por los Mayas (Barjau, 2020).

Como ejemplo final de la ferocidad con que actuaban los europeos al ver sus cimientos ideológicos, jurídicos y religiosos trastabillar, lo encontramos en el terrible desenlace que sufrió José Gabriel (conocido como Túpac Amaru), su esposa Micaela y toda su estirpe cuando intentaron sublevarse contra el poder virreinal que dominaba la zona del Perú en el siglo XVIII. Todos fueron torturados de forma irracional y con una feroz violencia nunca vista, es por esta razón que decimos que la violencia perpetrada por los europeos en contra de quienes habitaban este continente fue irracional por el hecho de que no tenían piedad ante los que ellos consideraban un peligro para seguir afirmando su subjetividad.

> Después se llevó a Micaela a las horcas. Los verdugos cortaron su lengua […] De acuerdo con un informe, su cuello era demasiado delgado para este procedimiento [el garrote], de modo que los verdugos la estrangularon con

> una soga y la patearon hasta matarla […] José Gabriel fue forzado a mirar. Los verdugos lo llevaron entonces a las horcas y cortaron su lengua. Amarraron sus extremidades a cuatro caballos para descuartizarlo […] Los caballos fueron arriados hacia las cuatro esquinas de la plaza, pero los brazos y piernas de Tupac Amaru no se separaban de su torso. Frustrado, Areche ordenó decapitarlo […] El muchacho [el hijo de José Gabriel y Micaela] fue obligado a pasar por las horcas y ver el cadáver ensangrentado, hecho pedazos de su padre. […] Los verdugos separaron las cabezas y extremidades de todos los cuerpos. Quemaron los torsos de José Gabriel y Micaela en una hoguera sobre el cerro Picchu y tiraron las cenizas al río Huatanay. (Walker, 2015, pp. 181-182)

Aunque la cita es larga, nos ilustra y revela la despiadada embestida que sufrían aquellos que osaban desafiar el poder de los europeos, ya sea al llegar al continente o en las postrimerías de los virreinatos. La cita pone de relieve la forma con la que afirmaban su poder y sus delirios de superioridad. No les importaba absolutamente nada más que seguir teniendo el poder en sus manos y así poder seguir dominando a la población que vivía bajo lo que ellos consideraban sus territorios.

Así de simple cierro para ilustrar cómo es que han podido imponer su proyecto civilizatorio. El avasallamiento de los pueblos originarios del continente americano es considerado como uno de los cuatro genocidios/epistemicidios constitutivos del proyecto de la modernidad (Grosfoguel, 2022). Es por esta razón que ha surgido un pensamiento que pretende desestabilizar las bases epistemológicas con las que han constituido y consolidado su forma de ser, estar y comprender el mundo y, plantera una forma otra de comprender, ser y actuar en el mundo que se coloca en las antípodas de lo que ha configurado el pensamiento moderno. Para llevar a cabo la consolidación y profundización de su proyecto, se han valido de la violencia y del conocimiento para legitimar sus acciones y pasar por alto las contradicciones inherentes a sus propias consideraciones.

Por todo lo anterior, ha surgido de forma teórica el pensamiento decolonial. Un paradigma que trata de anclarse desde lo que ha sido negado de forma

sistemática por el proyecto civilizatorio moderno. Proyecto que ha traído la expoliación de la naturaleza y la explotación desmedida del ser humano. Lo decolonial ha sido para algunos una forma de hacer tambalear las estructuras de conocimiento que le han dado sentido al actuar del ser occidental y a los que han sido occidentalizados, esto es, que tanto las metrópolis que afirmaron su subjetividad sobre los cuerpos y mentes de los colonizados, así como a las élites que fueron formadas por sus universidades, están viendo el socavamiento de su forma de ser hasta ahora mediante el pensamiento que ha surgido desde la experiencia de quienes han sufrido los embates del modelo civilizatorio moderno.

Los ejemplos que dimos arriba son las primeras manifestaciones de una práctica decolonial, es decir, de una resistencia al avasallamiento por imponer la forma de razonar del europeo, acabando así con toda estructura de conocimiento subyacente en las latitudes por las que ha pasado el europeo.

No obstante, no se trata de hacer un rastreo genealógico de cuándo y cómo surgió este pensamiento, sino de cuándo comenzó a emerger el debate en torno a la cuestión decolonial. Empero, si queremos dejar huella de los pensadores que le han hecho frente con su pensamiento al pensamiento hegemónico y han logrado romper con los mitos de superioridad que se han gestado mediante la filosofía y la historia, al poner como centro la historia y filosofía local de Europa. A esto se le conoce como el eurocentrismo, ideología que privilegia las estructuras de conocimiento que se ha gestado sólo y únicamente desde la visión que Europa ha hecho del mundo. Dicho pensamiento ancla sus orígenes en la famosa discusión que tuvo lugar en 1522 entre Bartolomé de las Casa y Ginés de Sepúlveda, en esa discusión filosófica, se pretendió dirimir sobre la condición humana de los llamados indígenas, pues, a decir de los europeos (encabezados por Ginés de Sepúlveda), no podían ser considerados humanos los originarios del continente porque no tenían alma.

> Bartolomé de las Casas asume decididamente en su argumentación la perspectiva del indígena dominado como punto de partida de su discurso crítico, organizado lógica y filosóficamente desde el horizonte de la

> Escolástica moderna de la Escuela de Salamanca […] Bartolomé cambia de proyecto existencial y de "cura encomendero" se transformará hasta su muerte en "defensor de indios". De inmediato descubre en la negatividad material del Otro —como diría Horkheimer— la miseria en la que la conquista había reducido al indio a la "negatividad originaria". (Dussel, 2007, pp. 200-201)

Podemos observar en la cita anterior, que la principal idea de Las Casas es colocarse del lado de los oprimidos, es decir, asume que los pueblos llamados indígenas tienen una forma de ser y comprender el mundo y que las acciones hechas en contra de ellos son irracionales desde el punto de vista teológico. Ello implica un posicionamiento político y crítico al mismo tiempo, pues, deja en evidencia las contradicciones del actuar que tienen sus coetáneos en el Abya Yala.

Con esta postura, Las Casas se erige como uno de los principales críticos del proyecto civilizatorio moderno, aunque a Las Casas también pretendía la evangelización, estaba en contra de la violencia irracional utilizada sistemáticamente por los conquistadores y legitimada por los principales teólogos de la época, como es el caso de Sepúlveda y Francisco de Vitoria.

Una y otra vez alzará la voz del lado de los desvalidos, de aquellos que se les ha negado la existencia por el simple hecho de tener una cosmovisión distinta a la practicada por los europeos, serán culpables por no tener la religión adecuada que traía paz y felicidad.

Otro ejemplo de lo que es constitutivo al pensamiento decolonial lo podemos encontrar en las letras hechas por una mujer, nacida en las colonias, atravesada por una triple opresión, por un lado, por haber sido mujer en un mundo que era constitutivamente patriarcal, segundo; por haber nacido en la línea inferior de lo que será considerado humano, es decir, por nacer en una colonia de España y, por último; por ir en contra de la sexualidad impuesta por este sistema civilizatorio, que concebía la unión del hombre y la mujer y no la unión de dos seres humanos del mismo sexo, en este caso me refiero a Juana de Asbaje, mejor conocida como Sor Juana Inés de la Cruz.

Esto que estamos planteando, ha surgido de las reflexiones a profundidad que hemos hecho, a partir de lo que podría ser una genealogía del pensamiento decolonial, sin embargo, hasta el momento, no he leído lo que a continuación trataremos de argumentar. Nosotros, estamos convencidos de que el pensamiento de Juana de Asbaje, se inscribe en lo que se ha denominado el pensamiento decolonial, pues, se coloca del lado de quienes han sido marginados de todos los ámbitos de forma sistemática, en este caso: las mujeres, y no me refiero a las mujeres en una posición de privilegio, sino a las mujeres nacidas en las colonias y que fueron marginadas del sistema recluyéndolas en los conventos para que pudieran reprimir todo rastro de pensamiento distinto al producido por la modernidad. Dejemos que sea la propia Juana la que nos muestre su posicionamiento ante la embestida feroz de la modernidad sobre su cuerpo y el de muchas mujeres colonizadas en su más famosa Redondilla: Arguye de inconsecuentes el gusto y la censura de los hombres que en las mujeres acusan lo que causan:

> Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón, sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis./ Si con ansias sin igual solicitáis su desde, ¿Por qué queréis que obren bien si las incitáis al mal?/ Combatís su resistencia y luego con gravedad decís que fue liviandad lo que hizo la diligencia […] Siempre tan necios andáis que con desigual nivel a una culpáis por cruel y a otra por fácil culpáis./ ¿Pues cómo ha de estar templada la que vuestro amor pretende, si la que es ingrata ofende y la que es fácil enfada? […] (Salvat, 1972, pp. 27-28)

En estos extractos de su soneto más famoso, observamos que está juzgando a la subjetividad que ha configurado la modernidad, una subjetividad que es dominadora y que ve a la mujer como un simple goce y disfrute sexual, es decir, coloca a un nivel objetual a la mujer de cualquier forma. Por un lado, si la mujer resiste ante el cortejo de un hombre, es tachada de mojigata y cruel, y por el otro lado, si accede a las peticiones hechas por los hombres es estigmatizada como una mujer de la vida galante. Lo que hace magistralmente y con una diáfana escritura es criticar las principales actitudes que la sociedad ha configurado, una sociedad en

donde coloca a la mujer al nivel de una cosa de la que puedo disponer s diestra y siniestra, no es más que una sociedad que ha nacido enferme desde su constitución, recordemos que para los conquistadores europeos, las mujeres indígenas fueron consideradas como botín de guerra y muchos llegaron a tener más de una decena de mujeres para satisfacer sus pulsiones sexuales. Finalmente, vemos que critica lo que juzga el hombre sin darse cuenta de que han sido los hombres los que han sido los principales corrompedores del cuerpo y mente de las mujeres.

Pero, lo que queremos resaltar con estas letras es el posicionamiento desde el lugar no privilegiado, lo que Santos (2019) ha denominado la línea abismal, en la que los que se encuentran en la línea superior son tomados en cuenta como humanos y los que se ubican debajo de esa línea son considerados como no humanos. Siguiendo esta lógica, Juana de Asbaje se ubica en línea del No-Ser, es decir, en la línea donde no es considerada su humanidad como humanidad. Y, desde ahí, emite su crítica y se coloca del lado de quienes han sido de sistemáticamente marginadas; las mujeres colonizadas. Permítaseme mostrar un soneto en el que da cuenta de las opresiones que siempre han sufrido las mujeres colonizadas.

> ¿En perseguirme, mundo, qué interesas?/ ¿En qué te ofendo, cuando sólo intento poner bellezas en mi entendimiento y no mi entendimiento en las bellezas?/ Yo no estimo tesoros ni riquezas, y así, siempre me causa más contento poner riquezas en mi entendimiento que no mi entendimiento en las riquezas./ Yo no estimo hermosura que vencida es despojo civil de las edades ni riqueza me agrada fementida,/ teniendo por mejor en mis verdades consumir vanidades de la vida que consumir la vida en vanidades.

Sin duda razonable, estamos ante una crítica contundente al actuar dentro del mundo configurado por el proyecto moderno. Un mundo en el que el conocimiento es única y exclusivamente para el hombre. Donde la mujer es despreciada si pretende adquirir conocimiento que la libere de sus cadenas

impuestas por el sistema patriarcal que prefiere tenerla sumida en la ignorancia y detrás de lo que los hombres hacen.

No conforme con criticar al sistema que la priva de abrevar conocimiento que ayude a liberarse, hace una crítica demoledora al estereotipo de belleza que se ha conformado, un estereotipo en el que, en ese momento, los cuerpos robustos eran tomados en cuenta como el canon de belleza, en cambio, Sor Juana, tenía un cuerpo delgado que no entraba en los cánones establecidos por la civilización occidentalizada. Tenemos en sus letras el grito por salir de las coordenadas impuestas por la sociedad que la vio nacer.

Lo más aclarador de su pensamiento, es el posicionamiento ante la configuración de una cultura que le dará mucha importancia a las vanidades que se van produciendo dentro de un sistema que poco a poco empieza a industrializarse, en el siglo en el que hará este pronunciamiento, comenzarán a gestarse las innovaciones en cuyo seno surgirá lo que Europa ha mal llamado “La Revolución Industrial”, lo que queda de manifiesto es que no fue con la instauración de un modelo industrial lo que trajo consigo la forma desmedida de consumo, sino que se encuentra en los propios genes de este proyecto y, Sor Juana pone de relieve esa forma exacerbada de consumo de bienes materiales en un lugar del planeta que no tiene las condiciones (ni subjetivas ni objetivas) para dar entrada a la era industrial. Empero, ya existe la configuración de una sociedad que se deja llevar por la acumulación de bienes materiales en desmedro (es evidente) de la naturaleza y, por su puesto, del ser humano.

Es por esta razón que hace una llamada a no dejarse llevar por esa vida fastuosa y llena de opulencias en cuyo caso es mejor voltear la vista hacia aquellas cosas intangibles que le dan otro sentido a nuestras vidas.

En el pensamiento de José Martí, podemos hallar, nuevamente, surcos de decolonialidad, él mejor que nadie pudo observar al monstruo desde dentro, estuvo en uno de los lugares en los que se dio continuidad al proyecto civilizatorio moderno: Estados Unidos de América.

José Martí pudo darse cuenta de las atrocidades que planeaba el imperio estadounidense tras haberse independizado de su metrópoli. Sin lugar a duda, la conformación de la unión americana no obedece a principios que enarbolen la libertad, si lo contrastamos con lo que nos dice Losurdo (2015):

> Durante 32 de los primeros 36 años de existencia de Estados Unidos, los presidentes fueron propietarios de esclavos, y también lo fueron quienes redactaron la Declaración de Independencia y la Constitución. Sin la esclavitud (y la posterior segregación racial) no se puede entender nada de la «libertad americana», pues ambas crecieron juntas, apoyándose nuevamente. (p. 25)

Bajo esta lógica, Martí (consideramos nosotros) es un referente del pensamiento decolonial, al colocarse de frente al imperialismo y tratar de integrar a las naciones latinoamericanas. Martí fue uno de los precursores del pensamiento que más tarde emergería con gran fuerza para hacer un contrapeso al conocimiento creado desde Europa. Con una mirada clarividente, Martí alertó sobre las ambiciones de parte de Estados Unidos de obtener una mayor influencia en este lado del Atlántico. Asimismo, alentó la independencia de Cuba (último bastión del imperialismo español que venía en decadencia) aunque ya no lo vería, pues, fue herido de muerte mientras combatía al ejército realista. Sin embargo, dejó testimonio escrito de sus ideales, al respecto Martí (2013):

> La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. **La historia de América, de los incas de acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria […] Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.** Y calle el pedante vencido, que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas. (p. 18) [Las negritas son nuestras]

Nótese la inquietud que sobresale en la cita, es un llamado que muchos de los y las autoras decoloniales han hecho ante la embestida de la ciencia moderna

en contra de los pueblos colonizados. Hacer a un lado la Universidad europea para dar paso a una Universidad donde se estudie la realidad latinocaribeñoamericana y se delineen las coordenadas por las cuales debemos transitar hacia una forma de vida otra que salga de los parámetros establecidos y configurados por la Modernidad.

Insta a recuperar esa historia de América, es decir, sin saberlo propugna por recuperar las historias que fueron (y siguen siendo) borradas del imaginario colectivo. Historias que muestran la valiente y feroz resistencia que han dado los pueblos sometidos por tener espacio donde sean escuchadas su voz, porque lo que hemos sostenido es que no han tenido el espacio y eco suficiente para dar a conocer su forma de narrar la Historia. Es por esta razón que pide Martí enseñar “al dedillo” la historia de los de “acá”, por considerarla importante para reflejarnos y vernos nosotros mismos frente al espejo.

Continúa argumentando que el mundo debe entrar en nuestras dolorosas y amputadas repúblicas, no obstante, la realidad debe ser comprendida desde los parámetros de nuestras especificidades y no, a partir de los parámetros configurados por Europa. Por eso el “tronco” ha de forjarse aquí, en nuestras repúblicas, esto significa que, a partir de nuestros propios planteamientos, conceptos, categorías debemos afirmar una subjetividad que esté acorde con la realidad imperante en estos lares del planeta. Mientras sigamos parados bajo los parámetros que nos han sido impuestos no podremos comprendernos ni tampoco liberarnos de las opresiones que son constitutivas de la modernidad. Desde luego que esto no es tarea fácil, y aunque Martí pensaba esto en el siglo XIX, es necesario reconocer y rastrear este tipo de pensamiento para visibilizar que la lucha antiimperialista se ha transformado en la lucha decolonial.

Nótese cómo ha habido momentos específicos en la Historia en las que se gestado un pensamiento que ha tratado salir de la prisión cognitiva a la que se la ha sometido. De la misma forma, en la segunda mitad del siglo XX, junto a los procesos de descolonización política llevadas a cabo en África, Asia y la lucha contra el imperialismo estadounidense en América Latina, hemos de destacar a quienes

siguieron el camino trazado por todos y todas las antecesoras que habían hecho los primeros surcos.

Ahora, el pensamiento de dos autores precursores de la decolonialidad en los países del tercer mundo fue: Aimé Césaire y Frantz Fanon. Ambos han crecido del lado inferior de la línea abismal. El primero comenzó su teorización con un posicionamiento político con una obra titulada: *Discurso sobre el colonialismo*. En la que esboza una de las principales ideas de la decolonialidad, a saber:

> […] que nadie coloniza inocentemente, que tampoco nadie coloniza impunemente; que una nación que coloniza, que una civilización que justifica la colonización y, por lo tanto, la fuerza, ya es una civilización enferma, moralmente herida, que irremisiblemente, de consecuencia en consecuencia, de negación en negación llama a su Hitler, quiero decir su castigo. Colonización: cabeza de puente de la barbarie en una civilización, de la cual puede llegar en cualquier momento la pura y simple negación de la civilización. (Césaire, 2006, p. 17.)

Césaire no hace referencia a personas o pueblos, sino a toda una civilización y, esa civilización a la que se refiere es la europea. Alude a que cada quien tiene su Hitler, pues, Hitler es la encarnación de todo lo que Europa ha venido haciendo con los pueblos de otras partes del planeta de forma sistemática desde el siglo XVI hasta la actualidad. Le llama enferma a Europa, por justificar sus empresas coloniales. Y Más adelante sentencia que “Europa es responsable frente a la comunidad humana de la más alta tasa de cadáveres de la historia” (p. 21).

Discurso sobre el colonialismo, ilustra con perfección cuáles han sido las consecuencias de la catástrofe que vive el planeta y toda la humanidad entera. Una civilización que, a costa de las guerras, el sometimiento, la expoliación a la naturaleza, la destrucción de los conocimientos de otras culturas, la masificación de una sola forma de consumo, la falta de empatía hacia quienes piensan de otra forma e interpretan el mundo desde otros modelos ideales, son causas de esta gran inestabilidad que vivimos hoy en día.

Cada palabra escrita por este pensador, duelen y calan hasta lo más hondo de cualquier ser que se precie de tener solidaridad con los otros, con el diferente, con el que ve el mundo desde otra perspectiva distinta a la que ha creado el mercado. Es un ejemplo palpable de las barbaridades que ha cometido Europa y que da cuenta perfectamente que todo lo que ha hecho en otras partes del mundo ahora se regresa hacia su población mediante un Hitler o Mussolini o Franco, entre otros dizques líderes que se preocupan por los pueblos.

Pasemos ahora por el pensamiento de Frantz Fanon, sin duda razonable ha sido un pensador del tercer mundo con una influencia muy importante. Su obra más destacada fue Los condenados de la tierra, obra clásica en el pensamiento decolonial que inaugura una serie de reflexiones que marcarán el rumbo de los procesos de descolonización epistemológica.

Esta obra da cuenta de las atrocidades, los mecanismos y las estrategias de las que se ha valido el mundo que se ha autodenominado “civilizado”, “desarrollado”, “culto”, entre muchos otros adjetivos que serían tarea de varios siquiatras analizarlos a la luz de todas las atrocidades que se han atrevido a cometer en contra de millones de personas en el mundo.

Es una denuncia palpable contra el despojo que han sufrido los pueblos víctimas de la ambición europea, una denuncia evidente contra la explotación inhumana de millones de seres humanos cuya finalidad ha sido (y sigue siendo) llenar los bolsillos del 1% más rico del planeta, es una denuncia palmaria en contra de un patriarcado que ha tejido su telaraña por todo el planeta y ha mantenido a las mujeres lejos de la vida pública y les ha negado la participación para transformar el mundo, una denuncia clara en contra de la violencia irracional que se ha cernido a lo largo del planeta y que ha perdurado desde 1492 a la fecha, una denuncia patente que muestra la intencionalidad de dejar en el ostracismo al Otro, al diferente, al nativo del continente americano, a la persona esclavizada, a los asiáticos, a los musulmanes, a las mujeres y a todo aquel que ose arrebatarle un centímetro de coto de poder. En palabras del propio Fanon (2001):

> Esta opulencia europea es literalmente escandalosa porque ha sido construida sobre las espaldas de los esclavos, se ha alimentado de la sangre de los esclavos, viene directamente del suelo y del subsuelo de ese mundo subdesarrollado. **El bienestar y el progreso de Europa han sido construidos con el sudor y los cadáveres de los negros, los árabes, los indios y los amarillos.** (p. 88) [Las negritas son nuestras]

La cita es reveladora y muy cierta, pues, el desarrollo y despegue que han tenido los europeos se ha debido en gran medida al saqueo, expoliación y explotación de América, Asia y África. Han mantenido en el subdesarrollo a los países que antes eran colonias y han logrado mantener un vínculo mediante la formación académica de las élites nacionales. Dichas élites nacionales no han hecho otra cosa más que estar al servicio de las grandes metrópolis y son las que han permitido que las brechas de desigualdades se acrecienten en los países bautizados con el nombre de "subdesarrollados". Las metrópolis no deberían autonombrarse "desarrollados", al contrario, hay que rebautizarlas con el adjetivo de "subdesarrollantes", porque a eso es a lo que se han dedicada durante siglos, han subdesarrollado otras regiones a costa del trabajo, el sudor y la sangre de los pueblos que han tenido que sufrir en carne propia las vejaciones proferidas por las grandes metrópolis. Una y otra vez hay que dejarlo muy claro, el desarrollo de Europa es (y siempre ha sido) a costa de la explotación humana y el expolio de la naturaleza de los pueblos sometidos.

A todo lo anterior, podríamos dar cuenta de qué es el paradigma decolonial. Sin duda, en primera instancia es una actitud ante las injusticia perpetradas en nombre de un progreso mal entendido o, más bien, un progreso para las élites metropolitanas y subalternas; en segunda instancia, se parte desde la cosmovisión de quienes han sido de forma sistemática marginadas de todo espacio configurado por el proyecto civilizatorio de muerte, esto incluye: a las mujeres, los indígenas, los africanos, asiáticos, musulmanes, y todo grupo que haya vivido en carne propia el abuso, el racismo, el sexismo, el machismo, la misoginia, la xenofobia, la aporofobia, la gordofobia, la gerontofobia y todas las fobias habidas y por haber; en tercera instancia, se trata de recuperar la dignidad negada de todos los pueblos que

han resistido los embates de este proyecto civilizatorio moderno y, por último; generar las categorías y conceptos que nos permitan comprendernos en cada una de nuestras especificidades respetando la dignidad del otro a la hora de interpelarnos.

En suma: no es una mera teoría o paradigma, sino que debe expresar en una actitud ante toda injusticia producida por el modelo civilizatorio moderno, partir desde lo que ha sido negado, imposibilitado, descalificado, sobajado, anulado, humillado, vejado por la modernidad, y resurgir con un conocimiento propio nacido, justamente, de esas luchas anticoloniales que se han dado a lo largo del planeta. Cada una de las cosmovisiones debe partir desde un modelo ideal distinto del que parte la modernidad.

De otra forma, estaríamos cayendo en lo mismo que hemos criticado, es por esta razón (entre muchas otras) que Europa no ha podido salir de los parámetros críticos que se ha hecho, pues, estas críticas lo único que ha logrado es verse en el espejo y reconfigurarse con mayor potencia para seguir ejerciendo presión, sometimiento, explotación y dominación sobre los pueblos que ha considerado inferiores desde siempre.

Por ello, es necesario pensar desde los parámetros que ha tejido la modernidad. Para comprendernos y poder vislumbrar un horizonte transmoderno que posibilite el tránsito de la forma de vida producida por el mercado capitalista a otra forma de vida que no explote ni domine a la naturaleza y al ser humano.

> Uno de los problemas fundamentales de la ciencia social y la filosofía latinoamericanas es que razonan y piensan América Latina desde la cosmovisión que Europa tiene de nosotros y del mundo, esto es, lo hacen como si fuesen europeos, porque piensan y razonan presuponiendo la concepción moderna de la historia y no desde la especificidad propia de la historia latinoamericana y mundial, que no es la misma, porque tenemos otra historia que aún necesitamos des-en-cubrirla para vernos desde nuestro propio horizonte, desde lo que somos en la historia, y no desde lo que la modernidad occidental dice que somos. (Bautista, 2014, pp. 47-48)

En este sentido, el proceso de descolonización no alude simplemente a hegemonizar una narrativa histórica o filosófica, la decolonialidad apunto a razonar y pensar nuestras realidades desde otros marcos categoriales que den cuenta de los problemas inherentes que ha dejado el colonialismo en cada una de las partes del planeta a las que ha llegado.

Se trata no solamente de recuperar el pasado que ha sido negado, tal y como afirma Santos (2017) cuando dice que:

> la teoría de la historia de la modernidad es insostenible y, por tanto, es necesario sustituirla por otra que nos ayude a vivir con dignidad […] la teoría de la historia de la modernidad se orientó al futuro, y el pasado quedó subrepresentado y subcodificado. (p. 123)

Consideramos que es un parte, pero, no es el todo. Lo principal en la teoría decolonial no sólo es sustituir y ya, no, se pretende partir desde un modelo ideal distinto al producido por la modernidad y poder así transitar hacia otro tipo de humanidad en el que no quepa la envidia, la codicia, el individualismo, la competencia y que logramos establecer relaciones personales en comunidad, con apoyo recíproco, solidaridad, sororidad, entre muchas otras formas de ser y de actuar en el mundo que son diametralmente opuestas a las producidas por el modelo civilizatorio moderno. Basta ya de tomar la historia como un simple relato. Es urgente y necesario tomar el pasado como un engranaje que articule las luchas que se han dado en aras de una liberación completa del ser humano y potenciar nuestras actitudes hacia la consecución de esa otra forma de vida que nos permita ser y estar con dignidad.

Producir nuestros propios marcos categoriales para comprender nuestras realidades y afirmar otro tipo de subjetividad que no le dé la espalda a quienes sufren bajo este sistema civilizatorio de muerte. A decir de Grosfoguel (2014):

> Lo que produce el pensamiento decolonial es una redefinición/subsunción de la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos, la humanidad, las relaciones económicas más allá de las estrechas definiciones impuestas por

> la modernidad europea. El pensamiento descolonial no es un fundamentalismo antimoderno. Es una respuesta descolonial transmoderna desde lo subalterno a la modernidad eurocéntrica. (p.396)

Estamos frente a la decadencia de una forma de vida que ha producido un proyecto civilizatorio en específico. Ello implica que nos demos cuenta de que otro paradigma es posible y la enseñanza de la historia es un insumo primordial para lograr caminar hacia otro horizonte de posibilidades de existencia.

Crítica decolonial

Para adentrarnos en el punto acerca de la crítica decolonial o a ciertas posiciones del decolonialismo, permítase empezar con un caso que ayuda a aclarar las razones de su existencia. Lo sucedido a partir de la publicación del 30 de mayo de 2017 cuando salió un comunicado titulado *Llamado internacional urgente a detener la escalada de violencia en Venezuela*. *Mirar a Venezuela más allá de la polarización.* El contenido de ese comunicado se centra en la escalada de violencia que se ha suscitado en ese país latinoamericano, producto, en gran parte a las políticas sancionadoras dirigidas desde la casa blanca con sede en Estados Unidos.

El comunicado comienza argumentando que esta carta es producto de la urgente necesidad por detener el clima de polarización, crisis y violencia que se ha cernido sobre ese país hermano. Adelanta diciendo que “existe un gobierno cada vez más deslegitimado, con marcados rasgos autoritarios”. Es sabido por el medio intelectual que la democracia que se practica en Venezuela se alinea o enmarca de los modelos establecidos por la democracia liberal procedimental.

No obstante, pese a que se rige bajo los cánones establecidos por el modelo liberal de democracia, ésta forma de ejercerla sea deslegitimado a grado tal de considerarla simplemente como “populismo”, término que las élites implementan en el momento en que no comprenden la compleja situación que se vive dentro de un territorio en específico. Si fuera el caso de que existe un gobierno que ha perdido el consenso por parte de las mayorías, es decir, como afirma el comunicado que se ha “deslegitimado”, el comunicado pone de soslayo el cambio constitucional que

permite la revocación de mandato desde el alto más cargo como lo es la presidencia hasta el más bajo de los cargos elegido vía sufragio electoral, es decir, por medio y sólo a través de los votos.

Si ha perdido legitimidad el gobierno venezolano, ¿por qué no llaman a elección para revocación de mandato y así evitar mayor polarización, violencia y crispación social en Venezuela? La salida a la que ellos han denominado “crisis” sería sumamente rápida y sin mayores contratiempos. El problema es que no cuentan con la suficiente seguridad para ganarle por la vía electoral al actual gobierno de Venezuela.

Se le acusó de ser un gobierno autoritario y me pregunto: ¿cómo puede coexistir un gobierno con tintes autoritarios en una democracia que en 20 años ha tenido elecciones presidenciales? ¿Que no se supone que para que un gobierno sea tiránico no debe consultar la voluntad del pueblo y simplemente imponer y afirmar su subjetividad por encima de las subjetividades de los gobernados? Estas preguntas sirven para mostrar de cuerpo entero la falsedad de tal afirmación. Desde que se eligió presidente en el año 1998 y hasta el 2018, es decir, en un periodo de veinte años, Venezuela ha tenido seis elecciones presidenciales que han refrendado el apoyo al gobierno de Hugo Chávez y al de Nicolás Maduro (CNE, 2023). No conforme con las elecciones, se han tenido cerca de cinco referéndums de todo tipo (incluido una revocación de mandato), para darle mayor poder a las decisiones del pueblo. En resumen, Venezuela tiene un extraño gobierno con derivas autoritarias que le gusta realizar elecciones y referéndums para reafirmar el poder de un solo hombre en el gobierno de ese país latinoamericano. Aunado a lo anterior, el mismísimo centro Carter llegó a afirmar que las elecciones venezolanas tienen un sistema electoral que obstaculiza la realización de cualquier fraude en aras de socavar la democracia de ese país (Samad, 2012).

Más adelante se lee: “La identificación del cambio, aún de la crítica al capitalismo, no pueden provenir de proyectos antidemocráticos [haciendo referencia al gobierno venezolano]”, entonces me cuestiono, ¿es democrático bombardear países con el subterfugio de tener armas de destrucción masiva? Tal y como lo hizo

el gobierno de Bush contra el gobierno de Irak para justificar una invasión con claros tintes petroleros. Esa es la democracia que defiende el comunicado.

Seguimos leyendo y el comunicado se contradice enormemente, porque están del lado de donde se hagan “elecciones periódicas” que como hemos escrito líneas arriba eso se ha dado en Venezuela; están a favor de una “democracia participativa”, esto es lo que ha estado haciendo el gobierno encabezado, primero por Hugo Chávez y luego por Nicolás Maduro. Se han ampliado las garantías de los derechos político-electorales de los y las ciudadanas venezolanas, se ha ampliado su participación al incluir la revocación de mandato como forma legítima para tener en todo momento la soberanía en manos del pueblo y no como se hace en la que se dice ser el país más democrático, en la que no existe el voto directo como en gran parte de América Latina. ¿Qué tipo de democracia es la que están defendiendo si notamos que lo que se critica o se exige se cumple a cabalidad por parte del gobierno venezolano?

Más adelante, manifiestan estar del lado de “los derechos humanos” y que están en contra de todo acto que socave la dignidad humana y no conciben “la tortura” y abogan por “el respeto mutuo”, y la solución de los conflictos no por la vía de la violencia. En el párrafo que sigue delegan toda la responsabilidad del clima violento y de crispación social al gobierno encabezado de Venezuela. Hay que ser muy cara dura para no comprender que esta crisis ha sido alentada desde la morada de quienes se han presentado como democráticos pero que en los hechos se ha demostrado que sólo están al servicio de la plutocracia internacional y que la oposición venezolana es la que ha estado haciendo el juego sucio al gobierno popular de encabezado por Nicolás Maduro.

Puede notarse en todo lo que arguye el documento, los argumentos principales que han sido enarbolados por la derecha venezolana y por las narrativas que han sido creadas por los medios hegemónicos de comunicación, principales artífices de crear en el imaginario social internacional la idea de que en Venezuela se vive una dictadura despiadada que devora niños en crudo.

Por otro lado, para dar contestación al comunicado con el que hemos comenzado estas líneas, intelectuales decoloniales y de izquierda se han pronunciado mediante otro comunicado titulado: *La izquierda despolarizada: del monólogo de Próspero al diálogo con Calibán.*

En dicho documento se pone de manifiesto una contraargumentación y un señalamiento a la línea argumentativa del primer comunicado. Comienza con una serie de puntualizaciones en las que se pone de manifiesto las incongruencias vertidas en el comunicado que se contesta. Son 10 los puntos y no haremos una repetición de ellos, sólo destacaremos los que consideramos necesarios para poner de relieve la confrontación ideológica en la que incurren los planteamientos del primer comunicado.

En esencia muestra la falta de solidaridad que no se ha tenido con el movimiento bolivariano de Venezuela. En donde, en repetidas ocasiones ha sido víctima de las intenciones imperialistas por poner en la presidencia a un gobierno títere del gobierno estadounidense. Porque no han reconocido la afrenta que la oposición ha hecho de forma sistemática al gobierno y han pasado por alto los tintes fascistas con los que se han conducido en todo momento hacia las acciones emprendidas por el gobierno popular bolivariano. Porque en su comunicado no contemplaron las descalificaciones hechas por la asamblea legislativa en contra del poder ejecutivo, en el que el franco propósito era eliminar de la presidencia al actual gobernante. Porque la neutralidad con la que se asume la línea argumentativa sólo demuestra de qué lado de la línea se encuentran, si del lado del opresor o realmente del lado de los oprimidos.

Una vez desarrolladas las diez razones por las que no ha hecho falta la solidaridad hacia Venezuela de quienes se adhieren al primer comunicado, comienza la contraargumentación a lo escrito por el pronunciamiento para detener la escalada de violencia en Venezuela. Empiezan contraargumentando que las ciencias sociales han servido para reafirmar un proyecto civilizatorio en concreto y que el proyecto civilizatorio moderno, que enarbolan las clases conservadoras ha

tenido dentro de su óptica aplastar cualquier movimiento, “el conservadurismo y el liberalismo tienen la necesidad imperiosa de aplastar el conflicto”.

Vemos de esta forma cómo lo subyacente tras el velo de neutralidad no es otra cosa más que la máscara conservadora del *status quo*, por eso, aunque se asumen como defensores de los derechos humanos y pugnen por un ensanchamiento de la democracia, tras el velo academicista se esconden las más oscuras intenciones: hacerle el juego a la derecha conservadora internacional. No están colocando en su justa dimensión la polarización y crispación social que se vivía en esos momentos en la República bolivariana de Venezuela. Desconociendo de facto los argumentos que han esgrimido en sus obras y que cuestionan esas mismas formas de proceder del capital financiero internacional, a quien yo llamo la plutocracia financiera, ahora al adherirse a la argumentación del comunicado no hacen otra cosa más que dejar al descubierto su incongruencia ética-epistemológica, esto es, que lo que han venido construyendo bajo el manto academicista no pasa la prueba de los hechos en concreto, pues, se colocan del lado de la oligarquía internacional al firmar este tipo de documentos que no hacen más que darle sentido a la lógica civilizatoria conservadora, esa de la que se han servido mediante sus cuestionamientos para tener cabida dentro de lo que se ha conocido como crítica decolonial.

Líneas más adelante, se cuestiona que su crítica se haya centrado en una batalla sin cuartel entre el poder ejecutivo y el poder legislativo, cunado la realidad es que es un conflicto con el modelo civilizatorio moderno. Por esta razón, recaen en una contradicción de base, pues, la lucha del pueblo bolivariano ha sido en todo momento por recuperar la dignidad humana frente a las atrocidades cometidas por varias décadas en contra del pueblo venezolano. En otras palabras, se dicen ser defensores de las causas populares, pero, con este tipo de pronunciamientos abogan por la desaparición de lo popular.

La contraargumentación finaliza afirmando que “sus nobles intenciones son bien recibidas, pero su invitación es a otro diálogo y no a un diálogo otro”. Con lo anterior se recalca que lo que pretenden es afirmar su verdad como la única posible

en medio del conflicto. Tantas veces han dado a conocer que su postura mantiene un diálogo horizontal con otras cosmovisiones y, pareciera ser que se contradicen una vez más al querer erigirse como el tribunal máximo de reconciliación entre las partes. ¿En verdad creen que las contradicciones creadas por el capital pueden desvanecerse con ayuda del consenso? El escrito cierra magistralmente:

> Los diálogos despolarizados son el "no lugar" desde donde se pretende detener la escalada de violencia sin cuestionar lo patriarcal, lo colonial y el racismo estructural que la condiciona, sin enfrentar la lógica de acumulación que lo gestiona, en tan solo el consenso de los que tienen voz, de quienes dejaron de preguntarse si pueden hablar lxs subalternxs, porque sus gritos perturban el tejido social y amenazan su sustento. Convocar un diálogo en los términos de Próspero sólo puede resultar en la maldición de Calibán. (Grosfoguel, et. al, 2017, s/p)

¿Qué tienen que ver estos dos pronunciamientos con la perspectiva decolonial? En esencia pudieran parecer desvinculados de la crítica decolonial de la cual haremos una breve reflexión a los principales argumentos de algunos representantes de lo que se ha denominado la perspectiva decolonial. No obstante, estos pronunciamientos son clave para dejar de manifiesto qué paradigma es el que adoptaremos para adentrarnos a las disputas dentro de una perspectiva, mirada o teoría que ha sido clave en pleno siglo XXI para transformar la realidad configurada durante más de 500 años.

Lo que hay que tomar en cuenta es que el comunicado A[4] fue firmado por una cantidad apremiante de intelectuales que han hecho su carrera dentro de lo que se conoce como el paradigma decolonial, si bien es cierto, que, también, hay otros intelectuales que se asumen de izquierda, no podemos dejar de soslayo que quien encabeza la firma es uno de los representantes más importantes de la perspectiva decolonial: Aníbal Quijano. Junto a él, otros y otras representantes como Walter

[4] Llamaremos comunicado A al texto titulado: *Llamado internacional urgente a detener la escalada de violencia en Venezuela. Mirar a Venezuela, más allá de la polarización.*

Mignolo, Edgar Lander, Arturo Escobar, Catherine Walsh y el más representativo de Europa: Boaventura de Sousa Santos.

Por eso llama la atención que quienes despotrican en contra de un gobierno que ha refrendado su legitimidad elección tras elección sea catalogado como "autoritario" cuando en los hechos ha demostrado una y otra vez su legitimidad en las urnas (Tirado, 2019). Y precisamente porque estos autores decoloniales son los que han construido una crítica radical a las implicaciones políticas, sociales, económicas, culturales y epistémicas derivadas del proyecto civilizatorio moderno. Proyecto civilizatorio que ha ocasionado la grave crisis política y ecológica en la que nos encontramos actualmente. Es que nos parece pertinente ponerlo de relieve para dejar de manifiesto a qué tipo de postura decolonial nos vamos a adherir en toda nuestra argumentación.

Por el otro lado, el comunicado B[5] también fue firmado por una cantidad apremiante de intelectuales que han contribuido en demasía con el desarrollo de categorías que nos permitan re-conocernos y comprender la realidad en la que vivimos, cuyo objetivo central es transformar este mundo por uno en el que podamos convivir con mayor dignidad.

En este caso, quienes contrargumentan el comunicado A, centran sus tesis en una realidad venezolana que ha sorteado los ataques de la oposición apoyada por la plutocracia financiera. Intelectuales que han sido congruentes ético-epistemológicamente, es decir, que la construcción o elaboración de sus categorías reflexivas cobran sentido en un actuar político que se posiciona siempre del lado de los oprimidos y no de los opresores, como es el caso de los firmantes del comunicado A. Por tal motivo, se torna necesario adentrarnos a los postulados de los principales firmantes, cuya finalidad será dilucidar sus principales planteamientos y, poder así, aclarar paradas ante el paradigma que nos ayude a salir realmente de las coordenadas impuestas por el proyecto civilizatorio moderno.

[5] Llamaremos comunicado B al texto titulado: La izquierda despolarizada: del monólogo de Próspero al diálogo con Calibán.

A continuación, reflexionaremos sobre la obra de Aníbal Quijano y Walter Mignolo como firmantes del comunicado A y Ramón Grosfoguel y Juan José Bautista Segales, como signatarios del comunicado B. De esta forma, nos parece importante diferenciar los principales postulados y poder así, colocarlos en su justa dimensión al lado del actuar político de cada uno, de modo que, reflexionar sobre sus principales planteamientos y contrastarlo con su actuar político dará luz de cuál es el paradigma en el que debemos anda para configurar esa historia otra desde la mirada de la decolonialidad.

Hemos de comenzar nuestra reflexión con el intelectual peruano, Aníbal Quijano. Quijano es un referente a nivel mundial precursor de la teoría decolonial. Es quien le ha dado sentido al concepto de “colonialidad”, dicho concepto visibiliza que las relaciones de poder que se habían establecido desde la llegada de los europeos a lo que se conoce como continente americano, no se han roto pese a haber llevado a cabo una independencia política en los comienzos del siglo XIX y que termina con la independencia de Cuba de lo que quedaba del imperio español.

El despliegue de este concepto toma su forma y se engendra en el momento mismo en el que los europeos toman control de las tierras localizadas fuera de Europa, en este caso: América, África, Oceanía, etc. Esto significa que, la colonialidad es la hidra concebida a partir del despliegue de un proyecto civilizatorio que se ha denominado moderno, es decir, que su emergencia se da en cuanto comienza el proceso de dominación y explotación del territorio (para nosotros) americano y el control de las subjetividades de los pueblos que habitaban el continente americano antes de la llegada de los europeos.

En concomitancia con el despliegue de la subjetividad moderna, el eurocentrismo iba tomando fuerza a partir de la construcción epistémica que se desarrollaría en torno a la humanidad europea, es decir, que Europa necesitaba una filosofía que justificara su actuar y poder de esta forma, producir un conocimiento que poco a poco iba permeando en cada una de las subjetividades de los colonizados. De esta manera, el eurocentrismo no sólo se refiere a un posicionamiento superior, sino como Quijano ha dicho que también es parte

constitutiva de la educación de los que han sido colonizados, pues, será de este modo que subjetivarán cada uno de los planteamientos que se irán desarrollando del otro lado del Atlántico y llegarán a América ya con la tinta necesaria para permanecer aún sin que haya un sometimiento político de las metrópolis hacia sus colonias.

No obstante, esta categoría desarrollada por Aníbal Quijano ha sido fuertemente criticada por no haber referido a quienes antes de haberla desarrollado ya la habían comenzado a trabajar, pero en otra forma. A esta práctica se le conoce con el nombre de extractivismo epistémico. Dicho término proviene de la economía extractivista. Práctica que comienza desde la llegada de los europeos al continente, tiene una franca finalidad, extraer los recursos naturales y humanos y trasladar la acumulación de capital hacia el continente europeo. Alberto Acosta (2012) lo define de esta forma:

> En la práctica, el extractivismo ha sido un mecanismo de saqueo y apropiación colonial y neocolonial. Este extractivismo, que ha asumido diversos ropajes a lo largo del tiempo, se ha forjado en la explotación de las materias primas indispensables para el desarrollo industrial y el bienestar del Norte global. Y se lo ha hecho sin importar la sustentabilidad de los proyectos extractivistas, así como tampoco el agotamiento de los recursos. (Acosta, 2012, citado en Grosfoguel, 2022, p. 254)

Como podemos observar, el concepto de extractivismo guarda una fuerte connotación con las formas de saqueo y explotación que se ha llevado a cabo en la historia colonial del continente americano. Esto nos sirve de andamiaje para comprender la forma en la que los conocimientos son expropiados/apropiados y despojados de su origen ontológico para ser mostrados en los países subdesarrollados como propios. Esta práctica conocida como extractivismo cognitivo, término acuñado por una indígena canadiense de nombre Lean Betasamosake Simpson, en el año 2013, en una entrevista realizada por la reconocida periodista Naomi Klein. En palabras de Simpson:

> But the extractivist mindset isn´t about having a conversation and having a dialogue and bringing in indigenous knowledge on the terms of indigenous people. It is very much about extracting whatever ideas scientists or enviroments thought were good and assimilating it […] puti t onto toilet paper and sell it to people. There´s an intellectual extraction, a cognitive extraction, as well as a physical one. The machine around promoting extractivism is huge in terms of TV, movies, and popular culture[6]. (Simpson entrevistada en Klein, 2013)

Como podemos observar en esta cita anterior, así como el extractivismo económico surge de la necesidad de apropiarse de la naturaleza y despojarla de sus atributos naturales para cosificarla y poder así, expoliarla; el extractivismo cognitivo o epistémico, también se fundamenta en la misma racionalidad, pues, se apropia de los conocimientos que son producidos en otras partes del mundo y luego se llega a al país de origen a mostrarlos haciéndolos pasar como suyos.

Esta práctica es bien conocida y Aníbal Quijano no se salva de la feroz crítica que Grosfoguel ha hecho contra esa práctica. Quijano ha fundado gran parte de su pensamiento en la raza como eje articulador de la colonialidad y la modernidad, esto es, que es parte constitutiva de estos dos procesos que se asentaron con gran fuerza en el continente americano y que configuró las subjetividades de los pueblos colonizados mediante el uso de la fuerza y la explotación a mansalva de sus cuerpos. No obstante, Grosfoguel ha subrayado que estas teorías apoyadas en la idea de la raza ya habían sido acuñadas por los marxistas negros en Estados Unidos, tal es el caso de Oliver Cox. Al respecto, Montañez (2018) asegura que "una de las mayores críticas al enfoque decolonial ha sido el señalamiento de que están proponiendo no es nada nuevo y se ha venido planteando desde el

[6] Pero la mentalidad extractivista no tiene que ver con tener una conversación y un diálogo, y traer el conocimiento indígena en términos de las personas indígenas. Es mucho más acerca, de extraer cualquier idea que científicos y ambientalistas pensaron que era buena, y asimilarla […] ponerla en papel de baño y vendérsela a la gente. Hay una extracción intelectual, una extracción cognitiva, así como una física. La máquina en torno a la promoción del extractivismo es enorme en términos de la televisión, el cine y la cultura popular. [traducción nuestra]

pensamiento crítico de los pueblos colonizados desde hace bastante tiempo" (p. 157).

Otro caso representativo de esto que estamos trayendo a colación es el concepto de "capitalismo racial" acuñado por Robinson (1983), en el que se muestran las principales ideas en torno a lo que Quijano llamará "colonialidad". Ello muestra que el extractivismo epistémico ha sido una práctica sistemática de varios intelectuales a lo largo de la Historia, no obstante, es reprobable en el caso de quienes se asumen desde una postura decolonial pues, se critica lo que uno hace, entrando en una contradicción de tamaños colosales. Quijano escuchó este concepto cuando realizó estancias en Estados Unidos y pudo entrar en contacto con autores que no han tenido el mismo eco que sus pares estadounidenses y europeos. Dejemos que Grosfoguel nos diga de primera letra:

> Es menos conocido que la idea de "colonialidad", es decir, la idea de que el racismo es un principio organizador de la acumulación de capital y de la modernidad, está formulada por marxistas negros mucho antes que Aníbal Quijano, quien comienza a publicar sobre este tema en los años noventa luego de haber sido expuesto a la tradición del marxismo negro en sus visitas anuales de seis semanas a la State University of New York (SUNY) en Binghamton desde principios de los años ochenta. Usando otros términos, la tradición del marxismo negro estaba ya hablando de estas ideas, que Quijano formuló tardíamente en los años noventa del siglo XX con el término "colonialidad". (Grosfoguel, 2018, p. 14)

La cita es muy ilustrativa porque pone de manifiesto la forma en la que operaba Aníbal Quijano. Al tener conocimiento de que estos pensadores afroestadounidense no tenían mucho eco dentro y fuera de las fronteras, la tentación de crear los conceptos sin mencionar la idea chispa que los germinó nos habla de una postura ético-epistémica deleznable, que, sin duda razonable, no va con un pensador que se ha asumido con la bandera de decolonial. Ahora podemos entender la facilidad con la que se adscribió al comunicado A, que hemos citado líneas arriba.

Hemos partido de la idea de que es necesario tener congruencia con lo que se escribe y lo que se hace en el campo político. Ello implica un grado de compromiso intelectual de colosales dimensiones. No puede ser posible que los principales representantes de una corriente que ha criticado las prácticas sistémicas de explotación, dominación, racismo, discriminación, sexismo, entre muchas otras, se comporte sin ética-política.

Otro de los representantes de lo que se ha denominado teoría decolonial y que es firmante del comunicado A es: Walter Mignolo. Su contribución teórica también ha sido muy prolífica. Ha acuñado conceptos como “diferencia colonial”, “pensamiento fronterizo”, “paradigmas otro”, “herida colonial” y “cosmopolitismo crítico” (Mignolo, 2003, 2007). No obstante, también ha sido parte del robo espitémico o como ha sido denominado por la indígena canadiense Simpson: extractivismo cognitivo o epistémico.

Quien se entrega de lleno a denunciar las prácticas extractivistas epistémicas de algunos “decoloniales” ha sido la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui. Dicha intelectual, ha dado de qué hablar al decir cómo se han apropiado muchos de los intelectuales “decoloniales” de ideas que se han gestado en el Sur global y que se hacen pasar como creaciones originales desde el Norte Global. En un conversatorio que tiene Santos con Silvia la interpela sobre las palabras y/o conceptos que son dichos por intelectuales pero que no han entendido cuál es el significado prístino. Rivera dice:

> En cuanto a los oscuros y este umbral que yo planteo que es el tema del dominio de la lengua legítima y la palabra legítima, ahí es donde veo el problema, ¿no?, se incorpora el Sumak kamaña, pero se incorpora sólo una parte, porque es una incorporación selectiva, yo diría fetichista […] yo creo que se hace de la palabra un emblema, una especie de escarapela, diciendo “somos pluriculturales” porque incorporamos palabras que no entendemos. Pero no hay un esfuerzo por entender de dónde surge esa palabra. Eso surge de la “eujas” que son formas ritualizadas del discurso, son aforismos. […] Sumak kamaña, hakam parlaña es decir, **vivir bien quiere decir: hablar como gente y caminar como gente. Y hablar como gente quiere decir,**

> **escuchar antes de hablar, dos, decir cosas que sabes y no hablar de lo que no sabes y, tres; refrendar tus palabras con tus actos,** eso quiere decir hakam paralaña. (ALICE CES, 2014)) [las negritas son nuestras]

Lo que podemos observar en la cita anterior, es un llamado justamente a hacer lo que no han hecho algunos intelectuales decoloniales. Han desterrado la palabra de su lugar de origen para hacerla aparecer como suyas o, en el mejor de los casos para fetichizar la palabra. Resalta una cosa de suma importancia: "refrendar tus palabras con tus actos". ¡Caray, cosa tan sencilla de enunciar, pero, tan difícil de hacer! Estamos frente a una incongruencia total. Mientras se valen de las teorías que van surgiendo en otras latitudes, ellos se apropian de las más que puedan y las despolitizan y deshistorizan, esto es, que no recobran el mismo sentido y significado los conceptos extraídos de una determinada zona y regurgitados desde otra, al hacer esto, pierde todo sentido político y su historia se queda en el lugar de donde fueron extraídas esas ideas.

Por eso, la llamada a tener congruencia con lo que se dice y lo que se hace tiene dimensiones ético-filosóficas. No se trata solamente de adecuar un concepto de un lado a otro, sino dotarlos de contenido para cambiar las realidades. No obstante, esto no ha sido de esta forma, simplemente se le quita el carácter trasformador para seguir reafirmando el mismo proyecto que tanto se ha criticado.

Mignolo al firmar también el comunicado A se coloca del lado del imperialismo y no es congruente lo que ha escrito con lo que hace. Veamos lo que piensa Cusicanqui de Mignolo:

> Los Mignolo y compañía han construido un pequeño imperio dentro del imperio, recuperando estratégicamente los aportes de la escuela de los estudios de la subalternidad de la India y de múltiples vertientes latinoamericanas de reflexión crítica sobre la colonización y la descolonización. Al Dr. Mignolo se le dio en una época por alabarme, quizá poniendo en práctica un dicho del Sur de Bolivia que dice "alábenlo al tono que lo verán trabajar". Retomaba ideas mías sobre el colonialismo interno y sobre la epistemología de la historia oral, y las regurgitaba enredadas en un

> discurso de la alteridad profundamente despolitizado. (Cusicanqui, 2010. Citada en Grosfoguel, 2022, p. 259)

Se puede apreciar el reclamo incesante de Cusicanqui hacia esas prácticas de extractivismo cognitivo. Es necesario dar a conocer estas formas de hacer ciencia que lo único que hacen es poner diques al trabajo de transformación que se ha estado gestando en nuestro continente desde hace ya varios lustros. Ello implica un compromiso ético-político-epistémico y filosófico, que lejos están ahora los que se proclamaron del lado de los condenados de la tierra y suscriben al mismo tiempo un comunicado que los coloca, evidentemente del lado de los privilegiados de la tierra.

Ahora es necesario escribir sobre otros representantes del paradigma decolonial, afín de aclarar paradas desde dónde vamos a tomar en cuenta el posicionamiento político de nuestra investigación. Lo anterior implica tomar partido desde los postulados que han sido emitidos por los representantes de un paradigma que está teniendo más eco dentro de las ciencias sociales, no obstante, consideramos pertinente exponer sus principales planteamientos y cómo van de la mano con la congruencia política que muestran a la hora de mostrarse en público. Nos referiremos a dos firmantes del documento B; Juan José Bautista Segales y Ramón Grosfoguel.

Hemos querido hacerlo de esta manera para dar a conocer que es importante ser congruente con lo que uno plantea y lo que uno hace. No basta solamente con realizar escritos indexados y tener una gran influencia en el mundo académico si lo que uno escribe no se sustenta en el campo de lo político, es decir, se pide mayor justicia cognitiva, pero, al mismo tiempo, se recae en prácticas de extractivismo epistémico.

Juan José Bautista Segales, fue un filósofo boliviano que llegó a nuestro país en el éxodo latinoamericano de mediados de los 70, desde ese entonces ha trabajado de la mano de Enrique Dussel y ha generado un pensamiento propio anclado en las bases epistémicas de los pueblos originarios de la zona andina.

Bautista ha trabajado fuerte por lograr una transformación radical en el ámbito de las ciencias sociales, radical en el sentido de regresar al origen y partir desde otro modelo ideal distinto al que se ha impuesto desde los parámetros de Europa. Se trata, en todo momento, de transformar los valores que han sido establecidos y configurar un ser humano que no subjetive los valores dados por occidente y, que, más bien, parta desde el horizonte ético-valórico de los pueblos que han sido sistemáticamente negados por la modernidad.

Lo que el autor ha planteado es que, debemos partir desde un parámetro distinto de comprensión de la realidad para poderla transformarla y, así, establecer "relaciones de respeto, responsabilidad y solidaridad entre nosotros y entre nosotros y la naturaleza […]" (Bautista, 2012, pp. 53-54).

Nuestro autor fue uno de los primeros en plantear una crítica a los paradigmas eurocentristas, más en concreto a lo que él llama la "racionalidad moderna", cuya racionalidad se ha centrado, en todo momento, en configurar una relación de sujeto-objeto procedente del cartesianismo. De esta manera, Europa comienza a tejer sus finos eslabones para dominar ya no sólo el cuerpo, sino la subjetividad misma mediante la ciencia y las filosofías modernas.

Para ello, se plantea que es oportuno asirse de otras categorías que nos ayuden a transitar hacia ese paradigma otro que nos permita relacionarnos de manera diferente a la establecida en la actualidad. Uno de los conceptos centrales que él plantea es el *Suma Qamaña*, dicho concepto encarna una relacionalidad distinta entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza, a decir de Bautista (2012):

> La idea de Suma Qamaña entraña desde el principio que el respeto, la responsabilidad y la solidaridad hay que practicarla no sólo entre, los seres humanos, sino también con la naturaleza, porque ella no sólo es el otro participante, componente o miembro de la comunidad, sino que ella es la fuente a partir de la cual es posible la vida de los seres humanos y la vida en general. (p. 56)

Lo que podemos prestar atención es que, se insta a adoptar una nueva forma de vida, una en la que el fin no se a la explotación de la naturaleza por el mero hecho de enriquecernos, sino saber que nosotros también somos parte de la naturaleza, pues, venimos de ella y a ella siempre retornaremos. En otras palabras, establecer una relación de respeto con la naturaleza es establecerla con nosotros mismos.

Esto, por supuesto, tiene que ver enormemente con el tipo de conciencia que hayamos configurado, esto es, que la conciencia determina la forma en la que me relaciono con los otros y la naturaleza, pues, si concibo a la naturaleza desde los parámetros producidos e impuestos por la modernidad, será correcto y viable hacer uso de la naturaleza sin importar la degradación y expoliación que haga yo de ella, lo único que importará será cuánta ganancia puedo extraer de dicho recurso. Al respecto, Bautista (2012) nos dice que:

> El tipo de conciencia con el cual se impulsan tal o cual tipo de acciones políticas, el cual a su vez tiene que ver con la estructura de valores que objetivamente se despliega en nuestra realidad y que en última instancia es el contenido de grado de racionalidad o no de las acciones políticas que los sujetos despliegan en la realidad. (p. 83)

La cita anterior es muy reveladora de la posición principal de nuestro autor y del gran problema que tenemos por traspasar. El tipo de conciencia que vayamos configurando con el paso de los años, será el sustento de nuestras acciones dentro de cualquier campo, ya sea político, social, cultural, etc. Vemos, entonces, que el problema central no sólo es el capitalismo, sino la subjetivación de toda la racionalidad que ha producido la modernidad para darle sentido a un proyecto civilizatorio de muerte, es decir, que la forma en la que le demos sentido a la realidad pasa de forma inmutable por el tipo de racionalidad que hayamos configurado y, la narrativa en la enseñanza de la historia es un modelador de la subjetividad (Miranda, 2022), que, puede contribuir a liberarnos de la prisión cognitiva o apretar con más fuerza los grilletes de la colonialidad.

De lo que se trata ahora no es sola y exclusivamente de resistir ante la embestida de este sistema moderno en su fase neoliberal, sino de hacer una recuperación total de la dignidad humana y de la vida toda en su conjunto. Para ello, nuestro autor nos que no solamente debemos transformar la forma de pensar de un conglomerado, ahora lo que se pretende es que haya una transformación en paralelo de la forma en la que consumimos y, por supuesto, de la forma en que se produce lo que consumimos (Bautista, 2012).

Estamos seguros de que la tarea por emprender no es nada sencilla, no obstante, debemos marcar los surcos por los cuales es menester andar sin necesidad de seguir los surcos trazados por la modernidad. Si queremos transformar la realidad en la que nos desenvolvemos, debemos configurar un tipo de conocimiento que responda a las urgencias del mundo en el que vivimos. Ya no se trata de pensar desde los marcos categoriales que la modernidad ha impuesto a lo largo del tiempo, ahora debe surgir un pensamiento que n os ayude a comprendernos nosotros mismos desde las especificidades de cada punto de partida.

De esta forma, estaríamos tomando postura de otro modo y comprenderíamos con mayor claridad cuáles son las estrategias para utilizar y poder, de eta forma, transitar hacia otro tipo de vida y, por ende, de consumo. A decir de Bautista, “se puede otro horizonte desde el cual sea posible reconocer no sólo otros modos de ser y de estar en el mundo, sino fundamentalmente conocer de otro modo el mismo universo en el cual habitamos todos” (p. 90)

Para nuestro autor, es urgente crear otras categorías desde otros marcos categoriales que, de verdad, den cuenta de la realidad en la que nos desenvolvemos, por ello, la ciencia moderna es insuficiente puesto que ésta se fue construyendo con un afán justificatorio para legitimar su preponderancia por encima de los otros conocimientos. De este modo, la ciencia crítica que ha surgido desde los paradigmas de la modernidad, no han sido suficientes para transformar la realidad, pues, se conducen por las mismas directrices configurados por la

modernidad, aunque se asuman como críticas, se tornan acríticas, pues no cuestiona los fundamentos ontológicos que le dan sentido a un tipo de conocimiento.

Lo anterior demanda que el pensar se torne crítico desde su intencionalidad, es decir, desde la negatividad que ha producido la modernidad surgirá un conocimiento otro que ampare una nueva subjetividad que active las acciones de un ser histórico distinto al que ha producido la modernidad. Sólo de esta forma es que podremos traspasar las fronteras marcadas y delineadas por los parámetros del eurocentrismo, así que, de este modo, estaríamos generando una crítica transformadora o trasn-ontológica, pues, de lo que se trata es de superar las contradicciones que el mismo sistema ha creado y esto no será posible si el conocimiento surge desde los surcos trazados por Europa y Estados Unidos. En palabras de Bautista (2018):

> Cuando el pensar empieza cuestionando y criticando los fundamentos desde los que un mundo de la vida, una totalidad o un horizonte de sentido se justifican y fundamentan a sí mismos, sólo entonces, el pensar, ahora como pensar radical, o como crítica en el eminente sentido, se puede abrir a otro horizonte más allá de ella. Recién entonces podemos hablar de lo que significa en sentido estricto la crítica trans-ontológica, esto es, la crítica que se ubica con el pensar desde el más allá del horizonte ontológico que sostiene o le da sentido a un sistema de dominación. (p. 73)

En definitiva, de lo que se trata es de partir desde un punto de partida otro, ese que sigue estando presentes en los pueblos originarios del continente y que ha sobrevivido a la embestida inhumana del proyecto civilizatorio de muerte. Después de cinco siglos sería —literal— una ingenuidad si pretendemos transformar la realidad desde lo que ha producido la modernidad.

Ramón Grosfoguel, es otro de los pensadores de la decolonialidad y que ha suscrito el documento B. Recordemos que lo que estamos haciendo es una breve comparación de aquellos que firmaron el documento A con los que suscribieron el documento B, ello para tomar postura desde que posicionamiento político estamos partiendo, si desde el posicionamiento que no es congruente el hacer con el escribir

o desde el que trata en todo momento de verse en el espejo y tomar decisiones en las coyunturas políticas internacionales en las que estar del lado del Opresor y del oprimido se torna un dilema ético bastante comprometedor.

Para Grosfoguel (2014) es necesario superar la modernidad eurocéntrica desde "una perspectiva epistémica desde el lado subalterno de la diferencia colonial" (p 373). Lo anterior significa que, como hemos venido dejando de manifiesto, se trata de conformar un conocimiento otro desde lo que ha sido negado por la modernidad, esto es, desde los pueblos llamados subalternos.

Grosfoguel ha sido muy insistente en hacer notar que el conocimiento que se pondera como superior siempre ha sido el creado desde los países europeos, principalmente por cinco países: Francia, Alemania, España, Italia y Estados Unidos (aunque este último no pertenece a la esfera geográfica de Europa, sus orígenes provienen de la Europa misma, por lo tanto, mantienen un surgimiento ontológico).

El autor ha puesto de manifiesto que la producción del conocimiento no es neutral, que siempre hay alguien que habla desde un *locus enuntiationis*, esto es, el lugar por antonomasia desde donde se produce el conocimiento, en palabras de Grosfoguel: "la ubicación geopolítica y corpo-política del sujeto que habla" (p. 376).

Bajo esta lógica, es necesario matizar en que la ubicación geopolítica y la corpo-política nada tienen que ver con el sitio social que uno ocupa, sino más bien, con la forma en la que construyo el conocimiento dentro de un determinado espacio, por ejemplo: no es lo mismo un ser privilegiado en el Sur haciendo una crítica de los paradigmas eurocéntricos desde los parámetros que se han dado en el Norte Global, así como, tampoco un ser oprimido en el Norte global que emite una crítica epistémica desde un paradigma distinto al que está criticando.

En el primer caso, es un ser que aunque se encuentra en del lado de la zona abismal de la mayoría de los oprimidos, construye una crítica desde los paradigmas que ha marcado el Norte Global, por lo tanto, aunque se encuentra del lado oprimido de la diferencia colonial, su crítica no trasciende ni se torna transgresora porque no parte desde un modelo ideal al producido por aquello que está criticando, esto es,

hace una crítica superficial que mantiene incólume los principales valores que pretende criticar.

En el segundo caso, es un ser que se encuentra en la zona oprimida del Norte Global, y al emitir una crítica lo hace desde la negatividad que ha generado ese Norte Global dentro de su territorio, por ende, está sintiendo en carne propia los embates de un proyecto civilizatorio de muerte y construye su conocimiento desde un paradigma otro, el de los condenados de la Tierra. En otras palabras, no por estar en Sur Global la crítica transgrede lo establecido, ni tampoco quien se encuentra en el Norte Global parte de los parámetros establecidos por ese Norte Global.

Aunado a estos planteamientos, Grosfoguel se ha concentrado en dar a conocer las formas y estrategias que este sistema ha producido y para dar cuenta de ello ha creado una categoría para referirse exclusivamente a este sistema, él afirma que este es un “sistema-mundo occidentalizado/cristianizado moderno/colonial capitalista/patriarcal” (Grosfoguel, 2002).

Con esto el autor muestra que la raza, el género, el sexo, la religión, no son algo externo, sino que son parte constitutiva del sistema que se ha hegemonizado. Esto es, que no es algo que se añada, como cuando a un auto le podemos añadir ciertos productos para darle una identidad, sino que forman parte del sistema desde el nacimiento mismo de su hegemonización, que para algunos autores esto se da en el comienzo de la invasión europea a lo que ahora es denominado América.

De lo anterior surge la necesidad imperiosa de crear las condiciones subjetivas y preparar las condiciones objetivas que harán posible la transformación toda de las sociedades en el mundo. Es dispensable que pensemos constantemente en generar conocimiento cuya especificidad se centre en dar respuesta a las problemáticas existentes en el lado oprimido y explotado de la diferencia colonial.

En palabras de Grosfoguel (2022):

> Para producir pensamiento decolonial es fundamental pensar desde el pensamiento crítico que se produce en la zona del no-ser de las relaciones de dominación y explotación del capitalismo racial, es decir, desde la experiencia de los condenados de la tierra que viven la violencia y el despojo constante y no como excepción. Lo que caracteriza el pensamiento decolonial afro-caribeño es su mirada crítica desde la posicionalidad de Calibán, su mirada trascontinental. (p. 52)

De esta forma, el pensamiento surge eminentemente con una intencionalidad crítica cuando ha sido sentida en carne propia, cuando la explotación se ha cernido sobre la mayoría de la población, cuando la dominación de la naturaleza afecta de manera directa a quienes habitan un territorio, cuando en las relaciones humanas no encontramos ni un atisbo de co-responsabilidad, compromiso y solidaridad, cuando lo que importante en primera instancia es la acumulación de la tasa de ganancia y no el bienestar común, dicho de otra forma; cuando impera el individualismo rapaz sobre el bienestar de la colectividad.

Hasta aquí hemos de hacer un pequeño recuento de lo escrito en las páginas anteriores. Los intelectuales decoloniales que han firmado el documento A se han valido de sus posición para servirse de los conocimientos que se han producido en otros lados o que han dado a conocer otras personas, lo que demuestra que su ética como intelectuales se ve mermada por la incongruencia de sus acciones con lo que han escrito o defendido, si bien, esta no es una crítica a lo que han producido, pues, de alguna u otra forma es conocimiento que sirve para lograr esa transformación tan anhelada, muestra de cuerpo entero la inconsistencia de su actuar con sus escritos y, eso, puede ser considerado por muchos como deleznable.

La crítica es eminentemente política (y, por ende, ¡existencial!), en el sentido que se critica un actuar de los dos primeros intelectuales de los que hemos escrito en este breve apartado. Intelectuales que se asumen como decoloniales y que validan y dan legitimidad a discursos que se posicionan del lado del imperialismo.

En cambio, Bautista y Grosfoguel no se han valido del conocimiento producido en otras partes del mundo. Han logrado crear sus propias categorías

analíticas sin menoscabar la creación de otros intelectuales. Aunado a lo anterior, ambos no se han prestado a que el discurso producido y formado desde el eurocentrismo tenga eco dentro de su actuar, puesto que han sido congruentes, en todo momento, entre su forma de conducirse en el campo político como en los planteamientos que desarrollan en sus escritos.

En suma: la crítica que hemos venido desarrollando deja al descubierto que se debe tener congruencia entre lo que uno escribe y lo que uno despliega en los demás ámbitos de su vida. Esa es una de las premisas implícitas par todo pensador que quiera asumirse como decolonial y dejar tras de sí la dicotomía de derechas e izquierdas, pues, como hemos argumentado en nuestro trabajo de tesis de maestría, tanto la izquierda como la derecha han surgido desde los mismos parámetros, ello implica mirarse frente al espejo y reconocer que, por esta razón, la izquierda no ha sabido construir una alternativa a la embestida feroz del modelo civilizatorio moderno.

No obstante, la enseñanza de la historia en los niveles básicos debe ser una de las herramientas de potencialidad para generar esta transformación de la subjetividad. La forma en la que aprendamos la historia nos configura durante toda nuestra vida y, la subjetividad comienza a dar forma desde el momento en el que empezamos a darle un sentido al pasado desde lo que vivimos en el presente. De aquí, que nosotros insistamos denodadamente que la narrativa histórica en la educación básica debe ser enseñada desde una perspectiva decolonial, cuya finalidad se ancle a otros pasados que han sido sistemáticamente negados por la modernidad y no nos han permitido comprendernos en cada una de nuestras especificidades.

Ello implica que demos cuenta de que la Historia que se enseña en las escuelas de Educación Básica de nuestro país, ha sido un constructo social de las élites que han gobernado durante mucho tiempo y, que éstas, han sido fieles representantes del modelo civilizatorio que le ha dado significado y sentido a la realidad en la que nos desenvolvemos.

Es momento de dar cuenta de qué tipo de historia es la que debe ser mostrada a los estudiantes de educación básica, pero, no sólo eso; sino dotarlos de las habilidades cognitivas necesarias para construir su propio conocimiento sin que este conocimiento siga andando dentro de los parámetros que ha construido la modernidad; este será el problema en nuestra siguiente categoría.

CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO CONSTRUCTO SOCIAL

La enseñanza de la historia como constructo social

> El tiempo presente y el tiempo pasado están quizá contenidos en el tiempo presente. Leído ahora, el pasado rebela otras tensiones, vínculos distintos de los apreciados habitualmente entre realidad y utopía, entre literatura y vida comunitaria […] Al presente también se lo contempla de modo nostálgico, todo transcurre tan rápido que es imposible fijar las emociones, *detente, momento, antes de que llegues ya ha transcurrido*, lo posmoderno suele ser la evocación melódica del culto al progreso, ya extinguido.
>
> Carlos Monsiváis

En la actualidad la historia no es el conocimiento utilitario que le dio sentido a su enseñanza en las primeras etapas de la vida independiente. Porque, tampoco es la historia encubridora de las comunidades indígenas bajo el manto de una idealización de una raza cósmica, como lo escribió José Vasconcelos. Porque, menos es la que sólo se basa en dotar a lxs estudiantes de nociones temporales y espaciales. Porque, nada es la historia de los vencedores que se escribe sobre la espalda de los muertos que fueron vencidos. Porque no es esa línea ascendente hacia un futuro prometido que ancla sus orígenes en el barco del conquistador europeo.

No, repetiré una y otra vez que la Historia que es urgente enseñar en los recintos escolares debe servir para que el alumno aprenda a tomar una posición crítica de lo que acontece en su realidad y consiga ser feliz, siempre y cuando parta desde un modo de razonamiento distinto al producido por la modernidad. Es decir, no es criticar algo porque me parezca que eso no está bien y lo que yo voy a decir es lo que es correcto. Sino que hay un presente que noto caótico y es necesario dar

un sentido distinto al pasado para poder observar las contradicciones del mundo presente y lograr su transformación. Hay ya bastante tiempo atrás que se critica la forma en la que se enseñaba la Historia y que obedece a los contextos histórico-políticos del momento.

Desde que México adoptó una forma independiente de la metrópoli, se ha tenido en el ojo del huracán la enseñanza de la historia como eje articulador de una identidad nacional que logre atravesar las distintas líneas identitarias que conforman nuestro país. La Historia o el discurso histórico escolar, han tenido como objetivo primordial la conformación de una identidad con el conglomerado que se llamará nación. Es decir, ha servido para darle legitimidad a una forma de dar unidad a una población y de llevar a cabo un control dentro de los confines territoriales.

Nuestro país, desde su independencia hasta la actualidad ha tenido varias formas de enseñar y aprender historia. En un inicio, se utilizó para conformar una identidad alrededor de las élites criollas, ello implicó una lucha política incandescente que sirvió de soporte para quienes asumieron el poder de 1821 a 1854. La historia navegó del ala liberal al ala conservadora hasta que los liberales lograron imponerse sobre las resonancias de esa historia virreinal que añoraban con nostalgia las élites criollas de nuestro país.

Los intentos de los reformistas liberales se vieron concretados con la ley de Instrucción Pública de 1869, al colocar como asignatura obligatoria la historia. Aunque hay otras autoras (Menínde z, 2022) que rastrean su obligatoriedad años anteriores, este es un momento crucial para su enseñanza porque comenzaría paulatinamente su institución bajo un gobierno estable.

Esta continuidad se vería acrecentada por el régimen porfirista mediante los Congresos Pedagógicos. Donde la ideología positivista representada por Augusto Comte sería el vehículo idóneo cuyo propósito se centró en dar legitimidad a un régimen autoritario alineado a los intereses de las metrópolis industriales.

No obstante, la llegada del movimiento revolucionario en 1910 cimbró y trastocó los cimientos de un régimen caduco y anquilosado. Ello implicó replantear

qué tipo de historia debían aprender los jóvenes de México. Es en esta época donde se toma en cuenta a las comunidades indígenas, sin embargo, este pasaje en el cual fueron tomados en cuenta los pueblos originarios no fue para dignificar sus formas de conocimiento y de relacionarse con el mundo, al contrario, fue con la intención de asimilarlos a la cultura dominante. Es decir, la historia que se enseñó en los primeros años del siglo XX permitió que los pueblos originarios fueran vistos a través de los museos y fueran invisibilizados en la realidad cotidiana.

Se trató a más no poder de asimilarlos a la cultura occidental dominante. Aunque existió el intento por parte de la escuela socialista en el sexenio de Lázaro Cárdenas (1936- 1940), ésta fue reemplazada por la política de la unidad nacional gracias a Jaime Torres Bodet (por cierto, alumno de Vasconcelos). La escuela socialista fue un intento por darle educación a todos los sectores marginados de la sociedad mexicana. Fue tachada de comunista por las élites conservadoras de nuestro país, empero, la palabra socialista; no tenía la connotación rusa ni nada que ver con el comunismo, la idea central era llevar la educación a todos los rincones del país sin importar la clase social a la que se pertenecía, por supuesto; trató de beneficiar a las comunidades indígenas, pues, durante, muchos años han estado sometidas a una ignorancia inducida, propiciada y legitimada por el bloque histórico que ha llegado al poder.

Será hasta 1959 con el Plan de Once Años y la llegada del libro de texto gratuito, que se institucionalizará con mayor profundidad la enseñanza de la Historia. Atrás quedaba esa visión que había tratado de conformar una identidad mestiza, y ahora la puesta en escena de una historia nacional, en vez de una historia patria, estaba a la vuelta de la esquina. Al respecto escribe Plá (2022a) que “en los planes de educación secundaria de 1964, la historia de México efectivamente debía enseñar la conciencia nacional” (p. 34).

Para tener un punto de partida de dónde comenzó a institucionalizarse la enseñanza de la historia a un ritmo más acelerado, fue en la reforma de los años setenta, misma que respondió a las demandas de mayor apertura democrática de finales del decenio anterior. Sin embargo, también encuentra sentido con la rápida

expansión industrial que se gestaba en nuestro país, gracias a lo que se ha denominado el milagro mexicano, nuestro país pudo emprender una incipiente industrialización y a la par debían de ser controlados, administrados y dirigidos los ciudadanos. Ello implicó una reorganización curricular de gran calado, que implementó los dispositivos de control necesarios para llevar a cabo la reforma educativa acorde a esa época. Al respecto Díaz-Barriga y Garduño (2014) escribieron que "el incremento de la matrícula, la creación de instituciones, **las reformas curriculares y la necesidad de formar a los jóvenes profesores fueron decisivos en el nacimiento del campo del curriculum"** (p. 242) [Las negritas son mías]

Una nueva configuración de ser humano estaba gestándose con la Reforma educativa de los años setenta. Quizá como forma de limpiar las atrocidades cometidas por los anteriores gobiernos, pero al fin, con el objetivo primordial de dar cauce a las demandas democráticas e impedir a toda costa la proliferación de las ideas comunistas que permeaban el ambiente tras la llegada al poder de Fidel Castro en 1959. Al respecto de esta reforma González (2005) nos dice que:

> La primera línea de acción gubernamental fue atender la matrícula […] Sin embargo, la reforma no quedó ahí. No fue sólo una adecuación de la oferta educativa, **sino un cambio en los objetivos, en los contenidos y medios de la educación, un cambio en planes, programas y libros de texto**; pero sobre todo, **un cambio del sujeto educable,** de los sujetos que se forman y se entrenan, **un cambio curricular para generar nuevos individuos,** con otro desarrollo personal, con otras destrezas y habilidades, **con otra concepción sobre sí mismos y el mundo que los rodea**. (pp. 181-182) [Las negritas son mías]

Lo anterior nos demuestra, que ésta reforma va a ser el parteaguas en los dispositivos de poder que se arrogará el Estado. La conformación de un nuevo individuo debe estar acorde con las exigencias externas de los organismos internacionales. Ello implica, un cambio en la forma en la que se va a enseñar historia. Porque ahora no se trata de forjar sentimientos nacionalistas, sino también de configurar el sentido de la responsabilidad con el Estado que está proveyendo

de educación y, sobre todo, formar individuos que sean leales a las instituciones y evitar una confrontación como la de 1968.

Será hasta 1992 cuando se da en nuestro país otra Reforma: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Dicha firma junto con los nuevos planes y programas harán un cambio substancial en la enseñanza de la Historia (Plá, 2022b).

En primera instancia, se acaba con la organización por áreas en la que se habían agrupado la disciplina. El área de Ciencias Sociales en donde se encontraban la Geografía, la Historia y el Civismo, se cambia al estudio por disciplina.

En segunda instancia, se logra colocar a rango constitucional la educación secundaria y se enmarca en lo que conoceremos como Educación Básica. (Sandoval, 2000).

Como tercer rasgo, la psicología tomará el rumbo de la enseñanza de la Historia mediante las teorías cognitivistas y constructivistas de la educación. Piaget (1976), Vygotsky (1985), Coll (1996), entre otros, inundarán los programas de tecnicismos psicológicos y estrategias de enseñanzas. Es una colonización de la didáctica de la historia por medio de la psicología (Pla, 2014)

Y en última instancia, cobró mayor énfasis el método con que el Historiador procede a la hora de emprender una investigación histórico. Tras la década de los cincuenta, comenzaron a llegar las formas de hacer de historia que nació a principios del siglo XX, en específico, seguir el procedimiento de la Escuela de los *Annales* formada en los años veinte del siglo pasado. Al respecto escribe Plá (2022a):

> el peso concedido al **método histórico**, el **retorno a la historia como asignatura independiente** y el surgimiento de las **didácticas disciplinares, imprimieron a la enseñanza de la historia en México una fuerte identidad disciplinar,** por lo que se pensaba, y todavía se piensa, que a

> mayor similitud entre saber producido por los historiadores e historia en la escuela, mejor es su calidad. (p. 41) [Las negritas son mías]

Hay una ruptura con la forma en la que se enseñaba Historia, se pasa de lo que se pretendía como una reivindicación de justicia social a una preparación en cuanto a habilidades y competencias que deberá adquirir el estudiante para alcanzar los objetivos planteados.

Entrando el siglo XXI y con la llegada al poder de un gobierno conservador, habrá otro golpe de timón a los planes y programas y, por ende, a los contenidos de la narrativa histórica. No obstante, es la profundización de un dispositivo de poder que ha acrecentado las desigualdades: las evaluaciones de todo tipo (Aboites, 2012)

El surgimiento de nuevas instituciones como fue el caso del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), junto con las reformas a la Educación Media Superior (RIEMS) y a la educación básica (RIEB). Un nuevo reordenamiento de educación neoliberal se consolidaba en esta etapa (Torres, 2001). Ello implicará que la enseñanza de la Historia gire en torno al concepto de "Pensamiento Histórico"[7] que colocaron en la mira los didactas españoles y que se darán a conocer gracias a los trabajos de Mario Carretero, quien fue precursor de esta forma de enseñar Historia en América Latina.

En la segunda década del siglo XXI, la reforma hecha por Enrique Peña Nieto terminó por introducir los últimos tornillos al ataúd del Sistema Educativo Mexicano, y a su vez, a la enseñanza de la historia. Para la mayoría, esta reforma fue vista no como una reforma pedagógica, sino más bien, como una reforma política-laboral.

Se terminó de colocar en el banquillo de los acusados y se responsabilizó por el desastre perpetrado por los gobiernos anteriores a lxs maestrxs de nuestro país. El magisterio fue acusado, mancillado, acribillado políticamente para legitimar y dar

[7] En dicho concepto se encontraban inmersas las competencias del tiempo y espacio históricos, manejo de la información y conciencia históricas. Tres habilidades que serán la columna vertebral de la forma en la que se deberá enseñar historia (Salazar, 2007; SEP, 2011)

paso a los últimos eslabones de la cadena neoliberal que ha venido inundando la educación desde hace más de tres décadas (Hernández, 2013).

Sin el consenso de los principales protagonistas, con una consulta hecha a modo, un diagnóstico acompañado de los medios de comunicación masiva[8], el gobierno en turno aplicó los cambios substanciales que le permitieron plantear una reforma que para algunos no fue otra cosa más que un cambio para seguir igual. (Rodríguez y Plá, 2019).

Dicha reforma fue puesta en acción, lo más pronto posible, desestimaron el cúmulo de experiencia que muchos actores han obtenido a lo largo de décadas de estar frente a las aulas. De nueva cuenta, una reforma que obedece a los organismos internacionales y entrega cuentas al capital financiero internacional (Jarquín, 2021).

En lo que a la enseñanza de la historia concierne, la lógica orbitó por los mismos ejes que las anteriores reformas, se centraron en las habilidades cognitivas y tomaron como referencia central el proceder que lleva a cabo el historiador. No obstante, las habilidades socioemocionales fueron la envestidura fantasmal que se incorporó, con la finalidad de entrenar a los alumnos a enfrentarse a un mundo cada vez más cambiante y, sobre todo, a saber adaptarse en una sociedad que se moviliza mediante el aprendizaje constante en el ámbito laboral (Stiglitz y Greenwald, 2015).

En suma: los cambios que la enseñanza de la historia ha tenido no se han dado por arte de magia, al contrario, han sido conducidos por los currículos cuya marca principal es que han obedecido a los cambios de la sociedad. Sin embargo, las narrativas históricas que se han planteado en cada uno de los currículos cuestionan la historia nacional o patria y deja intacta la historia universal. Esa que ya se ha venido cuestionando desde muchos años y que dentro de los recintos escolares ha pasado intocada, aunque algunos afirmen que la historia no ha sido

[8] El documental ´presentado por Televisa y conducido por Carlos Loret de Mola “Cero en conducta”, no fue sólo para documentar las debilidades del Sistema Educativo Mexicano, sino para culpar al magisterio de la responsabilidad de la educación de lxs jóvenes de nuestro país.

única, sostengo que, para el caso de la Historia Universal, sí; se ha mantenido una forma de narrar la historia y se nos ha introyectado la forma de vivir del modelo civilizatorio moderno.

Propuestas emergentes (PSR y QSV)

En este apartado, abordaremos la enseñanza de la Historia en nuestro país, Y veremos qué enfoques están presentes hoy en día. Ello nos demanda un fuerte compromiso social para lograr que nuestros estudiantes puedan tener una visión del mundo distinta a la que actualmente se les configura desde el aprendizaje de la Historia.

Quisiera comenzar con una experiencia que tuve con las “nuevas” formas de enseñar historia que están navegando por internet. Me refiero a un par de *youtubers* que tienen un canal en donde se supone que contribuyen al aprendizaje de la Historia. A través de su canal (llamado Bully Magnets), realizan videos de determinados procesos históricos con ayuda de las tecnologías de edición y con ello, dan una forma más amena de aprender la historia. El otro ejemplo es un *Tik Toker* llamado “TK” (pues no ha querido revelar su identidad), quien en su cuenta de Tik Tok (llamada “Historia para tontos”), cuenta también con una forma “divertida” de explicar los fenómenos históricos.

Ambos ejemplos, son muestra de la colonización epistémica de la cual debemos salir. Pues, estos personajes, lejos de dar una “nueva” forma de enseñar la historia, repiten patrones de dominación epistémica que existen dentro de la didáctica de la Historia. Lo único que logran es reforzar las prácticas tradicionales de aprendizaje donde los alumnos son meros receptores de información y se les impide generar un pensamiento crítico.

Para conformar otras formas de gobierno que nos ayuden a configurar un futuro distinto al actual, para tener una postura política que coadyuve a la generación de políticas tendientes a mejorar la vida de los seres humanos y de la vida en su totalidad, necesitamos darle un sentido distinto al pasado. Ello, solamente

se conseguirá si descolonizamos la didáctica de la Historia en nuestro país. A continuación, veremos las propuestas que existen hoy en día.

A finales del siglo XX y principios de este siglo, se ha comenzado a cuestionar la didáctica tradicional, como práctica, en la enseñanza de la Historia en los niveles básicos y nivel medio superior. La enseñanza que se suele nombrar como "tradicional" se ha basado en la repetición y memorización de hechos históricos y procesos que ya han sido dados por los historiadores. Este ejercicio de reproducción de información es el que impera en la mayoría de las aulas de nuestro país y de muchas otras partes del mundo.

Por todo lo anterior, han surgido nuevas preocupaciones en torno a qué historia enseñar dentro de los recintos escolares de Educación Básica y media superior. Sin duda, es un reto generar rupturas que quiebren la habitualidad del tradicionalismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se torna imprescindible transitar hacia otras formas de enseñar historia que hagan encontrarle un sentido a los y las estudiantes para que puedan potencializar sus acciones dentro de la sociedad en la que se encuentren.

Ello nos impele a reconfigurar nuestras prácticas de enseñanza no un trato privilegiado a los contenidos del pasado que marcan los programas, sino atendiendo a las problemáticas que se suscitan en la vida cotidiana y que tienen un pasado que las originó y por el que hay que tomar nuevos rumbos para la configuración de un horizonte utópico que nos permita menguar las desigualdades sociales existentes. Las ciencias sociales deben ponerse al servicio de las problemáticas que vivimos y ser una herramienta esencial para el desarrollo del ser humano y el planeta mismo.

Comprender el presente es necesario para poder buscar las alternativas interrogando al pasado y configurando un mejor futuro. La perspectiva de enseñar la historia problematizando el presente, no se refiere a invertir el currículo y comenzar a estudiar los mismos contenidos, pero a la inversa. No es esa nuestra intención, sino generar una reflexión en conjunto y problematizar el presente para

darle un sentido al pasado que posibilite la configuración de un horizonte de futuro distinto al que las élites dominantes pretenden que tangamos.

Problematizar el presente es cuestionar a los alumnos a través de sus propias experiencias, que se asuman como sujetos históricos capaces de transformar su realidad inmediata. Otras propuestas que se han centrado como punto de partida para la enseñanza de la Historia desde el presente son los enfoques *Problemas Socialmente Relevantes* o también la propuesta de *Cuestiones Socialmente Vivas*.

Uno de los precursores latinoamericanos que llevó a cabo una transformación en las formas de enseñanza, fue, sin duda, Paulo Freire (1970, p. 90). Su pensamiento ha traspasado las líneas imaginarias de autores que marcan una línea a seguir en el campo de la enseñanza. Él había planteado la necesidad de generar una "práctica problematizadora" que, básicamente, consistía en que "los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso".

La problematización de la realidad se asoma en las líneas que acabamos de leer. Además de él, otros trabajos comenzaron a incursionar en nuevos métodos que sirvan para que el alumnado adquiera mayores conocimientos y se involucre en su mundo. Tal es el caso de la educación impartida en Cuba. Según la Unesco (2021) "en la región de América Latina y el Caribe, Cuba fue la única nación que consiguió cubrir esos objetivos [los trazados por la Educación para Todos publicados en el año 2000]"

Dentro de sus métodos, destacan lo que han denominado la "enseñanza problémica" que, en esencia:

> Consiste en hacer que los problemas más importantes de la enseñanza se conviertan también en un problema para los alumnos. Lo fundamental de este tipo de enseñanza no es que los alumnos resuelvan problemas, sino es darle a la tarea cognoscitiva una organización y estructura de situación conflictiva o de problema. Hallar la situación "problémica" exige por parte del

> profesor, conocer qué conocimientos del programa se prestan para presentarlos como una situación conflictiva. (Labarrere y Valdivia, 2014, p. 115)

En efecto, los enfoques son diferentes y cada uno los ha enunciado desde su punto de enunciación.

Por su parte, la enseñanza de la historia a partir de Problemas *Socialmente Relevantes* (PSR), anclan su origen en la tradición anglosajona, dicha propuesta se fundamenta en la tradición crítica de las ciencias sociales y pone de relieve el tratamiento de las problemáticas que se suscitan en la vida cotidiana como una alternativa al estudio por contenidos dentro de la enseñanza de la historia en los recintos escolares.

Los PSR tratan de hacer que la escuela tenga una vinculación muy estrecha con la vida. Que logre articular los conocimientos que se aprenden en el aula y tengan un sentido para el alumnado cuando se encuentren fuera de ella. Para Evans y Sax:

> las cuestiones problemáticas son aquellas en las que las personas inteligentes y bien informadas pueden estar en desacuerdo. Tal desacuerdo en muchos casos, lleva a una controversia y a una discusión marcada por la exposición de puntos de vista opuestos. (Evans y Sax, citado en Santisteban, 2019, p. 62)

Estos inicios por darle una significación a los conocimientos de las ciencias sociales dentro del aula se centran en la discusión de puntos de vista opuestos. La información que se tenga de un determinado fenómeno contribuir par a crear una argumentación más sólida que logre persuadir al otro interlocutor de qué es lo más viable en cuanto a algún desacuerdo que se esté trabajando.

Estos fueron los inicios de esta propuesta que ahora se está implementando en las escuelas pertenecientes al mundo occidental. Se trata de desplazar los contenidos temáticos en un segundo plano, y tomar en cuenta la realidad imperante en cada una de las sociedades. De esta forma, se rompería con el eurocentrismo

que impera en la enseñanza de la Historia, donde se privilegia el estudio de los acontecimientos de otras latitudes y se pone de soslayo la realidad nacional, regional o local. De acuerdo con investigaciones recientes (Canal, M., Costa, D., y Santisteban, A. 2012) los alumnos y alumnas son capaces de identificar problemas relevantes para la asignatura, entre las que destacan: la pobreza, la guerra, la discriminación o la contaminación. Por esta razón, el enfoque de PSR, es una excelente alternativa para movilizar y desarrollar las habilidades cognitivas del alumnado.

Para que el trabajo por medio de PSR sea efectivo, Santisteban (2019) dice que es necesario que los alumnos combinen diferentes factores, tales como:

> a) Relacionar de forma directa los contenidos a enseñar con los problemas socialmente relevantes;
>
> b) Promover en las clases las discusiones, el trabajo por proyectos, los debates, las simulaciones o los ensayos escritos, para que el alumnado se acostumbre a considerar diferentes puntos de vista e interpretaciones de los problemas;
>
> c) Que el alumnado perciba que puede expresar sus puntos de vista con libertad y aprender a escuchar otras opiniones, para alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes sociales (pp. 62-63)

Como podemos observar, esta propuesta articula una serie de factores inherentes a la práctica docente que coadyuvan al desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y afectivas que el estudiantado debe alcanzar para reproducirlo en su práctica cotidiana. Por ello, este enfoque, no dista mucho de la problematización del presente, ambos toman temas controvertidos en la sociedad que detonan y potencian la relación con el contenido de la historia, cuya principal finalidad es darle un sentido al pasado ubicándonos y comprendiendo nuestro presente.

Lo que tienen en común es que amabas comienzan el estudio de las ciencias sociales desde el presente. Tomando como referencia lo que sobresale en la vida

diaria y que está al alcance de todos nosotros a través o desde los medios digitales de información. Por ello, esta propuesta puede ser más interesante para el alumnado que abordar el clásico contenido histórico desde sus causas, procesos y consecuencias, que es la forma típica en la que comienzan a abordarse los contenidos del programa.

Como argumenta Ocampo y Valencia (2019, p. 62) “el enfoque de PSR responde a la necesidad de comprender la realidad desde la construcción del conocimiento y la formación del pensamiento social desde una perspectiva interdisciplinaria”. Bajo este argumento, el estudiantado dotará de sentido al pasado a partir de la preocupación que tiene por el presente.

Lo que subyace en esta perspectiva es tomar a la realidad como el eje principal que articulará el contenido histórico que se aborda en la escuela. Da espacio para conectar los saberes de otras asignaturas y comenzar a interrelacionar el conocimiento histórico con la ayuda de otras disciplinas. Deja a un lado ese enfoque academicista que prima en la mayor parte de las instituciones educativas donde se fragmenta el conocimiento y ello impide que el alumnado aprenda desde diferentes ángulos disciplinares.

Bajo el enfoque de PSR, el conocimiento histórico adquiere relevancia dentro de la vida del estudiantado. Ello implica que no sea un conocimiento sin contenido y vacío de significación, sino que, en todo caso, contribuya a la comprensión de los fenómenos histórico-sociales que aparecen en su realidad. De esta forma, los hechos históricos que se aborden desde una PSR o desde la problematización del presente, consiguen que el alumnado se sienta parte esencial de la historia, que asuma como suya el compromiso de imaginar alternativas que logren aminorar las problemáticas sociales que ya existen. Como afirman Ocampo y Valencia:

> La realidad social como fuente principal de conocimiento, permite que los estudiantes encuentren aplicabilidad a lo que aprenden en la escuela, pues no sólo adquieren estructuras conceptuales y procedimentales propias de las ciencias sociales, sino que las valoran

> como un medio para intervenir en esa realidad. (Ocampo y Valencia, 2019, p. 71)

Por otro lado, el enfoque de las *Cuestiones Socialmente Vivas* (QSV)[9] ha sido introducido por la escuela francesa. Aunque pareciera que trata de un enfoque distinto al antes mencionado, comparten varias similitudes. Ambos enfoques pretenden que los problemas cotidianos se aborden dentro de las aulas. Santisteban (2019) nos menciona que el tema con el que comenzaron a trabajar desde este enfoque fue el desarrollo sostenible, sin duda razonable, una problemática importante y necesaria para su tratamiento dentro de los recintos escolares, pues, de lo contrario, no generaríamos consciencia en los estudiantes de que la actual forma de vivir producida por el mundo occidental está acabando con el único planeta que habitamos.

Dicho enfoque, se centra también en reconocer lo que acontece en el mundo y le han llamado *Cuestiones Socialmente Vivas* porque son fenómenos que han persistido (y aún persisten) en la mayoría del planeta. Nadie puede afirmar que la modernidad haya acabado con la pobreza, al contrario, ésta se ha acrecentado en grado superlativo desde la irrupción del capitalismo industrial en occidente.

Lo que se resalta en ambos enfoques es la libertad que tiene el alumno por elegir el tema que articulará con el conocimiento de los contenidos que se han establecido en los currículos de estudio. Ambos enfoques permiten que el alumno sea el que genere las preguntas que guiarán su aprendizaje por un determinado periodo. La labor de los y las docentes se centrará en delimitar el tema tanto como el alumno lo desee. En este sentido, el límite será fijado por el alumnado y las docentes tienen la responsabilidad de acompañarlo en la búsqueda de las respuestas a sus interrogantes planteadas. Como asegura Santisteban:

> Dan el protagonismo al alumnado y a la formación del pensamiento crítico, se fundamenta en la teoría crítica y el papel del profesorado no es el de un

[9] Por sus siglas en francés: *Questions Socialement Vives*

> espectador neutral, algo imposible en el tratamiento de estos temas, sino el de un facilitador de la indagación y la discusión en libertad. (Santisteban, 2019, p. 67)

Otorgarle al alumnado el protagonismo en su proceso de aprendizaje, contribuye a fortalecer su formación académica y a hacerse responsable no sólo de su crecimiento académico sino a comprometerse de forma crítica con las problemáticas que la sociedad enfrenta. Ambas propuestas (PSR y QSV), no dista mucho de la propuesta mexicana de problematización del presente. Estos enfoques comparten varias similitudes, en cuyo caso coinciden perfectamente en que es necesario e impostergable formar un pensamiento crítico en los y las jóvenes del mundo cuyo propósito se centre en acabar con las injusticias sociales que tanto ha aquejado al mundo y cerrar las brechas de desigualdad que lastiman profundamente la conciencia de aquellos que se encuentran informados de lo que acontece en el planeta en pleno siglo XXI. Como asegura Díaz y Felices:

> Enseñar los contenidos sociales a partir de problemáticas posibilita la adquisición de competencias igualmente necesarias en nuestra sociedad, que nos predisponen a la crítica frente a la ingente cantidad de información que recibimos a diario a través de las diversas fuentes dispuestas para ello, en multitud de formatos. (Díaz, N. Felices, M. 2017, p. 28)

Aunado a todo esto, nuestra práctica educativa se ve ensombrecida por el avance acelerado de la tecnología. Queramos o no, lo que sucede en el mundo impacta directamente en nuestra práctica educativa. Esa forma de vivir acelerada nos ha hecho querer aprender todo rápido y con el mínimo esfuerzo requerido (Bauman, 2007). Los problemas que enfrentamos se traducen en las actitudes de muchos estudiantes que se alienan por una ideología capitalista-neoliberal que prima el éxito individual por encima de la comunidad.

Es notable la apatía que el estudiantado tiene a la hora del comienzo de las clases. El éxito lo ve ahora a través de los llamados *influencers*, una creación más del capital para crear una burbuja de éxito individual y un modelo a seguir para los jóvenes en la actualidad.

Ciertamente, los desafíos que enfrentamos como docentes son múltiples, desde la conformación de un currículo que no toma en cuenta las necesidades de los y las docentes, ni siquiera la del alumnado; hasta la poca disponibilidad por parte del estudiantado para interactuar dentro del salón de clase.

En estos momentos, nuestra práctica educativa ha tenido que abrevar de los recursos tecnológicos disponibles. La pandemia producida por el Sars- Covid 19, ha cambiado en su totalidad la interacción personal. Ello ha complicado mucho más nuestra labor como docentes, lo que implica que debamos de obtener herramientas suficientes para contrarrestar los embates producidos por la pandemia (Santos, 2021).

Evidentemente, nuestra práctica educativa plantea nuevos desafíos de cara a las problemáticas existentes en nuestra sociedad. Es por esta razón, que, desde la academia, muchos han puesto sobre el tintero lo que nuestra práctica educativa requiere de cara el siglo XXI. La irrupción de grupos sociales que habían estado marginados, olvidados, despreciados e invisibilizados, han comenzado a dar una lucha frontal contra el modelo civilizatorio que los ha mantenido en el anonimato.

Los temas que los currículos no habían incluido en sus planes y programas de estudio paulatinamente han hecho su aparición dentro de los recintos escolares (Torres, 2012). Diversos sectores de la academia se han pronunciado por incluir nuevas temáticas que den cuenta de esas otras realidades que han quedado invisibilizadas por el discurso hegemónico. A decir de Pagés:

> Existen problemáticas curriculares que son necesarios cambiar, tales como: a) La pervivencia y la resistencia de un currículum nacionalista y eurocéntrico útil para el control de la ciudadanía y; b) la pervivencia de un currículum cargado de contenidos factuales centrados sobre los hechos y los periodos más relevantes de cada país y del pasado europeo. (Pagés, 2016, p. 720)

Bajo esta lógica, la irrupción de contenidos que cambien la narrativa imperante se hace cada vez más necesarios, cuyo propósito no sólo sea estudiarlos, sino plantear interrogantes para dejar atrás los años de invisibilización y crear

alternativas de vida donde no se excluya a nadie y se respete la alteridad de los Otros. Tal y como afirma Santisteban (2017, p. 562) cuando escribe que “hemos de incorporar a los y las invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, a las niñas, a los niños, a las mujeres, a los ancianos, a los enfermos, a las identidades diferentes, a culturas invisibilizadas”.

Tal es el caso del tema de la decolonialidad, que ha causado debate entre los y las docentes de Educación Básica y Media superior. Algunos actores ya se han pronunciado por cambiar el paradigma y han cuestionado el discurso histórico que el alumnado aprende dentro de las aulas. Como he escrito “la descolonización del conocimiento histórico se debe trabajar no sólo dentro de las narrativas, sino también en los diseños de los planes y programas de Historia en la Educación Básica” (Miranda, 2020, p. 211).

La enseñanza de la historia en la actualidad debe responder a los retos que las sociedades demandan. La configuración de una conciencia histórica decolonial no se adquiere con una secuencia didáctica, sino que está en constante construcción y reacomodo. Sin duda, el desafío es colosal pero los y las docentes tienen la oportunidad de crear las alternativas que ayuden a las y los estudiantes a significar la enseñanza de la historia.

¿Para qué enseñar historia a los estudiantes de secundaria?

El árbol de “matapalo” o árbol parásito como se le conoce en la zona selvática de la Península de Yucatán y en partes de Tabasco. Tiene la característica de que no crece de la tierra hacia el cielo, sino que comienza su nacimiento desde la cima de un árbol ya crecido y sus raíces empiezan a crecer hasta alcanzar el suelo. Durante su crecimiento, se alimenta del árbol en el que ha germinado y sus raíces envuelven y se aferran con gran fuerza al árbol anfitrión. El árbol anfitrión, le va otorgando los nutrientes necesarios para hacer que las raíces crezcan, es una forma sutil decir que le da los nutrientes, porque, más bien, el árbol parásito (literalmente) se los va robando, hasta casi adueñarse de todo el árbol, a su paso va arrasando con toda la vida existente en el árbol anfitrión, a tal punto de enrollarlo por completo

hasta cubrirlo y que no queden restos del árbol del que ya le ha extraído sus nutrientes.

Lo particular e interesante de este árbol parásito, es, como su nombre lo indica, un ser que se alimenta a costilla de otro ser. Su nacimiento se da en las partes altas de los árboles. Se desarrolla desde la parte de arriba porque las aves o insectos son quien transportan las semillas y al defecar esparcen las semillas que harán crecer el árbol parásito, cuya especificidad se centra en crecer desde arriba hasta llegar al suelo y echar raíces muy grandes, abundantes y fuertes.

A primera vista, uno pensaría que se trataría de un imponente y colosal árbol cuya edad es milenaria, sin embargo, lo que encierra es la extinción de un ser a costa de otro ser. A diferencia de los árboles comunes, éstos crecen en forma contraria a lo que conocemos, robándole los nutrientes necesarios para echar raíces hacia el suelo, por lo que, a simple vista, se puede ver una formación como de lianas

colgantes, no obstante, son las raíces que necesitan encontrar tierra firme para completar su crecimiento y darle una muerte asfixiante al árbol anfitrión del que se han servido durante su formación.

Lo anterior lo tomamos como una metáfora de cómo actúa la narrativa histórica dominante. Así como el árbol matapalo, se alimenta de la construcción histórica y se vale de todas las herramientas teóricas y metodológicas a fin de darle un estatuto científico a sus explicaciones sobre la realidad. Surge desde los niveles más altos de la pirámide social, pues, para tener acceso a los documentos, archivos, testimonios y echar a volar la pluma para escribir una narración histórica que dé cuenta de la realidad y tenga sentido dentro de un mundo de la vida, es menester alimentarse de los sufrientes de la Historia, es decir, de todos y todas aquellas personas que durante mucho tiempo han sido obnubilados, marginados, desterrados, invisibilizados y cortados de toda explicación histórica.

Se me vienen a la mente las preguntas hechas por Bertolt Brecht, cuando se interroga sobre quién había construido la ciudad de Tebas, o a dónde habían ido

quienes construyeron la monumental Muralla China o, si sólo Alejandro Magno había conquistado por sí mismo la India (Brecht, 1973).

Si nos damos cuenta la Historia construida en los recintos escolares y la que se enseña (y aún se sigue enseñando) es la que surge desde las jerarquías más altas de las relaciones de poder. Siguen centrándose en los acontecimientos políticos, por ello, es urgente *despolitizar la historia* (Rodríguez, 2022), en términos de que no es posible en pleno siglo XXI que lxs estudiantes aprendan una historia que les es ajena y de la cual será muy difícil que le puedan dar un sentido a los acontecimientos presentes. Por eso nos preguntamos: ¿para qué enseñar Historia a los estudiantes de secundaria en un siglo donde el tecnocapitalismo va ganando cada vez más terreno en la vida cotidiana de los seres humanos?

La metáfora del árbol parásito nos sirve como ejemplo que esa narrativa que surge desde arriba se ha alimentado de ocultar, encubrir, tapar, esconder otras formas legítimas de narrar la Historia. A tal punto de envolver en su totalidad la Historia de quienes han transformado el mundo: los trabajadores, las mujeres, los indígenas, los africanos, los musulmanes, entre muchos otros. Ello nos impele a no dejar que las raíces de esa historia colonialista nos aprisiones fuertemente hasta dejarnos exhaustos y bajar las manos para que logre consolidarse como la narrativa hegemónica. Es tiempo de que transformemos la forma en la que se enseña la Historia en la educación básica, cuyo propósito centre su atención en descolonizar lo que ha sido colonizado, desencubrir lo que lo que ha sido encubierto, desocultar lo que ha sido ocultado, dicho de otra forma, darle otro sentido a la forma en la que aprendemos (y enseñamos) Historia.

En la actualidad, lxs adolescentes se encuentran bombardeados por cualquier parte por las formas de relacionarse mercantilistas, esas en las que debo de obtener algo para que yo haga las cosas. Lo ven en las redes sociales, en las plataformas de entretenimiento, en los deportes, en los videojuegos, en fin, a cualquier lugar en el que se encuentren verán que esas formas de relacionarse medio-fin, están presentes, por lo tanto, el trabajo desarrollado dentro del aula y, en

específico, en la enseñanza-aprendizaje de la Historia se torna mucho más complicado.

¿Por qué es importante que lxs adolescentes aprendan Historia dentro del salón de clases? Con la llegada de las redes sociales (facebook, whatsapp, tik-tok, youtube), la información puede circular con mayor rapidez y llegar a las manos de un adolescente en segundos. Lo que puede verse con mayor facilidad son los videos, éstos trasmiten un cierto tipo de información y para el caso de la Historia, encontramos un bagaje impresionante de videos sobre un determinado tema, unos con un trabajo hecho por profesionales, pero, dirigido a un público medianamente informado, otros, hechos para hacer mucho más digerible el conocimiento histórico. Por lo tanto, ¿de qué forma es importante que lxs estudiantes mexicanos aprendan Historia si la tecnología existente produce videos, información, imágenes, blogs, que distribuyen el conocimiento con mayor facilidad?

Lo primero que habría que eliminar de la enseñanza de la Historia en la escuela es ese paradigma acontecimental, secuencial y estructurado con la que se abordan los contenidos históricos. Aún en los recintos escolares, se sigue aprendiendo historia bajo la consigna de coleccionar todo tipo de personajes, fechas, hechos históricos, batallas, planes, tratados, etc., la tecnología (hasta el momento) ha servido para reforzar esos paradigmas de enseñanzas, pues, podemos ver las propuestas que lxs maestrxs incorporan a sus clases en las que les dejan hacer el Facebook de un personaje histórico y se piensa que con eso ya estoy siendo transgresor con los paradigmas dominantes de enseñanza. Eso falsos *fetiches didácticos*[10] cuyo propósito es hacer que lxs estudiantes se diviertan

[10] Llamo fetiches didácticos a todo instrumento (tecnológico y no tecnológico) que reafirme los paradigmas de enseñanza tradicionales en los que sólo se le pide a lxs estudiantes que memoricen fechas, personajes, batallas, etc., y donde no hay un trabajo de desarrollo cognitivo que los impulse a pensar en alternativas de transformación de su presente. Prevalece la idea de que la Historia tiene que ser divertida y entretenida para que lxs estudiantes "aprendan más y de mejor manera". Sin embargo, no nos damos cuenta de que a la hora de emplear ese tipo de estrategias didácticas lo único que hacemos es reforzar la visión de un paradigma primitivo y anquilosado que impide la formación de un pensamiento crítico. Las estrategias lúdicas no deben centrarse en hacer pasar un buen rato o crear un ambiente divertido en la clase si ésta sólo sirve para memorizar y regurgitar información (aunque la información histórica venga de nuevos estudios históricos), si las actividades lúdicas forman parte de un proceso mucho más amplio de conformación y configuración de un pensamiento crítico que cuestione lo ya establecido y determinado por las esferas del poder,

mientras aprenden historia lo único que reflejan es su falta de compromiso a la hora de impedir en el estudiantado un pensamiento crítico. Es por eso, que ésta forma de abordar los contenidos históricos, merma el desarrollo cognitivo y coloca al estudiantado en franca indefensión, pues, su pensamiento se estanca y no genera un juicio crítico sobre la realidad en la que se mueve.

En segundo lugar, el para qué de la enseñanza de la Historia[11] nos remite a recalcar si vamos a seguir bajo esos paradigmas en los que es necesario enseñar la historia cronológica, secuencial, acontecimental, o debe estar al servicio de la comprensión del presente en el que se están desenvolviendo lxs estudiantes. Nos parece que aquí es en donde radica la urgente necesidad de plantear una enseñanza de corte decolonial, es decir, que no siga anclada en hacer que los alumnos memoricen la mayor parte del conocimiento histórico en un determinado tiempo lectivo.

La enseñanza de la Historia ya no debe estar centrada en aprender todos y cada uno de los contenidos que estén marcados en los currículos escolares. Se debe partir desde la premisa de que la enseñanza de la Historia ha sido configurada para responder a la construcción de los estados-Nación y, por ende, responde a ciertas especificidades históricas y proyectos políticos de quienes están ejerciendo el poder.

Por lo tanto, es necesario insistir en que la forma en la que se fue configurando la Historia dentro de los recintos escolares, obedece indudablemente a una cuestión de saber-poder. Ello implica que dentro de la designación de qué contenidos debe aprender el estudiantado eminentemente está cruzado por relaciones de poder que configuran un tipo de subjetividad en el alumnado. En

---

entonces sí está siendo transgresor y supera al paradigma tradicional, mientras esto no suceda, me temo que seguiremos andando bajo el camino que se ha trazado siempre.

[11] Acotamos esta reflexión a la enseñanza de la Historia, pues, mucho se ha escrito del para qué de la Historia como constructo social, para efectos de nuestra reflexión investigativa, nos centramos la entelequia de la enseñanza de la Historia. Por lo tanto, consideramos pertinente hacer esta aclaración, dado que no pretendemos hacer una disertación filosófica sobre para qué enseñar Historia, sino para qué la enseñanza de la Historia en un mundo donde las tecnologías cada vez más van obteniendo más terreno de la vida cotidiana de los seres humanos.

palabras de Cuesta (1997) “las disciplinas escolares son arbitrariedades o convenciones culturales, una `tradición selectiva´, cuyo significado debe descifrarse escrutando las claves sociopolíticas de su existencia histórica” (p. 18).

Siguiendo el argumento anterior, la historia que se enseña en la educación básica (secundaria), ha servido para configurar un sujeto histórico que sea leal a la patria que lo ha formado, no obstante, hoy en día, queda insuficiente esa entelequia para los tiempos que demandan un sujeto histórico que dé cuenta de la realidad en la que se mueve cuyo enfoque no esté centrado en aprender cada uno de los contenidos históricos previamente designados y avalados por el gobierno en turno.

Para poder dar cuenta de esto que estamos planteando, hemos de utilizar una categoría que nos permita visibilizar todo ese campo de acción y de interacción que son inherentes a la enseñanza de la Historia. Dicho lo cual, tomamos la categoría de *código disciplinar* creada por Raimundo Cuesta, ésta categoría nos permitirá visibilizar lo que aparentemente está visible en el currículo pero que se oculta dentro de la legitimidad que le da el Estado mediante las herramientas institucionales, ya sea desde los decretos, programas, planes y libros de texto, hasta las prácticas docentes y la relación que los y las docentes establecen con el estudiantado a la hora de poner en práctica los conocimientos previamente establecidos por los Estados.

Tal categoría, consentirá observar las tradiciones que han sido configuradas dentro de un espacio específico y en los marcos temporales existentes, cuya atribución central es legitimar un cierto cuerpo de contenidos históricos que ponen en funcionamiento los entramados conceptuales que se han de desplegar en el ámbito de la enseñanza de la Historia. De tal suerte, Cuesta (1997) nos dice que “el *código disciplinar* de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan legitimidad/ilegitimidad del saber escolar” (p. 20). Dicho de otra forma, el código disciplinar nos servirá para dar cuenta de las narraciones históricas que son legítimas para aparecer dentro de los planes y programas, empero, también, será una herramienta valiosa para hacer visible las narrativas históricas que han sido

ocultadas de forma sistemática por esa Historia legítima que ilegítima las otras formas de narrativa histórica.

Sostenemos que la Historia que se enseña en la escuela secundaria, impide que el estudiantado desarrolle un pensamiento crítico transgresor y transformador que coadyuve a enderezar lo que ha sido doblado. La Historia concebida como una disciplina o asignatura ha sido un dique de contención muy fuerte para el desarrollo de la crítica a los fundamentos del proyecto civilizatorio moderno. Con el pasar de los años, hemos visto cómo han sido utilizadas los paradigmas psicosociales para aumentar el grado de legitimidad a los cambios en el currículo, pero, sin cuestionar los preceptos subyacentes que le dan sentido y significado a un proyecto civilizatorio. En palabras de Zemelman (2012):

> Las «fronteras» entre disciplinas no sólo han configurado especialidades y currículos particulares, generadores de comunidades de estudiosos que han desarrollado «su» ciencia en torno a reglas muy precisas, tanto gnoseológicas como ideológicas; sino, además, estas fronteras inevitablemente han terminado por convertirse en condicionantes del propio razonamiento frente a la realidad social, de tal suerte que la realidad no puede observarse más que por medio de la mediación de estos compartimientos disciplinarios. Esta compartimentación limita las posibilidades de influir sobre la realidad en la medida en que no tiene en cuenta la complejidad de relaciones sobre todos los niveles que la constituyen. (pp. 31-32)

Como podemos darnos cuenta, la enseñanza de la Historia en secundaria en nuestro país, desde su configuración ha engendrado el problema que nos atañe en estos momentos. Dicha configuración fue, en cierta forma, dada por la academia de Historia, pues, no podemos negar que los Historiadores han sido el vehículo perfecto para llevar la colonización histórica-epistémica hasta las aulas. Aunque la ciencia histórica haya evolucionado, en su ontología se encuentra el germen colonizador que irradiará todos los recintos escolares y mediante los profesores de asignatura repetirán la misma forma de construcción del conocimiento del historiador dentro del aula. Como bien escribe Solano-Alpízar (2015):

> En el ámbito educativo, el epistemocentrsimo presupone una visión del mundo en la que las estudiantes y los estudiantes se asumen como parte de una cultura universal que desterró de los libros de historia todo indicio de que los pueblos originarios de América, África, Asia y Oceanía pudieran tener y producir conocimientos válidos y universales […] cuestionar esta visión y desaprenderla constituye un reto ineludible para un verdadero proceso de descolonización educativa. (p. 121)

De lo anterior subyace la idea que hemos venido trabajando en nuestra reflexión. La descolonización es urgente y necesaria para que podamos darle un sentido a la realidad desde otros marcos categoriales distintos a los que ha producido la modernidad y que la escuela y, evidentemente, la enseñanza de la Historia, han sido los portadores de los marcos categoriales producidos por la modernidad, mismos que nos atraviesan en todos los ámbitos de nuestra vida y repercute en la forma en la que nos relacionamos con los otros.

Si queremos lograr una descolonización en todos los ámbitos, es imperioso que comencemos dentro de los recintos escolares, para poder después, transformar las estructuras configuradas por este sistema civilizatorio de muerte y transitar hacia otro sistema civilizatorio que no ponga en riesgo la vida de los seres humanos y los seres vivos de este nuestro único planeta.

De ahí la imperiosa necesidad de romper los grilletes que nos atan al conocimiento que se ha creado en Europa y que no nos ha dejado pensar nuestros problemas desde otros marcos categoriales que le den sentido a la realidad y transformen lo que haya que ser transformado. Ello implica que logremos generar en el estudiantado mexicano un proceso de consciencia histórica decolonial que les obligue a autorreflexionar en todo momento sobre su actuar, y si este corresponde con las categorías que han sido configuradas, desterrar por completo esas formas de relacionarnos que están aparejadas con los conceptos y categorías producidas por Europa y que han pasado imperceptibles por los recintos escolares a través de los planes y programas de estudio y, que se concretan, en la forma y contenidos

que aprenden el estudiantado de nuestro país, mediante la enseñanza de la Historia.

Finalmente, la enseñanza de la Historia debe dejar tras de sí esa forma monótona de aprender Historia, que nada dice y nada cuestiona, pues, debemos transitar hacia otra forma de aprehender la realidad que cuestione los fundamentos ontológicos que le dan sentido y significado a una forma de ser que ha sido producida desde los márgenes de la muerte, es decir, que el conocimiento que ha producido Europa, en gran medida, ha servido para justificar de manera sistemática las atrocidades cometidas contra las civilizaciones no europeas. Ello implica, ya no sólo producir una consciencia histórica decolonial, sino que debemos transitar hacia la producción de una autoconsciencia que nos permita vernos frente al espejo y arrancarnos poco a poco los ropajes impuestos por la modernidad, esa que nos ha mantenido en una violencia irracional que se originó con la llegada de los europeos a esta parte del planeta después nombrada América.

Dicho lo cual, la entelequia de la enseñanza de la Historia no es para conformar una identidad nacional, tampoco para aprender de memoria la historia producida por Europa, ni tampoco para crear lealtad a una patria, más bien, debe estar al servicio de la solidaridad internacional con los pueblos que han sido marginados por el proyecto civilizatorio de muerte. Debe servir para configurar en el estudiantado un pensamiento liberador que los emancipe por completo y rompa de una vez por todas con las cadenas epistémicas que le imposibilitan pensarse de otra forma.

En esto radica la importancia de la enseñanza de la Historia. Configurar una narrativa histórica distinta que lo acerque a conformar comunidades de sentido que estén alejadas de las categorías que ha producido la modernidad. Categorías que le dan sentido a esa forma compulsiva de consumir de manera infinita en mundo que finito. Ya no es sólo un posicionamiento político, sino existencial, en virtud de que otra forma de vida es posible dentro de un mundo que cada vez se torna más violenta y con mayores desigualdades sociales. Es por esta razón que el tránsito a otra forma de vida debe surgir desde abajo y de la mano de las lógicas comunitarias

existentes en nuestro país. La enseñanza de la Historia ha estado anclada a que los y las estudiantes aprendan un tipo de conocimiento que se ha acumulado con el paso de los años pero que no ha permitido pensarse y autorreflexionar sobre el sentido de nuestra existencia y cuál es el papel que como especie debemos desempeñar.

Los marcos categoriales producidos por la modernidad son los que le dan sentido a una vida llena de banalidades que oprimen con mayor firmeza a los seres humanos. La violencia, el racismo, la aporofobia, la gordofobia, la gerontofobia, entre muchas fobias más, han sido parte constitutiva de un modelo civilizatorio que debe producir sus propias contradicciones para crear contención en su desarrollo. De ahí se desprenden las categorías de progreso y desarrollo que le dan sentido a una vida de despilfarro material y humano a costa de los indígenas, de las infancias, de las mujeres, del diferente al canon de ser que ha producido y modelado la modernidad.

La enseñanza de la Historia es necesaria para eso, para configurar un tipo de subjetividad distinta que logre salir de las coordenadas impuestas por las prácticas colonizadoras, prácticas que podemos observar de forma cotidiana en la familia, en los medios de comunicación, en las relaciones de pareja, en el trabajo y hasta en la misma academia occidentalizada.

> situarse existencialmente más allá del desarrollo significa abrazar un nuevo horizonte de vida, desde el cual tiene sentido la crítica, porque sólo desde otro horizonte se nos muestra la verdadera cara, el verdadero precio y las consecuencias reales de todo lo que prometen el progreso y desarrollo modernos. (Bautista, 2017, p. 83)

En suma: la enseñanza de la Historia es el antídoto para impedir que la historia colonizadora despliegue todas sus raíces en el árbol de la vida e impida que su fuerza la envuelva y logre llegar al suelo para echar raíces que la aprisionen por completo y le obstaculicen pensar que otros mundos sí son posibles y hacer que este en el que vivimos actualmente se haga imposible de existir de nuevo.

CAPÍTULO 3: CRÍTICA DE LA SITUACIÓN EN MÉXICO. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

La Nueva Escuela Mexicana: un desafío para el país

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

Esta breve reflexión se centra en hacer notar los primeros cambios que se dieron en el artículo tercero constitucional, mismo que hace referencia a cuál va a ser el horizonte por el que va a transitar la educación toda de nuestro país. Ello implica resaltar los principales cambios y analizar la política educativa desde una óptica distinta a la planteada por el análisis hegemónico. Por lo tanto, hacemos una combinación entre dos formas de hacer análisis de una política. Por un lado, los estudios de trayectoria y análisis de textos políticos, de acuerdo con Rizvi y Lingard (2013). El primero, nos muestra los ciclos que va teniendo la política desde su formulación hasta las consecuencias de su implementación, no obstante, debemos recalcar que, no será posible realizar un análisis de su implementación, dado que aún no entra en fase aplicativa. Para los autores, este estudio analiza

> políticas en todas sus fases del ciclo, desde las entrevistas de élite que concierne a la gestación de la política y las luchas internas a menudo involucradas en la producción del texto político, hasta la implementación y

> acogida, y los efectos de la política en la práctica. (Rizvi y Lingard, 2013, p. 87).

Por otro lado, el análisis de los textos gubernamentales nos permitirá dar cuenta de la conjetura nuestra. “Estos estudios con frecuencia adoptan una perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD) para el análisis del texto” (Rizvi y Lingard, 2013, pp. 88-89). Adicionalmente, nos apoyamos en el método de análisis de los ECD elaborado por Teun A. van Djik, quien nos permitirá observar en qué medida los gobiernos agudizan o tratan de acabar con las desigualdades sociales existentes.

Nuestra conjetura es que el decreto comienza con el distanciamiento del modelo neoliberal impuesto en la trágica noche neoliberal que se cernió sobre gran parte del planeta. Por tanto, hacemos un breve recorrido por lo que André Manuel López Obrador expuso en su libro “2018. La salida”, en seguida el análisis a la exposición de motivos y concluimos con los cambios sustanciales del artículo tercero y los artículos transitorios.

La Reforma al artículo tercero constitucional, marca el inicio de lo que el gobierno de la Cuarta transformación (4T) quiere llevar a cabo en cuanto a qué tipo de educación es la que deberá darse en nuestro país. Con una legitimidad dada desde las consultas virtuales que se hicieron junto con la venia de varios intelectuales, el proyecto discutido en la Cámara de Senadores tuvo su concreción al ser publicados los principales cambios al artículo tercero constitucional en una fecha más que simbólica para toda la magisteria nacional: 15 de mayo de 2019.

Mucho se ha dicho que la actual reforma del inquilino de Palacio Nacional no es más que un refrito de los conceptos empresariales de los sexenios pasados y que deja intacto el modelo neoliberal. A continuación, veremos algunas de las cuestiones que se encuentran dentro de este artículo y daremos otra interpretación a lo que se ha venido criticando, tanto de los sectores conservadores, como de los sectores más radicales de la izquierda.

Como es de costumbre tomar los dichos de personajes cercanos a la 4T y hacer con ellos una descontextualización que ayude la línea argumental “crítica” que dé aires de cientificismo a sus aseveraciones. Luis Hernández Navarro en su artículo “El alebrije de la Reforma Educativa” publicado el 30 de abril de 2019, toma el dicho de Enrique Dussel que hizo en una conferencia que dio para la escuela *Ometochzin*, en la que dice que “la Reforma Educativa es el mismo perro pero con otro collar”, esto sirvió para lanzar diatribas desde el periódico propiedad de una vieja amistad del actual presidente (Carlos Payán), cuyo objetivo no es menor, tratar de desacreditar lo que el nuevo gobierno pretende realizar en materia educativa y cubrir sus argumentaciones con una aire de academicismo trasnochado.

Para contextualizar, es cierto que, el prestigioso intelectual mexicano-argentino, dijo lo cual, no obstante; omitieron por qué hacía esa referencia. Dussel, si bien es cierto, afirmó que la Reforma es un refrito y que no cambia en nada con la anterior, pero, él se refiere a la cuestión de los contenidos, mismos, que aún a la fecha no se ha sabido a ciencia cierta cuáles van a ser los contenidos de los Planes y Programas. “No se ha hablado ni una palabra en la reforma de lo que se va a enseñar a los niños”. Es claro y legítima la crítica de Dussel, sin embargo, no va encaminada a destruir una parte del proceso de transformación, sino a corregir lo que desde su perspectiva puede llegar a corregirse, por tanto, no hace referencia a lo que contiene la nueva Reforma, sino a que aún no se han dado a conocer los contenidos que van a ser enseñados.

Antes de entrar a analizar el cambio suscitado con el decreto enviado por el Ejecutivo a escasos días de haber tomado posesión, es necesario recalcar que la idea de generar un mayor Estado de Bienestar, vienen de años atrás, en su libro “2018 La salida. Decadencia y renacimiento de México”, el actual inquilino de Palacio Nacional ya venía perfilando las ideas que implementaría en cuanto llegara a la presidencia. Obrador (2017) escribió:

> Nuestra propuesta consiste en establecer un Estado de Bienestar, igualitario y fraterno, para garantizar que los pobres, los débiles y los olvidados encuentren protección ante incertidumbres económicas, desigualdades

> sociales, desventajas y otras calamidades, donde todos podamos vivir sin angustias ni temores. (p. 246)

Como podemos observar, la preocupación por abatir las desigualdades sociales que han tenido a lxs mexicanos en una situación lacerante y paupérrima está presente en el ideario de Andrés Manuel en todo momento. Estar del lado de los débiles es un principio básico de la Teología y Filosofía de la liberación. Por ello, de forma puntual plantea lo siguiente en cuanto a educación se refiere: “Garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación y la salud como derechos universales, gratuitos y de calidad” (p. 248). Si bien es cierto que sigue presente el concepto de calidad, esto no es un indicativo de que las cosas seguirán transitando bajo la misma lógica del capital, entendamos que este concepto se arraigó profundamente en la psique de gran parte de la sociedad y no es posible desligarse tan fácilmente. Sin embargo, esto no quiere decir que Obrador quiera darles continuidad a las políticas neoliberales.

Más adelante, escribe Obrador (2017).

> Por considerar que la educación significa equidad, que fortalece el espíritu, mejora la calidad de vida, impulsa el desarrollo y hace posible la democracia, explico un poco más sobre esta actividad que impacta tanto en lo individual como en lo colectivo, Concretamente, sostengo que el derecho a la educación se traduce en que toda persona en edad, condiciones y voluntad para aprender debe tener un espacio libre, digno y seguro para estudiar. Asimismo, creo que es responsabilidad del Estado la universalización del derecho a la educación en todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad. Ello implica el compromiso de asegurar la gratuidad, disponer de infraestructura y materiales educativos suficientes, pero también de dotar a los estudiantes de los apoyos en transporte, uniformes, alimentos, becas y, en caso necesario, albergues para que ninguna condición económica ni familiar, de distancia geográfica o de mal funcionamiento del sistema educativo impida o dificulte el acceso, permanencia y egreso satisfactorio en cada nivel escolar. (pp. 249-250)

Aunque la cita es larga es muy ilustrativa para entender la exposición de motivos que analizaremos a continuación. La palabra equidad aparece como una de las cuestiones primordiales en el pensamiento de AMLO, asimismo, la responsabilidad del Estado por brindar una educación cuyo objetivo sea que quien quiera aprender lo haga está presente. Además, la preocupación por hacer efectiva la educación en todos sus niveles, dejar atrás la baja escolaridad del país y hacer que concurran todos aquellos que quieran aprender y no haya limitaciones para hacerlo. Por esta razón, comprender que la educación no sólo se circunscribe al ámbito de lo escolar, sino que trasciende hasta los muros de los hogares, es por ello, que la preocupación de dotar a los alumnos de uniformes, becas, transporte y demás es parte neurálgica del proyecto educativo de Reforma.

En suma: las ideas de equidad, derecho universal en vez de privilegio están presentes en el pensamiento de AMLO desde antes de que llegara a la presidencia. No conforme con estas legítimas preocupaciones, AMLO dio un discurso en Guelatao, Oaxaca el 12 de mayo de 2018 en el que emitió diez compromisos por la educación, aquí sólo transcribiremos lo que nos parecen ilustrativos para contraargumentar de que es una continuidad neoliberal lo que está haciendo la administración actual.

1. Vamos a fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, bajo la premisa de que la educación no es un privilegio es un derecho del pueblo.

El compromiso por fortalecer la educación pública está presente, además, si bien es cierto se encuentra el concepto de calidad, ello no quiere decir que vaya a ver una continuidad, pues, más adelante dice que la educación debe ser vista como un derecho más que como un privilegio. El concepto de calidad de la administración anterior aludía a una cuestión de privilegio, por esta razón no se sostiene que sea un discurso de gatopardismo.

6. Se cancelará la mal llamada reforma educativa. Haremos uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al

magisterio nacional. Habrá justicia para todos los afectados por la imposición de la mal llamada reforma educativa. Habrá justicia para cesados injustamente, para presos políticos y para las víctimas de la violencia. Asimismo, enviaremos desde el inicio de gobierno las iniciativas de reformas a las leyes que vulneran la dignidad y los derechos de los maestros de México.

Aquí está uno de los puntos neurálgicos de la pasada Reforma, la permanencia en el puesto y la violación de los derechos laborales de los trabajadores de la educación. El discurso es claro y no hay forma de evadir lo evidente, el candidato (en ese entonces) por el Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), es enfático en darle certeza jurídica a los trabajadores al servicio de la educación y recuperar la dignidad que había sido pisoteada por los gobiernos anteriores. Es claro y evidente la preocupación que orbita en el pensamiento de AMLO, la realidad que vivieron lxs maestrxs bajo las administraciones pasadas fue de una incertidumbre total y esto, en efecto, no sólo vulneró sus derechos laborales, sino que también afectó el derecho a la educación de lxs niñxs y adolescentes.

En seguida, haremos un breve recorrido y análisis del decreto enviado por AMLO el 12 de diciembre a la Cámara de diputados, mismo que fue publicado al siguiente día por el presidente de la Cámara de Diputados el C. Porfirio Muñoz Ledo.

El valor fundamental que guiará el actuar del gobierno en el tema educativo será la EQUIDAD. Al respecto se arguye que “Esta lacerante realidad impone la necesidad de una Cuarta Transformación de nuestra vida pública que ha sido avalada por la ciudadanía en la elección reciente y que deberá inspirarse en el valor de la equidad” (p. 3)

La preocupación del Estado es garantizar el pleno acceso a la educación a la población toda. En la que el estado deberá llevar a cabo “la excelencia en el aprendizaje del mayor número de personas debe ser el objeto primordial de una sociedad democrática” (p. 3) En este punto, no se refiere a la excelencia de los aprendizajes, sino a que haya un mayor número de personas que logren aprender.

La exposición de motivos es muy clara, pues, la llave hacia la reducción de las brechas de desigualdades sociales es: la educación. El texto tiene claro que los maestros son pieza fundamental para la transformación que demandan los tiempos actuales, por ello, se refiere a ellos como “profesionales de la docencia” (p. 5).

La anterior reforma fue impuesta a bala y sangre, recordemos los incidentes que se suscitaron el 12 de diciembre de 2011, en el que dos estudiantes normalistas[12] fueron acribillados por policías federales y estatales bajo la administración de Ángel Aguirre cuando se encontraban manifestándose en su legítimo derecho.

El 13 de septiembre de 2013, fueron desalojados los maestrxs que se encontraban atrincherados en la Plancha del Zócalo capitalino para manifestar su inconformidad ante la promulgación de 3 días antes de la ley General de Educación (LGE), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). De nada sirvieron los intentos de lxs maestrxs por aferrarse a la Plancha del Zócalo, los granaderos arrasaron con todo el plantón, cual, si fueran una andanada de búfalos, no les importó nada, sólo recuperar el corazón de la ciudad para permitir a Peña Nieto dar el grito de independencia. No obstante; lxs maestrxs siguieron resistiendo en el monumento de la Revolución, lugar en el que fueron a refugiarse tras haber sido brutalmente golpeados y encarcelados.

Por esta razón, el inquilino de Palacio Nacional escribió: “se considera que el uso de la fuerza y la imposición no es la forma idónea para la construcción de los grandes acuerdos que necesita el país para lograr la verdadera transformación del sector educativo” (p. 3). Nos damos cuenta de la preocupación que existe porque no se repitan los escenarios que ejemplificamos líneas arriba. Podemos observar que tenemos un enfoque de política pública que se enmarca en lo que se ha

[12] Jorge Alexis Herrera Pino y Gabriel Echeverría de Jesús, ambos estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa.

denominado “de abajo hacia arriba”, es decir, en la que es posible ajustar las políticas a las realidades imperantes o a los cambios a través del tiempo.

Más adelante, encontramos por segunda ocasión la palabra “excelencia” en la que para este gobierno se traduce en no poner el énfasis en los procesos de evaluación, tal y como se venían dando en el modelo anterior, ahora se busca acercarse a “las vivencias compartidas por profesores y alumnos”, esto quiere decir que no se partirá desde criterios meramente generados desde la comodidad de los escritorios, sino que se buscará resaltar las experiencias de práctica tanto de maestrxs y alumnxs. No conforme con lo anterior, se incorporarán “las necesidades específicas de diferentes culturas, regiones, costumbres y otros factores que inciden en la educación” (p. 5). Como podemos observar, no habrá realidades homogéneas, sino que se tomarán en cuenta las especificidades de cada región, localidad o municipio. Todo lo anterior, debe ser tomado en cuenta para alcanzar esa educación de “excelencia”, de aquí se desprende el contenido de la palabra excelencia, donde no tiene que ver con los aprendizajes, sino con la forma en la que interactúan los maestros y los alumnos para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Más adelante, se argumenta que la anterior Reforma de 2013 laceraba los derechos laborales de los trabajadores al servicio de la educación, por ello, esta iniciativa tiene como objetivo cancelar la mal llamada Reforma Educativa “y detener las afectaciones laborales y administrativas de las que fue víctima el magisterio nacional” (p. 6).

El instrumento con el que se llevaba a cabo la persecución al magisterio fue el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), junto con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mismos que con esta iniciativa se propone eliminar. Al mismo tiempo se propone la creación de un centro en donde sean realmente valorados lxs maestrxs y además se desarrollen profesionalmente, ya no es la “profesionalización docente”, al contrario, se toma en cuenta que el desarrollo que tendrán los y las docentes será profesional.

Más adelante se concreta la desaparición del INEE, órgano evaluador y persecutor de los y las maestras. Por ello, se lee “Dentro de los contenidos de la reforma que se propone abrogar, se encontraba el establecimiento de un organismo autónomo con funciones particularmente evaluativas, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que se percibió como un instrumento persecutor para el magisterio, por lo que se cancela. (p. 5) Quedando canceladas, también, la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley que le dio vida al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

A continuación, se presenta una tabla comparativa del decreto emitido por Peña Nieto en el 2013 y el de Andrés Manuel López Obrador en el 2018.

Tabla 1

Reforma al artículo tercero constitucional

REFORMA AL ARTÍCULO TERCERO	
DECRETO DE PEÑA NIETO 26/02/2013	DECRETO DE AMLO DEL 12/12/2018
El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.	La educación es un derecho de toda persona para alcanzar su bienestar. El Estado garantizará su impartición, la cual debe cumplir con los principios de ser universal, gratuita, laica, obligatoria, democrática, integral, equitativa y de excelencia.
d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;	DEROGADO
III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con	DEROGADO

funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;	
IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá: Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema; Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social. La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal	IX. La legislación secundaria establecerá un centro con autonomía técnica que contribuya a la mejora continua de la educación, a través de estudios, mediciones e investigaciones especializadas y la determinación de estándares e indicadores de resultados; que acredite a las instituciones autorizadas para certificar el desempeño de las instituciones autorizadas para certificar el desempeño de las instituciones, las autoridades y los distintos actores de la educación; que emita lineamientos relacionados con la formación y mejora continua del magisterio, a la mejora de las escuelas y al desempeño escolar; y que promueva la formación profesional de la gestión escolar […]

someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de Senadores no resolviere dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal. En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada, ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal. Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia. La Junta de Gobierno de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley. La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus	

actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.	
ARTÍCULO 73	
XXV. Para establecer el Servicio Profesional docente en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;	**XXV.** Para establecer el Servicio Profesional docente en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;
TRANSITORIOS	
Segundo. El Ejecutivo Federal someterá a la Cámara de Senadores las ternas para la	**Segundo:** A partir de la entrada en vigor del presente Decreto se abroga la Ley General de

designación de los integrantes de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en un plazo máximo de sesenta días naturales a partir de la publicación del presente Decreto en el Diario Oficial de la Federación, que deberá recaer en personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto.	Servicios profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y se derogan todas las disposiciones contenidas en las leyes secundarias, reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias al presente Decreto.
Tercero. El Congreso de la Unión deberá expedir la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como las reformas a la Ley General de Educación correspondientes, a más tardar en un plazo de seis meses contado a partir de la fecha de publicación del presente Decreto. En tanto el Congreso de la Unión expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el Instituto Nacional creado por este Decreto ejercerá sus atribuciones y competencia conforme al Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 16 de mayo de 2012, en lo que no se oponga al presente Decreto. Para estos efectos, las atribuciones previstas en dicho ordenamiento para el Órgano de Gobierno y la Junta Técnica serán ejercidas por la Junta de Gobierno del Instituto, y las de la Presidencia por el Presidente de la Junta de Gobierno.	**Tercero:** El Congreso de la Unión y las legislaturas de las entidades federativas deberán realizar las adecuaciones legislativas que correspondan para dar cumplimiento a lo previsto en el presente Decreto, dentro de los 180 días siguientes a la entrada en vigor del mismo. En tanto eso ocurre, la autoridad educativa federal, transitoriamente, proveerá las medidas necesarias para dar cumplimiento a las modificaciones establecidas en el presente Decreto y quedará suspendida la aplicación de cualquier forma de evaluación de los maestros así como cualquier efecto sobre su permanencia en el empleo que derive de evaluaciones realizadas con anterioridad hasta que entre en vigor la legislación secundaria que establezca los criterios y parámetros de verificación de resultados aplicables a las distintas actividades desarrolladas en el ámbito educativo del país.
Sexto. Se derogan todas aquellas disposiciones que contravengan el presente Decreto.	**Sexto:** Cualquier efecto posterior derivado de los procesos aplicados con motivo de las disposiciones abrogadas que implique un perjuicio a los derechos laborales a quienes tengan interés jurídico, no se aplicará en ninguna circunstancia.
	Séptimo: Mientras la legislación secundaria no establezca los criterios y parámetros de verificación de resultados aplicables a las distintas actividades desarrolladas en el ámbito educativo del país, quedará suspendida la aplicación de cualquier forma de evaluación a los maestros, así como cualquier efecto sobre

	la permanencia en el empleo que derive de las evaluaciones realizadas con anterioridad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los decretos de 2013 y 2018.

Iremos poco a poco mostrando algunas aproximaciones de cómo el actual inquilino de Palacio Nacional ha cumplido con uno de los compromisos hechos antes de campaña y que enunció desde 2017 y no sólo en sus giras de campaña. Es un hecho innegable que el neoliberalismo se ha arraigado profundamente en la psique de cada una de las personas que han vivido bajo este paradigma. Por tanto, salir de las coordenadas de este proyecto civilizatorio es una tarea de dimensiones colosales. Ante esto, me surge el siguiente cuestionamiento (que dicho sea de paso no intento responder en esta breve reflexión, pero, sí para que quede en el tintero y quizá pueda darle respuesta más adelante, dicho lo cual, ésta es la pregunta): ¿qué gobiernos de la llamada "ola Rosa" en América Latina han logrado abandonar tajantemente las políticas económicas neoliberales?

Comencemos con el análisis del contenido de los decretos de ambos gobiernos, el de Peña Nieto y el del actual presidente. En primer lugar, el artículo tercero comenzaba de la siguiente forma: "El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria", el concepto de calidad en primer lugar como condición sine qua non en la educación. No conforme con ello, sólo debía ser de calidad la educación obligatoria, lo que en ese momento representaba la educación básica y la media superior, por tanto, dejaba fuera de este alcance a la educación superior. Además, de dejar sentado la palabra "idoneidad" en cuanto al trabajo que debían ejercer los docentes, en caso de no ser idóneos no podían ingresar al sistema educativo y si ya estuviesen dentro del sistema podía ser removidos de su puesto y canalizados a un espacio administrativo.

En cambio, en el decreto expedido el 12 de diciembre de 2018, se expone lo siguiente: "La educación es un derecho de toda persona para alcanzar su bienestar", ya no está concentrado en la calidad como principio rector de la educación, sino como un derecho inalienable que toda persona nacida en territorio mexicano debe

acceder, sin importar la clase social a la que pertenezca. No comienza con un concepto proempresarial, aunque muchos de sus detractores, tanto de derecha como de izquierda, piensen lo contrario. Es de todos sabidos que la educación es el principal principio con el que una sociedad puede alcanzar las alas de la emancipación, por ello, se pretende ahora que este sea el vehículo con el cual llegar al puerto del “bienestar”, un bienestar en tendido como el goce y disfrute de los derechos a que se tienen sin importar el estatus socioeconómico. Ésta ha sido y sigue siendo una de las preocupaciones del gobierno encabezado por AMLO, dotar de bienestar a las familias mexicanas, y no un bienestar anclado en el crecimiento económico, sino en el desarrollo del espíritu y el medio con el cual se pretende alcanzar ese cometido es la educación. Es una forma de ver, comprender y actuar en la realidad que nada se acerca a los postulaos del decreto emitido en tiempo del peñato.

El inciso “d” y el numeral III nos muestran que la idoneidad estará presente desde el ingreso y que la permanencia depende de esos criterios que se establecerán para decir quién sí es idóneo y quién no. Aunque en el artículo se específica que se respetarán los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación, en los hechos no sucedió así, pues, hubo maestros y maestras que fueron cesados de sus trabajos mediante estos procedimientos, contraviniendo flagrantemente sus derechos laborales.

Pues bien, en el decreto actual, quedan derogadas estas disposiciones, es decir, ya no forman parte del corpus discursivo de la 4T, por tanto, uno de los compromisos que tenía el gobierno de echar atrás, lo hizo. Que hay que matizar las siguientes cuestiones, eso es cierto, pero no podemos dejar de soslayo que el compromiso de echar abajo ese candado puesto por la reforma anterior se ha cumplido, veremos más adelante hasta qué punto esto se llevó a cabo y cuáles fueron sus alcances.

La fracción novena da la pauta para que la instancia encargada de los procesos de evaluación, emisión de lineamientos y todo lo relacionado con la evaluación, sea coordinada desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación (INEE), instrumento principal que el Estado utilizó para cercenar poco a poco los derechos laborales adquiridos de los trabajadores al servicio de la educación. No obstante, el segundo artículo transitorio dice lo siguiente:

A partir de la entrada en vigor del presente Decreto se abroga la Ley General de Servicios profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y se derogan todas las disposiciones contenidas en las leyes secundarias, reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias al presente Decreto.

Como podemos observar, el actual decreto termina con el Servicio profesional Docente y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Además, es muy enfático al hacerlo extensivo a todas las leyes y lineamientos. Por lo que, quedan suspendidas las atribuciones legales que tenían las anteriores leyes.

En el artículo tercero de los transitorios se puede leer: "[…] quedará suspendida la aplicación de cualquier forma de evaluación de los maestros, así como cualquier efecto sobre su permanencia en el empleo que derive de evaluaciones realizadas con anterioridad […]" Con lo anterior se elimina la evaluación punitiva que había sido la columna vertebral de la política educativa instituida desde los gobiernos neoconservadores y que se concretó en el sexenio de Peña Nieto (2012-2018). A partir de la entrada en vigor de este decreto quedó eliminado el instrumento por antonomasia que causó cambios irreversibles en el ámbito académico, laboral, personal y profesional de las y los docentes mexicanos.

Y para blindar aún más las disposiciones anteriores, el artículo sexto de los transitorios dice: "Cualquier efecto posterior derivado de los procesos aplicados con motivo de las disposiciones abrogadas que implique un perjuicio a los derechos laborales a quienes tengan interés jurídico, no se aplicará en ninguna circunstancia." Ello nos muestra la intención del ejecutivo de resarcir el daño cometido contra las y los docentes con la evaluación que más que preocuparse por el rendimiento académico y elevar los estándares educativos, su intencionalidad se centró en

acabar con los derechos laborales que habían sido arrebatados al Estado desde los comienzos del siglo pasado.

En suma: desde nuestra perspectiva, el decreto de AMLO termina dejando en los baúles del pasado las evaluaciones punitivas y resarce (aunque no por completo) los daños que la anterior reforma perpetró contra la magisteria a nivel nacional. Nuestras conjeturas no son cien por ciento afirmativas hasta en tanto no hayamos hecho un recorrido por las demás disposiciones que se han dado a lo largo del sexenio de AMLO.

Marco Curricular Y Plan de Estudios 2022 de La Educación Básica Mexicana

A partir de la iniciativa enviada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, el 12 de diciembre de 2018, hubo un trayecto legislativo por cumplir, a diferencia de la reforma peñista, cuya aprobación y después promulgación se hizo de *fast track*, es decir, sólo tuvo la maravillosa discusión de ¡diez días!, y con eso fue suficiente para analizar, discutir, proponer y, posteriormente salir publicada para su implementación. Lo anterior es prueba fehaciente de que la reforma peñanietista fue sólo una calca de las recomendaciones hechas por la Organización para la Cooperación Económica (OCDE), pues, no hubo que discutir absolutamente nada de la iniciativa del 2013.

En cambio, la actual reforma emprendida por el ejecutivo ha tenido otra forma de proceder que en nada se les parece a las formas neoliberales del pasado. En esta ocasión, no se ha utilizado todo el poder del Estado para imponer los lineamientos dados por los organismos internacionales. Mientras la reforma pasada estuvo manchada de sangre de quienes se vieron afectadas por las disposiciones. En esta administración se ha puesto como mandato no utilizar las fuerzas del Estado para imponer una forma de gobierno, al contrario, se ha utilizado el diálogo y los consensos de forma permanente. Un ejemplo de lo anterior fueron las reuniones entre la CNTE y el ejecutivo y sus representantes para establecer acuerdos en aras del mejoramiento de sus condiciones laborales, políticas y, por supuesto, pedagógicas.

El domingo 28 de octubre de 2018 el presidente electo Andrés Manuel López Obrador (AMLO) comenzó una serie de reuniones con representantes sindicales de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Esto como un compromiso de campaña de establecer un diálogo continuo con el sindicato que les ha puesto frente a las políticas neoliberales de las administraciones pasadas y ha estado relegado del espacio donde se toman decisiones.

Lo que nos convoca ahora es observar quiénes son los que se han reunido con el presidente. En el caso de esta reunión estuvo entre otras personas el representante sindical de la sección 7, Pedro Gómez Bamaca[13] de la CNTE con sede en Chiapas, Enrique Enríquez Ibarra, secretario general de la sección 9 de la Ciudad de México; Eloy López Hernández, secretario general de la sección 22 de Oaxaca; Víctor Manuel Zavala, secretario general de la sección 18 de Michoacán.

Al encuentro acudieron, también, los representantes de varios estados de la República y fue el primer encuentro que tuvo el flamante futuro secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán[14].

Lo medular que se abordó de primera instancia fue la abrogación de la reforma peñista, la reinstalación de los presos políticos, el pago de los salarios caídos, qué proyecto de educación, entre muchas otras cosas. Una reunión que no se había dado, pues, históricamente, desde su formación (1979) la CNTE no había sido tomada en cuenta para las negociaciones, acuerdos, y componendas políticas en el ámbito educativo. Ciertamente, el origen de la CNTE se remonta a la lucha en contra del charrismo sindical que tenía cooptada al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Su origen, entonces, es por la lucha democrática y en contra del cacicazgo que se había adueñado del SNTE. La CNTE ha luchado tenazmente porque sean tomados en cuenta los derechos laborales de

[13] Pedro Gómez Bamaca fue ungido como Secretario General del SNTE el 13 de octubre de 2017, donde se comprometió a dar la lucha por la abrogación de la Reforma educativa peñista.
[14] Esteban Moctezuma Barragán es un antiguo soldado del PRI, acompañó la campaña de Ernesto Zedillo Ponce de León y gracias a eso fue nombrado Secretario de Gobernación, puesto al que renunció rápidamente. Se unió a grupo Salinas en los inicios del siglo XXI como presidente de Fundación Azteca. En 2018 renunció a Fundación Azteca para incorporarse a MORENA y fue el primer Secretario de Educación de la administración reciente.

los y las maestras, se han batido hombro con hombro por mejorar de forma substancial los salarios de la magisteria y por abrir caminos democráticos que lleven a la toma de decisiones en conjunto, contrario a lo que se venía haciendo en el SNTE. En otras palabras, el origen de la CNTE surge como ave fénix de entre las cenizas para devolverle los aires democráticos que habían perdido el magisterio.

Es por esta razón que este primer acercamiento entre el sindicato disidente del magisterio y el presidente electo, junto con el futuro inquilino de la SEP, son un momento histórico en la lucha democrática que emprendió desde su surgimiento en las postrimerías de los años setenta del siglo pasado. La pregunta que nos llega al pensamiento es: ¿cómo fue posible lograr sentar a los principales representantes del movimiento disidente del magisterio frente al presidente electo López Obrador? ¿Cuáles son las intenciones que persigue el gobierno al sentarse tan tempranamente con la magisteria disidente?

Una segunda reunión se dio el 27 de mayo de 2019 en las instalaciones de Palacio Nacional ya con el presidente Constitucional Andrés Manuel López Obrador. La reunión que tuvo lugar en la casa de transición en octubre de 2018 fue para plantear los puntos que debían atenderse en primera instancia, tales como: la abrogación de la Reforma, la liberación de los presos políticos, el pago de salarios caídos para aquellos maestros que fueron cesados injustamente por la reforma, entre otras cosas. En esta segunda reunión, se buscaba ya discutir abiertamente los planteamientos de la Reforma educativa que se dio a conocer en diciembre de 2018 y fue aprobada el 15 de mayo de 2019, la construcción de una agenda educativa entre el sindicato y el gobierno de la cuarta transformación. Entre los que podemos destacar mencionar en el encuentro estuvieron: Eloy López Hernández de Oaxaca, Enrique Enríquez de la Ciudad de México, Juan Melchor de Michoacán y Arcángel Ramírez de Guerrero. Por el lado gubernamental estuvieron al frente de la reunión el Secretario de educación (Esteban Moctezuma) y la Secretaria de Gobernación (Olga Sánchez Cordero).

En esta segunda reunión, se centró en demandar la extinción del charrismo sindical que impera en el otrora sindicato que ha sido afín a las administraciones

anteriores y que ha estado durante mucho tiempo bajo el mando de la maestra Elba Ester Gordillo. Entre otras cosas, el profesor Eloy López Hernández leyó su posicionamiento político ante el presidente López Obrador, cuyas demandas son la exigencia de canales democráticos que les permiten tener una actuación más libre. A continuación, un extracto de lo que se planteó ante el presidente:

> Es improrrogable extinguir el charrismo sindical y democratizar todas las estructuras del SNTE. Como desde 1979, seguiremos combatiendo con toda nuestra energía las prácticas de corrupción, que incluyen la venta de plazas y el tráfico de prestaciones e influencias que los charros y las autoridades corruptas han implementado para lucrar con las necesidades de los trabajadores de la educación". (López citado en Maya 2019)

Para el 12 de junio de 2019 se llevó a cabo la tercera reunión de AMLO con la CNTE, cuya finalidad se centró en negociar la reinstalación de los cerca de 586 maestros que fueron cesados durante la administración pasada por decidirse a no presentar el examen punitivo instituido por la Reforma educativa peñista. En esta tercera reunión estuvieron los mismos dirigentes que han estado en las anteriores reuniones: Eloy, Pedro, Enrique, Víctor y Arcángel. Por parte del gobierno, estuvieron el Secretario de Educación (Esteban Moctezuma) y el asesor jurídico de presidencia (Julio Sherer).

En esta ocasión, la reunión se abocó a trabajar en las negociaciones de reinstalación a los maestros antes cesados. Se sostuvo que ya se han revisado los casos de 386 maestros y, por tanto, se pide la reinstalación inmediata de éstos. Otro logro fruto de esta reunión fue instalar “mesas de trabajo para el otorgamiento de plazas donde ellos tendrán voz y voto de cómo y a quién se les darán” (El sol de México, 12 de junio de 2019)

Ésta ha sido una demanda central, pues, anteriormente el control de la asignación de plazas se encontraba en manos del sindicato corrupto que acompañó y fue cómplice de las corruptelas de los gobiernos anteriores. Ante esto, Gómez (2019) dijo: “Hace el compromiso el presidente, en particular sobre el asunto de los cesados, que a partir del lunes que viene comience en la formalidad el trabajo de la

reinstalación, reconociéndoles todos los derechos laborales y sindicales, salarios caídos" (Gómez citado en El Sol de México, 12 de junio de 2019)

Hasta aquí lo que podemos observar es que el gobierno ha mantenido con la CNTE una serie de reuniones que están dando confianza al magisterio y a sus dirigentes de que habrá un cambio en la conducción de la agenda educativa. La dirigencia de la CNTE ha tenido a bien centrarse en convocar las mesas de negociaciones y a esperar que el gobierno de la cuarta transformación cumpla con lo que se acuerda en dichas reuniones.

Aunque la Reforma Educativa fue aprobada el 15 de mayo de 2019, algunos dirigentes de la CNTE no están muy convencidos de que haya un cambio substancial, no obstante, la inclusión de su participación en la elaboración de las leyes secundarias mantiene latente la esperanza del cambio tan prometedor que se había hecho.

El 26 de junio de 2019 se dio la cuarta reunión entre AMLO y la CNTE. La reunión tuvo como finalidad central la reinstalación de los maestros que fueron cesados y que se acordó su reinstalación en la reunión pasada. Dicha reunión tuvo una duración de cerca de cuatro horas, según informaron los medios de comunicación. En ella, quien estuvo al frente de las negociaciones fue Víctor Manuel Zavala Hurtado, líder de la sección 18 de Michoacán, Estado que fue duramente golpeado por la reforma peñista y que se ensañó fuertemente por tener una fracción sumamente combativa y el cese de los maestros tuvo que ver con romper la fuerza de la resistencia de ese Estado.

El compromiso asumido por el presidente fue que en un plazo no mayor a 15 días se tuvieran resultas las reinstalaciones de aquellos maestros cesados, cerca de 586 maestros y maestras. Esto trae como consecuencia no sólo la reinstalación, sino el pago de los salarios y bonos que se dejaron de pagar desde el momento mismo en que se dio el cese. Zavala refirió que cada una de las reinstalaciones tienen que ser vistas desde su especificidad, pues, no todos fueron cesados el mismo momento, por ello, no le fue posible precisar una cantidad exacta de cuánto

es lo que asciende la deuda del Estado con los maestros. Lo que sí enfatizó fue en que no sólo se le pagaran los sueldos y bonos, sino que se asegurara su reinstalación respetando los derechos laborales que habían adquirido con anterioridad, tales como: plaza, base, antigüedad y todo lo que se relacione con las prestaciones laborales que por ley les corresponden.

Aunque en la reunión se tocaron otros temas, la reinstalación de los maestros cesados fue el eje principal de las pláticas. Finalmente, se acordó una quinta reunión el 10 de julio de ese mismo año para seguir con las demandas que han quedado pendientes, entre ellas, la liberación de los presos políticos.

Como podemos observar, las reuniones son una estrategia del gobierno actual en dos sentidos: por un lado, les da certeza, esperanza y oídos a las demandas que por años habían estado volando por el aire sin ser escuchadas, es decir, es histórico que el sindicato disidente se siente a dialogar con el gobierno actual y; por otro lado, para mitigar las intensas movilizaciones de las que se ha caracterizado el sindicato de la CNTE.

Vemos que los compromisos asumidos cumplen esas dos funciones y no podemos soslayar que existe una intención genuina por parte del gobierno para incorporar las demandas de la CNTE en la arena política y se concrete en decisiones que mitiguen las violaciones a los derechos laborales de la magisteria disidente. Ello es necesario en primera instancia para refrendar el compromiso que este gobierno tiene con la educación, pues, no se puede tener una educación de excelencia con maestros que fueron destituidos por cuestiones políticas y no pedagógicas y que su reinstalación no ha sido concretada.

Esta descripción de las cuatro primeras reuniones entre el gobierno y la CNTE, nos ayudan a comprender el análisis de la política educativa desde la óptica de Ball (0000), donde no se centra sólo en la implementación de una cierta política pública, sino que observamos los compromisos que se van generando durante un determinado tiempo. La posición asumida por el gobierno en la primera reunión no ha cambiado con el paso de las reuniones, siempre ha sido la disposición de cumplir

a cabalidad los compromisos generados por las pláticas, para llevar así una relación menos discordante con la CNTE. No obstante, podemos darnos cuenta de que la toma de decisiones para la reinstalación de los maestros (demanda principal de la CNTE planteada en todas las reuniones), no ha sido cumplida completamente, por lo que, muestra la disputa que sigue estando presente con el gobierno y vemos como una demanda puede tomar un cierto brío en otra etapa de la negociación.

Surge la contrainiciativa a la reforma

En primera instancia, la actual reforma no tuvo el mismo tiempo de análisis y discusión que su antecesora, en este proceso de reforma tardó mucho más que el triple de tiempo para que saliera promulgada en el Diario Oficial de la Federación. Ello no sólo obedece a la amplia discusión que se le dio, ni tampoco a la toma en cuenta de los profesores, sino que obedeció porque el bloque opositor al gobierno, mandaron una contrainiciativa cuyo nombre para algunos investigadores fue la nombraron como “contrarreforma del Pacto por México” (que más bien debía de llamarse “contrarreforma del Pacto contra México, porque por México no tienen nada).

Dicha contrainiciativa fue cocinada en las catacumbas de la crema y nata de la intelectualidad desplazada, esa que en las reformas anteriores habían convalidado cada una de las comas y puntos de las reformas neoliberales. Es hasta este momento que alcanzaron un nivel de conciencia prodigioso que les permitió ver cuáles eran las debilidades de la reforma obradorista y ayudar con su valiosa clarividencia y de la mano de sus conocimientos adquiridos en universidades extranjeras para erigirse como los mandarines académicos dispuestos a ofrendar su *expertise* en nombre de la educación de México.

La organización aglutinante del vasto conocimiento movilizado mediante los intelectuales desplazados se llama: Red de Derechos y Educación, Red que logró amalgamar las “mentes más brillantes” de la intelectualidad mexicana, me refiero a Alejandra Canales (IISUE-UNAM), Marco Fernández (Tecnológico de Monterrey y México Evalúa), Alma Maldonado (DIE-CINVESTAV), Roberto Rodríguez (ISS-UNAM) y Pedro Flores Crespo (Universidad Autónoma de Querétaro), entre otros.

Este último escribió un artículo con los argumentos esgrimidos cuya finalidad era “mejorar” la iniciativa mandada por el ejecutivo el pasado 12 de diciembre.

Finalmente, la iniciativa fue incluida en los análisis y discusiones de la actual Reforma. Así fue como el 15 de mayo de 2019 (día del maestro), salió en Diario Oficial de la Federación la promulgación de la Reforma a los artículos 3°., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación.

A continuación, y para efectos de mayor claridad, realizamos un cuadro comparativo con la promulgación de la Reforma actual y la analizamos con la promulgación hecha el 26 de febrero de 2013 correspondiente al periodo de Enrique Peña Nieto.

Tabla 2

Tabla comparativa de los decretos al artículo tercero constitucional

Tabla comparativa de los Decretos que reformaron los artículos tercero constitucional del sexenio Peñista y el sexenio obradorista

Decreto 26-02-2013	Decreto 15-05-2019
Artículo 3o. ... ... El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. I. y II. ... a) ...	Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.
b) Será nacional, en cuanto sin hostilidades ni exclusivismos - atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;	
c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la	Se deroga.

diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos; III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo; IV. a VI. ... VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de	La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la trasformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. La ley establecerá las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación, conforme a los criterios de la educación previstos en este artículo. La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio. A las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo no les serán aplicables estas disposiciones.

cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere; VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá: a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema; b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor	El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales, en los términos que disponga la ley. Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación. A fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en la fracción II de este artículo, el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales. Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. I. ... II. ... ... a) y b) ... c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la

esencial en la búsqueda de la igualdad social. La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de Senadores no resolviere dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal. En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada, ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal. Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia. La Junta de Gobierno de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley. La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia,	convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos; d) Se deroga. e) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. En las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales. En educación para personas adultas, se aplicarán estrategias que aseguren su derecho a ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades. En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural; f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social; h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar, e i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve

transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.	el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad; III. Se deroga. IV. ... V. Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura; VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán: a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establece el párrafo cuarto, y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refieren los párrafos décimo primero y décimo segundo, y b) ... VII. ... VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo

	mismo que a todos aquellos que las infrinjan; IX. Para contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado, al que le corresponderá: a) Realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional; b) Determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación; c) Establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación; d) Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar; e) Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas para la atención de las necesidades de las personas en la materia; f) Sugerir elementos que contribuyan a la mejora de los objetivos de la educación inicial, de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior, así como para la educación inclusiva y de adultos, y g) Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional. La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del organismo para la mejora continua de la educación, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. Definirá también los mecanismos y acciones necesarios que le permitan una eficaz colaboración y coordinación con las autoridades educativas federal y locales para el cumplimiento de sus respectivas funciones. El organismo contará con una Junta Directiva, un Consejo Técnico de Educación y un Consejo Ciudadano. La Junta Directiva será la responsable de la conducción, planeación,

	programación, organización y coordinación de los trabajos del organismo al que se refiere este artículo. Se integrará por cinco personas que durarán en su encargo siete años en forma escalonada y serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. El Presidente de la Junta Directiva será nombrado por sus integrantes y presidirá el Consejo Técnico de Educación. El Consejo Técnico de Educación asesorará a la Junta Directiva en los términos que determine la ley, estará integrado por siete personas que durarán en el encargo cinco años en forma escalonada. Serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. En su composición se procurará la diversidad y representación de los tipos y modalidades educativos, así como la paridad de género. En caso de falta absoluta de alguno de sus integrantes, la persona sustituta será nombrada para concluir el periodo respectivo. Las personas que integren la Junta Directiva y el Consejo Técnico de Educación, deberán ser especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o tener experiencia docente en cualquier tipo o modalidad educativa; además acreditar el grado académico de su especialidad y experiencia, no haber sido dirigente de algún partido político o candidato a ocupar un cargo de elección popular en los cuatro años anteriores a la designación y cumplir con los requisitos que establezca la ley. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título Cuarto de esta Constitución. El organismo al que se refiere esta fracción, contará con un Consejo Ciudadano honorífico, integrado por representantes de los sectores involucrados en materia educativa. La ley determinará las atribuciones, organización y funcionamiento de dicho Consejo, y X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con

	los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Decretos de reforma al artículo tercero de 2013 y 2018.

Como podemos observar en el cuadro anterior, el artículo tercero reformado a la letra decía:

> El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, Decreto 26-02-2013)

La anterior reforma ponía el énfasis en la “calidad de la educación”, la “idoneidad de los docentes” y en el “máximo logro de aprendizaje”. La tríada perfecta que será el timón del argot educativo en todo lo que fue el sexenio peñanietista. En cambio, la reforma obradorista hace énfasis en que “Toda persona tiene derecho a la educación” (DOF, Decreto 15-05-2019). Ya no es la cuestión de la calidad sino el derecho irrestricto, inalienable e intransferible de la educación para todo ciudadano mexicano. El Estado será el único garante de que todos y todas las mexicanas puedan acceder a la educación, por lo que la misma será “obligatoria”, además de ser “universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”.

Mientras que para la reforma pasada los maestros debían de ser “idóneos” de acuerdo con los parámetros establecidos por las élites político-empresariales; en la actual reforma, se dice que los y las maestras serán “agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la trasformación social” (DOF, Decreto 15-05-2019). No obstante, aunque se reconoce la importancia de los y las docentes, queda un pequeño vacío en cuanto a qué se refiere la palabra “agentes”. Para esta administración es necesario e imprescindible restablecer la dignidad al magisterio, puesto que en el pasado habían sido estigmatizados de manera sistemática con ayuda de los medios de manipulación masiva, se les conminó a ser los y las culpables del deterioro de la educación pública.

Con respecto a al ingreso y a todo lo concerniente con la promoción y permanencia el artículo tercero de la reforma peñanietista decía:

> Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. (DOF, Decreto 26-02-2013)

La evaluación se presenta como el dispositivo de control central para ingresar, promoverse a cargos administrativos, reconocer la trayectoria de las y los maestro y, por último, la permanencia en el servicio; aunque, a la letra se dice que se respetarán los “derechos constitucionales de los trabajadores de la educación”, el simple hecho de que en el artículo tercero se especifique que la permanencia estará supeditada a los criterios dictaminados por la ley reglamentaria al respecto, se traslapan los derechos de los y las trabajadoras de la educación del artículo 123 apartado B al artículo en cuestión. Adicionalmente a esto, la venta de plazas dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) había sido el constante. De muchos era sabido la existencia de plazas de maestros que se vendían o eran heredadas de padres a hijos, práctica muy común que se normalizó durante mucho tiempo. Empero, con la Reforma de Peña Nieto se trató de acabar con esas prácticas, pues, el artículo tercero mencionaba: “Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley” (DOF, Decreto 26-02-2013).

Se ha dicho que la actual reforma constitucional es una “continuidad neoliberal”, por el hecho de conservar ciertos conceptos de la anterior reforma, sin embargo, desde nuestra óptica de análisis no apreciamos que haya una “continuidad neoliberal”, si bien es cierto la presencia de algunos elementos del pasado en esta reforma, ello no significa que sea orientado desde la misma

perspectiva pro-empresarial con la que se impulsó la pasada reforma. Veamos a continuación y observemos el cambio en la narrativa.

> La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio. (DOF, Decreto 15-05-2019)

Como bien se puede apreciar, así como en la reforma anterior: el ingreso, la promoción y el reconocimiento seguirán hechos a partir de un examen; no obstante, el examen considerará la igualdad de condiciones, velará en todo momento por la transparencia al hacer públicas las convocatorias de ingreso, buscará la equidad en todo momento y serán tomados en cuenta desde las experiencias, los conocimientos y las habilidades de cada docente; sin embargo, se hace un énfasis en que “lo dispuesto en este párrafo **en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio”** [Las negritas son mías]

Conserva el ingreso como rescoldo de la anterior reforma, pero, la permanencia ya no quedará supeditada a la evaluación, ésta corta de tajo la reforma punitiva de Peña Nieto. Si uno de los ejes de la anterior reforma tenía que ver con la “idoneidad” de los maestros y, por esta razón, al no pasar los exámenes de permanencia eras retirado del servicio (en el caso de los maestros de nuevo ingreso) o conminado a cuestiones administrativas (para el caso de maestros con más tiempo en el servicio), con la aprobación de la reforma obradorista, la permanencia en el servicio no será moneda de cambio con la desaprobación del examen. La esencia de la reforma neoliberal era que una vez en servicio podía ser despedido si no acreditabas los exámenes de permanencia (tres intentos).

La calidad que fue uno de los engranajes de toda esta arquitectura educativa, el inciso fue derogado sin dilación, de manera que, se cumple (en parte) con lo que habíamos señalado en líneas anteriores. El inciso d) decía que la educación “será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”.

Por otro lado, en lo concerniente a los programas y planes de estudio, se logra que tales programas y planes de estudio se hagan desde una perspectiva de género, algo que no habíamos visto en ninguna de las reformas anteriores. Las reformas del pasado privilegiaban un conocimiento androcéntrico, es decir, sólo la visión que el hombre tiene de la realidad es la que se mantenía en los programas anteriores. Mientras los programas de antaño le daban mayor énfasis a contenidos que mantuvieran intacto un modelo patriarcal, con la implementación de un programa con perspectiva de género se trata de ir más allá de los parámetros establecidos por el proyecto civilizatorio moderno.

Adicionalmente a todo lo anterior, el nuevo texto constitucional plantea la posibilidad de ayudar a las escuelas que cuenten con índice alto de marginación y, mejorar de esta forma las condiciones de vida de aquellos sectores de la sociedad que han quedado en situación vulnerable. Con estas acciones el ejecutivo pretende centrarse en la problematización planteada en la exposición de motivos de la reforma: la desigualdad social. No conforme con otorgar las condiciones mínimas para el funcionamiento de las escuelas en situación de marginalidad, se propone respaldar “a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales”; asimismo, contribuir a dar cobertura total a la población analfabeta afín de concluir satisfactoriamente los estudios, bajo esta lógica, en lo concerniente a la educación para adultos, el Estado “buscará estrategias que aseguren su derecho a ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades”. Finalmente, la deuda que se ha tenido desde hace muchos años con los pueblos indígenas, al parecer, se propone impulsar políticas en las que se logre paliar esa desigualdad que se ha venido ensanchando con las políticas neoliberales. “En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá

educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural". Esta nueva narrativa da un giro de 180 grados con lo que se había estado haciendo hasta el momento. Reconocer al país como un Estado plurilingüe y tomar en cuenta la interculturalidad de nuestro territorio.

Bajo esta lógica, se plantea que la educación debe ser inclusiva, integral y de excelencia, no obstante, para algunos investigadores esta palabra les ha saltado a la vista como un elemento substancial de la reforma peñanietista, empero, detengámonos un momento en observar las diferencias de una narrativa y otra.

En texto constitucional del 2013 se alude a que el Estado debe asegurar una educación de calidad y ésta solamente podrá lograrse mediante la intervención de varios factores, a saber: a) materiales y métodos educativos, b) organización escolar, c) infraestructura educativa y, d) idoneidad docente y directivos. A través de estos factores materiales y humanos se debe garantizar "el máximo logro de aprendizaje de los educandos", con lo anterior se pretende certificar la "calidad" en la educación.

Mientras en la reforma de la actual administración el inciso "i" dice: "Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad" (DOF, Decreto 15-05-2023).

En primera instancia, la reforma peñanietista dejaba sin definir a qué se refería con calidad, sólo cuáles debían de ser los factores que intervinieran para lograr su cometido y la institución encargada para cumplir cabalmente con tener una educación de "calidad" sería el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), instituto que quedó cancelado con la reforma obradorista y sustituido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). En tanto, el actual texto define a qué se refiere con que la educación sea de "excelencia", y ésta refiere en primer lugar al "mejoramiento integral constante", ello significa que como seres humanos debemos mejorar siempre en aras de buscar la

plenitud; en segundo lugar, este mejoramiento debe centrarse en promover “el máximo logro de aprendizaje de los educandos”, esto llama la atención porque una cosa muy distinta es “garantizar” que “promover”. Una debe estar supeditada a ciertos lineamientos para poder observar que se ha garantizado el “máximo logro de aprendizaje” y, por el otro lado, se busca “promover”, lo que representa buscar en todo momento hacer que los educandos aprendan los conocimientos que le darán sentido a su vida y el inciso termina con los fines que se buscan al “promover el máximo logro de aprendizaje”, que servirán “para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad”. Nada que se asemeja con los fines buscados en la reforma anterior, los conocimientos que adquiera el estudiante bajo la directriz de este nuevo proyecto educativo es muy clara, el desarrollo de su pensamiento crítico y de esta forma se podrá fortalecer los lazos existentes entre la escuela y la comunidad. Mientras los fines del máximo logro de aprendizaje de la reforma pasada era insertarse en el mercado laboral, en esta nueva administración se pone mucho énfasis en vincular la escuela con la comunidad, no con el mercado laboral. Por lo tanto, “calidad” y “excelencia” no representa lo mismo escrito de diferente forma, en esto es en lo que hay que matizar porque no se puede asegurar que sólo se haya cambiado el nombre de calidad por el de excelencia, como algunos investigadores aseguran.

A diferencia de la pasada reforma, el nuevo proyecto educativo no tiene dentro de su haber abusar del poder que se le ha conferido, esto puede apreciarse en el momento en que observamos que la narrativa planteada por la nueva administración se propone acabar con las desigualdades sociales y beneficiar a la mayoría de la población con su política educativa. En tanto la reforma pasada, abusaba de su poder al beneficiar a una parte muy reducida de la población, en este caso a las élites político-empresariales ensanchando aún más las desigualdades sociales existentes. Desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso.

> Este análisis [Estudios Críticos del Discurso] nos conduce inmediatamente a los cimientos del análisis social y político. El abuso de poder significa, pues, la violación de las normas y valores fundamentales, en beneficio de quienes retienen el poder y contra los intereses de los demás. El abuso de poder

> implica la violación de los derechos sociales y civiles del pueblo. En la esfera del discurso y la comunicación, esto puede significar el derecho a recibir una (buena) enseñanza y educación, es decir, a estar bien informado. (Van Dijk, 2009, p. 42)

Como podemos darnos cuenta mediante la cita anterior, el abuso de poder se puede apreciar en las formas en que las políticas públicas benefician o no a la mayoría del pueblo. En el caso de las reformas educativas del 2013 y 2018, podemos prestar atención en qué narrativa pretende acabar con las desigualdades y cuál no. Bajo esta lógica, la reforma peñanietista sostiene el interés de un grupúsculo muy minoritario que se ha ido beneficiando de las políticas públicas en materia educativa. En cambio, la actual administración se ha propuesto paliar las desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas existentes en nuestra sociedad.

Por último, en lo concerniente a este artículo, se puede considerar como valioso para el desarrollo pedagógico de los y las maestras la extinción del INEE, dicha institución había sido la punta de lanza del proyecto educativo de los modelos neoliberales. Era la encargada de determinar los lineamientos y criterios con los cuales serían evaluados los y las docentes de México. Esta evaluación más que buscar el mejoramiento de la educación lo empeoró, al provocar incertidumbre laboral en las filas del magisterio. De forma tal que, impacta en el desarrollo pedagógico que se genera dentro de las aulas, al no tener certidumbre laboral por preocuparse por aprobar una evaluación estandarizada que contempla ni la experiencia ni los contextos socioeducativos, los y las maestras dejaron en segundo plano el desempeño académico de los y las estudiantes de nuestro país. Su principal preocupación fue no perder su empleo[15], pues, muchas familias se

[15] El transitorio Décimo sexto regresaba la estabilidad laboral a todos y todas las maestras del país, a la letra dice: “Décimo Sexto. Con la entrada en vigor de las presentes disposiciones, los derechos laborales de los trabajadores al servicio de la educación, se regirán por el artículo 123 Constitucional Apartado B. Con fundamento en este Decreto, la admisión, promoción y reconocimiento se regirán por la Ley Reglamentaria del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, prevaleciendo siempre la rectoría del Estado”. La petición de cancelar la Reforma educativa en lo concerniente a la incertidumbre creada por la permanencia en el servicio que se planteó en el artículo tercero queda en el baúl de los recuerdos al entrar en vigor la nueva reforma, pues, se regresa al artículo 123 constitucional apartado B a los y las trabajadores al servicio de la educación.

sostienen de los ingresos percibidos, perderlo equivaldría a desestabilizar la economía familiar y producir efectos psicológicos en cada uno de los integrantes de las familias mexicanas. Ahora podemos apreciar que la Reforma peñanietista pretendía acabar con la resistencia de los y las maestras combativas aglutinadas en la sección disidente del magisterio: La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

Primeros pasos hacia la configuración del marco curricular de la Reforma de 2018

A finales del mes primero del año 2022, comenzaron los esfuerzos por cambiar el rumbo en materia educativa. Tuvo que ser hasta este momento debido a las condiciones imperantes en el mundo y en todo el territorio nacional. La irrupción de una pandemia sin precedente sorprendió a todo el planeta y los planes en cuanto a la construcción se detuvieron por un momento para dar paso a las políticas educativas emergentes en el marco de la emergencia sanitaria producida por el Sars-Covid-19.

En febrero de 2019 se informó a la población que el primer caso de Covid-19 en México había sido detectado. El país comenzaba a sentir la globalización en carne propia. Un turista mexicano que, recientemente habría viajado a Europa (Italia), había regresado infectado con el virus Covid 19, lo que provocaría un contagio en cadena que se extendería en todo el territorio nacional.

No se tenía a ciencia cierta qué es lo que se tenía que hacer, pues, la humanidad no se había enfrentado a un virus tan agresivo ni tampoco se contaba con la vacuna para contrarrestar los síntomas. La incertidumbre se apoderaba de los pensamientos de las y los mexicanos, a grado tal de creer cualquier noticia que surgiera en las redes sociales, tales como: compara papel de baño porque con el virus te daría una diarrea muy fuerte, beber cloro para matar los virus en la boca, entre muchas otras más.

En cuanto a materia educativa, la Secretaría de Educación Pública, tomó las medidas conducentes afín de salvaguardar la integridad tanto del personal

educativo como del estudiante y sus familias. Por esta razón, se adelantaron las vacaciones de semana Santa casi 15 días, es decir, el confinamiento educativo se precipitó a finales de marzo de 2019 y se vislumbraba regresar hasta después del 30 de abril.

La fecha de reinicio al ciclo escolar se acercó y no fue posible regresar, por lo que poco a poco se fue alargando el confinamiento hasta tomar la decisión de reiniciar las clases desde cada uno de los hogares mexicano. La estrategia utilizada fue: “Aprende en casa”. Medida que contemplaba la grabación de programas que serían transmitidos por la televisión abierta y los alumnos debían de verlos para complementar el trabajo que cada uno realizaría vía remota o mediante cuadernillos entregados a los padres y madres de familia.

Cuando el confinamiento se prolongó (desde marzo de 2019 hasta septiembre del 2021 en educación básica), el uso de las tecnologías y las plataformas como *zoom, meet, teams*, entre muchas otras, fueron rápidamente utilizadas por los y las maestras para establecer contacto con sus estudiantes. Hubo muchas dificultades al utilizar las tecnologías, tanto los maestros como los estudiantes se vieron imposibilitados de utilizar a profundidad las tecnologías. Por un lado los maestros no contaban con la alfabetización digital para dar sus clases vía remota, utilizar las plataformas de almacenamiento de archivos, programar sus clases en línea, entre otras cosas, adicionado con que no todos tenían acceso a un dispositivo que permitiera interactuar con tus alumnos (como una computadora); por el lado de los estudiantes, aunque tenían mayor familiaridad con el uso de dispositivos móviles, hubo una carencia con respecto a la utilización de los principales instrumentos de comunicación, escritura y presentaciones por parte de la mayoría de los estudiantes de escuelas públicas de nuestro país.

Aunado lo anterior con la profunda desigualdad existente que se hizo mucho más evidente con la pandemia. Muchos estudiantes no tenían acceso a internet y debían aprovechar la poca infraestructura hecha por el gobierno en esta administración.

Entre las afectaciones que la pandemia trajo consigo fueron: evidencia de las desigualdades sociales, económicas y culturales de muchos estudiantes mexicanos, una falta de alfabetización digital, tanto para maestros como para los alumnos, falta de dispositivos en las familias para cumplir con las tareas asignadas por la escuela (había familias que se conectaban a varias clases con un sólo dispositivo), el nulo acompañamiento de forma presencial por parte de los y las profesoras, la falta de espacios exclusivos para el desarrollo de las clases, la migración de distintas plataformas (en el caso de secundaria se les pidió a los maestros tener un aula virtual y cada uno decidía cuál emplear).[16]

En efecto, la pandemia hizo visible lo que ya estaba presente en la sociedad, sólo que ahora se hacía más evidente en la educación pública. La reforma emprendida por Andrés Manuel López Obrador tuvo que sortear este gran obstáculo, se detuvo la reforma y los insumos que le dan sustento a la educación: planes y programas.

Nuevo Paradigma en la Educación.

Esta administración encabezada por uno de los políticos con más notoriedad en nuestro país, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), se propuso transformar de raíz la educación en México. Esta ha sido la intención desde el envío de Reforma hecho en el invierno de 2018, sortear la contraofensiva emprendida por aquellos que han preferido ayudar al capital trasnacional poniendo al servicio de la plutocracia mundial sus cerebros y sus plumas, dialogando de forma respetuosa con los que anteriormente habían sido los más grandes opositores de la reforma peñanietista: la CNTE; y culminar con el decreto de reforma constitucional aprobado por las tres cuartas partes de las legislaturas locales, junto con la aprobación en la

[16] Nosotros dimos cuenta de lo que estaba sucediendo al escribir en La Jornada algunas cuestiones que mermarían el aprendizaje de los estudiantes, tales como: “la heterogeneidad de trabajo de los profesores, la migración de una plataforma a otra con el cambio de clases (al menos en nivel secundaria), la falta de redes en muchos lugares del país, la conexión a Internet de dos o más integrantes de la familia en horas de clase, la falta de dispositivos para trabajar y enviar las tareas, las distracciones que en casa existen y la imposibilidad de dar un seguimiento personal a las inquietudes de los estudiantes, entre muchas otras.”. Miranda D. (La Jornada, Correo Ilustrado, martes 22 de septiembre de 2020) Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/2020/09/22/correo/002a2cor

cámara de diputados federal y la de senadores para promulgada el 15 de mayo de 2019.

En medio del decreto de reforma y la promulgación del borrador de los planes y programas, se atravesó una crisis sanitaria de dimensiones colosales. Esta crisis afectó de forma significativa al mundo y, por ende, al país entero. La ola de desempleo, carencias en las familias, disminución de los ingresos, clausura de establecimientos, hospitales saturados, educación puesta en aprietos, bulos en contra de las medidas adoptadas por el gobierno y demás cuestiones en torno al país, por fin a principios del año 2022 fueron dados a conocer los borradores con los cuales se trabajaría en un inicio con los y las maestras para socializar el nuevo contenido de la Nueva Escuela Mexicana.

A finales de enero de 2022 se publicó el documento que fue elaborado entre los meses de noviembre y diciembre del año anterior, *Marco curricular y plan de estudios 2022*. En él se plantea un paradigma educativo que busca socavar de forma determinante con las políticas neoliberales que comenzaron en los años noventa del siglo pasado en materia educativa. Se hace explícito el principio universal de acceso a la educación pública, misma que debe ser robustecida por parte del Estado. Las reformas anteriores se centraron en darle mayor presencia a postulados individualistas que predominaron en las reformas anteriores; no obstante, llama la atención que en los primeros párrafos se planteé lo siguiente:

> Redefinir el carácter universalista y nacionalista del conocimiento para pensar en la educación básica desde otras bases sobre lo común, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje y con ello recentrar la noción de lo comunitario como horizonte de la formación básica (SEP, Marco curricular y plan de estudios 2022, p. 5)

Podemos apreciar que la reforma educativa actual centra su atención en recuperar el sentido de lo común, entendido bajo la lógica de una corresponsabilidad y coparticipación entre las personas que se encuentran inmersos en prácticas cuya

finalidad sea la generación de un sujeto colectivo que busque el bienestar del grupo antes que su propio bienestar.

> […] es preciso afirmar que sólo la actividad práctica puede hacer que las cosas se vuelvan comunes, del mismo modo que sólo esta actividad práctica puede producir un nuevo sujeto colectivo […] Si hay alguna universalidad, únicamente puede tratarse de una universalidad práctica, es decir, la de todos los individuos que están, en un momento dado y en condiciones dadas, comprometidos en una misma tarea. Se puede repensar lo común únicamente con la condición de romper con el cara a cara metafísico entre el sujeto libre y la cosa material al alcance de su dominio soberano. (Laval y Dardot. 2015, p. 58)

Lo anterior deja de manifiesto que se trata con romper las lógicas individualistas que lo único que han hecho es resquebrajar el tejido social. Mientras en los gobiernos pasados se puso de moda el dicho “primero yo, después yo y al último yo”, en la primera página de este borrador se deja de manifiesto lo que se pretende: recuperar la noción de lo común por el simple hecho de que no nacemos de forma espontánea, sino que venimos todos del vientre de alguien y, por lo tanto, nacemos de lo común, no de lo individual.

Se rompe con la falacia neoliberal de que fue construida desde Margaret Thatcher cuando dijo que no existe la sociedad, sino individuos que forman parte de la sociedad (palabras más palabras menos).

La apuesta del nuevo gobierno busca reorientar la práctica que se había estado llevando a cabo durante muchos sexenio, practica que había normalizado ciertas formas de intervención dentro del aula, por ejemplo: la concepción de un currículo inamovible que debía seguirse al pie de la letra junto con los libros de texto (que se convirtieron en la biblio pedagógica de los y las maestras) cuyo interés central es que los alumnos adquieran los conocimientos seleccionados por las autoridades educativas para ser transmitidas a las generaciones venideras.

Ahora de lo que se trata es de interrelacionar un currículo contextualizado con las experiencias de los docentes, es decir, que los y las docentes puedan

abrevar de los conocimientos adquiridos con el paso de los años y en relación con el trabajo realizado dentro y fuera del aula, para así, reorientar su práctica en dirección a un aprendizaje que permita la obtención de habilidades cognitivas en el estudiantado y puedan darle un sentido otro a los contenidos.

El documento expresa la situación que ha guardado durante mucho tiempo la educación en nuestro país. Cómo mediante la idea de "igualdad de oportunidades" se ha sostenido que con el estudio y la aprobación de pruebas estandarizadas se puede alcanzar la "calidad" en la educación. La noción meritocrática que ha prevalecido en las últimas décadas ha ocultado las verdaderas desigualdades prevalecientes en diferentes lugares del país.

Se ha creído que con sólo medir o evaluar a través de una prueba estandarizada se pueden obtener resultados que den cuenta de la situación académica de cada estudiante. Los análisis con respecto a la educación en México han orbitado por la línea de los parámetros establecidos por las pruebas estandarizadas a la que fue sometido nuestro país con la integración de México a la OCDE, organismo encargado de dar orientación y pauta de cómo debe ser la educación en los países miembros.

Nos parece un acierto ponderar lo común frente a lo individual. Anteriormente, la escuela fue el campo donde se trataba de competir a como dé lugar con los demás compañeros. Una práctica individualista que logró permear todas las capas de la sociedad. No sólo existía competición dentro de la escuela, sino que los mismos maestros fueron puestos a competir entre ellos para saber quién sí era idóneo y quién no. Los maestros subjetivaron las prácticas que le dan sentido al modelo neoliberal. Al respecto de la competitividad Hinkelammert (2006) escribe:

> El dominio de la competitividad no admite acciones frente a los efectos destructores que ella produce. Es más, impide siquiera verlos. Esta es la irracionalidad de lo racionalizado, que es, a su vez, la ineficiencia de la eficiencia. El proceso de racionalización creciente, que acompaña el desarrollo moderno, está produciendo una irracionalidad creciente. Ha

> dejado de ser progreso en el grado en que sus consecuencias son regresivas. Con eso pierde su sentido. Sólo que una sociedad que realiza un proceso de vida sinsentido, tampoco puede desarrollar un sentido de la vida. La vida humana pierde sentido. (p. 34)

Ahora se busca que en la escuela se construya “lo común desde la diversidad” (p. 10), a diferencia de lo que pretendían las reformas neoliberales. El centro era el alumno y se hacía un énfasis enorme en esa cuestión.

Llama la atención en esta reforma es el reconocimiento de que la educación es un acto eminentemente político, en el sentido Freiriano, es decir, se toma en cuenta que el acto educativo es político por el hecho de orientar las voluntades de los otros cuya consecución va emparejada con la visión de un proyecto a futuro que beneficie a la mayoría de la población.

Por otro lado, la problematización dada en esta administración no se ancla a las nociones de mala calidad y de responsabilizar al magisterio en su conjunto de los niveles bajos obtenidos en las pruebas estandarizadas, al contrario, hace un recuento de cómo fueron prevaleciendo cuatro elementos que le han dado vida y sentido a las reformas anteriores, a saber: a) nacionalismo, b) mestizaje, c) positivismo y d) patriarcado.

Estos cuatro elementos han estado de una u otra forma interrelacionados entre sí. Desde la conformación de una educación que le dé cohesión identitaria al conglomerado que conforma la nación, hasta el reforzamiento de estereotipo y prácticas que refuerzan la visión de un Estado patriarcal. La problematización es muy clara, pues la desigualdad social se ha soslayado en todas las reformas anteriores al colocar un currículo exclusivo para todas las realidades presentes en nuestro país.

Con esto se han exacerbado las diferencias sociales y se ha marcado aún más las brechas existentes en el campo económico, cultural y hasta el político[17].

[17] Anteriormente quienes ocupaban puestos públicos altos en nuestro país procedían de universidades públicas como la UNAM o el Politécnico, y de un tiempo para acá, esos mismos

> Lo anterior [el nacionalismo, el mestizaje, el positivismo y el patriarcado] reproduce la desigualdad, el racismo y el clasismo como mecanismos estructurales que a su vez generan los llamados grandes problemas educativos, tales como el abandono escolar, la repetición, el bajo rendimiento académico "medido" por las pruebas estandarizadas a gran escala. En los enfoques preponderantes, la causa de dichos problemas se achaca a los sujetos de la educación, es decir al nivel educativo de las madres, al "capital cultural" de las familias, a la condición étnica, cultural, lingüística o de capacidades, pero poco se cuestiona el carácter básico y nacional de los aprendizajes, meta que el currículo contempla para todos, sin importar el contexto o la aceptabilidad27 que dicho currículo debe detentar. Lo anterior marca la impronta de definir y redefinir los saberes y conocimientos básicos que las infancias y adolescencias deben aprender a lo largo de la educación básica para responder de la mejor manera a los requerimientos sociales, culturales y económicos de la sociedad. Sin embargo, la continuidad ha consistido en aumentar la cantidad de los contenidos de currículo en cada reforma, por encima de su pertinencia y relevancia, incorporando discursos políticamente correctos, pero que no impactaron la estructura, sentido y finalidad de los contenidos. (SEP, 2022a, Marco curricular y plan de estudios 2022, p. 20)

Es otro el análisis de lo que sucede con el sistema educativo mexicano y su crisis en la que se encuentra. En el pasado la culpa de los niveles tan bajos en materia educativa era producto de que los maestros no estuvieran bien preparados, de que los alumnos no se esforzaran lo suficiente, de que los padres y madres de familia no están al pendiente de su desarrollo, entre otras cosas; sin embargo, en esta problematización se deja de manifiesto que el principal problema es la desigualdad social producida por un proyecto civilizatorio que ha impulsado las políticas concernientes a reforzar los estereotipo de un Estado racista, discriminatorio y patriarcal.

puestos han sido ocupados por quienes han estudiado en universidades privadas nacionales o extranjeras, como el ITAM o Harvard.

Ya no centra la problematización de forma cuantitativa e individualista, sino que ahora se observa el fenómeno desde una óptica más totalizante, en el sentido de tomar en cuenta que las desigualdades son producto de un sistema de gobierno que impulsa ciertas políticas que o agravan o disminuyen la desigualdad. En el caso de los anteriores gobiernos se puede observar que las desigualdades se ensancharon de forma vertiginosa, al grado tal que en 2016 Carlos Fernández-Vega llegó a afirmar que "México se mantiene como uno de los países más desiguales de América Latina y del mundo, y tras seis sexenios al hilo de combate a la pobreza la población depauperada es la mayoritaria, y por mucho" (La jornada, jueves 4 de febrero de 2016)[18]

Por ello, la imperiosa necesidad de conformar un currículo que logre mitigar las desigualdades existentes. Que tome en cuenta las realidades de los distintos contextos que guarda nuestro país. Además, considerar los ritmos de aprendizaje y los contextos sociofamiliares de los estudiantes. No es posible seguir bajo la lógica de un programa homogéneo con una realidad heterogénea. Por ello, el documento hace mención que los contenidos de los currículos anteriores no han considerado lo siguiente:

a) la diversidad no ha sido tomada en cuenta

b) los contenidos no han sido significativos para los estudiantes

c) Se privilegia la fragmentación del conocimiento (asignaturas)

d) los libros de texto son dirigidos a cumplir el programa y no a las necesidades de los estudiantes y no toman en cuenta las realidades socioeducativas de las escuelas. (SEP, 2022a, Marco curricular y plan de estudios 2022, p. 28)

A partir de lo anterior, surge la necesidad de construir un currículo que responda a las diversas realidades presentes en nuestro país. Si bien es cierto que

[18] Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/2016/02/04/opinion/026o1eco.

la educación responde al proyecto que de nación tenga el grupo en el poder, también es cierto que hay que diferenciar quiénes se encuentran al frente del gobierno.

Para el caso que nos compete, el gobierno encabezado por AMLO ha dado señales de cambiar la situación en materia educativa. En primer lugar, la problematización es muy clara: la desigualdad social prevaleciente en México. Muy distante a lo que se había estado planteando en las reformas anteriores, en la cual predominaba la idea de que la educación estaba en sus niveles más bajos gracias a la mala “calidad” del Sistema Educativo Mexicano (SEN).

En segundo lugar, se busca arrancar la visión instrumental de la educación que había sido guiada por objetivos establecidos (conductista) y más recientemente por el enfoque por competencias (eficientista) impulsado por los gobiernos neoliberales.

Esta forma de concebir el currículo de forma instrumental es una respuesta en contra del ascenso vertiginoso de la Unión Soviética (URSS). Fue la carrera cultural, económica, ideológica y política que emprendió Estados Unidos en contra de los soviéticos tras el final de la Segunda Gran Guerra. Las teorías sobre el currículo de Taylor fueron impulsadas en toda América Latina, cuyo propósito esencial fue diseminar las ideas en cuanto a cómo debe establecerse un currículo en la escuela que dé respuestas a los desafíos que el mundo enfrenta.

Desde ese momento y hasta la reforma peñanietista, los contenidos en la educación básico habían estado impregnados de las necesidades del mercado laboral, cuya finalidad sería desde ese entonces la formación de los futuros empleados al servicio del capital financiero.

Aunque se trató de darle un sentido progresista, en la práctica se concretó la conformación de ese ser humano consumista, egoísta, racista, sexista, competidor e individualista afín para obtener todos los productos ofertados por el mercado.

Bajo esta lógica orbitaron ciertos elementos en torno a la construcción del currículo, tales como:

- La fragmentación del conocimiento al estar aglutinados en disciplinas.
- Desvalorización de los y las docentes
- Una evaluación punitiva
- La tecnología como elemento modernizador

Ante este panorama, era imprescindible realizar transformaciones que implicaran el esfuerzo de toda la sociedad en su conjunto. La pandemia obligó a emprender una reforma curricular de gran calado. No se podía orbitar dentro de la misma lógica que las reformas pasadas dadas las condiciones imperantes. No era posible concebir una educación al margen de los cambios demandantes en nuestra sociedad y superar así, las desigualdades agravadas en los tiempos neoliberales.

Por esta y otras razones, fue necesario en primera instancia dejar de manifiesto que la educación no puede ser una moneda de cambio dentro del mercado. El concepto de “capital humano” lograba ver a la educación como un servició más disponible ante los y las ciudadanas. Tu formación como ser humano quedaba supeditada a las directrices marcadas por la plutocracia financiera internacional en contubernio con la oligarquía local de los países dependientes de los organismos internacionales.

Bajo la lógica de la nueva administración, la educación es un derecho antes que un servicio. La educación es el principal pivote del desarrollo del ser humano y no un servicio que sólo esté al alcance de quienes tienen los recursos económicos para pagar una educación de “calidad”. Es por esta razón que el Estado es el principal garante de que se cumpla a cabalidad este derecho, que los Niños y Adolescentes (NyA) puedan acceder sin ningún problema a la escuela. Lo anterior con el objetivo de generar seres humanos pensantes, informados, críticos, solidarios y comprometidos con la sociedad en la que se desenvuelvan. De esta forma, los y las NyA serán formados bajo una lógica de reciprocidad, esto significa, que al final de

su tramo académico regresarán su formación hacia la sociedad que fue quien, mediante los impuestos, se hizo posible su educación.

En cambio, desde la perspectiva clientelar, la educación es vista como un servicio que debo proveerme y la responsabilidad de mi fracaso es única y exclusivamente mía. Desde esta óptica, se desprende de su responsabilidad social el Estado y transfiere el fracaso a un hecho aislado e individual y no lo coloca en su justa dimensión de pertenecer a un sistema de gobiernos que produce las desigualdades dentro de una sociedad.

En segunda instancia, era necesario dejar de culpar a los y las maestros del fracaso educativo. Esta idea maniquea fue impulsada por los sectores empresariales más rancios de nuestro país, en contubernio con las élites políticas e intelectuales que pusieron su dinero, cerebro y pluma al servicio de las élites dominantes.

Los y las maestras no eran los culpables del bajo rendimiento escolar de los educandos, al contrario, fueron los que en todo momento subsanaron las deficiencias del SEN. Pese a los bajos salarios y a la pérdida del poder adquisitivo, el profesorado ha apoyado en todo momento las carencias con las que llegan los estudiantes al aula. Desde poner de sus bolsillos para completar el material de los niños, hasta darles dinero para comprar los alimentos que se venden dentro de las cooperativas escolares.

Los y las maestras estuvieran durante mucho tiempo bajo un bombardeo mediático que puso contra las cuerdas al magisterio. Al acusarlos de revoltosos y hacer ver que gozaban de vacaciones infinitas y que no les gustaba trabajar, sino sólo cobrar. Nada más que falso, el magisterio ha sido un referente importantísimo de resistencia en contra de las medidas neoliberales. Nunca ha dejado de luchar desde que conformó una identidad como sujeto colectivo.

De pasar a ser luchadores sociales que reivindicaron los principios emanados de la Revolución Mexicana, fueron condenados al lugar más bajo dentro de la

pirámide social, a grado tal de llamarles “facilitadores”, en vez de reconocer la labor profesional que realizan.

La educación no puede concebirse sin la profesionalidad de los y las maestras que diariamente están desempeñando su labor sin importar las tempestades que haya dentro de sus escuelas. Son el pivote fundamental para establecer un diálogo en el aula y producir que los estudiantes generen sus propios saberes y lleguen a reflexionar sobre cómo influir para reducir las problemáticas que se presentan dentro de su entorno.

Es por esta razón que la labor docente es imprescindible y tiene que recuperarse la dignidad magisterial entre tato desprestigio mediático.

En última instancia se presenta la evaluación, no como parte de un castigo, sino para complementar el quehacer educativo y saber por dónde será necesario caminar y lograr que el estudiantado adquiera los conocimientos necesarios para darle un sentido a su vida. A diferencia de la reforma pasada que centraba toda su atención en incorporar al mercado laboral a los estudiantes, en ésta se privilegia el sentido humanístico más que el instrumental eficientista.

¿Qué tipo de ciudadanía se espera formar?

La finalidad de un proyecto educativo estriba en la necesidad de formar un determinado tipo de ciudadano que se conduzca libremente dentro de una sociedad y que sus acciones sean dirigidas de forma óptima en beneficio de la sociedad a la que pertenece.

A continuación, presentamos un análisis del perfil de egreso que se manejó en el Marco curricular y Plan de estudios 2022 de finales de enero del 2022 y el perfil de egreso de la reforma de 2017.

Tabla 3

Comparación de Perfiles de egreso de la reforma 2017 y de la reforma 2022

Reforma 2017 Nuevo Modelo Educativo	Reforma 2022 Nueva Escuela Mexicana

1. Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones y planes.	I. Reconocen que todo ser humano tiene derecho a contar con una identidad personal y colectiva, la cual se vincula de manera armoniosa con su comunidad y el mundo; asumen que todas las personas y todas las comunidades constituyen un todo plural, que crean y comparten espacios comunes.
2. Amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones. Valora las cualidades del pensamiento matemático.	II. Poseen una identidad étnica y nacional con una perspectiva de cultura de paz; reconocen y valoran la diversidad del país y tienen conciencia del papel de México en el mundo; por lo que su actuar personal y colectivo es con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley
3. Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.	III. Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y emocionales a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad. Aplican el pensamiento crítico como base para la toma de decisiones libre, consciente y responsable, fundada en el ejercicio de sus derechos, la alimentación saludable, la actividad física, la salud sexual y reproductiva y la interacción en contextos afectivos, lúdicos, artísticos, recreativos y deportivos como parte de un proyecto de vida saludable, libre de adicciones y violencia.
4. Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, mediante bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.	IV. Participan en el cuidado del medioambiente de forma activa, solidaria y resiliente ante el cambio climático, para ello identifican problemas de relevancia social y emprenden acciones para buscar soluciones de manera colaborativa.

5. Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y los demás (Sic). Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de *proyecto de vida* para el diseño de planes personales.	V. Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de los demás. Poseen habilidades de comunicación básica en otras lenguas. Aprovechan los recursos tecnológicos y medios de comunicación a su alcance, de manera ética y responsable para comunicarse y obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla
6. Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.	VI. Interpretan fenómenos, hechos o situaciones históricas, culturales, naturales y sociales que pueden estar vinculados entre sí a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamento científico o a partir de saberes comunitarios, de tal manera que ello les permita consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.
7. Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.	VII. Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de los demás, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación. (SEP, Marco curricular y plan de estudios 2022, 2022, pp. 89-90)

8. Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales (por ejemplo, el derecho a practicar sus costumbres y tradiciones). Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, música, danza y teatro).	
9. Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.	
10. Promueve el cuidado del medio ambiente de forma activa. Identifica problemas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad. Se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno (por ejemplo, reciclar y ahorra agua).	
11. Analiza, compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una variedad de fines, de manera ética y responsable. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y organizarla. (SEP. 2017; p. 27).	

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan 2017 y el Marco curricular y Plan de estudios 2022

El perfil de egreso es el ideal de ciudadano que se espera forma al término de la educación básica. Dicho ideal obedece a una forma propia de concebir un proyecto. Ahora, establezcamos el análisis y de qué tipo de ciudadano espera formar el proyecto actual contra lo que planteaba la pasada reforma.

En un comienzo se enumeran siete cualidades que deben tener los estudiantes contra 11 de la reforma anterior. En primera instancia se deja de manifiesto que la forma en la que hay que comunicarse es el idioma español, pues, a los hablantes de alguna lengua originaria se les exige que aprendan el español y el inglés como tercera lengua.

En el segundo perfil es notoria la importancia al conocimiento de las matemáticas como forma de solucionar los problemas, es decir, un aprendizaje instrumental.

El tercer perfil se promueve la identificación de los fenómenos naturales y sociales y sólo se hace mención de que es necesario comprender la relevancia de éstos sin llegar a tener una postura crítica ante las manifestaciones de los fenómenos.

El cuarto perfil se habla de la formación de un pensamiento crítico y éste se conseguirá en el momento en el que formule preguntas y proponga soluciones argumentadas para dar solución a un problema.

El quinto perfil se enfoca en que los estudiantes procuren su bienestar personal antes que el de los demás, por ende, se deriva esa concepción individualista y meritocrática de la vida. Así lo describe el perfil de egreso número 5 que a la letra dice: “Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo” y más adelante se empela que aplique “estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo”. Nótese el énfasis al cuidado propio, desde luego que es necesario tener un cuidado de nosotros mismos, simplemente queremos hacer notar que la inclinación hacia la cuestión individual se hace presente en este punto. Hay que recordar que una de las

máximas del neoliberalismo es primero yo, después yo y al último yo. El yoísmo es la tarjeta de presentación del modelo educativo del 2017.

El sexto perfil resalta el trabajo colaborativo, no obstante, hay un concepto fundamental de la óptica empresarial que cobrará mucha relevancia en la vida cotidiana: emprendimiento. Dicho concepto procede de la lógica empresarial para formar a los futuros emprendedores que tanto adula la derecha y viene ligado a la cultura del esfuerzo que tanto pregonan los defensores de este modelo. En el sexto perfil se lee: “Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos” Tres conceptos que se desprenden de una lógica empresarial: emprendimiento, esfuerzo y proyecto. La lógica del emprendimiento es trasladar las responsabilidades del Estado a las personas y con la idea meritocrática si hay pérdidas en el proyecto emprendido, éstas sólo recaerán en la persona porque no se esforzó lo suficiente. Con esta visión se soslaya por completo la responsabilidad de un Estado, misma que será cubierta por completo por la persona. Por ejemplo: si una persona “emprende” un negocio de papelería, deberá correr por propia cuenta de su pago, trabajará más de lo establecido en una jornada de trabajo establecida por la Carta Magna, no tendrá pago por vacaciones porque si deja de trabajar, deja de ganar dinero, tampoco tendrá acceso a créditos ni a seguro social ni a pagos por concepto de pensiones o afore ni tampoco tendrá seguridad contra accidentes de trabajo y, si fracasa en su proyecto de vida, será su responsabilidad.

El séptimo perfil deja muy claro que es necesario tener respeto por la ley, apegarse a la concepción de derechos humanos y al reconocimiento de la diversidad, sin embargo, se pide que se identifique como mexicano.

El octavo perfil apunta a respetar las distintas manifestaciones artísticas y a ejercer sus derechos culturales, centrados en la práctica de sus costumbres y tradiciones.

El noveno perfil se enfoca en dejar claro que para conseguir un cuerpo saludable es necesario llevar una alimentación balanceada y realizar ejercicio

regularmente. Vuelve a centrarse en una concepción individualista en torno al cuidado corporal y soslaya la intervención de otros factores en el cuidado corporal.

El penúltimo perfil mantiene una visión muy conservadora de lo que es el cuidado del medio ambiente, pues, se centra en que el estudiante reconozca cuáles son las acciones sustentables y coloca de ejemplos reciclar y ahorrar agua, como si con estas acciones se lograra una diferencia substancial contra la crisis climática que enfrentamos.

Finalmente, se habla de las habilidades tecnológicas que es necesario que manejen, se procura que sea desde una perspectiva ética, sin embargo, la ética que guía este proyecto es una ética en la que debo aprovechar la tecnología privilegiando el beneficio propio, por esta razón si un empresario emplea la tecnología para eficientar su gasto y contrata máquinas en vez de ser humano está actuando conforme a la ética empresarial.

Ahora analizaremos la narrativa contenida en el perfil de egreso de La Nueva Escuela Mexicana, hay que recordar que el perfil de egreso es el tipo ideal de formación que se espera tengan los estudiantes de educación básica y contribuya a que desplieguen sus acciones con base en los conocimientos adquiridos durante su estancia en el preescolar, la primaria y la secundaria.

En el primer rasgo de perfil de egreso se pone el acento en que todo ser humano tiene derecho a contar con una identidad personal y colectiva, siempre que ésta se encuentre vinculada

a la comunidad a la que pertenece, sin olvidar la pluralidad de identidades que conforman el territorio nacional. Al parecer no hay una sola identidad como “mexicano”, sino muchas que conviven de forma armoniosa y con reconocimiento de la existencia de las demás.

El segundo perfil es muy parecido al séptimo de la reforma de 2017, en este también se hace hincapié en el respeto a la ley y el apego a los derechos humanos,

en lo que cambia es que se enfatiza en el actuar de la persona en lo individual y en lo colectivo.

El tercer perfil explica que es necesario valorar las habilidades cognitivas, físicas y emocionales cuya finalidad se traduce en formar un pensamiento crítico que ayude al estudiante a tomar decisiones de manera libre y consciente. Lo anterior le permitirá mejorar en lo individual y junto a su comunidad.

El cuarto perfil expresa un principio de trascendental importancia, la solidaridad. No obstante, hay un concepto ligado a las nociones empresariales como la resiliencia, concepto de la ingeniería trasladado al argot pedagógico. También guarda cierta semejanza con los perfiles de egreso 6 y 10 de la reforma pasada. Hacen alusión al cuidado del medio ambiente y la resolver acciones emprendiendo acciones para solucionar los problemas de forma colaborativa.

El quinto perfil propone el intercambio no sólo de ideas, sino de cosmovisiones tomando en cuenta la diversidad de lenguajes en las que se establece un intercambio. También guarda semejanza con el último perfil de la reforma pasada, sin embargo, el proyecto de esta administración tiene una visión humanista que contrasta con la visión empresarial de la anterior reforma.

El sexto perfil enfatiza en la interpretación de los “fenómenos, hechos o situaciones históricas, culturales, naturales y sociales”, ya no sólo se propone identificar, sino interpretar. Otra cuestión a destacar de este perfil es que para la explicar los fenómenos antes mencionados, no sólo se puede uno apoyar en los avances de los conocimientos científicos, también se alude a resolver los problemas suscitados mediante los saberes comunitarios.

El último perfil da cuenta de la importancia del diálogo y el trabajo cooperativo. Menciona que cada uno aprende a un ritmo diferente y la adquisición de nuevas capacidades que les permita emprender proyectos personales o colectivos.

En resumen, los cambios en cuanto al perfil de egreso de la actual reforma con la pasada se enumeran a continuación:

1. La conformación de la identidad personal y colectiva es un derecho que está vinculado a la comunidad.
2. Se integra la visión de actuar no sólo individualmente, sino también de forma colectiva.
3. El pensamiento crítico debe ayudar a la toma libre y consciente de las decisiones.
4. Se integra la solidaridad como ideal para el nuevo ciudadano.
5. Se habla de un intercambio de cosmovisiones.
6. Se habla de interpretar los fenómenos y no sólo describirlos.
7. Se habla de ritmos de aprendizaje

Con lo anterior se vislumbra un cambio en el tipo de ciudadano y ciudadana que se espera, sin embargo, para llevar a cabo este perfil de egreso y estar en consonancia con la exposición de motivos y con la narrativa del artículo tercero, se configuraron siete ejes articuladores que le darán significado y sentido a los propósitos perseguidos por la Nueva Escuela Mexicana. A continuación, se muestran los ejes articuladores propuestas en este primer borrador curricular.

Tabla 4

Ejes articuladores

Ejes articuladores	Definición
I. Inclusión	La inclusión tendrá un carácter decolonial que permitirá comprender la lógica colonial que nos atraviesa en todos los ámbitos de nuestra vida. Muestra el carácter colonial en el dominio político, económico, social y epistémico. Se apoya en los aportes de las epistemologías del Sur. Se parte desde los conocimientos de los grupos sistemáticamente marginados.

II.	Pensamiento crítico	El pensamiento crítico se desarrolla a partir de la recuperación del Otro desde la diversidad. Ello ayudará a formar juicios cuestionando los valores éticos que le dan sentido a una realidad. Se busca la justicia social en todo momento y detectar los ejercicios de poder que nos atraviesan en todo momento. El conocimiento es valorado por lo que nos aporta para darle sentido a nuestra existencia. Se abordan contenidos desde distintas perspectivas.
III.	Interculturalidad crítica	Se refiere a los sujetos, comunidades y a las identidades no sólo culturales, sino lingüísticas y hasta territoriales, mismas que interactúan y dialogan aunque en marcos de relaciones asimétricas producto de las desigualdades generadas a lo largo de los años. Se reconoce que existen relaciones de poder que determinan de forma asimétrica en detrimento de los grupos minoritarios. Se incluyen los saberes de los grupos excluidos en los programas. Se dignifica y valora todas las formas de vida.
IV.	Igualdad de género	Se busca trastocar las bases del sistema patriarcal y visibilizar la violencia ejercida contra las mujeres en diferentes espacios, principalmente en la familia y en la escuela. Se habla de la construcción de las identidades de género y los modelos de masculinidad hegemónicos. Se pretende romper con los estereotipos que giran en torno a cómo ser mujer y cómo ser hombre. Romper con el androcentrismo y visibilizar la participación de las mujeres en los contenidos de los libros de texto.
V.	Fomento a la lectura y la escritura	La lectura como derecho esencial para la formación de los Niños y Adolescentes. Dejar el

	monolingüismo que ha prevalecido y reconocer que existen otras lenguas maternas que nos son el castellano y hacer que la comunicación sea en el idioma materno. Se pretende crear una comunidad de lectores.
VI. Educación estética	Se trata de darle un mayor peso a todo tipo de expresiones estéticas que coadyuven una mejor convivencia en comunidad. Ampliar la percepción de las manifestaciones artísticas, no sólo las producidas por hombres occidentales y reconocer la diversidad estética desde distintas perspectivas como el feminismo y la decolonialidad. La música, danza, pintura permitirán ampliar su forma de reflexionar y de responder a los estímulos externos.
VII. Vida saludable	Se reconoce la influencia que el enfoque mercantil de la salud produce en las personas y no se desconoce la determinación de los contextos y las circunstancias en las que las personas se desenvuelven. Que la salud está interrelacionado entre el medio ambiente y la dinámica social establecido en un determinado espacio y tiempo. La vida saludable no sólo apela a la alimentación, sino interviene la corresponsabilidad de cada uno con su comunidad y con los otros. Además, contar con una vida sexual y afectiva plena.

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco curricular y Plan de estudio 2022.

Por último, la desfragmentación del conocimiento fragmentado que veníamos abordando se cumple mediante los cuatro ejes formativos, a saber:

Fuente: SEP. Marco curricular y Plan de estudio 2022, p. 125.

A través de los campos formativos se busca que la comprensión, interpretación y explicación de los fenómenos tanto naturales como sociales sea visualizada desde una perspectiva interdisciplinaria. No como se venía abordando la realidad, donde se estudiaba a partir de las disciplinas. Los campos formativos no fragmentan el conocimiento y reconocen la diversidad de los saberes producidos por la ciencia occidental en armonía con los saberes comunitarios. No se trata de otorgar una jerarquización al conocimiento, sino dar cuenta de que existen otros tipos de formas de comprender la realidad que no se supeditan a una sola forma de ver y comprender el mundo.

Se rompe con la idea de abordar la realidad desde la óptica disciplinar y se busca dar cuenta de la realidad desde las distintas formas de generar conocimientos. Ello implica dotar de sentido el aprendizaje y observar su aplicación en la realidad misma. Si antes se enseñaban las matemáticas de forma instrumental, bajo este paradigma se pretende que los alumnos le den significado y les encuentren sentido a los conocimientos matemáticos para desplegarse y actuar en la realidad.

Tabla 5

Campos formativos

Campos	Finalidades
Lenguajes	La finalidad del campo Lenguajes es contribuir a desarrollar en las y los estudiantes una formación integral que les permita comprender, interpretar, reflexionar y entender su realidad, así como para comunicarse con otras personas en diversos contextos, mediante el uso de códigos como los orales, escritos, simbólicos, artísticos, visuales fijos o dinámicos, aurales, corporales, hápticos (lo sensitivo con la tecnología), de señas, con una diversidad de propósitos que pueden ir desde cubrir una necesidad básica hasta compartir ideas y sentimientos.
Saberes y pensamiento científico	Este campo formativo privilegia el desarrollo de una actitud científica, fundada en una forma de cuestionar, indagar, pensar e interpretar los fenómenos y procesos naturales y sociales en distintos contextos, desde la perspectiva de la ciencia escolar. El pensamiento científico involucra el despliegue de la creatividad, la imaginación, la lógica, la formulación de preguntas e hipótesis que pueden someterse a prueba, la construcción e interpretación de modelos, la comparación, la argumentación y el uso de lenguaje simbólico, entre otras formas del proceder en la ciencia escolar.
Ética, Naturaleza y Sociedad	Este campo favorece la comprensión histórica de los cambios y permanencias que han vivido las sociedades en el mundo a través del tiempo y el espacio, así como la creación de principios éticos que garantizan la convivencia entre

	personas y pueblos, basados en la dignidad humana, derechos humanos, cultura de paz y valores y principios democráticos.
De lo humano y lo comunitario	Este campo formativo reconoce la vida humana como un proceso continuo de construcción personal, interacción social y participación efectiva que experimenta toda persona para lograr una vida digna; se centra en la generación de situaciones pedagógicas que permitan reconocer, desarrollar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la intención de alcanzar un mayor bienestar en la comunidad. (SEP, Marco curricular y Plan de estudio 2022, 2022, pp. 128-135)

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco Curricular y el Plan de Estudio 2022.

Por último, se expresa un cambio en la forma de concebir el proceso educativo en la educación básica. Se establecen seis fases para la educación básica:

Fuente: SEP, Marco curricular y Plan de estudio 2022, p. 140.

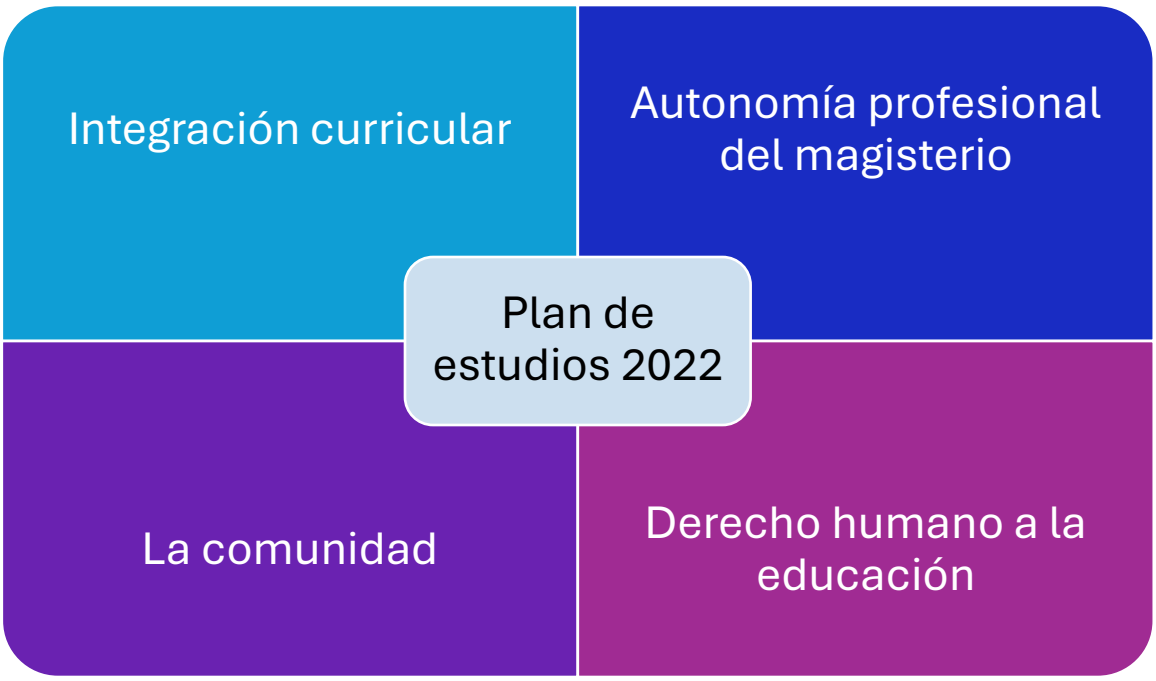
Hasta este punto podemos observar los principales cambios con la Nueva Escuela Mexicana mediante el documento de trabajo. A continuación, observaremos los cambios en el Plan de Estudios promulgado el 14 de agosto de 2022, Plan que fue socializado por los y las docentes de México durante el pasado ciclo escolar.

Acuerdo 14-08-2022

Tras haber sido publicado el Marco curricular y Plan de Estudios 2022, comenzó la socialización y consulta de los elementos a integrar en el Plan de Estudios 2022. Se contó con la participación de los gobiernos estatales, con las comunidades que antes habían sido marginadas de las decisiones en materia educativa, tal es el caso de los pueblos indígenas y las comunidades afromexicanas, dicho sea de paso, estas comunidades fueron aceptadas como parte integrante de la nación en nuestra Carta Magna.

Se convocó la participación de los y las maestras de México mediante formularios hechos en Google, se integró la participación de las familias y sus hijos, así como también la integración de académicos con visión humanista. Adicionalmente, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue un componente central para la realización de este nuevo Plan de Estudios, de la mano de instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), entre otras más. (SEP, 2022)

Este nuevo plan de estudios se estructuró a partir de los siguientes elementos.



Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Estudios 2022.

Estos cuatro elementos le dan significado y sentido a la propuesta hecha por esta administración y tratan de romper con las lógicas neoliberales que habían estado orbitando en el espectro educativo.

Cada uno de ellos propone ciertos elementos que son congruentes con la exposición de motivos, con la reforma constitucional y con el primer borrador del Marco curricular y el Plan de Estudios 2022 que se estuvo socializando con los maestros. A diferencia de quienes han dicho que todo esto se ha hecho al vapor, lo

que vemos en relación con la pasada reforma es que las condiciones geopolíticas y sanitarias fueron adversas para el desarrollo del país. Por un lado, la crisis sanitaria y la pronta respuesta que el Ejecutivo dio en los primeros meses del confinamiento; y por el otro lado, la irrupción de la guerra ruso-ucraniano el 24 de febrero del 2022.

Ambos fenómenos impactaron en diferente media a los países. La subida de precios generada por la inflación junto con la oleada de desempleos masivos producidos por la pandemia, fueron motivos suficientes para atender lo primordial en materia educativa en ese momento y esperar hasta que hubiera condiciones mínimas de comenzar a realizar todo lo que implica la construcción de un nuevo Plan de Estudios.

Podemos observar que a través de estos cuatro elementos corre la sangre que le dará vida al proyecto educativo de la Cuarta Transformación (4T). Elementos centrales para lograr paliar la desigualdad existente y romper con los paradigmas neoliberales en torno a la educación.

La integración curricular se expresará en los campos formativos que ya se habían esbozado en el documento de enero de 2022. Dicho elemento articulará los contenidos y las asignaturas (en el caso de secundaria) creando una amalgama entre los contenidos que se enseñarán y sin fragmentar el conocimiento se traducirá en una comprensión de la realidad integrada.

> No se busca enseñar conocimientos, valores y actitudes para que las niñas, niños y adolescentes se asimilen y adapten a la sociedad a la que pertenecen, tampoco es función de la escuela formar capital humano desde la educación preescolar, primaria y secundaria hasta la educación superior para responder a los perfiles que establece el mercado laboral. (SEP, 2022b, Plan de estudios, 2022, p. 22)

La autonomía profesional del magisterio es parte fundamental para llevar a buen puerto el proyecto educativo, mediante la autonomía se regresa la dignidad magisterial que tanto había sido pisoteada en las pasadas administraciones. Ahora los y las maestras tendrán la posibilidad de desplegar sus experiencias y saberes

acumulados con el paso de los años al servicio de los intereses de los y las estudiantes y las problemáticas que envuelven a su(s) comunidad(des). Podrán elegir los contenidos a abordar desde una visión contextualizada de la realidad. Esto signifique un quiebre a las formas de integrar el currículo, así como su vinculación desde la formación docente, pues, antes existía una serie de contenidos homogéneos e inamovibles para distintas realidades, ahora se pretende que cada docente, de acuerdo con la realidad en la que se encuentren, selecciones los contenidos necesarios a abordar en función del interés del estudiantado y las problemáticas en torno a la comunidad.

> La formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio con los saberes docentes desarrollados en su formación inicial y 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. (SEP, 2022b, Plan de estudios, 2022, p. 11)

La comunidad es el "núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad" (SEP, Plan de Estudios, 2022, p. 10). Bajo esta lógica, queda atrás el modelo individualista donde se ponía énfasis mayúsculo en un individualismo ramplón que se traducía en que el corazón de la reforma peñanietista era el alumno; en esta reforma se ha dado mayor peso a la comunidad, a la adquisición de conocimientos para mejorar como seres humanos que actuamos en comunidad.

> La comunidad puede ser entendida desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia; lo fundamental es que la escuela estreche lazos con ambas perspectivas comunitarias para fortalecer las relaciones entre grupos y personas desde su diversidad y propiciar interacciones educativas de mutua influencia. (SEP, 2022b, Plan de Estudios 2022, p. 18)

Por último, tener presente que la educación deja de ser vista como un servicio y es retomado como lo que es, un derecho humano necesario para cumplir con otros derechos humanos. De esta forma:

> para la Nueva Escuela Mexicana, los derechos humanos parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afromexicanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexo genérica como las personas trans, intersexuales y queer, entre otras y otros, así como personas con discapacidad incluyendo las personas con aptitudes sobresalientes; todas y todos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos. (SEP, 2022b, Plan de estudios, 2022, p. 16)

A diferencia de la reforma pasada, donde primaba una visión eficientista, individualista, competitiva, universalista e instrumental y homogeneizante. Desde este nuevo enfoque se hace mucho énfasis a la vida en comunidad, a que todos, de alguna u otra forma participamos con otros, es decir, nuestras prácticas, más allá de perseguir un bien personal están insertas dentro de prácticas comunes que impactan en el conglomerado al que pertenecemos. En este Plan de Estudios se mantiene lo común como parte fundamental que les dará sentido a las prácticas llevadas a cabo dentro y fuera de los centros escolares.

Adicionalmente, se busca que los y las estudiantes alcancen un bienestar en el sentido amplio de la palabra, que no busquen el bienestar material solamente, sino que trascienda y se despliegue en valorar la dignidad propia y la de los demás. Reconocer mediante el bienestar integral una ética distinta a la producida por el mercado.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce la existencia de diversas familias que salen de lo que durante muchos años se ha denominado familia “normal”. Nos preguntamos, ¿normal a qué? Es evidente que desde los parámetros

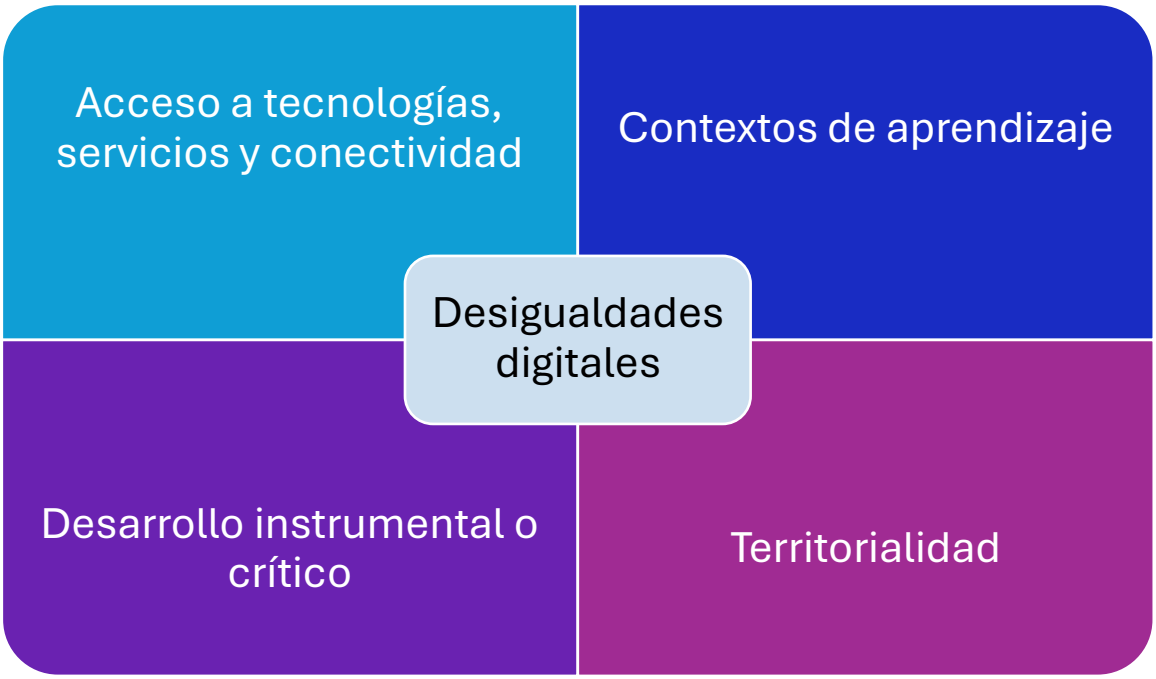
del modelo patriarcal la familia “normal” se entiende como la integración de madre, padre e hijos. Mediante este nuevo Plan de estudios se visibilizan otras formas de familia que nada tienen que ver con lo establecido con el paso de los años. Por ello, mediante La NEM reconoce:

> que en la escuela conviven niñas, niños, adolescentes y adultos que provienen de distintos tipos de familias: tradicionales, homoparentales, monoparentales, reconstruidas, de acogida, temporales, extensas y adoptivas, todas ellas con diferentes niveles de escolaridad, situación migratoria, edad, identidad sexual, de género, preferencia política y religiosa, condición étnica, lingüística, social, económica y de salud. (SEP, 2022b, Plan de Estudios, p. 28)

Tomar en cuenta la participación de la diversidad de familias existentes es abrir las fronteras de la convivencia y la paz social. Las lógicas excluyentes generan resentimiento y provocan violencia por estar bajo un esquema de no aceptación e intolerancia.

Podemos observar que el Plan de estudios es congruente con lo planteado en los documentos anteriores, pues, la problemática detectada se trata de aminorar mediante la implementación de este proyecto educativo: la desigualdad social.

Bajo este planteamiento, tras la pandemia de Sars-Cov2 se detectaron otras desigualdades que tienen que ver con las cuestiones digitales.



Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Estudios 2022.

La pandemia trajo consigo la visibilización de las múltiples desigualdades sociales y, en este caso, sobresalieron las que tienen que ver con las cuestiones digitales. No obstante, la pandemia logró visibilizar que las bondades que había prometido el modelo neoliberal no era posible llevarlas a la práctica. Esto significa que, las crisis serían resueltas por el mercado, en este caso, la pandemia demostró que eso no fue posible, pues, los Estados tuvieron que intervenir para paliar los estragos generados por la pandemia. Imaginar que el país, por antonomasia, donde las ideas neoliberales fueron urdidas (USA) intervino para vacunar de forma gratuita a la población estadounidense, ¡inimaginable!

Elementos fundamentales de la propuesta curricular

A partir de la problematización, se emplean referentes conceptuales y categorías distintas para activar la praxis del estudiantado en beneficio de la sociedad. Las categorías que serán elementos estructurantes del currículo: comunidad y aprendizaje.

La comunidad es uno de los pilares fundamentales del currículo, ya se había esbozado en el primer documento publicado a finales de enero de 2022, sin

embargo, en el Plan de Estudios publicado el 14 de enero del mismo año, se deja ver que la comunidad irá de la mano con la categoría de aprendizaje.

Tres razones explican las razones de colocar a la comunidad en vez del alumno (como se había venido haciendo en la reforma pasada) como núcleo central de la propuesta curricular.

1.- la escuela no es un espacio aislado de la comunidad

2.- los conocimientos y saberes adquiridos se despliegan en las acciones dentro de una comunidad

3.- la escuela debe considerar los conocimientos socialmente construidos

Nos damos cuenta de que la comunidad es parte integrante del devenir del ser humano. Bajo este tenor, la escuela es lugar por antonomasia donde se refuerzan los lazos comunes. Sin embargo, en las administraciones pasadas primó la idea de la competición y la meritocracia, ideas ligadas a una visión empresarial donde el eficientismo y la instrumentalidad son parte substancial.

Se coloca el énfasis de que los conocimientos no se desvinculen de las problemáticas existentes en la comunidad. De esta forma, lo que se aprende en la escuela se dota de sentido al momento que ponen lo aprendido en práctica fuera de las cuatro paredes de las aulas. Anteriormente, los conocimientos estaban enfocados a resolver preguntas estandarizadas y centrarse en obtener una calificación sobresaliente. Desde la lógica actual, los aprendizajes cobran significado y sentido en los estudiantes.

Adicionalmente a lo anterior, la sola idea de que a la escuela se va a adquirir conocimientos no es del todo cierta, debido en gran parte a que cada sujeto llega al aula con una serie de experiencias y saberes que son construidos de manera intersubjetiva en sus respectivos lugares.

Concebir la escuela separada de la comunidad no es posible. En la escuela convergen distintas experiencias y relaciones en las que se logran producir nuevas

formas de comprender la realidad. No sólo mediante los conocimientos aprendidos, sino a través de estar cara a cara con el otro. La centralidad de la categoría comunidad compromete al maestro y a los estudiantes a entrar en una lógica solidaria en corresponsabilidad. Reconociendo las diferencias existentes y apreciando la diversidad. No se trata de una colaboración instrumental, sino saber que las acciones de uno repercuten en varios ámbitos de nuestra vida y afecta directa o indirectamente a los demás. Bajo la óptica de la NEM

> se plantea una perspectiva de comunidad que respeta el buen vivir de las poblaciones afromexicanas e indígenas, así como los principios de vida democrática y de justicia social fundamentada en una idea de comunidad que tenga como propósito la obligación hacia las demás personas. (SEP, 2022b, p. 81)

La comunidad y el aprendizaje se encuentran íntimamente relacionados con el perfil de egreso del estudiante de educación básica. A continuación, presentamos los cambios entre el perfil de egreso esbozado en el Marco curricular y Plan de estudios de educación básica y el Plan de estudios 2022.

Tabla 6

Perfiles de egreso del Marco curricular y del Plan de estudios 2022

Marco curricular	Plan de estudios 2022	Observaciones
I. Reconocen que todo ser humano tiene derecho a contar con una identidad personal y colectiva, la cual se vincula de manera armoniosa con su comunidad y el mundo; asumen que todas las personas y todas las comunidades constituyen un todo plural, que crean y comparten espacios comunes.	I. Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a	Se sustituye la idea de ser humano por la ciudadanos y ciudadanas. Se incluye la decisión de decidir sobre su cuerpo, vivir en bienestar y la responsabilidad con uno mismo y con la comunidad.

	ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad.	
II. Poseen una identidad étnica y nacional con una perspectiva de cultura de paz; reconocen y valoran la diversidad del país y tienen conciencia del papel de México en el mundo; por lo que su actuar personal y colectivo es con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley	II. Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana.	Se incluye el concepto de nación mexicana.
III. Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y emocionales a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad. Aplican el pensamiento crítico como base para la toma de decisiones libre, consciente y responsable, fundada en el ejercicio de sus derechos, la alimentación saludable, la actividad física, la salud sexual y reproductiva y la interacción en contextos afectivos, lúdicos, artísticos, recreativos y deportivos como parte de un proyecto de vida saludable, libre de adicciones y violencia.	III. Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación.	Se reconoce la igualdad de derechos en mujeres y hombres. Se incluye una vida libre de violencia y discriminación.
IV. Participan en el cuidado del medioambiente de forma activa, solidaria y resiliente ante el cambio climático, para ello identifican problemas de	IV. Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad	Se mantiene el primer párrafo de la fracción III del anterior perfil de egreso.

relevancia social y emprenden acciones para buscar soluciones de manera colaborativa.	durante las distintas etapas de su vida.	
V. Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de los demás. Poseen habilidades de comunicación básica en otras lenguas. Aprovechan los recursos tecnológicos y medios de comunicación a su alcance, de manera ética y responsable para comunicarse y obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla	V. Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial; conscientes de la importancia que tiene la presencia de otras personas en su vida y la urgencia de oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida.	Se resalta crear un pensamiento propio. Se incluye una cuestión que propone la teoría decolonial: oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida.
VI. Interpretan fenómenos, hechos o situaciones históricas, culturales, naturales y sociales que pueden estar vinculados entre sí a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamento científico o a partir de saberes comunitarios, de tal manera que ello les permita consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.	VI. Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama, por lo que entienden la prioridad de relacionar el cuidado de su alimentación, su salud física, mental, sexual y reproductiva con la salud planetaria desde una visión sustentable y compatible.	Se incluye otra cuestión fundamental del paradigma decolonial: que los seres humanos no somos parte exterior de la naturaleza, sino que formamos parte de ella.

VII. Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de los demás, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación. (SEP, Marco curricular y plan de estudios 2022, 2022, pp. 89-90)	VII. Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamentos científicos y saberes comunitarios, de tal manera que les permitan consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.	Este perfil de egreso se retomó de la fracción VI de la propuesta del Marco curricular de enero.
	VIII. Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de las demás personas, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación	Este perfil de egreso se retomó de la fracción VII de la propuesta del Marco curricular de enero.
	IX. Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas	Este perfil de egreso se retomó de la fracción V

	mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros. Dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas. Aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.	de la propuesta del Marco curricular de enero.
	X. Desarrollan el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades, reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria.	Retoma algunos planteamientos de la fracción III del Marco Curricular y agrega analizar críticamente sus ideas y valorar la del demás afín de transformar la comunidad desde la solidaridad.

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco curricular y Plan de Estudios de la educación básica y el Plan de Estudios 2022.

Para llevar a cabo lo planteado en el perfil de egreso, dos elementos más son necesarias e imprescindibles: los ejes articuladores y los campos formativos.

Los primeros se encuentran estrechamente vinculados a la forma en la que el o la profesora se apropia del espacio áulico, es decir, “son puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y la profesora con el saber de la vida cotidiana de los y las estudiantes” (p. 101). Lo anterior significa que la experiencia acumulada de los

profesores será puesta en práctica al contextualizar los conocimientos a abordar junto con los saberes previamente significados por los estudiantes.

Esto se logrará desde el momento en que los y las profesoras generen las condiciones necesarias para que los estudiantes cuestionen el porqué de la realidad. Mediante la problematización de la realidad, los y las estudiantes serán capaces de abrir espacios en los que sus habilidades de búsqueda, análisis, contrastación, interpretación, comprensión y explicación de los fenómenos que confronten las estructuras cognitivas del estudiantado.

> La problematización de la realidad cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la realidad; asimismo, tiene la función de proponer la incorporación de nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento. (p. 101)

En esencia los ejes articuladores propuestos en el primer documento no cambian de forma abrupta, se robustece la narrativa y se agregan cuestiones que no fueron bien definidas en el documento anterior, a continuación, presentamos una tabla de los ejes articuladores del documento publicado en enero de 2022 con el que fue publicado en agosto.

Tabla 7

Comparativa de Ejes articuladores

Marco curricular (enero)	Plan de Estudios (agosto)
Inclusión	Inclusión
Pensamiento crítico	Pensamiento crítico
Interculturalidad crítica	Interculturalidad crítica
Igualdad de género	Igualdad de género

Fomento a la lectura y la escritura	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Educación estética	Artes y experiencias estéticas
Vida saludable	Vida saludable

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco curricular y el Plan de Estudios para la educación y básica y el Plan de Estudios 2022.

El eje articulador de Vida saludable explica que ésta es un hecho social e histórico y obedece a muchos factores en torno a los lugares de nacimiento de cada persona. También hace énfasis a las cuestiones hereditarias que orbitan alrededor de una persona. Pone el acento en los hábitos de consumo imperante en la actual sociedad mexicana. No se desconoce que la vida saludable está íntimamente ligada a las desigualdades sociales. A diferencia de la reforma anterior, donde una vida saludable equivalía a aprenderte de memoria el cartel de plato del buen comer, esta administración centra su atención en las desigualdades sufridas por las mujeres en la atención de su salud.

El eje de vida saludable impulsa una formación que hace visible desde la niñez la importancia de los procesos de salud-enfermedad-cuidado-atención para todas y todos en condiciones de igualdad y equidad. Por lo que es particularmente importante que se observe la atención a las mujeres, debido a que para ellas prevalece una visión patriarcal de la salud y la ciencia en donde la prevención, diagnóstico y tratamiento de enfermedades son confundidos o minimizados o mal diagnosticados. En este sentido es ineludible visibilizar las desigualdades de atención a la salud existentes entre las mismas mujeres, por la edad, la clase social, el territorio, las culturas, la educación disponible, su condición migrante o por alguna discapacidad. (p. 127)

Otro cambio tiene que ver con el eje articulador que en su momento se le denominó Fomento a la lectura y a la escritura, en el actual Plan de Estudios se establece como: Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Básicamente se deja de manifiesto que nuestro país es “una comunidad de comunidades” en donde confluyen una multiplicidad de lenguajes. Da cuenta de la necesidad de recuperar las lenguas que han sido olvidadas.

Que mejor forma de acercarse al conocimiento y recuperación de las culturas que mediante la escritura. No obstante, la escritura debe estar aparejada de la lectura, porque sin lectura no hay escritura y viceversa.

El último cambio fue la Educación estética por Artes y experiencias estéticas. En este eje articulador se alude a acercarnos a la realidad mediante la integración de todos nuestros sentidos. Explorar el mundo a través de nuestros encuentros experienciales con las distintas manifestaciones culturales predominantes en el mundo. Los ejes articuladore junto con los campos formativos integran los conocimientos.

Fuente: SEP, Plan de Estudios 2022, p. 135

La imagen nos da cuenta de la interrelación existente entre los campos formativos y los ejes articuladores, destaca la comunidad como parte central en la imagen en forma de flor. A diferencia del conocimiento fragmentado abordado mediante cada una de las disciplinas. Los campos formativos amalgaman la pluralidad de saberes. Es una integración interdisciplinaria donde ninguna problemática es abordada desde una sola perspectiva.

> 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. (pp. 136-137)

Programas sintéticos, analíticos y codiseño.

Tanto el Plan de Estudios de 2022 como los programas de la NEM, fueron socializados en cada uno de los Consejos Técnicos Escolares[19] (CTE). Se pudieron apreciar los principales cambios de esta reforma en comparación con la anterior.

Sin embargo, como todo cambio implica temor ante lo desconocido y hay resistencias por parte de quienes deberán implementar el Plan de Estudios. No obstante, era responsabilidad de cada uno de nosotros empaparnos de los fundamentos que le dan sustento a la reforma obradorista. Revisar con minuciosidad los pilares que sostienen el currículo y comprender cuál es la lógica y los propósitos que se persiguen.

Para llevar a la concreción los elementos antes mencionados, se requiere de un programa que guíe el horizonte futuro de la didáctica de los y las profesoras. Por tanto, se llevó a cabo a partir de la primera junta de CTE del mes de enero de 2023, la familiarización de los contenidos de aplicación nacional. Los contenidos

[19] Los Consejos Técnicos Escolares son reuniones de la planta docente que se llevan a cabo al final de cada mes del periodo escolar. En ellos se tratan asuntos relacionados con las problemáticas que orbitan en la escuela y con el desempeño de los estudiantes. En todo el ciclo escolar 2022-2023, fueron socializados en colectivo los Planes y Programas de estudio.

articularán los elementos que hemos analizado, como: las fases, los campos formativos, los ejes articuladores y el perfil de egreso.

En los campos formativos están inmersas algunas de las disciplinas que antes guiaban la didáctica. Para el trabajo de investigación que desarrollamos nos centraremos en observar si existen destellos del paradigma decolonial dentro de los contenidos a abordarse en Historia.

Hay que dejar de manifiesto que las asignaturas no desaparecen con la entrada de este nuevo paradigma, sino que se interrelacionan e integran en los campos formativos. Por ejemplo: en el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedad tienen una mayor presencia las disciplinas Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética.

Significa que los contenidos propuestos irán encaminados a abordar problemáticas dando preponderancia a las asignaturas que se enmarcan dentro de este campo formativo.

Cada campo formativo tiene ciertos contenidos y procesos de aprendizaje que se proponen para ser abordados en cada una de las asignaturas que integran el campo formativo en cuestión. A diferencia de la reforma pasada en la que se imponían los contenidos que debían abordarse dentro de las escuelas, en esta sólo se proponen ciertos contenidos que son de vital importancia para que los aprendan los estudiantes.

Ahora bien, una vez establecido el programa sintético se dispone de un programa analítico. El programa analítico surge de la lectura de la realidad que haga el docente, tanto del contexto internacional, local, regional, escolar y áulico, así como de las necesidades e intereses de los estudiantes.

No se trata de un documento más, sino que se trata de un proceso de valoración de qué tipo de problemáticas presenta mi comunidad escolar, qué necesidades e intereses tiene el estudiantado con respecto a las problemáticas que

se han experimentado y a partir de ahí viene la selección de los contenidos que serán abordados en el salón de clases.

Aunado al plan de estudio se ha establecido el codiseño. El codiseño es una de las partes más importantes para llevar a buen puerto nuestro plan analítico, pues son los contenidos que serán abordados pero que no están presentes en el programa sintético. Aquí podemos observar en concreto lo que es la autonomía profesional del magisterio, pues, son los y las docentes las que determinarán qué tipo de contenidos deberán incluirse en el programa analítico y que no fueron contemplados en el programa sintético. Por ejemplo: en Yucatán que es una asísmica no se verá a profundidad los contenidos relacionados con los sismos, más bien de lo que sufre esa zona del país son de Huracanes, por lo tanto, los y las maestras podrán decidir incorporar el contenido que aborde qué es un Huracán, por qué se forma, cuáles son las consecuencias provocadas por un Huracán, etc., de esta forma, son las docentes mediante su experiencia los que deciden qué contenidos incorporar.

El codiseño es parte substancial a la hora de la realización del programa analítico. Una vez realizado el plan analítico e integrado los contenidos del programa sintético junto con el codiseño, se determinarán la metodología que se utilizará para problematizar la realidad. Se ha propuesto trabajar a través de proyectos, de aprendizaje basado en el servicio, aprendizaje basado en problemas, con la metodología STEAM, entre otras. Ahora el y la docente decidirán de acuerdo con su campo formativo la metodología a seguir para aterrizar lo planteado en el programa analítico.

Esta metodología elegida descansará en la planificación didáctica que cada docente genere en conjunto con los demás, es decir, ahora no se pide que se realice de forma individual, sino que se considere al colectivo docente. De esta forma, se busca intercambiar experiencias para solucionar las problemáticas planteadas en el programa analítico.

Es aquí donde se integrarán los materiales para llevar a cabo la planificación que se haya realizado con base en su programa analítico. Aquí se integra otro elemento más que es parte substancial, que no la única, para la práctica docente: los Libros de Texto Gratuitos (LTG).

En la planificación debe uno considerar los insumos a utilizar para la realización de su proyecto y observar qué tipo de contenidos de los Libros de Texto apoyarán el desarrollo de la práctica.

En suma: como pudimos observar, los cambios en esta propuesta son varios y muy significativos. Se distancia de las reformas emprendidas en los gobiernos neoliberales. La implementación de una perspectiva de género en los programas no se había hecho anteriormente. Se guiaba el conocimiento desde los paradigmas eurocéntricos y patriarcales. Otro elemento para rescatar es la construcción de la problematización, donde parte de la desigualdad existente que hay que combatir a como dé lugar. Adicionalmente, se marca una postura de combatir las opresiones, las injusticias, el racismo el clasismo. Es un proyecto educativo en el que se pone énfasis en lo común y en la comunidad como parte fundamental de nuestro hacer. La formación de los y las estudiantes obedece a las necesidades que demanda nuestro siglo. La integración de las disciplinas en campos formativos hace tremolar a las mismas disciplinas, en el sentido de que ninguna tendrá una jerarquía mayor que otra, al contrario, deberá de existir una interdisciplinariedad que le dé sentido a lo que los estudiantes aprenden.

Basta ya de ver a la escuela como el lugar donde se reproducen y profundizan las desigualdades sociales. Debe ser el lugar en donde la realidad sea examinada desde las aulas para solucionar los problemas de raíz y transforma el mundo en el que nos desenvolvemos.

Por último, podemos apreciar que se intenta transitar hacia otra lógica de razonamiento al momento de intervenir en la realidad. Incluir dentro del plan de estudios que proponen salir del modelo patriarcal y eurocéntrico, hace penar en la idea de descolonizar no sólo los contenidos, sino el currículo completo. Finalmente,

analizaremos los contenidos del programa en relación con lo que a la historia concierne, para vislumbrar, si es que existen, destellos de decolonialidad.

Ética, Naturaleza y Sociedades

Como hemos expuesto en los apartados anteriores, el cambio en el paradigma educativo con respecto a la Educación Básica es muy distinto al que se había intentado con los gobiernos neoliberales. Uno de los cambios que podemos observar es la convergencia de las distintas disciplinas, es decir, ya no se observará a partir de las asignaturas, sino que habrá una integración de todas ellas en un solo campo formativo.

Por lo anterior, nos preguntamos: ¿qué sucede con la asignatura de Historia? Pues bien, esta materia se aglutina en lo que se ha denominado el campo formativo "Ética, Naturaleza y Sociedades", dicho campo no sólo parte de la Historia como disciplina para comprender los fenómenos de la realidad, sino que, también se encuentran las ciencias de Geografía junto con Formación Cívica y Ética. Las tres forman el campo formativo que hemos mencionado en líneas arriba.

Los programas sintéticos[20] se establecieron de forma oficial hasta el 8 de agosto de 2023, esta acción del gobierno —que para algunos investigadores les ha parecido un desaseo jurídico—, se enmarcó en un contexto de golpeteo constante en contra de las acciones hechas por el gobierno en cuanto a educación se refiere. Tal fue el caso de la batalla que se dio cuando salieron los Libros de Texto Gratuitos a finales de ciclo escolar y causó gran polémica a nivel nacional como nunca se había visto. Lo que significa que las élites que antes eran dueñas del poder y que, ahora han sido desplazada y no forman parte importante del gobierno actual. Lo

[20] Los programas sintéticos, fueron dados a conocer el 12 de diciembre de 2022, por lo que se trabajaron en la segunda parte de ciclo escolar 2022-2023 (que comprende del mes de enero hasta finales de julio del año 2023). Dichos documentos son los contenidos que la Secretaría de Educación Pública ha determinado como conocimientos esenciales a abordar en la Educación Básica y es de observancia en todo el territorio de la República Mexicana.

anterior les ha impedido apropiarse y controlar el discurso circulante y así determinar los contenidos que los niños y adolescentes deben aprender.

Para nuestro trabajo de investigación, nos interesa observar qué tipo de contenidos en la asignatura de Historia son lo que en el nuevo plan de estudios deberán aprender los niños y adolescentes de nuestro país. No obstante, no nos centraremos en resaltar los contenidos referentes a la Historia nacional, sino los que se refieren a la llamada Historia Universal o Mundial. Recordemos que nuestra conjetura o hipótesis es que los conocimientos que los estudiantes de Educación Básica en nuestro país siguen aprendiendo una Historia que les es ajena por el simple hecho de aprender la Historia Europea como si fuese la Historia Universal. Lo anterior implica, aprender una Historia que no permite generar una conciencia decolonial, esto significa que, los conocimientos históricos aprendidos impiden tomar postura desde otra lógica de razonamiento por el hecho de centrarse en observar el desarrollo histórico que ha producido la historiografía occidental, cuyo sello principal ha sido la configuración de una realidad muy compleja que termina constituyendo una realidad específica que, entre otras cosas, presenta diferentes problemas a los vividos por los países denominados periféricos. Dicho de otra forma, la realidad configurada desde los parámetros de la modernidad encubre la realidad que se vive en América Latina y, por tal motivo, se torna muy complejo pensar desde nuestras propias problemáticas.

Como veremos más adelante, La Nueva Escuela Mexicana ha planteado un aprendizaje decolonial al establecer en el eje articulador de la Inclusión que éste debe ser de “carácter decolonial”, sugiriendo el desarrollo de “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” (p. 103). Como podemos apreciar, aparece el paradigma decolonial como parte central de los planteamientos filosóficos de esta reforma.

> 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. (p. 106)

Al observar que el paradigma decolonial aparece por primera vez en documentos oficiales, es necesario analizar si los contenidos de Historia planteados en el Programa Sintético para tercer año de secundaria son congruentes con lo que se plantea la Nueva Escuela Mexicana de aprender una educación inclusiva desde lo decolonial. Es por esta razón que nos parece fundamental hacer este tipo de análisis con la finalidad de establecer una crítica que dé pie a construir las alternativas que permiten liberarnos de las ataduras que ha tejido el proyecto civilizatorio moderno. Es por ello que, nuestra crítica no se basará en si es correcto o no un contenido, más bien si se encuadra con lo que se ha venido planteando en el Plan de estudios 2022 y apegada a la formación que se espera de una ciudadanía distinta.

Para llevar a cabo este análisis, recurriremos a la comparación con lo trazado en la reforma anterior, tal y como lo hemos venido haciendo. Ello con la finalidad de establecer un parámetro que nos permita observar con claridad los cambios, las continuidades, las permanencias y las rupturas en cuanto a los contenidos históricos.

Aspectos generales de la Nueva Escuela Mexicana

A continuación, es necesario comenzar por las finalidades o propósitos para la Historia que se plantean tanto en el plan 2017 como en el Plan 2022.

Tabla 8

Propósitos o finalidades del estudio de la Historia para la educación secundaria

2017	2022
Comprende en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral. Ubicar en el tiempo y en el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos. Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico. Investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico. Valorar el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y su preservación para las futuras generaciones. (SEP, 2017; p. 162)	Sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, que inician en el contexto familiar con la lengua, las costumbres, las concepciones del mundo y los estilos de vida que se comparten, y que se amplían al entorno local, nacional, regional y mundial. Reconocimiento de las diversas sociedades y culturas, y ejerzan el pensamiento crítico en torno a sus historias, costumbres, tradiciones, saberes y formas de convivir, para de esta manera dar significado y valorar su propia cultura y otras. Convicciones, principios éticos y valores democráticos como el respeto, la libertad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la reciprocidad y la empatía, que les sirvan de guía para prácticas personales y colectivas, así como para reflexionar y hacer juicios críticos, tomar decisiones, participar y relacionarse de forma positiva y pacífica con las demás personas. Respeto y protección de los derechos humanos conforme avancen en su trayecto educativo y de vida, conozcan su importancia para la organización de la vida en sociedad, aprendan a defenderlos ante situaciones de desigualdad

	e injusticia, así como a ejercerlos de manera informada y pacífica, lo que supone exigir su cumplimiento para sí y para todas las personas, respetando todas las diversidades. Responsabilidad en el cuidado y conservación de la naturaleza a partir de la concepción de que todas las personas forman parte de ella y asuman compromisos de bajo impacto ambiental y de sustentabilidad para garantizar el derecho de todas las personas y seres vivos, a un ambiente sano en el presente y futuro. Desarrollo de las conciencias histórica y geográfica basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados para que comprendan que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado, y asimismo que el futuro depende de las decisiones y acciones actuales. (SEP, 2022; pp. 68-69)

Fuente: Elaboración propia a partir de los Programas 2017 y 2022.

Para su mejor exposición enumeraremos el análisis de cada una de las finalidades comparadas.

1. Construcción del conocimiento histórico VS Sentidos de pertenencia

Podemos observar que los propósitos a alcanzar con respecto a la asignatura de Historia en el Plan 2017 se centraban en características propias del quehacer

del historiador. Era imprescindible conocer en qué consiste la disciplina y cómo es que se va configurando. Así como la ubicación espacial e histórica y poder apreciar los cambios que se han dado a lo largo de los años. Bajo la misma lógica de adentrarse a la configuración de la Historia, el análisis de fuentes y la contrastación están presentes, asimismo, la investigación y la valoración tanto del patrimonio como de las culturas. Vemos que el propósito del aprendizaje de la Historia para el plan anterior se circunscribe a aprender características propias de la disciplina histórica y no hay un movimiento del conocimiento hacia las realidades de los y las adolescentes.

Pese a los cambios que ha presentado la forma de enseñar las ciencias sociales, el aprendizaje de la historia en la educación básica —y aún en pleno siglo XXI— se ha centrado en aprender la forma en la que la disciplina elabora sus explicaciones, es decir, se trataba de que los estudiantes aprendieran la forma en la que la disciplina es elaborada y era un conocimiento inmóvil, pues, no servía para comprender los fenómenos del presente.

Por otro lado, como ya avanzamos, el Plan 2022 rompe con ese disciplinocentrismo, esto es, que las finalidades no están hechas sólo para una asignatura, sino que toman en cuenta las demás asignaturas que forman parte del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades. De tal forma que, las finalidades van orientadas a generar sentidos de pertenencia y a generar identidades colectivas, lo que en algún momento planteó Salazar (2018) cuando escribió:

> Para generar los sentidos de pertenencia e identidad es necesario que la enseñanza de la historia modifique el paradigma escolar y trascienda hacia la idea de que su estudio no es el pasado en sí mismo, sino la comprensión de los problemas del presente desde las muchas historias que pueden ser significativas para el presente, pero también de las memorias que coadyuvan a consolidar los sentidos de pertenencia. (p. 13)

Es un cambio sustancial en cuanto a los propósitos que se persiguen con el Plan 2017, en este del 2022 se plantea la configuración de una identidad y la creación de sentidos de pertenencia hacia una comunidad. Lo escrito por Salazar nos da cuenta

de que lo que se está trazando no surge de la espontaneidad, sino que ha sido previamente analizado y consultado con los sinnúmeros de académicos que han alzado la voz porque la asignatura de historia dé un giro de 180 grados en cuanto a su forma de enseñarla y, por ende, de aprenderla en la educación básica.

2. Reconocimiento de la diversidad

En el Plan 2022 se establece el reconocimiento de la diversidad como parte fundamental para establecer un puente comunicativo entre las distintas manifestaciones culturales. Recordemos que el reconocimiento del otro parte de lo que es el reconocimiento mismo, es decir, al reconocer al otro como dis-tinto me reconozco a mí mismo. Planteamientos como este ya se han venido trabajando de tiempo atrás, por ejemplo. Rodríguez (2008) se preguntaba y escribía:

> ¿Qué significa esto [discusión sobre el pluralismo y la tolerancia] y por qué traerlo a colación respecto al sistema educativo nacional, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de la historia? Quiere decir que al reconocer al *otro* estaremos reconociéndonos a nosotros mismos. **Concebir la existencia del *otro* es avanzar en la comprensión y admisión de nuestra propia historicidad.** Si el *otro* existe y con él ciertos valores frente a la vida, la muerte, el amor, la educación, el progreso, en fin frente a todo lo que concibe como su existencia, posibilita que nosotros mismos nos percatemos de los límites históricos, geográficos, políticos, en suma, culturales de nuestro propio sistema de valores. Lo universal, ese fantasma creado por la modernidad occidental, se diluye con las luces venidas desde una multiplicidad de culturas. (p. 22) [Cursivas en el original y las negritas son mías]

La cita, aunque es larga, nos muestra la necesidad de romper con las ataduras que nos impiden relacionarnos con los otros a partir del reconocimiento y de la dignificación de nuestras diferencias. Es de todos conocidos el desenlace producido a partir de la intolerancia hacia los otros.[21]

[21] La humanidad ha sido testigo de las atrocidades cometidas en torno a una supremacía religiosa, cultural, étnica, física y/o económica. Ejemplo tenemos a la vista los genocidios que se han cometido

Como vemos, no son objetivos propios de una asignatura, sino que trasciende el propósito disciplinario para englobar una intención más amplia que permita la formación de otro tipo de sujeto con una consciencia crítica de qué es lo que sucede en el presente.

3. Principios éticos

Este propósito se plantea la adquisición de "convicciones, principios éticos y valores democráticos", nos parece muy importante que la Nueva Escuela Mexicana plantee la cuestión de partir desde principios éticos y no morales, por el simple hecho de que la moral y la ética no son lo mismo. Un principio ético es de observancia en todo el mundo y uno moral sólo se circunscribe a un horizonte temporal e histórico específico, además, lo moral en muchas de las ocasiones no cuestiona las bases de una determinada forma de actuar con respecto a una noción de bien y mal. Al respecto nos dice Bautista (2014)

> La ética no es justificadora de tal o cual concepción cultural de bien o bondad, sino que intenta cuestionar esa concepción de bien o bondad «desde» las consecuencias negativas que produce un mundo de la vida en concreto y por ello es constitutivamente crítica de la moral o, si no, del orden moral vigente […] la ética no intenta entender o justificar el bien o la bondad del capitalismo o del mundo moderno, sino lo que intenta esta ética es cuestionar esa concepción de bien, esa concepción de justicia o esa bondad, desde lo que ella produce como consecuencias o como efectos no intencionales, que son los pobres, los condenados, los excluidos, los hambrientos, los marginados e ilegales, pero también la destrucción sistemática de la naturaleza. (pp. 176-177)

Siguiendo la lógica de la cita anterior, es imprescindible crear seres humanos con convicciones y principios éticos cuya finalidad sea la de formar sujetos históricos

---

con el subterfugio de acabar con las manifestaciones paganas, como es el caso de la persecución de los herejes, de las mujeres, de los africanos y, por supuesto, de los pueblos originarios del continente americano. Más recientemente la cometida en contra del pueblo Palestina perpetrada por las hordas israelitas consagrándose el derecho de guerra en favor de Israel para exterminar a la población Palestina. En pleno siglo XXI siguen presentes manifestaciones racistas y xenófobas que han desencadenada una serie de actos barbáricos sin precedente.

que no se corrompan o que no busquen engrosar los puestos públicos de nuestro país (como alguna vez dijo Salvador Allende). Lo que necesitamos es configurar un sujeto que se guie por principios éticos que logren criticar el orden moral del sistema vigente “una puesta en crisis de lo vigente desde la negatividad de las víctimas” (Dussel, 2016, p. 194). De qué sirve un adulto cuyas convicciones son débiles y sucumbe al primer ofrecimiento de una vida mejor a costa del sufrimiento y la explotación de las mayorías. Hemos visto a lo largo de la historia cómo es que el poder y el dinero corrompen a las personas y lo que se necesita es un sujeto que sea incorruptible y evite la traición de sus propias convicciones. Que acabe con la corrupción, el egoísmo, la intolerancia, el racismo y la explotación, entre muchas otras cosas.

4. Derechos humanos

El siguiente fin tiene como objetivo el respeto y la protección de los derechos humanos, sin embargo, nos preguntamos: ¿qué tipo de derechos humanos hace alusión esta finalidad? Si es a la concepción que de derechos humanos ha prevalecido en la actualidad, nos parece que hay una incongruencia con lo que se ha planteado desde lo decolonial. Esto por la sencilla razón que ese concepto de derechos humanos ha sido utilizado para justificar los peores actos en contra de la humanidad, es decir, se ha argüido la defensa de los derechos humanos para socavar los derechos humanos de quienes no son considerados como humanos.

Por ejemplo: la guerra contra Kosovo, la guerra contra Siria o la más reciente contra Palestina, tiene de fondo la defensa de los derechos humanos y de la democracia. Colocando así, el concepto como escudo parea cometer actos de barbarie en contra de los derechos humanos de los que se supone atentan contra los derechos humanos. A decir de Hinkelammert (2006) “los derechos humanos se transformaron en una agresividad humanitaria: violar los derechos humanos de aquellos que los violan. Detrás de este hecho hay otra convicción, según la cual quien viola derechos humanos, no tiene derechos humanos” (p. 82)

Consideramos que, si se requiere superar el proyecto civilizatorio moderno, no es posible hacerlo dentro de las lógicas mismas que ha establecido la modernidad, como lo hemos escrito en otros espacios, sino que debe partir desde otras lógicas. Es por esta razón que el respeto y protección de los derechos humanos no debe entenderse desde la maquinaria hecha por el mercado, pues este concepto ha servido a los intereses que el mercado persigue. A decir de Brown (2014)

> Los derechos humanos son un elemento clave de la ideología jurídica […] Los derechos humanos no enmascaran la realidad del capitalismo, son su forma. En tanto que forma, expresan y constituyen el orden capitalista en un incesante vaivén entre economía y moral, reino de la necesidad y reino de la libertad […] se inscriben en dos espacios no coincidentes: el orden del derecho y la ciudad, donde corresponden a los ciudadanos iguales del mercado y de un Estado de lógica mercantil y contractual, y el orden biológico donde se atribuyen estos derechos a la especie humana como especie animal. (pp. 8-9)

Nos parece muy ambiguo hablar de derechos humanos como si éstos no fuera parte del sistema constituido por el Estado liberal que inundó gran parte del continente.

5. Respeto a la naturaleza

Este penúltimo propósito nos habla del respeto que debemos tenerle a la naturaleza y que es necesario tomar consciencia de que somos parte constitutiva de ella. Este es un planteamiento cuyo origen se encuentra en la cosmovisión de los pueblos originarios, por lo que, formaría parte del núcleo del pensamiento decolonial.

La forma en la que nosotros concebimos a la naturaleza es como nos determinará, es decir, si concebimos a la naturaleza como objeto cuya apropiación puedo disponer sin cuestionamientos yo devengo en objeto, es decir, si observo a la naturaleza como mera mercancía disponible para mí yo mismo me estoy determinando como una mercancía dispuesta a venderse en el mercado capitalista. Por otro lado, si concebimos a la naturaleza como sujeto en vez de como objeto

estamos subjetivando una forma de relación distinta con la naturaleza que no se centra en una forma objetual.[22]

En suma: observamos que las finalidades de la Nueva Escuela Mexicana distan mucho de los propósitos en los cuales se centró la reforma de 2017. En lo concreto hay un mayor interés en que el estudiantado se forme bajo una visión más crítica del papel que debe desempeñar dentro de la sociedad. El reconocimiento de que las acciones que uno haga impactarán a las generaciones futuras es necesario cuando vemos los altos índices de degradación ambiental en los que nos encontramos en la actualidad. la dignificación del otro a partir de sus diferencias es un paso imprescindible para abatir las desigualdades sociales que se han formado y ensanchado con el paso del neoliberalismo en nuestro país. El cambio en la forma con la que nos relacionamos con la naturaleza y con las personas se torna inminente y se hace perentorio dejara tras de nosotros las actitudes egoístas, individualistas, racistas, xenófobas, aporofóbicas, gordofóbicas, gerontofóbicas que prevalecen en gran parte de la subjetividad de muchas personas.

No obstante, se torna urgente replantear la concepción que de derechos humanos se tiene, pues, se tiende a caer en lo mismo que se está criticando y eso nos llevaría a dar vueltas y vueltas en la conformación del tipo de subjetividad que el mundo requiere para los desafíos a enfrentar en el futuro.

---

[22] Al respecto, Bautista (2014) nos dice que:

> cuando el sujeto se relaciona con la naturaleza como sujeto, es este tipo de relación el que constituye otro tipo de subjetividad distinta de la subjetividad moderna, porque es este tipo de relación el que constituye al sujeto en sujeto, cuando el ser humano se relaciona con la naturaleza como sujeto. Es en la relación sujeto-sujeto cuando el ser humano no sólo se hace sujeto sino humano. En cambio, cuando el ser humano como sujeto se relaciona como objeto, esta relación sujeto-objeto objetualiza más al sujeto, es decir, lo desconstituye como sujeto, pero no porque la naturaleza lo objetualice, sino porque, en el afán del ser humano como sujeto de volver la naturaleza objeto y hasta mercancía, es él quien al final deviene en objeto y mercancía. Por eso, contra toda la modernidad, podemos decir que no es que el ser humano humanice a la naturaleza, sino que es ella quien nos humaniza, cuando la relación que entablamos con ella es entre sujetos. Por tanto, recuperar la naturaleza como sujeto, o mejor como Madre, es fundamental a la hora de pensar en la posibilidad de producir otro tipo de subjetividad distinta a la subjetividad egocéntrica y depredadora de la subjetividad moderna. (p. 250)

Con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se rompe la fragmentación del conocimiento al integrar las asignaturas en Campos Formativos. Posteriormente, los Programas sintéticos tienen la función de “proporcionar los elementos centrales para el trabajo docente”, dichos elementos centrales son: los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje. En la siguiente tabla podemos apreciar los cambios con respecto al plan anterior.

Tabla 9

PROGRAMAS 2017 Y 2022

NUEVO MODELO EDUCATIVO 2017	NUEVA ESCUELA MEXICANA 2022
Aprendizajes clave	Contenidos
Aprendizajes esperados	Procesos de desarrollo de aprendizajes

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa 2017 y el Programa 2022 de la SEP.

Mientras que en el plan anterior los aprendizajes claves eran:

> Un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida. (p. 111)

Los contenidos para la Nueva Escuela Mexicana guardan una articulación con los ejes articuladores y los hechos o problemáticas que acontecen en la realidad. Por lo tanto:

> Los contenidos son una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo que cobran sentido más allá de su significado particular en la relación que se establezca entre ellos y los ejes articuladores, los cuales vinculan el conocimiento con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio. (p. 136)

Podemos apreciar un cambio sustantivo entre lo que se venía trabajando y lo que se espera con la Nueva Escuela Mexicana. Para la reforma anterior no había margen de movimiento, pues, eran los conocimientos que sólo se desarrollaban en la escuela, lo que deja de lado los saberes que los alumnos puedan alcanzar fuera de las aulas, además, la rigidez de tener que ser aprendidos porque de no ser así, “dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida”.

En cambio, para la Nueva Escuela Mexicana los contenidos deben establecer una relación con los ejes articuladores y con los “hechos concretos reales”, para lograr darle un sentido que vaya más allá de lo que el propio contenido aborda. Bajo esta lógica, se pretende que la realidad entre a las aulas y no esté de forma aislada del contexto de los y las estudiantes. El conocimiento debe estar a disposición de la realidad y ese es uno de los cambios sustantivos que se plantean.

Por esta misma razón, ya no se habla de aprendizaje esperado, sino de procesos de desarrollo de aprendizajes, es decir, dentro de una misma temática puede uno abrir el panorama de aprendizajes. Por ejemplo: si estamos abordando la crisis de 1929, de aquí se desprende muchos más conocimientos que sólo los históricos, pues, a partir de observar la caída de los precios se puede hablar de inflación, deflación, y utilizar las matemáticas para comprender el fenómeno de una crisis. No sólo centrarse en las causas el proceso y la consecuencia, sino que hay conocimientos que son ventanas hacia otro tipo de conocimiento que abordado sólo desde el paradigma de cada asignatura se fragmenta la comprensión de la realidad y se trata de integrar el conocimiento para darle un mayor significado y sentido a lo que los y las estudiantes aprenden en la escuela.

Ahora bien, una vez establecido estas diferencias es necesario tomar en cuenta la organización de los contenidos históricos. En el Plan 2017 se configuró el abordaje de la Historia desde cinco ejes, a saber:

Tabla 10

Organización de los contenidos

Plan 2017 (Ejes)	Pan 2022 (Campos formativos)
Construcción del conocimiento histórico	Lenguajes
Civilizaciones	Saberes y Pensamiento Científico
Formación del mundo moderno	Ética, Naturaleza y Sociedades
Formación de los Estados Nacionales	De los Humano y lo Comunitario
Cambios sociales e instituciones contemporáneas (SEP, 2017; p. 167)	(SEP, 2022; p. 138)

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio 2017 y 2022.

La tabla nos muestra cómo la Historia debe ser vista como una disciplina lineal, es decir, de modo tal que, el punto de partido sea cómo se construye el conocimiento histórico, abordar el surgimiento de las civilizaciones, la formación del mundo moderno, de los Estados Nacionales y los cambios que se han visto en la sociedad contemporánea. Como podemos apreciar, la misma historia lineal que se ha configurado desde los parámetros de la modernidad. Donde hay un solo tipo de periodización que se encarga de ordenar los acontecimientos históricos con base en el desarrollo histórico que ha presentado la historia local de Europa. En cambio, en la NEM vemos que no se fragmenta el conocimiento, sino que forma parte integrante de los campos formativos.

> Trabajar un currículo en campos formativos implica el desplazamiento de una educación basada en asignaturas —que propicia una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y la didáctica— hacia un modelo que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas en la que se generan, se discuten y se comparten diferentes saberes entre los integrantes de la comunidad escolar para fortalecer sus lazos desde un horizonte plural, así como una perspectiva interdisciplinaria como un elemento que permita la reorganización de los contenidos, construir

> redes entre conceptos, prácticas y procedimientos de diferente orden y complejidad, en conjunto con la construcción de hábitos intelectuales para que las y los estudiantes aprendan a mirar críticamente los fenómenos de la realidad desde diferentes perspectivas. (pp. 137-138)

Esta es una de las rupturas más importantes con los planteamientos de las reformas anteriores, se mina la fragmentación del saber que fue el quehacer de las reformas anteriores y se integra un conocimiento más plural y diverso donde los saberes de la comunidad convergen con el pensamiento científico.

A continuación, mostraremos la tabla del número de contenidos en los programas de Historia y hasta qué punto es congruente la Nueva Escuela Mexicana con, lo planteado en el Plan de Estudios 2022 en torno a la perspectiva decolonial.

Tabla 11

Análisis del número de contenidos y horas frente a grupo

	Plan 2017	Plan 2022
Número de aprendizajes esperados/ Número de Procesos de desarrollo de aprendizajes	40	68
Número de contenidos	15	12
Número de horas frente a grupos	80 (dos horas a la semana)	120 (tres horas a la semana)

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de 2017 y 2022

Como podemos apreciar en la tabla, los aprendizajes esperados son sustituidos por los Procesos de desarrollo de aprendizajes. A primera vista uno pensaría que la carga de trabajo aumentó debido al número de procesos de aprendizajes que se deben a abordar. Sin embargo, en esta ocasión no es una

cuestión obligatoria abordar todos los contenidos que están en los programas, ahora son disposición de los y las maestras, es decir, el profesional docente decidirá cuáles son los contenidos que tendrán prioridad para ser abordados en la clase y, además, deben estar contextualizados con las problemáticas suscitadas en la comunidad, o en el estado o en el país, dicho de otra manera, ya no se abordarán los contenidos por el simple hecho de estar en el programa, sino que serán considerados por los y las docentes de acuerdo al análisis que hayan hecho del contexto socio-cultural en el que se encuentre inscrita la escuela, aunado a los intereses y experiencias de los y las estudiantes. Mientras en el plan anterior era imprescindible abordar cada uno de los contenidos, bajo la lógica actual, no, e incluso puede romperse con la linealidad temática que había sido uno de los ejes de cada reforma.

Los aprendizajes claves viene a ser lo mismo que los contenidos, es una temática general que se subdivide en ciertas temáticas que guardan significado y sentido con lo planteado. En el Plan 2017 eran 15 aprendizajes claves, en cambio en el actual son 12 contenidos, que cada contenido tiene sus subtemas (procesos de desarrollo de aprendizajes).

Por último, hay un cambio substancial en las horas lectivas que deben tener los y las estudiantes de secundaria con respecto a la asignatura de Historia. En el Plan 2017 la asignatura de Historia tenía la siguiente carga académica: 2 horas a la semana para primer año y cuatro horas a la semana tanto para segundo como para tercer año; esto nos da un total de 80 horas para el caso de Historia Mundial en primer año, 160 horas para Historia de México en segundo y tercer año.

Por otro lado, el Plan 2022 merma las horas lectivas de Historia al tener un máximo de 3 horas por semana en los tres grados, lo que produce; por un lado, menos horas de estudio y, por otro lado, implicaciones en el ámbito laboral. Trataremos de explicarlo sin enredos. Mientras que con el Plan 2017 los alumnos al término de la secundaria habrían cursado un total de 400 horas lectivas, por estar distribuidas como hemos mencionado anteriormente, con el Plan 2022 —pese a ser una prioridad de la nueva administración forjar otro tipo de ciudadanía mediante la

enseñanza de la historia—, con la merma de horas lectivas se va hacia el lado contrario de conseguir lo que se espera. Un estudiante al finalizar la secundaria bajo el Plan 2022 estará cursando 360 horas en todo el ciclo escolar, 40 horas menos que con el Plan anterior, lo que significa una reducción del 10% de horas en el Plan 2022 con respecto al plan anterior.

Lo anterior no sólo tiene impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes, al tener menos horas lectivas durante el ciclo escolar, sino que hay implicaciones de tipo laboral, pero ¿en qué sentido? En el sentido de que, si los maestros de Historia quisieran obtener un mayor número de horas para mejorar sus ingresos, estarían limitados a obtener como máximo 6 horas más, debido a que son las horas lectivas máximas por semana, en cambio con el plan anterior podían obtener un máximo de 8 horas más, lo que se traduciría en un mejoramiento salarial importante. Consideramos que dentro de lo que se plantea, no hay congruencia con lo que se establece, pues, la reducción de horas no sólo impacta en el plano pedagógico, sino que hay implicaciones en el ámbito laboral y, por ende, merma el mejoramiento salarial de los y las docentes. Aunado a la precarización en la que se encuentran los maestros de secundaria que son contratados con pocas horas, el obstáculo que existe con el nuevo Plan de sólo adquirir un máximo de 6 horas nos parece contrario al espíritu con que se planteó la reforma en cuanto a revalorización del magisterio y formación de estudiantes críticos. Mientras que asignaturas como Matemática o Español (ahora Lenguajes), tienen una carga horaria de cinco horas por semana, a Historia la dejan con tres horas por semana. Una vez comentado brevemente las derivas laborales y los posibles conflictos que en ese nivel se pueden presentar, regresemos al análisis específico del plan de estudios.

Procesos de desarrollo de aprendizaje

Era necesario recuperar la estructura del programa para, de esta forma, llegar a los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes, a fin de analizar lo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana en torno a lo que los estudiantes de educación secundaria deben aprender con respecto a la Historia Mundial.

Un primer cambio lo apreciamos en que, mientras en la reforma pasada la Historia Mundial se abordaba en primer año, ahora es abordada en el último año de la educación secundaria. A continuación, colocamos una tabla con el listado de los procesos de desarrollo de aprendizaje y sus respectivos contenidos.

Tabla 12

TEMAS Y/O CONTENIDOS DEL PROGRAMA 2017 Y 2022

Nuevo Modelo Educativo 2017	Nueva Escuela Mexicana 2022
Revoluciones, burguesía y capitalismo	Los albores de la humanidad: los pueblos antiguos del mundo y su devenir
Industrialización y la competencia mundial	La conformación de las metrópolis y los sistemas de dominación
Las grandes guerras	Las gestas de resistencia y los movimientos independentistas
La Guerra Fría y el conflicto de Medio Oriente (SEP; 2017; pp. 184-185)	Las revoluciones modernas y sus tendencias
	Las tensiones en el siglo XX
	La construcción histórica de las ideas sobre las juventudes e infancias
	Las mujeres y sus historias
	Las luchas de las mujeres por sus derechos
	Relaciones de poder y lucha por los derechos de grupos históricamente discriminados o subrepresentados
	Discriminación, racismo, sexismo y prejuicios como construcciones históricas

	Movilidades humanas, migraciones y nuevos escenarios para la vida
	Amor, amistad, familias y relaciones entre las personas en la historia (DOF, 2023; pp. 419-441)

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa 2017 y del Diario Oficial de la Federación 2023.

De acuerdo con el análisis realizado, podemos observar lo siguiente:

a) Ruptura con el eurocentrismo

Los contenidos tratan de romper con el eurocentrismo que había prevalecido anteriormente. Mientras en el programa anterior se hablaba de Burguesía, industrialización y competencia mundial, las grandes guerras, la Guerra Fría y lo conflictos de Medio Oriente, por cierto, todos siguiendo la linealidad histórica construido por Occidente y centrándose en el devenir histórico de Europa y posteriormente de Estados Unidos.

En cambio, La Nueva Escuela Mexicana ha tratado de incluir temáticas que tienen que ver con la realidad que se ha dado en este lado del Atlántico, por ejemplo: cuando se pretende hablar de sistemas de dominación se toma un posicionamiento desde el continente americano, pues, esta parte del mundo (como muchas otras) sufrió la dominación más brutal a partir de la llegada de los europeos y precisamente desde la conformación de las metrópolis.

b) Categorías partiendo de nuestras realidades

Otro ejemplo lo encontramos cuando observamos que se centra en una categoría existente en la teoría política, pero que, en la enseñanza de la historia desde una concepción eurocéntrica, no es tomada en cuenta: resistencias. Las resistencias son el proceso iniciado desde la irrupción de los europeos al continente y ha sido el devenir histórico de los pueblos sometidos, resistir ante el embate del capitalismo, resistir ante la embestida de la violencia irracional, resistir ante la acometida del sometimiento, resistir ante la agresión brutal del genocidio, resistir

ante el ataque sistemático contra el otro diferente al europeo, dicho de otra forma, resistir a la vida ante frente a un proyecto civilizatorio de muerte.

Siguiendo el análisis, nos encontramos con la categoría de poder y derechos, esto significa que el vaivén de las resistencias está íntimamente relacionado con el ejercicio del poder y con la lucha por alcanzar los derechos para todos. Esto rompe con la forma en la que se habían constituido los contenidos hasta ahora. Se trata de ir a la raíz de los problemas que aquejan a América Latina y es un gran paso visibilizar en los contenidos las relaciones de poder subyacentes en la conformación del mundo actual. Podemos decir que esto significa un paso hacia la decolonización de la enseñanza de la historia, pues, se necesita comenzar desde otro tipo de contenidos que den cuenta de nuestras realidades. Por ejemplo: si partimos desde la visión desarrollista que se ha gestado en Europa, encubrimos el subdesarrollo que ha sido parte constitutiva del desarrollo de Europa, esto significa que, el subdesarrollo de los países de América Latina ha producido el desarrollo de Europa. No obstante, al abordar los contenidos desde la óptica de Europa, no somos capaces de mirar esta contradicción.

Los contenidos guardan una congruencia con lo planteado con los ejes articuladores y las bases filosóficas del Plan de Estudios 2022, pues, salen a la luz, de nuevo, categorías que son realidad en el continente y en el mundo, tales como: discriminación, racismo, sexismo, estos conceptos son llevados a la práctica de forma inconsciente, tanto por mujeres como hombres, y que no aparecían en los anteriores planes de estudio. Por esta razón es necesario trabajarlos como contenidos guía para romper con la linealidad histórica de la Historia que se centraba en observar los conocimientos históricos desde lo político y no desde sus implicaciones en lo social. Es decir, el orden cronológico obedecía a destacar los acontecimientos desde el poder político y no desde las consecuencias sociales que dichos acontecimientos producían. La Historia mirada desde los lentes de las élites tiende a reproducir y legitimar una sola forma de narrarla. En cambio, si partimos desde abajo, esto es, desde la negación de la totalidad narrada, surge otro tipo de historia al no estar centrada en el desarrollo histórico de las élites, sino más bien

desde las consecuencias que implica un determinado acontecimiento en los estratos sociales marginados, despreciados y humillados.

c) Desplazamiento masivo de seres humanos

Otro elemento para resaltar es que se hace visible el masivo desplazamiento de seres humanos que se ha hecho en años recientes. Ello implica repensar la forma de hacer política en varias partes del mundo y traer este tipo de contenidos al aula nos parece de suma importancia y de una urgente necesidad para paliar la crisis migratoria que prevalece en nuestro continente.

d) Perspectiva de género

Por último, y no por eso menos importante, los contenidos guardan cierta congruencia con la perspectiva de género planteada en el Plan de Estudios 2022. Por primera vez en la historia de los currículos de Historia (valga la redundancia) se pone como plano principal de abordaje en el aula la historia de las mujeres, las luchas que han dado por tener los mismos derechos que los hombres, el concepto del amor, amistad y la forma en la que las personas se han relacionado a lo largo de la historia, la construcción que se ha hecho de las juventudes y las infancias. Lo anterior encaminado a minar las bases que han dado sustento a un modelo patriarcal donde las directrices de lo que se debía hacer, de cómo se debía actuar estaban dadas siempre en función de reproducir un sistema donde la mujer, los jóvenes y las infancias habían estado de forma sistemática marginadas de la Historia.

Consideramos que este es un paso sumamente importante hacia la fundamentación de otro tipo de historia aprendida dentro del aula. Una que logre salir de los paradigmas tradicionales y anquilosados. Tal y como argumenta Salazar (2018)

> Es importante aprehender la realidad pasada desde otras ópticas, y no sólo desde el discurso hegemónico colonialista y eurocéntrico, con el que se ha construido la historia de México, [y también la Historia Universal o Mundial] y narrar las otras historias desde miradas alternas que den posibilidad de

alumbrar los claroscuros de la historiografía hegemónica. (p. 263) [El agregado es nuestro]

Hasta aquí, hemos hecho un breve análisis por los contenidos tanto del Plan 2017 como del Plan actual. A continuación, analizaremos los procesos de desarrollo de aprendizaje en comparación con lo que se planteaba en la reforma pasada.

Tabla 13

Aprendizajes esperados VS Procesos de desarrollo de aprendizaje

Nuevo Modelo Educativo 2017	Nueva Escuela Mexicana 2022
Identifica el papel de la burguesía en las revoluciones liberales. Reconoce el pensamiento de la ilustración y su efecto transformador. Comprende la relación entre el liberalismo y la economía capitalista. Reflexiona sobre la proliferación de las revoluciones liberales y las fuerzas que se oponían a dichas revoluciones. Identifica el modelo de la revolución francesa.	Recupera las explicaciones de Charles Darwin acerca del origen y evolución de la biodiversidad y particulariza en el caso ser humano. Investiga acerca de restos fósiles de homínidos encontrados en todo el mundo y organiza la información. Explica cómo se construye la representación de la prehistoria a través de la manufactura de artefactos o estructuras. Aplica el eje organizador uso y gestión del agua y su impacto para analizar el desarrollo histórico de las antiguas civilizaciones mesopotámica, egipcia, hindú y china. Indaga a partir de la noción de espacio ecúmene aplicada a los antiguos pueblos fenicio, egipcio, cretense, cartaginés, griego y romano en la cuenca del mar mediterráneo, como una forma temprana de integración de la economía, la sociedad, la cultura y la política. Analiza el proceso de integración de los antiguos pueblos de la Cuenca del Mar

	Mediterráneo para explicarse las tensiones y conflictos entre persas y griegos. Genera hipótesis e interpretaciones propias sobre el esplendor de la Cultura Romana mediante el análisis de los conceptos: trabajo esclavo, ocupación militar de territorios y organización política. Problematiza la relación germánicos-romanos y la desintegración del Imperio Romano de Occidente. Establece relaciones de cambio, continuidad y/o ruptura en el surgimiento de los estados feudales y su generalización en Europa. Estructura a partir del espacio y el tiempo en que se desarrolló, formas para organizar y dar cuenta del desarrollo histórico de las sociedades feudales. Problematiza acerca de las causas, los fundamentos y el impacto del Imperio Musulmán en el mundo.
Identifica el efecto transformador de la industrialización. Reconoce las condiciones que motivaron el desarrollo del imperialismo. Comprende el proceso de consolidación de los estados nacionales en Europa y su relación con los procesos de unificación (Italia, Alemania) y de disolución (imperios austrohúngaro y otomano) Identifica el impacto del colonialismo en Asia y en África. Analiza la competencia existente entre los estados europeos antes de 1914.	Indaga sobre el desarrollo de las ciudades en Italia y Flandes durante los siglos XII y XII. Asocia la transmutación del sistema feudal con el desarrollo del Humanismo en el marco del surgimiento de los estados nacionales y las monarquías absolutas. Reflexiona acerca de las causas que ocasionaron la búsqueda de rutas comerciales marítimos y su propagación y su generalización durante los siglos XV y XVI. Analiza la disputa entre los países hegemónicos por la posesión de territorios en América, África y Asia.

	Caracteriza las colonizaciones realizadas por españoles, portugueses, ingleses, franceses y holandeses en América y en Asia. Relaciona la expoliación de los recursos humanos y naturales de los territorios colonizados en América con la práctica de una política económica institucional de las naciones colonizadoras. Revisa las causas y obtiene conclusiones de la concentración de la actividad colonizadora de diferentes potencias ultramarinas como en la Cuenca del Mar caribe y el Sudeste Asiático. Obtiene información y formula conclusiones acerca del tráfico de pieles y su incremento durante la colonización del noreste de Norteamérica. Analiza las causas que llevaron a la intensificación del tráfico de esclavos y al uso del trabajo de éstos en los territorios colonizados de América. Investiga los lugares de origen y de destino de la población africana reducida a la esclavitud en este periodo. Problematiza la vida cotidiana de la población africana reducida a la esclavitud en América. Caracteriza el establecimiento de las colonias inglesas en América. Reflexiona y emite opiniones acerca del tipo de relaciones de todo tipo que los colonos ingleses establecieron con la población indígena. Compara y obtiene conclusiones acerca de la composición social que se conformó en las colonias inglesas en América.

Identifica las circunstancias que desencadenaron la Primera Guerra Mundial. Reconoce la guerra de trincheras y el uso de armas químicas como características de la Primera Guerra Mundial. Reconoce el Tratado de Versalles como consecuencia del triunfo Aliado y como factor de la Segunda Guerra Mundial. Analiza el fascismo y su papel de impulsor de la Segunda Guerra Mundial.	Elabora una cronología de las luchas de independencia de los países de Latinoamérica; incorpora datos, fechas, nombres, lugares, y personajes históricos; aspectos sincrónicos y diacrónicos, aspectos que permanecen o cambian y la duración.
Reconoce la formación de grandes bloques hegemónicos en el mundo tras el fin de la Segunda Guerra Mundial. Identifica el armamentismo como parte de la confrontación de los bloques y reflexiona sobre el peligro nuclear. Analiza el concepto de Guerra Fría y reconoce la presencia de conflictos regionales como parte de ella. Reflexiona sobre la construcción sobre el Muro de Berlín. Identifica el origen del conflicto árabe-israelí y las tensiones en el Medio Oriente. (SEP, 2017; pp. 184-185)	Ubica la confluencia de causas para que la primera revolución industrial suceda en Inglaterra y se desarrolle el sistema capitalista. Explica la relevancia historia de la revolución industrial en nuestras vidas. Analiza y comprende por separado, la causalidad y el sentido de la Independencia de los Estados Unidos y de la de la Revolución Francesa y el impacto que tuvieron en su momento en el mundo; identifica los elementos en común y los que marcan diferencias. Construye una narrativa de este proceso. Problematiza la irrupción de estas revoluciones con el uso de conceptos como cambios, permanencias, ruptura, viejo régimen, soberanía popular, esclavitud, igualdad, propiedad privada. Relaciona los que a su juicio son aportes relevantes de estas revoluciones. Analiza la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y genera hipótesis

	acerca de la ausencia explícita de las mujeres en el texto. Analiza la consolidación de Francia como nación moderna y capitalista y relaciona el aporte a este proceso de las campañas militares que llevó a cabo Napoleón Bonaparte. Explica cómo en el proceso de ascenso y consolidación del sistema capitalista y de la burguesía como clase dominante hubo segmentos sociales con una perspectiva diferente: socialistas utópicos, comunistas, anarquistas. Analiza el proceso de expansión territorial de los Estados Unidos y los modelos de desarrollo económico de los estados del norte y los estados del sur. Identifica desde que perspectiva estaba planteada la abolición de la esclavitud impulsada por los estados del norte. Analiza los resultados de guerra civil estadounidense y determina la perspectiva histórica de esta nación. Reflexiona en qué tanto se modificaron las condiciones de vida de la población de origen africano de los Estados Unidos. Relaciona la creciente industrialización de los países capitalistas y la colonización de África en la segunda mitad del siglo XIX. Analiza y comprende la causalidad de los procesos de integración nacional de Italia y Alemania y comprende como estos se convierten en causas de hechos más complejos, Reconoce en el establecimiento de

	la Comuna de París en 1871 la expresión de una forma de gobierno alternativo al de la burguesía.
	Analiza y comprende las causas y consecuencias de la segunda revolución industrial y su aporte a la consolidación del capitalismo como sistema económico mundial. Explica las causas de la primera guerra mundial y las vincula históricamente con hechos o procesos pasados o que suceden simultáneamente con los que están relacionados. Amplía el alcance de este tiempo histórico al vincular las causas con hechos o sucesos posteriores con los que tengan relación. Elabora una cronología de los eventos que abarca la primera guerra mundial y la utiliza de base para entramar los hechos contenidos con las consecuencias de este conflicto bélico. Compara la situación en que se colocaron los países participantes al final de la guerra. Aborda la revolución rusa de 1917 como un punto de ruptura en la historia de esta nación y del mundo. Genera hipótesis acerca del surgimiento de la Unión Soviética como contrapeso del sistema capitalista. Explica la lógica en la que se desarrolla la crisis de 1929 y describe sus efectos. Problematiza acerca del surgimiento del fascismo y las características que adquirió en Alemania, Italia y España.

	Recaba información y genera hipótesis acerca de la Guerra Civil Española. Valora la actitud del gobierno de Lázaro Cárdenas al recibir al exilio español y el impacto de este en la sociedad mexicana. Explica las causas de la segunda guerra mundial y las vincula históricamente con causas o consecuencias de la primera guerra mundial. Diseña un organizador cronológico de los eventos que abarca la segunda guerra mundial y la utiliza para dar cuenta del desarrollo del conflicto. Establece similitudes y diferencias entre las consecuencias de la primera y la segunda guerra mundial. Indaga las causas de la incorporación de México en el conflicto y la forma en que lo hizo. Genera hipótesis acerca del periodo histórico conocido como posguerra, usa conceptos como mundo bipolar, conformación de bloques, guerra fría, sistemas de alianzas, conflictos regionales. Analiza el proceso en que los comunistas chinos toman el poder en este país y su inserción en el ámbito internacional. Indaga acerca de la descolonización de África y advierte cómo se inserta en este proceso las tensiones de la posguerra. Analiza las causas y el sentido de la carrera armamentista nuclear desatada después de la segunda guerra mundial y advierte sus implicaciones en el presente.

	Indaga causas, desarrollo y desenlace de la guerra de Corea y establece su vinculación con la guerra fría. Indaga causas, desarrollo y desenlace de la guerra de Vietnam; reflexiona y obtiene conclusiones en la intervención de Francia y Estados en este conflicto. Genera hipótesis e interpretaciones de la postura estadounidense acerca de la revolución cubana y las razones para mantener bloqueo económico sobre la isla desde 1962. Elabora un organizador cronológico de la carrera espacia e inserta este proceso en el contexto del mundo bipolar. Analiza y comprende las causas de la desintegración del bloque socialista, interpreta el simbolismo de la caída del muro de Berlín. Ubica las causas, desarrollo y desenlace de la Guerra del Gofo Pérsico (1990-1991) y la contextualiza en un escenario unipolar. Elección de Nelson Mandela como presidente de Sudáfrica | 10 de mayo de 1994 Analiza y comprende las causas de la creación de la Unión Europea. (DOF, 2023; pp. 419-436)

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa 2017 y el DOF 2023.

Los procesos de desarrollo de aprendizajes hasta aquí analizados, nos lleva a la siguiente afirmación: no ha cambiado en nada los contenidos históricos para Historia Universal o Mundial. De acuerdo con lo revisado, las temáticas a abordar en los llamados procesos de aprendizaje son totalmente eurocéntricos y no es congruente con los planteamientos del Plan de Estudios 2022. Mientras que en el Plan 2017 existían 40 aprendizajes esperados, con la Nueva Escuela Mexicana aumentan a 68 procesos de desarrollo de aprendizaje, sin embargo, como hemos

mencionado anteriormente, no significa que se tengan que abordar todos, sólo son disposiciones temáticas que los docentes decidirán de acuerdo con lo encontrado en su Plan analítico que son problemáticas que presenta la comunidad escolar.

Resulta interesante destacar que la linealidad de la historia no se rompe, pues hay una continuidad desde el horizonte temporal que ha sido hegemónico en todas las escuelas del planeta, que es: Historia antigua, media, moderna y contemporánea.[23] Pese a estar rebasada esa forma de concebir el tiempo histórico, sigue prevaleciendo en los procesos de desarrollo de aprendizaje, puesto que abarca desde las "antiguas" civilizaciones mesopotámicas, egipcias, chinas e hindú. Nótese cómo se sigue considerando a la cultura china o egipcia como civilizaciones "antiguas", más bien debían de llamarse primarias, por el hecho de ser las primeras en desarrollarse con mayor densidad poblacional y estructura política. Sin embargo, hay que resaltar cómo el continente americano no aparece dentro del desarrollo de las primeras civilizaciones, es sacada por completo.

Es desilusionante encontrar una serie de contenidos que dan cuenta del desarrollo y la evolución que tuvo Europa y sea presentada como la Historia Mundial. Sigue el proceso lineal desde la conformación de las metrópolis, la industrialización, las independencias latinoamericanas, el imperialismo y su competencia por la obtención de mercados, las Guerras "Mundiales", que, desde

[23] Para Dussel (2011) su interpretación inicia con el "Estadio I del sistema interregional" cuyo inicio corre del "nordeste de África y el Medio Oriente (Egipto Y Mesopotamia) […] Continuando hacia el Este, a través del Océano Pacífico, en el *extremo oriente del Oriente*, llegamos a un fragmento desconectado del sistema interregional asiático-afro-mediterráneo, que debe ser situado como su prolongación (no en el nivel del neolítico, sino del paleolítico), y que son las altas culturas amerindias (este es su lugar en la historia de la humanidad) El segundo momento, un nuevo estadio del sistema asiático-afro-mediterráneo se despliega en los pueblos de las estepas euroasiáticas, llamados ambiguamente «indoeuropeos» (originarios de la región situada desde el norte del Mar Negro, los Cáucasos y el Mar Caspio hasta la Mongolia). En tercer momento nos encontramos con el sistema interregional hegemonizado por el mundo musulmán que ocupa la región de las conexiones «centrales» de los diversos polos del sistema: la China (primer polo en el Nord-Este); la India (segundo polo, por el Sur-Este); el Mediterráneo del mundo bizantino y ruso, sirviendo de muro a la cultura regional, secundaria y periférica de la Europa medieval latino-germánica (tercer polo, el occidental). Lentamente desde el siglo VII d. c., el ethos musulmán (desde España y el Marruecos del Atlántico hasta la isla Mindanao en el Pacífico) se desplegará en el «centro». Esta manera de interpretar la historia nos prepara para una comprensión del fenómeno de la «Modernidad», desde otro horizonte histórico, que permite con toda conciencia criticar la periodización ideológica de la historia en: Historia Antigua, Medieval y Moderna, que es ingenuamente heleno y euro-céntrica." (p. 24)

nuestra perspectiva llamarles “mundiales” invisibiliza que fue un conflicto intraeuropeo que los países del continente americano no tuvieron que ver en esa disputa, puesto que se estaba disputando la hegemonía europea en el continente africano. Seguir llamando mundial a algo que sólo ocurrió en Europa y que, si bien es cierto que en la prolongación del primer conflicto (segunda guerra “mundial”) estuvieron involucrados más países fuera de Europa (el caso de México es representativo), se sigue apoyando la idea de disputa hegemónica por Europa y las colonias que se tenían en África y Asia.

Entre las temáticas que se resaltan siguen colocando como dechado de revolución a la Independencia de las trece colonias, dejando de soslayo una de las mayores revoluciones que estremeció el poder de la burguesía europea francesa, nos referimos a la Revolución de Haití, cuya gesta heroica puede inscribirse en la primera revolución hecha por personas esclavizadas que logró derrocar al gobierno francés, en se tiempo uno de los países colonialistas más fuerte.

Siguiendo con el análisis, queremos dejar de manifiesto que aparece el tema de la Revolución Rusa de 1917 y la conformación de la Unión Soviética, lo que, desde nuestra perspectiva es importante porque, así como la revolución haitiana, la rusa también logra desestabilizar los cimientos del modelo hegemonizado del capitalismo. Este tema había sido borrado por completo en el programa anterior, lo cual significó el cercenamiento de un acontecimiento que modeló el mundo como hoy lo conocemos.

Por otra parte, volvemos a encontrar la historia enseñada como causa, desarrollo y consecuencia, junto con la elaboración de líneas de tiempo u ordenadores cronológicos. Dejando de lado toda la nueva investigación que ya no se centra en la enseñanza de una Historia causal, sino problematizante.

Lo que deja al descubierto, primeramente, es que quienes se dedicaron a realizar los contenidos o procesos de desarrollo de aprendizajes siguen observando la historia bajo un enfoque tradicional y eurocéntrico. No los culpo, la colonialidad ha irradiado la subjetividad de la gran mayoría de las personas a nivel mundial.

No se puede soslayar el hecho de que desde los años noventa del siglo pasado ya se han estado generando las alternativas para aprender una historia no eurocéntrica y se rescaten las narrativas de quienes han sido marginados, excluidos, humillados, olvidados del sistema de forma sistemática.

Vemos que el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana encuentra un dique puesto por la misma reforma que no permite avanzar con pasos firmes hacia la configuración de una historia que nos afirme comprendernos con todas nuestras especificidades. Al menos en el caso de la Historia Mundial, no. Se sigue caminando bajo los parámetros configurados por el proyecto civilizatorio moderno. Pese a los avances académicos en torno a la perspectiva decolonial, éstos no se hacen presentes en los procesos de desarrollo de aprendizajes para la asignatura de Historia Universal o Mundial.

En suma, notamos que se mantiene la concepción, construcción y enseñanza de la historia. La concepción de que la historia europea es la que por antonomasia debe ser enseñada sigue presente en la conformación de los procesos de desarrollo de aprendizaje. Esta forma de concebir la historia impide visibilizar las historias de otras partes del mundo que también han contribuido a la configuración del mundo actual. Este tipo de historias es necesario replantearlas desde sus bases epistemológicas, esto significa, que hay que partir desde otras lógicas distintas a las construidas por ese tipo de historia que sólo muestra una parte del crisol tan amplio de manifestaciones culturales. No hay una sola forma de reconstruir la historia, hay una multiplicidad de horizontes de sentido que es necesario recuperar para consolidar otro tipo de nociones sociales que vayan acorde con los principios éticos materiales que afirman la vida.

Es evidente que la historia construida desde las esferas más altas del poder ha tenido una racionalidad que se ha centrado en desdibujar paulatinamente cualquier atisbo de contrahistoria; esas que están presentes en paralelo por debajo de la historia hegemónica y cual magma incandescente brote en el momento más apremiante para quemar esa historia que única y exclusivamente ha servido para mantener los cimientos de un sistema civilizatorio que ha perdido legitimidad a lo

largo de más de cinco siglos, lo que significa que es hora de retomar otro tipo de historicidad del devenir humano que no esté aparejado con las lógicas del poder hegemónico.

La realidad que han configurado, junto con la forma de concebir el espacio y el tiempo histórico, las nociones de lo que se ha proyectado como ser humano y la forma de narrarlo debe ser discutido, debatido, reconfigurado y recomprendido por las nuevas generaciones mediante otros lentes distintos a lo que nos habían puesto. No es posible que, a pesar de contar con un paradigma crítico cuya especificidad se ha centrado en derribar cada uno de los mitos de la narrativa eurocéntrica, sigamos proyectando a través de los contenidos que los y las alumnas de secundaria abordan en la asignatura de historia mundial.

Sin embargo, queda la esperanza de que los y las maestras se den cuenta de esta incongruencia y presenten una alternativa en su Programa analítico gracias al codiseño, mismo que permite la incorporación de temas que nos están presentes en el Programa Sintético y que son imprescindibles para la formación de los y las estudiantes. Me temo que habrá pocos colegas que logren atajar esta incongruencia, no por su falta de capacidad, sino porque la colonialidad es tan fuerte que, incluso a propios docentes de historia, los sigue manteniendo bajo su hegemonía epistémica.

Los libros de Texto Gratuitos

Uno de los vehículos donde se concretan los planes y programas de un currículo, son, inevitablemente: los libros de texto. En nuestro país, los libros de texto gratuitos aparecieron en la administración del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964) en 1959, con la finalidad de dar cabal cumplimiento al artículo tercero en torno a la gratuidad, fue que se estableció el decreto por el cual se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y fue designado como presidente de dicha institución al connotado escritor Martín Luis Guzmán.

Los esfuerzos por darle un cariz distinto al sexenio de López Mateos, se materializó a través de la elaboración, impresión y posterior distribución de los libros

de texto gratuitos en 1960. La convocatoria reunió a grandes intelectuales que aceptaron el pago de 50 mil pesos por los derechos de autor durante el primer año (Caballero y Medrano, 2001). La impresión de los libros estuvo a cargo del Estado y al no tener la maquinaria suficiente para imprimir los libros que se requerían, se recurrió a las imprentas de algunos periódicos como el Universal o La Prensa, entre varios.

No obstante, los grupos de derecha en México mostraron su inconformidad por esta medida que trató de dotar de un instrumento imprescindible para el aprendizaje del estudiantado mexicano y que, antes de esta medida sólo podían acceder a un libro quienes contaran con los recursos económicos suficientes, por lo cual, las desigualdades no sólo económicas se hacían presentes, sino también las concernientes al desarrollo académico de miles de infantes.

Entre los más férreos opositores a esta acción, encontramos a un grupo de raigambre reaccionario formado en oposición a las medidas sociales contenidas en el nuevo texto constitucional de 1917; este grupo se arrogaba la representación de todos los padres de familia del país, aunque, en los hechos, no era más que un grupúsculo muy minoritario que velaban (y aún lo siguen haciendo) por los intereses de las elites económicas de nuestro país: la Unión Nacional de Padres de Familia. Uno de sus principales argumentos fue que los libros de texto iban a adoctrinar a sus hijos en las ideas comunistas, tal y como se hizo ahora con la nueva familia de libros de texto.

En ese entonces, los maestros que colaboraron en la elaboración de los libros defendieron a capa y espada el esfuerzo titánico que se hacían en cuanto a llevar hasta los rincones más apartados del país un texto que sirviera de alimento para paliar la enorme hambruna de conocimiento que padecían las mayorías de las infancias en México.

Pese a todas las andanadas de descalificaciones, tales como el “carácter único y obligatorio de los textos”, además de considerarlos antipedagógicos, así como argüir que las escuelas privadas sólo debían adherirse a “los planes y

programas de estudio y no a los libros de texto que arbitrariamente les impusiera el poder público" (Graves, 2001, s/p). Los libros de textos gratuitos lograron llegar a las manos de miles de niños y niñas mexicanos, cumpliendo así con una deuda histórica de colosales dimensiones. Por primera vez, los esfuerzos por mitigar la gran desigualdad que se hacía presente en la formación de los estudiantes, cada niño y niña mexicana recibía un poco de conocimiento en un mar de ignorancia que se cernía por todos los rincones de la República.

La entrega de libros de texto gratuitos se dio de forma ininterrumpida hasta la actualidad, sin embargo, hay que destacar que la entrega de libros fue durante mucho tiempo sólo a nivel primaria, la escuela secundaria seguía sin contar con este apoyo y no fue sino varias décadas después, en 1993, que se decretó la obligatoriedad de la secundaria en nuestro país (DOF, 1993). Tal acontecimiento demandó la elaboración, impresión y distribución de libros en ese nivel. Empero, las lógicas neoliberales que venían implementándose desde el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), y que pronto se profundizaron con la llegada al poder de Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994), tuvo como sello de identidad la continua privatización de las empresas paraestatales y la puesta en manos de la iniciativa privada todo lo concerniente al ámbito público.

Prueba de lo anterior fue que la elaboración, impresión y distribución de los libros de texto gratuitos para nivel secundaria, quedara en manos de la iniciativa privada. "Desde 1998, en el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000), la CANIEM inició un programa donde sus 32 de sus editoriales comercializaban al gobierno libros de texto gratuitos para el nivel secundaria" (Olvera, 2023). De esta forma se dejó un negocio muy lucrativo en manos de unos cuantos, en detrimento de la sociedad en su conjunto, pues, fue siempre con dinero público que se pagó la elaboración y posterior distribución de dichos textos. Tal y como lo afirmó la misma Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) en su comunicado de prensa el pasado 15 de agosto de 2023 cuando escribió que:

> Desde hace más de 25 años, el Estado Mexicano contrata distintas editoriales agremiadas a la Cámara (treinta y dos, hoy en día) con el objetivo

> de crear contenidos de calidad para la elaboración de los llamados libros de texto gratuitos para los grados de secundaria […] Los libros de texto creados por las editoriales afiliadas a la CANIEM se distribuían en más de 30 mil escuelas secundarias […] La experiencia y conocimiento del oficio de las 32 editoriales contratadas por el Gobierno, aunados a las economías de escala, permitían ofrecer al Estado Mexicano libros de texto a precios significativamente más bajos de su valor en el mercado: hasta 10 veces menores al precio de venta al público. (Comunicado de prensa de la CANIEM, 2023)

Por lo anterior escrito, la actual administración ha intentado recuperar la rectoría en cuanto a la elaboración de los libros de texto gratuitos de secundaria. Como hemos mencionado en párrafos anteriores, la iniciativa privada captó por completo la obligación gubernamental de cumplir a cabalidad con el principio referente a la gratuidad en la educación. Las editoriales privadas fueron desplazando las atribuciones del Estado y llenando sus bolsillos a costa de los impuestos pagados por los y las mexicanas.

Es por esta razón, entre muchas otras, que el gobierno ha actuado para enderezar el camino y retomar las atribuciones que nunca tuvo en torno a la elaboración y distribución de los libros de texto de nivel secundaria. A finales de julio de este año, se dieron a conocer los libros de texto de la NEM que rompía con la hegemonía que habían detentado las editoriales privadas. Fue así como el Estado (quien ejercía su facultad para elaborar los nuevos libros de texto acorde con los planes y programas de 2022), recuperaba su encargo constitucional de elaborar los libros en lugar de ser elaborados por las editoriales pertenecientes a la CANIEM.

La inconformidad de los grupos opositores de forma sistemática al gobierno no se hizo esperar. El primero de agosto en el noticiero de la noche de una de las dos televisoras más importantes de nuestro país, a cargo de su conductor estrella anunció con bombo y platillo que los nuevos libros de texto tenían una carga ideológica muy fuerte hacia lo que representaba el comunismo. Desde entonces, los medios de comunicación se encargaron de construir una narrativa en nado

sincronizado para echar abajo el proyecto educativo emprendido por la actual administración.

No se detuvieron a revisar a conciencia el contenido de los libros y así, sin conocer a cabalidad cómo habían sido elaborados, comenzaron los dicterios contra quienes habían participado en su elaboración, mostrando su franco racismo[24], clasismo y desprecio hacia el profesorado de educación básica.

Por su puesto que el gobierno actuó en consecuencia e instituyó en conferencias vespertinas una defensa a favor de su proyecto. Teniendo como principales impulsores a quienes habían participado en la elaboración, desde académicos hasta los propios maestros y maestras de educación básica. La disputa por la narrativa en torno a los libros de texto se mantuvo fuerte durante los meses de agosto hasta octubre, que fue cuando terminaron de entregarse los libros de texto a todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

Como podemos observar, los grupos reaccionarios de derecha han tratado en todo momento de preservar sus privilegios y canonjías, pues, todo lo anterior les representaba un nicho muy lucrativo que engrosaba sus bolsillos a costa del trabajo de los y las mexicanas. Retomar la elaboración de los libros por parte del Estado no sólo representó un acto de justicia, sino también representó la revalorización de los y las maestras al tomarlos en cuenta para llevar a cabo una obra colectiva que diera cuenta de las problemáticas presentes.

La elaboración de la nueva familia de textos también contribuyó a minar con el negocio que orbitaba alrededor de los libros de texto, al menos en nivel secundaria. Estamos hablando de miles de millones de pesos que año con año iban

[24] Nosotros dimos cuenta de esto al publicar una opinión el 17 de agosto de 2023 en uno de los periódicos más importantes de nuestro país. Miranda D. (La Jornada, 17 de agosto de 2023) Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/notas/2023/08/17/politica/el-racismo-orienta-la-disputa-por-los-ltg/

a parar a las editoriales privadas que habían ganado hegemonía desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). [25]

Desde luego que esto no sólo obedece a cuestiones económicas, sino que tiene que ver con un proyecto de construcción de un tipo específico de ser humano[26] consumidor de los productos creados por el capital, lo que a su vez significa, recuperar las riendas de la educación afín de salvaguardar su modo de vida al producir seres humanos que refuercen su proyecto político. Por esta razón, los libros de texto gratuitos en nuestro país son sumamente importantes, pues, está en consonancia con las disposiciones hechas en el currículo.

Lo anterior es un breve antecedente de la situación que guarda la implementación de los nuevos libros de texto gratuitos de la actual administración. Consideramos necesario poner de manifiesto que nuestro trabajo se centra en observar los destellos de la perspectiva decolonial en los nuevos planes y programas. Como hemos venido analizando, hemos llegado a la conclusión de que hay un intento por salir de las lógicas producidas por el proyecto civilizatorio moderno, sin embargo, en cuanto al programa de historia en lo que se ha denominado Historia Universal o Mundial, parece ser que seguimos cayendo en el pantano eurocentrista que ha producido el sistema civilizatorio vigente.

A continuación, haremos un análisis sobre el contenido del libro de texto para educación secundaria de tercer año, pues, es el grado en el que se abordan las temáticas concernientes a la Historia Universal o Mundial. El libro que analizamos fue el de “Ética, Naturaleza y Sociedades” de la colección “Nanahuatzin”, cuyos libros pertenecen a una familia de textos que recibieron los estudiantes de educación secundaria de tercer año.

---

[25] Para más información sobre el negocio tan lucrativo véase nuestro artículo publicado en la Revista Intervención y Coyuntura titulado “La educación: negocio para las editoriales privadas”. Recuperado de: https://intervencionycoyuntura.org/la-educacion-negocio-para-las-editoriales-privadas/

[26] Al respecto escribimos qué entes políticos y económicos se encontraron en la primera línea de ataque a los libros de texto gratuitos con el artículo “Red Atlas: a la sombra de la educación en México. Recuperado de: https://intervencionycoyuntura.org/red-atlas-a-la-sombra-de-la-educacion-en-mexico/

Por la naturaleza de estos libros de texto, no es posible realizar una comparación puntual con los textos del Nuevo Modelo Educativo, reforma impulsada en el sexenio de Enrique Peña Nieto. No obstante, seleccionaremos las narrativas de las temáticas que han estado presente en otras reformas y las compararemos afín de observar si hay manifestaciones de partir desde un núcleo ético-ontológico distinto o se sigue bajo la misma lógica eurocentrista.

Ética, naturaleza y sociedades. Colección Nanahuatzin.

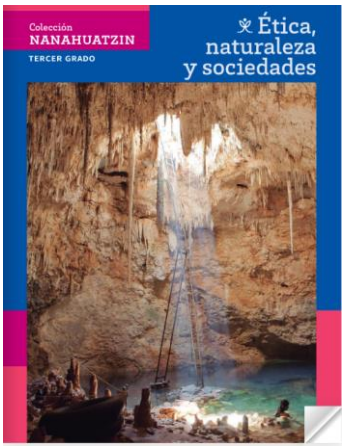
En primer lugar, realizo un recuento de las características básicas del libro, en segundo lugar; un conteo de los temas y subtemas con que cuenta el texto y su relación con el programa del plan de estudios 2022 y; finalmente, un análisis de las narrativas contenidas en el nuevo libro de texto gratuito de esta reforma.

a) Características generales

El libro de texto consta de 352 páginas que se encuentran divididas por dos asignaturas: Historia y Formación Cívica y Ética. En primera instancia notamos uno de los cambios principales que ya hemos destacado en los apartados anteriores, me refiero a la agrupación de las asignaturas en cada uno de los campos. Sin embargo, para tercer año de secundaria encontramos que no aparece la asignatura de Geografía, pese a que con el nuevo programa se debe abordar también esta disciplina. Ello indica que aún no están alineados los libros de texto con la nueva concentración realizada mediante los campos formativos.

La imagen que aparece en la portada ilustra muy bien las bases y objetivos interdisciplinarios que guían a la NEM, pues está cargada de simbolismos. Veamos por qué: un cenote que se encuentra en el municipio de Cuzamá, Yucatán; cuya formación data de millones de años atrás desde la caída del meteoro que dio paso a la extinción de los dinosaurios. Los cenotes son formaciones de agua que se encuentran de forma subterránea y guardan una estrecha relación con la cosmovisión maya. Por tanto, apreciamos lo que los nuevos libros de texto pretenden dar a conocer: la integración de los conocimientos. En lugar de ser un personaje histórico el que ilustre la portada del libro o algún acontecimiento (como

ha venido sucediendo en los pasados libros), se pone el énfasis en la naturaleza, al mismo tiempo se habla de la Historia por formar parte de la cosmovisión de una determinada cultura y, por último, de la Geografía al resaltar que este tipo de formaciones sólo predominan en el espacio geográfico que comprende la península del estado de Yucatán y Quintana Roo, donde sólo puede apreciarse este tipo de paisajes subterráneos.



Fuente: Conaliteg: Cenote de Cuzamá, Yucatán, Fotografía de Francisco Palma Lagunas

b) Temas y subtemas

A continuación, haremos una descripción de los temas que se abordarán en el libro y estableceremos la relación que guarda con el programa de Historia, asimismo, manifestamos que no es nuestra intención hacer un análisis de todos los temas, por lo tanto, los temas concernientes a la asignatura de Formación Cívica y Ética no serán tomados en cuenta en virtud de que no forman parte de los objetivos de nuestra investigación. En seguida, observaremos una tabla donde recopilamos cada uno de los temas y subtemas que se abordan en el libro de texto de la Nueva Escuela Mexicana:

Tabla 14

TEMAS Y SUBTEMAS DEL LIBRO DE TEXTO PARA TERCER AÑO DE SECUNDARIA

TEMAS	SUBTEMAS
Edad Media	Características de la Edad Media Imperio Carolingio y el Sacro Imperio romano germánico Imperio Bizantino (Constantinopla)
Roma: monarquía, República e Imperio, organización política y social	Monarquía, República e Imperio romano: su organización política División social en romana Expansión de Roma
Crisis y caída del imperio romano de Occidente	Causas de la desintegración del imperio romano Consecuencias de la caída del Imperio romano de Occidente
Colonias inglesas en América	Población inglesa que llegó a América: características, religión y costumbres Relación entre colonos europeos y nativos americanos La estructura social en las Trece Colonias
El comercio trasatlántico de esclavos	Principales causas que intensificaron el tráfico de personas esclavizadas en América Rutas del tráfico de personas esclavizadas

	Vida cotidiana de la población esclavizada en América
Competencia por las armas y el espacio	Desarrollo tecnológico, científico y militar de EUA y la URSS Amenaza nuclear Carrera espacial y su papel determinante en la correlación de fuerzas
Procesos de descolonización al finalizar la Segunda Guerra Mundial	India, un caso particular Luchas de liberación africanas. El Congo y Argelia La política anticolonialista y su relación con las materias primas
El fin del campo socialista	La URSS potencia socialista, la guerra de Afganistán y otros momentos de crisis Los conflictos que decidieron la disolución de la URSS y las reformas de la perestroika y la glasnost La caída del Muro de Berlín y el fin del socialismo real
Guerra civil española	Causas y desarrollo de la Guerra Civil Española España después de la Guerra Civil: la dictadura franquista
	El problema de la esclavitud en Estados Unidos de América El gobierno de Abraham Lincoln La guerra civil y sus consecuencias en la población de origen africano

	La lucha por los recursos naturales: petróleo
La guerra de Secesión	Antecedentes y desarrollo del conflicto: caracterización regional y actores involucrados
	La Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
	Surgimiento del liberalismo
	La mujer en el pensamiento ilustrado
Guerra del golfo Pérsico	
	El pensamiento ilustrado
	Independencia de las Trece Colonias
	Revolución Francesa
El impacto del pensamiento ilustrado en Occidente	La caída del Antiguo Régimen
	Trascendencia mundial de la toma del poder de la Burguesía
	Nacimiento del Islam
La independencia de las Trece Colonias y la Revolución Francesa	Expansión del Islam
	Caída de Constantinopla y cierre de las rutas comerciales
	Prehistoria
	Aportes y características de las civilizaciones originarias
El Islam	Conformación de bloques durante la Guerra fría: características del periodo y diferencias entre los bloques capitalista y socialista
	Cambios culturales y movimientos sociales en el periodo a nivel mundial

El origen del ser humano, prehistoria y las civilizaciones originarias	Causas de la Primera Guerra Mundial. Hechos y procesos del pasado y simultáneos
	Desarrollo de la Primera Guerra Mundial
	Consecuencias de la Primera Guerra Mundial
Posguerra: consolidación de un mundo bipolar	
	Contexto de las gestas independentistas
	Movimientos independentistas de Haití y América del Sur
	Países que no lograron liberarse antes de 1821
Primera Guerra Mundial	
	La crisis de 1929 y sus efectos
	El fascismo en Alemania, Italia y España
	La Rusia zarista y los antecedentes de las revoluciones de 1917
Los procesos de independencia de América Latina	Las revoluciones de febrero y octubre de 1917
	La creación de la URSS y su contrapeso al sistema capitalista
	El pensamiento marxista y su influencia en el movimiento obrero
Reacomodo internacional en el periodo de entreguerras	Condiciones de vida de la clase obrera en el siglo XIX
La Revolución Rusa	Las revoluciones de 1830 y 1848
	Los movimientos nacionalistas de unificación. Alemania e Italia
	La Comuna de París
	Políticas de exterminio y sometimiento económico hacia la población

Las Revoluciones liberales del siglo XIX en Europa	Recursos naturales más codiciados y explotados en la época: oro, plata, grana cochinilla Las pieles de castor como elemento exótico de prestigio en Europa
Saqueo de América por las potencias europeas	La expansión alemana y el inicio del conflicto La URSS detiene y derrota a los alemanes. Moscú y Stalingrado, las grandes victorias soviéticas México en la Segunda Guerra Mundial Fin de la guerra: consecuencias en un nuevo orden mundial
La Segunda Guerra Mundial	Racismo y exclusión social en Sudáfrica en el contexto político de África Nelson Mandela y el Congreso Nacional Africano (CNA) Influencia de Nelson Mandela en el contexto africano e internacional
Sudáfrica: conflictos internos y relevancia de la elección de Nelson Mandela	Antecedentes históricos de la Unión Europea Consecuencias de la integración económica de la Unión Europea Brexit: salida de Inglaterra de la Unión Europea

Surgimiento y consolidación de la Unión Europea	

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2023). Ética, naturaleza y sociedades.

El libro contiene 25 temáticas con sus respectivos subtemas, partiendo como mínimo número de subtemas dos y hasta cinco como máximo. Por ejemplo: El tema Crisis y caída del Imperio romano de Occidente sólo tiene dos subtemas; en cambio el tema Las revoluciones liberales del siglo XIX contiene 5.

Tabla 15

Ejemplo de temáticas eurocéntricas

Tema	Subtemas
Crisis y caída del Imperio Romano de Occidente	• Causas de la desintegración del Imperio romano • Consecuencias de la caída del Imperio romano de Occidente
Las revoluciones liberales del siglo XIX	• El pensamiento marxista y su influencia en el movimiento obrero • Condiciones de vida de la clase obrera en el siglo XIX • Las revoluciones de 1830 y 1848 • Los movimientos nacionalistas de unificación. Alemania e Italia • La comuna de París

Fuente: Elaboración propia a partir del Libro Ética Naturaleza y Sociedades

A primera vista observamos que la Historia mundial parte desde la visión lineal y Eurocéntrica con la que siempre se ha estudiado la Historia. Es decir, comienza con una de las periodizaciones que tanto se ha criticado por la perspectiva

decolonial, aquella que inicia con la Edad Antigua y culmina con la Edad Contemporánea.

Los temas parten desde lo que se conoce como Edad Media, sin embargo, hoy en día ha sido cuestionada esa forma de periodización por el hecho de que ese tipo de desarrollo sólo sucedió en Europa y es un sinsentido aplicar ese desarrollo histórico específico a todas las demás partes del planeta. China tuvo un desarrollo muy distinto y por lo tanto no se le puede atribuir una periodización de tipo feudal, lo mismo aplica para África y América. Por tanto, destacamos su eurocentrismo desde la forma típica de temporizar los temas a abordar.

De los temas que se presentan, 18 de los 25 temas abordan cuestiones relativas a la historia europea, esto significa que casi tres cuartos del total de los temas hacen referencia a la historia local de Europa y la hacen pasar como si se estuviera estudiando la Historia mundial. En efecto, el 72% de los temas son eurocéntricos. Si partimos desde estas temáticas, estaremos enseñándoles a los estudiantes mexicanos a subjetivar el modo de vida europeo por el simple hecho de estudiar con mayor preponderancia los temas que tienen que ver con el desarrollo histórico de Europa. Además, resalta que no salga a relucir la cultura China y sólo sea mencionada en las civilizaciones antiguas, lo que da como resultado que se obnubile la trascendencia que ha guardado la cultura China con respecto a las otras culturas.

Por otro lado, se puede apreciar que hay intentos por salir de las coordenadas impuestas por la modernidad, aunque estos no sean suficientes, es un primer camino para desandar lo andado. El otro 28% por ciento se divide en India con un 0.4% el Islam con 0.4% también, África con 12% y América con 15.2%. Como podemos apreciar en los porcentajes anteriores, aunque hay una preponderancia de la Historia de América Latina en comparación con otras partes del mundo, como India o África, aún, consideramos, insuficiente si se trata de romper con los paradigmas predominantes en cuanto a qué tipo de contenidos deben aprender los estudiantes mexicanos.

Se parte desde la periodización que Hegel[27] hizo de la historia, a decir de Dussel (2008) esto no es más que una "invención pseudocientífica" que Hegel reconstruyó de "la historia mundial proyectando a la Europa hegemónica, después de la Revolución industrial […] hacia el origen de la cultura griega y el judeo-cristianismo (ambos fenómenos desencajados de su contexto puramente "oriental") con pretensión de explicación histórico-mundial" (p. 380). Nos damos cuenta de que de forma consciente se está aprendiendo la forma específica de periodizar la historia a partir de la historicidad local de Europa, ello con la convicción de que esa es la única forma legítima y válida de concebir el devenir de la humanidad.

¿Qué hay de nuevo en el nuevo Libro de Texto Gratuito?

Es necesario destacar que observamos el abordaje de otras temáticas diametralmente opuestas a las que se habían presentado con anterioridad en las reformas pasadas. Nos referimos, por ejemplo, al tema "Saqueo de América por las potencias europeas" que nunca había aparecido en los libros de texto o en los programas de estudios.

Tabla 16

Temáticas desde una perspectiva decolonial

Tema	Subtema
Saqueo de América por las potencias europeas	• Políticas de exterminio y sometimiento económico hacia la población • Recursos naturales más codiciados y explotados en la época: oro, plata, grana cochinilla • Las pieles de castor como elemento exótico y de prestigio en Europa

[27] Hegel en su libro *Introducción a la historia de la filosofía* plantea una periodización de tres etapas, comprendiendo la primera desde la filosofía griega de Tales hasta "la toma de Roma por Odoacro en el 476 d. C. […] El segundo periodo es la Edad Media", al que le atribuye una temporalidad aproximada de 1000 años y cerrando con la época moderna caracterizada por la aparición del pensamiento de Descartes (pp. 172-173). Hegel, G. (1983). Introducción a la historia de la filosofía. España. Sarpe.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ética, Naturaleza y Sociedades

Otro elemento por destacar es la temática de la esclavitud. Vemos un cambio en la forma de nombrar las cosas, pese a que en el tema se normaliza la condición de esclavos de las personas, en los subtemas se retoma la forma correcta de nombrar a aquella acción en la que se priva de la libertad a otra persona y se substrae su cuerpo y mente en favor de los intereses de un grupo o de una persona al escribir "persona esclavizada". De entrada, el tema muestra una posicionalidad con respecto a Europa, pues, se habla de un "saqueo" al continente americano producida por una parte específica del mundo, no se habla de un solo país o etnia, sino de un proyecto civilizatorio que ha sido impulsado por una parte específica de la humanidad: Europa. Esta es la única temática que destaca junto con los subtemas a abordar, a saber:

A) Políticas de exterminio y sometimiento económico hacia la población.
B) Recursos naturales más codiciados y explotados en la época: oro plata, grana cochinilla y,
C) Las pieles de castor como elemento exótico y de prestigio en Europa.

Aunque se centra en los "recursos naturales"[28], destaca el posicionamiento político de abrir el espacio para discutir cómo mediante las políticas, es decir, a través de la legalidad, se ha legitimado el despojo, la humillación, el expolio, la degradación del ser humano y de la naturaleza en lo que se ha denominado América.

Tabla 17

Temáticas desde una perspectiva decolonial

Tema	Subtema

[28] La categoría de "recursos naturales" coloca a la naturaleza a merced y disposición del ser humano, por el hecho de colocarle el nombre de recursos a lo que es en sí la naturaleza. Cuando dejemos de nombrar a la naturaleza como un "recurso" estaremos también teniendo otro tipo de relación con ella misma.

El comercio trasatlántico de *esclavos*	• Principales causas que intensificaron el tráfico de *personas esclavizadas* en América • Rutas del tráfico de *personas esclavizadas* • Vida cotidiana de la *población esclavizada* en América

Fuente: Elaboración propia a partir del libro Ética, Naturaleza y Sociedades

Por último y no menos importante, reaparece el abordaje de la Revolución Rusa, si bien no es nuevo (pues ya aparecía en los programas de estudio de otras reformas) en nuestro país, no obstante, la reforma pasada cercenó por completo los temas referentes al auge y desarrollo que tuvo la Unión Soviética. El NME del sexenio de Peña Nieto (2012-2018) hizo tabla rasa con una de las revoluciones que ha cimbrado los cimientos del capitalismo y puso en marcha otra opción de reproducir la vida que no explotara con la misma vehemencia al hombre. La Revolución Rusa liberó a la mujer de las ataduras hechas a imagen y semejanza del sistema civilizatorio europeo. Imaginó un mundo con menos miseria humana y la salvaguarda de la dignidad de las personas. Además, planteó otra forma de reproducir la vida con matices distintos a los predominantes en la rusia zarista. Por tanto, marcó un hito histórico en Europa con respecto a la forma de vida preponderante que comenzaba a tener una mayor presencia en el mundo.

A pesar de contar con un porcentaje más alto de temas donde se aborda la Historia local de Europa (72%), hay unos mínimos intentos de salir de esos parámetros y podemos encontrarlos en tres Temas con sus respectivos subtemas, a saber:

a) El comercio trasatlántico de esclavos.
b) Los procesos de independencia de América Latina y,
c) Saqueo de América por las potencias europeas.

Los temas mencionados en el párrafo anterior que se abordan en el nuevo Libro de texto no aparecieron en el libro de la reforma pasada que hemos venido

analizando, por tal razón, no podemos realizar un comparativo, sin embargo, expondremos la narrativa que se ha tratado de construir alrededor de los temas enunciados con la finalidad de encontrar algunos destellos de decolonialidad y haremos el comparativo con dos temas que siguen presentes tanto en el nuevo libro de texto como en el de la reforma pasada.

a) El comercio trasatlántico de esclavos

Este tema centra su atención en las causales por las que se importan personas del continente africano y cuáles fueron las principales rutas del tráfico de personas esclavizadas, para finalizar con cómo vivían aquellos y aquellas que fueron arrancados de su lugar de origen para trabajar en el continente americano.

Al respecto de la baja de nativos como consecuencia de la necesidad de traer personas esclavizadas de otras partes del mundo, principalmente de África, el libro enuncia:

> Otra de las causas que provocaron el tráfico de esclavos africanos a América fue la disminución de la población nativa a causa de los inmumerables (sic) contagios de tifo, viruela, sarampión, difteria, gripe y fiebre amarilla, enfermedades infecciosas transmitidas por los europeos a la población americana, la cual tenía un sistema inmunológico que no había tenido contacto con estos virus letales. Esto afectó al número de nativos disponibles para las labores agrícolas, ganaderas, mineras y de construcción, ya que no había la cantidad de hombres necesaria que pudiera realizar construcciones y explotar los productos naturales. Esta baja también repercutió en la fertilidad de la población originaria, puesto que decayó el número de nacimientos por la falta de hombres. (SEP, 2023, p. 52)

La cita anterior nos muestra que, la causa principal de decesos de los nativos del continente americano se atribuye a las enfermedades que llegaron con los invasores europeos. Tal tesis nos coloca en la perspectiva europea y al hacer esta afirmación se encubre el avasallamiento del que fueron víctimas todos aquellos que osaran oponerse a las disposiciones de los invasores.

La propuesta hecha por la decolonialidad y que es necesaria para configurar otro tipo de historia que dé cuenta de nuestras realidades (Bautista, 2014), parte de la premisa necesaria y urgente de tomar como locus *enuntiationis* la exterioridad del sistema vigente. En el caso que abordamos mediante el lente de la decolonialidad, incluso, también, mediante el lente de los estudios críticos del discurso, es partir de qué tanto el discurso contribuye o no a minar las desigualdades existentes. Y si partimos desde la perspectiva configurada por la Modernidad veremos, aún bajo el manto de la disciplina histórica, que las muertes de los miles de nativos del continente se atan irrebatiblemente a las enfermedades virales que azotaron gran parte del continente americano a mediados del siglo XVI y principios del siglo XVII.

Sin embargo, contra esta tesis contenida en el libro de texto el historiador mexicoamericano Andrés Reséndez (2019) nos dice que:

> Resulta difícil imaginar que cada español asesinara a mil indios con microbios como única arma, pero es mucho más fácil pensar que cada conquistador, dueño de una tecnología superior y movido por la avaricia, sometiera a 30 indios, que terminaron por morir a causa de combinación de guerra, explotación, hambre y exposición a nuevas enfermedades y cuántos por obra de la intervención humana, pero, si tuviera que aventurar un cálculo con base en las fuentes escritas con que contamos, diría que entre 1492 y 1550 un entramado de esclavitud, agotamiento y hambre mató a más indios en el Caribe que la viruela, la influencia y la malaria. Entre estos factores humanos, la esclavitud destaca como uno de los peores asesinos. (pp. 26-27)

Aunque la cita hace referencia al Caribe, es ilustrativo porque eso mismo sucedió en la zona continental. Se ha pensado que las enfermedades acabaron con gran parte de los nativos del continente, no obstante, olvidan las vejaciones, humillaciones, torturas que vivieron los nativos a manos de quienes se sentían amos y señores de estas tierras.

En conclusión, a este tema, si bien es cierto, la esclavitud ha sido un lastre en el desarrollo histórico de la humanidad, ésta no sólo se circunscribe a las personas

esclavizadas traídas desde África, también es necesario visibilizar la esclavitud que sufrieron los nativos del continente americano. Por lo tanto, aunque se trata de abordar un tema propio, la narrativa configurada en el libro corre a la par de la perspectiva eurocéntrica.

b) Los procesos de independencia en América Latina

En este tema se aborda de manera muy general las independencias que se dieron en América. En el que resalta la aparición de la Revolución de Haití como gesta heroica que triunfa en contra del poderío ejercido por la Francia de finales del siglo XVIII y principios del XIX.

Se destaca la condición de la gran mayoría de la isla, cuyas vidas se encontraban sumamente mermadas en consecuencia de la situación de esclavitud a la que fueron sometidos.[29] Observemos cómo se construye la narrativa de este hecho histórico y constitutivo del mundo contemporáneo.

> La independencia de Haití fue protagonizada por personas que no habían leído a los ilustrados de la época, y la conquista de su libertad fue fruto de un gran esfuerzo. En 1804, Jean-Jacques Desalines, quien había sido esclavizado, encabezó el levantamiento armado y declaró la emancipación tras la victoria en la contienda de Vertières. Esa declaración prohibió la esclavitud, planteó una reforma agraria y reestructuró el orden social que mantenía el gobierno francés. La noticia se propagó rápidamente, lo que contribuyó a que se pensara en cómo se podría implementar la fundación de nuevos estados. Como país soberano, la lucha de Haití inspiró y ayudó a otras gestas insurgentes como las que se dieron en Nueva España y Nueva Granada. (SEP; 2023, p. 159)

El libro nos abre la puerta para abordar un hecho histórico de colosales dimensiones. La gesta de personas esclavizadas que tomaron las riendas de sus destinos y decidieron no ser más de la arquitectura explotada que le daba enormes ganancias a la burguesía francesa, sí, esa que se llenaba la boca gritando a los

[29] Para más información sobre esta Revolución, véase la gran obra de C.L.R. James, (2013) Los jacobinos negros. Buenos Aires. ryr.

cuatro vientos en el parlamento ser partidarios de la libertad. Libertad que queda acotada a los señores del dinero, tal y como se hacía en la antigua Grecia, donde los únicos a decidir dentro de la *polis* griega eran los propietarios, no las mujeres, ni las personas esclavizadas.

Aunque es muy breve la narrativa, esto deja espacio a emprender una investigación o un proyecto que dé cuenta de la coyuntura histórica de este hecho histórico y cuál es el significado para el mundo actual, incluso, podría explicar parte de las razones de que hoy en día Haití esté sumido en la pobreza. ¿Cómo se explica uno que el país que logró acabar con la explotación en un mundo dominado por la burguesía francesa hoy se encuentre devastada y hundida en una crisis política, social y económica?

En suma: la Revolución que se produjo en la zona del Caribe y que asestó un duro golpe contra una de las naciones cuya hegemonía había sido batida por la valía de miles de personas esclavizadas que sus vidas habían sido infravaloradas por los dueños de las plantaciones de azúcar que, en su mayoría eran blancos franceses que pedían libertad en la metrópoli sin darse cuenta de que ellos cometían la misma opresión o, quizás con mayor crueldad contra los habitantes de la isla de Santo Domingo. Esta gesta heroica donde un puñado de afrodescendientes lucharon por su emancipación y que las historias “universales” que se han enseñado en las escuelas la han confinado al olvido al no hablar de ella, pese a todo el nuevo libro de texto lo retoma (aunque de forma pírrica), marca un precedente en la historia de las luchas de los pueblos por alcanzar lo más preciado que anhela el ser humano: la libertad. A decir de Bahambra (2020)

> La revolución que tuvo lugar en Saint-Domingue y que sirvió para crear el nuevo estado de Haití, por ejemplo, se produjo aproximadamente al mismo tiempo que la estadounidense y la francesa […] Sin embargo, rara vez se le asigna una categoría similar, es decir, la de ser un acontecimiento fundacional de la historia mundial que da lugar al mundo moderno. (p. 58).

Abordar un tema que tenga mucho mayor sentido y significado para nuestros horizontes histórico-políticos, coadyuvará a enfrentar los embates del capitalismo al

comprender en su complejidad las luchas de liberación que han tenido un final exitoso y repetirlo cuantas veces sea necesario.

Saqueo de América por las potencias europeas

A simple vista, podríamos inferir que se trata de un tema que abarcaría un gran periodo (si no es que cinco siglos), pero ¡Oh, sorpresa! Sólo hace énfasis a las instituciones que fueron apareciendo en los primeros años tras la conquista de México Tenochtitlan. Desde la encomienda hasta la naboría, la narrativa orbita en una lectura eurocéntrica y no parte desde un núcleo óntológico-epistémico distinto. Cuando se habla de la encomienda, se soslaya que esta modalidad fue utilizada para imponer la religión, no para "integrarlos" como se lee en el texto.

En conclusión, pareciera que estos temas desestabilizarían un poco los cimientos donde ha caminado la Historia "Universal que es aprendida en la educación secundaria y, sin embargo, parece que no ha sido así. El Plan 2022 no es congruente con la Historia eurocéntrica que se debe abordar en el Plan sintético.

c) Análisis de las narrativas

Las narrativas históricas que se construyen en los libros de texto han obedecido a lo largo de la Historia a legitimar los intereses del grupo que detenta el poder. Desde la escritura hecha para dar cuenta del árbol genealógico de los reyes hasta las gestas heroicas del surgimiento de una nación. La escuela ha sido el vehículo para crear los vínculos de identidad entre los gobernados y el grupo en el poder, sin embargo, eso sólo le compete a la historia nacional y ésta ha sido ave de tempestades con la llegada de un nuevo grupo al poder. Por medio de la enseñanza de la historia nacional tratan de darle un significado a su llegada al gobierno y procuran que haya una identificación con el pueblo mediante esa historia nacional. De acuerdo con el posicionamiento político de cada grupo será la forma en la que sean representados los personajes, acontecimientos y resaltado las fechas que haya que resaltar con el afán de construir una narrativa acorde con sus intereses.

No obstante, pese a que se ha dado mucho énfasis en la narrativa histórica que orbita alrededor de las historias nacionales, ha pasado sin alteraciones la historia configurada en lo que se ha denominado Historia “Universal” o “Mundial”, donde se ha soslayado la historia de gran parte de la humanidad y sólo se han abordado temáticas referentes a la historia local de Europa. Lo que acabo de presentar son algunos cambio y temas "novedosos" que hoy aparecen en el plan de la NEM. Lo que a continuación hago es un ejercicio comparativo en la forma en que ciertos temas que en NEM siguen estando son tratados teniendo como referencia la forma en que se trabajaban en los planes de estudio pasados. Sin embargo, podemos adelantar que, la mayoría de los temas que se abordan en el Programa sintético se refieren sólo a la historia de Europa, asumiendo que es una historia “Universal”.

Lo que a continuación hago es un ejercicio comparativo en la forma en que ciertos temas que en NEM siguen estando son tratados teniendo como referencia la forma en que se trabajaban en los planes de estudio anterior, en específico, los que abordan las temáticas de historia “Universal”, mismas que refuerzan el sistema civilizatorio producido por la modernidad, es decir, pese a las constantes reformas que se han dado en nuestro país, la historia configurada para abordar la Historia “Universal” no ha cambiado o se mantiene intacta, teniendo como horizonte de comprensión y de sentido las coordenadas trazadas por Europa.

Sostenemos que el aprendizaje de una historia ajena a las realidades que se viven en el continente americano ha provocado que no seamos capaces de pensar por nosotros mismos y esto ha traído como consecuencia que no se hayan resuelto los miles de problemas que han afectado al continente, tales como: violencia, racismo, xenofobia, colonialismo, narcotráfico, trata de personas, feminicidios, entre muchas otras. La historia que hoy en día aprenden los y las estudiantes de nuestro país no es viable para configurar los horizontes utópicos que nos permitan salir de las coordenadas impuestas por el proyecto civilizatorio moderno.

A continuación, compararemos las narrativas construidas en el nuevo texto y en un libro de la reforma pasada, con la finalidad de comprobar nuestras conjeturas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia “Universal”. En virtud de lo anterior,

hemos seleccionado dos temas que han sido recurrentes en las pasadas reformas, a saber: La ilustración y La independencia de las trece colonias.

La ilustración

Este ha sido uno de los temas más preponderantes de Europa, su impacto en la conformación de un nuevo orden social repercutió no sólo en los lares europeos, sino también tuvo una marcada presencia en el continente americano. No obstante, se ha dejado de lado la producción intelectual de las colonias, siglos antes de los ilustrados europeos ya se pensaban las categorías como, por ejemplo, la libertad. Empero, se ha ocultado que en las colonias americanas también hubo un desarrollo intelectual precursor al pensamiento ilustrado. A continuación, analizaremos unos extractos del tema la ilustración, tanto en el nuevo libro como el anterior.

Tabla 18

Temas intocados

LA ILUSTRACIÓN	
Historia 1 Conecta más. Secundaria	Ética, naturaleza y sociedades
En 1690, el filósofo John Locke sentó los principios más importantes del liberalismo político. De acuerdo con sus ideas, los hombres nacían libres e iguales; nadie tenía derecho a dañar la vida, la salud, la libertad ni las propiedades privadas de ningún otro. Para Locke, la mejor manera de evitar los abusos de un monarca era una monarquía en la que el poder de un rey estuviese limitado por el poder de un Parlamento […] En 1776, el filósofo y economista escocés Adam Smith (1723-1790) dio a conocer la teoría del liberalismo económico. De acuerdo con sus ideas, la mejor economía era aquella que se regía por el libre mercado. Smith suponía que las naciones podían hacerse más ricas cuando el Estado no intervenía en la regulación de la producción ni en la del comercio; también explicaba lo	Los postulados de la Ilustración se reflejaron en de manera inicial en el movimiento de Independencia de las Trece Colonias en América y, posteriormente, en la Revolución Francesa. Ideas como las de John Locke, quien aseguraba que el hombre tenía derechos naturales, entre ellos, el derecho a la vida, la libertad y la propiedad, o como las ideas de Adam Smith, quien creía que el Estado no debía intervenir en los asuntos económicos; por otro lado, Francois-Marie Arouet, conocido como Voltaire, defendía el uso de la razón, y fue un opositor a la Iglesia católica; Jean Jacques Rosseau aseguraba que el ser humano se encontraba incompleto y, al interactuar con otras personas, adquiría aprendizaje y crecimiento que le permitirían formar parte de la sociedad; Montesquieu era un férreo crítico de

importante que era la división del trabajo en la producción de bienes, ya que esta hacía que los trabajadores fueran más eficientes al concentrarse en una sola tarea. Escalante, P. et.al., 2017, p. 43	las monarquías y dictaduras; propuso la división de poderes en Ejecutivo, Legislativo y Judicial; y, finalmente, Diderot y D´Alembert crearon la Enciclopedia para que los conocimientos ilustrados llegaran a la mayor población posible. El conjunto de ideas dieron forma al pensamiento ilustrado. SEP, 2023, p. 115.

Fuente: Elaboración propia a partir de Escalante P. et.al. (2017). Conecta más. Historia 1 Secundaria. México. SM y SEP, (2023). Ética, naturaleza y sociedades. México. SEP.

Ambas narrativas navegan sobre los mares del eurocentrismo, al reconocer la importancia en la configuración del nuevo orden mundial que surgiría de la mano de los ideales liberales, tanto en el ámbito político como en el económico.

Esta configuración ha dejado su huella desde que comenzó a producirse un ser que encarnara la hegemonía a nivel mundial. Por tanto, lo primero que tuvo que configurar fue la representación de cómo eran los otros. Por ejemplo, en un primer momento, la narrativa oculta la invención o, más bien, la configuración de lo que actualmente conocemos como "Orientalismo", pues, fue el *locus enuntiationis* del ser europeo e ilustrado el conformó la representación de lo que es el Oriente, desde sus parámetros de cosmovisión.

Ello ha traído al presente la representación de lo que es Oriente y se ha logrado establecer en la subjetividad de muchos mediante la transmisión en las escuelas de educación básica de gran parte del mundo. [30] Al respecto de la configuración del "Orientalismo", Said (1990) escribe:

> La extensión completa del Asia central no fue académicamente conquistada por el orientalismo hasta que, a finales del siglo XVIII, Anquetill Duperron y sir William Jones fueron capaces de comprender y dar a conocer la extraordinaria riqueza del avéstico y el sánscrito […] Hay dos excelentes muestras de este nuevo eclecticismo triunfante. Una de ellas es la

[30] Para ahondar más en este tema, véase el clásico libro de Ferro, M. (1990). Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. México. FCE.

> **descripción enciclopédica del orientalismo desde aproximadamente 1765 hasta 1850** […] Además de los descubrimientos científicos sobre lo oriental que realizaron los eruditos profesionales, **en esta época una verdadera epidemia de *Orientalia* en Europa que afectó a todos los grandes poetas, ensayistas y filósofos del momento.** (p. 76) [Las negritas son nuestras]

La cita anterior es reveladora en el sentido de que, observamos la temporalidad en la que se configuró lo que "debe" ser el Ser oriental, observemos que es en la época donde Europa se constituía a sí mismo, además, coincide con el auge de cientificismo del que se narra en todos los libros de texto de Historia Mundial que trabajan los estudiantes de nuestro país. Se nos ha enseñado a ver a Europa como la cúspide de lo científico y lo intelectual y jamás se ha tratado de enseñar que el periodo llamado La ilustración es el momento esencial de la constitución de Europa como aquel poseedor de la intelectualidad en boga. (Dussel, 2011, p. 59)

Ambas narrativas nos hablan sobre la importancia de John Locke, personaje que será nombrado el padre del liberalismo político, cuya obra se centró en resaltar las bondades de tener derechos consustanciales al ser humano tales como el derecho a la libertad, propiedad individual y a la vida misma. Sin embargo, esta narrativa ha ocultado lo que por mucho tiempo se ha sabido y ha quedado fuera de los recintos escolares. La doble moral de quienes se han hecho pasar como dechados de hombres mediante sus ideales. Me refiero a que, este "ilustre pensador", toma gran fuerza con el declive de los holandeses y su pensamiento logra hacerse visible cuando la principal empresa de trata de personas esclavizadas desbanca a la primera empresa de trata de personas esclavizadas. Como bien lo documenta Wallerstein (2011):

> Los holandese llevaron a cabo el primer comercio de esclavos en serio para suministrar mano de obra a las plantaciones de azúcar; cuando perdieron las plantaciones, trataron de permanecer en ese campo como traficantes de esclavos, pero hacia 1675 acabó la primacía holandesa, cediendo el paso a la recién fundada Royal African Company de los ingleses. (p. 71)

Lo arriba mencionado no tendría sentido en nuestra argumentación si no relacionamos que el principal filósofo ilustrado que habló de libertad y "sentó los principios más importantes del liberalismo político" fue accionista de la compañía tratante de personas esclavizadas que recién se había creado (Losurdo, 2005). Este tipo de narrativas siguen vivas dentro de los recintos escolares, de modo que, la subjetividad de un ser que por un lado habla de libertad y por otro alienta la esclavitud, no es más que el marco ideológico con el que se van formando los adolescentes.

> Como fruto de un espejismo muy particular, la cultura, la ideología y la filosofía europea ilustrada producirán una triple fabricación teórico-interpretativa de la historia, una construcción del objeto dominante, cuya vigencia hasta el presente se convierte en un tema que debe ser deconstruido [primero decolonizado] para dejar libre acceso a la realidad global en la que vivimos. (Dussel, 2008, p. 323)

Es necesario cambiar la forma en la que se configura la historia universal que aprenden los estudiantes a nivel secundaria. Es hora de mostrar los ropajes que han encubierto esa subjetividad moderna que impide pensarnos de otra forma.

Sin embargo, hemos de destacar un acierto apremiante en este tema: la aparición de las mujeres como protagonistas de la historia. El subtema *La mujer en el pensamiento ilustrado* que forma parte del tema *El impacto del pensamiento ilustrado en Occidente,* marca una ruptura con las narrativas anteriores construidas alrededor de este tema. El tema de la mujer en la historia había sido secundario y siempre puesto después de las gestas heroicas de los hombres. Las adolescentes de nuestro país tenían pocos referentes de las hazañas hechas por mujeres, toda la historia que aprendían era falocéntrica y no contaban con referentes epistemológicos que les dieran una identidad como mujeres que pueden participar de forma activa en la construcción de la historia del devenir humano.

No obstante, en esta ocasión, existen marcos referenciales de género que no invisibiliza la participación de las mujeres en hechos trascendentes del mundo, aunque se hace referencia a mujeres europeas, nos parece un primer acierto para

acercar a las adolescentes mexicanas a marcos representativos en los que se haga visible la participación de las mujeres. A continuación, colocamos parte de la narrativa construida en torno al tema de la mujer en el pensamiento ilustrado:

Tabla 19

Integración de la mujer en los nuevos LTG

La mujer en el pensamiento ilustrado
A pesar de que se ha destacado la importancia del legado del pensamiento de la Ilustración y la relevancia de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, hay una omisión en ese documento: las mujeres. A pesar de haber participado de manera activa en los acontecimientos de la Revolución Francesa, las mujeres quedaron excluidas de cualquier mención, con lo que se evidenció que los derechos políticos y sociales no habían sido contemplados para todas las personas. La situación de las mujeres en Francia era difícil, en especial si eran mujeres pobres. Sus jornadas laborales eran igual de largas y pesadas que las de los hombres, se consideraban propiedad del hombre, fuera su padre o esposo y no tenían libertad, pues aunado al trabajo remunerado, debían encargarse del mantenimiento del hogar y de los hijos. En el ámbito político, no tenían derecho a votar ni a expresar sus opiniones. Durante la Revolución Francesa, las mujeres formaron parte de las protestas. Una que sobresale fue la marcha de Versalles el 5 de octubre de 1789, iniciada por las mujeres de los mercados que protestaban por el alto precio del pan. Dentro de las activistas destaca la participación de Olympe de Gouges, escritora y filósofa francesa. Olympe participó activamente en la Revolución, defendió los derechos igualitarios para todos los estratos de la sociedad y criticó que no se les concediera el voto a las mujeres. Así que, en 1791, Olympe redactó la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, para hacer evidente la ausencia de la participación política de las mujeres en la declaración oficial. (SEP, 2023, p. 110)

Fuente: Elaboración propia a partir del libro Ética, naturaleza y sociedades.

La narrativa anterior comienza destacando que las mujeres no han sido tomadas en cuenta, cuestiona uno de los documentos más importantes del mundo

occidental: La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y, critica lo más elemental que es la exclusión de las mujeres en ese documento.

En segundo momento, parte de la difícil situación en la que vivían las mujeres y hace énfasis en que quienes sentían con mayor profundidad las injusticias de un sistema eran las mujeres pobres. No conforme con lo anterior, muestra de cuerpo entero la exclusión del ámbito político y la nula participación al hacer evidente que no eran seres autónomos y se encontraban supeditadas al mandato de un hombre, ya sea este padre o esposo, no importa, seguían dependiendo de la tutela de un hombre para ejercer sus actividades.

Como tercer acierto, la actividad de las mujeres no se circunscribieron única y exclusivamente al ámbito social, sino que trascendió al político al ser protagonistas principales de acciones colectivas, tal es el caso de la movilización del 5 de octubre de 1789, donde se movilizaron producto de la injusticia y la carencia que muchas de ellas vivían, y no sólo eso, al ser madres de familia, su acción colectiva fue en nombre de sus hijos e hijas que no tenían nada que llevarse a la boca, pues el producto principal de consumo para la época escaseaba al por mayor.

Por último, no sólo hubo acción de protesta, sino que también hubo propuestas para salir del aprisionamiento en el que las tenían. Esto significa que, no sólo fueron mujeres que se movilizaban por mejorar sus condiciones, sino que propusieron medidas para lograr esa tan ansiada igualdad de derechos políticos, sociales y hasta culturales frente al hombre. Es una muestra de que las mujeres en la historia han estado presentes no sólo detrás de la cocina, sino también como escritoras y filósofas.

La independencia de las Trece Colonias

La independencia de las Trece colonias es otro acontecimiento que ha estado presente en los programas de Historia “Universal” en nuestro país. No es casual que este hecho se tome como referencia para mostrar el derrumbamiento del Antiguo Régimen colonial en el continente americano. Incluso, antes de que se suscitara una de las revoluciones burguesas más icónicas para Europa: la

Revolución Francesa. La intencionalidad de colocar este tema y no otro, siempre como referente para el estudiantado mexicano, busca poner el acento en la consolidación del sistema capitalista en lo que Hobsbawm ha definido como el "ciclo de las revoluciones burguesas" (Hobsbawm, 2011), sin pasar de vista que esto no es más que una "coartada historiográfica" (Rodríguez y Plá, 2019), que pretende mostrar la centralidad de Estados Unidos como iniciador del ciclo revolucionario en el continente americano.

En este breve acercamiento a la narrativa construida en torno a una de las tantas independencias que se dieron en el continente americano, pero, que tiene una mayor preponderancia, incluso más que otras independencias del continente a pesar de no guardar horizontes históricos comunes con la realidad existente en las colonias hispanas que lograron su separación definitiva de la metrópoli española.

En seguida, extraeremos algunos párrafos de la construcción narrativa en torno a este hecho histórico, tanto en el nuevo libro de texto como en el anterior. Ello con la finalidad de observar lo que hemos venido sosteniendo en los párrafos anteriores, a saber: que las narrativas configuradas alrededor de la Historia "Universal" en la educación básica, en específico en el nivel secundaria no han tenido grandes modificaciones y es evidente el eurocentrismo.

Tabla 20

Temas intocados

La Independencia de las Trece Colonias de Inglaterra	
Historia 1 Conecta más. Secundaria	Ética, naturaleza y sociedades
La independencia de las Trece Colonias de Norteamérica (1775-1783) fue uno de los movimientos revolucionarios más significativos de las sociedades occidentales en la historia moderna. Con este los colonos de los territorios británicos mostraron al mundo, por primera vez la importancia que tiene la organización ciudadana, la defensa de la libertad y la existencia de leyes que garanticen la justicia y	El movimiento de independencia de las Trece Colonias británicas en América del Norte fue una gran influencia para los posteriores levantamientos de las colonias españolas y portuguesas en el continente. Pero el movimiento representó algo más que la separación administrativa y política con la Gran Bretaña, al emplear postulados de la Ilustración, y la independencia culminó con una

la igualdad de las personas […] Para los habitantes de las Trece Colonias, la libertad siempre fue un valor fundamental; no en balde, muchos de esos territorios surgieron a partir del deseo de muchos inmigrantes europeos que huyeron a América a causa de las persecuciones religiosas que se vivieron en Europa en el siglo XVII. Los hombres y mujeres que fundaron las Trece Colonias de Norteamérica llegaron al Nuevo Mundo convencidos de que era la tierra donde podrían vivir una vida diferente y reinara el principio de la libertad. Escalante. et.al., 2017, p. 28	constitución que sirvió de ejemplo para los nuevos Estados del continente, incluido México […] La influencia del pensamiento ilustrado se identifica en el movimiento independentista de Estados Unidos de América, resaltando postulados referentes a los derechos humanos y los ideales de progreso, democracia y el libre mercado. En su Declaración de Independencia se puede identificar la influencia de pensadores como John Locke, particularmente la idea de que todos los hombres son creados iguales, con derecho a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad, y cuando el gobierno atenta contra estos derechos, el pueblo tiene la facultad de abolirlo y derrocarlo. SEP, 2023, pp. 116-117

Fuente: Elaboración propia a partir de Escalante P. et.al. (2017). Conecta más. Historia 1 Secundaria. México. SM y SEP, (2023). Ética, naturaleza y sociedades. México. SEP.

Comenzamos al destacar que ambas narrativas resaltan que este acontecimiento ha tenido un significado mayúsculo dentro de la historia y, además, “fue una gran influencia” para el desarrollo del mundo a partir de este acontecimiento. Ambas narrativas ponen como constitutivo del mundo contemporáneo a esta revolución, en principio pareciéramos estar de acuerdo con la narrativa, no obstante, hemos dicho en reiteradas ocasiones que la forma en la que narramos la historia nos hace comprender y narrar el mundo, esto significa que, al aprender los alumnos este acontecimientos como referente significativo de la Historia “Mundial”, subjetivarán la historia local de Estados Unidos como si hubiese sido el dechado de revolución y se ocultará de facto otras revoluciones que han tenido un significado mayúsculo en la historia de las liberaciones de los pueblos.

La narrativa de los libros de texto de la reforma pasada contenía más valoraciones por parte de quienes escribieron el libro en comparación con el actual. Mientras que la pasada narrativa colocaba en el pináculo más alto de revolución, la actual narrativa sólo recupera la vinculación estrecha que hubo con el movimiento ilustrado y su impacto a la hora de conformar un marco constitutivo cuyo eje rector fueron las ideas de John Locke, entre otros pensadores europeos.

Pese a que en la narrativa anterior hay una serie de categorías eurocéntricas como “Nuevo Mundo”, en el nuevo libro de texto no se hace alguna mención de esta naturaleza. En lo que sí coinciden ambas narrativas es en que esta independencia fue hecha en nombre de principios como la libertad y el derecho a la vida. Una más de las revoluciones burguesas que concretaron al capitalismo y, por añadidura, sus formas políticas. Sin embargo, se oculta sin tapujos toda la historia detrás de la independencia de las trece colonias. Como primer encubrimiento, lo relacionado a que quienes se organizan para llevar a cabo la independencia fueron las clases pertenecientes a la oligarquía. Dos: se pasa por alto que la mayor parte de quienes fueron los redactores de la Constitución que tanto vanaglorian fueron dueños de esclavos. Tres: las mujeres no tenían el mismo derecho que los hombres de incidir en la vida política.

Aunado a lo anterior, la Independencia de las Trece Colonias de Norte América se ha tenido como referente mundial, pero, más allá de las incongruencias evidentes en el discurso producido por la historiografía con respecto a la libertad que se buscaba en dichos acontecimientos, por otro lado, se ha cuestionado la narrativa de que la “gran influencia” que tuvo la Independencia de las Trece Colonias fue decisiva en los posteriores movimientos independentistas en la Latinoamérica decimonónica. Luis Fernando Granados, un historiadore mexicano, ha puesto en duda si realmente la Independencia de las Trece Colonias tuvo ese gran impacto en los movimientos emancipatorios de las colonias en su último libro (antes de fallecer), con un sugestivo nombre: “En el espejo haitiano. Los indios del bajío y el colapso del orden colonial en la América Latina”. En él, Fernando Granados (2016) escribe:

> La revolución haitiana, en otras palabras, no sólo es el caso más espectacular de movilización popular del periodo; también puede ser concebida como un arquetipo que ayude a desentrañar la lógica de los movimientos populares en la América española de principios del siglo XIX. (pp. 83-84)

Lo anterior significa que los movimientos populares surgidos en las colonias americanas pueden comprenderse de mejor manera si se toma en cuenta que la

Revolución haitiana tiene más similitudes contextuales que la Independencia de las Trece Colonias. Por último, decir que esta revolución de independencia de las trece colonias inglesas fue la que provocó una mayor influencia para las revoluciones iniciadas bajo el poder de la metrópoli española y portuguesa es ocultar el impacto mayúsculo que dejó la Revolución Haitiana. Para Losurdo (2005) “No cabe duda: es precisamente Santo Domingo-Haití el que imprime un vuelco decisivo al movimiento de independencia criollo” (p. 153).

Una tesis que, hemos dicho en reiteradas ocasiones, cuando argumentamos que es urgente aprender una historia que no sea ajena a nuestros horizontes histórico-contextuales, afín de crear las condiciones para comprendernos a nosotros mismos desde los paradigmas de comprensión existentes en América Latina. Con esto no sugiero la desaparición de las temáticas que hemos puesto como ejemplo, al contrario, éstas cobran un mayor sentido si primero se parte desde una perspectiva decolonial, es decir, utilizando la categoría más importante de la filosofía de la liberación enunciada por Dussel (2011); la exterioridad:

> **La lógica de la exterioridad o de la alteridad por el contrario, establece su discurso desde el abismo de la libertad del otro.** Esta lógica tiene otro origen, otros principios: es histórica y no evolutiva; es analéctica y no meramente dialéctica o científico-fáctica, aunque las asume a ambas. (p. 80) [Las negritas son nuestras]

En resumen: podemos observar lo siguiente:

1. Las temáticas para abordar en los nuevos libros de texto son mayoritariamente eurocéntricas (75% de los temas hablan sobre la historia de Europa)
2. Aparecen pocos temas donde se dignifique la historia de Nuestra América (El comercio trasatlántico de esclavos y Saqueo de América por las potencias europeas)
3. La narrativa construida en torno a los temas para abordar refuerza una subjetividad moderna porque parten desde una perspectiva eurocéntrica.

4. Se mantiene una visión colonizadora sobre la historia al conservar la periodicidad de la Historia hecha por Hegel, además de mantener los mismos temas sobre la historia de Europa, así como concebir a ciertas personas como protagonistas de la historia (Julio César, Napoleón Bonaparte, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln, entre muchos otros personajes) y mostrar las mismas fechas de acontecimientos “importantes”.

Pese a que en el Plan 2022 persigue una lógica diferente a la que había predominado en nuestro país con las reformas pasadas, incluso se habla del paradigma decolonial, observamos que, al analizar los temas en el Programa sintético junto con los desarrollados en los libros de texto, las narrativas construidas nos mantienen bajo la direccionalidad de una historia lineal de Europa. Lo anterior no es congruente con lo que se piensa hacer si se habla de una transformación de la educación o llevar a cabo una “revolución de las conciencias”. Al contrario de lo que esperábamos encontrar, tanto el programa como los libros que se van a utilizar en este ciclo escolar, son insuficientes para transitar hacia otra forma de concebir el devenir histórico del ser humano. No podemos seguir aprendiendo que la única forma legítima y válida del desarrollo humano ha sido la concebida por los marcos categoriales producidos por Europa y Norteamérica.

Por lo anterior, la descolonización epistémica es urgente y necesaria para darle un sentido a la realidad desde otros marcos categoriales distintos a los producidos por la Modernidad. La escuela y, evidentemente, la enseñanza de la historia “Universal”, han sido uno de los múltiples vehículos para transportar un tipo de conocimiento que nos atraviesa en todos los ámbitos de nuestra vida y repercute en la forma en la que nos relacionamos con los otros.

La historia “Universal” aprendida en la educación secundaria aún navega por los mares tortuosos del eurocentrismo, esto ha sido un dique de contención muy fuerte para el desarrollo de la crítica a los fundamentos del proyecto civilizatorio moderno. Aquí es donde radica la urgencia de plantear una enseñanza de corte decolonial, es decir, partir desde lo negado de forma sistemática por la Modernidad.

Lo anterior generará en los estudiantes un pensamiento crítico para comprender la realidad desde nuestros propios horizontes de sentido.

De ahí la imperiosa necesidad de romper los grilletes que nos han atado al conocimiento que se ha creado en Europa y que no nos ha permitido pensar desde otros parámetros de comprensión. Ello implica generar en el estudiantado mexicano la formación de una consciencia histórica decolonial cuya función sea autorreflexionar en todo momento sobre su actuar y desterrar por completo esas formas de relacionarnos que están aparejadas con los conceptos y categorías eurocéntricas que han pasado imperceptibles por los recintos escolares a través de los planes y programas de estudio, concretados en los contenidos aprendidos por los estudiantes de nuestro país mediante la enseñanza de la llamada historia "Universal".

No obstante, esta manera de aprender la historia debe dejar tras de sí esa forma monótona de ser aprendida que nada dice y poco cuestiona, pues, debemos transitar hacia otra lógica de aprehender la realidad que debata los fundamentos ontológicos dadores de sentido y significado a un actuar producido desde los parámetros de un sistema civilizatorio de muerte, es decir, este tipo de conocimiento, en gran medida, ha servido para justificar sistemáticamente las atrocidades cometidas contra las civilizaciones no europeas. Ello implica, ya no sólo conformar una consciencia histórica decolonial, sino transitar hacia la configuración de una autoconsciencia que nos permita vernos frente al espejo y arrancarnos poco a poco los ropajes impuestos por el proyecto civilizatorio moderno, ese que ha sumido a gran parte de la humanidad bajo una violencia irracional originada desde la invasión europea al continente americano hasta la actualidad.

Dicho lo cual, la enseñanza de la historia "Universal" en la secundaria no debiera estar centrada en un aprendizaje memorístico del devenir histórico de Europa, al contrario, debe recuperar las historias de quienes han sido de manera sistemática negados, marginados y humillados por el sistema civilizatorio vigente. Debe servir para conformar en el estudiantado un pensamiento liberador y

emanciparlos por completo al romper de una vez por todas con las cadenas epistémicas que les han impedido pensarse de otra forma.

En esto radica la importancia de una enseñanza de la historia desde una perspectiva decolonial. Construir una narrativa histórica distinta que acerque a los estudiantes a conformar comunidades de sentido alejadas de las categorías producidas por la Modernidad. Los marcos categoriales originados por el proyecto civilizatorio moderno son los que le han dado sentido a una vida llena de banalidades cuya función ha sido oprimir con mayor firmeza a los seres humanos. La violencia, el racismo, la aporofobia, la gordofobia, la gerontofobia, entre muchas fobias más, han sido parte constitutiva de un modelo civilizatorio que ha producido sus propias contradicciones para crear legitimidad a la hora de reprimir a todo aquel que ose oponerse a su avance. No obstante, nos preguntamos: ¿existe alguna referencia/reflexión/obligación de que en el proceso de implementación de la propuesta se camine en dirección opuesta al proyecto trazado por la modernidad? Nosotros pensamos que habrá quienes logren observar que no es posible avanzar hacia una descolonización epistémica al abordar las temáticas planteadas en el programa sintético, sin embargo, será muy complejo darse cuenta dado que la mayoría de los maestros y maestras han aprendido la misma historia “universal” que se ha enseñado en gran parte del planeta. Esa historia que se centra en resaltar el devenir de la sociedad a partir de los marcos categoriales producidos por Europa, que sólo han servido para configurar un tipo específico de ser humano acorde con las lógicas eurocéntricas.

Aunque la autonomía profesional del magisterio abra la posibilidad de partir desde las problemáticas de la comunidad o del contexto en el que está inmersa la escuela, será muy complicado plantear una lógica distinta de comprender la realidad si no se tienen los marcos categoriales distintos a los que ha producido la modernidad. Dicho de otra forma, si no hay referentes que muestren esas otras historias que han sido de forma sistemática por el poder, no se podrá configurar otro tipo de ser humano que combata las desigualdades sociales y cognitivas que se han acrecentado con y agudizado con el paso de los años.

En suma: la enseñanza de la historia “Universal” en la escuela secundaria debe basarse, indiscutiblemente, en los planteamientos elaborados por el paradigma decolonial. Así pues, lograremos la formación de una subjetividad liberadora cuyo logro radique en salir de las coordenadas impuestas por las prácticas colonizantes, mismas que, aún podemos observar de manera cotidiana en la familia, en las relaciones de pareja, en el trabajo y hasta en la misma academia occidentalizada. En palabras de Dussel: “La fiesta de la liberación es fiesta de un pueblo en la gesta de su propia constitución como exterioridad al `orden´ que lo ha negado. Es la fiesta de un nuevo `orden´, de la *creación* de un nuevo momento *histórico* […]” (Dussel, 2021, p. 159)

CAPÍTULO 4: CRÍTICA DE LA SITUACIÓN EN CHILE. LAS BASES CURRICULARES

Crítica de la situación en chile: las bases curriculares

> La porfiada hermenéutica se ejerce con responsabilidad por la vida. Por ello, la configuración interpretativa de los recuerdos, en sí misma, más que una «verdad objetiva», es un «hecho de libertad», un factum de autonomía, un bastión de identidad armado desde la memoria social, que se opone, contrafactualmente, a la facticidad dictatorial que impacta desde el exterior.
>
> Gabriel Salazar

Contexto chileno

Si nos queremos acercar al devenir histórico de un país, es necesario empezar por conocer acerca de su geografía. Uno pensaría que Chile es un país pequeño que no tiene mucho que ofrecer al mundo, más equivocada quien piense de esa forma. Con sus 756.946 km², Chile impresiona por sus más variados climas que posee.

Por el norte podemos apreciar un clima sumamente extremo en cuanto al calor se refiere. En cambio, por el centro resaltan sus climas más templados y por último uno de los países que se encuentra en la zona más austral del continente, uno de los más helados por tener una cercanía a la Antártida, una parte de este territorio reclamado por Chile.

Quien quiera que venga a este territorio, quedará maravillado por sus montañas, valles, lagos, océanos y por supuesto, la imponente Cordillera de los Andes, cuyo punto más alto se alza en el Aconcagau (7000 km). Pese a ser un país pequeño, es de los más largos, tan largo que para medir la circunferencia del planeta serían necesarios colocar de forma horizontal al país nueve veces. Cuenta con una longitud de 4200 km y una anchura de cerca de 140 km para hablar en números cerrados.

La zona Sur de Chile fue circunnavegada por los europeos cuando Fernando de Magallanes logró atravesar el Atlántico y salir a lo que ahora se conoce como

océano Pacífico en el invierno de 1520. Aunque Magallanes no completó la vuelta a la circunferencia del planeta (Elcano fue quien sí lo logró), a éste se atribuye el nombre al estrecho que conecta a ambos océanos. Sin embargo, la invasión hecha por los europeos a esta zona del planeta no se lograría hasta después de haber conquistado el Perú. Una vez concretado esa conquista y dominación en la parte Norte de Suramérica, Diego de Almagro (uno de sus principales lugartenientes de Pizarro), emprendería la primera invasión hacia el años1536, completando así la invasión por completo del contienen que ahora llamamos América.

Historia, geografía y ciencias sociales

El sistema educativo chileno se encuentra sustentado por la Constitución de 1980, a su vez se encuentra regida por la Ley General de Educación que fue aprobada en el año 2009.

En Chile, la educación se torna obligatoria a partir de los seis y hasta los 18 años, lo que significa que la educación preescolar (en Chile le llaman parvularia) no forma parte de la educación obligatoria, como sí lo es en México.

La educación primaria y secundaria tienen una duración de 12 años y se encuentra dividida en Educación Básica y Educación Media. La educación básica se conforma de ocho grados escolares y la educación Media de cuatro grados más (dos años para asignaturas generales y dos últimos para especialización).

No obstante, el sistema educativo tiene previsto a implementar en el futuro un cambio en la dosificación de los grados, para quedar en seis grados para básica y seis grados para media.

Mostramos la siguiente tabla de cómo está conformada el sistema educativo chileno con respecto al de nuestro país.

Tabla 21

SISTEMAS EDUCATIVOS

MEXICANO	CHILENO
Fase 1 De cero a tres años de edad Fase 2 Tres años de preescolar obligatorio	Educación parvularia Comprende desde los tres meses hasta los seis años y no es obligatoria
Fase 3 (primaria obligatoria) Primero y segundo Fase 4 (primaria) Tercero y cuarto Fase 5 (primaria) Quinto y sexto	Educación Básica (Obligatoria) Primero Segundo Tercero Cuarto Primer ciclo básico Quinto Sexto Segundo ciclo básico
Fase 6 (secundaria) Primero Segundo Tercero	Educación Básica Séptimo Octavo Segundo ciclo básico Educación Media Primero (Tronco común) Segundo (Tronco común) Tercero (Especialización) Cuarto (Especialización)

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior nos muestra lo siguiente:

La educación preescolar (parvularia en Chile) en México inicia a partir de los tres años y hasta los seis (fase 2), en Chile comienza a los tres meses y comprende hasta los seis años.

La educación primaria en México comprende las fases 3, 4 y 5, primero y segundo para la fase 3, tercero y cuarto para la fase cuatro y quinto y sexto para la fase 5. Por su parte, Chile cuenta con 8 grados para la educación básica, para ellos la educación primaria comprende los primeros ocho años (primer ciclo básico comprende del primero al cuarto año y el segundo ciclo básico del quinto al octavo) y los cuatro años siguientes a la educación secundaria o también llamada Educación Media (dos años de tronco común y los últimos dos años de especialización). Es por esa razón que hay dos años de la educación primaria que en México equivalen a los dos primeros años de educación secundaria (séptimo y octavo equivalen a primero y segundo de secundaria); no obstante, el primer año de la educación media semeja al tercer año de secundaria. Esta es la razón fundamental por la que en nuestra examinación y análisis hemos considerado integrar el primer año medio, dado que se asemeja con el tercer año de secundaria en México. Por último, segundo, tercero y cuarto medio son equivalentes a los tres años de bachillerato aquí en México.

En cuanto a los cambios que ha tenido el sistema educativo chileno, nos queremos remontar a la etapa presidencial del presidente Eduardo Frei Montalava, en cuya administración se gestó una reforma educativa que pretendía generar un cambio social profundo, afín de lograr un crecimiento e incluir a quienes habían sido marginados por los gobiernos anteriores.

Con respecto a la enseñanza de la Historia según Gloria Zúniga (2015)

“En relación a la enseñanza de la Historia […] uno de los objetivos era el desarrollo de la conciencia histórica” (p. 125). Además, también se centró en aplicar el método

de la investigación histórica y en acercar los contenidos a las investigaciones actuales que se estaban llevando a cabo, asimismo, los nuevos programas propusieron “la integración constante entre la Historia y las Ciencias Sociales” (p. 126)

En el gobierno siguiente de Salvador Allende Gossens (1970-1973), el impulso se centró en la democratización de la educación y tuvo una continuidad con la reforma de 1965. El objetivo de esta administración fue hacer llegar la educación hasta el último rincón y que el Estado pudiera alcanzar una mayor cobertura, tal y como señalan Flores, Silva y Rebufel (2021) cuando afirman que:

> Durante esta administración [1970-1973] la atención en el ámbito educacional está centrada en aumentar la cantidad, calidad y diversidad de los programas asistenciales y las condiciones materiales de los establecimientos. Es así como se observa un aumento significativo en el número de textos escolares entregados a cada establecimiento educacional y en el equipamiento que se entrega a la enseñanza técnico-profesional. (p. 4)

Allende había llegado al poder tras tres intentos fallidos, este último, se logró gracias a la unión de todas las fuerzas de izquierda alrededor del proyecto enarbolado por Allende. Mientras allende marcaba el paso hacia un socialismo, su contrincante Alessandri resaltaba los pros de seguir bajo la ley y el orden.

El pueblo chileno optó por caminar al lado de Allende, sin embargo, no todos los chilenos estaban convencidos de transitar hacia un socialismo. La impronta de la Revolución cubana se hacía presente y los medios de información dispersaban la idea de que Cuba había caído en las manos del comunismo. El fantasma del comunismo fue la bandera enarbolada por la derecha internacional y nacional de cada uno de los países latinoamericano, Chile no fue la excepción.

No obstante, para Sater y Coller (2018) una de las desventajas que tenía Allende es de que la visión socialista no era compartida por gran parte de la población chilena. Aunque tenía un lado noble y humanista, no fue suficiente para

combatir los intereses de los poderes establecidos en el país. A decir de los autores “casi dos de cada tres votantes habían votado en contra de Allende” (p. 419).

Lo anterior aunado a la constante intromisión estadounidense mediante la *Center Intelligence Agency* (CIA), fueron decisivas a la hora de acabar con el proceso democrático que llevó al poder a Salvador Allende

Empero, la Operación Cóndor (Calloni, 1991) logró su cometido al derrocar a Salvador Allende aquel fatídico 11 de septiembre de 1973, por tanto, los avances en materia educativa fueron finalmente parados y modificados con las reformas a los planes y programas de los años 1974 y 1981 del siglo pasado. Los militares se hacían del poder de la mano de Augusto Pinochet quien implantaría una de las dictaduras más sangrientas en América Latina y en Chile también.

La larga noche neoliberal que se cernió sobre el continente, tendría su lugar de origen en ese país hermano, Chile. Con la llegada al poder de Pinochet, la mano dura se hizo presente y dio comienzo un periodo oscuro en la historia chilena. El autoritarismo se hizo presente al cerrar el Congreso y perseguir a todos aquellos que olieran un mínimo a comunismo. Historias desgarradoras de tortura yacen en la memoria colectiva de quienes sufrieron en carne propia la mano dura del régimen. La censura irradió los pequeños kioskos de venta de revistas y barrió con toda la información de izquierda que se vendía.

Las Universidades también fueron blanco de la dictadura. Docentes con visión de izquierda fueron silenciados mediante el despido. Los uniformados pasaron a tomar los puestos de rectores para mantener una vigilancia milimétrica y evitar así que se formaran nuevos cuadros de resistencia que desestabilizara al nuevo régimen.

No hubo inclemencia por parte de los militares, persiguieron a la oposición provocando que otra gran parte de los militantes abandonara el país hacia el exilio. No obstante, quienes se exiliaron tampoco estuvieron exentos de ser perseguidos, tal es el caso del general Carlos Prats y su esposa quienes fueron asesinados a las

afuera de su apartamento en Palermo, Buenos Aires, Argentina. Ni siquiera hubo paz fuera de las fronteras de Chile.

Con respecto a la educación, la reforma de 1974 cumplió con su cometido de dar marcha atrás con los avances en la enseñanza de la Historia que se habían gestado en las dos administraciones pasadas. La Historia fue una de las asignaturas que fue más mancillada (Reyes, 2002), evidentemente por cuestiones ideológicas. Fueron excluidos “todos los contenidos relacionados con la reflexión crítica respecto a la formación ciudadana, la participación social y formación en derechos humanos” (Flores, Silva y Rebufel, 2021, p. 5)

Por su parte la reforma de 1981 consolidó la ideología neoliberal en cuanto a lograr una mayor descentralización de la educación y una privatización paulatina de la misma. La visión de la Historia que se enseñaba era la formada bajo la égida del poder militar, el nacionalismo se acentuó aún más con el estudio de un currículo basado en las gestas heroicas de los militares y en la historia de la iglesia católica. De manera que, “los contenidos históricos de carácter social, cultural y económico también se incluyeron, pero fueron presentados como un complemento de la historia política, mientras que la historia de América Latina, en un sentido más amplio, fue removida por completo” (Zúñiga, 2015, p.128)

Tras el gobierno dictatorial de Augusto Pinochet (1973-1990), siguió en Chile el periodo de la Concertación de Partidos por la Democracia, en cuya etapa se consolidaron jurídicamente el predominio del individuo sobre lo colectivo y las lógicas del mercado.

En 1990 fue promulgada la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), con la que se pretendía aniquilar los estragos del régimen dictatorial, no obstante, dicha Ley sólo profundizó más el experimento neoliberal que se gestó en los años de la dictadura.

Para fines del siglo, se gestó una reingeniería educativa mediante el establecimiento de la evaluación de los aprendizajes en Chile con la instauración en 1998 del Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE),

cuya institución fue la encargada de profundizar las lógicas neoliberales impuestas en el régimen dictatorial anterior y colocó a Chile dentro de los estándares internacionales dados por los organismos internacionales (Vázquez, 2015).

La anterior Ley (LOCE), fue sustituida (como hemos dicho en las líneas anteriores), por la Reforma a la Ley General de Educación del año 2009, sin traer consigo modificaciones substanciales. En los años siguientes, se incrementó la competitividad, la privatización y se dio mayor importancia a las pruebas estandarizadas que sirvieron como motor de impulso hacia la privatización de la educación en Chile. No fue hasta el año 2011 que los jóvenes en Chile dijeron no más educación privada y se organizaron tumultuariamente para exigir mejoras y cambios en las políticas educativas del gobierno de Piñeira.

Será hasta la administración de Michel Bachelet (2014-2018), que se trató de dar un giro de 180 grados y frenar la privatización de la educación dando paso a un sistema educativo público, poniendo un dique al lucro educativo.

Dicha reforma promovió cinco grandes ejes:

a) Tema tributario
b) Ley de inclusión
c) Revisión y rectificación del Sistema Nacional de Evaluación Escolar
d) Ley del Desarrollo Profesional Docente y,
e) Ley de Nueva Educación Pública

Con respecto al tema tributario, se pretendió crear un sistema completamente subsidiado por el Estado, con lo que se pasó a aumentar en un 2.5 más del PIB destinado a la educación.

La ley de inclusión tuvo como objetivo dar fin al lucro desmedido que se había estado llevando a cabo con la educación en Chile, al mismo tiempo que se buscaba un sistema educativo completamente gratuito y terminar con las prácticas discriminatorias y de jerarquización que caracterizó al sistema educativo chileno hasta antes de la reforma de 2015. (Muñoz y Weinstein, 2020)

Con respecto al inciso C, se buscó acompañar a los docentes con apoyo pedagógico y así superar las debilidades ocasionadas por las pruebas estandarizadas.

Por parte de la Ley de Desarrollo Docente, buscó dignifica a los docentes que debido a la estigmatización social a la que fueron sometidos, ya que se les hacía responsables del bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Destaca en esta ley “el establecimiento de una Carrera Magisterial, la escala salarial asociada y criterios para la evaluación y avance en sus distintos tramos” (Ávalos y Bellei, 2020, p. 95)

Finalmente, la Nueva Educación Pública, da los lineamientos organizacionales para una nueva administración, distribución y verificación de los recursos asignados a la educación pública. Reforzando los papeles tanto de los directores de las escuelas como de los colegios de profesores, otorgándoles mayor autonomía en las decisiones de mejora de sus establecimientos, de las asignaturas a establecer y la didáctica a llevar a cabo. (Ávalos y Bellei, 2020)

Es en este contexto que los cambios hechos en el periodo de Bachelet, seguirán presentes en el Gobierno actual de Gabriel Boric.

Destacamos, en primera instancia, cómo el programa de historia desarrolla el objetivo clásico de la historia: saber quiénes somos, para comprender el presente y proyectar un nuevo futuro. En letras del programa se lee: “Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas […] con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro” (Bases Curriculares, 2015, p. 176).

Estamos de acuerdo en que en general la historia, como muchas otras asignaturas, es parte esencial de la formación de todo estudiante para comprender el sentido de la vida de su presente. Sumado a lo anterior, concordamos en que el estudiantado haga conexión con el(los) pasado(s). No obstante, no se trata de referir a cualquier pasado, sino que es necesario posicionarse desde la mirada de aquellos

y aquellas que han sido sistemáticamente marginados por esa historia política que han producido las élites que han estado en el poder, para así poder evidenciar la existencia de esas otras historias y, a partir de ahí, consolidar esas narrativas a fin de eliminar la idea del pasado que se nos ha configurado a lo largo de los años.

La propuesta educativa chilena está conformada por siete énfasis que se entrelazan entre sí, a saber: Lo anterior debe lograrse a partir de lo que se ha delineado como Énfasis de la propuesta, a saber: a) perspectiva multidisciplinar, b) pensamiento histórico, c) pensamiento geográfico, d) desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos, e) el carácter interpretativo de las Ciencias Sociales, f) la historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica y g) las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica. A continuación, hemos un hecho un breve resumen de lo que resalta cada uno de los énfasis.

Tabla 22

Énfasis de la propuesta curricular

Énfasis	Resumen
Perspectiva multidisciplinar	Aproximarse desde la mirada de distintas disciplinas a la realidad a partir del relato cronológico.
Pensamiento histórico	Comprender el pasado y la relación la vida diaria del estudiantado. Que logren pensar su propia historia y mediante situaciones de aprendizaje logren contrastar interpretaciones de los acontecimientos y desarrollen sus propias explicaciones y les permitan reconocer los sentidos del pasado y su presente. Además, la creación de vínculos de identidad. Que comprendan cómo el pasado moldea el presente.

Pensamiento geográfico	Comprender el espacio desde su dinamismo entre los seres humanos y la naturaleza. Desarrollar la conciencia del impacto que el ser humano produce en el entorno. Desarrollo de actitudes de cuidado hacia el medio ambiente y tener en cuenta el desarrollo sustentable como tarea de todos.
Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos	Desarrollen una participación favorable. Los derechos fundamentales son la base para formar una conciencia ética. Dar cuenta que la formación democrática es la que mejor conviene al país como forma de gobierno. Conocer los derechos humanos y su sustentación. Desarrollo de valores y de habilidades cívicas cuyo objetivo se concrete en solución pacífica de los conflictos utilizando el diálogo, la argumentación y el intercambio de ideas.
El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales	Resalta el carácter interpretativo de las asignaturas. Que el estudiantado tenga información desde diferentes visiones y obtenga una opinión más informada. Busca desarrollar las habilidades de análisis de pensamiento crítico para elaborar conclusiones con base en evidencias.
La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica	Busca la promoción de los acontecimientos del mundo junto con el devenir histórico de Chile. Busca la vinculación de la historia nacional saliendo de las lógicas de comprensión del Estado nación.

Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica	Comprender la política como práctica social en la que los ciudadanos deben participar. Se enfoca al desarrollo de la ciudadanía. Lo anterior se refuerza mediante el estudio de la economía y la educación financiera, cuyo objetivo es saber el funcionamiento del mercado y la responsabilidad del consumo informado.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares 2015.

Organización curricular. Historia, Geografía y Ciencias Sociales

A) ORGANIZADORES TEMÁTICOS

Los contenidos de las asignaturas están sistematizados mediante organizadores temáticos, cuyo centro serán los Objetivos de aprendizaje, en los que encontraremos lo que han denominado "ideas fuerza"[31]. Bajo esta lógica, se encuentra muy claro qué es lo que se va a enseñar y por supuesto qué va a aprender el educando. Aunque se deje la posibilidad de desarrollar sus propios currículos, éstos siempre deben estar supeditados al currículo central. El propósito de que haya "objetivos" obedece a establecer parámetros bien definidos que serán evaluados y podrán ser observables tanto para el estudiante como por el docente e, incluso, hasta por las autoridades educativas.

Otro momento para resaltar es la forma en la que es concebida la Historia Universal, sin duda, el eurocentrismo se encuentra muy marcado por el hecho de recalcar la enseñanza de una historia cronológica, temática centrada en la Historia de Europa central, destacando ciertos acontecimientos acorde con el desarrollo de los Estados nación y con la idea de progreso.

Más adelante destacaremos que, aunque pareciera que se trata de realizar una integración de las disciplinas, lo que observamos es la supeditación de estas asignaturas a la lógica del eurocentrismo, esto significa que, pesa a tener un

[31] Las "ideas fuerza" refieren "conceptos generales que son necesarios para la comprensión del devenir de nuestra sociedad" (Bases curriculares, 2015, p. 180).

currículum integrado las bases epistemológicas vienen dadas desde los parámetros establecidos por la historia euroccidentalocéntrica. ¿Qué podemos destacar? En primera instancia la linealidad de la Historia que comienza en el séptimo básico con la “historia de la humanidad”, ¿por qué colocamos entre comillas el concepto anterior? Sencillo, por el simple hecho de que cuando en las bases curriculares se habla de la humanidad, no se integra a la totalidad de la humanidad, sino a una humanidad específica que se va a ir configurando a lo largo de la Historia y que es vista como el dechado de progreso obnubilando así los desarrollo histórico-sociales de otras formas de vida que también representan a la humanidad.

En esta primera etapa se desarrolla desde la aparición de los homínidos hasta el surgimiento de las civilizaciones; para el segundo organizador se abordan las distintas culturas que surgieron en América (maya, azteca e inca) y Europa (griega, romana), cabe resaltar la ausencia de los Mapuche dentro del espectro mundial, nos parece que esto forma parte de esta invisibilización de los pueblos originarios propios, colocándolos solamente dentro del devenir histórico nacional, circunscribiéndolo única y exclusivamente a una cuestión meramente local, en vez de darle una proyección mundial al colocarla a la par de la civilización griega y romana.

Otro aspecto para destacar es el ocultamiento del desarrollo de otras culturas como forjadoras de lo que hoy conocemos en el mundo. La invisibilización de la cultura milenaria China, la India, los Mogoles, entre otras, son difuminadas de las bases curriculares. Esto es una prueba contundente de ese currículo eurocéntrico que aprenden los y las estudiantes de Chile hoy en día.

Según se observa en este primer acercamiento, el octavo básico no rompe un centímetro con la historia eurocéntrica, al contrario, es uno de los principales reforzadores. Se deja de manifiesto que se coloca “el acento en los procesos históricos que sientan las bases de la modernidad y que acaban en las revoluciones de los siglos XVIII y XIX” (Bases Curriculares, 2015, p. 180). No es fortuito esta forma de organizar los procesos históricos. Es una coartada historiográfica que sigue presente en los programas de estudio tanto de México como de Chile. No se

logra romper con la secuenciación cronológica establecida desde la periodización decimonónica que Hegel hizo de la filosofía de la Historia.

El centro de este grado orbita alrededor de la conformación de un nuevo conocimiento antropocentrista, es decir, acerca del humanismo renacentista, en estricto sentido una de las primeras conformaciones de cambiar la forma de ver el mundo no ya centrado en los postulados teológicos, en primera instancia, sino tomar en cuenta al hombre (europeo) como parámetro ontológico para comprender el mundo.

Por último, se coloca el énfasis en la invasión de los europeos al continente americano, sin embargo, la forma edulcorada en que intentan presentar los ejes se encuentra alineadas a los parámetros establecidos por la historiografía europea hegemónica. Sin más preámbulo vayamos a los que dice el texto: “A continuación, se pone el acento en la **expansión europea** y en el **choque de dos mundos** y su **mutua transformación**” (Bases Curriculares, 2015, p. 181). [las negritas son nuestras]

Hemos destacado tres conceptos (expansión europea, choque de dos mundos y mutua transformación) que aparecen en los bases curriculares dignos de ser analizados bajo el paradigma decolonial y poner así de manifiesto las piezas eurocéntricas que configuran el currículo.

Expansión europea

Bajo este concepto se asume la idea de centralidad de Europa. ¡Cuidado! Los y las estudiantes subjetivarán que el mundo es como es debido a los avances tecnológicos desarrollados en Europa para llegar al continente americano. De esta forma, damos paso a la normalización evolutiva del proceso de invasión de América. No perdamos de vista que la forma en la que se organice un discurso lleva, sin lugar a duda una intencionalidad. Dicho lo anterior, la intencionalidad de este concepto esconde lo siguiente: a) La zona del Medio oriente era la zona más desarrollada a nivel cultural y científico en lo que se ha denominado la Edad Media. b) Europa perdió la principal conexión comercial cuando en 1453 la ciudad de Constantinopla

(mal llamado el Imperio Romano de Occidente) fue tomada por los turcos-otomanos. c) La migración de intelectuales de Bizancio y Grecia a partir de la toma de Constantinopla. d) El renacimiento como tal no es obra de los italianos, sino de la confluencia histórica que llevaron quienes estaban conectados con el mundo clásica árabe y que migraron a Europa a mediados del siglo XV (Mignolo, 2023).

A partir de nombrar la intrusión colonial como una expansión europea se obnubila de facto todo el contexto geopolítico prevaleciente durante la Edad Media. No es posible que el estudiantado chileno y mexicano, naveguen por los mares del eurocentrismo cuando ambos pueblos son herederos de una historia milenario que antecede por mucho a los europeos que invadieron el continente.

Choque de dos mundos

Este es uno de los conceptos que se ha manejado dentro de los recintos escolares para minimizar el impacto provocado a los pueblos originarios y ver la imposición de una cultura y la subordinación de otra como procesos en franco conflicto. Al construir el discurso mediante la idea de que hubo un "choque", se desdibuja el sometimiento y la ferocidad con la que invadieron, sobajaron, humillaron y subordinaron a los pueblos originarios del continente las hordas europeas que invadieron esta parte del mundo. También se deja de soslayo la resistencia dada por los pueblos originarios ante la embestida brutal de los invasores. En el caso de México, antes se había manejado la categoría de "descubrimiento", derribado por los fardos fulminantes del ideal filosófico de Edmundo O´Gorman con su obra *La invención de América*, posteriormente, se construyó el concepto de encuentro, justamente para tener un mejor acercamiento con España y darle otro matiz a la Historia, no obstante, ésta categoría de "encuentro" e "invención" pronto serían depuestas por la categoría de "encubrimiento" desarrollada por Enrique Dussel en su obra poco conocida de *1492. El encubrimiento del otro.*

Quizá podemos aventurarnos a suponer la inercia conceptual de este concepto de "choque" en el libro de Samuel Huntington *Choque de civilizaciones*

que fue muy difundido por la academia conservadora. No descartamos la idea de que este libro pueda ser el parteaguas para llamarle así al momento en que los europeos empiezan la invasión de continente denominado América.

Mutua transformación

Bajo este concepto se abre la narrativa en torno a la idea de intercambios mutuos que llevaron a ambos pueblos a transformarse por el inevitable paso de la historia, entre los que destacan, los animales de carga, las frutas, las semillas, el sincretismo religioso, entre otras. Empero, esconde el sometimiento al que fueron expuestos los originarios del continente. También deja de lado que América es la que constituye a la Europa actual. De no haber sido por las riquezas materiales y humanas que lograron dominar, la Europa del siglo XVI no hubiera tenido el desarrollo y despegue que logró, ni tampoco hubiese cambiado la correlación de fuerzas existente en el mundo árabe y chino.

Además, bajo la lógica de "mutua transformación" el estudiantado chileno subjetiva este proceso histórico como un beneficio que logró el desarrollo humano de ambas partes del mundo. Es de muchos sabidos que el mayor beneficio de ese llamado "choque" entre los invasores y los originarios se fue hacia el otro lado del Atlántico y sólo trajo para los habitantes del llamado continente americano un subdesarrollo brutal que persiste actualmente en gran parte de Latinoamérica. Es innegable que América es parte constitutiva del despegue y progreso de los europeos, ni qué decir que la situación actual de colonialidad existente en gran parte del continente americano obedece a la dependencia que se generó con esa "mutua transformación".

En este mismo grado, hay una inmersión al proceso político llamado "La Ilustración", centrado en la repercusión de las ideas en la configuración de las independencias latinoamericanas y haciendo un énfasis al proceso independentista de Chile. La Ilustración se sigue abordando como el proceso constituyente de la modernidad, no sólo en el campo político sino también en el campo cultural.

El grado que a continuación vamos a analizar es uno de los más importantes y relevantes para nuestra investigación, dado que el 1ro medio ya no forma parte como tal de la educación básica que se maneja en Chile, sino que forma parte de la educación media (tal y como lo escribimos líneas arriba), sin embargo, para el contexto mexicano, éste sería el tercer grado de secundaria, bajo esta lógica, es que incluimos este grado dentro de nuestro análisis, sin embargo, queremos aclarar que ya no haremos el análisis del segundo medio, debido en gran medida a que este grado escapa del universo de análisis de la educación básica en nuestro país.

El estudio de la Historia en el primero medio está centrado, básicamente en el siglo XIX, en sus dimensiones espaciales y culturales de Europa, Latinoamérica y, por supuesto, el nacional. Como primer acercamiento de abordaje, se tiene como preludio el estudio de la sociedad burguesa y la conformación del Estado nación. Resalta la forma en la que se elabora el discurso, dado que coloca a la sociedad burguesa, junto con el Estado como los impulsores principales de los cambios que se verán desde ese entonces a la fecha. No queremos obviar una cosa, pero, la historia es vista desde la perspectiva del colonizador, puesto que se privilegia la conformación del presente desde los parámetros impuestos por el estado burgués que surge a raíz de la Revolución Francesa.

Nos llama la atención una categoría que será neurálgica para la conformación del mundo moderno y sus formas de actuar en él. Misma que está presente en la mayoría de los ámbitos de las personas en la actualidad y es la del progreso, y el texto no sólo se queda ahí, sino que agrega la palabra indefinido. Dejemos que el texto hable por sí mismo: “Luego, se estudia la idea de **progreso indefinido** como un motor de cambio que impulsó el desarrollo científico y tecnológico en el proceso de industrialización, y cómo esta misma idea mostró sus contradicciones en la Primera Guerra Mundial” (Bases curriculares, 2015, p. 181).

La idea de que hay un progreso indefinido, tal y como se lee en las bases curriculares, proyecta en la subjetividad del estudiantado que no hay un límite, que puede uno seguir progresando de manera indefinida. Esto choca con la realidad de que vivimos en mundo que está completamente definido por los cuatro puntos

cardinales. Es como pensar que el mundo es infinito cuando sabemos que el planeta Tierra es finito, en algún momento llegaremos a la Antártida o al Polo Norte. La sola idea de indefinido muestra la intencionalidad del modelo civilizatorio moderno, no existen límites para alcanzar el progreso.

Sin embargo, lo subyacente en esta categoría, es que no se habla que detrás de ese "progreso indefinido" hay una subjetividad que ha configurado cuáles son las características que tendrá ese progreso, es decir, que estamos ante el ocultamiento de quién es la subjetividad que produce una determinada objetividad que, a su vez, determina una subjetividad. Esto significa que, la idea del progreso indefinido ha sido producida por el proyecto civilizatorio moderno y se objetiva en los avances tecnológicos que se observarán durante el siglo XIX y esto es lo que determinará una específica subjetividad que normalizará el avance tecnológico como parte evolutiva del devenir humano.

Lo que se oculta es la ambición perseguida por parte de los europeos por alcanzar una supremacía entre los imperios que en ese momento estaban en pugna disputándose sus áreas de influencia fuera de los márgenes de Europa con la finalidad de colocar los excedentes no sólo materiales, sino también humanos y así tener una mayor supremacía por sobre los demás imperios que buscaban la industrialización.

Si el estudiantado se posiciona desde la óptica que ha configurado la historiografía europea, dejará de soslayo las desastrosas consecuencias que tuvo la expansión de la tecnología y los avances científicos en aras de controlar los espacios geográficos de otras latitudes. En suma, la idea de "progreso indefinido", esconde la competencia dada entre los imperios por alcanzar la supremacía armamentista en comparación con las demás potencias emergentes de Europa.

Como tercer momento de abordaje se estudia la historia nacional de Chile[32], historia que no analizaremos dado que nuestra investigación se centra en la Historia

[32] Si bien nuestro tema se centra en la Historia Universal, hay que destacar que la Historia nacional chilena se repiten los grandes temas protagónicos de las diversas historias nacionales, así como sus taras: militares, androcéntricas, políticas y las mismas periodizaciones.

Universal. No obstante, atrae nuestra mirada dos conceptos que son abordados con mucho énfasis: el mercado y la educación financiera. Es de esperarse que la impronta neoliberal esté muy presente mediante estos conceptos, pues, el mercado es el principal motor de cambio para la ideología neoliberal y, desde ahí se desprende, la educación financiera como uno de los temas a abordar en cuanto a formación económica se refiere.

En suma, lo que podemos observar es lo siguiente:

1. Los aprendizajes son abordados mediante objetivos
2. Prevalece la historia cronológica desde lo más lejano hasta lo más actual
3. La historia Universal se centra en la Historia local de Europa
4. La cultura Mapuche no se encuentra en la Historia Universal
5. El ocultamiento del desarrollo de otras culturas como forjadoras del mundo que hoy conocemos
6. Se privilegia la perspectiva de la modernidad iniciada en el Siglo XVIII
7. Se perpetúa el mito de la modernidad con categorías eurocéntricas
8. Existe un fuerte énfasis en categorías económicas reforzadoras del neoliberalismo

B) HABILIDADES

Las habilidades que serán las herramientas para sustentar las disciplinas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, son meramente cognitivas, pues, implica que el estudiantado desarrolle “la capacidad de procesar la información” afín de que logren “tomar decisiones de una manera responsable e informada” (Bases curriculares, 2015, p. 182).

A continuación, mostramos cuáles son las principales habilidades y la descripción resumida de cada habilidad.

Tabla 23

HABILIDADES

HABILIDAD	RESUMEN
Pensamiento temporal y espacial	Centrado en aprender secuencias cronológicas y comparar procesos históricos, para destacar los cambios, las continuidades y las relaciones de causalidad y puedan aplicar conceptos relacionados con los ritmos y duraciones de los procesos.
Análisis y trabajo con fuentes	Se espera que el estudiantado logre establecer la confiabilidad de la fuente, obtenga información y logre evaluarla críticamente. Además, se continúa con la habilidad investigativa.
Pensamiento crítico	El pensamiento crítico es visto como una actitud flexible y que cuestiona al indagar la forma en que razonaron aquellos que actuaron de una determinada forma. Se busca la creatividad para producir nuevos aprendizajes. Pensar críticamente está basado en la elaboración de juicios y la toma de decisiones. Se centra en las interpretaciones de los temas abordados.
Comunicación	Logren comunicar de forma oral o escrita lo aprendido durante sus investigaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares 2015

La tabla anterior nos ejemplifica a la perfección cuáles son las habilidades que destacarán en la formación del estudiantado. Desde la indagación de la información, la contrastación, la comparación, entre otras, hasta lograr comunicar los resultados de forma crítica. Las bases curriculares establecen que el pensamiento crítico tiene como propósito generar en los estudiantes la elaboración de juicos de forma responsable e informada para tomar decisiones que logren resolver los problemas.

Somos conscientes que un programa no debe fijarse a los parámetros personales de cada uno, sin embargo, resalta que lo que se denomina pensamiento crítico se centre en una cuestión meramente informativa y no profundice en las bases epistemológicas del conocimiento, es decir, que no vaya al fondo, a la raíz.

Uno de los propósitos fundamentales del paradigma decolonial es desnudar a cuerpo entero la historia colonial que ha producido Europa. No solamente contrastar las interpretaciones hechas a ciertos fenómenos, sino ir más allá a buscar la intencionalidad que subyace en un determinado conocimiento o interpretación de un hecho. A partir de dejar planteado que el pensamiento crítico ancla su finalidad sólo en la elaboración de un juicio informada o deja intocada las bases epistemológicas que le dan sustento a una forma específica de ver y actuar en el mundo. Es por esta razón que no basta sólo con informarse, comparar, buscar información y comunicar lo encontrado, sino que es necesario realmente generar un pensamiento crítico que desestabilice los fundamentos epistémicos que le dan sustento a una forma de actuar en la sociedad.

En suma, las habilidades planteadas en las bases curriculares del programa de Chile dejan intocado como eje rector de la historia al proyecto civilizatorio moderno al establecer habilidades que no cuestionan los fundamentos epistémicos y ontológicos de los fenómenos histórico-sociales.

C) ACTITUDES

Las actitudes que se espera que los y las estudiantes adquieran están estrechamente vinculadas a los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT) y que van encaminados al “desarrollo personal y social” (p. 184).

Las actitudes por desarrollar son las siguientes:

Tabla 24

Cuadro de actitudes a desarrollar

Actitudes	Observación
A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual,	Un claro énfasis al respeto de todas las manifestaciones personales y colectivas.

estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.	
B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.	Encaminado a prevenir las discriminaciones y considerar el diálogo fundamental para una convivencia pacífica.
C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica	Desarrollar una postura propia a partir de un pensamiento autónomo y reflexivo.
D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.	Valorar el aporte de las Ciencias Sociales para la comprensión de la realidad.
E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes	Desarrollar una ciudadanía activa y propositiva.
F. Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.	Respeto a los derechos fundamentales de las personas.
G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).	Valorar el conocimiento del pasado para la comprensión del presente.
H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable	Protección del medio ambiente
I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común	Búsqueda de soluciones para contribuir al desarrollo de la sociedad.
J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y	Alfabetización digital

respetando la propiedad y la privacidad de las personas.	

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares 2015

La tabla anterior nos muestra cuáles son las actitudes que se espera que los y las estudiantes desarrollen a lo largo de su paso por el séptimo básico hasta el segundo medio. Mediante el aprendizaje de los contenidos temáticos, se pretende que el estudiantado logre tener actitudes de respeto hacia las personas, respeto hacia la ley, respeto hacia el medio ambiente y buscar soluciones que logren mitigar las problemáticas de la realidad de cada estudiante, con su vinculación, por supuesto, con la sociedad en su conjunto.

No obstante, existen algunas contradicciones con lo que se busca formar en el estudiantado chileno y las acciones que emprende el gobierno para con los pueblos originarios como los mapuche. Este es un ejemplo de incongruencia entre lo que se espera formar y cómo se actúa no en consonancia con estas actitudes.

Por ejemplo:

a) se espera respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas y en la práctica el Estado chileno pisotea el derecho a la autonomía y a la autodeterminación del pueblo mapuche.

b) Se espera que haya un respeto hacia la diversidad étnica y no se considera dentro de la Constitución Política de Chile la posibilidad de una identidad plurinacional.

c) Se espera el compromiso por una convivencia pacífica y se ha puesto en Estado de excepción la zona de la araucanía violando los derechos humanos de los mapuche al convertirlos en “terroristas” y perseguir a los principales voceros mapuche.

d) Se espera el desarrollo de lazos de pertenencia y la ocupación de la araucanía por parte de las forestales atenta en contra de la identidad territorial de los mapuche.

e) Se pretende una actitud favorable hacia el medio ambiente y cada día más se depredan los bosques y se siembran pinos cambiando el ecosistema de los bosques en el sur chileno.

f) Se espera que haya una búsqueda creativa en las soluciones y se privilegie el bien común mientras se impone una forma de razón para dar salida a las demandas del pueblo mapuche.

Como se puede observar, mediante la práctica que el Estado chileno ha tenido contra las demandas del pueblo mapuche, emergen las contradicciones que esperan lograrse en el estudiantado. Visto de esta forma, no hay congruencia con lo que pide el Estado y con la forma en la que éste resuelve las problemáticas con el pueblo mapuche. ¿Qué pasó? No debiera ser el Estado el primero en dar ejemplo de congruencia con lo que plantea como modelo educativo y lo que realiza en la realidad al momento de enfrentar dificultades.

Análisis de los contenidos en historia de las bases curriculares 2015

En el apartado anterior nos hemos centrado en las bases curriculares que marcan los planes de estudio del Ministerio de Educación de Chile. En este apartado nos concentraremos en resaltar los contenidos que se encuentran en el programa y que conciernen a la asignatura de Historia Geografía y Ciencias Sociales. Hemos de dejar de manifiesto que no analizaremos los contenidos enseñados para el segundo medio, debido a que este grado no se contempla por el hecho de que no entra en el espacio de análisis de lo que en México es la educación básica.

No obstante, para el caso de México, sólo hemos analizado el tercer año de secundaria, dado que sólo en ese año escolar se estudia la Historia Universal. No sucede lo mismo con la enseñanza de la Historia en Chile. La historia Universal se enseña desde el séptimo básico y se continúa hasta el segundo medio, parcializándose los contenidos de forma cronológica desde la aparición de los homínidos hasta la actualidad.

En razón a lo anterior es que hemos decidido analizar los tres grados en los que se enseña la Historia Universal a los y las estudiantes de Chile. Iremos colocando una tabla con los organizadores temáticos y el contenido a desarrollar, de esta forma, se podrá observar con claridad cuáles son los contenidos a abordar para el estudiantado chileno.

Tabla 25

Organizadores temáticos para séptimo básico

Temas	Subtemas
La complejización de las primeras sociedades: de la hominización al surgimiento de las civilizaciones	1. Explicar el proceso de hominización, reconociendo las principales etapas de la evolución de la especie humana, la influencia de factores geográficos, su dispersión en el planeta y las distintas teorías del poblamiento americano. 2. Explicar que el surgimiento de la agricultura, la domesticación de animales, la sedentarización, la acumulación de bienes y el desarrollo del comercio fueron procesos de larga duración que revolucionaron la forma en que los seres humanos se relacionaron con el espacio geográfico. 3. Explicar que, en las primeras civilizaciones, la formación de estados organizados y el ejercicio del poder estuvieron marcados por la centralización de la administración, la organización en torno a ciudades, la estratificación social, la formación de sistemas religiosos y el desarrollo de técnicas de contabilidad y escritura. 4. Caracterizar el surgimiento de las primeras civilizaciones (por ejemplo, sumeria, egipcia, china, india, minoica, fenicia, olmeca y chavín, entre otras), reconociendo que procesos similares se desarrollaron en distintos lugares y tiempos.

	La Antigüedad y el canon cultural clásico 5. Caracterizar el mar Mediterráneo como ecúmene y como espacio de circulación e intercambio, e inferir cómo sus características geográficas (por ejemplo, clima, relieve, recursos naturales, entre otros) influyeron en el desarrollo de la ciudad-estado griega y de la república romana. 6. Analizar las principales características de la democracia en Atenas, considerando el contraste con otras formas de gobierno del mundo antiguo, y su importancia para el desarrollo de la vida política actual y el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos. 7. Relacionar las principales características de la civilización romana (derecho, organización burocrática y militar, infraestructura, esclavitud, entre otras) con la extensión territorial de su imperio, la relación con los pueblos conquistados, el proceso de romanización y la posterior expansión del cristianismo. 8. Analizar, apoyándose en fuentes, el canon cultural que se constituyó en la Antigüedad clásica, considerando la centralidad del ser humano y la influencia de esta cultura en diversos aspectos de las sociedades del presente (por ejemplo, escritura alfabética, filosofía, ciencias, historia, noción de sujeto de derecho, relaciones de género, ideal de belleza, deporte, teatro, poesía y artes, entre otros).
Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana	La Edad Media y el nacimiento de la civilización europea 9. Explicar que la civilización europea se conforma a partir de la fragmentación de la unidad imperial de Occidente y la confluencia de las tradiciones grecorromana, judeocristiana y germana, e identificar a la Iglesia Católica

	como el elemento que articuló esta síntesis y que legitimó el poder político. 10. Caracterizar algunos rasgos distintivos de la sociedad medieval, como la visión cristiana del mundo, el orden estamental, las relaciones de fidelidad, los roles de género, la vida rural y el declive de la vida urbana. 11. Analizar ejemplos de relaciones de influencia, convivencia y conflicto entre el mundo europeo, el bizantino y el islámico durante la Edad Media, considerando la división del cristianismo y las relaciones de frontera entre la cristiandad y el islam en la península ibérica, entre otros. 12. Analizar las transformaciones que se producen en Europa a partir del siglo XII, considerando el renacimiento de la vida urbana, los cambios demográficos, las innovaciones tecnológicas, el desarrollo del comercio y el surgimiento de las universidades. Civilizaciones americanas 13. Identificar las principales características de las civilizaciones maya y azteca, considerando las tecnologías utilizadas para transformar el territorio que habitaban (urbanización, canales, acueductos y calzadas, formas de cultivo, entre otras) y el desarrollo de una red comercial que vinculaba al área mesoamericana. 14. Caracterizar el Imperio inca, y analizar los factores que posibilitaron la dominación y unidad del imperio (por ejemplo, red de caminos y sistema de comunicaciones, sistemas de cultivo, organización social, administración, ejército, mita y yanaconaje, sometimiento de pueblos y lengua oficial, entre otros). 15. Describir las principales características culturales de las civilizaciones maya, azteca e

	inca (por ejemplo, arte, lengua, tradiciones, relaciones de género, sistemas de medición del tiempo, ritos funerarios y creencias religiosas), e identificar aquellos elementos que persisten hasta el presente. 16. Reconocer en expresiones culturales latinoamericanas del presente la confluencia del legado de múltiples civilizaciones, como la maya, azteca, inca, griega, romana y europea

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares 2015.

En este grado escolar, se deben abordar dieciséis subtemas de Historia Universal durante el ciclo escolar. No estamos incluyendo todos los temas, dado que los demás son para las asignaturas de Geografía y Ciencias Sociales con un énfasis en la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos.[33]

Comencemos por anotar que los primeros contenidos tienen que ver con el proceso de hominización hasta el surgimiento de las primeras civilizaciones. Nos parece un acierto que se dé un comienzo desde la llegada del ser humano al continente americano y sus diferentes hipótesis. Se toma en cuenta procesos de larga duración como la agricultura y/o la sedentarización, aspectos que consideramos necesarios para comprender las especificidades del surgimiento de cada una de las primeras civilizaciones.

Asimismo, destacamos que estos primeros contenidos aciertan al concentrarse en el devenir histórico de las grandes civilizaciones que contribuyeron al mundo con los principales alimentos que hoy en día se consumen en todo el mundo. Por ejemplo, el arroz, el trigo, la papa, el maíz, entre otros. Tal forma de abordar estos contenidos prioriza una historia no eurocéntrica, dado que no privilegia el abordaje sólo de la formación histórica de Europa. Bajo esta lógica, estos primeros contenidos son necesarios e indispensables para conformar una subjetividad que logre apartarse de las coordenadas eurocéntricas.

[33] Los otros temas están agrupados en Formación ciudadana: el legado del mundo antiguo y los numerales comprenden del 17 al 20, posteriormente se abordan temas de Geografía, el subtema se llama Ser humano y medio y abarca los numerales 21 al 23.

No obstante, sólo son cuatro subtemas los que deben abordarse, a saber: a) procesos de hominización y surgimiento de las primeras civilizaciones, b) surgimiento de procesos de larga duración como la agricultura, c) formación de un poder centralizado y d) la caracterización del surgimiento de las primeras civilizaciones.

El siguiente tema centra su atención en aquellas civilizaciones que confluyeron para la conformación de lo que se ha denominado cultura americana. Se divide en tres apartados con cuatro subtemas cada uno. El primero denominado La antigüedad y el canon cultural clásico; el segundo, La edad media y el nacimiento de la civilización europea; y, por último, Civilizaciones americanas.

El primer subtema comienza con la periodización que ha marcado la enseñanza de la Historia en la mayoría (si no es que en todas) de los recintos escolares tanto de México como de Chile. La categoría de “antigüedad” alude a que ya no existen y, varias de las culturas que se han denominado como “antiguas” siguen estando presentes en la vida actual. Tal es el caso de los mayas, los egipcios, los chinos, los indios o los mapuche.

Otro elemento por destacar es la aparición del mar Mediterráneo como el espacio por antonomasia de las transacciones comerciales de la antigüedad. Dussel ha dado a conocer que dicho mar no fue centro sino hasta después de la invasión de los europeos a América y, que el Océano Índico fue el mar que tuvo mayor preponderancia en la denominada antigüedad (Dussel, 2008). Este es otro elemento que hace que resalten las luces eurocéntricas de la Historia Universal enseñada en Chile.

El siguiente subtema abre con el estudio de la Democracia en Atenas y considera que también se haga con respecto a las otras culturas y finaliza con reconocer los derechos de los ciudadanos. En primer lugar, colocar a Atenas como la civilización por excelencia donde nace la democracia, es ocultar que ese concepto no nace en Grecia, sino en Egipto, tal y como lo ha escrito Dussel (2011). En segundo lugar, al hablar de un reconocimiento de los ciudadanos en la Atenas de

antes, es obnubilar que quienes no eran ciudadanos no tenían voz y voto para decidir lo que se debía realizar en la *polis*, lo anterior dejaba en el ostracismo político a las mujeres, los esclavos y los no propietarios, porque hay que recordar que quienes eran ciudadanos en Grecia eran los que tenían alguna propiedad (Canfora, 2014; Serratos, 2018). En razón a los dos argumentos, destaca el carácter etnocentrista al mostrar a Atenas como el centro en el que se desarrolló la democracia y surgió el concepto de ciudadano. Trabajos como el de Martín Bernal (1996) con su *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la cultura clásica* desgranan uno a uno los mitos de los cuales se ha valido la historiografía europea para difuminar los orígenes africanos y fenicios de los griegos y olvidar que los griegos fueron una colonia de África.

No obstante, los subtemas siguen con la cultura romana, dos engranajes principales de la periodización eurocéntrica. Se pide abordar desde las conquistas, su estructura social, la romanización y por último la expansión del cristianismo. Esto último es muy importante, dado que hay que diferenciar dos conceptos que ayudan a explicar el mundo actual, uno es el cristianismo (que está presente en los contenidos), y otro es la cristiandad (que no está presente en los contenidos). El primero alude a una forma de religiosidad tras la muerte de Cristo y que será un grupo de personas cuyo propósito fue denunciar las injusticias que el Imperio Romano cometía en contra de la población no romana, y la segunda; alude al proceso de expansión de la cristiandad cuando se hace religión de Estado en el siglo IV de nuestra era.

> Constantino, en las luchas internas por lograr vencer a los Césares oponentes después de la muerte de Diocleciano, negocia con los mesiánicos y les propone la libertad del ejercicio de su culto y en pago les pide no oponerse al Imperio, apoyando así su candidatura […] Los mesiánicos (léase cristianos) pasaron de perseguidos a ser aceptados, tolerados y poco después hegemónicos en el imperio. (Dussel, 2017, p. 259)

Aprender a diferenciar estos dos conceptos ayuda a comprender la compleja relación política que tomó la religión católica apostólica y romana tras haberse convertido en religión de Estado con Constantino.

En lo que concierne al título con el que continúan los subtemas, se asoma de inmediato sobre qué van a aprender los y las estudiantes chilenos: La edad media y el nacimiento de la civilización europea. Era de esperarse que los contenidos de las bases curriculares abordarán la edad Media. Periodo de la Historia que sólo sucedió en Europa pero que al aprender este tipo de periodizaciones se asume de facto que así fue en todas las latitudes del planeta.

Se habla de "caracterizar algunos rasgos distintivos de la sociedad medieval, como la visión cristiana del mundo" (Bases Curriculares, 2015, p. 192). Pero, se omite la persecución que hubo en esta etapa hacia los herejes, las mujeres[34], los musulmanes, etc. Es cierto que se hace mención de los conflictos religiosos que se dieron en la época, no obstante, la mirada con la que se van a abordar es la perspectiva europea, esto significa que se privilegia un *locus enuntiationis*.

Más adelante, se centra en destacar las transformaciones que se fueron dando en Europa con la intensificación del comercio y con la aparición de los principales puertos comerciales. Se pide que se estudien las innovaciones tecnológicas (de Europa), que, más bien, fueron robos de inventos de otras culturas. Como lo ha demostrado Goody (2006) en su ya conocido libro *El robo de la historia*.

Por último, se centra en destacar las Civilizaciones americanas. No obstante, llama la atención que se centre sólo en dos (la azteca y la inca). ¡Borra del mapa universal a la cultura mapuche! Cultura que tiene un desarrollo desde hace más de 12 mil años, y debiera estar como columna vertebral de la Historia universal.

> El sitio Monte Verde II, que registra estos antecedentes [12,500 años], se halla ubicado en la actual X Región en una zona cercana a la ciudad de

[34] Para conocer más sobre la persecución hecha hacia las mujeres en la transición del feudalismo al capitalismo véase Federici, S. (2020). Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. México. Bajo Tierra Ediciones.

> Puerto Montt, en el sur de Chile. No obstante, las mismas investigaciones realizadas en Monte Verde han hallado en el mismo sitio, en un estrato inferior, aún no investigado plenamente, algunos restos materiales que pueden asociarse a cultura humana con una datación mucho más antigua de alrededor de 33,000 años. (Marimán, Caniuqueo, Millalén y Levil, 2006, p. 43)

La cita anterior nos da cuenta del milenario pasado que guardan las civilizaciones del continente del Abya Yala[35], mucho antes que los europeos y a la par que las civilizaciones China e India se estaba gestando una forma propia de producir conocimientos y de darle significado a la existencia. El caso de los Mapuche es uno entre varios. Por ejemplo, en México se ha colocado el devenir de las grandes culturas dentro del estudio de la Historia nacional y debiera estar como uno de los principales temas a abordar en la Historia llamada Universal. Los olmecas tienen un desarrollo anterior a los romanos, por poner un ejemplo. Mientras Europa se cubría con el manto del oscurantismo medieval, en el territorio Teotihuacano se tenía un alud de personas que hacían peregrinación desde varias partes de Mesoamérica, es decir, Teotihuacan era una ciudad cosmopolita en comparación con las principales ciudades europeas de la misma época. Regresando al caso de los Mapuche, las investigaciones más recientes "han registrado la existencia actual de entre 130 a 150 familias lingüísticas originarias en el continente", lo que lleva a la conclusión de que "solo un largo proceso de entre 25 mil a 30 mil años de existencia humana podría explicar tal antigüedad y diversidad de lenguas" (Marimán, Caniuqueo, Millalén y Levil, 2006, p. 44).

Es un acierto tomar en cuenta a las civilizaciones que surgieron en este lado del mundo. Hay que destacar su desarrollo civilizatorio y no colocarlo en comparación con el desarrollo europeo. Es decir, desde hace mucho tiempo se ha hecho énfasis en que la cultura europea fue muy superior a las culturas americanas. Este también es el principio del racismo que se sustenta en una superioridad

[35] Abya Yala es el término dado al continente americano por los guna, pueblo originario de Colombia y Panamá. Sui significado literal es "tierra madura o en florecimiento" y ha sido utilizado para sustituir el concepto colonial de América para nombrar el territorio en el que vivimos.

producida por los europeos y en la inferiorización que se ha hecho de las culturas originarias del continente.

De lo anterior podemos colocar como ejemplo que las culturas originarias del continente americano lograron la creación del cero que no tenía Roma ni Grecia. Que aquí también había un tipo de filosofía y no hay forma de compararla con la filosofía que se desarrolló en Grecia. Otro ejemplo lo encontramos en el desarrollo de la astronomía en Mesoamérica, donde se tenía un calendario más exacto que el gregoriano, entre muchos otros ejemplos.

Al no reconocer estas aportaciones y quedarse sólo en destacar la confluencia que se dio entre las culturas europeas y amerindias, se oculta la grandeza de las civilizaciones de este lado del planeta y no se dignifica el aporte que éstas hicieron a la conformación del mundo actual.

Hasta aquí hemos analizado los contenidos que se abordarán en el séptimo básico en Chile. Ahora lo haremos con el octavo básico para seguir demostrando el carácter colonial y eurocéntrico de los temas que aprenderán los y las estudiantes de Chile en pleno siglo XXI.

El siguiente cuadro muestra cuáles son los temas y subtemas que están presentes en las bases curriculares actuales del octavo básico.

Tabla 26

Organizadores temáticos para octavo básico

Tema	Subtemas
Los inicios de la modernidad: humanismo y Reforma (siglos XV-XVII)	1. Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del humanismo y del Renacimiento. 2. Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el surgimiento del Estado centralizado, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de

	las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros. 3. Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media. 4. Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros.
El choque de dos mundos y la mutua transformación de América y Europa	5. Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas. 6. Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica. 7. Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas.
Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia	14. Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano. 15. Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados

	Unidos, la Revolución francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica. 16. Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de independencia de Chile.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares 2015

Pues bien, ahora entremos a analizar los contenidos que se abordarán en octavo básico. Es necesario recordar que el equivalente de este grado en México es el de segundo de secundaria. El sistema educativo chileno tiene ocho grados básicos y cuatro grados medios. Bajo esta lógica, los dos primeros grados de secundaria en México equivaldrían a los dos últimos grados de la educación básica en Chile y el último grado de secundaria en México se asemejaría al primero medio en Chile[36]. Dada esta aclaración, continuemos con nuestro análisis.

Los contenidos históricos de este nivel no se distancian mucho del grado anterior, al contrario, afirman con mayor plenitud lo que hemos venido mencionando a lo largo de nuestro análisis: el currículum en lo que a Historia universal concierne, nada placenteramente en los mares del eurocentrismo.

La historia de la etapa Moderna es ubicada en términos cronológicos (siguiendo la lógica de edad antigua, media y moderna), centra su abordaje en el antropocentrismo instaurado por el Renacimiento. Lo que vemos es el estudio de la historia desde la visión renacentista y recalcando el énfasis en la centralidad del "ser humano". Podemos resaltar una categoría que será utilizada como mecanismo de afirmación de la subjetividad europea: el universalismo.

"Analizar […] la centralidad del ser humano" (Bases Curriculares, 2015, p. 197) comienza el primer contenido del segundo básico. Con esta idea de "ser humano" se asume que todos los seres humanos debemos observarnos bajo el

[36] Ver tabla comparativa de los sistemas educativos de México y Chile que aparecen al principio de este apartado.

lente del renacimiento. Esta no es más que el mecanismo o la coartada perfecta para desconectar y deshistorizar el devenir que ha tenido el ser humano en sus distintos espacios e historias locales. El mero hecho de mencionar que es el "ser humano", corta de tajo desde dónde se está hablando cuando se piensa en la época llamada Renacimiento. Desde luego se hace referencia a un tipo específico de "ser humano" que borra las acciones hechas por otros seres humanos en otras latitudes del planeta. Por ejemplo: con la idea de que en el renacimiento se comenzó a dar centralidad al "ser humano", se invisibiliza que en la cultura mexica ya se estaba pensando en su centralidad desde otros parámetros, incluso más filosóficos que en Europa. Netzahualcóyotl en uno de sus poemas escribió lo siguiente:

> Yo, Nezahualcóyotl, lo pregunto:/ ¿Acaso de veras se vive con raíz en la Tierra? / No para siempre en la Tierra: sólo un poco aquí. / Aunque sea de jade se quiebra, aunque sea de oro se rompe, aunque sea plumaje de quetzal se desgarra. / No para siempre en la Tierra: sólo un poco aquí. (Nezahualcóyotl, citado en León-Portilla, 1994, p. 89)

Netzahualcóyotl nació aproximadamente en el año de 1402 de nuestra era. Vemos una preocupación central por el ser humano y su estancia por el mundo. En su poema retrata la fragilidad que tiene el ser humano con respecto a la Tierra y se pregunta sobre la existencia tan efímera que tenemos a nuestro paso por la Tierra. Y hace una crítica que, aunque exista algo muy valioso para nosotros no durará para siempre y termina diciendo que nuestro paso por el planeta no será para toda la vida sino "sólo un poco aquí". A decir de León-Portilla (1994) "bien podrían parangonarse con otras composiciones, ejemplos clásicos de la poesía filosófica de valor universal" (p. 89).

Lo anterior es un ejemplo de centralidad humana para dar cuenta que cada cultura lo expresó de una manera distinta y la narrativa que se ha hegemonizado ha sido la eurocéntrica. Con esto queremos resaltar la deshistorización y desconexión de otras formas de narrar la historia y el propio devenir del ser humano en distintos espacios históricos.

El segundo contenido continúa en la misma lógica. Centra su estudio en las características medievales de Europa. Los y las estudiantes de Chile, subjetivarán que la edad media fue un periodo que se dio de forma universal (aunque éste sólo haya sucedido en Europa), dejando de lado el devenir histórico que se ha tenido en Mesoamérica, India, China y lo que fue el imperio Mogol.

Otro contenido que atrae nuestra atención es el referido a “el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas” (Bases Curriculares, 2015, p. 197). Cuando se habla de la imprenta siempre se asocia a Johannes Gutenberg como aquél que la inventó. Esta afirmación en el discurso es un ejemplo de lo que ha hecho Europa al plasmar sus narrativas por encima de las demás. Se olvida de facto que quien inventó el papel y la tinta fue la cultura china[37] siglos atrás de que apareciera la imprenta en Europa. Con esto no queremos decir que Europa no haya inventado un tipo de imprenta, lo que debemos resaltar y dejar al descubierto es el modus operandi del discurso producido por Europa y que sigue estando vigente en los recintos escolares, por lo menos de Chile y de México sí. Un discurso que hace pasar las invenciones como propias y desconecta toda la historia precedente que hizo posible la imprenta en Europa y, luego entonces, la difusión tanto del conocimiento como de las ideas.

Nadie niega que Gutenberg haya inventado un tipo de imprenta, lo que no se dice y se oculta de facto es que los chinos fueron los inventores de los principales instrumentos con que la imprenta fue echa posible y que siglos atrás ya se utilizaba otro tipo de imprenta para dar a conocer la información y que circularan las ideas.

Como cereza en este segundo bloque de contenidos, se abordará “la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna” (p. 197). Otra falacia historiográfica. Pues, ya se ha establecido como lugar donde la ciencia moderna tomó su forma y que no fue precisamente en Europa, sino en la esplendorosa Escuela de Bagdad. Donde en el periodo mal llamado edad media, tuvo su esplendor la cultura árabe mediante una revolución científica en matemáticas,

[37] Para conocer al respecto de la cultura china, véase la obra clásica de Gernet, J. (2005). El mundo chino. Barcelona. Crítica.

filosofía, literatura, entre otras aportaciones árabes al mundo. Al respecto escribe el matemático argelino Djebbar (2020):

> Existen en los escritos del astrónomo del siglo XI al-Bīrūnī (m. 1048), los elementos de un debate que sólo compete al problema de la rotación de la Tierra sobre sí misma. Se trata de un debate entre sabios de la época y un inicio de aplicación de lo que en ese momento era una hipótesis. En efecto, según al-Bīrūnī, el astrónomo al-Siǧzī, su contemporáneo, concibió y construyó un astrolabio basado en esta **hipótesis de la rotación de la Tierra sobre sí misma**[38]**.** (p. 73) [Las negritas son nuestras]

Por ejemplo, actualmente se manejan los números arábigos y no los romanos para las transacciones comerciales que se realizan en todo el mundo. Los niños y niñas de todo el mundo aprenden a contar con los números arábigos y no con los romanos, eso, consideramos es un aporte fundamental para la conformación del mundo actual. Empero, si se sigue enseñando a los alumnos que la ciencia moderna y la revolución científica se dio en Europa, estaremos condenándolos a subjetivar a Europa como el espacio geográfico al que debemos agradecerle las mejoras en tecnología que nos han acompañado hasta el momento. Lo anterior contribuye a continuar con el epistemicidio (Santos, 2009), perpetrado contra todo aquel conocimiento que no refuerza los grilletes de la dominación. Para lograr mantener su control ideológico tuvieron que eliminar por completo los conocimientos otros que daban un sentido otro a la existencia humana. En el ejemplo que colocamos, se hace notar cómo la civilización occidental se ha apropiado de los conocimientos creados en otras partes del mundo y los hace pasar como creaciones enteramente suyas. Santos (2019) asegura que:

> La prioridad epistemológica dada por las epistemologías del Sur a las exclusiones abismales y a las luchas contra ellas se debe al hecho de que el epistemicidio causado por las ciencias modernas eurocéntricas ha sido muchísimo más devastador en el otro lado de la línea abismal, con la

[38] En la actualidad se sigue enseñando que fue Copérnico quien propuso que la Tierra gira sobre su propio eje, no obstante, se demuestra con esta cita que esto no es del todo cierto dado que en los países del Islam desde el siglo XI ya se tenía como hipótesis la rotación de la Tierra, ¡seis siglos antes que Copérnico!

> conversión de la apropiación y la violencia coloniales en la forma colonial de regulación social. (p. 48)

Lo que resalta mediante la implementación de este tipo de contenidos es la falacia desarrollista que surge en Europa y continúa hasta nuestro territorio. Invisibilizando la aportación enorme de la cultura árabe y se esplendor clásico en medio de una edad oscura para Europa. Mientras los árabes realizaban una revolución científica y surgían los basamentos de la ciencia moderna, la Europa medieval perseguía a todo aquél que estuviera contra la visión de mundo que la Iglesia sostenía.

El contenido número tres aborda las principales características del "Estado moderno" y se estudiará la centralidad del rey y "el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado" (Bases curriculares, 2015, p. 197). De nuevo se observa la falacia historiográfica, en qué sentido. Para el momento del "surgimiento del Estado Moderno" (que comienza con la unión matrimonial entre el Rey Fernando de Aragón y la reina Isabel de Castilla), la China imperial había desarrollado un poder centralizado que le permitía tener el control de un territorio mucho más amplio que el continente europeo, además, contaba con una basta burocracia cuyos integrantes protegían las finanzas del imperio chino. La china imperial surgida en el año 221 antes de nuestra era (a.d.n.e), ya contaba con un imperio centralizado y, además, unificaron los territorios a partir de un sistema de escritura obligatorio en todas las provincias, junto con la acuñación de moneda, ¡muchos siglos antes que en Europa! No se diga de la formación de ejércitos que le permitió a esta primera dinastía extenderse territorialmente. Si vamos contrastando lo hecho en Europa, veremos que la China imperial estaba sumamente adelantado en cuanto a la administración de gobierno se refiere. Sin embargo, no queremos soslayar que la característica distintiva de los Estados Modernos que se subraya en los programas de estudio es que se encuentran vinculados ineludiblemente al surgimiento y consolidación del capitalismo, a la aparición de un nacionalismo fundante y homogéneo, esta forma es la que se impone como si no hubiera otra, eliminando así las posibilidades de reconocer y legitimar otras. Lo anterior es importante a la

luz de que la concepción de ese Estado Moderno surgió de la mano de una forma específica de organizar el poder y de tomar decisiones: la democracia (liberal) y, por ende, tiene consecuencias más allá del aprendizaje de temas históricos, pues, se pone la base epistemológica para que los sujetos visualicen de cierta forma sus posibilidades y responsabilidades de actuar políticamente.

En este primer bloque de contenidos (Los inicios de la modernidad: humanismo y Reforma (siglos XV y XVII)), finaliza con los temas del mercantilismo y la “acumulación y circulación de metales preciosos”. La perspectiva con la que se observarán estos temas emana de los mares tortuosos del eurocentrismo. Pues, se observan las coordenadas europeas de expansión comercial, nuevas rutas comerciales y la competencia con otros reinos europeos. No obstante, se niega la realidad que se vivía en Europa producto del sitio hecho por los turcos tras la toma de la ciudad más importante para el comercio entre Asia y Europa: Constantinopla.

Europa era la periferia del mundo árabe y la China imperial. Sólo ha logrado tener centralidad tras las empresas de conquista que desencadenaron en la invasión al Abya Yala o denominado más tarde como continente americano. En el momento en que desencubramos la historiografía que los y las estudiantes en Chile aprenden como la historia universal. Estaremos dando los pasos hacia la configuración de una historia en perspectiva decolonial.

El siguiente bloque llamado “El choque de dos mundos y la mutua transformación de América y Europa”, también contiene cuatro grandes contenidos que abordaremos en seguida.

El primer bloque de contenidos aborda las razones de los enfrentamientos entre las culturas europeas y del Abya Yala. Lo que observamos es que oculta las razones que llevaron a Europa a emprender una navegación por el océano Atlántico. Este hecho visto desde una perspectiva decolonial o si se le quiere llamar desde las coordenadas decoloniales, nos abre más el panorama de lo que estaba sucediendo en el mundo interregional de Europa, África, el medio Oriente y Oriente.

La manera de abordar los contenidos es la tradicional construida desde la perspectiva planteada por el proyecto civilizatorio moderno, es decir, desde una historiografía europea, pues se pone un énfasis a los procesos históricos de Europa, dejando de soslayo que desde otra mirada, perspectiva o lugar la situación periférica que guardaba Europa con relación al mundo árabe saldría a flote. La situación periférica de Occidente se agudizó con la toma del principal punto comercial, como ya lo hemos escrito en las líneas anteriores. Sin embargo, abordar la historia como si fuese un enfrentamiento, encubre la racionalidad subyacente en los invasores europeos que pisaron territorio caribeño y muestra el hecho como un "enfrentamiento". Más allá de este tipo de acontecimientos, se encuentra el hecho de resistencia por parte de los pueblos originarios del continente. En el momento en que se hace ver la invasión de los europeos como una "llegada", se materializa la falacia desarrollista que le ha dado sustento a la narrativa impuesta por la filosofía europea.

Aunado a lo anterior se habla de una "desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas" (Bases Curriculares, 2015, p. 198). Se trata de suavizar en el aprendizaje la brutal embestida que los europeos cometieron contra los pueblos originarios, a tal grado de ocultar, esconder, disimular, encubrir la realidad que vivieron los pueblos con la invasión, intrusión europea. Es un intento por cubrir el epistemicidio, etnocidio y el comunitaricidio que sufrieron los pueblos originarios. No hay que olvidar que los taínos desaparecieron por completo y no quedó rastro de su cultura ni de su conocimiento. Por tal motivo la idea de una "desarticulación" pierde sentido al contrastarlo con los hechos suscitados en la isla más grande del Caribe y con la forma brutal de aniquilamiento que se llevó a cabo en esa parte del mundo. No hubo como tal una "desarticulación", lo que hubo fue una imposición violenta de una forma de concebir la realidad por encima de los parámetros existenciales que daban sentido y significado a la vida en los pueblos mesoamericanos, taínos y andinos.

La existencia de los habitantes del Abya Yala se vio interrumpida y trastocada para siempre por la irrupción violenta conque actuaron lo9s europeos en gran parte

del continente que invadieron. No sólo a nivel corporal, sino a nivel espiritual fue una brutal embestida contra la forma de concebir su propia existencia e identidad. Fueron despojados de toda herramienta conceptual para situarse y actuar en su propio mundo. Arrasaron con cualquier vestigio cosmogónico originado en esta parte del planeta.

Los contenidos del numeral seis, establecen el análisis de la rápida conquista que hicieron los europeos. Agrupando la “organización política, la diferencia en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica” (Bases Curriculares, 2015, p. 198). Los factores anteriores colocan una preponderancia de la mirada colonial con que se ha escrito la historia. Resaltando las cualidades europeas sobre la de los pueblos originarios y encubriendo así, las marcadas diferencias y tensiones prevalecientes en los pueblos originarios antes de la invasión europea.

La mirada es eminentemente colonial y no queda espacio para observar el proceso de conquista como una correlación entre las fuerzas internas que hacían presión a los gobiernos indígenas y la coalición establecida por los europeos en aras de alcanzar sus objetivos, como se puede apreciar con el establecimiento de alianzas entre los europeos y los pueblos indígenas que se encontraban bajo el dominio de la élite gobernante.

El numeral siete es más explícito en la forma eurocéntrica de abordar los hechos que acontecieron tras la irrupción. Observemos como se centra en abordar “el impacto que tuvo la conquista de América en la cultura europea” (Bases Curriculares, 2015, p. 198). No el impacto que tuvo en los pueblos del Abya Yala, para qué observar los cambios y las transformaciones que ha tenido nuestro continente, eso no es lo importante para los y las estudiantes chilenas, es más importante observar las repercusiones que tuvo la cultura europea porque esa es la cultura con la que se intenta identificar a los chilenos.

Y termina con “el desafío de representar una nueva realidad [para la cultura europea] y los debates morales relacionados con la condición humana de los

indígenas" (Bases Curriculares, 2015, p. 198). Vemos una mirada colonizante en la redacción de este contenido. No sólo es observar los cambios de una cultura colonizada, humillada, sobajada, despojada de todo vestigio propio sino, además, observar cuál fue el desafío que los europeos tuvieron a la hora de proyectar una nueva realidad centrando su atención en los debates en torno a la "condición humana de los indígenas". En primera instancia, los estudiantes de octavo básico subjetivarán los cambios de una realidad distinta a la que se proyecta en su presente territorial, en segundo lugar, asumirán que los indígenas no eran humanos al centrarse en la perspectiva hecha por el europeo de asumir que no tenían humanidad los indígenas y, por último, darán por hecho que analizar el impacto de la conquista en los pueblos originarios no tiene importancia, aunque se hable de la realidad en la que vivieron miles de personas antes de la invasión europea.

Lo anterior demuestra cómo los y las estudiantes del Chile del siglo XXI, aprenderán una historia que les es ajena y distante a las realidades imperantes en la actualidad. Si se quiere superar los conflictos sociales que están presentes entre el pueblo mapuche y el Estado chileno, es menester comenzar a establecer coordenadas históricas que permitan visibilizar las vejaciones a las que han sido expuestos los pueblos originarios para crear una consciencia decolonial cuyo propósito sea encontrar caminos que conduzcan a la sociedad chilena a establecer la paz con las civilizaciones que habitaban Abya Yala hasta antes de la llegada de los invasores europeos.

Por último, analizamos un siguiente bloque que tiene que ver con temas históricos. Hemos de destacar que hay más contenidos dentro de esta unidad, no obstante, sólo hemos seleccionados los que abordan un mayor número de contenidos relacionados con la Historia Universal. De modo que, continuamos el análisis con el numeral 14. Mismo que se encuentra agrupado en el subtema: Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia.

El primer contenido está estrechamente relacionado con el abordaje de la Ilustración como principio constitutivo de los principios de libertad, soberanía

popular y el proceso de secularización. Estableciendo como línea argumental de este proceso la crítica hecha por la burguesía europea al Absolutismo europeo. Sin embargo, la crítica es una estrategia para generar un cambio en las relaciones de poder. Por lo tanto, se trata de una lucha por detentar y ejercer el poder en función de una clase gobernante y con el propósito de dominar a quienes estén por debajo de la jerarquización social. Se trata de legitimar un nuevo concepto de libertad que funcione como mecanismo de liberación pero al mismo tiempo sea el eslabón que apriete los grilletes de la dominación, esto significa que, se busca la libertad y se azuza al pueblo a conseguirla para seguir dominados bajo otra forma de control que se legitima mediante una nueva organización política que será la que dictará qué tipo de decisiones son viables tomar dentro de un espacio determinado, de esta forma, todas otras formas de organización social, política económica y hasta pedagógica quedan excluidas o son marginadas dentro de las coordenadas del Estado Moderno.

Por otra parte, de nuevo encontramos la falacia historiográfica al incorporar el concepto de razón como central en este proceso histórico. En otras ocasiones hemos argumentado que no fue el único proceso en el que se ha utilizado la razón para dar criticar la realidad imperante.

Por ejemplo: en Europa siglos antes se utilizó la razón para llevar a cabo lo que se conoce como el Renacimiento. Aquí mismo en el siglo XVII observamos cómo pensadoras como Sor Juana Inés de la Cruz planteaban una crítica al sistema virreinal mediante la poesía. Sus letras se encuentran impregnadas de los principios de libertad que se desarrolla en la Europa “ilustrada”. Al ser una visión europea, los conceptos, los marcos categoriales y las periodizaciones corresponden única y exclusivamente a ese tipo de historización. El concepto mismo de “ilustración” se encuentra lleno de esas especificidades que identifica una y solo una forma de concebir, la ciencia, la cultura, la educación, la economía, la política, etc. De modo que, se soslaya cualquier posibilidad de pensar, imaginar la existencia de otras formas, por ejemplo, de inventar al mundo, al universo, al tiempo. Estas otras formas serán desacreditadas de inmediato y conminadas al baúl de lo premoderno, de lo

tradicional, dicho en otras palabras, serán no “ilustradas”. Es decir, los europeos definen un tipo de objetividad hegemónica que debe ser reproducida por una subjetividad producente, y al hacerlo, está delimitando política e históricamente quienes son los que estarán del lado del Ser humano y quienes no serán humanos. En efecto, la imposición de esta tabla de medida es una imposición eminentemente de poder.

Otro ejemplo lo encontramos cuando se hace pasar a este proceso como el dechado del pensamiento ilustrado en el mundo. No obstante, se oculta la racionalidad con la que se desplazaban los principales ilustradores. Ejemplo de lo anterior lo encontramos con uno de los ideólogos ilustrados, John Locke; este personaje participó en la construcción del concepto de libertad, empero, él tenía capital invertido en la *Royal African Company* (RAC) (Losurdo, 2005). Ello implica que la libertad propuesta no incluía a los Otros, es decir, era una libertad sólo para los blancos europeos. Mientras los ilustrados proponían una nueva realidad, querían seguir manteniendo la realidad que les beneficiaba, esa que ha causado muchos estragos en las poblaciones no europeas.

El siguiente numeral (15), centra su atención en el proceso revolucionario que se dio en Francia, lo que actualmente es Estados Unidos y “las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica” (Bases Curriculares, 2015, p. 199). En primera, observamos un posicionamiento político específico al colocar la revolución francesa en primer lugar, quizá uno piense que no tiene nada que ver esto que observamos, no obstante, lo consideramos importante resaltar a razón de que siempre se ha puesto un énfasis en la revolución francesa como el hecho histórico por antonomasia, incluso sirve de fin y comienzo de la edad moderna a la edad contemporánea.

No obstante, observemos lo siguiente, la independencia de las colonias inglesas marca un hito no sólo a nivel continental, sino a nivel mundial. ¿En qué sentido? Es una independencia que (aunque burguesa), se libró del yugo colonial que ejercía Inglaterra. No se trata de un hecho aislado, sino que se enmarca en los afanes imperialistas de Inglaterra por controlar más a sus colonias y exprimirlas

económicamente en beneficiosa de los ingleses que se encontraban en la metrópoli. Además, comenzó antes que el proceso revolucionario en Francia. La primera data del año 1776 y la segunda en 1789, ¡13 años antes! Empero, ¿por qué se enfatiza el ciclo de las revoluciones burguesas historiada por Hobsbawm? Porque Europa legitima sus hechos mediante sus historiadores. Hobsbawm es el historiador por antonomasia que acuñó el concepto de ciclo de revoluciones burguesas y analizó la égida a partir de los conceptos de capitalismo, civilización (europea), progreso y desarrollo.

Continuando con el análisis, se habla de que también se observará la influencia que las ideas ilustradas tuvieron en las revoluciones de independencia de las colonias hispanoamericanas. En este caso se hace tabula rasa con aquellas colonias que estaban dentro de la esfera de influencia de alguna otra metrópoli, como es el caso de Haití.

Bajo esta lógica, el currículo encubre uno de los procesos más ejemplificantes de lucha por la emancipación y la libertad. Nada mejor para darlo a conocer que estudiar, abordar, aprender una de las luchas emancipatorias que ha triunfado. La Revolución de Haití es el caso más emblemático donde las personas esclavizadas por la corona francesa lograron su independencia pese a no contar con absolutamente nada más que su fuerza de trabajo. El arrojo mostrado en este proceso revolucionario es digno de ser aprendido por todos y todas las estudiantes, no sólo de Chile, sino de Latinoamérica toda. Debido a que sirve como referente más cercano a lo que se vivía en las colonias hispanoamericanas. Sin embargo, al parecer, no es ni siquiera mencionada, pues, el énfasis estará puesto en “las colonias españolas en Latinoamérica”.

El último numeral (16) de este bloque, centra su atención en explicar los procesos independentistas que se dieron en lo que actualmente es el continente

americano, pero, desde la mirada colonial, es decir, el locus *enuntiationis*[39] es el marcado por Europa.

¿Cómo es esto? Sí, al decir que el proceso de las independencias se explica desde la "crisis del sistema colonial", obnubila por completo las resistencias que fueron mermando el poder colonial. Por ejemplo: en el virreinato de Perú, es bastante conocido el levantamiento iniciado por Túpac Katari y continuado por su esposa. También se conoce cuál fue el desenlace con Túpac Katari y su familia. El poder virreinal minó por completo las aspiraciones legítimas de aquellos que osaron desafiar su poder (Golte, 2016). Colocar en el currículo que las independencias fueron posibles, en parte, por la crisis del sistema colonial pone el énfasis en la corona española y mutila la voluntad de los indígenas que respondieron ante las injusticias perpetradas por los que administraban las colonias españolas.

Otra cuestión es la que orbita en torno a seguir aprendiendo que la "apropiación de las ideas ilustradas" fue también una contribución importante para que se dieran las independencias. No negamos la influencia que éstas tuvieron en el territorio, sin embargo, según historiadores mexicanos, como es el caso del finado Luis Fernando Granados, han argumentado con pulcritud académica que no sólo fue la apropiación de las ideas, sino también la propia experiencia la que le dieron las herramientas volitivas de hacer un cambio. Pongo un ejemplo de México que nos parece muy plausible. El cura José María Morelos y Pavón que continuó el proceso independentista de la Nueva España, expresó en uno de sus documentos más importantes llamado "Sentimientos de la Nación", que no era posible tanta desigualdad entre los hombres y en el artículo doceavo colocó que las leyes: "moderen la opulencia y la indigencia" (García, T. 2005, p. 63), lo anterior significa que era necesario que no hubiese tanta concentración de la riqueza, pero, tampoco hubiese pobreza. Encontrar un punto de equilibrio fue una de sus preocupaciones. Esta es una cuestión que no se trataba en la Europa ilustrada, esto tiene que ver con la propia especificidad que no surgió de la apropiación de las ideas ilustradas.

[39] El locus enuntiationes en la conceptualización de Dussel significa el lugar epistemológico, que no geográfico desde donde construyo mi narrativa o discurso.

Como podemos observar, el currículo de octavo básico apunta a reforzar los cimientos del proyecto civilizatorio moderno. Lo anterior, impide que los y las estudiantes chilenas subjetiven otro tipo de narrativas, pues, desde el comienzo de las temáticas, éstas abordan la historia local de Europa. No es posible que en los albores del siglo XXI se prefiera navegar por los mares de Europa y se desprecie poner proa sobre el mar de Tierra del Fuego.

Hemos hecho el análisis de los dos últimos grados del básico en el sistema educativo chileno. A continuación, presentaremos los contenidos que tienen que ver con la Historia Universal en el primero medio. Queremos dejar de manifiesto, nuevamente, que hemos decidido incluir este grado por estar acorde con el tercer grado de secundaria que se cursa en México. Aunque este grado en Chile pertenece a la educación Media, no podemos soslayar que es equiparable al tercero de secundaria de nuestro país.

En seguida presentamos los contenidos de primero medio en la siguiente tabla.

Tabla 27

Organizadores temáticos para primero medio

Temas	Subtemas
Estado-nación y sociedad burguesa en Europa y América en el siglo XIX	1. Explicar las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de América y de Europa durante el siglo XIX, considerando, por ejemplo, el parlamentarismo como modelo de representatividad, el constitucionalismo, el movimiento abolicionista, la libre asociación, el libre mercado, la ampliación de la ciudadanía, entre otros. 2. Caracterizar la cultura burguesa, su ideal de vida y valores durante el siglo XIX (por ejemplo, modelo de familia, roles de género, ética del trabajo, entre otros), y explicar el protagonismo de la burguesía en las principales

	transformaciones políticas, sociales y económicas del período. 3. Analizar cómo durante el siglo XIX la geografía política de América Latina y de Europa se reorganizó con el surgimiento del Estado-nación, caracterizado por la unificación de territorios y de tradiciones culturales (por ejemplo, lengua e historia) según el principio de soberanía y el sentido de pertenencia a una comunidad política
La idea del progreso indefinido y sus contradicciones: de la industrialización a la guerra total en el cambio de siglo	4. Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros. 5. Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones. 6. Analizar el imperialismo europeo del siglo XIX, considerando su incidencia en la reconfiguración del mapa mundial, su impacto en los pueblos colonizados y su influencia en la ampliación de los mercados y en la expansión del capitalismo, entre otros. 7. Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial (por ejemplo, en el rediseño del mapa de Europa, en el surgimiento de la URSS, en la creciente influencia de Estados

	Unidos y en la crisis de la idea de progreso del siglo XIX).

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares de 2015.

Pues bien, abrimos este análisis y lo primero con lo que nos encontramos es la constitución del Estado Nación, además, nótese que se hace un énfasis en la "sociedad burguesa" tanto en América como en Europa. Esto ya nos da un indicativo. De entrada, que, será la forma de ser burguesa europea la que subjetivarán los y las estudiantes en Chile.

El principal tema se encuentra relacionado con la conformación de las ideas liberales tanto en Europa como en América. El punto central aquí es que no se está considerando el devenir histórico de América con relación a Europa. El parlamentarismo, sólo fue adoptado en Inglaterra y no en los países que fueron surgiendo tras el derrumbe del colonialismo español. La imposición de lentes, propuestas de desarrollo, de tipos de organización política y económica, la división y funcionamiento de un tipo específico de gobierno, concepción sobre lo que es la política reducida a los ejes estatales y a la democracia liberal, entre otras cosas. En este apartado, era de esperarse el énfasis en la forma de representatividad liberal, sin tomar en cuenta que existían otras formas de gobierno, incluso sin un estado centralizado, tal es el caso de la sociedad mapuche que, mediante acuerdos con la corona española, logró tener autonomía plena y control territorial, principios que fueron avasallados en la segunda mitad del siglo XIX con la mal llamada "Pacificación de la Araucanía", que, consideramos un acierto ya no conceptualizarla desde el punto de vista del Estado chileno, sino llamarle "la Ocupación de la Araucanía". El punto es que la comunidad mapuche tenía otro tipo de formas de ser, hacer y comprender la realidad. Hagamos una pregunta que volteé la concepción en la que se puede subjetivar una forma distinta de reproducir la vida, por ejemplo: ¿qué pasaría si el título del tema fuera: Estado-nación y comunidad mapuche en América en el siglo XIX? Sería una forma muy distinta de aproximarse a estudiar el devenir histórico de los pueblos originarios que también han contribuido al devenir de Chile. Para empezar, se coloca con pretensión de universalidad dentro de la Historia Universal la forma de vida de los mapuche. Pensamos que esto sería de

mucha ayuda en Chile para cambiar la forma en la que se ha visto al pueblo mapuche, como atrasados, tradicionales, sin cultura, pobres, etc.

El numeral 2 de este tema es muy ilustrativo de lo que deben aprender los y las estudiantes chilenas de primero medio. Es toda la formación del modo de ser burgués europeo. Es aquí donde los estudiantes comienzan a subjetivar los principales ideales de vida que caracterizan (y siguen caracterizando) a la sociedad burguesa y cuáles son los principales valores que le dan sentido y significado. Incluso se coloca entre paréntesis en qué se deben centrar: “modelo de familia, roles de género, ética del trabajo” (Bases Curriculares, 2015, p. 203). Se hegemoniza una sola forma de concebir a la familia, como es el caso del núcleo familiar concebido por el hombre, la mujer y los hijos. Excluyendo de facto cualquier otro tipo de organización familiar que no cumpla con los establecidos por la familia burguesa. Al mismo tiempo, se establecen los roles de género que serán celosamente resguardados por las prácticas sociales actuales, tales como: el hombre proveedor y la mujer cuidadora del hogar y los hijos. Estos roles de género colocarán al hombre por encima de la mujer y marcarán las pautas de lo que debe ser un hombre: fuerte, racional, emprendedor, culto, proveedor, inteligente, entre otros; y a la mujer se le asignan los roles de: débil, sentimental, hogareña, ignorante, sumisa y muchos más que poco a poco se irán derribando. Por último, una “ética del trabajo” centrada en la acumulación de la riqueza para adquirir los consumos que el capitalismo produce con celeridad.

Aunado a centrarse en ese modo específico de vida que despliega la sociedad burguesa que va tomando mayor relevancia en los espacios políticos, económicos, culturales y sociales. Destaca que hay que abordar las principales transformaciones que se han dado en los distintos ámbitos, pero, a partir del “protagonismo de la burguesía” (Bases Curriculares, 2015, p. 203). Como podemos apreciar, no hay duda de que el currículo refuerza la subjetividad producida por el proyecto civilizatorio moderno y encarna en su totalidad el modo de ser del sector específico que ha determinado la realidad en función de los intereses de una clase social en específico: la clase burguesa.

El último numeral de este tema también se centra en cómo la reorganización del Estado-Nación se hizo a partir de la configuración de éste. Dejando muy claro que no hay cabida para diálogo alguno con las comunidades originarias que se encontraban en lo que actualmente es el territorio chileno. Se habla de la "unificación de territorios y de tradiciones culturales" (Bases Curriculares, 2015, p. 204). Sin embargo, lo que se oculta es la clara desposesión territorial que el pueblo mapuche han sufrido a manos de los configuradores del Estado-Nación chileno. Aunque más adelante se aborda la "Ocupación de la Araucanía", observamos cómo es puesto el Estado-Nación por encima de cualquier otra forma de gobierno que exista en el territorio, lo cual invisibiliza la experiencia de gobierno del pueblo mapuche.

Al pasar al siguiente tema atrae nuestra atención desde el título: "La idea del progreso indefinido y sus contradicciones: de la industrialización a la guerra total en el cambio de siglo". En líneas anteriores dejamos de manifiesto lo que significa el concento de "progreso indefinido". Y en el primer subtema resalta muy ilustrativamente uno de los conceptos centrales del proyecto civilizatorio moderno, cuya configuración ha marcado el devenir de los seres vivos y del mismo planeta Tierra: el dominio de la naturaleza.

Vale la pena transcribir parte de la redacción del subtema. "Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de **progreso indefinido**, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, **el dominio de la naturaleza** […]" (Bases Curriculares, 2015, p. 204 [Las negritas son nuestras]). Existe una correlación y una codeterminación entre el llamado "progreso indefinido" y el "dominio de la naturaleza". Esta es una de las principales formas de razonamiento que instituyó el proyecto civilizatorio moderno. Para lograr ese tan anhelado progreso se torna necesario lograr el control y dominio de la naturaleza para luego explotarla junto con el hombre y llegar así al estadio más alto de civilización concretado en cada uno de los productos que el modo de producción de la sociedad burguesa impone sobre todas las otras formas de vida.

Bajo esta lógica, aquellas comunidades que no se suban al tren del progreso serán tildadas, acusadas, estigmatizadas como tradicionales, atrasadas, arcaicas, premodernas y colocadas como enemigas de la civilización occidental que va en progreso y sigue su desarrollo infinito. Contrario a esto, los pueblos originarios no cosifican a la naturaleza como algo más que está al alcance de los seres humanos y es necesario dominarla para alcanzar un progreso. No, todo lo contrario, tanto el pueblo mapuche como los otros pueblos originarios del Abya Yala consideran a la naturaleza en términos de sujetos, no de objetos, lo que cambia la ecuación eurocentrada de la vida. Mientras en la razón europea la naturaleza es vista en término objetuales, los pueblos originarios son conscientes que los seres humanos son parte constitutiva de esa naturaleza que se ha cosificado y buscan la redignificación de su cosmovisión para no fenecer como especie.

El siguiente numeral, sigue el curso del anterior, incluso es enfático al estudiar “la consolidación de la burguesía”, por supuesto, se refiere a un desarrollo histórico europeo, puesto que, en nuestras latitudes, el surgimiento de una clase proletaria no se consolidó hasta principios del siglo XX. Con lo anterior no queremos decir que no haya existido una clase proletaria en el siglo XIX en América, no, simplemente matizar que en el continente americano el desarrollo de la industria se fue dando paulatinamente a diferencia que en Europa. Sin embargo, esta forma de ver la historia desconectada, deshistorizada es uno de los mecanismos con los cuales se asume la universalidad europea.

El numeral 16, se centra en las cuestiones del imperialismo europeo. No obstante, el imperialismo norteamericano sobre los pueblos de Latinoamérica no está presente. Se oculta la franca intervención que Estados Unidos ha hecho en gran parte de Suramérica. Quizá este tipo de contenidos nos ayuden a resistir los embates del imperialismo estadounidense y anticipar los movimientos neocoloniales en aras proteger verdaderamente la soberanía de los pueblos latinoamericanos.

El último numeral de este tema está centrado en el “impacto de la Primera Guerra Mundial”, es necesario destacar que llamarla “mundial” es otra falacia historiográfica para incluir a toda la humanidad. Es mejor llamarla como lo que fue

una gran guerra europea. Que no se olvide que una de las principales razones fue la ampliación de los mercados para la obtención de materias primas y el control geopolítico de Europa (Fontana, 2018).

Hasta aquí hemos analizado los principales contenidos de lo que un estudiante de Educación Básica aprende en lo concerniente a Historia Universal en Chile. Como ya hemos mencionado, se dejó fuera del análisis los temas y subtemas que se abordan en Ciencias Sociales y Geografía, así como también el segundo medio por no estar acorde con la educación básica en México. Hay que recordar que los dos últimos grados de la educación básica en Chile equivale a los dos primeros grados de secundaria en México y el primero medio equivale al último grado de secundaria en nuestro país.

En suma, podemos destacar lo siguiente acerca de los contenidos, temas trabajados en los grados séptimo, octavo básicos y primero medio:

1. Mantiene la misma periodización que se ha cuestionado recientemente: antigua, media, moderna y contemporánea.
2. Persiste una falacia historiográfica que oculta el devenir histórico de otras partes del mundo.
3. La civilización de la que parten es Grecia como cultura por antonomasia
4. Se sigue enseñando que en Europa se dio una revolución científica y se ocultan las culturas de las que abrevaron los conocimientos para su despegue.
5. Legitima el mito desarrollista de Europa.
6. Existe una centralidad en la conformación de los Estados-Nación.
7. Presenta la invasión de los europeos como procesos evolutivos del desarrollo europeo.
8. Mantiene el mito de la modernidad al hablar de una desarticulación de los pueblos indígenas y no hablar de un epistemicidio.
9. Configura la subjetividad moderna mediante el estudio de la forma de ser de la burguesía.
10. Prevalece la razón euroccidentalocéntrica.

CAPÍTULO 5: MÉXICO Y CHILE: UNA MIRADA COMPARATIVA

¿Por qué y para qué comparar?

> Finalmente, ante la incidencia de los organismos internacionales y sus agendas educativas, los estudios comparados requieren estudiar tanto los sistemas de influencias y las dinámicas de reforma como los discursos desde los que éstos se construyen y circulan.
>
> Felicitas Acosta

La investigación comparada en las ciencias sociales ha tenido un álgido devenir desde sus inicios en el siglo XVIII. Ha sido apoyo fundamental para disciplinas como: la psicología experimental, la historia, la pedagogía y, por supuesto, la sociología. En torno a esta forma de acercarnos a un conocimiento mucho más objetivo sobre lo que acontece en la realidad, es que se ha cobrado mayor relevancia en el ámbito de la educación esta forma de análisis mediante la comparación.

Los primeros pasos de esta forma de generar conocimiento fueron alrededor del surgimiento de los sistemas educativos nacionales. Sabemos, de antemano, que este tipo de estudios también nacieron con una impronta colonial, sin embargo, creemos, con firmeza, que el tipo de perspectiva con el que nos acerquemos a generar conocimiento nuevo es determinante.

Consideramos pertinentes este tipo de estudios porque permiten generar preguntas en torno a cómo se está desarrollando un tipo de política educativa en un determinado lugar y, con la información recabada, proponer soluciones a las problemáticas surgidas a partir de la implementación de cierta política pública. Adicionalmente, nos permite observar con qué estrategias, tácticas, recursos y tiempos las fuerzas globalizantes actúan en determinados países y cómo éstos han logrado sortear los desafíos surgidos de la implementación de políticas eminentemente de corte neoliberal. De forma tal, nos ayudan a proporcionarnos un

marco general y coadyuvar en la comprensión de lo interpretado en torno a la educación y a la sociedad a la que pertenece.

En la actualidad, este tipo de enfoque se vuelve imprescindible para comprender la forma en que los procesos globalizantes y la internacionalización que se ha dado en gran parte del planeta han impactado a los sistemas educativos. Generar distintos enforques y dirigido a diversos objetos de conocimiento coadyuvaría a producir nuevos enfoques teóricos y avanzar de esta forma en el conocimiento de nuestras realidades, en cuya base se encuentra la posibilidad de hacer de este mundo mucho más asequible y equilibrado, dicho en otras palabras, el enfoque comparada en educación sirve, principalmente, para detectar cómo las políticas globalizantes no permiten condiciones de equidad, inclusión y mejoramiento de la educación en su conjunto. Ello es necesario para conformar un tipo de ser humano capaz de vislumbrar la realidad abrumadora que puede cernirse sobre la humanidad y contribuir a tiempo a generar los conocimientos necesarios para sobreponernos ante el crecimiento desmedido de las desigualdades sociales en todo el mundo.

La metodología utilizada en este enfoque nos es muy útil, dado que en el campo educativo hay diversas formas de afrontar las dificultades surgidas, se vuelve indispensable contar con diversas herramientas que nos permitan avanzar y demoler las dificultades que obstruyan el objetivo de formar seres humanos pensantes y críticos de su realidad. De nada serviría estudiar los fenómenos emergentes dentro del campo educativo si éstos no dan cuenta de los obstáculos subyacentes a la hora de implementar una cierta política educativa. “la educación comparada a diferencia de la mayoría de los saberes sobre la educación ha utilizado históricamente una amplia variedad de enfoques disciplinares y metodológicos y abordado numerosos temas” (Altbach y Kelly, 1990, p. 9).

Ante los fenómenos emergentes dentro del campo educativo nos preguntamos: ¿Cuál es el sentido de comparar los problemas inherentes al funcionamiento de un sistema educativo? ¿En qué forma los procesos globalizantes y la internalización impactan de manera decisiva en la implementación de una

determinada política educativa? ¿Cuáles son las resistencias que surgen dentro de cada país, región o localidad cuando una política educativa es implementada? ¿Cuál es el papel de los docentes frente a los cambios tan vertiginosos que se siguen en las políticas educativas en pleno siglo XXI? ¿Cómo esta globalización muestra la historia a los estudiantes de educación básica en Latinoamérica y ha servido para ensanchar las desigualdades sociales y legitimar los cambios en las políticas educativas de los países en que el neoliberalismo ha sido aplicado?

En nuestro trabajo, se pretende realizar una comparación de cómo la perspectiva decolonial se ha hecho presente en las constituciones, planes y programas de dos países en concreto: México y Chile. Las variaciones regionales son necesarias a la hora de emprender un trabajo comparativo, sin embargo, asumiremos que cada país se enmarca en un contexto de relaciones de poder desiguales y existen variaciones regionales importantes a considerar. Como bien escribe Manson (2010)

> en vez de una identificación mecánica de similitudes y diferencias entre dos o más espacios, es recomendable prestar atención a los contextos de estas similitudes y diferencias, y su relevancia causal en el hecho educativo del que se está siendo analizado. (p. 120)

Lo anterior nos impele a dejar bien delimitado cuál será el interés que guiará nuestro estudio comparativo. Queremos aclarar desde este momento que no nos interesa estudiar todo lo que sucede alrededor de los sistemas educativos de cada país, sino acotar nuestro análisis y posterior reflexión a cómo es mostrada la historia que aprenderán los y las estudiantes de educación básica en ambos países. De tal forma que, apreciaremos cómo la perspectiva decolonial ha permeado en cada uno de estos sistemas educativos y, adicionalmente, tener en cuenta las manifestaciones de este paradigma fuera de las coordenadas estatales, como sucede con el caso de México con los Zapatistas y el caso de Chile con los Mapuches.

En primera instancia se planteará la delimitación en 4 unidades de comparación: espacial, temporal, conceptual categorial e institucional. Para lograr

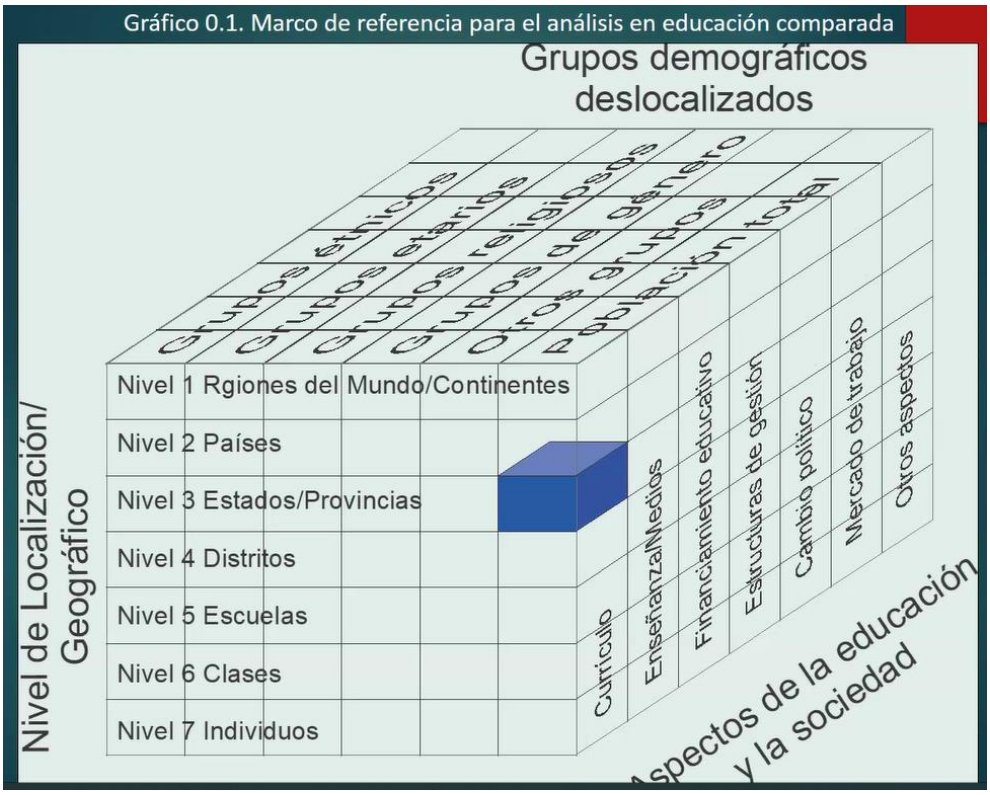
esto hemos abrevado del marco propuesto por Bray y Thomas para realizar nuestro análisis comparado. Estos autores realizan un cubo tridimensional donde se presentan siete niveles de localización geográfica/espacial, seis niveles de grupos demográficos deslocalizados y siete aspectos de la educación y su vínculo con la sociedad. sin embargo, no significa que para llevar a cabo el análisis de nuestra investigación debamos cumplir con la totalidad de los niveles de las tres dimensiones:

Tabla 28

Marco de referencia para el análisis

Marco de referencia para el análisis de referencia propuesto por Bray y Thomas		
Geográfico/espacial	Grupos demográficos deslocalizados	Aspectos de la educación en la sociedad
1. Regiones/continentes 2. Países 3. Estados/provincias 4. Distritos 5. Escuelas 6. Aulas 7. Personas	Grupos étnicos Grupos etarios Grupos religiosos Grupos de género Otros grupos Población total	Currículo Enseñanza/Medios Escritura de gestión Cambio político Mercado de trabajo Otros aspectos

Fuente: Elaboración propia a partir del cubo realizado por Bray y Thomas



Fuente: Imagen tomada de la presentación del Seminario de investigación comparada, definición y métodos, citado en Bray y Thomas (1995) p. 475. Citado en Bray, M. Adamson, B. y Mason, M (compiladores) Educación comparada. Enfoques y Métodos. Editorial Granica. p. 33.

La imagen nos da la pauta para establecer las coordenadas de comparación. Por ejemplo, para nuestro trabajo sólo tomaremos dos de las tres dimensiones: el nivel de localización geográfico (México y Chile) y en la dimensión de aspectos de la educación y la sociedad (currículo).

Para llevar a cabo la unidad de comparación espacial, será necesario hacer un recorrido por el contexto internacional que es el que afecta de manera directa a ambos países, para después establecer las semejanzas guardadas en los dos países, tales como: Lengua, presencia de pueblos originarios, colonialidad, condiciones geográficas, entre otras. En esta delimitación se deja claro cómo es que ambos países (México y Chile) han sido impactados en sus políticas educativas por las medidas neoliberales. Es necesario resaltar este elemento porque las

medidas neoliberales, tales como: privatización de empresas estatales, liberación financiera de mercados, reducción del Estado en la economía, financiarización, entre otras, fueron determinantes para el establecimiento de currículos que beneficiaran las "bondades" del mercado y lograr una mano de obra calificada para insertarse en las empresas trasnacionales. La conformación de un currículo bajo la directriz de dichas medidas irradió una específica conformación de contenidos históricos que dieran cuenta del largo proceso de desarrollo y modernidad en aras de buscar el ansiado progreso. Los contenidos históricos enseñados bajo la llamada "larga noche neoliberal" legitimaron y justificaron los despojos a los países colonizados. Como segundo momento, dejar de manifiesto cuáles son las diferencias en cuanto a los sistemas de gobierno y poder así dar el paso a la definición temporal en la cual vamos a desplazar nuestro análisis.

La segunda unidad de comparación tiene que ver con la temporalidad a establecer y poder así, delimitar en el plasma del tiempo en nuestro análisis y posterior interpretación. Hemos elegido partir desde la década de los ochenta a la fecha (lo que no significa que se hará un análisis de todos los programas y planes de estudio de ese periodo, sólo para dar cuenta de la continuidad que se ha dado en cuanto a los contenidos históricos enseñados en la llamada historia universal) ambos países son bombardeados por el neoliberalismo; por un lado, Chile tiene una dictadura bajo el gobierno de Pinochet y, México, una dictablanda[40] bajo los gobiernos prianistas. Mediante esta dimensión esperamos observar la continuidad que se le ha dado a los contenidos históricos establecidos para la enseñanza de la Historia Universal en la educación básica, en específico en la educación secundaria. Para el caso de ambos países, sostenemos la conjetura de que no han cambiado los contenidos históricos de la Historia Universal tanto en México como en Chile. Lo que ha traído como principal consecuencia la subjetivación de una historia

[40] En 1990, durante una conversación, hoy lo llamaríamos "conversatorio", en televisión mexicana, Mario Vargas Llosa llamó a la forma de gobierno manejada por el partido hegemónico (PRI) como dictablanda en contraposición con las dictaduras brasileñas, argentinas y, la más significativa de esa época, la dictadura chilena.

eurocéntrica que no ha servido para dar soluciones a las problemáticas planteadas en las realidades latinoamericanas.

El tercer elemento tiene que ver con los conceptos a utilizar para llevar a cabo nuestro análisis. Entre los que destacarán a lo largo de nuestras reflexiones: la historia, la perspectiva decolonial.

El último elemento por comparar será el institucional. Con esto se espera observar qué tipo de historia es la que se plantea dentro de los planes y programas de estudio en educación básica en ambos países. Compararemos lo que se ha delineado desde las directrices del Estado hoy en día, no sin soslayar el devenir histórico de cada país. En este apartado, utilizaremos como método para visibilizar la reproducción del poder hegemónico en el discurso. Los estudios críticos del discurso (ECD) nos ayudarán a dar cuenta cómo es que sigue presente el discurso neoliberal en gran parte de los contenidos históricos que se pretenden abordar en ambos países, además, indagaremos en el mar de complejidades en torno a la forma en la que se muestran los contenidos históricos en la educación básica de ambos países.

Los ECD suponen penetrar perceptivamente en las estructuras sociales, en general, y en las relaciones de poder, en particular. Sólo entonces podremos examinar el abuso del poder, los modos en que puede perjudicar a las personas y de qué manera puede producirse y reproducirse la desigualdad social en la vida cotidiana. Sólo entonces estaremos en condiciones de comprender cómo se distribuye desigualmente el poder en la sociedad. (Djik, 2009, p. 41)

Resaltar las formas en las que el poder abusa de su hegemonía será clave para determinar en qué forma el eurocentrismo sigue actuando en los contenidos históricos que las generaciones jóvenes aprenden en las clases de la mal llamada Historia Universal.

Para llevar a cabo nuestra investigación es necesario dar una pauta metodológica de cómo se hará el análisis comparativo. En primer lugar, se pretende establecer una comparación en México con la nueva propuesta hecha por la

presente administración contra la reforma de la administración pasada. Esto nos permitirá visibilizar las diferencias y similitudes entre una y otra reforma. El análisis se realizará desde la iniciativa de ley de ambas reformas, hasta los planes y programas. De lo que se trata es de observar los principales cambios en materia educativa y dar cuenta de cómo la perspectiva decolonial se hace presente. Finalmente, se dará cuenta de las alternativas que giran en torno a la enseñanza de la historia desde fuera del ámbito estatal, es decir, aquellas propuestas que no hayan sido dadas por la directriz gubernamental y que se hagan a nivel local, sólo como ejemplo de cómo podría integrarse y contribuir a formar otro tipo de subjetividad mediante la enseñanza de una historia decolonial.

Posteriormente se hará lo mismo en el caso de Chile, donde resaltaremos los principales cambios que ha tenido en materia educativa referida a la educación básica. Se hará análisis de sus más recientes planes y programas de estudio y se compararán las similitudes y diferencias que sobresalgan. Aunado a lo anterior, también se buscarán las alternativas de enseñanza de la historia que no se den dentro de los parámetros establecidos por los planes y programas.

En suma: la investigación comparada nos permitirá dar cuenta de las diferencias y similitudes que guarda cada país con respecto a la forma en que es presentada la Historia en sus respectivos planes y programas, adicionalmente, los ECD nos permitirán tener un método que nos permita mirar el abuso que sigue prevaleciendo al estudiar sólo una y única visión de la Historia Universal.

Currículo, Historia Universal y coordenadas decoloniales

Es de todos sabidos dentro de la academia de educación que los contenidos históricos que se plasman en un currículo escolar obedecen a los tiempos históricos que se viven y, por supuesto, son el resultado de un proceso de ejercicios de poder a través del tiempo, de construcción de significados del mundo, de formas de explicar el pasado para dar legitimidad a un presente; estrategias que utiliza el poder para echar a andar su funcionamiento y dirigir la conducta de sus gobernados mediante la instauración de su ideología en los sistemas educativos, lugar donde se aprecia con mayor nitidez esas disputas por manipular abiertamente las

narrativas y consolidar así su proyecto político, legitimando a través de las narrativas o discursos históricos su llegada al poder. Visto de esta forma, la historia no puede ser la única, pues no podrán explicarse las distintas adecuaciones, ajustes, desmemorias y énfasis en cada régimen de poder que se impone en el currículo. Luego entonces, es posible hablar no sólo de matices dentro de una narrativa histórica, sino de la existencia de formas otras de reconstruir el pasado y, por ende, de comprender el presente. El hecho de que se coloque un determinado tema o no depende también de lo que se quiera enaltecer y, también, de lo que se quiera ocultar. Existe una batalla frontal en cuanto qué tipo de contenidos históricos deben aprender los estudiantes de educación básica en Chile y en México. Siempre que hay un cambio de gobierno lo primero que es tocado para empezar a darle sentido al proyecto es qué tipo de educación deben recibir los y las estudiantes. Más en el fondo, la asignatura de Historia ha sido el blanco de muchos cambios a lo largo de las más recientes reformas, tanto en México como en Chile, por el simple hecho de que la forma de aprender y de enseñar la historia, produce una subjetividad específica que refuerza los cimientos que la oprimen o busca la liberación y la emancipación mediante la resistencia y la lucha.

La década de los noventa ha sido un parteaguas si nos referimos a qué tipo de Historia es la que se debe enseñar. La mayoría de los países latinoamericanos fueron configurando un tipo de Historia eminentemente ligada a los cambios globales del mercado (Plá, 2014). Tras la caída del Muro de Berlín (1989) y la desintegración de la URSS (1991), las estrategias educativas que se fueron alineando en el Chile posfordistas, según Salazar, han sido cuatro: a) la que responde a las lógicas del mercado, b) la que sin rechazar por completo la anterior intenta incluir cuestiones de equidad, integración y desarrollo, c) la que defiende a capa y espada los valores universales del mundo occidental y, d) la que intenta atender las necesidades sociales e pretende históricamente superar los problemas ocasionados por la imposición del modelo neoliberal. (Salazar, 2000).

Como podemos apreciar, el tipo específico de Historia ha tenido algunos cambios, tanto en México como en Chile, en lo que respecta a las historias

nacionales de cada país. En menor grado ha atraído la atención de reformular los contenidos que los estudiantes de ambos países aprenden en lo que se ha denominado la Historia Universal. La Historia Universal ha sido intocada con el paso de los años y ha resistido a las reformas educacionales que se fueron dando desde los noventa del siglo pasado. Las razones radican justamente en el tema de la colonialidad, pues ha sido el vehículo por el cual se ha colonizado la mente y urge su descolonización (Thiong´o, 2015). Ante el predominio de una Historia Universal hegemónica, consideramos de suma importancia sacar a la luz el velo eurocéntrico que ha impedido que los y las estudiantes de Latinoamérica (en específico de Chile y México), subjetiven otro tipo de narrativas históricas, pues, el peso de esa Historia, de esa forma de concebir al mundo, ha hecho que ni siquiera el mapa Mercator deje de ser usado (Rodríguez, 2008), una Historia que dé cuenta de la realidad imperante y logre superar las problemáticas surgidas de un paradigma civilizatorio que en la actualidad se encuentra en una crisis brutal. Tal y como lo desgrana Mbembe (2022) en su libro Brutalismo, cuyo concepto central da título a su texto, bajo el cual se producen una serie de concatenaciones de cosas que siempre terminan en acciones violentas.

> Las conductas de guerra se valorizan como tales y migran al terreno civil. La deshumanización se convierte en una práctica corriente, se legitima y fomenta la descarga de pulsiones violentas, se impone la búsqueda del diferente y las técnicas de desinculpación proliferan […] Deshacerse de individuos sin tener que dar cuenta a nadie es la norma, lo mismo que rematar a los heridos y matar a los prisioneros. Pero el brutalismo también funciona sobre la base de la desrealización tanto de los hechos como de sus efectos. La desrealización consiste en ocultar lo repugnante de la violencia y, en especial, de la muerte en masa, y presentarla como una muerte molecular. (p. 37)

La cita anterior nos revela una arista de la crisis civilizatoria de este proyecto político por eso la imperiosa necesidad de salir de esas coordenadas desde otros parámetros de comprensión de la realidad (Thiong´o, 2017), parámetros que estén anclados a la lógica que ha predominado durante más de cinco siglos, una lógica

que ha traído consigo una violencia descomunal. La guerra ruso-ucraniana, el genocidio en Palestina o la andanada de bulos contra el proceso electoral venezolano, por mencionar algunos a nivel macrorregional, son parte visible de esta crisis, donde quienes han apretado los grilletes de la dominación necesitan seguir dominando su espacio vital.

Empezar a problematizar esta cuestión en la educación básica nos parece pertinente dado que, el tipo de conocimiento histórico que se aprende mediante el estudio de la Historia Universal contribuye a configurar un tipo específico de ser humano en Latinoamérica. Los currículos latinoamericanos han tenido una gran influencia de los principales ideólogos de la conformación de un currículo. (Tyler 1986 y Pinar 2014). Los contenidos históricos que se imponen en un currículo obedecen a las relaciones de poder imperantes que actúan en la sociedad. Ello implica que no sólo vemos la visión única y homogeneizante, sino que también podemos apreciar esos antagonismos políticos que se dirimen en la sociedad, pero, que toman su forma en la concertación de qué tipo de contenidos históricos son necesarios que aprendan los y las estudiantes de algún país. Por ejemplo, el hecho de que no se integre a la población mapuche dentro de las grandes civilizaciones del mundo en la historia mundial, es el resultado del racismo con el que han sido tratado los mapuche a lo largo de su historia y en la actualidad se aprecia el asedio brutal por parte del estado chileno hacia sus territorios. (Pairican, 2014; Pineda, 2018).

Sin lugar a duda, el tipo de Historia que se enseña en el aula escolar sirve para legitimar a un gobierno en turno, Si éste es conservador, tenderá a legitimar la Historia desde el punto de vista de los conservadores y así sucederá en tanto llegue uno progresista al poder. Dicho de otra forma, el currículo obedece a una fuerza específica que asume una administración y trata de imponer su hegemonía mediante diferentes mecanismos entre los que destacan el estudio de la historia en la educación básica y legitimar así, su ascenso al poder. De modo que, hemos puesto nuestra mirada investigativa en la forma en que se enseña la Historia Universal tanto en México como en Chile.

Es por esta razón que nos hemos preguntado: ¿Cómo lograr desmontar la historia colonial que se ha escrito en la Historia Universal en la educación básica a lo largo de tantos años y configurar así un nuevo sujeto histórico capaz de transformar la realidad imperante? Y ¿De qué manera se lograría configurar otro tipo de subjetividad mediante una enseñanza de la Historia Universal desde una perspectiva decolonial?

Encaminados en dar algunas respuestas a estas preguntas o, inclusive, a generar más respuestas en torno a esta problematización, es que me he concentrado en dar cuenta de cómo existe un currículo eurocentrado tanto en México como en Chile a través de los contenidos históricos que se enseñan en la educación básica de ambos países. Los discernimientos para la elección de estos dos países orbita en dos sentidos: en primera instancia porque ambos países han tenido continuidad en las reformas educativas que se han presentado (Ornelas, 2020) y son de los primeros países en que el modelo neoliberal se expresó con contundencia en el sistema educativo de ambas repúblicas (Rizvi y Lingard, 2013) y, en segunda instancia; porque ambos países tienen expresiones decoloniales que aún no son tomadas en cuenta pero que coexisten en los límites marginales del Estado-Nación. Para el caso de México, los zapatistas y en el caso de Chile los mapuche. Ambos presentan una cosmovisión distinta no sólo de aprender un tipo específico de Historia, sino de ver, hacer y comprender el mundo. Aunado a lo anterior, tanto el movimiento neozapatista y el movimiento mapuche tienen su emergencia en la década de los noventa y no es casualidad que ambos movimientos ponen una férrea resistencia a las medidas neoliberales que, con el pasar de los años hemos visto, sentido y palpado en carne propia los coletazos de esas reformas en nuestra vida cotidiana.

De forma tal que, podemos establecer parámetros de comparación que nos ayuden a mostrar las diferencias y similitudes que ambos países guardan con respecto a qué tipo de contenidos históricos se estudia en Historia Universal y cómo configurar alternativas desde otros parámetros de cosmovisión para superar las

contradicciones que el proyecto civilizatorio moderno ha creado desde hace mucho tiempo.

Hemos establecido una comparación entre lo que plantea la Nueva Escuela Mexicana en su currículo con lo que se planeta en las bases curriculares del sistema educativo chileno. Con el afán de dar cuenta cómo (si es el caso) se expresa la perspectiva decolonial en ambos currículos o si refuerzan el sistema civilizatorio moderno. Para llevar a cabo esto, se tomó la propuesta hecha por Jurjo Torres (2005) que propone en su más reciente libro Omar Turra. La propuesta presenta un esquema de análisis para los textos pedagógicos y manuales, por lo tanto, consideramos que el análisis de los contenidos históricos de cada uno de los planes y programas bien puede hacerse desde la categoría propuesta por Torres. Respecto a este esquema escribe Turra y Ajagan (2022):

> Desde esta perspectiva, los manuales y libros de texto [y los planes y programas] tienen como propósito conseguir la uniformidad al interior del sistema escolar, a partir de una óptica específica desde la cual se presenta y define la realidad sociocultural, por cierto, una visión que responde a intereses de grupos de poder presentes en una sociedad determinada. Por lo tanto, el análisis de los contenidos de los textos [y de los programas] comienza por develar cuáles son esos intereses. (p. 133)

He organizado este apartado en tres dimensiones. La primera dimensión tiene que ver con qué es eso de lo decolonial con respecto a lo poscolonial y sus principales definiciones. La segunda dimensión orbita alrededor de qué tipo de ciudadano se intenta formar mediante el estudio de la Historia propuesto en cada uno de los currículos. Por último, desplazo el análisis a los contenidos históricos que se enseñan en la Historia Universal en ambos países.

Lo decolonial

Primeramente, mencionar que los debates decoloniales tienen su emergencia como una propuesta teórica en la década de los noventa del siglo pasado. Uno de sus principales impulsores ha sido el finado filósofo mexicoargentino Enrique Dussel, quien desnudó por completo la forma en la que se

venía observando la historia universal y ha propuesto una nueva periodización para salir de los parámetros producidos por el proyecto civilizatorio moderno. Además, es el creador del concepto Transmodernidad que significa ir más allá de lo que se ha configurado en el paradigma civilizatorio moderno.

Otro concepto que orbita dentro de esta perspectiva es el acuñado por Aníbal Quijano, el cual da cuenta de que pese a dejar de ser colonias de las metrópolis, las cadenas de dominación no se han roto por completo y seguimos aprisionados epistémica, cultural y socialmente a la forma de vida que se configuró desde la llegada misma de los europeos al Abya Yala. La colonialidad servirá de engranaje para visibilizar las cartografías del poder en torno a la jerarquización hecha mediante el concepto de raza.

Un punto de partida importante es que la modernidad no nace con la Revolución francesa, sino con la invasión europea al continente americano. Ese es el punto de partida para tomar como referencia uno de sus principales momentos históricos con respecto a lo poscolonial.

Si bien, anteriormente ya he desarrollado puntualmente a qué se refiere el tema de lo decolonial, considero pertinente (y no está demás) recordar aquí algunos puntos clave, pues todos ellos configuran la brújula para avanzar en el análisis que haremos. De lo que se trata es de situarse del lado de las víctimas, debido a que han sido puestas en la línea del No Ser con respecto a quienes se encuentran en la línea del Ser. Desde la perspectiva fanoniana, la raza no se entiende desde el paradigma biológico, sino mediante el paradigma sociológico en el que una parte de la humanidad inferioriza a la mayoría de los seres humanos en este planeta. Ensanchando las brechas de desigualdad y configurando jerarquizaciones de dominio.

En cambio, lo poscolonial, surge con la descolonización de la posguerra de 1945. Donde la lucha se concreta en un enemigo común: el imperialismo europeo. Bajo esta lógica, no desestimamos estos primeros pasos, al contrario, son bases imprescindibles para la emergencia de la perspectiva decolonial de los años noventa

del siglo pasado. En este alud de críticos, podemos resaltar a Frantz Fanon, Aimé Cesaire, Edward Said, entre otros. No obstante, los planteamientos hechos por estos primeros pensadores no cuestionan las bases epistémicas del proyecto civilizatorio moderno, a diferencia de la puesta decolonial en la que se critica la base ontológica desde donde se organizan las jerarquías sociales y las desigualdades que se han producido desde la dominación y el control que el proyecto civilizatorio ha configurado desde hace más de 500 años.

La perspectiva decolonial no sólo intenta recuperar a quienes han sido de forma sistemática marginados por el proyecto civilizatorio moderno, sino que trata de desmontar las bases ontológicas y epistémicas que le han dado sentido y significado a una forma específica de ser, estar y comprender el mundo. Por tal motivo una de las primeras acciones para tomar conciencia es dar cuenta de qué tanto los contenidos históricos en la historia universal enseñada en la educación básica tratan de salir del paradigma eurocéntrico y proponen alguna alternativa para salir de esas coordenadas de dominación.

El problema radica entonces en: ¿de qué forma se expresa el eurocentrismo en los currículos de cada país[41]? La respuesta estaría en develar mediante el lente de análisis propuesto por Torres (2005) para evidenciar lo que se oculta tras el velo de neutralidad. Con base en lo escrito anteriormente, analizo el sujeto histórico que se intenta formar mediante el estudio de la Historia y los contenidos históricos que se enseñan en la Historia universal de Educación Básica.

¿Qué tipo de sujeto histórico se espera formar?

La enseñanza de la Historia va encaminada no sólo a acumular una serie de conocimientos y regurgitarlos como erudito en pláticas con la familia, con los amigos o en los espacios laborales. Tiene como principal objetivo formar sujetos históricos críticos que contribuyan a tomar decisiones que trasformen la realidad imperante. Sin embargo, desde varias décadas atrás, la historia (nacional y universal)

[41] El propio concepto de “país”, para referir a un espacio determinado bajo la égida de un Estado-nación, nos refiere a una forma de organización política y división geográfica herencia de esa colonialidad.

enseñada en la escuela ha estado enmarcada bajo parámetros empresariales tales como: equidad, inclusión, eficiencia, competencias, desarrollo y progreso, entre otros.

A continuación, haremos un análisis comparado de cuál es el tipo de sujeto que se intenta formar tanto en México como en Chile.

Chile

Tabla 29

BÁSICO (7mo. 8vo)

En el ámbito personal y social
a. Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
b. Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
c. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
d. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
e. Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
f. Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
g. Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.
En el ámbito del conocimiento y la cultura
a. Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
b. Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
c. Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.
d. Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.
e. Comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros.

f. Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos, y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.

g. Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.

h. Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medioambiente.

i. Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica, para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente. j. Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares 2015

Todo currículo proyecta un tipo de ser humano que espera formar mediante el transcurso de la educación básica o media. En tanto que se concentran en destacar los ideales que persigue cada sociedad en un momento histórico determinado. De esta forma, el currículo en Chile de 2015, cuyo propósito intenta dar el salto cualitativo entre la educación impuesta en la era pinochetista y el Chile actual, más bien, lo único que hace es reforzar los cimientos del modelo neoliberal.

En primera instancia, se espera que los y las estudiantes chilenos desarrollen las habilidades para integrarse a la vida en sociedad en dos dimensiones: personal y social, y; conocimiento en cultura.

Con respecto a la primera dimensión el énfasis lo encontramos en el desarrollo “individual”, aunque coloquen como apellido lo colectivo. Por poner un ejemplo, la historia enseñada a través de una narrativa tradicional vinculada a las gestas heroicas hechas por caudillos, héroes, padres de la patria, excluye de facto la participación colectiva de los procesos históricos, no demeritamos el liderazgo que algunos puedan llegar a tener, sin embargo, todos los procesos históricos han sido producto no de una sola persona, sino de la acción colectiva, además, se omite la participación de las mujeres en todas las luchas por la libertad. Se trata de ponderar al individuo sobre lo colectivo. Ello refuerza la idea individualista que prima en el mercado, pues, esa historia se mantiene alejada y distante de las y los sujetos de carne y hueso que bajo esa lógica esperaría el surgimiento de alguien, un individuo

que guíe, encabece la lucha o, simplemente subjetivan que ellos [los estudiantes] no forman parte de la historia y, por lo tanto, no pueden incidir en su transformación.

Nada de lo anterior, los colectivos populares son los han sido el motor verdadero de los procesos históricos mundiales.

Se interioriza el trabajo individual y se prepara para las precarizaciones que se viven bajo el paradigma neoliberal. Se pone énfasis en "resistir"[42] y tolerar la frustración, lo anterior es un ejemplo de cómo la escuela sirve de preparación para la vida que se llevará en una "sociedad del rendimiento" (Han, 2016a). Donde los empleos son de forma temporal y no existe el mínimo común denominador de estabilidad en el trabajo, lo que condena a las juventudes a estar saltando de un trabajo a otro no por no saber trabajar, sino porque este modelo evita a toda costa que los jóvenes adquieran derechos laborales y antes de que éstos sean adquiridos son despedidos y lanzados al desempleo (Moruno, 2017). Sorteando la frustración sentida al término de un trabajo en el que medianamente uno había tomado ritmo. Pues bien, el currículo chileno los prepara para ese tipo de frustraciones. Asimismo, hay una valoración a la autoestima positiva (Han, 2013), esa que se perfila a establecer una actitud de resignación al ver todo lo positivo que la vida tiene, aunque el sistema haya producido las negaciones de la vida provocando miseria, pobreza, exclusión, marginación entre otros males de las sociedad occidentales y occidentalizadas.

También prima el énfasis en obtener un conocimiento de los derechos y las responsabilidades a las que uno tiene dentro de una sociedad, sin saber que los derechos que ahora pueden ser disfrutados se ganaron a pulso en la calle, en la lucha, con la resistencia de los pueblos y los colectivos. Existe la mención sobre la diversidad, no obstante, pese a hacer la mención de respetar las manifestaciones diversas que la sociedad chilena guarda, los pueblos originarios no se encuentran del todo presentes en el currículo del séptimo básico al segundo medio, como ya vimos, los Mapuche son borrados de los contenidos a abordar en Chile.

[42] El concepto de resiliencia en la educación ha servido para proporcionar el marco conceptual de las precarizaciones del mundo laboral.

En cuanto a la segunda dimensión, el centro se encuentra en el desarrollo de la creatividad y la producción de actos reflexivos sobre la realidad imperante. Empero, no hay una sola mención a formar ciudadanos críticos que estén interesados en transformar las cosas que no beneficien a la sociedad chilena. Pese a colocar un énfasis a la realización de proyectos para dar solución a las problemáticas. El currículo mantiene una visión conservadora del orden establecido. Que no sea cuestionada la legitimidad de la autoridad o la jerarquización de determinados espacios. No, la centralidad se encuentra en el desarrollo de habilidades comunicativas para decodificar los mensajes tanto de forma física como a través de la tecnología.

Como asegura Torres (2007):

> A través de la historia podemos observar que, cuando en los gobiernos tenían un peso notable peso los poderes religiosos, los sistemas educativos asumían entre sus funciones principales reproducir esos ideales religiosos en las nuevas generaciones; **cuando los poderes militares controlaban los resortes del Estado, inmediatamente todos los contenidos escolares y modos de trabajar en las aulas se seleccionaban con la finalidad de contribuir a legitimar tales concepciones** y, por tanto, que permitiesen la reproducción de esas ideologías militaristas y dictatoriales. (pp. 189-190) [Las negritas son nuestras]

Se insiste en crear una identidad al Estado Nación, que los y las ciudadanas sólo sean partícipes de la vida política cada que haya elecciones y no se inmiscuyan en las decisiones que los gobernantes tomen, y mucho menos cuestionar lo ya instituido, la forma o el proceder de ciertos gobernantes, o de ser disruptivos frente a las manifestaciones de poder excesivo por parte del Estado, eso es ver lo político como algo que sólo compete a los políticos y no, por lo contrario, lo político va más allá sobre la necesidad de reconocer que dentro del estado chileno existen otras naciones como las de los pueblos originarios, pues, lo político no se circunscribe a lo relacionado sólo con el Estado, sino que está en disputa en todos los ámbitos de la arena política: en la música, en la cultura, en la pedagogía, etc. Tal atropello a la población mapuche abona a la incomprensión de las exigencias hechas por un

sector del pueblo mapuche que ha estado resistiendo a los embates no sólo del Estado chileno sino también a los embates producidos por el capital trasnacional en contubernio con las oligarquías nacionales.

Otro concepto por resaltar es la forma en la que se mira a la naturaleza, pues, se mide en funciones meramente mercantilista al penar que la naturaleza es un recurso del cual uno puede disponer en función del desarrollo de la humanidad. La ciencia occidental es considerada como la base principal para obtener conocimiento y comprender así los fenómenos que aparecen frente a la realidad. Por último, es un acierto considerar las artes como forma de desarrollo humano, pues, en un mundo cada vez más tecnologizado, las artes nos recuerdan el lado humanista de la vida.

En suma, el currículo reafirma una subjetividad moderna que va acorde con las pautas marcadas por los organismos internacionales y desarrolla una conciencia mercantilista de la naturaleza y prima el desarrollo individual por encima de lo colectivo. Lo anterior no significa que esto suceda en la realidad interior de cada una de las escuelas. Nuestro análisis está puesto en lo planteado en el currículo, pues, estamos convencidos que este currículo es reinterpretado desde la experiencia misma de cada uno de la comunidad educativa cuando éste llega a los recintos escolares. Simplemente queremos dejar de manifiesto lo que se oculta mediante el discurso plasmado en los objetivos generales.

México

Tabla 30

Plan de Estudios 2022

I. Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad.

II. Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana.

III. Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación.
IV. Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida.
V. Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial; conscientes de la importancia que tiene la presencia de otras personas en su vida y la urgencia de oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida.
VI. Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama, por lo que entienden la prioridad de relacionar el cuidado de su alimentación, su salud física, mental, sexual y reproductiva con la salud planetaria desde una visión sustentable y compatible.
VII. Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamentos científicos y saberes comunitarios, de tal manera que les permitan consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.
VIII. Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de las demás personas, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación
IX. Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros. Dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas. Aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.
X. Desarrollan el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades, reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria.

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de estudios 2022.

El currículo en México trata de romper con los discursos neoliberales que habían prevalecido en las reformas anteriores. Hay un énfasis al reconocimiento de una vida digna y a construir su identidad no de forma individual, sino como personas que actúan en colectivo.

También existe un reconocimiento a la diversidad, sin embargo, se hace un énfasis de que también se viven en esa diversidad. Bajo el entendido de que si se

piensa en términos sólo de reconocimiento se oculta que existen pueblos originarios que viven esa diversidad.

El perfil reconoce que las mujeres deben vivir una vida plena y alejada de cualquier indicio de violencia o discriminación por parte de los hombres. A diferencia del currículo chileno, en este podemos observar la aparición de la perspectiva de género.

Para México la centralidad no se basa en el desarrollo de las capacidades y habilidades personales, sino que está centrado en la vida en comunidad y que las acciones que realizamos dentro de nuestra esfera personal repercuten sí o sí dentro de cada comunidad en la que nos desenvolvamos. Contrario a lo que el currículo chileno plantea, el de México coloca una mayor preponderancia al concepto de comunidad que al de sociedad.

Ambos currículos tratan de formar en los jóvenes un pensamiento propio mediante la formulación de juicios con base en la información. Empero, el currículo mexicano pone un énfasis a “la urgencia de oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida” (SEP, 2022, p. 96).

En cuanto a la forma de ver a la naturaleza, en México se pone de manifestación uno de los conceptos centrales del planteamiento decolonial al recalcar que nosotros somos parte de la naturaleza y, por lo tanto, no debemos mirar a ésta como un recurso sino como parte constitutiva de nosotros.

Mientras que el currículo chileno privilegia la ciencia occidental, en México por primera vez, hay una dignificación y aceptación de que en las comunidades existen saberes que son necesarios incorporarlos para dar solución a las problemáticas planteadas. Es decir, no se desdeña el saber comunitario, sino que hay una integración con el saber científico producido por occidente.

Ambos programas centran su atención el establecer en que los y las estudiantes logren establecer diálogos respetuosos y actúen de forma cooperativa en aras de construir nuevos roles y relaciones.

En lo que al lenguaje se refieren, el currículo en México considera la pluralidad de formas de lenguaje, no sólo del habla, sino también el lenguaje de señas y los idiomas propios de las comunidades originarias. Mientras que el de Chile, privilegia la lengua castellana por encima de otras como puede ser el mapuzungún.

Por último, en el caso del currículo mexicano, se pretende formar un pensamiento crítico en los y las educandas, cuyo propósito sea transformar la realidad. En cambio, el currículo chileno, no menciona el desarrollo de un pensamiento crítico al concluir la educación básica.

En suma, podemos distinguir que el currículo mexicano se aleja de los postulados neoliberales de formar un ciudadano competitivo, eficaz, emprendedor y marca una pauta distinta a lo que han planteado los organismos internacionales. Esto es un primer avance hacia una descolonización del ser que ha navegado bajo el paradigma moderno, pues, se pretende incluir los saberes comunitarios como palanca de desarrollo de otro tipo de humanidad.

Ahora bien, hasta aquí hemos destacado el ideal de ser humano que se piensa formar tanto en México como en Chile. En seguida, analizaremos cuáles son las finalidades del estudio de la Historia en ambos países. Para después pasar a comparar los contenidos históricos de Historia Universal que se encuentran en cada programa. Para ello, seleccionaremos los temas que más son recurrentes y finalizar con la forma en la que son narrados en los libros de texto vigentes en cada país.

Tabla 11

Finalidades del estudio de la historia

Chile	**México**

A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.	Sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, que inician en el contexto familiar con la lengua, las costumbres, las concepciones del mundo y los estilos de vida que se comparten, y que se amplían al entorno local, nacional, regional y mundial.
B. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.	Reconocimiento de las diversas sociedades y culturas, y ejerzan el pensamiento crítico en torno a sus historias, costumbres, tradiciones, saberes y formas de convivir, para de esta manera dar significado y valorar su propia cultura y otras.
C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica	Convicciones, principios éticos y valores democráticos como el respeto, la libertad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la reciprocidad y la empatía, que les sirvan de guía para prácticas personales y colectivas, así como para reflexionar y hacer juicios críticos, tomar decisiones, participar y relacionarse de forma positiva y pacífica con las demás personas.
D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.	Respeto y protección de los derechos humanos conforme avancen en su trayecto educativo y de vida, conozcan su importancia para la organización de la vida en sociedad, aprendan a defenderlos ante situaciones de desigualdad e injusticia, así´ como a ejercerlos de manera informada y pacífica, lo que supone exigir su cumplimiento para sí y para todas las personas, respetando todas las diversidades.
E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes	Responsabilidad en el cuidado y conservación de la naturaleza a partir de la concepción de que todas las personas forman parte de ella y asuman compromisos de bajo impacto ambiental y de sustentabilidad para garantizar el derecho de todas las personas y seres vivos, a un ambiente sano en el presente y futuro.
F. Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad	Desarrollo de las conciencias histórica y geográfica basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en

de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.	su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados para que comprendan que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado, y asimismo que el futuro depende de las decisiones y acciones actuales.
G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).	
H. Desarrollar actitudes favorables a la protección del medioambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable	
I. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común	
J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.	

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares de Chile 2015 y el Plan de estudios 2022 de México.

En primera instancia destacaremos que para Chile existe un énfasis muy remarcado por el “respeto”, tanto en igualdad de derechos como a la diversidad. Considera las distintas formas de organización social existentes, la consideración de las etnias y de las desigualdades que puedan existir, tanto económicas, políticas, sociales y culturales. Asimismo, se llama a defender la “igualdad de derechos esenciales de todas las personas”. También, remarca un énfasis en optar por el diálogo como vehículo para alcanzar una vida pacífica en sociedad.

México en este aspecto otorga una mayor importancia a lograr desarrollar un sentido de pertenencia e identidad no sólo en el ámbito personal, sino que toma en cuenta la dimensión colectiva. Extiende esta lógica dese contexto familiar hasta todos los espacios en el que el educando intervendrá. A diferencia de Chile en el que éste destaca el respeto por la diversidad cultural, México resalta que es necesario, en primera instancia el "reconocimiento de las diversas sociedades y culturas" y, así, mediante el pensamiento crítico otorgar un significado a cada una de sus especificidades, pasando por la lengua hasta las formas de convivir y de comprender el mundo.

Más adelante, ambos destacan la necesidad de reflexionar para lograr una vida pacífica. Chile resalta la necesidad de conformar un pensamiento encaminado al desarrollo de una postura propia y estar de forma positiva ante alguna crítica en incluso a la autocrítica. En cambio, en México se matiza que es a partir de convicciones democráticas como la libertad, honestidad, empatía y reciprocidad, entre otras, sirvan para que las y los educandos demuestren en la vida práctica tanto personal como colectiva el desarrollo de un juicio informado que les permita actuar con responsabilidad en la toma de decisiones para alcanzar lo que ambos países subrayan: una convivencia pacífica. Chile también busca que sus ciudadanos y ciudadanas mantengan los valores democráticos[43] y se encuentren comprometidos con los deberes y derechos que conlleva una vida activa dentro de una sociedad. Son insistentes en desarrollar en los y las estudiantes un compromiso activo por alcanzar una convivencia pacífica y dejan muy marcado la importancia del respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. En este aspecto coincide completamente con México, no obstante, el currículo mexicano hace una diferencia en cuanto que los derechos humanos no sólo deben respetarse, sino que hay que protegerlos y va más allá al colocar la defensa de los mismo en situaciones de injusticia.

[43] Como la igualdad de las personas, respeto a la diversidad cultural, religiosa, primar el diálogo para una convivencia sana, igualdad entre hombres y mujeres, actitudes favorables para la protección del medio ambiente. Véase nuestra tabla de "Finalidades del estudio de la historia"

En el aspecto de lo que en concreto se pide para la enseñanza de la historia, Chile opta por destacar que son importantes para la comprensión de la complejidad social y que, mediante el uso de sus herramientas de análisis es posible comprenderla. Aunado a lo anterior, se pide que se “conozca” el pasado y esto reflejará en la comprensión del presente, no obstante, creemos que no es suficiente con conocerlo pues, hay que comprenderlo e interpretarlo de acuerdo con los tiempos históricos en que se desarrollaron y la mentalidad existente en ese entonces. A partir de lo anterior, podremos establecer ese momento dialéctico de comprensión con nuestro presente. Por ejemplo, en México, la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana no se centra en la utilización de las herramientas metodológicas que utiliza la historia para comprender lo complejo de vivir en sociedad, sino que reúne su atención en lograr el desarrollo no sólo de una consciencia histórica, refiere obtener una consciencia geográfica y subraya detenerse en las transformaciones hechas mediante el actuar del ser humano en un determinado tiempo y espacio y cómo éste determina el presente, concientizando a los estudiantes de que los hechos realizados en su presente repercutirán en su futuro.

Por último, uno y otro currículo están interesados en el cuidado del medio ambiente y alcanzar una vida sustentable, sin embargo, México introduce una de las cuestiones básicas del pensamiento decolonial y es que todos somos parte de la naturaleza y en esto radica la visión de conservación del planeta, empero, también México está influido porque los ciudadanos contribuyan a un desarrollo sustentable.

En suma: los dos defienden los valores democráticos como brújula para obtener una vida pacífica en sociedad, ambos pugnan por el respeto a la diversidad, sólo en el caso de México se habla de reconocer las diversas sociedades y culturas y no sólo de respetarlas, tanto México como Chile plasman que la historia asiste a la comprensión del presente, en el caso de México se habla de analizar desde las transformaciones que se han dado y concientizar en el impacto transgeneracional, por último, los dos a la vez remarcan la importancia de conseguir un mundo

sustentable, sólo en el caso de México se enfatiza que la conservación de la naturaleza parte de la concepción de que todos somos parte constitutiva de ésta.

En seguida destacaremos lo encontrado en la comparación de los contenidos históricos de cada currículo y examinaremos qué tanto se ha considerado la perspectiva decolonial dentro de la enseñanza de la Historia Universal. Para realizar lo anterior hemos elaborado un cuadro de doble entrada confirmando si se aprecia o no la perspectiva decolonial en el currículo mediante las siguientes categorías: contenidos históricos, periodización, perspectiva decolonial, eurocentrismo.

Tabla 32

Diferencias y similitudes en los contenidos históricos de México y Chile

País	Perspectiva decolonial		Cambios en la Periodización		Cronología		Eurocentrismo	
	Se aprecia	No se aprecia	Se aprecia	No se aprecia	Se aprecia	No se aprecia	Se aprecia	No se aprecia
México	X			X		X	X	
Chile		X		X		X	X	

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares de Chile 2015 y el Plan de estudios 2022 de México.

A través de la tabla anterior queremos dejar de manifiesto si se manifiesta la perspectiva decolonial o no logra apreciarse dentro del currículo de cada país. Asimismo, qué cambios se han dado en los contenidos históricos que aprenden los y las alumnas, así como apreciar si hay cambios en la periodización aprendida y si persiste el eurocentrismo dentro del currículo.

A continuación, destacaremos en el orden en que están puestas las categorías que logran apreciar similitudes y diferencias en cuanto a la Historia Universal enseñada tanto en México como en Chile.

a) Perspectiva decolonial

En cuanto a esta categoría podemos apreciar que hay un ligero cambio en los contenidos históricos en México, aunque éste logra visibilizarse sólo en algunas temáticas, es necesario remarcarlas. Por ejemplo, en la siguiente tabla colocamos contenidos que se diferencian de los plasmados en el currículo chileno.

Tabla 33

Comparación de contenidos

MÉXICO	CHILE
Procesos de desarrollo de aprendizaje	Organizador temático
Relaciona la expoliación de los recursos humanos y naturales de los territorios colonizados en América con la práctica de una política económica institucional de las naciones colonizadoras.	7. Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares de Chile 2015 y el Plan de estudios 2022 de México.

Como podemos apreciar, el currículo mexicano cambia la forma en que se han establecido los contenidos y comienza a apreciarse un posicionamiento distinto al colocar el énfasis en las repercusiones que los pueblos del continente americano sufrieron a causa del proceso de colonización. En contraparte, el chileno mantiene la centralidad en la visión de Europa y se subraya centrarse en el impacto que tuvo para la cultura europea el proceso de conquista.

Aunque pareciera mínimo el cambio, nos parece relevante porque se aprecia un intento por parte del currículo mexicano por salir de las coordenadas impuestas por Europa al subjetivar cuáles fueron las consecuencias en las poblaciones nativas al sentir el yugo “con la práctica de una política económica institucional de las naciones colonizadas”.

Podemos observar cómo hay un posicionamiento político al escribir que fueron expoliados los territorios colonizados en América, nos un cambio menor, los y las estudiantes guiarán su aprendizaje desde un *locus enuntiationis* distinto al que subjetivarán los y las estudiantes chilenas.

Otro ejemplo lo encontramos en el tema que tiene que ver con la Revolución francesa:

Tabla 34

Comparación de contenidos II

MÉXICO	CHILE
Analiza la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y genera hipótesis acerca de la ausencia explícita de las mujeres en el texto.	18. Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares de Chile 2015 y el Plan de estudios 2022 de México.

La centralidad de los Derechos del hombre y del ciudadano están presentes en ambos currículos, sin embargo, prestemos atención a lago significativo. El currículo de México pide a sus estudiantes que analicen el documento en mención y elaboren una hipótesis al por qué no están mencionadas las mujeres en este trascendente texto". ¿Qué es lo que encontramos en el currículo de México? Una perspectiva de género, en el sentido de que trata de visibilizar la ausencia de las mujeres en los documentos que han moldeado el mundo en Occidente y en el mundo occidentalizado.

En cambio, el currículo chileno pide que sólo sean capaces de explicar el concepto de Derechos del hombre y del ciudadano y resaltar "su vigencia actual en los derechos humanos". Nótese cómo no se les pide que expliquen la ausencia de la mujer en ese documento. Bajo esta lógica el currículo en México trata de romper

con ese androcentrismo que ha primado en los contenidos históricos a diferencia del currículo chileno.

Como se observa, podemos apreciar un cambio en los contenidos históricos, aunque mínimo empieza a marcar una diferencia en la conformación de las subjetividades de los alumnos. Mientras que en Chile siguen subjetivando una historia ajena a su realidad, en México comienzan a darse algunos destellos de salir de las lógicas eurocentristas.

b) Periodización

Al realizar el análisis de los contenidos, nos preguntamos sobre la concepción de periodicidad que se tiene y en este rubro, no hay un cambio sustancial, ni siquiera mínimo en dar un golpe de timón al derrotero que guía la concepción de la Historia. Ambos currículos refuerzan la periodización eurocéntrica en que se ha dividido el estudio de la Historia Universal. En seguida colocamos un ejemplo de la periodización reflejada en los contenidos.

Tabla 35

Comparación de contenidos III

MÉXICO	CHILE
Problematiza la relación germánicos-romanos y la desintegración del Imperio Romano de Occidente. Establece relaciones de cambio, continuidad y/o ruptura en el surgimiento de los estados feudales y su generalización en Europa. Estructura a partir del espacio y el tiempo en que se desarrolló, formas para organizar y dar cuenta del desarrollo histórico de las sociedades feudales.	9. Explicar que la civilización europea se conforma a partir de la fragmentación de la unidad imperial de Occidente y la confluencia de las tradiciones grecorromana, judeocristiana y germana, e identificar a la Iglesia Católica como el elemento que articuló esta síntesis y que legitimó el poder político.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares de Chile 2015 y el Plan de estudios 2022 de México.

Los dos se sitúan en la etapa conocida como medieval al hablar de la desintegración del Imperio Romano de Occidente, cuyo acontecimiento marca el fin de la Edad Antigua y el comienza de la Edad Media. Observemos que, aunque en México se pide “problematizar”, sigue manteniendo la visión europea de la conformación de esa civilización. Del mismo modo, en Chile si se pide que logren explicar cómo fue conformándose la civilización europea a partir de esta fragmentación ocurrida en el año 476 de nuestra era.

Ambos centran su atención en las características del sistema feudal, el currículo mexicano al dar cuenta de que con este hecho histórico surge un estado feudal con características específicas y por el lado del currículo chileno cómo se pide atender la “confluencia de las tradiciones que confluyeron en este territorio fragmentado, además, de subrayar la legitimidad del poder que se obtuvo mediante la religión católica.

Otro ejemplo de periodización lo encontramos en la temática de la Revolución francesa, acontecimiento por antonomasia del devenir histórico planteada por occidente.

Tabla 36

Comparación de contenidos IV

MÉXICO	CHILE
Analiza y comprende por separado, la causalidad y el sentido de la Independencia de los Estados Unidos y de la de la Revolución Francesa y el impacto que tuvieron en su momento en el mundo; identifica los elementos en común y los que marcan diferencias.	15. Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares de Chile 2015 y el Plan de estudios 2022 de México.

Observemos con atención cómo ambos resaltan las revoluciones atlánticas que se dieron tanto en América como en Europa: independencia de las trece colonias y revolución francesa. Además, se subraya el impacto que ocasionó en nuestro contienen a partir de las ideas ilustradas, aunque en el currículo mexicano no se menciona el tema de la Ilustración, se sobrentiende cuando se pide analizar el sentido y, uno de los sentidos que guían ambas revoluciones proceden de las ideas ilustradas.

Como apreciamos, sigue manteniéndose esa forma de periodizar la historia mediante los hechos que le dan sentido a dicha periodización. La Revolución francesa marca el fin de la edad moderna y el principio de la edad contemporánea.

c) Cronología (Concepción lineal del tiempo)

En cuanto a esta categoría, consideramos que ambos currículos mantienen la enseñanza de una historia cronológica que tiene como soporte una concepción lineal del tiempo (presente - pasado - futuro), con lo cual se da pie al escenario epistemológico para construir las periodizaciones que arriba hemos mencionado. Ello se puede apreciar en la siguiente tabla,

Tabla 37

Comparación de contenidos V

MÉXICO	CHILE
Investiga acerca de restos fósiles de homínidos encontrados en todo el mundo y organiza la información. Explica cómo se construye la representación de la prehistoria a través de la manufactura de artefactos o estructuras. Aplica el eje organizador uso y gestión del agua y su impacto para analizar el desarrollo histórico de las antiguas civilizaciones mesopotámica, egipcia, hindú y china.	1. Explicar el proceso de hominización, reconociendo las principales etapas de la evolución de la especie humana, la influencia de factores geográficos, su dispersión en el planeta y las distintas teorías del poblamiento americano. 4. Caracterizar el surgimiento de las primeras civilizaciones (por ejemplo, sumeria, egipcia, china, india, minoica, fenicia, olmeca y chavín, entre otras), reconociendo que procesos similares se desarrollaron en distintos lugares y tiempos

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares de Chile 2015 y el Plan de estudios 2022 de México.

En este rubro destacamos cómo se sigue una temática cronológica en ambos programas, sin embargo, desatacamos una cosa que nos parece interesante, el currículo de Chile no coloca “civilizaciones antiguas” como sí lo hace el currículo de México, contrario, subraya que fueron las “primeras civilizaciones”. Además, el currículo chileno coloca a la cultura Olmeca dentro del devenir de la Historia Universal, en cambio del de México no menciona a su propia cultura que surgió años antes que la griega y la romana. Nos encontramos con una sorpresa al analizar que en la cronología temática se aprecia un intento de considerar a las culturas americanas como parte constitutiva del ser humano. No obstante, obedece a que el currículo chileno considera aprender en paralelo la Historia del continente americano.

Para reafirmar más esta cuestión, mostramos a continuación otros temas que han formado parte de esta cronología.

Tabla 38

Comparación de contenidos VI

MÉXICO	CHILE
Analiza y comprende las causas y consecuencias de la segunda revolución industrial y su aporte a la consolidación del capitalismo como sistema económico mundial. Explica las causas de la primera guerra mundial y las vincula históricamente con hechos o procesos pasados o que suceden simultáneamente con los que están relacionados.	5. Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones. 6. Analizar el imperialismo europeo del siglo XIX, considerando su incidencia en la reconfiguración del mapa mundial, su impacto en los pueblos colonizados y su influencia en la

	ampliación de los mercados y en la expansión del capitalismo, entre otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares de Chile 2015 y el Plan de estudios 2022 de México.

Como apreciamos, ambos currículos mencionan el proceso conocido como la segunda revolución industrial y las causas que llevaron al conflicto conocido como Primera Guerra Mundial. Nótese cómo mediante la consolidación del sistema capitalista o de la burguesía se refuerza la historia cronológica.

Cuando hablamos de romper con la historia cronológica, no nos estamos refiriendo a que los historiadores dejen de historizar los proceso desde lo más lejano hacia lo más reciente. Sino que en la educación básica es necesario romper con esa lógica que no ha contribuido a enriquecer la asignatura y ha provocado el desánimo de estudiantes por aprender historia.

Mientras en otras partes del mundo se ha ocupado en romper con esta forma tradicional de aprender y enseñar historia en los recintos escolares, tanto México como Chile mantienen la sucesión cronológica del acontecimiento aunado al eurocentrismo que continúa estando presente.

CAPÍTULO 6: ¿CÓMO SALIR DEL PARADIGMA MODERNO? COSMOVISIÓN MAPUCHE Y ZAPATISTA: LA ALTER-NATIVA

Entrevistas

> En el ámbito de las ciencias sociales, la entrevista funciona como un instrumento metodológico que sirve como puente de acceso a los puntos de vista de los sujetos. Éstos se convierten en datos significativos, a partir de los cuales se pueden analizar objetos de investigación específicos de este ámbito de conocimiento.
>
> Claudia Pontón

El paradigma cualitativo es el que desde un inicio ha guiado nuestro trabajo de investigación. De la misma forma, es el que fue utilizado para el análisis y tratamiento de las entrevistas que se realizaron. Teniendo presente que pretendemos encontrar las significaciones particulares y/o colectivas de quienes están siendo entrevistados, lo que nos permitirá saber y conocer la forma en la que le dan sentido y significado al mundo. (Jáidar, 1998, p. 17. Citada en Pontón, 2011, p. 58)

No obstante, junto con las significaciones de los entrevistados, tal y como aseguran Festinger y Katz (1992), es necesario que el instrumento esté diseñado acorde con lo requerido a investigar para otorgarle confiabilidad y la mayor objetividad posible a las reflexiones producto del análisis.

Con esta propuesta metodológica nos interesa adentrarnos en el mundo de las percepciones y significados que los entrevistados le dan a la historia, tanto a aquella producida desde las altas esferas del poder como aquellas historias marginadas por ese mismo poder.

Se realizó una entrevista semiestructurada. Las entrevistas fueron analizadas desde el paradigma interpretativo pues, consideramos que es el que se adecúa objetivamente para conocer el sentido y significado de un modo de ser en el mundo. Para Vasilachis de Guialdino (2006) el fundamento de este paradigma “radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p. 48).

Para llevar a cabo esto, partimos de dos conceptos desarrollados por Vasilachis de Gialdino: Epistemología del sujeto cognoscente y a la epistemología del sujeto conocido. La primera nos dice Vasilachis (2006) “está centrada en el sujeto que conoce ubicado espacio-temporalmente, en sus fundamentos teórico-epistemológicos y en su instrumental metodológico” (p. 50). Lo anterior nos indica que quien acude hacia otros con una serie de preguntas está íntimamente ligado a sus presupuestos teóricos-epistemológicos.

En cambio, el segundo concepto “viene a hablar allí donde la Epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente” (p. 51). Bajo esta lógica, lo que hicimos fue brindar el espacio en el que se escuche la voz de los entrevistados, el concepto de “escuchar” no es casual, pues toma distancia de aquella concepción que refiere la necesidad de “dar” voz como si ellos no la hubieran tenido siempre, pero no contaban con los espacios para ser oídos o, peor aún, su voz fue desdeñada en todo momento.

De tal forma que lograremos llegar a lo que Vasilachis ha denominado como Metaepistemología, es decir, el espacio donde confluyen tanto los referentes teóricos del Sujeto Cognoscente como los referentes empíricos del Sujeto conocido. En palabras de Vasilachis de Gialdino:

> Hablar de Metaepistemología es porque ambas epistemologías, la del Sujeto Cognoscente y el Sujeto Conocido, se complementan sin excluirse y porque las concepciones teóricas acerca del sujeto que se está conociendo y que operan como parte del horizonte interpretativo del investigador, no serán rechazadas sino en la medida en que impidan a ese sujeto conocido manifestarse en su integridad y al investigador transformarse como efecto de esa manifestación. De manera tal, la Epistemología del sujeto conocido rompe, respecto de la Epistemología del sujeto cognoscente, con sus conceptos, sus categorías, sus modelos, sus esquemas, sus leyes, sus formas de ver, de diferenciar y de justificar las diferencias, sobre todo, si esas diferencias se fundan en la inadmisión del principio de igualdad esencial. (p. 52)

El diseño y la implementación de un guion de entrevista para aquellos estudiosos del tema que puedan dar cuenta de las formas alternativas de concebir la historia no desde el plano institucional, sino a partir de los márgenes, desde las periferias, en otras palabras, desde lo negado por el proyecto civilizatorio moderno colonial.

Para llevar a cabo esto, elaboramos preguntas relacionadas con las categorías que hemos configurado. Este instrumento de análisis coadyuvará como referente empírico importante en la profundización de nuestra reflexión y poder así, generar alternativas para la construcción, configuración de esa otra historia.

Las preguntas tienen como referente dos dimensiones de análisis: el primero se centrará en conocer la filosofía de vida subyacente en la cosmovisión de los mapuche y el zapatismo y, el segundo, a las perspectivas de los entrevistados sobre la evolución de esas otras historias que emergen desde el paradigma decolonial.

Nos interesa saber cómo es que ellos a través de la historia le dan sentido y significado a su mundo, además de cómo ellos perciben la realidad sobre el tema decolonial en particular. No negamos que la visión que ellos han configurado está inminentemente mediada por la visión académica y por la experiencia que han tenido al acompañar desde el surgimiento del levantamiento zapatista hasta la actualidad.

El guion de preguntas estará marcado por dos aristas temáticas, que se encuentran íntimamente ligadas con las categorías que hemos desarrollado, a saber:

a) La historia como constructo social
b) Lo decolonial y la manera de comprender la Historia

Desarrollamos preguntas relacionadas a rescatar el punto de vista de los entrevistados sobre:

a) la relación de la historia con la forma de relacionarnos en el mundo,

b) la cosmovisión guardada en la forma de concebir el mundo para los mapuche y zapatistas.

c) en un último nivel, en el axiológico, los valores subyacentes en su cosmovisión, a fin de escudriñar qué tipo de ser humano se espera formar mediante su cosmovisión y la relación sujeto-sujeto que establecen en contraposición con la moderna de sujeto-objeto.

Elección de entrevistados

Lo que pretendemos es profundizar en las alternativas emergentes de concebir, narrar, explicar y comprender la historia desde el punto de vista de los que han estado marginados. Con lo anterior queremos dar cuenta de esas especificidades propias de una cosmovisión milenaria, como es el caso tanto de los zapatistas como de los mapuches en Chile.

Reconstruir la percepción de aquellos que han estado acompañando de cerca la conformación de esa forma alternativa de concebir el mundo, es decir, de quienes se han manifestado en contra del paradigma moderno y han implementado otras formas de relacionarnos entre sí.

En un principio se trató de obtener entrevistas de quienes han participado directamente en los caracoles, sin embargo, para efectos de nuestro trabajo, debido a la violencia intempestiva que se vive en la zona no nos fue posible realizar una visita a las comunidades zapatistas. Por esta razón, optamos por entrevistar a aquellos que han estado acompañando el surgimiento y evolución de las comunidades mapuche y zapatistas, pues, saben de primera mano qué es lo que se está realizando y con miras a conocer qué tipo de horizonte de expectativas poseen, es decir qué utopía persiguen.[44] Los criterios para elegir a los entrevistados fueron los siguientes:

[44] El apartado referente a los zapatistas está en construcción y será presentada una parte en el examen de candidatura y en el siguiente semestre será incorporada la totalidad del apartado y así completar este capítulo.

1) Trayectoria académica o experiencial vinculada al conocimiento del surgimiento de las comunidades mapuche y/o zapatistas-mayenses
2) Que se hayan formado como docentes
3) Que conozcan la forma en la que se enseña la historia en sus comunidades o si existen experiencias de enseñanza de otras formas diferentes a las institucionales marcadas por el Estado.

En función de los criterios anteriores es que se eligió un investigador mapuche que cumplen con el perfil que hemos establecido y una docente del estado de Chiapas. Además, tomar en cuenta que la estancia de investigación en Chile fue muy corta y no nos fue posible establecer contacto con más académicos mapuche. Sin embargo, establecimos contacto con el Dr. Fernando Pairican, académico de la Universidad Católica de Chile en Santiago, quien ha estado muy de cerca con el movimiento social mapuche de finales del siglo XX y se ha dedicado a configurar una narrativa diferente a la que se ha producido en torno a la comunidad mapuche, por lo que, consideramos que él puede ayudarnos a responder las interrogantes.

Foto. Entrevista con el Dr. Fernando Pairican en la Universidad Pontificia Católica de Chile

El Pueblo Mapuche

> entenderé cuando florezcan sus raíces y no se marchiten los sueños, cuando se unan nuestras palabras y no nos distancie la tarde. Hemos de retornar entonces con nuestros cantos, cuando salga el sol, hemos de permitir germinar el bosque y anidar en la tierra nuestro espíritu, para volver a vivir cerca de los ríos, hablar con las aves, palpar las hojas que sanan el dolor del tiempo cuando queremos ser nosotros mismos.
>
> kinturayen, poetisa mapuche

Hemos querido comenzar con un poema de la poetisa Kinturayen. Lo anterior para dejar de manifiesto cuáles son las formas de vida y de ver el mundo que se enfrentan en la actualidad en Chile y que, hoy en día son notables las consecuencias de haber adoptado la forma de vida del hombre blanco occidental cristiano.

Obsérvese cómo los elementos que componen la Tierra y en la que habita el ser humano son parte constitutiva de la cosmovisión indígena. No es un ente separado del ser humano, sino que existe una complementariedad y una reciprocidad. Se establece una relación de sujeto a sujeto con la naturaleza, no es como en la concepción occidental en donde puedo poseer la naturaleza y hacer de ésta lo que yo deseara sin importar las repercusiones futuras.

Trato a la naturaleza como si fuera un integrante más de la familia, porque se sabe que si yo destruyo a la naturaleza me estoy destruyendo a mí mismo y a todos los elementos que me rodean. Nuestros ancestros se encuentran en todos los espacios materiales en mi entorno, por el hecho de tenerlos guardados en nuestro recuerdo. La cosmovisión indígena con respecto a la muerte no es un final, sino un destino al que tarde temprano llegaremos.

Es por esta razón que la naturaleza y todo a su alrededor forma parte de nosotros, no estamos fuera de ella, sino adentro. No venimos de algún otro planeta, sino que nos hemos formado en las raíces del planeta.

Para el desarrollo de este apartado, hemos de dar cuenta de cómo la perspectiva decolonial se expresa desde los márgenes del Estado chileno, es decir, cómo emergen propuestas de una forma distinta de comprender la Historia y, por ende, de comprender la realidad en la que nos desenvolvemos. Para ejemplificarlo, lo haremos mediante la cosmovisión indígena de cada uno de los países que hemos mencionado durante toda nuestra reflexión: Chile: mediante los mapuche[45] y en México a través del zapatismo[46].

Para el caso de Chile, nos centraremos en la comunidad mapuche, pueblo, nación que ha estado asediada durante cinco siglos, pero, pese a las constantes intromisiones del Estado, primero español y luego chileno, siguen en pie de lucha y resistiendo los embates del neoliberalismo actual de la mano de la oligarquía chilena junto con las trasnacionales. Sostenemos que la forma de ver, comprender y actuar en el mundo está mediada por qué tipo de narrativa histórica subjetivemos. No obstante, la escuela ha sido el principal vehículo para mantener las desigualdades existentes a flote, ha sido la principal configurante de una identidad acorde con los designios de la élite dominante a nivel global, local y regional. Tal y como afirma Ajagan (2022) “la escuela y sus textos serán factores decisivos para formar ciudadanos que renuncien a atenúen su pertenencia a identidades regionales, locales o étnicas, homogeneizando y estandarizando a sus habitantes” […] (p. 166).

En un primer momento, escribiremos sobre los estudios que hablan sobre el pueblo mapuche, se presenta una síntesis de la manera en que el pueblo mapuche ha sido estudiado, solamente para orientar al lector a cómo se ha configurado su historia. En un segundo momento, cómo se ha configurado la epistemología

[45] Los mapuche son una de las 11 etnias que reconoce Chile, entre las que destacan: aymara, rapa nui, quechuas, collas y diaguita, entre otras.
[46] Movimiento que aglutinó a diversos grupos de origen maya, entre ellos, tojolabales, lacandones, tzotziles, entre muchos.

mapuche y la forma en la que la perspectiva decolonial emerge en el pensamiento mapuche.

Pues bien, hemos de situarnos en las postrimerías del siglo XIX y principios del siglo XX cuando comienza a configurarse una historiografía que dé cuenta de cómo es y ha sido el pueblo mapuche. No sólo conocerlo mediante las actuaciones bélicas que se han suscitado, sino ampliar el horizonte de comprensión de su andar por el mundo austral. A partir del siglo XX crece el interés por conocer cuáles son las tradiciones que le dan su particularidad al pueblo mapuche, saber cómo actuaban en la vida cotidiana y qué tipo de costumbres tenían. (Robles, 1907 y Manquilef, 1914).

Sobre el tema de los conflictos en la Araucanía versa la obra de Jorge Pinto (2020), premio nacional de Historia en 2012, cuya obra contribuye a establecer coordenadas en clave latinoamericana, afín de establecer un puente interétnico donde para él, lo mestizo podría ayudar a plantear nuevas alternativas de salir de las lógicas conflictuales.

En cuanto al despojo territorial mapuche sufrido a manos de la oligarquía chilena, Martín Correa (2021) es un autor imprescindible para conocer cómo fue formándose la propiedad privada dentro del territorio mapuche y uno puede encontrar las claves para comprender a cabalidad el conflicto actual existente al sur del Bío-Bío. En palabras de Correa (2021) se busca

> develar aquello que la historia oficial ha negado, invisibilizado, escondido, y hacerlo desde la voz silenciada, desde la experiencia, el kimün y la memoria mapuche, enriqueciéndola y complementándola con “los papeles” y los documentos,, que también forman parte de esta historia de larga duración y que son tremendamente coincidentes con los relatos de sus testigos, y con todos estos elementos, en conjunto, recorrer un pasado no tan lejano; reconstruir el proceso de despojo, de empobrecimiento y de violencia que se verificó en el Wallmapu, para concluir reconociendo la continuidad que existe entre aquellos momentos y el presente, que aquello que hoy le sucede a los

> mapuche le ocurrió también a sus abuelos, y a los abuelos de sus abuelos, tres generaciones, nada más. Ayer, para un pueblo con memoria. (p. 352)

Si se trata de estudios antropológicos, el libro *¿Pactos de sumisión o actos de rebelión?* de Rolf Foerster (2018) explica con excepcionalidad cómo lo que acontece en la actualidad con los mapuche y el Estado tiene una *continnum* con el pasado colonial. A decir del autor se aborda "la actual problemática mapuche desde una región de la Araucanía: la costa de Arauco […] zona habitada por los mapuche lafkenche[47]" (p. 20).

No obstante, un libro que será como el principio de la configuración de lo que se ha denominado epistemología mapuche, verá la luz en los albores del siglo XXI, los autores Pablo Marimán, Sergio Caniuqueo, José Millalén y Rodrigo Levil publicarán en 2006 su con un sugerente título que se convertiría en un concepto potencial para el pueblo mapuche: *¡¡…Escucha, winka…!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. El Dr. Fernando Pairican en entrevista con nosotros lo explica de la siguiente forma:

> Yo lo que creo que, el primer libro que nosotros como mapuche resignificamos, como el que formó la historiografía mapuche es el libro "Escucha winka", que son de cuatro hermanos: Pablo Marimán, Sergio Caniuqueo, Rodrigo que es sociólogo, se me olvida el otro autor. Creo que el "Escucha winka" para nosotros es el principio y el inicio de lo que podríamos llamar ya la historiografía mapuche. Y surge de las disputas que tiene con la historia social, con la historia regional, con los estudios fronterizos, el libro es muy crítico a los estudios fronterizos, sobre todo a Villalobos. Y ese es nuestro libro fundante. Surge con un grito que es "Escucha winka" Que es un grito fundador, como es la corriente historiográfica en Chile. La historiografía chilena, como dice Julio Pinto, imitando a Lucien Febvre, él dice: "la historiografía chilena son combates por la historia", no es un paso en que tú te vas entregando la antorcha y sigue un proceso lineal hacia arriba mejor. Acá por lo menos yo comparto con Julio Pinto, son combates como dice Lucien Febvre y son disputas también

[47] Gente de la costa.

política-ideológica de análisis y de herramientas conceptuales. Yo creo que el “Escucha winka” surge, como es la historiografía en Chile, surge de un combate y surge con un concepto que a lo mejor a algunos les pareció súper mal que se llamara “Escucha winka”, que fuera como concepto crítico, pero, así surgió. Porque nace como un concepto de batalla también, como un concepto de levantamiento, de acabar con el racismo. Ahora, es el primer libro oficial, por supuesto que hay antecedentes previos de la escritura mapuche, yo creo que es importante que revises lo que hace Enrique Antileo, un antropólogo. Y Enrique lo que ha venido haciendo es buscar los orígenes de la escritura mapuche y nos hemos dado cuenta por su trabajo y lo que yo también vengo haciendo, es que los mapuche ya fundan a mediados del siglo XX, ya están escribiendo el pensamiento mapuche, en la edición más indigenista, tal vez. Y luego ya en los noventa, ya surge una prensa, muy chiquitita por supuesto, del Consejo de todas las Tierras, la CAM funda diarios, Quintu es otro diario mapuche que dura un tiempo, más otras escrituras colectivas como la llama Enrique que es ya escritura del movimiento autonomista. Nosotros también somos resultado de esas escrituras que nos antecedieron y que nosotros pudimos leer como antecedente. Y el “Escucha, winka” marca, yo creo, el inicio de la historiografía ya mapuche, tiene antecedentes previos, pero yo creo que, ya como concepto. Luego fundamos la comunidad de historia mapuche en el 2013, que muchos: Pablo Marimán fundador de la comunidad, lanza a publicar dos libros. Luego yo cree Pehuén editores, la colección de pensamiento mapuche, con el objetivo de darle una salida editorial a la escritura mapuche que no teníamos mucha oportunidad ni espacio. Entonces, conversando con el director de la editorial, después ya publicaba Malon, que fue el primer libro que publiqué que salió por esa editorial. Encontré una buena idea de darle una salida a la escritura mapuche que hubiera una oportunidad y fundamos la colección de pensamiento mapuche donde venimos publicando la amplitud de lo que es la colección, que son temas de poetas, hay literatura, historiografía, antropología llevamos como diez números, yo creo, el último que publicamos es el de José Quidel que es un longko de la zona huenteche y darle una salida epistemológica, un combate teórico. El “Escucha winka”, esto es una, lo que hacen los hermanos

> nos interpelan, de alguna manera dicen bueno esta es la epistemología mapuche. Entonces yo pensé en la colección como que todavía no tenemos la epistemología, tenemos que construir la epistemología y, por tanto, la colección como irle entregando, dejando establecido distintos libros que en sí mismos van contribuyendo como una semilla para poder crear esa epistemología mapuche. Pero esa epistemología mapuche yo creo que está en construcción y que no sé si la veré yo pero, por último, tratar de dejar cimentado insumos para poder formar lo que los hermanos de "Escucha winka" llamaron la epistemología mapuche. (Entrevista con F. Pairiican, 8 de mayo de 2024).

Como podemos observar, claro que hay antecedentes previos al libro "Escucha, winka", sin embargo, éste marca un hito porque se articula al mismo tiempo como un concepto que combatirá contra la historiografía oficial. Las palabras de Pairican nos muestran cómo sí se han hecho esfuerzos por combatir esa historia que ha negado, excluido, escondido, ocultado a la población mapuche como sujetos productores de un conocimiento.

La visibilización de que existe una epistemología mapuche es uno de los primeros pasos que hay que dar para salir de las lógicas impuestas por la historiografía oficial. Mientras sigamos aprisionados por esa historia que se ha producido desde la élite blanca académica, seguiremos sin dar a conocer esa historia otra que nos dé luz para trazar un nuevo camino.

Vemos, pues, cómo hay intentos por parte de historiadores mapuche por construir sus propias narrativas que los ayuden a comprender su realidad y, por supuesto, a transformarlas. Nosotros sostenemos que esa forma otra de narrar la historia contribuirá a cambiar el modo con que razonamos en el mundo. Si partimos desde un núcleo ético mítico distinto al producido por la modernidad, estaremos dejando tras de nosotros esa lógica violenta de conducirnos, esa lógica egoísta, esa lógica consumista que está llevando al planeta y a la humanidad hacia su desaparición.

En cuanto si la perspectiva decolonial se hace presente en la cosmovisión indígena mapuche. Pairicán nos habla de tres elementos que se encuadran en lo que se ha denominado perspectiva decolonial: a) la cosmovisión, b) el idioma y, c) la historia.

> Una es la cosmovisión, el pensamiento circular de la cosmovisión mapuche que está en los principios de gran parte de los pueblos originarios de América Latina y que creo que eso se junta mucho con el pensamiento decolonial. Yo creo que América Latina sí tiene un pensamiento propio y una forma de entender el pensamiento que es de manera circular, que está en reciprocidad con la naturaleza, con los seres vivos, con los animales, con las plantas y hay un vínculo; el pensamiento por lo menos indígena, no se entiende sin los otros elementos que componen tu territorio. Y ese elemento, esos elementos que componen tu territorio se entiende como una relación de vínculos de reciprocidad que también te va generando el pensamiento. Entonces, si yo destruyo, contamino, destruyo un árbol, destruyo también mis capacidades de generar conocimiento. Cuando José Quinquel, en el último libro dice, ¿qué es ser che? El ser che es que tú te asumes como un sujeto no que se sobrepone a la naturaleza, sino una persona, un sujeto que parte de un contexto en donde tú eres un elemento más dentro de una reciprocidad de la naturaleza y, por tanto, eres un ser que intenta vivir en coordinación con esa naturaleza y tú también coordinas de alguna manera con esa naturaleza, la puedes intervenir, la puedes transformar, pero siempre tiene que ser en una relación recíproca. No es que tú no puedas mover la naturaleza, sino que la intervención que hagas tenga que ser con elementos de respeto para que también se pueda regenerar ese proceso natural. Yo creo que la epistemología mapuche parte de ese enunciado. Un segundo enunciado, creo yo, es la preponderancia de la lengua, un pueblo que su lengua la ha ido perdiendo cada vez más y los hablantes son cada vez menos, creo que es la propuesta de la comunidad de historia mapuche. El primer libro que publicamos de la comunidad de historia mapuche, el prólogo en parte es mapuzungún. Y el objetivo de plantear el mapuzungún es volver a plantear el idioma y la lengua como un eje fundamental. Porque sin el idioma, si se pierde el idioma no logras comprender los nombres ni los conceptos que va

> generando el Kimün, el pensamiento mapuche. Y creo que la tercera vista de eso es: la historia. Que era necesario volver a reescribir la historia mapuche. Volver a reinterpretar la historia, porque hay silencios, hay vacíos en la historiografía no indígena que llama la atención, por lo menos. (Entrevista, F. Pairican, 8 de mayo de 2024).

Como podemos apreciar, la cosmovisión es el elemento principal para comenzar el proceso de descolonización epistémica. Partir desde el conocimiento propio de las comunidades indígenas, en este caso de la comunidad mapuche es urgente y necesario para configurar una forma de ser distinta a la que hoy en día prevalece. Leonel Lienlaf (2019) nos dice que "el ser humano en la cosmovisión mapuche, tiene una responsabilidad cósmica" (Lienlaf, citado en Sierra, M. 2019, p. 36). Lo anterior significa que todo guarda un equilibrio y que éste no debe ser roto por la comunidad. La reciprocidad es uno de los conceptos neurálgicos de la cosmovisión mapuche y que comparte con las distintas cosmovisiones indígenas del continente. Uno debe actuar con reciprocidad con la naturaleza y con la comunidad. Si la naturaleza es la que nos dota de la alimentación que nos da energía para continuar con la vida, es necesario que nuestras acciones no vayan en detrimento de ésta, pues, lo que estaríamos haciendo es actuar en contra de mi propia vida.

A diferencia del pensamiento occidental y occidentalizado de la burguesía nacional, el pensamiento mapuche en vez de basarse en una cuestión meramente racional[48], la cosmovisión mapuche genera su pensamiento desde la relacionalidad, esto significa que no surge desde la individualidad, sino a partir de una nosotridad que no excluye los demás elementos que conforman el territorio. Las plantas, los animales, las piedras, entre otros elementos circundantes, tanto materiales como inmateriales, están presentes a la hora de comprender y actuar en la realidad.

> La racionalidad es un elemento constante de gran supremacía en el pensamiento occidental, y es lo que se les atribuye a los seres humanos como aquello que lo diferencia de las otras especies. Es el afán de

[48] El Pienso, luego existo de Descartes es el momento ontológico de ese pensamiento racional.

> desprenderse de las otras vidas, mientras, los pueblos indígenas de este continente abogan por mantenerse siendo parte inherente de los otros seres vivos, es decir, desde una epistemología relacional. Como una forma de entender y situarse desde otras perspectivas, es necesario remarcar que la noción de persona, desde la antropología clásica, viene de una filosofía de pensamiento antropocéntrico, europeo y norteamericano, que se diferencia del pensamiento sapiencial y de la filosofía ancestral de los pueblos indígenas del Abya Yala, que más bien están centrados en la vida, en una filosofía vidacéntrica. Con esta idea queremos destacar que los pueblos indígenas más que ensalzar el antropocentrismo, destacan o se sitúan desde la Vida del Cosmos. Para ser más exactos, desde las vidas, en plural. (Quidel, 2023, pp. 33-34)

La cita anterior destaca esa forma otra de relacionarnos con el mundo que nos rodea. Lo central no es el hombre o la mujer en sí, sino la vida misma. Es un principio esencial en la vida, sin ella no se puede realizar nada. Además, no sólo habla en forma individual, sino que abarca las demás formas de vida. Esto significa que no se limita sólo al ser humano, sino que incluye otras vidas. Cuando se aprende a vivir en reciprocidad y agradecimiento con la comunidad, entendiéndolo en el plano más inclusivo, se llega a un equilibrio en la vida.

La segunda característica tiene que ver con el idioma. Mucho se ha dicho que la comunicación indígena no es un idioma por carecer de alfabeto, no obstante, esta es una forma monoculturalista de establecer lo que es y no es idioma. El idioma mapuzungún sigue existiendo en gran parte de los mapuche. “Es el habla de la tierra, pues el mapuzugun nace de la onomatopeya, del sonido esencial de la materia, para luego transformarse en palabra e indicar un mensaje que nos permite comunicarnos” (Ñanculef, 2016, p. 17).

Por último, la historia. La descolonización, evidentemente pasa por reconstruir una historia otra que dé cuenta de los silencios, las ausencias y las omisiones intencionales que se han producido a la hora de reproducir la historiografía oficial. Por ejemplo, existen investigaciones que dan a conocer que la historia que se ha enseñado en Chile acerca de la población mapuche está

impregnada de racismo y estereotipos que la elite gobernante criolla ha alimentado durante mucho tiempo. Para dar cuenta de esto, transcribimos los siguientes testimonios de cómo se les enseñaba la historia en la escuela a los mapuche:

> Cuando a los 10 años salí de mi comunidad a estudiar al pueblo, sentí el peso de otro lenguaje que caía sobre mí y que me marcó profundamente. En las clases de historia […] se repetían las palabras india, indio o araucano y se decía que ya no existíamos… Yo escuchaba callada en la sala, sentía culpas de ser y de estar allí; tenía conciencia de ser mapuche porque de mis padres aprendí ese orgullo, pero en la escuela vivía con profunda tristeza y soledad esta condición. (Entrevista a Elisa Loncon, 2011. Citada en Turra, Catriquir y Valdés, 2017)

Notemos cómo la escuela mediante un tipo específico de enseñanza de la historia reproduce los estereotipos que la sociedad repetirá sin cuestionamiento. Para Loncon, era un sufrimiento asistir a la escuela y ver cómo era invisibilizada de facto en las clases de historia. A tal grado de hacerla sentir culpable de pertenecer a una cultura milenaria. De esta forma, vemos que la consciencia y el orgullo de ser mapuche no viene de la escuela, sino de la familia en la que creció. La escuela para Loncon era un dique muy pesado que había que tirar a como diera lugar.

> En Chile hay dos historias que caminan de forma paralela: la del pueblo chileno y la del pueblo mapuche, aunque ambas son tan importantes, nunca se han juntado […] la historia mapuche y en general la de todos los pueblos indígenas no está en la educación formal, no está dentro de los libros de historia [...]. Pasarán muchos años para que un libro como Walinto ingrese a la educación formal. Al final, quien cuenta la historia del pueblo mapuche es el pueblo chileno. (Entrevista a Graciela Huinao, 2012. Citada en Turra, Catriquir y Valdés, 2017)

En este otro testimonio podemos destacar cómo es que la historia de los mapuche no cabe en los currículos nacionales de la escuela (al menos eso dimos a conocer en el estudio de la Historia Universal en el apartado anterior). Mucho menos están dentro de los libros de texto. Tal atropellamiento y cercenamiento de esas otras historias obedece a una cuestión eminentemente política, en el que se

manifiesta la historia de la élite chilena donde se privilegia la construcción de un Estado-Nación que ha atropellado por años a los pueblos indígenas del territorio chileno.

> Lo que yo he explicado muchas veces es que uno nace en una sociedad en que no hay ningún elemento que te reconozca como indígena, a lo mejor distinto a México, creo yo, no sé, los centros ceremoniales, los museos, donde lo indígena está muy presente. Acá en Chile no, porque la cultura mapuche no dejó grandes construcciones, sólo algunos aspectos materiales que están en algunos museos puntuales. Además, es un país que era muy racista, todavía lo sigue siendo, pero, un poco más contenido. Era muy racista, cuando yo era niño en los noventa, en la escuela a través de la historia te hacían sentir indígena a la fuerza, eso digo yo. Mi identidad mapuche se desarrolló a la fuerza porque la sociedad, la escuela y la historia que me enseñaban me hicieron sentir que yo era mapuche por mi apellido. Entonces uno se empieza como a autoidentificar a partir del racismo, bueno ya, en vez de sentirme avergonzado, mejor me siento más reconocido […] la década de los noventa mi escolaridad y mi enseñanza media iba al calor de un conflicto que se estaba desarrollando en el sur [el movimiento mapuche], por tanto, tu identificación étnica se iba politizando también, en la medida en que primero pasas del racismo abierto que te hacen sentir que eres mapuche, te marca, es una marca que la sociedad chilena te impone. Y desde ahí uno tiene dos posibilidades: o te sientes avergonzado o te autoidentificas. Y yo creo que pasé de la vergüenza primero al decir “pucha, mejor no hay que ser mapuche”, y luego el movimiento me llevó, sin conocerlo, sino por lo que pasaba en la sociedad a autoidentificarme, me dije, a lo mejor no es tan malo ser mapuche […] A mí me nació la conciencia gracias al movimiento. El movimiento y el racismo y por supuesto las herramientas históricas que me ha entregado mi familia. (Entrevista F, Pairican, 8 de mayo de 2024)

Pairican nos refiere cómo es que fue haciéndose consciente de su condición mapuche. En un primer momento era evidente que al tener un apellido indígena fuera la escuela el lugar donde mediante el racismo se le hiciera ver que provenía

de un no lugar, es decir, de un espacio que no estaba en concordancia con lo que la mayoría de los niños guardaba en su sentido común. Evidentemente, el rechazo, la discriminación y el señalamiento de no pertenecer a la sociedad chilena iba a ser la marca distintiva para él. No obstante, en paralelo con las manifestaciones de racismo sufridas por nuestro entrevistado, coincidió con su paso por la educación media el surgimiento del movimiento mapuche de finales del siglo XX, cuyo movimiento cimbró las bases del Estado-Nación en su momento. Estas dos situaciones (el racismo y el movimiento emergente de una parte de la comunidad mapuche) fueron los detonantes para generar un sentimiento de orgullo y desterrar de forma permanente el sentimiento de inferioridad frente a una sociedad que detentaba el monopolio del saber.

Tales estereotipos pasan a las prácticas sociales y conforman un sentido común sobre lo que es ser mapuche. Es el vándalo, el pobre, el marginado, el desheredado, en fin, una serie de adjetivos racistas que en nada contribuye a establecer una convivencia mediada por el respeto.

Se configura una visión de indio muerto, es decir, que en algún momento existió y se oculta que conviven con la sociedad chilena y muchas de sus palabras están presentes en la población. Por ejemplo, cuando llegamos a Chile una de las primeras palabras de origen indígena con la que nos encontramos fue “wawa” que significa bebé. Así le llamaron a nuestro bebé cuando lo veían y se acercaban a él. Es una convivencia con la palabra indígena que no alcanzamos a darnos cuenta de que están ahí.

No obstante, la escuela no contempla la enseñanza de los pueblos indígenas a profundidad. Son enseñadas como si sólo fuese por cultura general y deben ser enseñadas con la misma importancia que el desarrollo europeo o la vida burguesa que se enseña en los programas actuales de Ciencias Sociales, Historia y Geografía.

> Hay una encrucijada que vive la educación en Chile que hay una ofensiva en contra de las ciencias sociales en general. Se ha ido quitando ciencias sociales en los planes y programas de la formación de estudiantes, en básica

> y media. Dentro de ello, el pueblo mapuche tiene menos posibilidades de historiografía de los pueblos indígenas. En básica se enseña a los chicos algunos temas culturales. Luego en la enseñanza media se enseña como dentro de disputas de democracia. Entonces, no tienes como hoy día historia de pueblos indígenas como yo tuve. Hoy día tienes poca historia indígena y queda mucho a la interpretación del profesor o la libertad del profesor de querer enseñar algo del tema indígena. (Entrevista, F. Pairican, 8 de mayo de 2024).

Lo mencionado en la cita anterior es preocupante, porque de qué forma se piensa que se va a acabar con las formas de racismo, discriminación, estigmatización, marginación y asedio que sufre el pueblo mapuche si en la escuela, que debería ser el lugar por antonomasia para acabar con ese tipo de comportamientos no estimula el aprendizaje de la forma de vida mapuche, al contrario, contribuye a resaltar los delirios de superioridad de una sociedad chilena que se asume descendiente de los conquistadores y no de los conquistados. Tal y como afirma Minte (2022) cuando escribe que “en el discurso pedagógico oficial, no es posible evidenciar descripciones acerca de sus formas de vida, espiritualidad, educación, ceremonias, etcétera, lo cual conduce al desconocimiento de su patrimonio cultural inmaterial y la imposibilidad de valorar su cultura” (p. 127).

Como también hemos expuesto en el capítulo anterior, el programa de historia no contempla contenidos que estén relacionados con la forma de vida del pueblo mapuche. No resalta el valor intangible que guarda el ser mapuche. Al contrario, enaltece la forma de vida burguesa y hace que los estudiantes chilenos aprendan cómo fue gestándose ese tipo de forma de vida. “Al omitirse estos contenidos [de la cultura mapuche] se está atentando contra la identidad y se promueve la desaparición de la cultura” (Minte, 2022, p. 129).

Sin embargo, ¿existen experiencias de desarrollo de una educación otra en sus comunidades? La respuesta es sí, las hay y es a través de la oralidad. Dentro de sus comunidades hay kimches (sabios), cuyo propósito es transmitir a las nuevas generaciones esa otra historia de despojo que han vivido los mapuche junto con la

cosmovisión de su conocimiento mapuche enseñan cuáles son los fundamentos ontológicos de su forma de ver, comprender y actuar en el mundo. Lo anterior se hace presente mediante la palabra: el mapuzungún, principalmente. “Son estos educadores tradicionales los que también portan los saberes histórico-educativos, entendiendo estos saberes como aquellos conocimientos que la memoria social selecciona del pasado para ser transmitida a las nuevas generaciones” (Turra, 2015, p. 4). Tal memoria dentro de la racionalidad mapuche puede distinguirse en al menos tres aspectos:

Tabla 39

Memoria social de la racionalidad mapuche

Tukulpazugun	Konümpazugun	Piwkentukunzugu
Recuerdos a corto plazo	Memoria de mayor lejanía centrada en lo colectivo social y en referentes vivos y simbólicos	Memoria patrimonial o historia vivida y sentida por el colectivo

Fuente: Elaboración propia a partir de Durán, Catriquir y Hernández, 2007. Citados en Turra, 2015.

En síntesis, podemos darnos cuenta de que en Chile hay intentos por salir de las coordenadas de la Modernidad. Se ha comenzado a elaborar una epistemología mapuche que dé cuenta de las formas de vida, de la cultura, de las costumbres, del idioma mapuzungún, de la historia, entre muchas otras cosas que forman parte del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos indígenas de la zona de la araucanía.

Los destellos decoloniales están presentes en los márgenes del Estado, pues, aún se mantienen prácticas comunales que resisten ante la embestida individualista del neoliberalismo que llegó en los años de la dictadura pinochetista y, al parecer, llegaron para quedarse.

La resistencia es otro destello que la oligarquía chilena trata de apagar al perseguir y encarcelar a los dirigentes de la Coordinadora Arauco Malleco (CAM),

quienes han impedido un mayor cercenamiento territorial pero ahora a manos de las hidroeléctricas.

Es en este clima de hostilidad fue que el 1 de diciembre de 1997, la población de Lumaco se iluminó con las llamas de tres camiones incendiados de la compañía forestal Bosques Arauco. Daba comienzo el largo camino por recuperar las tierras ancestrales de manos de las forestales, en el que Héctor Llaitul, junto con otros Mapuche radicales, irrumpieron en el escenario político al crearse más tarde la Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco Malleco (CAM) a finales del siglo XX, de quien Llaitul ha sido su principal vocero. Ante la negativa por parte del Estado chileno por devolver los territorios usurpados al pueblo Mapuche, a través de la CAM, se harían cargo de su propio destino sin mediación estatal y procederían a la recuperación de cada centímetro de tierra arrebatado mediante acciones directas de sabotaje en contra de las compañías forestales. (Pineda, 2018)

Como si se tratara de un criminal de colosales dimensiones, el pasado 22 de abril de 2024 Héctor Llaitul fue declarado culpable por la jueza Rocío Pinilla acusado por los cargos de usurpación violenta, hurto y atentado en contra de una autoridad. Tras haber sido detenido la tarde del 24 de agosto del 2022 por la Policía de Investigación del Estado chileno, Llaitul, finalmente, fue sentenciado y condenado a 23 años de prisión el pasado 7 de mayo. Sumado a estos delitos, pesa en contra de Llaitul la acusación más violenta y racista que el Estado-colonial-chileno ha dejado caer sobre él: ser Mapuche. (Anfossi, 2024)

El pueblo-nación Mapuche ha sido uno de los cientos de pueblos indígenas que sintieron las fauces de los invasores europeos al invadir el continente americano. Posteriormente, fueron víctimas de persecución e intento de etnocidio a manos de la estructura colonial del Estado chileno que, mediante el subterfugio de “civilizarlos” utilizó toda la fuerza y sus mecanismos de integración a su disposición para despojarlos de su identidad ancestral. Y para dar la estocada final, en las postrimerías del siglo pasado y principios del XXI, son presa del capital financiero trasnacional, que, con la venia estatal, ha usurpado sus tierras y se ha hecho presente en su territorio a través de las compañías forestales, encargadas de

expoliar los bienes públicos naturales del pueblo Mapuche, afectando así, las condiciones de vida de la Araucanía (*Wallmapu* para los Mapuche).

Aunado a lo anterior, se une a la bisagra de opresión la estigmatización de la lucha del pueblo Mapuche durante más de quinientos años. Para los invasores europeos eran unos “indios salvajes” que habían de ser exterminados. Más adelante, para el Estado chileno del siglo XIX fueron “indios incivilizados” que había que “civilizarlos” y, en pleno siglo XXI son tildados de “criminales” y hasta de “terroristas”. No es casual esta estigmatización con la que ha vivido el pueblo Mapuche. Es la franca respuesta de un proyecto civilizatorio racista que se incrustó desde la llegada misma de Europa a este lado del mundo. La inferiorización del Otro indígena fue su sello principal y la estigmatización ha sido uno de sus principales dispositivos para desacreditar su larga resistencia. (Turra, 2022)

Lo que subyace en este conflicto, es el enfrentamiento de dos visiones de mundo que no pueden convivir una con otra; la del capitalismo voraz y el uso de la fuerza militar como forma de gobierno y, la cosmovisión ancestral del pueblo Mapuche que lucha por reconstruir una forma distinta de relacionarse con la naturaleza a partir del control territorial y la autonomía política. No es la visión depredadora cuyo concepto principal es el progreso infinito, sino el entendimiento de que nosotros somos parte de la naturaleza, y por esa razón tienen la obligación de defender el espacio en el que ellos reproducen la vida. (Pairican, 2015)

Las acciones directas emprendidas por la CAM, no se hacen en un contexto aislado, sino que son consecuencia de la acción violenta del Estado-chileno y responden a la necesidad de conservar su forma de reproducir la vida, y para el pueblo Mapuche, la recuperación de las tierras es una acción de justicia frente a los embates sistemáticos del poderío estatal. Es el enfrentamiento mitológico de David y Goliat, donde el Estado hace gala de todo su armamento en contra de un pueblo que tiene como escudo la dignidad y como armas el sueño de su liberación. Llaitul nos muestra la sofocación material a la que ha sido condenado el pueblo mapuche:

> Uno, lo provocó directamente el modelo económico del sistema, que profundizó y agudizó contradicciones a tal punto que la gente era uno o lo otro, o eran las forestales arrasando y ellos desapareciendo. Había comunidades que desaparecieron, no tenían agua, estaba contaminada, nos producía pobreza y miseria terrible y ese elemento hizo crisis. O sea, yo creo que la ambición de los poderosos en lo económico fue tal que no midieron esa parte, porque si lo hubiesen visto, hubiesen hecho política social para amortiguar. Eso fue uno que detonó (Llaitul, 2012. Citado en Pineda, 2018, p. 90).

El juicio en contra de Llaitul no es más que el símbolo del golpe que el Estado chileno pretende asestarle a uno de los principales voceros de la CAM y desarticular así su larga lucha por reconstruir el *Wallmapu*. Sin embargo, Llaitul sólo representa la punta del iceberg que es el gran pueblo Mapuche. Detrás de él hay cientos de jóvenes *weichafes* (guerreros) dispuestos a seguir con la resistencia. La decisión de las autoridades judiciales no obedece a una cuestión meramente jurídica, el veredicto es eminentemente político y con la finalidad de golpear la resistencia que se ha dado en la zona de la Araucanía.

No obstante, el pueblo mapuche no sólo resiste, sino que también propone y una de sus propuestas es la construcción de una Estado plurinacional.

> La Plurinacionalidad se plantea como una forma plausible de resolver una crisis que se arrastra desde los orígenes de la república. Esta propuesta ha persistido pese a los múltiples intentos de las élites por reducir los territorios indígenas o afianzar la propiedad individual con la creación de normativas políticas, judiciales y educacionales. (Pairican, 2022, p. 19)

La interpelación hecha por los mapuche en contra del estado republicano, se nutre de la experiencia de lucha que hemos sintetizado líneas arriba. La semilla comunitaria que se ha sembrado desde hace varias décadas ha dado como resultado la emergencia de propuestas que buscan paliar las desigualdades sociales, económicas, culturales y hasta cognitivas que se han cernido cual espada de Damocles encima del pueblo mapuche. La bisagra conceptual que ayudaría en

gran medida a acabar con el racismo prevaleciente en la sociedad mapuche tiene que pasar ineludiblemente por el concepto de la interculturalidad. Ambos conceptos son complementarios. No puede existir una interculturalidad sin el reconocimiento de las diversas naciones existentes, y viceversa, no puede haber un estado Plurinacional sin el diálogo de todas las naciones que conforman el territorio chileno.

> La interculturalidad es una pedagogía antirracista. Es cambiar los cimientos que la gente tiene por 200 años de monoculturalismo, cree que los pueblos originarios son representantes de algunos aspectos puntuales o algunos de izquierda los ve como defensores de la naturaleza que también es otro tipo de racismo y los sectores de derecha quieren que lo indígena sea un nombre más dentro de un monoculturalismo. Pero el indígena tiene diversidad y tiene formas de ser muy amplias y diversas. Yo creo que ese trabajo es el que hay que impulsar, entender lo indígena es aceptar la pluralidad, y en esa pluralidad el indígena también es plural. No solamente el indígena es el que está con la reivindicación de tierra, también puede ser el indígena empresario, también hay indígenas que están en contra de los propios derechos indígenas también, eso es la pluralidad. (Entrevista, F. Pairican, 8 de mayo de 2024)

Por un mundo donde quepan otros mundos…y éste, se haga imposible

> La educación tojolabal, y también la de otros pueblos mayas, desde los principios reta, pues, al educando-educador con problemas auténticos y no ficticios […] La educación, al interrelacionar los papeles educando y educador, profundiza la nosotrificación […] La contextualización nosótrica de la educación, a partir del primer día de la vida, contrasta desde las raíces con el proceso educativo en el contexto de Europa occidental […]
>
> Carlos Lenkersdof

Dentro de la racionalidad histórica-política de la modernidad, los indígenas y lo indígena han sido mito de loas y reconocimientos para los museos y zonas arqueológicas, incluso se ha llegado a pensar que ahí habrían terminado sus historias. Tal y como afirma Gómez (2015):

> Nuestra historia en México en la etapa independiente forjó su propuesta en la lógica de discriminación, así, las diversas Constituciones —la federal de 1824, la centralista de 1836 y las Bases Orgánicas de 1843—establecieron condiciones para acceder a derechos fundamentales (como el ejercicio de la ciudadanía) en sí mismas excluyentes de los indígenas. (p. 24)

Engrandecimiento a los indígenas o a lo indígena que se encuentra detrás de un aparador majestuoso en los museos, donde nos remite a pensar que lo/s indígena/s estuvieron y ya no están. Sin embargo, debido a ese racismo soterrado que deambula por todo lo ancho y largo de nuestra república (Navarrete, 2016), tendemos a invisibilizar lo indígena y con ella nuestra propia configuración como seres históricos. Los discursos políticos y de los políticos se han encargado de

emprender loas al indio muerto, a negar la discriminación hacia ellos, la precariedad, y han perseguido denodadamente al indígena vivo.

> En México, el indio, ese indio del que la cultura nacionalista se enorgullece es un indio muerto, es el indio de las ruinas teotihuacanas, mayas, aztecas, olmecas, zapotecas, etc. Al indio vivo se le excluye y discrimina, o se le trata de integrar al proceso de desarrollo y del progreso, concepto éste definido única y exclusivamente a partir de los valores hegemónicos desde el siglo XVIII. (Rodríguez, 2008, p. 27)

De esta forma, los intentos por parte del Estado han sido encubrir lo indígena mediante el concepto del mestizaje, donde es el mestizo el que debe darse cuenta de que en su ser se encuentra inexorablemente lo indígena y lograr así una aceptación y redescubrimiento de su propio ser. No obstante, esta ideología del mestizo como portador de lo indígena sólo ha servido para hacer desaparecer por completo de la vida cotidiana los rastros de lo indígena que sigue y seguirá estando presentes en nuestras vidas. Lo anterior, es una muestra de cómo es posible borrar con la narrativa histórica el ser indígena prevaleciente en nuestro país.

> El indigenismo aparece como expresión de un momento del espíritu mexicano, en que éste vuelve la mirada sobre sí mismo para conocerse y descubre en su interior la inestabilidad y la contradicción. El indigenismo contemporáneo es una expresión simbólica de esa inestabilidad por medio de conceptos raciales. El mexicano ve su ser, tanto personal como social, escindido y vacilante: lo indio y lo occidental, componentes históricos de su realidad, simbolizarán perfectamente su desgarramiento. Intentará escapar a su inestabilidad: la acción en la sociedad será una de sus vías para lograrlo, el conocimiento amoroso de sí mismo será la otra. (Villoro, 1979, p. 227)

Lo que se pretende hacer en este apartado es indagar / ver / presentar cómo se asume el acto educativo, cuáles son las practicas pedagógicas y, en específico, de qué forma se atiende el tema de la historia en las escuelas zapatista. Todo ello para indagar si es posible pensar que en ellas se construyen sentidos de resistencia social desde una perspectiva decolonial. En este sentido, queremos resaltar la importancia de tomar en cuenta la forma en la que se formula su pensamiento, dado

que esto sería de suma importancia para llevar un cambio de paradigma en la forma en la que se aprende la historia y, por ende, toda la educación en su conjunto si partimos desde la lógica comunitaria que se expresa en la filosofía maya-tojolabal, por poner un ejemplo en el que se vea de manifiesto lo que pretendemos mostrar

Para los fines de este capítulo, hemos de observar si las comunidades zapatistas, además de plantear una alternativa pedagógica, saber qué tipo de contenidos históricos son los que han de aprender los estudiantes bajo este paradigma pedagógico y cuál es la definición de historia que subyace en su pensamiento. Dado que es una forma no legítima para el Estado, no se rigen bajo los programas de estudios vigentes.

Llegado a este punto, ¿cómo fue posible que indígenas mayas en Chiapas se levantaran en contra de un Estado que entregaba el país a las garras del imperialismo estadounidense en 1994? ¿Cuál es el sentido del mundo en el que basan su actuar? ¿De qué forma transmiten a las nuevas generaciones su forma de reproducir la vida en el mundo? ¿Qué tipo de educación, y en específico, de historia aprenden las comunidades zapatistas? ¿Es diferente la concepción de la historia que ellos aprenden? ¿qué historias narran en sus comunidades?

Estas preguntas ya han tenido varias respuestas a lo largo de los treinta años que nos separan del levantamiento indígena más importante de América Latina cuyo ejemplo de resistencia fue seguido en los años subsiguientes por diferentes grupos indígenas del continente. 1994, al igual que otros momentos de nuestra historia ha sido histórico. Pues, los empresarios y la élite política priísta de nuestro país festejaban la noche del 31 de diciembre de 1993 con bombo y platillo muy cómodos en sus mansiones por haber tenido un desempeño “brillante” al intentar hacer de México un país de primer mundo, al convertir de tajo a los ciudadanos mexicanos de a pie en ciudadanos de clase mundial y con la promesa de traer consigo una prosperidad abundante con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá y su entrada en vigor al día siguiente. Jamás se imaginaron que el día posterior a la celebración del año que estaba por terminar, el uno de enero de 1994, se iban a levantar con una horrible pesadilla palpable en la

realidad en vez del sueño idílico que auguraban para México tras la entrada en vigor del TLC.

Irrumpía en la escena mundial uno de los tantos grupos indígenas que habían sido históricamente marginados, excluidos, silenciados, vejados y sistemáticamente encubiertos de la escena política, económica, cultural, social y epistémica de nuestro país. Con las armas empuñadas, fueron tomando uno a uno algunos de los municipios del Estado de Chiapas en clara señal de rebeldía ante lo que se había fraguado desde las altas esferas del poder político en contubernio con el poder empresarial, declarando así, la guerra a un Estado y con ello al ejército que a decir de los zapatistas estaba siendo manejado por un "ilegítimo"[49] desde la presidencia. Vale la pena transcribir una parte de la Primera Declaración de la Selva Lacandona hecha en 1993, donde dan a conocer los motivos históricos de su levantamiento y dejan de manifiesto sus demandas:

> Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de las leyes de reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicias para nosotros y nuestros hijos. (EZLN, 1994, p. 33)

[49] Le llamaban "ilegítimo" al entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, quien había llegado a la alta magistratura tras un fraude perpetrado en contra del candidato del Frente Democrático Nacional (FDN), Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano.

Una primera cuestión o reflexión es que en esos comunicados iniciales ellos se definen, definen su historia, aun dentro del escenario de la conformación del estado Nación. Usan esa historia Nacional como referencia para ver la forma en que dentro de ella se les ha visto, utilizado, etc. No dejan de adscribirse a ella, aunque sea a contracorriente.

No obstante, como se puede apreciar, el levantamiento recoge una serie de eventos históricos de nuestro país en los que han sido única y exclusivamente "carne de cañón" para satisfacer los anhelos de justicia y libertad de las clases dominantes. Sin embargo, han sido parte constitutiva del devenir histórico de México, pues, han estado en todos los acontecimientos constitutivos de nuestra patria.

Tras la irrupción violenta, pero, legítima del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, un alud de desinformación comenzó a circular desde los medios de comunicación masiva, con la franca intención de restarle importancia a sus justas demandas. Lo primero que hicieron fue quitarle protagonismo a los indígenas que habían tomado las armas al decir que éste era un movimiento liderado por blancos y que los indígenas eran azuzados sin siquiera estar conscientes de los que pretendían lograr. Lo anterior sólo fue una falsedad, puesto que este levantamiento no se suscitó de la noche del 31 de diciembre de 1993 a la mañana del uno de enero de 1994, sino que se remonta a una afrenta histórico de más de 500 años.

Fue el grito de desesperación y basta que era necesario generar los ecos históricos potenciadores de la voluntad de los desheredados de la tierra, hablando en términos fanonianos, fue el momento decisivo en que la consciencia histórica decolonial de los cientos de años de agravios producidos por un modelo civilizatorio que se ha dedicado a producir muerte por donde quiera que se ha impuesto se proponía a poner sobre la mesa las tantas reivindicaciones que han sido pisoteadas durante tanto tiempo.

La aparición del rostro indígena se hacía presente con las armas, con la dignidad de sus saberes hacían frente al Estado mexicano. Aquel año de 1994 fue

un momento de recordarle a toda la sociedad mexicana que los pueblos indígenas también merecían vivir con dignidad, también merecían tener sueños, también merecían aspirar a tener una libertad, una justicia, una educación que los ayude a potenciar sus saberes, entre muchas otras cosas. ¿Cuál fue el primer paso? Tomar las riendas mediante la creación de los municipios autónomos zapatistas. Al respecto Velasco (2008) escribió:

> En un *impasse* durante las negociaciones con el gobierno, a finales de 1994. El EZLN no pudo posponer más este asunto de gran sensibilidad en el área y propuso la creación de 38 municipios autónomos. Muchos de ellos dentro de la zona de conflicto, que incluye el territorio de las regiones de selva fronteriza, selva norte y los altos del estado de Chiapas, y otros más, fuera de esa zona, pero con población principalmente indígena afín a esa demanda y que simpatizaba con la movilización de los insurgentes armados. (p. 379)

Los cuerpos indígenas se insurreccionaban ante la falta de atención vital para producir sus condiciones de vida de una forma digna, humana y daban un paso más hacia la autonomía. Era un llamado a no ser vistos como piezas visuales de museo en el que son inertes en una sociedad gustosa por la publicidad y el consumo desmedido; a no ser simples atractivos turísticos que entretienen a las clases adineradas del país y producen los souvenirs que serán repartidos a los integrantes de la familia al llegar de vacaciones.

Sus voces se hicieron escuchar de manera estruendosa para no seguir siendo motivo de lástima para los transeúntes citadinos, ni tampoco ser el instrumento principal de altruismo con el que las clases altas intentan darse baños de solidaridad al “ayudar” a los pueblos originarios a través de sus limosnas.

Su aparición en el espectro político hizo eco hasta en las filas de la izquierda mexicana, esa que siempre había estado luchando por las causas justas, pero, que veía a los indígenas de forma infantilizada y nunca pensó que podía ser la punta de lanza revolucionaria contra un modelo civilizatorio depredador que les había quitado hasta la existencia misma.

Pese a las estigmatizaciones del Estado el EZLN, tuvo una aceptación de distintos grupos de la sociedad. Aglutinó las principales demandas para tener acceso a una vida digna, justa y democrática, pero, la diferencia con los movimientos sociales[50] anteriores era que los zapatistas partían desde una lógica distinta a la producida y reproducida por el estado moderno en su dimensión nacional.

De entrada, los indígenas partían desde la visión del no-ser, esto significa desde la corporalidad de aquellos que sistemáticamente habían sido marginados de todo espacio político, cultural y epistémico (Bautista, 2014, Dussel, 2021); desde el dolor y sufrimiento producido por la pobreza, desde las estigmatizaciones producidas por la modernidad en la que colocaban a los pueblos indígenas en situación de barbarie, como si fueran salvajes.

> La "cuestión indígena" es un concepto neutro que denota la aparición de la temática étnica en las sociedades latinoamericanas posesionada de un nuevo modo. La cuestión indígena conlleva la existencia de nuevos actores indígenas, organizaciones étnicas, reuniones y declaraciones de carácter etnicista, acciones de reivindicación, movimientos étnicos y, en fin, un conjunto de demandas en que el carácter indígena aparece como central. Los indígenas han tenido históricamente demandas frente a la sociedad y al gobierno. (Bengoa, 2016, p. 29)

La justa rebeldía tenía como núcleo ético lo comunitario en vez del individualismo rapaz que el neoliberalismo adulaba mediante sus pregoneros. Una lógica comunitaria que tenía (tiene) como principio fundamental la vida misma, y no sólo la que tiene que ver con la vida humana, sino con todo aquellos que tiene o no tiene vida, pero, que forma parte de su sentido del mundo.

[50] Los movimientos sociales más representativos han sido convocados por los maestros, los ferrocarrileros, los médicos y los estudiantes y tenían como punto central la reivindicación de sus derechos laborales y estudiantiles, por lo que la emergencia de los movimientos indígenas ha demandado más que sólo derechos laborales, sino también derechos ecológicos.

> Gestionar la vida o la muerte son simplemente medios para dominar la vida y no para fundar un orden político. La política se fundamenta en la vida, en el sentido de que el ser humano es el único ser viviente al que la vida le ha sido dada a cargo y responsabilidad. Todos los seres vivientes están vivos, pero ninguno sabe que lo está […] Recibir la vida a cargo implica que somos los únicos vivientes que poseen conciencia y autoconciencia de estar vivos […] El ser del ser humano es ser responsable por la vida del Otro, de modo que en su ser está contenido el deber ser […] La vida antecede a la política, siendo esta última una de las manifestaciones y ejercicios de la vida. (Dussel, 2025, p. 390)

Desprendidos de la lógica producida por la occidentalidad, mediante la comunidad tratan de preservar la vida toda de los seres humanos y no humanos a través del servicio hacia los otros y las otras. Esta forma de ser, hacer y comprender el mundo dista mucho de la manera en la que las sociedades occidentales y occidentalizadas actúan, bajo los principios creados por el mercado. Esa dinámica mundial que ha sido introyectada en la subjetividad de la mayoría de las personas y es la que ha permitido diferentes formas de explotación y despojo del ser humano y de la tierra sigue sedimentada en las prácticas sociales cotidianas. La violencia contra los pueblos indígenas, contra las mujeres, contra las infancias, en las relaciones de pareja, en las relaciones laborales, etc., es un vivo reflejo de haber interiorizado un patrón de dominación colonial. Por tal motivo, la irrupción zapatista en los años noventa no sólo trastoca los cimientos políticos, sino también, los ontológicos, filosóficos y epistemológicos que Occidente ha producido a escala planetaria. Esto significa que no sólo se trata de una centralidad política en donde el indígena toma por asalto al Estado y exige el reconocimiento de sus derechos frente a éste que los oculta permanentemente. Sino que, debido a que parte de una lógica comunitaria en su praxis política, social y económica, critica desde la raíz los fundamentos ontológicos, es decir de origen, que sostiene el modelo civilizatorio occidental, donde la primacía se le da al individuo y no al nosotros.

> El nosotros, vinculado con la corporeidad, proporciona una base para un filosofar de los hombres de una sola humanidad, enfocada y encontrada en

> su totalidad organísmica de carne, razón y corazón. De este modo, el filosofar se opone a la concepción del hombre dicotomizado en alma y cuerpo [como es el caso de la filosofía occidental], cosa pensante y cosa extensa [el pienso, luego existo de Descartes], los que mandan y los que son mandados, ambos por naturaleza; es un filosofar de modo escindido […] El tipo del filosofar tojolabal [del que abrevan los zapatistas] va orientado hacia la complementariedad […] el otro tipo, en cambio, va orientado hacia la dominación de los unos sobre los otros, una humanidad dividida por naturaleza. (Lenkersdorf, 2002, p. 57)

Ejemplo de lo anterior, lo podemos encontrar en el postulado que ha dado una nueva vitalidad a las relaciones de poder dentro del espectro político y que ha descolocado a la política neoliberal hegemónica. A decir de Ochoa (2023):

> El mandar obedeciendo zapatista desestructura la ecuación de mando-obediencia y otorga al mando el carácter ineludible del cumplimiento obediencial; es decir, rompe la jerarquía soberano-súbdito y pone en el centro el "servicio" como uno de los ejes rectores del ejercicio del poder. Esto tiene importantes implicaciones, ya que el poder pasa de ser el poder sobre otrxs para ser el poder para algo, es decir, para lo común. (p. 8)

El concepto de mandar-obedeciendo entraña una lógica de ser, hacer y comprender la realidad que se encuentra en las antípodas del pensamiento occidental, no busca una lógica dominadora e impositiva, sino que explora entre el consenso y la intersubjetividad el establecimiento de acciones que tengan legitimidad ante la comunidad, pues, ha surgido desde la participación comunitaria.

Como se puede apreciar, es una filosofía totalmente distinta, retoma conceptos que se convertirán en categorías que accionarán la praxis política hacia otro tipo de relación con los demás. Este tipo de pensamiento no surge de los libros de filosofía, sino que parte de la misma realidad que se les presenta como una no-vida, es decir, que parten desde los márgenes propios del Estado que les niega una vida digna y, por esa razón, reflexiona desde sus propias realidades, de sus propios mundos y desde sus espacialidades. Si lo vemos desde esta lógica, es una filosofía

distinta a la producida por occidente. Tal y como afirma Dussel (2018) cuando escribe que:

> La filosofía no piensa la filosofía, cuando es realmente filosofía y no sofística o ideología. No piensa textos filosóficos, y si debe hacerlo es sólo como propedéutica pedagógica para instrumentarse con categorías interpretativas. La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre la propia realidad del filósofo que parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad. Pareciera que la filosofía ha surgido en la periferia, como necesidad de pensarse a sí mismo ante el centro y como exterioridad, o simplemente ante el futuro de la liberación. (p. 20)

Con lo anterior no queremos idealizar el sentido del mundo de los pueblos indígenas de nuestro país, tomamos en cuenta que todos de una u otra forma han sido tocados por el halo dominante de la modernidad, no obstante, queremos recuperar y hacer énfasis en aquellos principios que siguen estando vigentes dentro de las comunidades, pero, que son imperceptibles a los ojos de las personas que están epistemológicamente colonizadas.

Se trata de frenar la embestida del modelo neoliberal y plantear una forma totalmente distinta de educación y, por ende, de la forma en la que se aprende la historia.

Hemos visto que, a lo largo de estos treinta años, se ha estudiado muy poco sobre el impacto que la educación zapatista puede producir en la subjetividad de los estudiantes y cómo mediante el aprendizaje de otra historia que no sea ajena a las condiciones reales de las comunidades puede producirse una historia concientizadora que nos haga vernos en el espejo producido por la modernidad y desechemos esa historia que no ayuda a liberarnos.

La educación zapatista: un proyecto de corte decolonial

Lo que antes fueron los principales centros políticos de los zapatistas, conocidos como Aguascalientes, hoy se han nombrado Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), es desde aquí en cuyos lugares se decide la

educación que han de tener los hijos de los integrantes de los caracoles. A diferencia de la forma vertical en la que está organizado el sistema educativo mexicano, en los MAREZ, es un trabajo comunitario y regido por asambleas continuas en cuyos comités, es la propia comunidad la que decide desde quién será el promotor.[51] Al respecto, escribe Baronet:

> En cada MAREZ, representantes de los educadores comunitarios [promotores] y del consejo municipal autónomo se encargan de la coordinación de los asuntos educativos y también de la organización de las sesiones de formación de los jóvenes promotores de educación. Con la participación activa de las familias (comúnmente extensas) al seno de asambleas y de comités de educación, se construye paso a paso y en la cotidianidad otra manera de considerar la organización escolar; siempre vigilando desmarcarse o quedarse al margen de las acciones derivadas de las políticas públicas de educación indígena. El conjunto de los actores de la educación autónoma zapatista defiende y sostiene, en efecto, sistemas municipales de escolarización sin la intromisión del Estado mexicano en materia de decisión, y también de financiamiento, supervisión y capacitación. (Baronet, 2012, pp. 19-20) Los corchetes son nuestros.

Como se puede apreciar, es una participación activa de toda la comunidad para llevar a cabo una organización escolar distinta a la institucional. Bajo esta lógica, se observa una distribución de poder de forma horizontal y no vertical como se hace desde las oficinas burocráticas de la SEP. Las comunidades zapatistas buscan que la educación sea realmente cercana a lo que ellos viven cotidianamente. Que los conocimientos que sus hijos adquieran no estén desvinculados de la realidad en la que viven.

El proyecto de educación emprendido por los zapatistas, es un ejemplo de orientar los esfuerzos por instaurar una forma distinta de escolarización para los hijos de los campesinos. Las zapatistas se dieron cuenta que la educación que recibían por parte del Estado era insuficiente y no respondía las necesidades de sus

[51] El o la docente son llamados promotores de educación.

comunidades. Tal y como afirma Cuellar (2014) los rebeldes han logrado “formar una organización horizontal, basada en la autonomía y en una serie de principios que tienen como meta orientar la acción para acceder a demandas básicas de un ser humano” (p. 136). Ante esta realidad, surgió la imperiosa necesidad por dotarse de una enseñanza que respondiera a la realidad de las comunidades en resistencia y rebeldía, es por esta razón que, en las aulas zapatistas, nos dice Baronet: “se abordan las principales demandas del EZLN como ejes de enseñanza que aglutinan conocimientos ligados a la esfera local, nacional e internacional, y que a los “autónomos” les parece pertinente abordar en clase” (Baronet, 2012, p. 115).

La escolarización parte de la realidad que viven las comunidades y los integrantes de éstas. No hay una desvinculación entre el conocimiento recibido en la escuela y la comunidad, pues, tanto el conocimiento como la comunidad se codeterminan, esto significa que, los aprendizajes surgen de la misma comunidad.

Con respecto a la historia, es en el segundo nivel de aprendizaje que comienzan a observar los fenómenos históricos. Son conscientes de que el estudio de la realidad les será útil, pero, siempre y cuando éste se ponga al servicio de la liberación de los pueblos y no para defender los intereses de las clases privilegiadas. El Consejo Municipal Autónomo Francisco Gómez cuya sede se encuentra en el Caracol la Garrucha nos dice que:

> Después de que nos levantamos en armas, vimos pues las necesidades de levantar la educación que necesitamos en nuestras propias manos para que como pueblo aprendamos lo que necesitamos, **conocer nuestras historias verdaderas de nuestros pueblos** que aquí es el Tzeltzal y conocer el mundo y de nuestros países y prepararnos con el estudio para la lucha la construcción de la autonomía y la construcción de nuestro país. (CMAFG, citado en Baronet, 2012, p. 116). [Las negritas son nuestras]

Vemos, pues, que son conscientes de que deben aprender sus “historias verdaderas”, porque las que les han contado desde que han sido infantes no coincide con lo que han vivido. Se trata, entonces, de recuperar esas otras historias que han sido negadas por el sistema civilizatorio vigente. La educación zapatista

entra en el laberinto de la modernidad para desde adentro hacerlo implosionar y lograr salir de sus caminos engañosos.

A continuación, transcribiremos cómo es que ellos definen lo que es historia para posteriormente reflexionar acerca de su concepción histórica:

> La historia es el conocimiento de nuestro pasado, es conocerse a sí mismo, nos permite conocernos como personas, como pueblo, como sociedad, como comunidad, municipio, región, zona, estado, como nación, como continente, como mundo. La historia se construye conforme pasa el tiempo y conforme vamos actuando y organizándonos, así es como quedan buenas y malas historias. Cada uno, cada pueblo es responsable de su historia. La historia nos sirve para conocer nuestro pasado y conocerlo sirve para construir un presente mejor. La historia explica nuestro origen, o la fundación del algo que construimos individual o colectivamente, nos enseña a pensar, a reflexionar y actuar por un ideal que, por haber estudiado la historia verdadera, nos ayuda a caminar con más claridad. La historia cambia, nuca es la misma, cada uno tiene su propia historia, por ejemplo: la historia de una persona con otra, de un pueblo y otro, de un movimiento con otro, de una nación con otra. Las historias que cuentan nuestros abuelos y abuelas no son las mismas que nos cuentan ahora nuestros padres y madres, aunque a veces existen momentos que parece que se repiten, pero tienen sus diferencias […] (S/A, 2001, p. 2)

La cita es muy reveladora, nos muestra de manera muy nítida que la historia no son los contenidos dados desde las directrices de un Estado, sino que ésta se encuentra inevitablemente dentro de las comunidades.

Además, la historia no es algo estático que espera a que nosotros lleguemos a ella y se nos revele toda su majestuosidad, al contrario de esa concepción, para las comunidades zapatistas es en todo momento movimiento y organización, es una construcción permanente que se va configurando en la praxis política, esto significa que, para ellos, la historia moldea nuestras subjetividades y proporciona la potencialidad volitiva de nuestras acciones. (Zemelman, 2012)

A diferencia de la utilidad occidental que tiene la historia, esa donde sirve para comprender el presente y configurar un futuro, para los zapatistas el conocimiento del pasado sirve para construir un presente ¡Formidable!, no se ancla a una visión futura, lo que sería la secularización de la ciencia moderna, pues, la religión tenía reservado para los feligreses la salvación en los cielos y en el caso de la historia su utilidad estaría destinada a un futuro deseado. Lo contrario sucede con la forma de concebir la utilidad para los pueblos originarios, ellos lo toman como un instrumento para incidir en su comunidad ¡presente!, es la filosofía de Walter Benjamin (2008), cuando escribió en su tesis XIV que: “la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío sino el que está lleno de `tiempo del ahora´” (p. 51). De manera que es esa la historia que ellos llaman “verdadera”, la que les orienta en el caminar y al mismo tiempo la van construyendo en su presente.

Por último, afirmar que “la historia cambia” significa que la realidad es moviente. Que en ocasiones no es posible aprehenderla por la multiplicidad de información que se va produciendo continuamente. Empero, consideramos que rompen con la lógica epistemológica, en el sentido de que se apoyan de la Historia oral, un método desdeñado por los historiadores profesionales, tal y como escribe el historiador Prins (2003) cuando argumenta que “una de las consecuencias de vivir en una cultura dominada por la palabra escrita es el proceso de cauterización contra la palabra hablada, a través de su menosprecio” (p. 151).

Bajo este argumento, no sólo sus vidas han sido menos preciadas por el sistema, sino también su palabra a la hora de transmitir de generación en generación las historias de atropellos, discriminaciones y racismos a los que han estado expuestos desde hace cientos de años. Se contraponen contra la historia que sólo reconoce la supremacía del documento escrito y subestima la historia creada desde la palabra hablada. De esta manera, rompen con la lógica occidental de producción de conocimiento histórico, pues, es mediante la palabra trascendente que impulsan la riqueza subyacente en sus experiencias de vida, su pasión por ella es uno de los motores fundamentales para darle sentido y significado al mundo. No

se contentan sólo con la palabra convertida en texto, sino que rescatan la palabra transportada por el viento hasta solidificarse en recuerdo del pasado, salvado para construir un presente.

> La historia oral, con su riqueza de detalles, su humanidad, su emoción frecuente, y siempre con su escepticismo sobre el quehacer histórico, se encuentra mejor preparada para estos componentes vitales de la tarea del historiador: la tradición y el recuerdo, el pasado y el presente. Sin acceso a estos recursos, los historiadores en las modernas sociedades industriales de alfabetización masiva […] languidecerán encerrados en su propia cultura, como amantes abandonados, de pie bajo la parpadeante luz de un farol, en una oscura calle barrida por el viento. (Prins, 2003, p. 173)

Como hemos expuesto, la centralidad en su proyecto alternativo de escolarización, los promotores son el pilar fundamental, pues, en ellos estará depositada la confianza de formar críticamente a la juventud que, en algunos años, más serán quienes tomen las riendas del gobierno ejerciendo algún puesto de autoridad dentro de la comunidad.

No obstante, este tipo de formación carece de las principales habilidades que debe desarrollar. Los promotores[52], no son formados para ser docentes, pedagogos o normalistas, al contrario, surgen de las comunidades y son capacitados de forma técnica por ésta, puesto que no hay una institución académica que los respalde, es la propia comunidad la que acepta al promotor y en conjunto establecen cuáles van

[52] Todavía más encomiable la labor que los zapatistas están haciendo aún en la actualidad, pues no cuentan más que con los propios recursos de las familias y uno que otro recurso extra que llega como ayuda para el sostenimiento de su educación autónoma, apoyo que algunas organizaciones internacionales hacen al movimiento, lo malo es que estos apoyos no son continuos y nunca se sabe con certeza cuándo y cuánto llegarán. De modo que, son las propias familias de las comunidades zapatistas las que aportan los recursos para levantar una escuela o dar la leña o cosechar la milpa del promotor, según nos muestra Baronet:

> La educación autónoma zapatista depende de la aportación económica (aunque modesta) tanto de los padres de familia como de las entidades indígenas. Por ejemplo, de los beneficios colectivos de la venta del café en las redes de comercio justo en Europa y Estados Unidos. Las escasas aportaciones solidarias exteriores son destinadas primordialmente a la compra de los insumos requeridos para la construcción de centros educativos. (Baronet, 2015, p. 194)

a ser los contenidos de todas las áreas que se han de abordar. “En su práctica pedagógica tratan de hacer coincidir los conocimientos propios y valorados por su comunidad con los conocimientos difundidos en el aula” (Baronet, 2012, p. 207). Es mediante el apoyo recibido por todos los integrantes de la comunidad y en algunos casos, por ONGs internacionales que van de paso y colaboran con el desarrollo de algún taller.

La preocupación por parte del zapatismo por brindarse una “educación verdadera”, surge de la necesidad de hacer trasngeneracional su lucha. La forma de concebirla comienza, ineludiblemente por el promotor. Puesto que es quien se encargará de la formación de la niñez y por esta razón, debe estar acreditado, legitimado y avalado por la comunidad. Los zapatistas rechazan a los maestros que son enviados por el Estado porque aseguran que son ellos los intermediarios entre el Estado y las comunidades. Además, muchos de ellos se encuentran alejados de la realidad en la que viven y es por eso, que se siembra la desconfianza hacia ellos. De lo que se trata es de implementar un paradigma distinto al impuesto por la modernidad. Al querer dotarse de sus propios promotores, socializan el poder y logran una legitimidad mayor al aceptar a un integrante emanado de la comunidad para hacerse responsable de la formación infantil.

Bajo esta lógica, pareciera que se minimiza la profesión docente, pero nada de eso, al contrario, se resignifica su papel dentro de la comunidad. Se quita esa verticalidad existente entre el maestro y el alumno y se horizontaliza la relación pedagógica. Aunque los promotores carecen de una formación profesional, rompe con las lógicas establecidas por el sistema civilizatorio moderno, al quitarle esa asignación de autoridad conferida por el Estado a través de la asunción profesional que lo va a diferenciar de los demás y le concede la legitimidad de enseñar y aprender dentro de la comunidad.

En la lógica occidental, el maestro es el que tiene la legítima autoridad conferida por el Estado, mientras los alumnos son los receptores del saber sabio que éste ha adquirido, aunque es saber sabio no se corresponda con las necesidades de la comunidad. Ahí está la diferencia entre una forma y otra de

concebir la educación, en la que los zapatistas tratan de romper de raíz con esa forma autoritaria de educar y buscan una alternativa que produzca nuevos sentidos de vida desde los conocimientos vinculados con la realidad vivida. La figura del promotor se torna imprescindible para comprender la lógica indígena que da un cambio de 180 grados a la educación misma. Como ejemplo de esta lógica muy otra, la explicación de Lenkersdof (2002) ante lo que significa un examen en las escuelas institucionales es clarificador para diferenciar la propuesta hecha por los indígenas mayas en yuxtaposición con la hegemónica.

> Su finalidad es la de averiguar quiénes son los alumnos individuales capaces de responder a las preguntas, cuyas respuestas correctas sabe, por supuesto y de antemano el maestro. Para los alumnos hay la serie de prohibiciones, que tienen una explicación de suma importancia para la cultura de la sociedad dominante. No interesa el conocimiento del grupo ni del alumno individual. Por ello, tampoco interesa la solución del problema. Es decir, no es un problema verdadero, cuya solución interese a todo el mundo o que requiera una solución urgente, sino que es un problema ficticio porque la solución la conoce ya el maestro […] Él sí sabe, y los alumnos deben manejar aquello que el maestro sabe, y repetirlo. Es decir, el interés consiste en que los alumnos sepan repetir lo que el maestro sabe. (p. 60)

Este sistema de educación es la bisagra fundamental para darle una cohesión a su proyecto político, en el entendido de que se debe partir de la formación de las nuevas generaciones para lograr la continuidad de todo lo que se ha ganado hasta el momento. Por esta razón, nos parece sumamente importante que volteemos la mirada hacia las zonas en las que se está construyendo un proyecto alter-nativo[53] de educación, dado que es aquí donde se van a guardar y a

[53] Este concepto es desarrollado por nosotros pero tomado de la idea de una alter-sofía, bajo el entendido de que todo conocimiento implica necesariamente a los otros y sus saberes. (Ortiz, 2022) No obstante, nosotros proponemos que se hable de una alter/nativa, en el sentido de que partamos del modelo ideal presupuesto en los pueblos originarios que representan al Otro negado del sistema civilizatorio vigente, es decir, si partimos de un modelo ideal distinto al de la modernidad podremos avanzar hacia la consecución de las condiciones de posibilidad para configurar un horizonte de expectativas transmoderno.

transmitir los conceptos filosóficos, antropológicos e históricos que le dan sentido a un proyecto otro civilizatorio.

En cuanto al tema que nos convoca (la enseñanza de la historia), es bien interesante observar que tienen una idea clara de qué tipo de historia es la que se va a enseñar. Al respecto Marzuchi (2004, p. 3, Citada en Obando, 2013, p. 80), enlista los propósitos del sistema educativo zapatista en el que nosotros hemos de destacar el siguiente: “Recuperación y fortalecimiento de la memoria histórica y la identidad cultural, en el marco de los rasgos inherentes a su sociedad civil, indígena, autónoma, desde su espacio geopolítico (cosmovisión zapatista)”

Como se observa en la cita anterior, no es a partir de un contenido específico dado desde las directrices del Estado para abordar una temática, sino que parten desde su realidad misma para comprender el mundo. La recuperación de su pasado se hace desde los parámetros de su cosmovisión y de la realidad en la que se encuentran. Por ejemplo: para los zapatistas consideran importante la educación, y por supuesto, la enseñanza de la historia no memorística, sino aquella que parte de su realidad.

> Combatir la ignorancia de nuestros pueblos es necesario que la educación que se imparta sea liberadora, analítica, reflexiva, crítica, concientizadora, y así se adueñe del conocimiento de la humanidad. Que la educación tome en cuenta todas las formas de lucha de nuestros pueblos, que no sea una educación memorística alejada de nuestra realidad. Ya que es contraria a los intereses de nuestros pueblos, no permitiremos la ideología capitalista, que los neoliberales coman a costa del sufrimiento de los pobres y que los pobres recibamos las migajas que nos dan, es a este tipo de educación a la que nos oponemos como zapatistas. (Coordinación General del Sistema Educativo de la Zona de Los Altos de Chiapas, 2007, citado en Torres, 2017, p. 288)

Como tal, no hay un programa específico donde podamos observar los contenidos, tampoco las disciplinas se aglutinan como normalmente se habían estado abordando, sino que a raíz del 2008 según Bellinghaussen (2010) se ha renovado “la dinámica educativa de La Garrucha al constituirse […] la escuela

autónoma zapatista Semillita del Sol, que se habrá de organizar en tres niveles, de los cuales hasta ahora funcionan dos en todas las escuelas de las comunidades" (La Jornada, jueves 5 de agosto de 2010, p. 20)

A continuación, ejemplificaremos con una tabla la conformación de los tres niveles mencionados.

Tabla 40

Organización de niveles en la escuela zapatista Semillita del Sol

Nivel	Descripción
Uno	Se enfoca a que los niños y niñas aprendan a escribir y dibujar.
Dos	A entender las demandas zapatistas.
Tres	Se enfoca a manejar textos, comunicados, denuncias, estrategias del gobierno, situación del porqué luchan la construcción de la autonomía.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bellinghaussen, H. (2010). Exponen zapatistas su modelo educativo. (La Jornada, jueves 5 de agosto de 2010, p. 20)

El punto de inicio para concebir su historia emerge de las problemáticas que se viven dentro de los caracoles para fortalecer su memoria histórica. No es desde una exterioridad desde donde se parte, sino del corazón mismo de lo que viven los y las zapatistas. Podemos apreciar, cómo es que este tipo de enseñanza de la historia se aleja de los cánones establecidos de la academia, en el cual el punto de partida es un conocimiento ya establecido y legitimado. Es una forma muy otra de abordar la educación y, en específico la enseñanza de la historia. En la educación zapatista no se tiene un programa de asignaturas con contenidos específicos, sino que se elabora en conjunto con la comunidad y se discuten cuáles son las problemáticas que aquejan los caracoles para que ese sea el punto de partida, esto

significa que, las necesidades son las que marcan la pauta para delimitar los contenidos a abordar por parte de los promotores.

En el caso del nivel en el que nosotros hemos hecho el análisis, sólo pudimos localizar una sola escuela de secundaria la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista 1° de Enero. (ESRAZ). El nombre dado a esta escuela lleva la fecha memorable que hizo visible a quienes habían estado invisibles, los indígenas mayas de la zona de los Altos de Chiapas.

Es interesante observar que las escuelas zapatistas son verdaderos espacios donde se preparan a las juventudes para continuar la lucha y resistencia en medio de una creciente crisis social en las escuelas occidentalizadas oficiales. Echemos un vistazo a lo que nos dicen los dos conceptos centrales de las escuelas zapatistas: rebelde y autónomas.

La rebeldía se da debido a la extrema pobreza que han sufrido los indígenas en Chiapas. Aunado a la extrema pobreza, la estigmatización como seres humanos inferiores acrecienta el grado de marginación en el que viven. La guerra emprendida desde el gobierno de Carlos salinas de Gortari ha resquebrajado el tejido social en esa zona debido a las matanzas, las desapariciones, la estigmatización, la denigración, la humillación que tienen que soportar por parte del gobierno, los medios de comunicación y la población que recibe los bombardeos mediáticos que señalan la lucha como innecesaria. Es por esa razón que las escuelas son el bastión principal para la concientización de aquellos que se han manifestado en contra de un sistema que les niega las cuestiones más elementales para producir y desarrollar la vida. El concepto de una escuela rebelde significa que ha roto “las reglas de la educación oficial”, es decir, que no se ciñe bajo las lógicas competitivas e individualistas que campean en las escuelas oficiales de todo el país, por ello desarrolla sus “propios principios, objetivos”, que son los que van a definir el currículum cuya configuración se da “dentro de la misma escuela”, porque esa es la esencia “del mismo pueblo en rebeldía” (ESRAZ, s/a, s/p).

Por su parte la autonomía, se sustenta no sólo en que no hay una dependencia hacia el gobierno, consideramos que los más importante es que “la misma escuela busca las alternativas” para crear una educación alejada de los vicios de la escolarización oficial, esto ha sido posible gracias a que los planes y programas a aplicarse dentro de las escuelas son hechos dentro de las comunidades con la intervención de todos en la “construcción de ese nuevo sistema” (EZRA, s/a, s/p), aunado a lo antes mencionado, nos parece trascendental que quienes trabajan con las comunidades para el desarrollo de este sistema educativo no cobran un salario como tal, esto, definitivamente sale de las lógicas occidentales donde los y las maestras son contratadas y perciben quincenalmente una remuneración.[54]

Como hemos podido mostrar, el sistema educativo zapatista, es un referente ejemplar de un proceso de descolonización que es urgente ir haciendo en cada uno de los rincones del país. Al respecto de qué tanto estamos colonizados, la maestra Candelaria (a quien pudimos entrevistar y que ha trabajado en diversos proyectos alternativos en Chiapas) nos comenta que:

> Yo creo que justo es bueno que se le haya hecho esta modificación [a la educación y a los planes y programas del 2022 conocidos como NEM] este reconocimiento, es necesario ponerlo en el currículo, porque si no se pone en los libros en el currículo, es menos visible, para mí, es como mi apreciación. Pero también, siento yo que hace falta mucho descolonizarnos, también, nosotros lo formadores. Nosotros estamos muy influenciados, obviamente, partimos con una visión única, y eso pesa, pesa a la hora de trabajar. Bueno, eso es lo que observo yo como maestra y de manera

[54] ¿Será posible que eso algún día irradie a todo el país y, por qué no, a todo el mundo? El hecho de no cobrar un salario trastoca el sistema civilizatorio moderno en uno de los instrumentos de dominación que utiliza para mantener oprimida y explotada a las personas. El dinero es la herramienta principal para entrar en la lógica consumista del sistema, si no hay dinero, ¿cómo me inserto en las lógicas consumistas que ha creado el sistema? Para quienes hemos sido educados toda la vida bajo las lógicas occidentales, nos parece descabellada la idea de que los maestros (promotores), no cobren un salario, sin embargo, esto se encuadra en un ideal societal donde esa escolarización exitista no encuentra cabida cuando se educa en comunidad y para servir al pueblo.

> autocrítica en el desarrollo de nuestra práctica. Que muchas veces, aunque digamos que esté presente en el discurso curricular [de la NEM], no aterriza ya lo que se pretende, porque somo ideas, somo construcción social, entonces como esa parte es mi apreciación. (Candelaria Hernández, entrevista realizada el 15-02-2025).

Cuando la maestra hace un llamado a que nosotros como maestros hagamos un reconocimiento autocrítico de nuestras prácticas y a descolonizarnos, nos damos cuenta de que el proceso de descolonización no sólo debe pasar por los contenidos del saber, sino a través de toda nuestra subjetividad. Hemos sido formado durante muchísimo tiempo bajo una lógica egocéntrica, competitiva, individualista, excluyente, dominadora, que no será sencillo apartarnos de ese ropaje.

No obstante, la educación zapatista es una luz en el camino hacia la descolonización. Trata de cambiar el sistema desde la raíz. Ha cambiado la forma de concebir la educación, la historia, las matemáticas, los mismos planes y programas no es una creación impuesta desde el lente de una autoridad, sino que se configura junto a y con la comunidad. La preparación de los y las promotoras es otro elemento de ese mandar obedeciendo que nos mostró en algún momento el maestro Lenkersdorf. Aunque no se cuenta con una preparación universitaria, la escuela de la vida y la comunidad son los que proporcionan el insumo principal para tematizar los contenidos que las nuevas generaciones han de aprender.

> El equivalente del currículum de la educación zapatista se completa con el conocimiento cotidiano de sus comunidades y la propuesta de cada uno de los temas necesarios para que aprendieran sus hijos e hijas. En las clases se estudia la realidad del país, las maneras de convivencia y la lengua de los pueblos […] En secundaria se examinan el desarrollo de sus pueblos y de los acontecimientos globales. (Silva, 2019, p. 109)

No sólo el maestro, el currículo y las asignaturas, sino también el tiempo distribuido para las clases. Los zapatistas tienen clases durante 30 días y después regresan a sus comunidades 15 días para ejercitar lo abordado en la escuela ahora

en la casa. Es ahí donde tiene funcionalidad el aprendizaje cuando se pone al servicio de las necesidades de una comunidad.

Como se observa, aunque las escuelas zapatistas no cuenten con un plan establecido, la enseñanza de la historia podemos inferir también rompe con la lógica lineal y de contenidos que deben ser abordados. A continuación, mostraremos en la siguiente tabla los propósitos de la escuela secundaria zapatista:

Tabla 41

Propósitos específicos de la escuela zapatista

1.	Dar una competencia técnica al alumno para mejorar los medios de subsistencia comunitarios, como base para la creación de un nuevo modelo de producción que supere al sistema económico neoliberal.
2	Asegurar que el alumno ejercite y profundice la comunicación oral y escrita en su lengua madre y en castellano para poder expresar claramente sus sentimientos, a partir de la recuperación histórica y literaria de la cultura de las comunidades.
3	Ampliar y consolidar los conocimientos del alumno en matemáticas a favor del desarrollo de estructuras económicas propias de las comunidades, a fin de ser útil a su realidad.
4	Poner al alumno en las condiciones de poder recuperar y fortalecer la memoria histórica y la identidad cultural en un sistema normativo indígena autónomo, a través de una pedagogía participativa, orientada a la resistencia y a la lucha por los derechos de los pueblos.
5	Poner al alumno en las condiciones del conocimiento del sistema jurídico del Estado y su relación con los pueblos indígenas de México; de los derechos indígenas conquistados en la lucha a nivel nacional e internacional.
6	Mejorar los conocimientos generales en relación al medio ambiente y al uso de la tecnología en base a los recursos locales y regionales.
7	Fortalecer al alumno para que pueda seguir reproduciendo los procesos educativos autónomos en su comunidad.

8	Facilitar al alumno la reflexión y recreación de la visión zapatista en el mundo y recibir la contribución de otras culturas del planeta Tierra. (EZRAZ, s/a, s/p)

Fuente: Elaboración propia a partir de la introducción de Cuentos y Leyendas de la EZRAZ.

Vayamos analizando cada uno de los propósitos de la escuela secundaria zapatista para indagar sobre la forma en la que se aborda la historia bajo esta perspectiva muy otra.

Cuando se habla de que se espera lograr que los estudiantes superen el sistema económico neoliberal, observamos que existe una clara consciencias de qué tipo de sistema económico es el que produce la miseria y el atraso al que se han visto expuestos los indígenas mayas de Chiapas. Aguirre (2017) nos narra su experiencia al estar presente en la presentación de la "Escuelita Neozapatista" del 2013 y él pudo ser testigo de que ese otro tipo de educación genera otro tipo de mundo:

> Porque los mil setecientos estudiantes de la Escuela Zapatista vimos con nuestros ojos, sentimos en nuestra piel, escuchamos de nuestr@s Votán@s y de las Bases de Apoyo, vivimos en sus champas, en sus milpas y en sus territorios, y disfrutamos y admiramos en su generosa compañía, fue una sociedad y una civilización *nuevas,* no capitalistas ni clasistas, en las que comprobamos maravillados y a la vez felices y entusiasmados, como es posible construir la vida toda y el mundo en su totalidad, sin las múltiples figuras del arriba social y de la cúspide de todas las injustas jerarquías hoy todavía existentes en el sistema capitalista de vigencia aún planetaria. De esta forma pudimos conocer desde adentro una economía que funciona sólo con trabajadores y sin patrones, incluyendo a una agricultura de campesinos sin terratenientes y un comercio sin intermediarios voraces ni coyotes ventajosos, economía animada en cambio por la lógica del Trabajo colectivo y cooperativo, y de la defensa, cuidado y respeto de la "Madre Tierra" o "Madre Naturaleza". (pp. 137-138)

Mientras seguimos la lectura, el segundo propósito es aún más explícito en el modo de abordar la historia, pues se privilegia antes que cualquier cosa el idioma materno, es decir, con el que nacen hablando los mayas Tseltal, Tzotzil, Tojolabal,

´ch´ol y zoque. Vemos, pues, que el aprendizaje del idioma materno se privilegia por encima del castellano (como suelen llamarle al idioma español). Esto nos parece radical en el sentido de ir a la raíz para cambiar la forma en la que vemos, comprendemos y actuamos en el mundo. Lenkersdorf (1996) escribe que:

> La gente de cada cultura ve al mundo a su manera y según esa visión la nombra y, por consiguiente, así también lo expresa en el idioma. Por ello, los idiomas no sólo sirven como medios de comunicación […] *Las lenguas*, sobre todo por medio de sus estructuras, *nos hacen ver la cosmovisión de los pueblos*. La razón es que *los individuos estructuran su lengua conforme a su modo de ver el mundo*: los idiomas, pues, son manifestaciones de las diferentes culturas. Las lenguas no son fenómenos aislados de la realidad vivida por los pueblos que las hablan. *Las estructuras lingüísticas las hacen los pueblos según ven el mundo y conforme a la misma visión lo nombran.* (p. 34) [Las cursivas son nuestras]

Se observa, pues, que este paso de recuperación de los idiomas de cada una de las culturas es un paso esencial para superar la cosmovisión impuesta por el proyecto civilizatorio moderno, en tanto que, la propia lengua le otorga un sentido distinto a nuestro actuar porque en ella está contenido el modo de ver, comprender y ser en la realidad. De esta forma, los estudiantes de secundaria lograrán expresarse no sólo en su lengua, sino también se apropiarán de la cosmovisión o del sentido del mundo que está contenido en el lenguaje. Sin dejar de lado de aprender el idioma del opresor, cuya enseñanza es elemental para seguir resistiendo y re-existiendo.

El siguiente propósito refiere que es necesario “ampliar y consolidar los conocimientos del alumno en matemáticas a favor del desarrollo de estructuras económicas propias de las comunidades, a fin de ser útil a su realidad”, tiene que ver con la enseñanza de una matemática decolonial, es decir, una disciplina que no quede sólo en los cuadernos, sino que se vea materializada en las vivencias cotidianas de los estudiantes y ayuden a resolver los problemas a los que se enfrentan. Tal y como asegura Bellinghaussen (2010) “Los contenidos educativos, como en general la existencia cotidiana de las comunidades rebeldes, están

articulados en sus propios procesos de lucha" (La Jornada, jueves 5 de agosto de 2010, p. 20). Para ejemplificar este propósito, dejamos el testimonio de la maestra Candelaria, quien nos comentó:

> Nosotros trabajamos la parte de los huertos escolares, que sabemos que la gente tiene muchísimos saberes, y que a veces nos reconocemos, por ejemplo, trabajando trigonometría, tal vez, ¿no sé?, trabajando curvas de nivel, y vamos con nuestro enfoque matemático a decirles cómo hacerlo, cuando desde los pueblos hay toda una forma de hacerlo que no está en el marco de la trigonometría formal, pero sí es al final de cuentas matemáticas. Cuando trazan las curvas de nivel para hacer sus terracitas, para sembrar y que puedan regar. Ahí es donde uno a veces se da cuenta, ¡guau! Tú quieres a la fuerza llevar el conocimiento formal, ¿no?, supongamos, no te das como ese tiempo, ese espacio y cuando eres autocrítico, dices, aquí no estoy bien, necesito escuchar más, necesito poner más atención en la forma en la que lo desarrollan. (Candelaria Hernández, entrevista realizada el 15/02/25)

El testimonio de la maestra es sumamente ilustrador, lo que observamos es cómo nuestra mirada eurocéntrica nos impide ver que los pueblos originarios tienen una forma muy particular de mostrarnos cómo utilizan las disciplinas en favor de la comunidad y de su realidad. Que cuando uno quiere ostentarse como el detentador del saber nos damos de frente al muro de la ignorancia que caracteriza a muchos maestros y maestras que sienten superioridad ante los alumnos porque ellos son los que deben proteger y transmitir el saber. Tal y como afirma Lenkersdorf (2002):

> La educación no es unidireccional, del educador que sabe hacia los educandos que no saben, sino que es bidireccional entre educadores que, a la vez, son educandos y viceversa. De esta manera se reduce el papel del maestro y su importancia. No es la única sabedora frente a tantos ignorantes […] El maestro aprende de sus alumnos como éstos aprenden de él y, en casos determinados, ambos aprenden juntos si los problemas presentados son auténticos de la vida real. (p. 64)

El cuarto propósito que intenta "poner al alumno en las condiciones de poder recuperar y fortalecer la memoria histórica y la identidad cultural en un sistema

normativo indígena autónomo", apoyados en una "pedagogía participativa, orientada a la resistencia y a la lucha por los derechos de los pueblos", nos parece esencial, cuyo contenido nos puede mostrar más pistas de cómo se aprende historia bajo el sistema educativo de los zapatistas, es muy claro al decir que se va a "poner en condiciones de poder recuperar y fortalecer la memoria histórica". Lo anterior lo logran en el momento en que rescatan las historias de lucha que han dado por salir de ese estado de opresión. Torres (2017) asegura que:

> El rescate del conocimiento de los ancianos, por medio de entrevistas de los alumnos, es un pilar muy importante de la construcción de su educación, ya que es parte de su cultura como pueblos indígenas, pues son ellos los que más conocen —por obvias razones— sobre las comunidades, pues son parte de su historia comunitaria; así se crea el material didáctico. (p. 288)

Observamos, pues, cómo se intenta darles a los estudiantes las herramientas dispensables para que estén en condiciones de recuperar lo que les pertenece: la memoria histórica de sus pueblos. De esta forma, ellos y ellas van adquiriendo una identidad que no estará supeditada a los contenidos históricos cuyo propósito es buscar una identidad nacional anclada al sistema civilizatorio moderno. Al contrario, se busca la autonomía partiendo de los referentes históricos que recuperen la memoria histórica de, los zapatistas y así configurar un sentido de pertenencia a una comunidad. Lo anterior se buscará mediante "una pedagogía participativa" y más sorprendente aún, es que parte de categorías que le dan sentido y significado a nuestra realidad: resistencia y lucha de los pueblos.

¿Qué más decolonial puede ser una enseñanza de la historia que dentro de sus propósitos educativos esté conocer las formas de resistencia y lucha que han dado los pueblos del mundo ante los embates de un sistema civilizatorio de muerte? El punto de partida de esta enseñanza no son las categorías de "progreso", "desarrollo" o "evolución" de las que sí parte la educación meritocrática y exitista de nuestro país. El lugar de salida para comprender el mundo son categorías que nos posicionan en una geopolítica de la razón distinta a la producida por Occidente. Una donde no vemos salir del Puerto de Palos a tres carabelas el 3 de agosto de 1492

para llegar a una isla “ignota” el 12 de octubre de ese mismo año, ¡No!, nuestra mirada, no se centra en esa forma de aprehender la historia, nuestro razonamiento está en las blancas arenas del caribe observando como tres casas flotantes se acercan para después descender hombres extraños con ropas viejas oliendo a pútrido arrodillándose en la tierra que siempre les ha pertenecido a los nativos del Abya Yala.

El propósito siguiente, centra su atención en dotar a los y las estudiantes del bagaje conceptual de nociones de derecho, con la finalidad de ejercer sus derechos a plenitud y saber qué hacer cuando estos derechos son violentados por las instituciones del país. Para defender un derecho, es menester conocer la lucha que se dio por arrebatarle ese derecho al Estado. Sin duda, la educación es eminentemente un acto político, al ser orientador de la voluntad de las personas. Bajo este entendido, los y las zapatistas tienen muy claro que necesitan preparar a las siguientes generaciones en lo concerniente a las cuestiones institucionales del Estado, no porque deban conocerlo, sino para enfrentarlos y continuar la lucha. Como ejemplo de lo anterior, mostramos lo dicho en la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona, aquél primero de enero de 1996.

> Nuestra lucha es por hacernos escuchar, y el mal gobierno grita soberbia y tapa con cañones sus oídos. Nuestra lucha es por el hambre, y el mal gobierno regala plomo y papel a los estómagos de nuestros hijos. **Nuestra lucha es por el saber, y el mal gobierno reparte ignorancia y desprecio**. Nuestra lucha es por la tierra, y el mal gobierno ofrece cementerios. Nuestra lucha es por un trabajo justo y digno, y el mal gobierno compra y vende cuerpos y vergüenzas […] **Nuestra lucha es por la historia, y el mal gobierno propone el olvido**. (EZLN, 2016, pp. 120-121) [Las negritas son nuestras]

El sexto propósito se concentra en la relación que los estudiantes establecen con el medio ambiente. Por ello, se busca el mejoramiento de los conocimientos no por mera cultura, sino para ponerlo al servicio de la producción y reproducción de la vida. Una de las cuestiones fundamentales dentro de la teoría decolonial es la relación que se establece con la naturaleza. Como lo hemos escrito a lo largo de

nuestro trabajo, esta relación con la naturaleza es fundamental para posicionarnos desde otra forma de darle comprensión a la realidad. La escuela zapatista lo tiene muy claro al establecerlo como prioridad dentro de su sistema. Al este respecto la maestra Candy nos comenta que esta idea de los zapatistas ha estado siempre presente, y no desde que surgieron, sino que se ha venido desarrollando desde años atrás del levantamiento.

> Que los chicos sean más críticos de su realidad, el hecho de empujarlos a que no se avergüencen de sí mismos, a que sean propositivos, a que sean personas que puedan ser partícipes de la historia y se sientan como tal. Que construyan una manera de estar en el mundo menos invasiva con la naturaleza, esa es otra cosa que también se pondera mucho y tratamos de ponderar, pasa por muchas dificultades porque no es sencilla, pero, por lo menos sí lo tenemos presente, ¿no?, el hecho de que los chicos tengan pues una vida, no una mejor vida como generalmente le decimos, una mejor vida en términos materiales, sino una mejor vida en términos de dignidad, de justicia, de estar también en la naturaleza y con los demás, porque ese es otro de los fuertes conflictos que hay ahora, mucha violencia, muchas cuestiones que vemos que nos ha llevado a educarnos egoístamente. (Candelaria Hernández, entrevista realizada el 15/02/2025)

El trabajo desarrollado por la maestra es un trabajo comprometido con el desarrollo integral de los educandos. Es necesario regresarles la dignidad que el propio sistema les ha quitado mediante las burlas, las estigmatizaciones, la negación de sus derechos, las guerras de baja intensidad que se han llevado a cabo con el único fin de minar la justa rebeldía de los pueblos. La maestra resalta la imperiosa necesidad de construir “una manera de estar en el mundo menos invasiva con la naturaleza”, esto es lo principal que busca la teoría decolonial, que tomemos consciencia de que la naturaleza no se encuentra fuera de nosotros, al contrario, nosotros somo naturaleza. Esta idea tan sencilla pero tan filosófica ha sido difícil de observarla por las cadenas cognitivas a las que hemos estado atados.

> Para los tojolabales y otros mayenses los indoeuropeos no sólo desprecian a la naturaleza sino que la despojan de su corazón. Por ello, no la respetan

> sino que la maltratan. No alcanzan a ver que en la naturaleza nos encontramos con otros sujetos con “corazón” que esperan que los tratemos como tales. Dicho de otro modo, en la naturaleza en su totalidad y en cada uno de sus componentes se encuentran “organismos vivos” con los cuales formamos una comunidad de iguales ya que todos somos sujetos. Por eso se ponen tristes o alegres igual que nosotros. Saben sufrir y cantar. Esperan que convivamos con ellos. ¿Cómo puede darse esta convivencia en una sociedad que a menudo ni siquiera sabe convivir con su propia familia? En cambio, aquellos que tratan a las plantas con amor en la práctica saben muy bien que éstas tienen corazón, conocen sus sentimientos y esperan de nosotros que las tratemos con respeto. (Lenkersdorf, 1996, p. 111)

La cita anterior nos ilustra con claridad la forma en la que los indígenas mayas actúan en el mundo. No se relacionan en dualidad contrapuesta, es decir, como sujeto-objeto, sino que todos somos sujetos por el hecho ser parte constitutiva de la naturaleza.

Los dos últimos propósitos, enfatizan en que los procesos de aprendizaje no se terminan en el aula, sino que continúan hasta verlos reproducidos en la comunidad. A donde vayan los conocimientos que han adquirido se manifestarán en las acciones o problemáticas que deban enfrentar para responder de la mejor manera. Significa que no es un conocimiento de aparador, sino que funciona para activar la praxis política al ser partícipes de la producción y el desarrollo de la vida dentro y con la comunidad.

Finalmente, aunque no pudimos encontrar algún documento que hablara en específico de la forma en la que abordan la historia, notamos que a través de la práctica cotidiana que tienen las comunidades zapatistas, llevan implícito el aprendizaje de la historia. Esto, en ocasiones no puede ser percibido a simple vista porque como personas occidentalizadas, nos cuesta demasiado trabajo despojarnos del ropaje colonial que nos cubre y encubre al mismo tiempo. Por tal motivo, es necesario abrir nuestros horizontes de comprensión para mirar que la historia se encuentra en todos partes, en todo momento los zapatistas parten de la realidad que le circunda para resolver los problemas en conjunto porque ellos son

parte de la historia. Como hemos anotado en la descripción de lo que es historia para las comunidades zapatistas “La historia se construye conforme pasa el tiempo y conforme vamos actuando y organizándonos […] Cada uno, cada pueblo es responsable de su historia” (p.2) Queremos cerrar este apartado con una cita del filósofo Lenkersdorf (1994):

> Los problemas en la vida real son tales que requieren la mejor solución y para ésta se recomienda la comunidad y no el individuo aislado. *La competitividad, sin ninguna duda, caracteriza no sólo a la educación sino a toda la cultura de la sociedad no indígena* […] todos queremos modernizarnos y la modernización presupone la competitividad. Ésta, finalmente, representa el funcionamiento del mercado que, a su vez, regula las interrelaciones sociales en los campos económico, político, educativo, etcétera. *Los tojolabales, en cambio, ven que la competitividad destruye la comunidad, consolidada por la intersubjetividad.* (p. 142) [Las cursivas son nuestras]

No nos queda otra vía más que tomar la *alter-nativa* de descolonizar el ser, el saber y el poder. Tal es el compromiso que representa emprender la transformación de nuestras subjetividades y transitar hacia un horizonte de expectativas transmoderno. “No es posible que pasemos de la una a la otra sin una transformación profunda […] La cosmovisión no es sólo cosa de la vista, sino que nos toca en nuestra totalidad de cuerpo y corazón” (Lenkersdorf, 1994, p. 143).

En suma: la educación implementada por los zapatistas en Chiapas es una muestra de la resistencia que los pueblos originarios están dispuestos a dar para dignificar su existencia frente a un Estado neoliberal que ha sido de forma sistemática quien ha dado la pauta de cómo deben de organizarse la sociedad y las comunidades en todo lo ancho del territorio.

No obstante, aunque el gobierno no reconozca esas formas de organización y no las legitime, esto no desacredita la legitimación que tienen los pueblos originarios de darse la educación que convenga a sus comunidades. En este sentido, la configuración de una educación alterna a la propuesta por las políticas

educativas del estado, constituye un camino distinto hacia la construcción de una educación de corte decolonial, es decir, una en la que se recuperan los modos de vivir de las comunidades, los tiempos de vida que se desplazan de una forma muy distinta al tiempo urbano, la lucha como una pedagogía activa para proteger su territorio, el realce de sus saberes y cultura ante el desvanecimiento de su existencia, todo lo anterior para potenciar una nueva subjetividad que se aleje de los planteamientos impuestos por el sistema civilizatorio moderno.

Una educación alternativa, sin duda, refuerza la resistencia de los pueblos a consolidar la autodeterminación para llevar a cabo sus propios proyectos educativos. El Estado no ha sabido responder a las necesidades de las comunidades, ha impuesta una forma de concebir la educación para un país que es un pluriverso de pueblos originarios. Tal es el caso de las comunidades autónomas zapatistas, en ellas se puede vislumbrar una administración pedagógica rebelde que no sigue los trazos hechos por la Secretaría de Educación Pública.

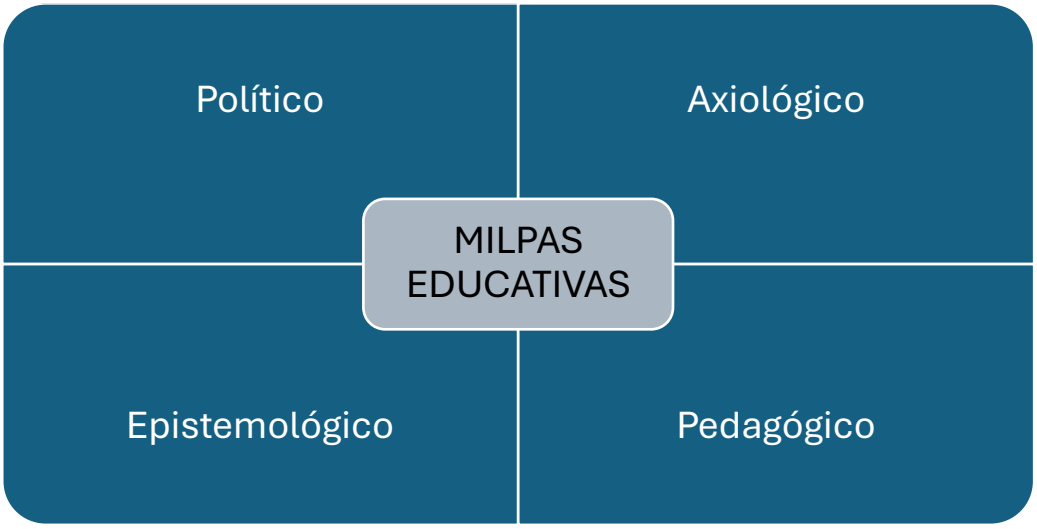
Desde sus orígenes, ha buscado la concreción de un proyecto de vida en el que no prime la individualidad y lo colectivo sea el potenciador de una forma distinta de producir y desarrollar la vida. Una educación que propicie el aprendizaje en colectivo, donde la comunidad es la que decide qué contenidos deben aprender los estudiantes. Tal desafío planteó las comunidades zapatistas al emprender la encomiable tarea de preparar a las siguientes generaciones para resistir y (re)existir desde un parámetro distinto al producido por el sistema vigente.

Milpas educativas: un ejemplo más de resistencia, lucha y dignidad

Como un ejemplo palpable de lo que se está construyendo como alternativa a las pedagogías oficiales, encontramos la estrategia pedagógica denominada “Milpas Educativas” cuyo objetivo es configurar una pedagogía muy otra que parta desde los significados y sentidos de las comunidades indígenas, es decir, que el punto de partida no sólo sea el conocimiento por el simple hecho de saber algo, sino que ese saber se encuentre vinculado inextricablemente a las necesidades de la comunidad escolar y, por ende, a las de la comunidad en su conjunto. Bajo esta lógica, este proyecto integra no solamente los conocimientos tangibles, es decir,

aquellos que pueden ser vistos y valorados por los instrumentos pedagógicos convencionales que todos conocemos, sino también tomar en cuenta esos conocimientos intangibles que parten desde el saber ancestral impregnado siempre por una espiritualidad específica.

Esta propuesta tiene como bases cuatro pilares que le dan sustento a su pedagogía: el pilar político, el axiológico, el epistemológico y el pedagógico.



Fuente: Elaboración propia a partir del texto “Milpas educativas: zonas liberadas para el Buen Vivir” de Stefano Sartorello.

El pilar político: Estefano Sartorello (2021) escribe que uno de los principales pilares se sustenta en el concepto del “Buen Vivir” que ha sido un concepto polisémico, pero, que no pierde de vista el horizonte-político-ontológico del cual parte, que es, el sentido del mundo de los pueblos originarios. Nos parece fundamental que este concepto sea retomado por la propuesta hecha por el grupo de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), dado que plantea una racionalidad distinta a la hegemónica dentro del mundo occidentalizado.

No obstante, Sartorello no busca hegemonizar un concepto, sino tomar en cuenta que este concepto es desarrollado de forma distinta por cada una de las comunidades indígenas a lo largo y ancho del Abya Yala, en razón de lo anterior,

no se circunscribe a un solo significado, empero, si da cuenta de que “el buen vivir es un término cargado políticamente que hace referencia a una filosofía política y a un horizonte societal anticapitalista y decolonial que sirve cómo brújula para las organizaciones y movimientos indígenas contemporáneos y sus luchas de resistencia” (p. 4)

El pilar axiológico: es presentado como concepto indisoluble al pilar político, es decir, va vinculado a qué tipo de valores[55] son los que deben guiar la acción de la comunidad escolar. Conceptos como solidaridad, reciprocidad, colectivo entre otros, son retomados por los milperos con la finalidad de conducir sus acciones guiados por este tipo de valores que se orientan a formar un tipo específico de ser humano que se oponga a la individualidad proyectada por el modelo neoliberal, que esté en contra de la competencia y abrace la solidaridad y el compañerismo, que no esté orientada al interés individual y prevalezca la reciprocidad en señal de valoración del otro o la otra como seres humanos que conviven dentro de una comunidad y, por lo tanto, cada una de las acciones desplegadas en el marco de las Milpas Educativas tienda a producir y desarrollar la vida pero, no dentro de los parámetros establecidos por la modernidad.

El pilar epistemológico: este pilar no sólo es el que consideramos de mayor importancia, sino que logra atravesar la dura piel del eurocentrismo, al dignificar los conocimientos producidos por los propios indígenas, dado que, la escuela ha sido el vehículo por antonomasia para difundir la ideología dominante, por tal motivo, es necesario pensar desde nuestras propias realidades para comprender los fenómenos que se nos presentan y buscar soluciones que logren mitigar las desigualdades existentes en nuestros territorios. De ahí, que esta propuesta emerge desde abajo y desde los márgenes del saber institucionalizado y legitimado.

El pilar pedagógico: por último, y no menos importante, el pilar pedagógico trastoca la forma legitimada, ordenada y disciplinada que deben de aprender los

[55] En el libro de María Bertely (2008). Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo. Muestran cuáles son los “valores positivos” del mundo maya, tales como: “la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa. (p. 27)

alumnos cuando observamos la realidad desde el lente de las asignaturas en vez de integrar el conocimiento como uno solo. A diferencia de la forma en que se concibe el proceso educativo moderno-colonial, donde lo que prima es el saber referenciado por el programa y que el maestro es el que debe velar porque éste se consiga tal cual lo marca el currículo, en las Milpas Educativas el aprendizaje se adquiere de forma vivencial y experiencial.

Como hemos podido apreciar, las milpas educativas, cuyo origen se remonta al año de 1995 cuando un grupo de jóvenes formaron la Unión de Maestros de la Nueva Educación en México[56] (UNEM), que adoptaron como fundamento pedagógico el Método Inductivo Intercultural[57] (MII), para generar un proyecto educativo acorde con las necesidades de sus comunidades en donde pudieran emplear los conocimientos y saberes ancestrales que han sido de manera sistemática negados, invisibilizados, vejados por el pensamiento moderno.

Es así como surge esta propuesta que, dicho sea de paso, contribuye a desmontar las particularidades que rigen en las escuelas oficiales, tales como: un currículo establecido, prácticas competenciales, un conocimiento científico válido, prácticas verticales de autoridad, medición de resultados mediante exámenes estandarizados y contenidos descontextualizados de la realidad que se vive en las comunidades indígenas.

Por ello, esta alternativa pedagógica parte del concepto del Buen Vivir que ha estado presente en los pueblos originarios del Abya Yala, sin embargo, el colectivo no lo ve como algo acabado y definido, sino que lo vivencian como un proceso en el que el ser humano va construyendo formas de relacionarse distintas a las producidas por la modernidad,

Bajo esta lógica, el colectivo plantea 4 ejes a considerar para explicitar los conceptos, conocimientos y valores que le darán sentido y significado a lo que se

[56] Esta organización se convirtió en una Asociación Civil en 1997 y ha tenido el acompañamiento de María Bertely y Jorge Gasché, ambos expertos en pedagogías interculturales en comunidades indígenas.
[57] Este método es creado por Gasché centrado en diseñar actividades pedagógicas “a partir de las mismas actividades sociales de las comunidades” (p. 6).

ha denominado Buen Vivir, para ello, han establecido cuatro objetivos que serán la guía orientativa hasta alcanzar una metodología pertinente a su realidad. Vale la pena transcribirlos:

> 1. Producir conceptos, conocimientos y valores territoriales alternativos que contradigan las versiones dominantes de pobreza, desarrollo y modernidad.
>
> 2. Educar para el ejercicio de la autonomía y la auto-determinación de los pueblos indígenas, así como su derecho a participar en la construcción de una educación que asegure el Buen Vivir en territorios propios.
>
> 3. Actuar en contra de la fragmentación y privatización territorial así como los daños causados a la Madre Tierra a consecuencia del mal gobierno, las políticas extractivas y los intereses ajenos a las comunidades.
>
> 4. Elaborar, de manera comunal y participativa, diagnósticos socio naturales a partir de las actividades que den cuenta de la integralidad que engloba al territorio indígena. (Sartorello; Bertely, Corral, López y Ortelli, 2017, p. 9)

Como se puede apreciar, es un intento por crear un pensamiento anclado desde la territorialidad para dar una resignificación o un nuevo contenido a conceptos que han sido sostenidos por la modernidad durante mucho tiempo. En efecto, desde la creación de un nuevo conocimiento anclado en los valores ancestrales de los pueblos originarios es posible darle un nuevo contenido a los conceptos, de ahí que, se puede salir de las lógicas de la modernidad, pues, si se plantea que la pobreza no es una cuestión sólo de riqueza y se incorpora ese concepto a la espiritualidad de la cosmovisión de los nativos del continente del Abya Yala, el concepto de pobreza puede abarcar otras dimensiones del ser humano y no centrarse en una cuestión meramente monetaria.

El segundo eje se centra en la idea de construir la autonomía plena en los pueblos originarios y su autodeterminación a darse el gobierno que ellos consideren el más adecuado, no obstante, ello implica, en efecto, el tipo de educación. Al respecto, la propia María Bertely nos explica cuáles fueron las razones para pensar esa otra educación:

> El trabajo con la UNEM […] fue creado en el 95 por educadores tezltales, tzotziles y choles del estado de Chiapas, cuando las familias y los comuneros de muchas comunidades indígenas, cansados de la bajísima calidad educativa, así como la violencia e irresponsabilidad que ejercían los maestros, expulsaron a los profesores oficiales y sembraron este cargo entre sus propios educadores. Todo ello, en el marco del movimiento zapatista y luego, de la larga historia de despojo, de violencia, de engaño, que representó la relación entre los finqueros y los peones, así como un reparto agrario dilatado e inconcluso que selló su ineficiencia con la reforma al artículo veintisiete constitucional, y sus previsibles impactos negativos y afectaciones devastadoras y extractivas al régimen de propiedad, sobre todo, ejidal. (Bertely, 2016)

Podemos apreciar cómo fue la realidad misma la que les dio de bruces a las comunidades indígenas en Chiapas. La decisión de no permitir los abusos no sólo por parte de los finqueros, sino de aquellas personas que se supone son las que les ayudarán quitar las cadenas de la opresión mediante la educación y son esas mismas personas las que los hunden más en la miseria. Dee modo que, la razón subyacente a tomar las riendas de su propia educación es despojarse de tajo de la epidermis colonial encarnado en los maestros oficialistas que simplemente vana a cumplir con lo planteado en el currículo.

> El sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. No todo se enseña. El sistema educativo es una decisión. Como no todo se enseña, no todo pasa a la generación siguiente dentro de una tradición. (Fornet-Betancourt, 2004, p. 22)

No obstante, esta otra forma de educación parte desde el propio territorio y los problemas y necesidades de la comunidad. Se trata de restaurar a la Madre Tierra porque nosotros somos parte constitutiva de ella y si se daña el único lugar para reproducir y desarrollar la vida, nos dañamos todos.

> La naturaleza no debe considerarse como un mero objeto, sino como el entorno vital en el que el ser humano vive. Somos intrínsecamente parte de

> la naturaleza, y esta es inherentemente viviente. Nosotros, como seres humanos, **somos fruto de la vida de la naturaleza, la cual es sagrada por ser el fundamento ontológico último de todos los valores**. Por lo tanto, al relacionarnos con la naturaleza como sujeto, transformamos por completo el sentido ontológico de toda la realidad. (Dussel, 2025, pp. 330-331) [Las negritas son nuestras]

En el tercer eje está uno de los núcleos centrales de la teoría decolonial, pues, se parte desde las contradicciones que el mismo sistema ha generado. Como escribió Bautista (2014): “Las grandes contradicciones que producen el capitalismo y la modernidad, sólo nos aparecen cuando explícitamente partimos de otro modelo ideal, y no así del que sostiene al capitalismo y a la modernidad” (p. 272).

El tercer eje plantea actuar en contra de lo que ha dañado durante muchos años a la Madre Tierra, incluso habla de “malos gobiernos”, que se han vendido al capital extranjero en detrimento de la vida de las comunidades.

En cuanto al cuarto eje denota la forma en la que se producirá ese nuevo conocimiento que partirá desde un modelo ideal distinto al que se ha estado llevando a cabo en gran parte del territorio mexicano. Uno donde la participación colectiva esté integrada y arraigada a los lazos identitarios de la comunidad.

De esta forma, partiremos de una acción racional distinta que no esté mediada por la acción racional medio-fin que caracteriza a la modernidad, sino que, el criterio de orientación con el que actuemos se fundamente en otro tipo de racionalidad muy distinta a la producida por la modernidad. A decir de Bautista (2014):

> De lo que se trata ahora es de tomar el criterio de lo que vaya a ser concebido como racional, de la capacidad o potencia de las acciones humanas por producir y reproducir tanto la vida nuestra como la vida de la Madre Tierra. Y **el contenido de lo que sea la producción y reproducción de la vida, está aún vivo en la cultura viva de nuestros pueblos originarios**; no está en el pasado, sino que está en el presente, aunque no lo veamos, porque nos lo impide ver el marco categorial de la modernidad **[…] La única forma que**

> **tenemos para salir del marco categorial del pensamiento moderno, es cuando podemos situarnos existencialmente desde otros horizontes de cosmovisión contenidos en las culturas vivas de nuestros pueblos originarios** y que la modernidad, con sus procesos de modernización, quiere seguir destruyendo. (p. 278-279) [Las negritas son nuestras]

Podemos tomar en cuenta que estamos frente a lo que Dussel encuadra en la tercera configuración diacrónica de la política. El primer momento se constituye sobre los antecedentes que hemos escrito durante toda nuestra argumentación, es decir, "que se inicia con el «acontecimiento» […] originario del orden político vigente" (p. 13), el momento en el que los Estados-Nación son copiados como calcas en las excolonias españolas y se consolidaron durante el siglo XIX y todo el siglo XX.

El segundo momento es la aparición de lo negado exigiendo su derecho de afirmar la vida dentro de la existencia de ese orden político vigente que se ha impuesto con la razón de las armas. Es la irrupción de la corporalidad sufriente, esto es, la entrada al espacio político de aquellos que han sido sistemáticamente marginados, discriminados, racializados, jerarquizados y apartados de toda decisión política dentro del Estado-Nación. Este segundo momento se da por la "necesidad de descubrir un nuevo horizonte político donde pudiera superarse ese Estado *dominador*, que se presentaba como la positividad de lo *vigente"* [Cursivas en el original] (p. 15). Este segundo momento es la irrupción de los zapatistas o la creación de las milpas educativas. Se ha tomado consciencia de la situación de miseria, pobreza, racismo, discriminación, exclusión, en el que se encuentra la mayoría de la población, en específico, los pueblos pertenecientes a comunidades indígenas, y se toma la decisión de transformarlas llegando, en el caso de los dos ejemplos en nuestro país, a tomar las riendas de su sendero educativo. Es a partir de la toma de conciencia, sin embargo, hay que aclarar que esto debe darse desde la posicionalidad de la corporalidad sufriente, si la configuración de un tipo de educación (tanto por vía oficial como por vía marginal) surge de las clases dominantes que han sido despojadas de sus lugares de privilegio, no entraría dentro de estas configuraciones hechas por Dussel, pues una *conditio sine quanon* es partir desde la exigencia de las víctimas del sistema vigente.

El tercer momento es la creación desde la creatividad de ese nuevo orden que se pretende fundar sobre los vestigios de esa educación impuesta por el dominante y opresor, es el cambio que demanda la población entera en aras de seguir conservando el único planeta en el que podemos seguir produciendo y reproduciendo la vida. Por ello, tanto la irrupción zapatista como las Milpas Educativas, han transitado por cada una de las configuraciones diacrónicas de la política teorizada por Dussel (2020):

> Por ello, para poder disponer de una definición positiva constructiva de la política, debemos contar con la tercera configuración, ya que sólo en esa etapa se alcanza el momento creativo, cuyo fundamento también positivo es el de un poder político cuya finalidad consiste en **afirmar la vida de la comunidad, de toda vida**. La comunidad popular es la única sede de la soberanía en la que el representante debe ejercer un poder delegado obediencial a través de las nuevas instituciones que haya que crear más allá de la Modernidad, del capitalismo, del liberalismo, de la necropolítica. (p. 21) [Las negritas son nuestras]

La cinta anterior es una muestra palpable de dónde se encuentra tanto la irrupción del movimiento zapatista como el proyecto de las Milpas Educativas, ambos, creando una forma distinta de formar a los pueblos originarios que les permita configurar una nueva subjetividad y así superar las contradicciones creadas e impuestas que se han subjetivado desde hace más de 500 años y que, en la actualidad, seguimos caminando bajo los parámetros que ha configurado el proyecto civilizatorio moderno.

Estamos ante la reivindicación de dignidad y reconocimiento más importante para los pueblos indígenas. El reconocimiento de sus formas propias de vida, de sus cosmovisiones con las que le dan sentido a su existir, sus formas propias de territorialidad, sus instituciones, esto significa, el respeto por las formas de vida no es simplemente por ser pueblos originarios, sino por tener una forma propia de producir y reproducir la vida, ya no se trata solamente de un modelo en donde se impone una univocidad, sino que están presentes todas las demás voces mediante

una educación que tome en cuenta las necesidades más apremiantes que subyacen en la comunidad.

La construcción de esa nueva subjetividad que no privilegia lo individual y opta por las prácticas comunitarias. Los ejemplos anteriores y el análisis realizado nos dan cuenta de que la construcción de esa subjetividad distinta a la producida por la modernidad es posible, aunque el camino puede ser largo.

En primer lugar, el rescate de sus raíces milenarias es encomiable, dado que se había negado una parte de la esencia de los pueblos originarios en Chiapas al no tomar en cuenta los saberes milenarios que subyacen en cada capa de los distintos pueblos que conforman México.

En segundo lugar, el reconocimiento de la Madre Tierra como parte inherente de su ser, es decir, dejan a un lado el paradigma eurocentrista en el que la naturaleza es un mero objeto del cual me puedo servir a diestra y siniestra de él, ahora se establece en su justo reconocimiento como parte necesaria e indispensable para entablar una relación de respeto con ella, esto es, la Pacha Mama.

En tercer lugar, no pierden de vista las luchas de liberación que los pueblos originarios han dado durante más de 500 años, toman la fuerza para emprender un cambio a partir de la experiencia de las luchas de resistencia que le han dado un respiro a la larga agonía que se ha cernido sobre los nativos del continente. Recuperar la dignidad de los pueblos que ha sido constantemente socavada y reconocer que existen otras formas de razonar, comprender e interpretar el mundo que se alejan de las lógicas de competencia, individualista, racista, clasista y cristianocéntrica que se instituyó bajo las estructuras del Estado-Nación-Moderno.

En cuarto lugar, se proponen cambiar el paradigma desde le cual le dan sentido a su existencia, es decir, se disponen a dejar tras de ellos el proyecto civilizatorio moderno y reconfigurar una nueva subjetividad mediante una educación popular-comunitaria bajo los principios que han sido válidos para los pueblos nativos

del continente: el buen vivir o conocido como sumak kausay[58]. Este concepto se sustenta en una forma distinta de vida comunitaria, en la que confluyen tres dimensiones a tomar en cuenta, el ser humano, la naturaleza y el espíritu de los ancestros; estos tres planos dimensionales es lo que forma la comunidad entendida desde la perspectiva del Buen vivir.[59]

Por último, no olvidar cuál es el lugar que será tomado en cuenta para pensar los problemas: Latinoamérica. La unión de toda esta región es importante cuyo propósito sea poner un dique a las ambiciones imperialistas del vecino del norte, Estados Unidos de América.[60]

En suma: nos consta que estos dos ejemplos se alejan de las coordenadas impuestas por el proyecto civilizatorio moderno y se establecen una lógica distinta, esto es, una forma civilizacional que había estado fuera de los marcos existenciales del Estado-Nación. El sustento que guiará la orientación de la conducta de las Milpas Educativas y la Escuela Zapatista será el Buen vivir. Por eso, aunque haya atisbos del proyecto civilizatorio moderno en su fase neoliberal, es de un alcance tremendo colocar como un fin en sí mismo cambiar el paradigma moderno por uno propio, el Buen vivir.

Lo que subyace en la cosmovisión de los zapatistas y que es retomada por las Milpas Educativas es la urgencia de retomar las prácticas que han sido negadas por la modernidad y tomarlas en cuenta para superar las contradicciones creados por el proyecto civilizatorio moderno. Si el modelo que implementó el sistema capitalista ha seguido bajo constantes crisis, es menester y de imperiosa necesidad recuperar las formas de vida que se tenían antes de la llegada de los europeos al continente americano.

---

[58] En Ecuador se suele decir de otra forma “Allin Kghaway (Bien vivir) o Allin Kghawana (Buena manera de vivir) y en el quechua de Bolivia se suele decir Sumak Kawsay y se traduce en español como buen vivir” (Quijano, A. 2014, p. 19)

[59] Este concepto es retomado de la Obra de Guaman Poma de Ayala Nueva crónica y buen gobierno.

[60] Aunque estamos conscientes que las actuales divisiones fueron acordadas por las elites criollas y que, sirvieron como mecanismo de desintegración y fragmentación para el control geopolítico por parte de estados Unidos; hoy, es urgente que estas mismas divisiones, cambien su propósito ontológico y sirvan para la reintegración de los pueblos oprimidos en contra de sus opresores.

> No se trata de “volver al pasado”, sino de transformar el fundamento civilizatorio y desde ahí tomar las decisiones pertinentes para elegir y asumir con autonomía y responsabilidad aquello que puede ser útil para producir y reproducir la vida de la humanidad y de la naturaleza a largo plazo. Esto implica adoptar una concepción de la naturaleza distinta a la moderna/colonial, pues no podemos seguir pensándola en términos de objeto, dado que no es un hecho universal el que pueda comprarse y venderse. (Dussel, 2025, p. 402)

Con esto no se hace un llamado a retomar la vida en las cavernas, sino a conformar un pensamiento donde incluya la diversidad epistémica, que tome en cuenta a la naturaleza como parte substancial de la vida, que la dignidad de los otros seres humanos sea respetada y enaltecida para lograr una vida con mayor bienestar y plenitud.

Esa forma individualista, consumista y competitiva que se ha introyectada en las subjetividades de la mayoría de los seres humanos y que tiene prisionera a gran parte de la población mundial debe cesar. Para paliar las desigualdades y acabar con la pobreza es necesario regenerar la vida mediante otra forma de vida que implique el respeto por toda forma de vida existente en el planeta. Sabemos que esto no es una tarea fácil y que implica el compromiso de todos y cada uno de los habitantes del mundo y cuyo objetivo será una transformación lenta, aunque tarde varias generaciones en dar frutos. No obstante, se comienza a dar esta lucha con la espada de Damocles apuntando firmemente hacia los pueblos indígenas. Si nos damos cuenta, la producción teórica que le da sustento al Estado-Nación ha sido producida en lo que se ha denominado como el Norte Global, es decir, por los países europeos que están en un Norte que no siempre tiene que ver con cuestiones geográficas y, más bien, obedece a cuestiones política-ideológicas.

Occidente produce los problemas desde la mirada eurocéntrica y se pretende que con los planteamientos teóricos dados por quienes han ocasionado el problema se den las soluciones, nos parece poco creíble que así sea y nos remitimos a el devenir histórico para afirmar que esto no ha sido y no será posible.

Esta misma problemática surge de la idea de resolver un problema que es multifactorial desde la mirada de un corpus teórico monocultural. En ningún lado es sensato dar cuenta de una realidad compleja en donde convergen distintas formas de producir y reproducir la vida desde la perspectiva de la cultura occidental. Al parecer, no han querido caer en cuenta que la configuración epistémica, aunque se haga llamar crítica deviene en acrítica, por la sencilla razón que la medicina no puede provenir de la persona enferma, tiene que provenir de un corpus teórico distinto al producido por la modernidad, esto aplica invariablemente a la forma de concebir la educación y, por ende, de la enseñanza de su historia.

Primer paso sería aprender del Sur negado, no con él. No se trata solamente de buscar alternativas sobre las alternativas que tenemos, es necesario que nuestra forma de razonar sea distinta para que podamos producir un pensamiento que articule otras lógicas de relacionarnos como especie. El Sur global no se ha mantenido como países subdesarrollados, sino que no ha podido romper las cadenas colonializantes que se han tejido durante más de cinco siglos, no es una cuestión de voluntad, dado que se han tenido muchísimas experiencias de resistencia por parte de los pueblos colonizados por el Norte Global, sino que no se ha formado un nuevo razonamiento que desate por completo las cadenas que el proyecto civilizatorio moderno ha colocado en las subjetividades que ha producido.

Segundo paso. Lograr una lectura mucho más amplia de las contradicciones que los modelos ideales han producido, es decir, partir desde las contradicciones que el propio proyecto civilizatorio ha creado. Es necesario observar cuáles son las aristas de poder desde las que se sigue manteniendo esa forma única de darle inteligibilidad a la realidad. Las redes que la Modernidad ha creado y diseminado por todos los ámbitos de las sociedades donde se ha subjetivado el modo de vida moderno, es menester develarlas y sacarlas más allá de nuestra corporalidad, esto significa, que no sólo es necesario desprendernos de la subjetividad que se nos ha impuesto, sino investirnos con una nueva subjetividad que se vaya configurando desde las prácticas comunitarias de los pueblos en lucha, en resistencia, en franca rebeldía contra una forma de vida que les ha sido ajena y ha sido producto de la

racionalidad violenta del colonizante y que uno de los medios para reproducir todas las desigualdades y las jerarquías de dominación ha sido la enseñanza de una historia colonial.

Esta transformación de la educación nace dentro de un contexto de asedio acrecentado por la intervención franca y directa en algunos países y en otras con una diplomacia secreta que incita a las oligarquías locales a actuar en contra de los procesos revolucionarios. Aunque para Santos le parezca que la “interferencia norteamericana” haya ido “probablemente” en disminución, demuestra su euroccidentalismo soterrado desde el cual nos quiere mostrar los caminos por los que hay que reconstruir ese nuevo Estado. Al decir que la llegada de gobiernos progresistas y de que se esté discutiendo la cuestión en torno a qué es eso de la plurinacionalidad se deba a la baja “interferencia” por parte de Estados Unidos es, no reconocer que las resistencias dadas por los pueblos subyugados por la plutocracia financiera y por las oligarquías locales, han sido el principal pivote que ha logrado arrebatarles un poco del coto de poder que han configurado durante más de cinco siglos, han tenido que adoptar desde su lenguaje, su forma de gobierno, su forma de elegir a su representantes, su forma de comprender la realidad y aun con todo eso, dentro de sus mismas reglas han llegado al escaño más alto del ejercicio del poder; la presidencia. No se debe única y exclusivamente a la baja o nula “interferencia” (habría que sostenerlo en los hechos y para muestra basta un botón cuando en el 2002 la mano de Estados Unidos se miró en todos los lares de Venezuela al convalidar el Golpe de Estado en contra del gobierno popular de Hugo Chávez Frías).

Para Santos (2007) es novedoso lo que siempre ha existido en esta parte del planeta, a saber:

1. Otras narrativas de comprensión de la realidad

2. “Nuevos actores y nuevas prácticas”

3. Nuevas formas y culturas de organización

4. Una “neoterritorialidad”

5. Una cierta desmercantilización

6. Lucha por el reconocimiento de la diferencia

7. Educación popular

En el caso del primer punto, las otras narrativas siempre han existido, lo que ha sucedido con el paso de los años es ese encubrimiento (en términos dusselianos) del Otro, es decir, no sólo se encubrió al Otro, sino también su forma de darle inteligibilidad a la realidad mediante sus estructuras de conocimiento. El punto para resaltar aquí es que, gracias a las luchas emprendidas por los condenados de la Tierra, se ha puesto de relieve esas otras formas de comprender e interpretar la realidad, de ahí que, afirmemos que siempre han estado, aunque en un momento de marginación y ahora se han desplegado para hacerle frente a la narrativa imperial.

En el segundo y tercer punto es importante mencionar nuestra postura ante lo que santos llama el “surgimiento de nuevos actores y nuevas prácticas”, así como a esas “nuevas formas de cultura y organización”. En esencia sostenemos que no es posible adherirnos a la tesis de un surgimiento de “nuevos actores, prácticas formas y organizaciones”. Un surgimiento emerge de forma espontánea o planificada, pero, es necesario aclarar que no existía antes del momento de surgir como elemento fenoménico de la realidad. Bajo esta argumentación, podríamos sostener que algo ha surgido, pues, no estaba presente ante la realidad y ahora ya lo está. No obstante, estos “nuevos actores” (Santos les llama así a los movimientos indígenas, entre otros), no han surgido como hemos argumentado en las líneas arriba, por el simple hecho de que los movimientos indígenas han estado presentes desde el principio fundacional de esa subjetividad conquistadora-dominadora bajo principios normativos que no existían en lo que ahora se ha denominado América. Por esta razón, no surgen “nuevos actores”, ni tampoco “nuevas prácticas de lucha”, sino que ahora han irrumpido dentro de la totalidad vigente desde un momento de

negatividad legítimo que pretende desestructurar lo estructurado para crear otro tipo de parámetros organizacionales en términos societarios.

En lo anterior no puede subyacer la idea de un surgimiento tal y como ha afirmado Santos, dado que siempre han existido, pero, han estado marginados dentro de lo que se ha establecido como lo normal o dentro de lo permitido en la esfera de influencia de ese Estado-Nación. Nos parece que podemos llamar un re-surgimiento de estos actores que, de nuevo no tienen ni tantito, en gran medida a que los movimientos indígenas que se han movilizado en contra de este poder despótico institucionalizado, dirigido y planeado desde el Estado-Nación (desde su momento preburgués hasta la actualidad), ejemplo podemos destacar: las guerras de defensa por los Chichimecas en la segunda mitad del siglo XVI (Powell, 1977), las guerras por los derechos indígenas de mediados del siglo XIX (mal llamadas "guerra de castas"), las guerras de defensa emprendidas por los yaquis en contra del poder despótico del porfiriato (Taibo II, 2013), la defensa del pueblo de Tomóchic (Frías, 1987), el levantamiento de los indígenas y campesinos en Morelos de la mano del caudillo Emiliano Zapata (Ávila, 2001), hasta el levantamiento de los indígenas del Estado de Chiapas en contra del modelo neoliberal aquél primero de enero de 1994. (Aguirre, 2017)

Sólo por mencionar algunos ejemplos de los movimientos indígenas como actores de su propio destino. Por esta razón tan contundente, no nos adherimos a la idea de que estas movilizaciones de pueblos indígenas son "nuevas", no, dado que han estado presentes, pero, no se les había tomado en cuenta como una fuerza capaza de hacerle frente a las fuerzas del proyecto civilizatorio moderno.

Así como en los puntos anteriores, el concepto de "neoterritorialidad" es nuevo para Santos, pero, no para los pueblos indígenas. Ellos, siempre han tenido dentro de su cosmovisión a la Tierra como parte fundamental de su existencia. El lema mismo de los zapatistas morelense fue: La tierra es de quien la trabaja…con las manos. No es una "neoterritorialidad" sino la puesta en marcha de la recuperación de su forma de darle sentido a la vida a través de la recuperación de sus tierras, bajo esta lógica, no es la recuperación de la tierra como hecho mercantil,

sino como hecho plenamente existencial, es decir, la tierra es parte constitutiva del ser humano, la tierra es el sustento de la vida del ser humano, por lo tanto, no es pensable una vida sin el sustento básico de su existir.

Los últimos problemas por enfrentar son la lucha por la desmercantilización de la tierra, y en eso coincidimos plenamente con Santos, la creación de mercados, pero, no bajo la lógica capitalista de explotación de la naturaleza y dominio del ser humano en el proceso de producción y su cosificación a la hora de llegar al mercado. Sino crear nuevas lógicas de mercado que no se parezcan ni tantito a las lógicas capitalistas, ello sería un reto para los pueblos indígenas y un ejemplo para los centros urbanos, que, consideramos, debe realizarse un proceso de descolonización más profundo.

La lucha por el reconocimiento de la diferencia es lo que siempre se ha tenido como marco constitutivo de la disputa de los movimientos indígenas, catalizar la injusticia social perpetrada en contra de los pueblos indígenas y redireccionar la inconformidad hacia la toma del Estado junto con sus instituciones y darle un momento de refundación bajo una lógica que tome en cuenta las múltiples nacionalidades indígenas que han coexistido por más de cinco siglos. Eso buscan el zapatismo y el proyecto de las Milpas Educativas.

Consideraciones finales

Todas las resistencias, en la historia de la humanidad, han parecido inútiles no sólo la víspera, sino también ya avanzada la noche de la agresión, pero el tiempo corre, paradójicamente, a su favor si es concebida para ello […] No estoy predicando la esperanza hueca, sino recordando un poco de historia mundial y, en cada país, un poco de historia nacional. Vamos a vencer, no porque sea nuestro destino o porque así esté escrito en nuestras respectivas biblias rebeldes o revolucionarias, sino porque estamos trabajando y luchando para eso. Para ello es necesario un poco de respeto al otro que en otro lado resiste en su ser otro, un mucho de humildad para recordar que se puede aprender todavía mucho de ese ser otro, y sabiduría para no copiar sino producir una teoría y una práctica que no incluyan la soberbia en sus principios, sino que reconozca sus horizontes y las herramientas que sirven para esos horizontes […] Un mundo donde quepan muchas resistencias. No una internacional de la resistencia, sino una bandera policroma, una melodía con muchas tonadas […] La historia está lejos de terminar. En el futuro, las convivencias serán posibles, no por las guerras que pretendieron dominar al otro, sino por los "no" que dieron a los seres humanos, como antes en la prehistoria, una causa común y, con ella, una esperanza: la de la supervivencia... por la humanidad, contra el neoliberalismo.

Desde las montañas del Sureste Mexicano,

Subcomandante Insurgente Marcos

Como hemos podido observar, pese a los cambios realizados en México y Chile a los currículos de educación básica, en ambos países se mantiene un profundo y fuerte eurocentrismo en lo que a la enseñanza de la historia universal respecta. Esta forma de mostrar la historia europea como si fuese la historia mundial ha permanecido intacta en lo que va del siglo XXI como disciplina escolar, pese a que el currículo mexicano ha planteado una educación retomando los postulados de la teoría decolonial.

No obstante, hemos de destacar algunas cuestiones necesarias para seguir en el camino de la reflexión y transitar a eso que la Dra. Colmenares (2025) ha llamado alterreflexión:

> La vida tiene una estructura alterreflexiva y no autorreflexiva como la Modernidad. La subjetividad comunitaria es una alterreflexividad que implica un doble movimiento, porque sale de sí mismo hacia el otro para volver después así mismo desde el otro. Ese doble movimiento produce su propia reproducción. Este contenido alterreflexivo será el principio o fundamento de una racionalidad de la vida. (p. 27)

De modo que, lo que haremos en estas consideraciones finales, es un diálogo alterrelfexivo con todos y cada uno de los y las autoras que consultamos en todo el proceso de elaboración de la tesis. Con esto, dejamos de manifiesto que todos los conocimientos que se han vertido en esta tesis no sólo obedecen a un trabajo individual, sino que está implícito el trabajo de aquellos que antes de mí han reflexionado en torno a la forma en la que la historia llamada universal es mostrada a los y las estudiantes de nuestro país.

En primer lugar, es urgente y necesario que los currículos de ambas naciones sean reconfigurados y realmente respondan a las necesidades propias de cada región. No podemos seguir aprendiendo la historia europea como si fuese la historia mundial. Esto es un llamado no sólo para aquellos que diseñan y proponen contenidos dentro de los programas de estudios de cada uno de los países. Pues, justamente, en esa batalla de qué historia enseñar se concentran, presentan, coagulan, muestran, las disputas políticas (los conflictos) por el currículo en general

y en particular por la forma de concebir la historia, sus usos y sus funciones. Por un lado, urge un currículo con contenidos propios del continente que se alejen en primera instancia de la historia que Europa ha producido y en segundo momento que la historia que los y las estudiantes de México y Chile aprendan sea aquella que parta desde la subjetividad que ha sido negada de forma sistemática de los currículos escolares. Esto significa que, no deben ser centrales los hechos que han moldeado la Europa actual, sino partir desde las cosmovisiones de los pueblos que han sentido la fuerza de esas imposiciones, de esos abusos, de esas vejaciones, de esas invasiones.

Nosotros no hemos pensado que se tenga que barrer con la historia europea, al contrario, es deseable conocerla y estudiarla, pero, desde una perspectiva decolonial, es decir, que no sea sólo la historia que Europa ha producido sobre nosotros la que debamos de aprender, esa donde somos vistos, narrados, explicados, interpretados como las civilizaciones atrasadas, tradicionales, premodernas necesitadas de los conocimientos que los europeos trajeron para salir de la incivilización. En términos actuales, no necesitamos los productos hechos en otras partes del mundo, se requiere que tanto México como Chile sean países independientes en todos los sentidos, hasta en la forma de adquirir conocimiento histórico.

Aunque como hemos mostrado el currículo mexicano ha tratado de salir de las coordenadas impuestas por las pasadas administraciones, el esfuerzo no ha sido suficiente, dado que, hablando en términos de contenidos, se siguen mostrando los mismos que en los currículos anteriores. La responsabilidad de que el maestro, mediante el codiseño, complemente el programa sintético (en el caso de la disciplina de historia que se encuadra dentro del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades), se convierte en un desafío mayúsculo pues, partimos de la idea de que los y las profesoras de México conocen esa otra historia decolonial. Existe un axioma dentro de la pedagogía que versa así: Nadie puede enseñar lo que no sabe. Los y las maestras de nuestro país tendrían que conocer al dedillo las contrahistorias de lo que se ha enseñado en la Historia Universal, además, abrevar

de la lógica comunitaria con que actúan los pueblos originarios para posicionarse desde la perspectiva decolonial en todo momento, esto significa, que no simplemente narrar la historia desde las otras historias, sino proceder desde la óptica decolonial a la hora de mostrarse ante su estudiantado. Sin embargo, nos preguntamos: ¿por qué no sucede esto?, o, ¿por qué el sistema no ha formado de esa manera a los profesores? Obvio es que la respuesta está en el tema de concebir a la educación, a los procesos socioeducativos, como una arena en las que se disputan y negocian los conflictos políticos. Por ello el título de nuestro doctorado.

Por ejemplo: si un maestro aborda el tema del absolutismo o la invasión y conquista del continente del Abya Yala y en su actuar es autoritario, soberbio y violento en su forma de enseñar, no está siendo consecuente en su actuar con lo que está enseñando, pues, actúa como los gobernantes absolutistas o como los invasores que llegaron a este continente. No es congruente su forma de vivir con lo que muestra a la hora de abordar un contenido donde se estudia la opresión ejercida por un hombre o la violencia con la que son sometidos los pueblos.

Veamos otro ejemplo: si dentro del salón de clases el maestro aborda el enriquecimiento de los países europeos a cambio de las miles de vidas indígenas que fueron sacrificadas en nombre del nuevo Dios capitalista y al llegar el periodo vacacional el maestro opta por pasar una temporada por Europa y se fotografía en los lugares icónicos de ese continente, no está siendo congruente con el quehacer decolonial, pues, el o la maestra está subjetivando que ir a Europa de viaje la coloca por encima de quien no ha ido y, bajo esa lógica, no está siendo congruente con lo que aborda en el salón de clases. No estamos diciendo que la gente no tenga el derecho de viajar a Europa, no, para nada, sólo a aquellos que opten por el camino de revolucionar su pensamiento y su forma de proceder en la realidad. Un maestro de historia puede ir a Europa, pero, no es congruente cuando realmente ha subjetivado que lo que ahora ese continente es fue debido, en gran medida, al sometimiento del nativo del Abya Yala y a la explotación de la naturaleza existente. De manera que, lo malo no es ir a Europa, sino ir cuando en tus clases dices partir desde el paradigma decolonial, eso significa que no se ha generado una consciencia

histórica decolonial. Porque puedo ser muy crítico y hasta muy de izquierda y darme baños de viajero internacional en Europa, empero, para un pensador decolonial sería una gran contradicción sentirse realizado por el hecho de estar en algún país del llamado “viejo continente”.

El caso de Chile nos muestra la dependencia epistémica, pues, en el currículo chileno se refuerza una subjetividad burguesa, tanto que, dentro de los contenidos se abordan aprendizajes que van en función de observar el modo de vida burguesa, lo que genera que los estudiantes subjetiven esa forma de ver, hacer y comprender el mundo, por ende, actúan bajo las lógicas burguesas y no se retoman otras formas de ser, comprender y actuar en la realidad, al menos en lo concerniente a la historia universal.

Con este trabajo hemos podido sacar a la luz algo que parecía ser evidente, pero, que era necesario analizarlo, reflexionarlo y explicarlo de modo que, los y las maestras que están al frente en la educación básica, logren despojarse de ese ropaje impuesto por la modernidad, que logren desplazar esa historia que no abona a la conformación de una subjetividad que se distancie de aquella que ha sido producida por el proyecto civilizatorio moderno.

Consideramos que el reto siguiente será tomar en nuestras manos la configuración de esa historia decolonial, no por una moda intelectualoide, sino por una cuestión existencial, por ende, política. Si quienes hacen los currículos no han comprendido la necesidad de salir de las coordenadas impuestas por la modernidad, es deber nuestro contribuir a romper las cadenas que los aprisionan germinando en las nuevas generaciones la semilla de la decolonialidad que coadyuve a impulsar en el mediano y largo plazo otra forma de ser, hacer y comprender la realidad; no ya desde los cánones escritos por esa historia colonial y añeja que está mostrando sus últimos tentáculos en Nuestramérica con la emergencia de los neofascismos, sino desde el sentido del mundo que sigue manteniéndose entre nosotros: lo nativo del Abya Yala.

Sin la intención de romantizar el sentido del mundo de nuestros pueblos originarios, existe una gran sabiduría en la forma de relacionarnos con el mundo que no ha sido contaminada por el eurocentrismo tan arraigado que se encuentra entre nosotros.

Formas de solidaridad con los demás que se han manifestado en los momentos de desolación en nuestro país. Fuimos testigos de las distintas formas que hubo entre aquellos que menos tienen por sobrevivir a la pandemia del 2020. Mientras aquellos que tenían los medios para subsistir sin necesidad de continuar frente a sus trabajos y pidiendo el sustento diario desde la comodidad de sus sillones, hubo miles que se organizaron para hacer comidas comunitarias, redes de apoyo para llevar educación hasta la puerta de sus casas, entre muchas otras. Esto nos demuestra que la racionalidad individualista y competitiva que se cernió en gran parte de nuestro continente puede ser repelida mediante otra forma de ser y de estar en el mundo.

Nosotros hemos tomado como alter-nativa a la cultura mapuche que sobrevive y resiste a los embates de la oligarquía chilena y la maya-zapatista que hace lo propio desde tiempo atrás. Ambos son ejemplos de dignidad frente a un sistema que ha permanecido entre nosotros durante mucho tiempo. La Historia ha sido uno de los vehículos para configurar esa forma de vernos frente al espejo. El hecho de querer a toda costa los productos que la modernidad ha producido junto con la idea de progreso como sello distintivo, nos ha impedido observar otras formas de ser en el mundo que pueden darnos mayor armonía en nuestras vidas.

El caso zapatista y el chileno son emblemáticos porque nos muestran que hay un camino posible que ya se ha andado y puede sacarnos de la forma de vida depredadora en la que nos encontramos. De manera que, si seguimos actuando bajo los paradigmas impuestos por la modernidad, seguiremos destruyendo el único planeta que habitamos.

El epígrafe con que comenzamos nuestro apartado ilustra de manera sucinta todo lo que hemos venido mencionando a lo largo de nuestro trabajo. Hemos

resistido tanto tiempo a la forma a en la que nos han enseñado una historia europea como si fuera una universal. Estamos en condiciones para configurar esa otra forma de ver la historia universal y transitar de una historia colonial a una de corte decolonial. Una donde veamos los procesos históricos desde la óptica no sólo del vencido, sino de quienes han sido las víctimas de un sistema que los ha apartado completamente de la órbita mundial.

En efecto, el tiempo ha corrido a nuestro favor y nos ha demostrado que otra forma de ver la historia es posible. La resistencia tanto de la cultura mapuche y los mayas zapatistas son una muestra de que es dable formar a las juventudes desde otros paradigmas. Aunque la cultura mapuche no tenga un sistema educativo tal y como lo tienen los mayas zapatistas (de autonomía y autogestión), desde sus comunidades resisten educándose dentro del eurocentrismo, pero, con la bandera de la dignidad por su pueblo.

Buscan en todo momento hacer visible su sentido del mundo mediante el regreso a sus comunidades tras haber logrado el grado universitario y retribuir a su comunidad con sus conocimientos. Además, han logrado que se incorpore al sistema educativo chileno la educación intercultural y comunitaria, hechos que han ayudado a integrarlos de forma parcial a los sistemas educativos. No obstante, todavía existe una lucha y resistencia a ser integrados en su totalidad como ciudadanos, es decir, ellos no toman la ciudadanía chilena per se, sino que quieren ser aceptados como ciudadanos mapuche, dado que la chilenidad es lo que les ha arrebatado su condición de pertenecer al Estado chileno.

Impresiona cómo han logrado convertir en un arma indestructible la dignidad que les da pertenecer a un pueblo originario. Su valentía es difícil de comprender y aprehender si sólo se les ve desde una óptica neoliberal. Para los neoliberales son atrasados, delincuentes, terroristas, mientras sintetizan a través de sus luchas la resistencia centenaria por emanciparse del yugo colonial y humanizarse con cada acto reivindicativo de su cultura. Nos parece que el sólo hecho de reivindicar la cultura mapuche, es un acto de justicia y dignidad encomiables, en medio de tanta

deshumanización, la resistencia mapuche es un antídoto contra la podredumbre humana que ha inundado el planeta casi en su totalidad.

Ambas formas de vida (mapuche y maya zapatista), trazan un horizonte de expectativas transmoderno, esto significa, que salen de la lógica impuesta por la modernidad para mostrarnos una forma de vida que no atenta en contra del ser humano y de la naturaleza misma. Es un aprecio por el Otro y la Otra, en su sentido más humano. El respeto por lo distinto es su sello de presentación.

En efecto, su lucha vencerá dado que continuamente están presentes haciendo un llamado a la sociedad para emanciparse juntos de la opresión del sistema. Tanto la lucha zapatista como la mapuche adquieren una dimensión internacional al ser timones de vida para no fenecer en este mundo a causa de su forma hiperconsumista de estar y hacerse presentes. En un mundo donde el ser humano es medido por acceder a ciertos productos, viajes, comidas y/o *likes*, su sabiduría es un bálsamo de alivio para configurar un mundo donde quepan muchos mundos, como suelen decir los zapatistas.

Por último, el epígrafe menciona a la historia como el instrumento con el cual podrán cambiar las cosas. Ciertamente, el tipo de historia que subjetivemos desde la educación básica y hasta el último día de nuestras vidas, será la brújula orientadora hacia el horizonte de expectativas transmoderno donde podremos convivir y re-existir como seres humanos con conciencia histórica decolonial. Nos quedan muchas más preguntas para alterreflexionar, sin embargo, seguiremos andando el camino en busca de las respuestas que satisfagan a plenitud nuestras realidades. Dado que todo esto (este conflicto específico, para decirlo en palabras de Mouffe (2024)), son temas de disputas políticas, de resistencias, de batallas, ideológicas y culturales en las que están inmersos y en los que se expresan los procesos socioeducativos. Es necesario no solo ver a la educación como espacio profesional sino como un espacio que constituye un campo de batalla, esto es, concebirla como objeto de análisis político de los procesos socioeducativos que suceden a su interior y exterior.

El lema de la primera internacional llamaba a los proletarios de todos los países a unirse, no obstante, seguro de que los obreros de los llamados primer mundo les será muy difícil despojarse de su subjetividad moderna y evitarán por todos sus medios a aferrarse a la vida que les han ofrecido, hago un llamado a todos para luchar y optar por el camino de la decolonialidad en la enseñanza de la historia. ¡Pueblos decolonizados del mundo, únanse!

Referencias

Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia.* (1982-2012). México. UAM/CLACSO/ITACA.

Ajagan, L. (2022). *Mestizaje y texto escolar: la enseñanza de la historia en Chile y la construcción de identidades sociales.* En: Plá, S. y Turra, O. (coord.). (2022). Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile. México. UNAM. ISSUE. pp. 165-190.

ALICE CES. (2014). *"Conversa del Mundo, Silvia Rivera Cusicanqui y Boaventura de Sousa Santos"* 12 de marzo, Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU Consultado el 22 de enero de 2023. (video).

Altbatch, P. y Kelly, G. (1990). *Nuevos enfoques en educación comparada.* Madrid. Mondadori.

Anfossi, A. (22 de abril de 2024). *Fiscalía pide 25 años de prisión para Héctor Llaitul*. La jornada. Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/noticia/2024/04/22/mundo/fiscalia-pide-25-anos-de-prision-para-hector-llaitul-8195

Ackerman, J. (2015). *El mito de la transición democrática. Nuevas coordenadas para la transformación del régimen mexicano*. México. Temas de hoy.

Aguirre, C. (2017). *La tierna furia. Nuevos ensayos sobre el neozapatismo mexicano.* México. Ediciones Desde Abajo.

Ávalos, B. y Bellei, C. (2020). *Reformas educativas recientes en Chile: ¿Qué tanto se alejan del mercado y de los nuevos sistemas de gestión pública?* En: Ornelas, C. (2020). Política educativa en América Latina. Reformas, resistencia y persistencia. Siglo XXI. México. pp. 73-112.

Ávila, F. (2001). *Los orígenes del zapatismo*. México. COLMEX. UNAM.

Barjau, L. (2020). *Náufragos españoles en tierra maya. Reconstrucción del inicio de la invasión.* México. FCE.

Barajas, R. (2014). *La raíz nazi del PAN*. México. El Chamuco.

Baronet, B. (2012). *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México. Ecuador. Abya Yala.

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México. FCE.

Bautista, J. (2018). *Dialéctica del fetichismo de la modernidad. Hacia una teoría crítica del fetichismo de la racionalidad moderna.* Bolivia. Yo Soy si Tú Eres

Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* España. Akal.

Bautista, J. (2012). *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana. Cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos.* Bolivia. Rincón ediciones.

Bautista, R. (2017). *Del mito del desarrollo al horizonte del "vivir bien" ¿Por qué fracasa el socialismo en el largo siglo XX?* Bolivia. Yo Soy si Tú Eres.

Bengoa, J. (2016). *La emergencia indígena*. Chile. FCE.

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México. ITACA. UACM.

Bernal, M. (1996). *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Crítica. Barcelona.

Bhambra, G. (2020). *El pensamiento social global visto a través de la revolución haitiana*. En: Santos, B. y Meneses, M. (2020). Conocimientos en las luchas. Construyendo las epistemologías del Sur. México. Akal/Inter Pares. pp. 51-74

Biblioteca General Salvat, (1972). *Grandes poetas de Hispanoamérica*. España. Salvat.

Bouteldja, H. (2017). *Los blancos, los judíos y nosotros. Hacia una política del amor revolucionario.* México. Akal/Inter Pares.

Brown, J. (2014). *La dominación liberal. Ensayo sobre el liberalismo como dispositivo de poder*. La Habana. Ciencias Sociales.

Calloni, S. (1999). *Los años del lobo. Operación Cóndor*. Ediciones Continente. Argentina.

Cámara de Diputados (13 de diciembre de 2018) *Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3°., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Recuperado de Gaceta del Senado http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf

Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012) *El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación?* En: Alba, F., García, F. y Santisteban, F. (2012). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen I. España. Diada. pp. 527-536.

Canfora, L. (2014). *El mundo de Atenas*. España. Anagrama.

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. España. Akal.

Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

Collier, S. y Sater, W. (2018). *Historia de Chile 1808-2017*. Akal. España.

Colmenares, K. (2025) Introducción en: Dussel, E. y Colmenares, K. (ed.) (2025). *Hacia una teoría de la modernidad/colonialidad. La descolonización epistemológica.* México. Akal/Inter Pares. pp. 05-31.

Colón, C. (2014). *Los cuatro viajes. Testamento*. España. Alianza.

Comunicación CANIEM, (15 de agosto de 2023). *Comunicado de prensa.* Recuperado de: https://caniem.org/comunicado-de-prensa/

CNE, (2023). *Consejo Nacional Electoral. Poder Electoral. Resultados electorales*. Recuperado de: http://www.cne.gob.ve/web/estadisticas/index_resultados_elecciones.php Consultado el 25 de enero.

Correa, M. (2021*). La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Chile. Pehuén. Ceibo.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor, S.A.

Diario Oficial de la Federación (03 de septiembre de 1993). *Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio de educación secundaria*. Recuperadode:https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4780630&fecha=03/09/1993#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (26 de febrero de 2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

Diario Oficial de la Federación (15 de mayo de 2019). *Por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

Díaz-Barriga, A. (2023). *Del marco curricular al Plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates.* En: Perfiles Educativos. Vol. XLV, núm. 180, 2023. IISUE-UNAM. Suplemento 2023. Recuperado de: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292 pp. 6-15

Díaz-Barriga, A. y Garduño, J. (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina. Lo que aprendimos*. En: Díaz-Barriga, A. y Garduño, J. (2014). Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores/Universidad de Tlaxcala. pp. 363-380.

Díaz, N. y Felices, M. (2017). *Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la "cartografía de la controversia" como método*. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Núm. 1, 2017. pp.24-38. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6610/1/2531-0968_2017_1_24.pdf

Djebbar, A. (2020). *Historia de la ciencia en los países del Islam. Una introducción al conocimiento de su patrimonio científico*. México. FCE.

Dussel, E. y Colmenares, K. (ed.) (2025). *Hacia una teoría de la modernidad/colonialidad. La descolonización epistemológica.* México. Akal/Inter Pares.

Dussel, E. (2022). *Siete ensayos de filosofía de la liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial.* Madrid. Trotta.

Dussel, E. (2021). *Filosofía de la liberación*. Una antología. México. Akal.

Dussel, E. (26 de abril de 2019) *Hacia una nueva cartilla ética.* Obtenido de Instituto Nacional de Formación Política: https://www.youtube.com/watch?v=yBCI1vyumME

Dussel, E. (2016). *14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico.* México. Trotta.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México. Akal/Inter Pares.

Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión.* Madrid. Trotta.

Dussel, E. (2008). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica.* Madrid. Trotta.

Dussel, E. (1992). *1492. El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad.* La Paz. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores.

EZLN. (2016). *Seis declaraciones de la Selva Lacandona y otros documentos*. México. Ediciones EON.

EZLN. (1994). *Documentos y comunicados*. Volumen 1. México. ERA.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas.* España. Akal.

Fanon, F. (2001). *Los condenados de la Tierra*. México. FCE.

Federici, S. (2020). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* México. Bajo Tierra Ediciones.

Fernández-Vega, C. (jueves 4 de febrero de 2016). *Opinión.* La Jornada. Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/2016/02/04/opinion/026o1eco.

Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México. FCE.

Festinger, L. y Katz, D. (comps.). (1992). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales.* México. Paidós.

Flores, R., Silva, E. y Rebufel, V. (2021). *Reformas educativas en Chile: una mirada desde el enfoque de Género.* Educ. Soc., Campinas, v.42, e229146, 2021. pp. 1-12. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/es/a/sRCsysP8dfNz7vmMdszPVCs/?format=pdf

Foerster, R. (2018). *¿Pactos de sumisión o actos de rebelión? Una aproximación histórica y antropológica a los mapuche de la costa de Arauco, Chile*. Chile. Pehuén.

Fontana, J. (2018). *El siglo de la revolución. Una historia del mundo desde 1914*. México. Crítica.

Fornet-Betancourt, R. (2014). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México. Consorcio Intercultural.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Frías, H. (1987). *Tomóchic*. México. Ediciones Ateneo.

Gernet, J. (2005). *El mundo chino*. Barcelona. Crítica.

Golte, J. (2016). *Repartos y rebeliones. Túpac Amaru y las contradicciones de la economía colonial*. IEP. Perú.

Goody, J. (2006). El robo de la historia. México. Akal

González, R. (2005). *Un frío monstruos racional. El populismo en tiempos de Echeverría.* Tomo I. México. UPN.

Gómez, M. (2015). *¿Hacia una ciudadanía pluricultural? Desafío educativo.* En: Díaz, E., Gigante, E. y Ornelas, G. (coordinadores) (2015). Diversidad, ciudadanía y educación. México. UPN. pp. 19-48

Granados, F. (2016). *En el espejo haitiano. Los indios del Bajío y el colapso del orden colonial en América Latina*. México. Ediciones Era.

Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo imperialismo decolonial.* México. Akal/Inter Pares.

Grosfoguel, R. (2018). *¿Negros marxistas o marxismos negros?: una mirada descolonial*. Tabula Rasa, (28), 11-22. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39656104001

Grosfoguel, R. (2018). *Extractivismo epistémico: del robo económico al robo epistemológico.* En: Construir un nosotros con la Tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y la acción ambientales. México. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Universidad de Guadalajara. Itaca. pp. 17-36. Recuperado de:

https://centroamericacmf.org/wp-content/uploads/2019/04/5.Construir-un-NosOtros-25-marzo-18-Maribel-con-logos-16-jul-18-1-1.pdf#page=17

Grosfoguel, R. et.al. (2017). *La izquierda despolarizada: del monólogo de Próspero al diálogo con Calibán*. Recuperado de: [https://issuu.com/contraintervencion/docs/la_izquierda_despolarizada_del_mon_] Consultado el 26 de enero de 2023.

Grosfoguel, R. (2015) *La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento decolonial y colonialidad global.* (pp. 373-405) En Sousa, B. Meneses, M. (eds) (2015). Epistemologías del Sur (Perspectivas) Madrid.Akal.

Grosfoguel, R. (2014). *La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento decolonial y colonialidad global*. En: Santos, B. Meneses, M. (eds). (2014). Epistemologías del Sur. (Perspectivas). Madrid. Akal. pp. 373-405.

Han, B. (2016). *La sociedad del cansancio*. Herder. España.

Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder. España.

Hegel, G. (1983). *Introducción a la historia de la filosofía*. España. Sarpe.

Hernández, L. (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial.* México. Para Leer en Libertad.

Hernández, L. (30 de abril de 2019) *El alebrije de la Reforma Educativa.* Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/2019/04/30/opinion/017a1pol

Hernández, T. (2009). *Tras las huellas de la derecha. El Partido Acción Nacional, 1939- 2000*. México. Itaca

Herren, R. (1992). *La conquista erótica de las indias.* México. Planeta

Hinkelammert, F. (2006). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. La Habana. Editorial Caminos

Hobsbawm, E. (2011). *La era de las revoluciones*. 1760-1850. España. Crítica.

Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia.* España. Crítica.

James, C. (2013) *Los jacobinos negros*. Buenos Aires. ryr.

Jarquín, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Akal.

Klein, N. (6 de marzo de 2013). *Dancing the World into Being a conversation with Idle No More´s Leanne Simpson.* Recuperado de: https://www.yesmagazine.org/social-justice/2013/03/06/dancing-the-world-into-being-a-conversation-with-idle-no-more-leanne-simpson Consultado el 30 de enero de 2023

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona*. Paidós.

Labarrere, G. y Valdivia, G. (2014). *Pedagogía.* Cuba. Pueblo y Educación.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal.* México. Gedisa.

Lemoine, E. (1965). *Morelos. Su vida revolucionaria a través de sus escritos y otros testimonios de la época*. México. UNAM.

Lenkersdorf, C. (2004). *Filosofar en clave tojolabal*. México. MA. Porrúa.

Lenkersdorf, C. (1996). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México. Siglo XXI.

León-Portilla, M. (1994). *Quince poetas del mundo náhuatl*. México. Diana.

López, A. (12 de mayo de 2018). *10 puntos básicos para la educación en México.* Recuperado de: https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/

López, A. (2017). *2018. La salida. Decadencia y renacimiento de México.* Planeta. México.

Losurdo, D. (2015). *El pecado original del siglo XX*. España. Ediciones del oriente y mediterráneo.

Losurdo, D. (2005). *Contrahistoria del liberalismo*. España. El Viejo Topo.

Manquilef, M. (1914). *"Comentarios del pueblo araucano, II: la jimnasia nacional (juegos, ejercicios y bailes)*", Anales de la Universidad de Chile, t. CXXXVIII, pp. 1-151.

Marcos, S. (2023). *Una poética de la insurgencia zapatista*. México. Akal/Inter Pares

Marcos, S. (30 de junio de 2003). *El mundo: siete pensamientos en mayo 2003.* La Jornada. Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/2003/06/30/007a1pol.php?printver=1&fly=

Marcos, S. (1999). *Desde las montañas del sureste mexicano*. México. Palza Janés.

Marimán, P., Caniuque, S., Millalén, J. y Levil, R. (2006*). ¡¡…Escucha, winka…!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro.* Santiago. LOM Ediciones.

Martí, J. (2013). *Nuestra América es una. Escritos políticos*. México. Conaculta.

Mbembe, A. (2022). *Brutalismo*. Paidós. España

Menínde z, R. (2022). *Los libros de texto de historia: Identidad nacional y enseñanza de la historia en México (Siglo XIX y principios del XX).* En: Plá, S. y Turra, O. (coord.). (2022). Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile. México. UNAM. ISSUE. pp. 137-164.

Michel, G. (2003). *Ética política zapatista. Una utopía para el siglo XXI*. México. UAM. Xochimilco.

Mignolo, W. (2023). *El lado más oscuro del Renacimiento. Alfabetización, territorialidad y colonización*. Ediciones del Signo. Argentina.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.* México. Gedisa.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. España. Akal.

Minte, A. (2022). *Pueblos indígenas y patrimonio cultural: ausencias en los textos escolares de historia de Chile.* En: Plá, S. y Turra, O. (coord.). (2022). Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile. México. UNAM. ISSUE. pp. 111-135.

MINEDUC. (2015). Bases Curriculares 7mo básico a 2do medio. Ministerio de Educación. Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Miranda D. (17 de agosto de 2023). *El racismo orienta la disputa por los LTG*. Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/notas/2023/08/17/politica/el-racismo-orienta-la-disputa-por-los-ltg/

Miranda D. (2023). Revista Intervención y Coyuntura "La educación: negocio para las editoriales privadas". Recuperado de: https://intervencionycoyuntura.org/la-educacion-negocio-para-las-editoriales-privadas/

Miranda D. (2023). Revista Intervención y Coyuntura. Red Atlas: a la sombra de la educación en México. Recuperado de: https://intervencionycoyuntura.org/red-atlas-a-la-sombra-de-la-educacion-en-mexico/

Miranda, D. (2022). *El poder de la narrativa histórica en la educación secundaria.* En: Memoria de las jornadas académicas. La enseñanza de la historia de México. Otros enfoques, otras prácticas. México. INEHRM. IEMS. pp.15-20.

Miranda D. (22 de septiembre de 2020). Clases en línea, desafío colosal en el país, opina. La Jornada. Recuperado de: https://www.jornada.com.mx/2020/09/22/correo/002a2cor

Miranda, D. (2020a). *Descolonizar la narrativa histórica "Universal" en la educación secundaria y transitar hacia una pedagogía de la liberación.* En: Escuela Normal Superior de Querétaro. (2020). Aproximaciones/Multidisciplinarias e interdisciplinarias. La Historia de la Educación y la Educación Histórica. México. Universidad Autónoma de Querétaro.

Miranda, D. (2020b). *Descolonizar la narrativa histórica "Universal" en la educación secundaria y transitar hacia una pedagogía de la liberación.* [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo]. México. UPN.

Monsiváis, C. (2007). *Las alusiones perdidas*. España. Anagrama.

Montañez Pico, D. (2018). *La teoría del sistema-mundo es negra y caribeña: capitalismo y racismo en el pensamiento crítico de Oliver Cox*. Tabula Rasa, (28), 139-161- Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39656104007

Moruno, J. (2017). *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa-mundo.* Akal. España.

Mouffe, Ch. (2024). *El retorno de lo político*. México. Paidós.

Muñoz, G. y Weinstein, J. (2020). *Ley de inclusión: el difícil proceso para redefinir las reglas del juego de la educación particular subvencionada en Chile*. En: Ornelas, C. (2020). Política educativa en América Latina. Reformas, resistencia y persistencia. Siglo XXI. México. pp. 113-154.

Navarrete, F. (2016). *Alfabeto del racismo mexicano*. México. Malpaso.

Ñanculef, J. (2016). *Tayiñ Mapuche Kimün. Epistemología mapuche-sabiduría y conocimiento.* Santiago de Chile. Puño de hembra.

Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). *Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales.* Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Núm. 4, 2019. pp. 60-75. Recuperado de: https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=6924882

O´Gorman, E. (2003). *La invención de América*. México. FCE.

Olvera, D. (19 de agosto de 2023) *¿Los libros como presa? La SEP acusa negocio con textos de secundaria; industria lo niega y explica su salida.* Sin Embargo. Recuperado de: https://www.sinembargo.mx/19-08-2023/4397545

Ornelas, C. (coordinador). (2020). *Política educativa en América Latina. Reformas, resistencia y persistencia.* Siglo XXI. México.

Ornelas, C. (2013). *El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México. FCE.

Pagés, J. (2016). *La Ciudadanía global y la enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro*. En: García, C., Arroyo, A. y Andreu, B. (2016). Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global. Madrid. Universidad de las Palmas y AUPDCS. pp. 713-732.

Pairican, F. (2022). *La vía política mapuche*. Chile. Paidós.

Pairican, F. (2015). *Weuwaiñ: La invención en la tradición en la rebelión del movimiento mapuche.* En: Pinto, J. (editor). (2015). Conflictos étnicos, sociales y económicos. Araucanía 1900-2014. Chile. Pehuén.

Pairican, F. (2014). *Malon. La rebelión del movimiento mapuche 1990-2013.* Pehuén. Chile.

Pereyra, C. (1980). *Historia, ¿para qué?* En: Pereyra, C. et.al (1980) Historia, ¿para qué? México. Siglo XXI.

Piaget, J. (1976). *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ariel.

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. España. Narcea Ediciones.

Pineda, C. (2018). *Arde el Wallmapu. Autonomía, insubordinación y movimiento radical mapuche en Chile*. México. UNAM. CIALC. Bajo Tierra Ediciones.

Pinto, J. (2020). *La araucanía. Cinco siglos de historia y conflictos no resueltos.* Chile. Pehuén. Universidad Católica de Temuco.

Plá, S. (2022a). *Historia curricular de la enseñanza de la historia en México. (1972-2017).* En: Plá, S. y Turra, O. (coord.). (2022). Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile. México. UNAM. ISSUE. pp. 31-56.

Plá, S. (2022b). *Investigar la Educación desde la Educación.* México. UNAM. ISSUE & Morata.

Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México. UNAM. IISUE

Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay.* México. Universidad Iberoamericana.

Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México. UNAM. IISUE.

Powell, P. (1977). *La guerra chichimeca*. México. FCE.

Prins. G. (2003). *Historia oral*. En: Burke, P. (ed). (2003). Formas de hacer historia. España. Alianza. pp. 145-188.

Quidel, J. (2023). *La noción mapuche de che (persona).* Chile. Pehuén.

Quijano, A. et.al. (2017). *Llamado internacional urgente a detener la escalada de violencia en Venezuela. Mirar a Venezuela, más allá de la polarización.* Recuperado de: [http://llamadointernacionalvenezuela.blogspot.com/2017/05/llamado-internacional-urgente-detener_30.html] Consultado el 24 de enero de 2023.

Quijano, A. (2014) *Colonialidad del poder y clasificación social.* (pp. 67-107) En: Epistemologías del Sur. (Perspectivas) (2014). Boaventura, S. y Meneses, M. (eds.) Akal. España.

Reséndez, A. (2019). La otra esclavitud. Historia oculta del esclavismo indígena. México. Grano de sal. UNAM.

Reyes E. (2002). ¿Olvidar para construir la nación? Elaboración de programas de estudio de historia y ciencias sociales en el periodo post-autoritario. Cyber Humanitis, 23.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado.* España. Morata.

Robinson, C. (1983). *Black Marxism. The making of the radical tradition*. USA. University of North Carolina Press.

Robles, E. (1907). Costumbres y creencias araucanas. Chile. S.E.

Rodríguez, X., (2022). *Despolitizar la historia, compromiso de la agenda contemporánea*. En: Ferreiro, L., y González, R., Política de los procesos socioeducativos: crítica y fuga, UPN, México, 2022, pp. 139-171.

Rodríguez, X. y Plá, S. (2019). *Gatopardismo y enseñanza de la historia. Análisis de los Planes y Programas de Estudio propuesto por el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica en México.* Cuestiones pedagógicas, 27, 2018/2019, pp. 127-142.

Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México. UPN.

Romero, M. (2016). *Los orígenes del neoliberalismo en México. La Escuela Austriaca*. México. FCE. UNAM. Facultad de Economía.

Said, E. (1990). Orientalismo. España. Libertarias.

Salas-Porras, A. (2017). *La economía política neoliberal en México. ¿Quién la diseño y cómo lo hizo?* México. Akal.

Salazar, G. (2000). La Historia desde abajo y desde adentro. Taurus. Chile.

Salazar, J. (2019). *La narrativa en la enseñanza de la historia a nivel universitario.* En: Sánchez, J y Arciga, S. (coord.). (2019). Psicología cultural, narración y educación. México. UPN. pp. 135-163.

Salazar, J. (2018). *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado.* México. UPN.

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia.* México. UNAM. UPN.

Samad, J. (20 de septiembre de 2012). *Jimmy Carter: "El sistema electoral venezolano es el mejor del mundo"*. Recuperado de: https://actualidad.rt.com/actualidad/view/54145-jimmy-carter-sistema-electoral-venezolano-mejor-mundo Consultado el 20 de enero de 2023.

Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* México. FFyL. UNAM.

Santisteban, A. (2019). *La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación*. El Futuro del Pasado, 10, pp. 57-79. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002.

Santisteban, A. (2017). *La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social.* En: Martínez, R., García, R. y Rosa, C. (2017). Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación. Córdoba. Universidad de Córdoba y AUPDCS. pp.558-567. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131921

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México. UPN.

Santos, B. (2021) *El futuro comienza ahora*. España. Akal.

Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur.* Madrid. Trotta.

Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio.* México. Morata.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur.* México. Siglo XXI.

Santos, B. (2007). *"La reinvención del Estado y el Estado plurinacional*" En: OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, Nº 22, septiembre.

SEP (2023). Ética, naturaleza y sociedades. México. SEP.

SEP. (2022a). Marco curricular y Plan de estudios 2022. México. SEP

SEP. (2022b). *Plan de estudios de educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.* México. SEP.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México. SEP.

Serratos, F. (2017). *Breve contrahistoria de la democracia*. México. Festina. Publicaciones.

Sierra, M. (2019). *Un pueblo sin Estado. Mapuche, gente de la tierra*. Santiago de Chile. Catalonia.

Solano-Alpízar, J. (2015). *Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente*. Revista Electrónica Educare. Vol. 19 (1) Enero-Abril (2015). pp. 117-129

Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. México. Crítica.

Taibo II, P. (2013). *Yaquis. Historia de una guerra popular y de un genocidio en México.* México. Planeta.

Thiong´o, N. (2017). *Reforzar los cimientos*. Debolsillo. España.

Thiong´o, N. (2015). *Descolonizar la mente*. Debolsillo. España.

Tirado, A. (2019). *Venezuela. Más allá de mentiras y Mitos*. España. Akal.

Torres, J. (2012). *Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* México. Morata.

Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata. España.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. España. Morata.

Torres, K. (2017). *La nueva educación autónoma zapatista. Formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas.* En: González, R. y Olivier, G. (coordinadores). (2017). Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación. México. UAM. Terracota. pp. 279-292.

Turra-Díaz, O. (2022). *El araucano como "otro" en el pensamiento y enseñanza histórica en Chile. Notas sobre la construcción de un imaginario social y su difusión escolar.* Diálogo Andino. No. 67. pp. 55-67. Recuperado de: https://www.scielo.cl/pdf/rda/n67/0719-2681-rda-67-55.pdf

Turra-Díaz, O. y Ajagan, L. (2022) *Profesorado, textos pedagógicos e ideología. Lectura crítica del discurso pedagógico de la historia*. RIL Editores. Chile.

Turra-Díaz, O. Catriquir, D y Valdés, M. (2017). *La identidad negada: historia de subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche*. Cuadernos de Pesquisa. Vol. 47. No. 163. jan/mar. pp. 342-356. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/198053143644

Turra-Díaz, O. (2015). *Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia*. Revista Electrónica Educare, 19(3), pp. 1-20. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994012

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel

UNESCO. (2021) En *América Latina y el Caribe sólo Cuba alcanzó los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015.* Recuperado de:https://es.unesco.org/news/america-latina-y-caribe-solo-cuba-alcanzo-objetivos-globales-educacion-todos-periodo-2000-2015

Van Djik, T. (2009). *Discurso y poder.* México. Gedisa.

Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En: Vasilachis, I. (coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. México. Gedisa. pp. 23-64.

Vázquez Olivera, M. Gabriela. (2015). *La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina*. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. Recuperado en 18 de agosto de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&tlng=es.

Velasco, S. (2008). *Desafíos indígenas al federalismo mexicano. Los municipios autónomos zapatistas de Chiapas y la policía comunitaria de Guerrero.* En: Bokser, J. y Velasco, S. (coordinadores). (2008). Identidad, sociedad y política. México. UNAM. pp. 369-396

Villoro, L. (1979). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ediciones de La Casa Chata.

Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade

Walker, Ch. (2015). *La rebelión de Tupac Amaru.* Perú. Instituto de Estudios Peruanos.

Wallerstein, I. (2011). *El moderno sistema mundial. El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750.* México. Siglo XXI.

Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente.* España. Anthropos.

Zinn, H. (2011). *La otra historia de los Estados Unidos*. USA. Siete cuentos.

Zweig, S. (2002). Momento Momentos estelares de la humanidad. Catorce miniaturas históricas. Barcelona. Acantilado.

Zúñiga, Carmen Gloria. (2015). *¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria.* Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana. 52. 119-135. 10.7764/PEL.52.1.2015.9.

Entrevistas

Entrevista con Fernando Pairican Padilla "*Conversando sobre el movimiento mapuche"*, Universidad Católica de Chile, 8 de mayo de 2024.

Entrevista con Candelaria Hernández Meléndez, "*Conversando sobre alternativas educativas en Chiapas"*, *Meet*, 15 de febrero de 2025.