

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LÍNEA: LA HISTORIA Y SU DOCENCIA

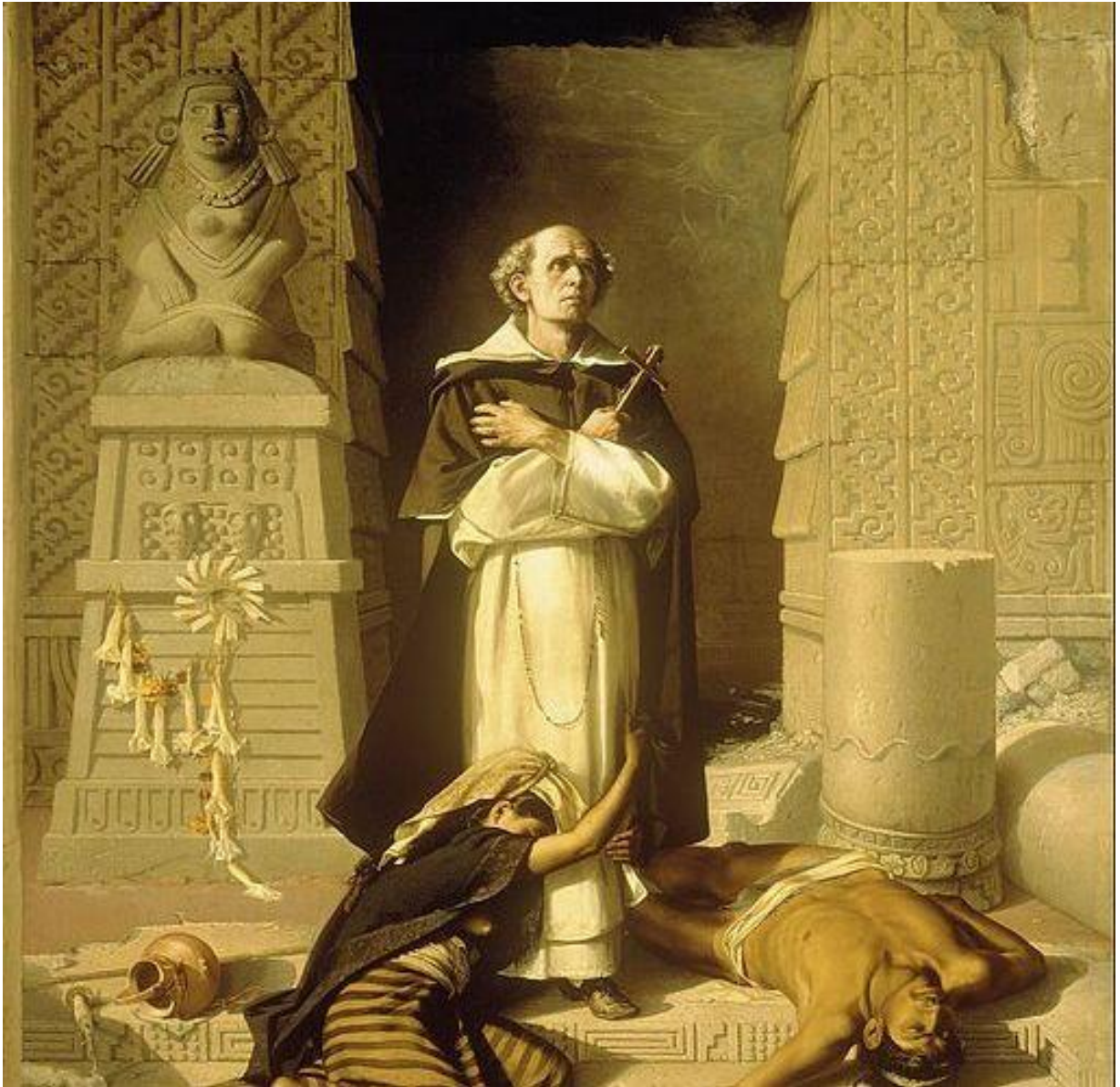
TÍTULO DE LA TESIS:

**Descolonizar la narrativa histórica «Universal» en la
educación secundaria y transitar hacia una pedagogía de
la liberación.**

Presenta: Dennis Saúl Miranda Palomares

Tutor: Dr. Xavier Rodríguez Ledesma

Ciudad de México, septiembre, 2020.



Fray Bartolomé de las Casas
Pintura del maestro Félix Parra.

(Fuente: <https://www.pinterest.com.mx/pin/491244271833443783/>)

Dedicatorias

A mi familia: Silvia, Allan, Sandra y Franco, que son (y serán) uno de los pilares y motivos que me alientan a seguir adelante.

A la memoria de mi tía Aurora Miranda Ballesteros, por haber sido un apoyo importante en mi formación.

A Miriam, por su amor incondicional; por ser mi hogar y refugio en medio de la tempestad.

Contenido

Agradecimientos.....	6
Introducción.....	11
Capítulo 0 Descolonizar la narrativa histórica “Universal” en la educación secundaria y transitar hacia una pedagogía de la liberación.....	21
La conformación de la filosofía encubridora.....	25
Pensamiento decolonial.....	39
Colonialismo y colonialidad.....	40
Colonialidad.....	44
Expresiones del pensamiento decolonial.....	51
Capítulo 1 Pedagogía de la liberación. Hacia una disciplina de historia que recupere el discurso decolonial.....	65
Narrativa.....	80
¿Qué significa pensar cronohistóricamente?.....	87
Conciencia decolonial.....	97
Capítulo 2 Un contexto caracterizado por el neoliberalismo y la globalización, las caras contemporáneas de la colonización.....	107
La etapa neoliberal en México.....	109
Capítulo 3 Análisis de los planes y programas 2011 y 2017.....	125
Sustento del Plan de Estudios 2011.....	125
Principios pedagógicos del Plan de Estudios 2011.....	126
Análisis de las competencias de la vida con el perfil de egreso de la Educación Básica.....	130
Sustento del Plan de Estudios 2017.....	135

Principios pedagógicos del Plan de Estudios 2017.....	135
Análisis de los ámbitos de la vida con el perfil de egreso de la Educación Secundaria.....	138
Análisis de los aprendizajes clave, aprendizajes esperados y contenidos con los propósitos del estudio de la Historia para la educación Básica y en específico para segundo grado de secundaria.....	148
Aspectos generales.....	148
Análisis de los aprendizajes esperados, contenidos y horas frente a grupo (Historia I).....	150
Propósitos del estudio de la Historia para la Educación Básica y secundaria.....	152
Análisis de las narrativas en los libros de texto.....	155
Temas: Plan 2011 vs NME 2017.....	165
Aprendizajes esperados: Plan 2011 vs NME 2017.....	167
Capítulo 4 Consideraciones finales.....	169
Nuevos temas, periodización, sujetos, actores, etc. periodización y contabilidad; repensar contenidos. Esto es, una (nueva) historia otra.....	175
Pedagogías desde la decolonialidad.....	181
Referencias bibliográficas y hemerográficas.....	189
Apéndice.....	199
Encuentros con la historia.....	199
La familia.....	199
El Normalismo.....	201
Mi encuentro con la historia.....	203
Mi primer día en la Normal.....	204
Un lunes cualquiera de trabajo en la secundaria.....	207

Agradecimientos

En la vida uno tiene sueños que lo alientan a no darse por vencido aunque el camino luzca demasiado peligroso. El sueño de realizar una Maestría, al fin, se ha materializado. Por esta razón, al culminar los estudios de la Maestría en Desarrollo Educativo con un promedio de calificaciones de 10 y a punto de presentar el examen correspondiente para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo, quiero agradecer a quienes han hecho posible este sueño.

En primera instancia, a mi madre **SILVIA NELLY PALOMARES DELGADO**, sepa que sus esfuerzos no fueron en vano; a mi padre **SAÚL MIRANDA BALLESTEROS**; a mi hermano **ALLAN JOSUÉ MIRANDA PALOMARES**, quien me dio la fortuna de volver a ser tío; a mi hermana **SANDRA MARÍN**, porque siempre estuvo presente e hizo que la distancia entre nosotros no fuera un problema; a mis tíos y a sus familias, **HÉCTOR, VÍCTOR HUGO Y CUAUHTÉMOC PALOMARES DELGADO**, que siempre me han apoyado a pesar de las circunstancias adversas.

Asimismo, también agradezco a mi tía **CELSA GLORIA DELGADO SALGADO**, quien estuvo apoyándome siempre y al pendiente de que estando en Iguala no nos faltara nada; a mi tío **CÉSAR SALGADO DELGADO** y mi tía **LIBBY TERESA MENDOZA GARCÍA**, que fueron excelentes anfitriones cuando tuve que asistir a eventos académicos en su ciudad; a mi tío **JUAN IGNACIO SALGADO DELGADO**, con quien tararé varias canciones; a mi tía **ELIZABETH SALGADO DELGADO**, que procuró que mi estancia en Iguala fuera cómoda y placentera.

De igual forma merecen mención mis tías **MARÍA ISABEL MIRANDA BALLESTEROS, HORTENSIA Y ROSALBA EDITH PALOMARES CHACÓN**, que siempre estuvieron preocupadas por mí en los momentos difíciles. Les agradezco que aunque no era una responsabilidad para ellas, en todo momento me extendieron su mano solidaria. A mi tío **MIGUEL ÁNGEL PALOMARES CHACÓN**, porque confió en mí cuando muchos optaron por no hacerlo y;

SALVADOR PALOMARES CHACÓN, quien escuchó y se interesó en mis inquietudes académicas.

Quiero agradecer también a quienes hicieron posible que pudiera obtener la Beca-comisión que da la Secretaría de Educación Pública. Por ello, mi más infinito agradecimiento a la **LIC. ARLETE PACHECO**, que con gran calidad humana me guió en todo momento para ser candidato a obtener la beca. De igual forma, a la **LIC. LAURA ELENA CARRANZA DE LA TORRE**, Jefa del Departamento de Apoyo a la Formación Continua, porque me brindó su apoyo institucional para que el otorgamiento de la beca-comisión fuese una realidad y semestre tras semestre continuara con las prórrogas de dicha beca. Asimismo, a mi querida y apreciada Directora de la Secundaria 22 Enrique O. Aragón, turno matutino, la **PROFRA. IRMA ALEXANDRE CASTILLO**, quien en todo momento me apoyó dándome los documentos necesarios para ingresar a la Maestría y para la obtención de la beca-comisión. De igual manera, a mi querida subdirectora pedagógica, la **PROFRA. NOEMÍ VÁZQUEZ BLANQUEL**, que siempre confió en mí y me dio palabras de aliento que me ayudaron a continuar con los trámites de beca. No puedo pasar por alto el apoyo que recibí de la Supervisión General Zona 3 de Secundarias, en especial a la apreciada y estimada Supervisora General, la **PROFRA. MARÍA TERESA RODRÍGUEZ CONTRERAS**, quien siempre me brindó su apoyo institucional en todo momento mientras iniciaba un nuevo semestre; a la **PROFRA. MARÍA CONCEPCIÓN ORNELAS REYES**, apoyo administrativo de dicha supervisión, quien me recibió en todo momento las prórrogas de beca y fue muy amable conmigo mientras cubrí mi horario en la Supervisión. A la **DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS DE IZTAPALAPA**, porque a través de la beca otorgada, pude concluir satisfactoriamente este proyecto de investigación que me permitirá obtener el grado antes mencionado. A todos y todas mis colegas y estudiantes de la Secundaria 22 Enrique O. Aragón, turno matutino, de quienes siempre recibí muestras de su apoyo solidario.

Por supuesto que esto no hubiese sido posible sin la conducción de cada uno de los y las maestras que me brindaron un poco de luz mientras estuve en los

salones de clase: al **DR. ANDRÉS LOZANO MEDINA**, que me dedicó parte de su tiempo en cada debate que tuvimos; al **DR. JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA**, con quien tuve la fortuna de compartir tres semestres bajo su conducción, me enseñó a ser más responsable y a valorar el hermoso significado de las palabras, estaré eternamente agradecido por todos los conocimientos que me compartió. Al **DR. VÍCTOR GÓMEZ GERARDO**, quien me mostró el hermoso camino de la Historia; a la **DRA. LETICIA VEGA HOYOS**, quien con su pasión por la docencia, logró atraer mi atención en todo momento; a la **DRA. ALICIA ÁVILA STORER**, quien tuvo la palabra exacta para contener mis pasiones académicas y me mostró el maravilloso mundo del aprendizaje escolar; a la **DRA. GABRIELA MARGARITA SORIA LÓPEZ**, quien en tiempos turbulentos, supo guiarme hacia el aprendizaje de la didáctica con una calidez humana impoluta; a la **DRA. ROSALÍA MENÍNDEZ MARTÍNEZ Y MARÍA ROSA GUDIÑO CEJUDO**. Asimismo, a mí querida **DRA. JULIA SALAZAR SOTELO**, quien me motivó a entrar a la maestría después de haber leído su más reciente obra, estaré inmensamente agradecido por haber sido su alumno y porque siempre me aportó toda su extraordinaria experiencia, talento e inteligencia como didacta de la Historia. Al **DR. JORGE TIRZO GÓMEZ**, quien siempre leyó atentamente mis avances y tuvo a bien hacerme los comentarios pertinentes en aras de mejorar mi proyecto de investigación. En este punto, quiero agradecer especialmente a mi director de tesis, el **DR. XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA**, porque siempre me expuso sus valiosas e importantes observaciones a mi trabajo, me dio sugerencias teóricas y epistémicas, me brindó su valioso tiempo en cada una de las asesorías, a su brillante inteligencia que me ayudó a concluir con éxito mi proyecto. También deseo agradecer las lecturas sugeridas que me permitieron abrir más mi panorama académico. Por supuesto, cualquier error que se presente en el trabajo, es de mi entera responsabilidad. A todos y todas ellas, mi enorme gratitud, admiración y respeto por su gran calidad humana, sus cualidades, sus talentos y su gran inteligencia. Una vez más les agradezco infinitamente por sus conocimientos impartidos.

Particularmente, quiero manifestar mi más sincero e insondable agradecimiento a dos seres humanos que forman parte importante en estos momentos de mi vida; a mi **MTRO. ÁNGEL GUERRA CABRERA**, gran ser humano y articulista del periódico La Jornada, quien fue un motivo mayúsculo en mi decisión de estudiar un posgrado y, a la **MTRA. MIRIAM DÍAZ HERRERA**, quien fue mi compañera en los coloquios a los que asistimos juntos durante la Maestría, y ahora, se ha convertido en mi compañera de vida.

Por último, he de estar muy agradecido con todos y todas las contribuyentes honestas de México, pues gracias a sus impuestos han hecho posible que por medio de la beca-comisión pudiera culminar satisfactoriamente mis estudios de posgrado en **DESARROLLO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, CAMPUS AJUSCO**. A todos y todas ellas, les estaré profundamente agradecido.

Mil gracias a quienes han estado presentes en mi vida.

El poder se mantiene como hegemónico en la medida en que impide ver las cosas de otro modo que no sea como él las ve [...] Porque uno de los mecanismos del mantenimiento del orden es la naturalización de los fenómenos. Es una de las condiciones fundamentales de la llamada hegemonía; un poder es hegemónico en la medida en que es aceptado.

Hugo Zemelman

El término "Universal" denota una precisa concepción del mundo, de su historia, de los valores imperantes, la aceptación de una sola voz, de un solo interés, de una sola concepción de lo que es importante y lo que no lo es para la comprensión de nuestro presente.

Xavier Rodríguez

Por eso es menester volver a pensar, pero no ya desde el horizonte histórico y cultural que produjo este problema, que es la modernidad, sino desde los horizontes históricos y culturales que la modernidad sistemáticamente negó, encubrió, excluyó y empobreció.

Juan José Bautista

Esta posición intenta recuperar lo recuperable de la Modernidad y negar la dominación y exclusión en el sistema-mundo. Es entonces un proyecto de liberación de la periferia negada desde el origen de la Modernidad. El problema no es la mera superación de la razón instrumental (como para Habermas) o de la razón de terror de los postmodernos, sino la superación del mismo sistema-mundo tal como se ha desarrollado hasta hoy durante 500 años. El problema que se descubre es el agotamiento de un sistema civilizatorio que llega a su fin.

Enrique Dussel

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la descolonización de la narrativa histórica? Considero que hoy en día la descolonización de la narrativa histórica se comprende desde la perspectiva decolonial. Donde el cambio de paradigma en la forma en qué pensamos debe partir desde un *locus enuntiationis* distinto al que ha producido la modernidad. Problematizar nuestro presente para conformar las estrategias que nos ayuden a salir de la opresión cognitiva a la que hemos estado expuestos.

El pensamiento decolonial, en primera instancia, busca tomar distancia del pensamiento euroccidentalocéntrico y plantea otra forma de comprender y actuar en la realidad. Por ello, muchos pensadores en la actualidad han dado el giro de 180 grados al plantear una forma distinta de presentarnos frente a las narrativas históricas que se han configurado a lo largo de los siglos. De tal forma, hoy encontramos la preeminencia de una narrativa que ha logrado jerarquizar una forma de dominio que trasciende de generación en generación, que ha pasado imperceptible y ha mutado con el paso de los años.

Se trata, respectivamente, de conformar un pensamiento que no esté ligado a las formas de opresión epistemológica, es decir, un pensamiento que ha gestado el proyecto civilizatorio europeo y que nos impide ver la realidad desde otra perspectiva, durante muchos años nos han indicado qué tipo de conocimiento es el que debemos establecer para comprender nuestra realidad. Este pensamiento legitimador que surge en Europa y continúa Estados Unidos, es el que nos ha bloqueado las formas y alternativas de pensarnos desde un óptica distinta a la producida por el proyecto civilizatorio moderno.

Si consideramos que la conformación del pensamiento europeo ha sido colocado en el pedestal más alto de la academia, podemos comprender cómo es que los pensadores que no son europeos han sido marginados de manera sistemática para evitar a toda costa que pensemos por nosotros mismos y creemos alternativas que coadyuven a mitigar la brecha de desigualdad tan grande que se ha generado.

Hoy, es menester que enfrentemos a toda costa la dominación que el colonialismo ha ejercido sobre nuestro pensamiento y logremos concebirnos, reflexionarnos, pensarnos, desde otras coordenadas distintas a las que nos han impuesto. Este razonamiento es el que debe guiar nuestro actuar a fin de alcanzar un horizonte transmoderno¹ que nos ayude a alcanzar un futuro más promisorio para la especie humana. Sé que las fuerzas que nos aprisionan epistemológicamente son duras de roer, sin embargo, con echar a andar los pasos de esta otra forma de pensar la realidad estaremos colocando los primeros cimientos en la educación básica para formar sujetos que se atrevan a pensar más allá de las fronteras impuestas.

Estamos parados frente a una coyuntura formidable para pensar las alternativas necesarias para afrontar los retos que se nos presentan y enfrentar con valentía el presente y lograr así conformar un futuro más alentador. El actual sistema que nos oprime en todos los sentidos sólo podrá ser vencido a través de un pensamiento decolonial que critique las formas de dominación que se han gestado durante tantos años y genere las estrategias para salir avantes y evitar a como dé lugar fenecer sin haberlo intentado.

En el siguiente trabajo se encuentran plasmadas un sinfín de dificultades que tuvimos que sortear para llevar a buen puerto nuestro proyecto. La brújula que guió en todo momento el proyecto de investigación fue la preocupación del sentido con que estudian historia los estudiantes de educación secundaria. La forma en que narramos la historia modela las subjetividades de quienes la estudian. Es decir, si aprendemos en la escuela que América fue «descubierta», tendremos inconscientemente incrustado en nuestras mentes la idea de que somos inferiores a aquellos que nos «descubrieron».

Por ello la pretensión de nuestro trabajo es sumamente ambiciosa. Tratamos de plantear que la historia «Universal» en la escuela secundaria sea

¹ Este concepto es retomado del pensamiento de Enrique Dussel, en el que plantea que un horizonte transmoderno es ir más allá de la modernidad desde una perspectiva distinta en la que comprendemos la realidad desde una óptica distinta a la planteada por la modernidad.

aprendida desde un lugar de enunciación distinto al planteado por el proyecto civilizatorio europeo. Partir desde situaciones problemáticas del presente cuyo objetivo sea darle un sentido otro a los acontecimientos pasados. De ser posible esto, lograríamos que los y las adolescentes de nuestro país tomen postura crítica de las narrativas históricas que se les muestran y generen sus propias narrativas pero, desde una lógica distinta a la que han venido estudiando.

Durante la elaboración del trabajo, hemos tenido varias dificultades, entre ellas, el ataque constante de los académicos que se niegan a pensar la historia «Universal» con una mirada diferente. En los coloquios a los que he podido asistir como ponente, he visto la rigidez en la postura de varios participantes que optan por seguir enseñando historia «Universal» bajo los parámetros impuestos por la modernidad. No obstante, he podido argumentar con solidez el por qué es necesario y urgente aprender la historia «Universal» desde otras narrativas que han sido negadas sistemáticamente por la modernidad.

En los análisis que siguen quiero mostrar el trabajo constante que se hizo durante mi estancia en la Maestría en Desarrollo Educativo. El lector encontrará las principales ideas que orbitaron en mi mente durante estos dos años.

El trabajo comienza con el capítulo 0, «Descolonizar la narrativa histórica «Universal» en la educación secundaria y transitar hacia una pedagogía de la liberación». Trato de dar respuesta al cuestionamiento de qué es la colonización del conocimiento. En especial cómo se expresa en nuestra vida cotidiana.

Dibujó cómo fue llegando a nuestro continente el pensamiento europeo que ha logrado hasta el momento colocarse por encima de otras estructuras de conocimiento. Parto desde la llegada de los europeos al continente y continúo con el proceso de dominación que siguió a la conquista junto con la deshumanización de los habitantes de lo que ahora es América. Una vez delineado este panorama, muestro cómo la dominación no sólo fue en el campo bélico, sino que trascendió hasta el campo filosófico que es desde donde se comienzan a tejer los hilos de la dominación epistémica. Este ha sido un problema fundamental para

comprendernos desde otra perspectiva, pues hemos asumido la humanidad europea y por esa razón no hemos encontrado la solución a nuestros problemas, debido a que seguimos andando en el camino que fue trazado por la modernidad. Tal y como asegura Bautista (2014):

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. (pp. 47-48)

Mientras no logremos vernos en el espejo de nuestros problemas, no configuraremos una realidad distinta. Más adelante ejemplifico la colonización del conocimiento a través de las categorías de *descubrimiento* y *encuentro* que siguen presente en los libros de educación secundaria. Esto produce un encubrimiento de las atrocidades con las que actuaron los europeos contra los pueblos originarios. Fue el proceso de desvalorización gradual de toda forma de expresión cultural que habían creado los habitantes del continente. Dando comienzo a la inferiorización de todo vestigio cultural que no estuviese apegado a los cánones europeos.

Para darle solidez a nuestra argumentación fue necesario distinguir qué es colonialismo y colonialidad, cuyo objetivo fue mostrar que, pese a no estar en un estado colonialista, las relaciones de poder siguen presentes. Por último, encontraremos algunas expresiones del pensamiento decolonial que ayudarán a entender la necesidad de aprender la historia desde otras narrativas.

En el capítulo 1, se hace una propuesta de construcción de una historia que recupere el pensamiento decolonial y así transitar hacia una pedagogía de la liberación. Bajo esta lógica, queremos dejar en claro que no tomamos la

pedagogía de la liberación desde la obra de Paulo Freire, sino que tratamos de construir un concepto que le dé forma a lo que intentamos generar en los estudiantes. La pregunta que guiará este apartado será qué tipo de narrativa histórica es necesario implementar para crear una postura distinta respecto a la historia que impera actualmente.

Una de las primeras acciones es lograr que los estudiantes se sitúen fuera de las coordenadas impuestas por la modernidad. Partir desde la negación sistemática de otras estructuras de conocimiento. Para armar nuestro argumento, fue necesario tomar los conceptos de narrativa, creamos un nuevo concepto llamado pensar cronohistóricamente y consciencia decolonial.

Dichos conceptos nos ayudarán a articular esa historia que nos permitirá transitar hacia una pedagogía de la liberación. El primer concepto nos acerca al poder que la narrativa histórica tiene al modelar la subjetividad de los estudiantes, por esa razón, es urgente partir desde las narrativas ocultadas por la modernidad. De esta forma, la subjetividad de los y las estudiantes, tomaría una configuración distinta.

En el segundo concepto, intento generar un puente distinto para abordar desde una perspectiva decolonial el tiempo y el espacio histórico. A diferencia del concepto tradicional dentro del mundo de la didáctica (pensar históricamente), nuestro concepto sugiere la idea de no separar los planos espaciales de los temporales, aunado a enseñarles a los y las estudiantes la relación que ha existido entre los actores humanos y no humanos, cuyo propósito radique en comprender los procesos históricos desde una mirada distinta sin que un ~~proceso~~ se asuma como la verdad única aplicable a todas las demás manifestaciones políticas, sociales, culturales y políticas.

El último concepto para darle forma a nuestra argumentación es la formación de una consciencia decolonial. En la que están inmersos los procesos de reflexión que deben llevar a cabo los y las estudiantes de secundaria. La consciencia decolonial emerge en el momento en que problematizamos desde una

perspectiva distinta nuestro presente y tratamos de configurar una realidad desde las narrativas que han sido negadas, ocultadas por el sistema moderno.

Una vez que hemos logrado comprender cada uno de estos conceptos es hora de dar el paso hacia un horizonte transmoderno. Aquél que se encuentra fuera de los parámetros de cosmovisión del proyecto civilizatorio europeo. De esta forma, estaríamos dando un paso elemental —aunque no es el único— hacia esa pedagogía de la liberación que nos muestre que otro tipo de mundo es posible.

En el capítulo 2, «Un contexto caracterizado por el neoliberalismo y la globalización, las caras contemporáneas de la colonización», abordo la situación que guarda nuestro país bajo el sistema neoliberal. Parto desde el sexenio de Miguel de la Madrid, periodo en el cual serán introducidos los primeros atisbos de la ideología neoliberal, pasando por los gobiernos conservadores en donde hubo cambios en los contenidos históricos, al ampliar el estudio de la etapa virreinal los gobiernos conservadores quisieron recordar los años de «grandeza» que tuvo la Nueva España bajo la conducción de la metrópoli. Desplazando por completo la historia anterior a la llegada de los europeos al continente.

La finalidad de este capítulo es colocar el escenario y observar cómo el neoliberalismo ha influido en los planes y programas de educación básica en nuestro país. Es una contextualización que nos ayuda a comprender mejor los cambios introducidos en los últimos programas. Previo al análisis de los planes y programas de historia 2011 y el más reciente 2017, este capítulo nos coloca dentro de las coordenadas que hay que desandar para lograr una descolonización del pensamiento y la transición a una pedagogía de la liberación.

El capítulo 3 presenta un análisis de los planes y programas de 2011 y 2017 de la asignatura de historia en el nivel secundaria. Cómo los mecanismos de funcionamiento de la colonización del conocimiento se hacen presentes desde la conformación de los programas, los contenidos y las horas de estudio destinadas a la asignatura. Ahí se muestra que hay una línea de continuidad que articula la colonización del conocimiento y no permite que los y las maestras se den cuenta

de la imperceptible marca de la colonialidad en los planes y programas. La instrumentación de un lenguaje proempresarial salta a la vista. Las directrices de cómo debe ser formado el y la mexicana, se alinean a los parámetros establecidos por los organismos internacionales. Dejando así muy poco margen para implementar un programa alternativo con otro tipo de contenidos que logren mitigar con la colonización epitémica.

Los contenidos en la Historia «Universal» obedecen a las lógicas que el mundo europeo ha trazado. Desde sus periodizaciones hasta el estudio de la historia del Norte de Europa. De esta forma, las otras historias que también son válidas, han sido desplazadas por simples cuestiones de poder.

Este análisis sería insuficiente si no lo comparamos con las narrativas que se construyen en los libros de texto. Para esto, hemos elegido dos libros; uno del Plan 2011 y otro del 2017. Muestro cómo los conceptos de descubrimiento siguen presentes aún en el siglo XXI en las narrativas de los libros de texto. Pese a que las nuevas investigaciones han determinado que no es posible llamarle descubrimiento a la invasión del continente americano, aún continúan enseñando estos conceptos a los estudiantes de secundaria.

En la otra narrativa que se analiza, se cuestiona el estudio de la Independencia de las trece colonias inglesas y su colocación como dechado de revolución del siglo XVIII. Eminentemente es una cuestión política colocar el estudio de ese tema. Lo que evidencia que existe una colonización del conocimiento que pasa imperceptible a los ojos de los y las maestras puesto que no nos damos cuenta de que a través del estudio de la historia se pretende generar en los jóvenes una adhesión a los procesos histórico-sociales de otras latitudes, negando la oportunidad de estudiar otros procesos que comparten similitudes con nuestro país. En este capítulo sólo nos interesó mostrar la relación que existe entre planes y programas y las narrativas históricas de los libros de texto. Nuestro trabajo principal se centró en el desarrollo del concepto decolonialidad y cómo podemos recuperar ese concepto para la historia a nivel secundaria, eso nos abriría la pauta para llegar a una pedagogía de la liberación.

Por último, llegamos al apartado de «Consideraciones finales», en el que muestro cuáles son los pasos que hay que andar y el camino por donde es necesario estar para configurar una realidad distinta a través del estudio de una narrativa que ha sido negada de manera sistemática y la problematización del presente.

Saber que todos los involucrados en el sistema educativo son pieza fundamental para llevar a cabo la descolonización de la narrativa histórica «Universal» en la Educación secundaria y poder así dirigir nuestros horizontes de sentido hacia una era transmoderna, en donde nuestra relación con el mundo sea distinta y así evitar la degradación del planeta y del mismo ser humano.

Partir de un *locus* enunciativo distinto es uno de los primeros pasos por dar para observar los procesos histórico-sociales desde otra perspectiva; la de los pueblos que han sido marginados, invisibilizados y vejados del panorama mundial. Recuperar esas otras formas de comprender y actuar en el mundo servirá para darnos cuenta de las atrocidades que estamos viviendo gracias al modelo civilizatorio europeo que se impuso siglos atrás. No debemos perder de vista que lo que estamos viviendo ha sido producto de esa manera de ser y actuar en el mundo. Por eso es necesario y urgente transitar hacia otra forma de comprender la realidad cuya acción se centre en mostrar el carácter colonialista de las narrativas históricas y poner sobre la mesa otra alternativa que mitigue la dominación epistémica bajo la que hemos estado.

Para dar muestras de que otra forma de educación es posible, mostramos el ejemplo de las comunidades zapatistas, quienes han llevado a cabo una manera distinta de comprender y actuar en el mundo. Han configurado otra forma de vivir y han logrado salirse de las coordenadas impuestas por la modernidad.

No hemos querido dejar de soslayo los trabajos que se han desarrollado para descolonizar lo pedagógico, es por eso que mostramos a quienes han empezado a trabajar bajo los paradigmas decoloniales y evidenciar que, en efecto, una práctica pedagógica descolonizadora es posible. Si logramos descolonizar lo

pedagógico y al mismo tiempo las narrativas históricas «Universales», formaríamos un sujeto histórico capaz de estar a la altura de las coyunturas actuales. Aún hay mucho trabajo por hacer pero el impulso ya está dado.

Ahora bien, el tránsito escolar y de vida de una persona a través de las diversas formas de concebir la historia puede concluir en diversas estaciones de acuerdo a la posibilidad de acceso del sujeto a distintos niveles de problematización y cuestionamiento sobre los discursos y narrativas que van formando su conciencia histórica. Es por ello que, como producto colateral de mi paso por este programa de posgrado, he escrito una especie de crónica, una especie de diario de navegación curricular, sobre la formación histórica que he recibido a partir de mi ingreso como estudiante de la Escuela Normal Superior de México. Verse en el espejo no es fácil ni constituye un ejercicio menor. Significa un esfuerzo por verbalizar problemas, posibilidades de crecimiento aprovechadas y desperdiciadas, saltos cualitativos en la formación y en la capacidad de ejercicio de la crítica sobre mis certidumbres, etc.

Si el lector está interesado en acercarse a echar una mirada a esa mínima biografía intelectual del autor de esta tesis, puede leer el escrito «Encuentros con la historia» que reproduzco como apéndice después de las referencias utilizadas para la elaboración de la tesis. En él escribo cómo fue que me decidí a estudiar la carrera en la Escuela Normal Superior de México. También muestro cómo surge mi interés por adentrarme al estudio de la historia, seguido de una narrativa de mi primer día en la normal y un día cualquiera en la escuela secundaria. Todo esto para mostrarle al lector cómo se fue configurando mi gusto por la historia y la preocupación que guía este trabajo de conformar en los estudiantes una historia «Universal» distinta a la que se enseña actualmente. He querido realizar esta breve narrativa autobiográfica y distanciarme de las formas rígidas de la ciencia euroccidentalocéntrica, en la que se muestra el planteamiento del problema, las hipótesis, etc., es por esa razón que he escrito una narrativa que da cuenta de cómo se fue gestando el tema de nuestra investigación junto con la relación que

fui teniendo con las personas que estuvieran cerca de mí. A decir de Clandinin (2013):

In narrative inquiry we intentionally come into relation with participants, and we, as inquirers, think narratively about our experiences, and about those experiences that become visible as we live alongside, telling our own stories, hearing an other's stories, moving in and acting in the places—the contexts—in which our lives meet. **We intentionally put our lives alongside an other's life.**² (p. 26)

De esta forma, la construcción de estas narrativas me permite mostrarle al lector mi relación con los demás y con la historia desde mi infancia hasta mi lugar de trabajo.

Dennis Saúl Miranda Palomares

Agosto de 2020

² «En la investigación narrativa intencionalmente venimos dentro de la relación con los participantes, y nosotros, así como la investigación, pensamos narrativamente nuestras experiencias, y acerca de esas experiencias es como hacemos visible a medida que vivimos al lado, diciendo nuestras propias historias, escuchando las historias de otros, moviendo y actuando en los lugares—los contextos—en el cual nuestras vidas conocen. Intencionalmente ponemos nuestras vidas al lado de las vidas de otros.» Traducción y resaltados son míos.

CAPÍTULO 0

Descolonizar la narrativa histórica “Universal” en la educación secundaria y transitar hacia una pedagogía de la liberación.

Pues lo que permanece y continúa hasta el día de hoy es una especie de colonial subjetiva que la modernidad produjo en toda relación social, cultural, política y económica en el mundo periférico, la cual produjo todo tipo de discriminaciones y jerarquizaciones raciales, culturales, étnicas o nacionales, las que produjeron a su vez relaciones intersubjetivas de dominación colonial por parte de los europeos y luego de los norteamericanos que fueron asumidas como si fuesen categorías con pretensión «científica» y «objetiva» de la realidad humana, es decir, como si fuesen fenómenos naturales y no así históricos.

Juan José Bautista Segales

En primer lugar, es necesario establecer las coordenadas de trabajo por donde se empezará a andar. Éstas, deben ser lo más clara y precisas para poder orientar con nitidez el lugar en donde vamos a comenzar a caminar. Los pasos dados serán con cautela y a la vez, con mucha solidez en nuestros argumentos.

La pregunta inicial que guiará nuestro pensamiento es, ¿qué es la colonización del conocimiento? ¿Para qué pensar en responder una pregunta tan abstracta si no servirá de algo en el futuro? Otros tantos, afirmarían que de nada sirve pensar en torno a la cuestión. No obstante, los tiempos actuales demandan que sea una pregunta relevante.

En este trabajo, avanzaremos sobre el concepto de qué es la colonización del conocimiento y cómo es que ella se expresa cotidianamente. Esto ha sido parte del gran problema en los países que fueron colonizados por los europeos. Aunque se hayan independizado, la colonización siguió y pasó desapercibida durante mucho tiempo, de hecho, se naturalizó. Han sido pocos los que se han percatado de los mecanismos cognitivos de control que el proyecto civilizatorio

impulsado por la modernidad ciente sobre los demás seres humanos. De tal forma que, empezaremos a tratar de desenredar el nudo de la colonización.

Lo primero que tenemos que ubicar es que el capitalismo, no es sólo una manera de acumular riqueza, dicho de otra forma, no sólo es un sistema económico; sino que la composición de las relaciones de producción, con esa manera de acumular enormes cantidades de riqueza, trajo consigo un modo de ver la vida, de razonarla y de actuar en ella; en pocas palabras: es un proyecto civilizatorio. Aunque en la actualidad el continente americano haya conseguido su independencia política, lo cierto es que, sigue bajo el yugo epistémico del euroccidentalocentrismo. No es casual que las teorías, filosofías, y conocimientos que se universalizan son las de cinco países, entre los cuales se encuentran: Inglaterra, Francia, Alemania, Estados Unidos y España.

Hoy en día podemos observar que los conocimientos que llegan a nuestro país nos son producidos aquí, en muchas de las ocasiones, son teorías que se han desarrollado en los países del llamado *primer mundo* o *desarrollados*, aunque prefiero llamarlos *subdesarrollantes*, por la sencilla razón que han sido los países cuya expoliación ha beneficiado a sus metrópolis y al mismo tiempo ha empobrecido en grado superlativo a los demás países. Los científicos sociales del mundo *periférico* son educados bajo un canon institucional configurado en sus universidades, instituciones que detrás de muchas de ellas reciben un apoyo económico de los consorcios multinacionales. Bautista (2014) nos recuerda que:

No por casualidad se dice que las diez mejores universidades del planeta están en los Estados Unidos e Inglaterra, y da la casualidad de que son universidades privadas, que son financiadas por las empresas transnacionales, dónde éstas forman muy bien a sus mejores funcionarios y burócratas, y donde a su vez forman a intelectuales del tercer y segundo mundo para que en nuestros países puedan hacer de mejor modo y de manera más radical lo que ellos quieren y pretenden hacer con nuestras riquezas naturales y la mano de obra de nuestros trabajadores. (p. 13)

Lo que Bautista afirma, no se gestó de la noche a la mañana, ni en unos cuantos años. Ha sido un proceso continuo y que ha sabido mutar a lo largo de los siglos; pero, no hemos sido capaces de erradicar por completo los grilletes que nos aprisionan y atan a nuestros verdugos.

Con el arribo de los conquistadores y después los colonizadores, el proyecto civilizatorio impulsado por las monarquías europeas se fue apoderando de los espacios que habían ocupado las culturas originarias del valle de *Anáhuac* y del *Tihuantinsuyo*—entre muchas otras—; además, no sólo el espacio fue arrebatado, sino también se apropiaron de la corporalidad y del saber de los pueblos que quedaban sometidos.

Junto con el proceso de dominación, como fusión; sobrevino la deshumanización del Otro como ser humano; la degradación del Otro trajo consigo la superioridad de quien logró asestar el golpe primero; el empobrecimiento del Otro, es la dialéctica de la riqueza de los vencedores.

El control del espacio implica el control de los recursos naturales, pues el **capitalismo crece también gracias a la apropiación del saber [...] En el control del espacio, la apropiación de la tierra y la apropiación del saber** (dos esferas de la matriz colonial de poder) **se asocian** para seguir acumulando capital en las manos de unos pocos y **para reforzar la marginación y la deshumanización de otros.** (Mignolo, 2007, p. 73. Negritas mías)

La llegada de los europeos en 1492, marcó el comienzo de la invasión, la conquista, la expoliación de los recursos naturales, el control de la corporalidad del Otro, la violación sistemática de las mujeres³, el epistemicidio⁴ y; la más

3Para profundizar en el tema véase Herren, R. (1991) La conquista erótica de las Indias. México. Planeta.

4 Boaventura de Sousa Santos, propone este concepto a “Los procesos de opresión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas. A esta dimensión de la exclusión la he llamado epistemicidio” (De Sousa, 2009; p. 12).

importante, el nacimiento del mito irracional de la modernidad junto con el encubrimiento del otro (Dussel, 1992).

Ambos elementos se dieron de manera simultánea, y será la tesis que seguiremos en el recorrido de nuestra argumentación. Dicha tesis fue planteada por el Dr. Dussel (1992).

Cabe resaltar, que la repartición del llamado *Nuevo Mundo*, fue hecho en concomitancia del poder papal. La línea que dividiría las posesiones de Portugal y España fueron trazadas en primera instancia por la Bula expedida por el Papa Alejandro VI, mejor conocida como: Bula Alejandrina o Inter Caetera⁵; aunque, según de Santos (2014) “la primera línea global moderna fue probablemente el Tratado de Tordesillas entre Portugal y España (1494)” (pp. 24-25).

Es a partir de este momento que, comienza a modelarse una subjetividad específica en el Otro de acuerdo con la racionalidad impuesta por el europeo. En consecuencia, se barre con todos los vestigios culturales y epistemológicos que las culturas dominadas poseían hasta ese momento. Es de la mayoría sabido que, los europeos quemaron⁶ las estructuras de conocimiento (Códices) de las culturas originales del continente⁷ y formaron una nueva subjetividad en ellos a través de la educación.

5 Esta bula fue expedida el 4 de mayo de 1493 y repartía entre los países ibéricos las islas que fueran descubriendo. (Gómez, 2003)

6 Fray Diego de Landa “la noche del 12 de julio de 1562 una hoguera iluminó las oscuras calles de Maní, Yucatán. Aquel fuego era alimentado con objetos sagrados y sobre todo con los 40 códices en los que explicaba toda la vida e historia de los mayas” (Huerta, J. (12 de junio de 2017). El fraile que quemó los últimos códices mayas. México Desconocido. <http://www.mexicodesconocido.com.mx>

7 Esta misma acción de quema de las estructuras de conocimiento había sido una práctica recurrente en los europeos, podemos notar el desprecio que tenían —y aún siguen teniendo— por las manifestaciones culturales de otras civilizaciones. Tras la caída de Granada en manos de los bárbaros europeos, quemaron los libros musulmanes. A decir de Chomski (2007) “los conquistadores destruyeron los libros y manuscritos inestimables, riquísimos testimonios del saber clásico, y destruyeron la civilización que había florecido bajo el dominio musulmán, mucho más tolerante y más culta” (p. 16)

Kobyashi afirma que:

Por una comprensión penetrante, vieron que a los indios les hacía falta algo más básico. Se convencieron [los evangelistas] de que su misión primordial, la cristianización de los mismos, no podría ir por el camino real sin otra operación a la vez preliminar y paralela que **tuviese por objeto incorporarlos, dentro de lo que fuese posible, a la cultura occidental.** [...] **Y esa operación preliminar y paralela no podía ser otra cosa que la educación.** (Kobayashi, 1985, p. 155. [Negritas mías])

De lo anterior se desprende, la inquietud enorme que tenían los europeos por imponer su cultura a como diera lugar, sin preocupación del menoscabo de la otra. Queda de manifiesto que una de las piezas fundamentales para aculturar a los originales del continente sería: la educación.

Por esa razón, la conquista espiritual fue simultánea a la conquista epistemológica, dicho de otra forma, al mismo tiempo que conquistaban el cuerpo de los vencidos, se volvió inminente batir con cualquier vestigio de la cultura vencida e instruirlos dentro de la religión católica; tuvieron que exterminar las estructuras de conocimiento de los pueblos originarios del continente a como diera lugar, para así tener un terreno fértil, tanto en el espacio como en lo cultural.

La conformación de la filosofía encubridora

Una vez que los europeos conquistaron las tierras antes habitadas por los originales del continente. Hubo que justificar ideológica y filosóficamente la supremacía de su poder. Esto sucedió en el primer debate filosófico entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas, debate que giró en torno a determinar la humanidad de los originales del continente americano. Dussel (2015) afirma que “Ginés de Sepúlveda fue ciertamente uno de los primeros grandes ideólogos del ‘occidentalismo’ (el eurocentrismo de la Modernidad), y Bartolomé de las Casas, desde 1514, el primer ‘contradiscurso’ de la Modernidad con sentido global. Mundial, centro-periferia” (p.41).

Como podemos observar, la dominación no sólo se dio en el campo bélico, sino que a nivel filosófico se comenzó a construir el sentido de superioridad del europeo sobre las otras culturas y a justificar su dominación bajo el concepto: ser humano. Esto tiene dos connotaciones: por un lado, al deshumanizar a los originales del continente, los europeos podrían apropiarse de su fuerza de trabajo sin caer en pecado; de esa manera, no faltarían a su fe religiosa y al mismo tiempo, podrían enriquecerse a costa de la vida de los otros. Por el otro lado, se impone filosóficamente y se encubre la racionalidad del otro.

Es necesario establecer este momento como el inicio de la construcción del argumento para dominar el cuerpo y las subjetividades de los pueblos que quedaron bajo el yugo de los conquistadores. La argumentación de Descartes; pienso, luego existo, encarna la dominación que un siglo antes llevaban a cabo los españoles y portugueses.

El «yo conquisto» al indio americano será el antecedente práctico político, un siglo antes, del «yo pienso» *teórico-ontológico* cartesiano. Por ello, la historia empírica de la conquista del Caribe, el nacimiento del mestizo y la esclavitud del afro-americano es el origen mismo de la Modernidad en cuanto a tal, de la *experiencia ontológica* desde donde se entiende la nueva filosofía europea. (Dussel, 2008, pp. 193-194 [Cursivas en el original])

De lo anterior subyace, la experiencia existencial de los europeos a partir de 1492. Su argumentación orbitará alrededor de demostrar su superioridad sobre las culturas dominadas entre lo cual se encuentra negar las estructuras cognitivas de las culturas originales. En este sentido, Bautista (2014) descubre que:

la modernidad, para poder afirmarse a sí misma como el estadio de la humanidad más desarrollado, necesariamente tiene que negar la humanidad y la racionalidad de toda otra cultura o civilización no europea ni occidental, pero especialmente la de los pueblos originarios. Negación originaria con la cual empezó la modernidad desde 1492. (p. 59)

Es por eso que necesitan una justificación filosófica e histórica, pues el desarrollo de la historia, acompañó el proceso de colonización y perdurará hasta nuestros días.

El original del continente americano, fue modelado a imagen y semejanza del europeo. Por ello, la mayoría de los mexicanos llevan encarnado en su subjetividad la dominación que ejercieron los europeos sobre los otros.

Europa ha constituido a las otras culturas, mundos, personas como ob-jeto: como lo “arrojado” (-jacere) “ante (ob-) sus ojos. El “cubierto” ha sido “descubierto”: ego cogito cogitatum, europeizado, pero inmediatamente “encubierto” como Otro. El Otro constituido como lo Mismo. El ego moderno “nace” en esta autoconstitución ante las otras regiones dominadas. (Dussel, 1992, pp. 36-37)

A partir de aquí, el ser colonizado, actuará con la misma actitud que los colonizadores llevaron a cabo en la conquista. Por ejemplo: en el caso de nuestro país, la violencia sexual que se ha exacerbado en contra de las mujeres no ha tenido precedente en México, la violencia desatada impunemente hacia ellas no es una actuación de un solo individuo o grupos de personas, sino que detrás subyace toda una estructura de poder que encubre el poder y dominio sobre las mujeres, es decir, se objetiva la subjetividad moderna que le fue impuesta desde siglos atrás. No nos damos cuenta que actúan con mayor encono y ferocidad que los conquistadores europeos hace más de cinco siglos. Al respecto Segato argumenta que:

Toda violencia tiene una dimensión instrumental y otra expresiva. En la violencia sexual la expresiva es la dominante. **La violación, toda violación, no es una anomalía de un sujeto en solitario, es un mensaje de poder y apropiación pronunciado en sociedad [...]** Esos cuerpos vulnerables [las mujeres de Ciudad Juárez] en el nuevo escenario bélico no están siendo forzados para la entrega de un servicio, sino que hay una estrategia dirigida a algo mucho más central, **una pedagogía de la crueldad en torno a la cual gravita todo el edificio del poder.** (Segato, 2016; p. 79[Las negritas son mías.]

Lo escrito en el párrafo anterior, es un ejemplo de cómo actúa la colonización del conocimiento. Después de la independencia de nuestro país, las élites criollas, reprodujeron el mismo sistema de dominación con los *mestizos*, originales del continente y los africanos. Es decir, los más colonizados no son los pueblos originarios, o las castas, sino los mismos blancos criollos que siguieron con la opresión, exclusión, discriminación y racismo en contra de los demás grupos étnicos.

Para hablar de decolonialidad, es menester que veamos las formas en las que opera la colonización epistemológica, en qué aspectos ha repercutido con mayor claridad para comprender y narrar el mundo.

Un caso típico en donde vemos la colonización del conocimiento en su máximo esplendor, ha sido en dos categorías cuyo objetivo es seguir con el encubrimiento del Otro. Dichas categorías son utilizadas dentro de los salones de clase en la Educación Básica de México. Las categorías a las que me refiero son: *descubrimiento y encuentro*.

La categoría *descubrimiento* fue acuñada a partir de que Américo Vesputio dijo que lo que había explorado era un *Nuevo Mundo*, a lo que de inmediato se creó la palabra *descubrimiento*, por ser desconocido para el europeo. Sin embargo, esto no es más que el ejemplo más palpable de la construcción de un ser inferior. No puede haber un descubrimiento de algo que ya existía antes. En el momento en que el europeo crea esta categoría, le asigna un lugar en el mundo a todo aquél que se encuentre bajo la esfera de poder del descubridor. En otras palabras, el originario del continente queda subsumido al poder de quien lo ha descubierto.

Pero, ¿cómo fue posible que alguien pudiera determinar haber descubierto a una persona que ya existía? La posición en la que se encuentra el conquistador determina todo. Galeano escribía muy acertadamente:

¿Cristóbal Colón descubrió América en 1492? ¿O antes que él la descubrieron los vikingos? Los que allí vivían, ¿no existían? Cuenta la

historia oficial que Vasco Núñez de Balboa fue el primer hombre que vio, desde una cumbre de Panamá, los dos océanos. Los que allí vivían, ¿eran ciegos? ¿Quiénes pusieron los primeros nombres al maíz y a la papa y al tomate y al chocolate y a las montañas y a los ríos de América? ¿Hernán Cortés, Francisco Pizarro? Los que allí vivían, ¿eran mudos? (Galeano, 12 de octubre 2017)

Aún en la actualidad, en los grupos a los que entro para comenzar una clase de Historia, al preguntarles a los jóvenes quién fue Cristóbal Colón, la respuesta sigue siendo; el que *descubrió América*, lo cual demuestra que se sigue manteniendo una enseñanza de la historia eurocéntrica.

Por otra parte, la categoría de *encuentro* es más reciente, fue acuñada por Miguel León Portilla con motivo del Quinto Centenario de la llegada de los europeos al continente (1992). La propuesta de León Portilla trató de quitar la idea de descubrimiento y al mismo tiempo la de “invención” de América de Edmundo O’Gorman.⁸ El historiador trató de conjugar los elementos del *Viejo Mundo* con las del *Nuevo Mundo*. Esto con la finalidad de trazar una igualdad entre los dos mundos que habían entrado en contacto hace 500 años. Al respecto Portilla escribió:

Lo que ocurrió entre gentes de uno y otro a partir de 1492 no fue un mero “yo te descubrí”, sino “tuvimos un encuentro”. “Encuentro, según el Diccionario de la Academia Española; o en el caso del inglés encounter, según el Webster y el Oxford, y en el francés, recontré, según el Littré y el Robert, significa “acto de coincidir en un punto dos o más cosas o personas en un mismo lugar, por lo común chocando unos con otros”, “oposición, contradicción”, “choque, por lo general inesperado, de las tropas que combaten con sus enemigos”. Pero también significa acercamiento, reunión, convergencia y aun fusión. (León-Portilla, 1992, p. 23)

⁸Para mayor información sobre la tesis de que los americanos no fueron descubiertos por los europeos, sino que fueron inventados. Véase O’Gorman, E. (2003). *La invención de América*. México. FCE.

Al acuñar esta nueva perspectiva, Portilla olvida —o pretende que olvidemos—, todas las atrocidades que cometieron los conquistadores en nombre de su Rey y su Dios. En un encuentro, no hay un desprecio por el otro ni un sentimiento de superioridad. Al contrario, si hubiese sido un encuentro, la alteridad del originario se habría mantenido en su totalidad. Lo que sucedió fue todo lo opuesto; se mancilló hasta haber doblegado a la población.

No obstante, ahora es muy empleada esta categoría dentro de la educación básica. Los jóvenes crecerán con la idea de un «encuentro» y lo que les vendrá a la mente será algo amistoso. Contrario a lo que en verdad sucedió; pensarán que la llegada de los europeos al continente no fue atroz.

Se oculta también que lo que sucedió, en realidad, fue la destrucción del modo de vivir de una cultura; la apropiación del espacio, la aniquilación de sus dioses, la violación de las mujeres, la esclavitud de los hombres; en otras palabras, el derrumbamiento del mundo que habitaban y la imposición de una racionalidad violenta. (Dussel, 1992)

Lo que subyace debajo de esta realidad, es que a partir de la dominación de los europeos, el mundo y la objetivación de las acciones de los pueblos originarios comenzó un proceso de desvalorización de sus propias culturas.⁹ Al observar que su manera de mirar y entender el mundo fueron dilapidados paulatinamente, la resignación ganó la batalla y comenzaron a subjetivar el ser moderno que los había conquistado. Tras el derrumbamiento de su mundo, sobrevino la desvalorización de lo propio. Es por eso que los mexicanos de ahora, no valoran el legado cultural de las tradiciones de los autóctonos del continente, desprecian su modo de vivir y alaban el modo de vida moderno; exaltan al indígena muerto y vilipendian al indígena vivo. (Rodríguez, 2008)

⁹ En la actualidad, por ejemplo, la mayoría de los mexicanos siente una mayor afinidad a lo que se produce en otras latitudes que dentro de nuestras fronteras, prefieren comprar productos extranjeros que apoyar a los productores de México; además, gustan de visitar los paisajes turísticos de Europa y denuestan los lugares emblemáticos de nuestro país.

A esto fueron confinados los pueblos conquistados, desde ese entonces, el desprecio de las formas de producción y de proceder en el mundo, fueron relegadas a un plano muy lejano. Se le consideró tradicional a todo el pensamiento filosófico de nuestros antepasados, y poco a poco fueron adaptando la ciencia que los europeos desarrollaron en el transcurso de los siglos. Bautista (2014) afirma que:

La negación, destrucción y desvalorización de todo nuestro horizonte histórico y cultural recayó sobre las formas de «producción de conocimiento», sistemas de producción de imágenes, símbolos, creencias, instrumentos de expresión formalizada y objetivada, operada e impulsada sistemáticamente desde el día que los europeos llegaron a estas tierras hasta el día de hoy, pero sobre todo la desvalorización y devaluación y recayó sobre nuestras formas de «producción y reproducción de la vida» en su conjunto, lo cual empezó con el desprecio de nuestra forma de producción de conocimientos del sistema de alimentación y del sistema de salud. Nuestros productores de alimentos pasaron a ser meros cultivadores primitivos de plantas, y nuestros médicos pasaron a ser considerados como brujos, hechiceros, adivinos o agoreros. (p. 66)

Como Dussel (1992) afirma “que hablar de encuentro es un eufemismo que oculta la violencia y la destrucción del Otro y de la cultura” (p. 62). Lo anterior denota que nos es dable que los alumnos sigan aprendiendo una narrativa histórica que no coadyuve a comprender la realidad de su presente. Si la Historia sirve para comprender el presente y darle un sentido al pasado que se estudia, con la narrativa que impera dentro de los recintos escolares, los jóvenes —y futuros adultos— no podrán romper las cadenas de dominación que los aprisionan y en concreto seguirán repitiendo, asumiendo, valorizando y naturalizando formas históricas específicas, de manera que, no permitirán que los países antes

colonizados, rompan definitivamente los eslabones que durante siglos los han encarcelado en una *prisión cognitiva*¹⁰.

Como podemos observar, las dos figuras que aún continúan enseñándose dentro de las aulas no permiten trastocar el *Mito de la Modernidad*. Dicho mito, se fue configurando a través de la victimización del Otro, “declarándolo causa culpable de su propia victimización, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario” (Dussel, 1992, p. 70)

Europa tuvo que justificar ideológica y filosóficamente su modo de ver el mundo y de expresarse en él. Esto representó la conformación de las estructuras económicas, políticas y culturales que lograron dar cohesión a su proyecto civilizatorio.

Justo como hemos escrito anteriormente, su dominación debía de quedar no solamente registrado en el cuerpo y la mente de los vencidos, sino también, de manera escrita. Fue así que, Europa comenzó a sistematizar la información y a universalizar su filosofía y su modo de producir conocimiento. “El texto escrito universaliza la validez de las reglas sociales y políticas, crea un espacio «público», es decir, inicia el largo camino de la validez intersubjetiva que se desarrollará como «legitimidad» de todo sistema político” (Dussel, 2008, p.23).

El *Mito de la Modernidad*, no sólo culmina con la victimización del Otro, sino que encubre bajo el manto de la filosofía el pensamiento que se ha producido en la Europa meridional. Éste ha sido uno de los ejes articuladores de la universalización de un solo pensamiento como válido y único.

Por ejemplo: se nos ha hecho creer que la Filosofía nació en Europa y es por esa razón que los demás pueblos no han podido desarrollar una filosofía propia. Esta postura, intenta colocar las bases epistemológicas con las que

¹⁰ Le llamo *prisión cognitiva*; al aprisionamiento subjetivo en el que la mayoría de los habitantes de las ex-colonias de Europa permanecen. Y utilizo la metáfora de una cárcel porque hay posibilidades que la puerta se abra y escapar de la prisión.

Europa se erige como centro del «sistema-mundo»¹¹. Ahora, sabemos que los griegos no inventaron la filosofía, lo que sí inventan fue el nombre que se le otorgó a la acción de pensar la realidad que se le presentaba al ser humano. El amor por la sabiduría la han cultivado las civilizaciones anteriores a Grecia. En el mismo Valle de Anáhuac existieron los llamados *Tlamatinime*, quienes cultivaban con vehemencia la poesía y buscaban resolver los problemas que se les presentaran acerca de sus divinidades y los hombres¹² (León Portilla, 2001).

Ante esto, podemos afirmar que no es Grecia donde surge la filosofía, sino en Egipto; que ha sido una de las civilizaciones que comenzó a cultivar el arte de la sabiduría, incluso serán los que expandan la acción de pensar a las ciudades fenicias, de ahí que Grecia va a tomar el modelo que años antes habían desarrollado los egipcios.

La filosofía, por consiguiente, no nació en Grecia continental, sino en Egipto y las ciudades fenicias, y por ello entre los griegos esta actividad se inició en la Hélade marítima, de ciudades portuarias, comerciales, en antigua convivencia con las costas del delta del Nilo y de las ciudades del este del Mediterráneo. (Dussel, 2008, p.58)

Tal y como asegura el Dr. Dussel, (2008) la filosofía no se le puede atribuir a una zona geográfica del planeta. La acción de pensar en y sobre el mundo ha existido desde la misma presencia del *homo sapiens*.

Lo que de aquí podemos destacar es, el modelo griego impulsado por los europeos y que se le conoce como cultura helenística, este será el fundamento epistemológico y filosófico de toda la filosofía occidental. A través de la llamada

11 El concepto de sistema-mundo es tomado del sociólogo Immanuel Wallerstein. En la cual plantea una reconstrucción de la historia de la actual sociedad capitalista desde sus orígenes más profundos. Para mayor información al respecto véase Wallerstein, I. (2011) El Moderno Sistema Capitalista. Tomos I-IV. México. Siglo XXI.

12. Nezahualcóyotl se preguntaba: ¿A dónde iremos donde la muerte no existe?/Más, ¿por esto viviré llorando?/Que tu corazón se enderece: aquí nadie vivirá para siempre./Aún los príncipes a morir vinieron, hay incineramiento de gente./Que tu corazón se enderece: aquí nadie vivirá para siempre. (León Portilla, 1994;p. 91)

filosofía, urdirán las redes cognitivas con las que, en primera instancia, caerán sobre su pueblo y siglos después servirán para que Europa extienda su dominio por los pueblos conquistados. “La helenidad es el fundamento ontológico del mundo humano. Por ello los helenos tienen un carácter definitorio de la constitución y de las leyes: el adiestrar al pueblo para dominar (despózosi) a sus vecinos” (Dussel, 2008, p. 65).

Como otro ejemplo latente de esa dominación es la hegemonización de los periodos de la Historia Universal, todos los niños, jóvenes y adultos dentro de los recintos escolares en México aprenden la misma periodización de la Historia: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea. Como ha dicho Dussel (2011):

La división «pseudocientífica» de la historia en la Edad Antigua (como el antecedente), Medioevo (época preparatoria) y Edad Moderna (Europa) **es una organización ideológica y deformante de la historia [...]** La cronología tiene su geopolítica. **La subjetividad moderna se desarrollará espacialmente**, según el «paradigma eurocéntrico», desde la Italia del Renacimiento a la Alemania de La Reforma y la Ilustración, hacia la Francia de la Revolución francesa. (pp. 50-51[Las negritas son mías])

Muchas voces se han pronunciado por que esta periodización lo único que hace es reforzar la visión unilineal de la Historia y no permite la emergencia de nuevas historias. Todas deben de orbitar dentro del satélite europeo para que se consideren válidas. Tal y como afirma Rodríguez (2008) que “la historia universal o mundial es definida desde un lugar específico. Las nociones que la cimentan, los ejes de referencias cronológicos, geográficos y culturales que la construyen se refieren a la historia construida desde la mirada europea exclusivamente” (p. 84).

El control ideológico, también se fue configurando a través de las imágenes. Una de ellas, será nodal en el encubrimiento de las culturas subyugadas. Me refiero al poder que ejercieron y que mantienen una gran influencia en el sistema de dominación actual; los mapas, como representación espacial.

La representación del mundo a través del mapa ha sido una de las armas más importantes para la imposición del proyecto europeo. Estos instrumentos de poder, han servido a los gobiernos para establecer y delimitar el alcance de su dominio. Entre más extenso sea el territorio trazado, más influencia se puede tener sobre lo diseñado.

Los mapas son un claro ejemplo de cómo se desenvuelve la colonización del conocimiento. Configuran una representación de la tierra en un pedazo de papel y muestran la potestad de quien lo diseña sobre los territorios. Tan solo el hecho de expresar una centralidad denota el interés de construir un simbolismo que exprese con nitidez la esfera de influencia de quien hace un mapa.

Cabe resaltar, que los mapas acompañaron el proceso de conquista y expansión europea, por tal motivo, no podemos pasar por alto la configuración y representación del mundo que se plasma en ellos. También forman parte de la constitución del “Mito de la Modernidad, toda vez que los mapas funcionaron como elementos de discriminación y marginación de los pueblos originarios. Harley (2005) menciona que:

Durante el largo periodo de las exploraciones, los mapas europeos dieron una visión parcial de los encuentros étnicos y apoyaron el derecho divino de apropiación territorial. También los atlas europeos, mientras codificaron un rango mucho mayor de conocimiento geográfico, promovieron una visión eurocéntrica imperialista que efectivamente reflejaba una inclinación al espacio doméstico que reforzaba la percepción europea de la superioridad cultural en el sistema del mundo. (p. 97)

De lo anterior se desprende, la idea de que el mapa fue pieza fundamental para articular el proceso de colonización del conocimiento. Desde entonces y hasta la actualidad, tanto las líneas imaginarias con que se dividió la Tierra, tienen su centralidad en Europa y reflejan el ser europeo dentro de cada una de sus trazos. No es casual que el meridiano que divide a la tierra en dos hemisferios, pase por el principal centro industrial del mundo.

Cuando Gran Bretaña pasó a dominar la esfera internacional, las coordenadas espaciales empezaron a girar en torno al meridiano de Greenwich en Londres; las Indias occidentales y sobre todo las Indias orientales se crearon a raíz de intereses europeos, así como de inclinaciones europeas, del colonialismo europeo y de la expansión europea de ultramar. (Goody, 2006, p. 26)

Al seguir esta argumentación, queremos dejar al descubierto la manera en que actúa la colonización del conocimiento y sus formas de expresión. Aún se maneja dentro de los recintos escolares de educación básica en México, la idea de que el mapa de Mercator fue creación europea. Al respecto Goody (2006) señala que “Mercator (1512-1594) fue uno de los cartógrafos flamencos que se beneficiaron de la llegada a Florencia de una copia griega de la Geografía de Ptolomeo, proveniente de Constantinopla pero escrita en Alejandría en el siglo II d. C” (p. 27).

Se atribuye a los europeos la representación del continente americano y ahora se sabe que los chinos fueron los primeros en cartografiar dicho continente. Al respecto nos dice Dussel (2008) que:

El navegante comerciante eunuco Zheng he (1369-1431) y los cuatro almirantes a su mando, con sus respectivas escuadras, cartografiaron entre 1421 y 1423 el Atlántico sur (desde el África occidental hasta América del Sur incluyendo la Antártida y las islas Malvinas, para situar la estrella Canope) y norte (desde el Caribe hasta Groenlandia, navegando entre el Polo Norte y el imperio de los zares de China de regreso), además del pacífico oriental sur (costas desde Chile a Perú) y norte (desde California hasta México), el África oriental y el océano Índico hasta Australia. (p. 146)

Lo anterior demuestra que los europeos pudieron llegar al continente americano gracias a que los chinos lo habían cartografiado décadas antes de que Colón llegara a las Bahamas. Esto pudo lograrse al incesante trabajo que desarrollaron los chinos durante siglos. Gernet (2005) señala que:

La cartografía china, basada desde el siglo III (¡Sic!) en un sistema de paralelos equidistantes norte-sur y este-oeste hace procesos notables en época de los Song. En franco adelanto sobre la cartografía de Europa medieval, dominada aún por preocupaciones religiosas, e incluso sobre la cartografía árabe, es la más precisa y exacta del mundo en ésta época, como demuestran los mapas grabados en estelas que se han conservado. (pp. 293-294)

De lo anterior se observa que, las culturas orientales tuvieron un desarrollo científico y tecnológico más avanzado que los europeos. Sin lugar a dudas, en muchas tecnologías las culturas de oriente han comenzado abrir el camino hacia la innovación, Europa sólo ha seguido ese camino ya trazado y se ha erigido como el adalid de las invenciones científicas y tecnológicas, encubriendo *ipso facto* la historia de las otras culturas. Goody (2006) nos recuerda que:

El estribo ya se conocía en China en el siglo III d. C., donde lo fabricaban con bronce y hierro colado. La caballería de choque ya la utilizaban los persas y bizantinos, así como los ejércitos islámicos, mientras que «soldados a caballo disparando flechas» aparecieron en Oriente Próximo muchos siglos antes. (p. 96)

La colonización del conocimiento se muestra fehacientemente, las culturas orientales han tenido un avance tecnológico fenomenal, que no sólo se ha plasmado en los mapas sino en el campo militar los europeos habían sido muy superados por las culturas del Medio Oriente. Por ello, Goody hace hincapié en que los primeros instrumentos de guerra fueron creados por los musulmanes. Cabe resaltar que fue gracias a eso que los turcos lograron sitiar a Europa al tomar Constantinopla el 4 de mayo de 1453. Dussel (2008) escribe que “los turcos fueron de los primeros en usar armas de fuego, cañones de gran tamaño, y posteriormente cañones muy versátiles y de diferentes tamaños, hasta muy pequeños. Constantinopla cayó por el fuego de enormes cañones que destruyeron las murallas de la milenaria ciudad imbatible hasta ese momento” (p. 166).

Otro ejemplo de esto es que años antes de que Fernando de Magallanes (1480-1521) navegara por las costas de Sudamérica, el mapa de Piri Reis (1465-1554) ya tenía cartografiado gran parte de la Patagonia. Menzies (2013) afirma que:

El mapa de Piri Reis era tan preciso—tanto en su representación de los rasgos físicos como en las descripciones de los animales endémicos de Sudamérica— que no cabía duda de que lo que cartografiaba era la Patagonia. Por esa razón yo [Menzies] estaba casi seguro de que las montañas dibujadas en el lado occidental eran los Andes. Esta Cordillera que se extiende hacia el norte a lo largo de la costa del Pacífico, no resulta visible desde el Atlántico, ya que se halla a centenares de kilómetros de la costa oriental del continente. Por tanto, el cartógrafo original debió de haber navegado por la costa del Pacífico mucho antes de que los europeos llegaran a Sudamérica, o al propio Pacífico, y la flota que le llevó sólo pudo pasar a través del estrecho de Magallanes o bien desafiar las ventiscas, los incesantes temporales y las turbulentas aguas del cabo de hornos. (p. 156)

Una prueba más de que los europeos habían tenido mapas que se crearon en el Oriente, y esa ha sido una de las razones que les permitieron llegar a las costas del continente americano. De esta manera, se intenta dar a conocer lo que ha quedado obnubilado debido a la hegemonía que los europeos han trazado y modelado a través de los siglos. Es momento de comenzar a desmitificar la narrativa histórica que se ha establecido como «Universal» que ha pasado desapercibido en los recintos escolares y sobre todo, en los libros de texto.

La Historia ha sido capaz de construir mecanismos de control que se han encarnado dentro de las ciencias sociales. Hay verdades que se legitiman desde la protección de la mirada científicista; lo que desencadena que sea imperceptible el control ejercido para aquellos que reciben el conocimiento histórico de la mano de los libros de texto. Rodríguez (2008) afirma que “si bien la verdad es una cuestión de poder, es necesario, que esto pase desapercibido y, por tanto, se construyen mecanismos y discursos que sirvan para validar esas verdades imbuyéndoles jerarquía de realidad y objetividad” (p. 76).

Hasta aquí he intentado mostrar qué se conoce como colonización del conocimiento y como se expresa dentro de algunos contenidos que perduran dentro de las aulas escolares. La necesidad de dar un giro histórico distinto representa un desafío de gran envergadura.

Los tiempos actuales demandan que rompamos las cadenas epistemológicas de dominación que se han apoderado de la subjetividad de la mayoría de los seres humanos, tanto de los países *subdesarrollados* como de los mismos ciudadanos de los países *subdesarrollantes*.

Para lograr salir de nuestro atraso tecnológico, se torna indispensable orbitar desde otra perspectiva que permita desarrollarnos como seres humanos no colonizados por el poder. Los vínculos que nos encarcelan dentro de la jaula cognitiva, deben ser traspasados desde una epistemología que dé cauce al surgimiento de una nueva subjetividad, que se distancie de la racionalidad moderna que aún impera.

Buscar la forma de tender nuevos puentes para desarrollar una perspectiva distante de interpretar los procesos históricos que la humanidad ha vivido. Dejar a un lado los moldes que han configurado los europeos y desarrollar un lente distinto para observar y observarnos desde nuestros horizontes histórico-culturales.

Pensamiento decolonial

Hasta ahora, en el texto anterior comenzamos por trazar el significado de lo que es la colonización del conocimiento y cómo se ha expresado dentro y fuera de los recintos escolares de Educación Básica en México.

En este apartado, dibujaremos el contorno de lo que figura como pensamiento decolonial. De manera que, también nos apoyaremos en un concepto central que es parte concomitante para comprender lo que simboliza pensar desde la decolonialidad. Me refiero al concepto de colonialidad/modernidad que desarrolla Aníbal Quijano, sociólogo peruano que estudió las distintas formas

de operación del proceso civilizatorio emprendido por la modernidad a partir de la llegada de los europeos al Valle de *Anáhuac* y al *Tihuantinsuyu*.

Colonialismo y colonialidad

En primer lugar, se torna indispensable trazar las diferencias que existen entre los conceptos de colonialismo y colonialidad. Esto, con la finalidad de dejar claros los usos que tendrán dentro de nuestro trabajo. El pensamiento decolonial no puede comprenderse en su totalidad si no quedan claros los conceptos que acabamos de mencionar. Es menester tener claro de qué hablamos cuando se habla de colonialismo o neocolonialismo y colonialidad. Aunque parecen conceptos que explican un mismo proceso, tienen un contenido totalmente distinto.

Recuperamos el concepto de colonialismo, porque fue uno de los principales hechos históricos que se suscitaron con la llegada de los europeos al continente americano. Dicho hito histórico traza el comienzo de la invasión europea al continente y la expoliación de los recursos naturales no renovables junto con la apropiación de la corporalidad de los autóctonos del continente.

Vale la pena resaltar, que el colonialismo fue la forma de dominación cultural, política, geográfica, económica y epistémica que impusieron los europeos en gran parte de la extensión del planeta. Todos los pueblos conquistados por ellos, quedaron supeditados a una metrópoli, entre las que destacan: España, Portugal, Holanda, Inglaterra y Francia. No es casual que estas metrópolis aún sigan ejerciendo una gran influencia en el mundo.

A decir del colonialismo, fue la forma más brutal de sometimiento que se ha conocido en la historia. Es el comienzo de la deshumanización de una gran parte de la población en el planeta. Se comenzaron a conformar códigos de conducta y de maneras de actuar en y sobre el mundo.

Los seres humanos que quedaron bajo el yugo de los colonizadores, vieron que su mundo se derrumbaba paulatinamente, se quedaron al descubierto y la

forma de vivir que tenían hasta antes de la llegada de las hordas europeas, fue barrido en cuestión de décadas. A decir de Césaire (2006):

La colonización es este fenómeno que comporta entre otras consecuencias psicológicas desastrosa la siguiente: hace tambalear los conceptos sobre los cuales los colonizados podrían construir o reconstruir el mundo [...] Este fenómeno, esta falta de coraje para vivir, esta vacilación de la voluntad de vivir, es un fenómeno que ha sido señalado a menudo en las poblaciones coloniales. (p. 59)

Las implicaciones psicológicas de las que hace alusión Césaire, se refieren al choque que causó la dilapidación de las estructuras de conocimiento que los habitantes de los países colonizados poseían. Es como imaginar que a un médico lo despojen de su manera de concebir el mundo, esto es, cómo entyende la naturaleza, la salu, la enfermedad y, después quede supeditado a las órdenes de alguien que lo obliga a trabajar en algo en lo que él no es experto; de esta forma, el médico queda desposeído de un sentido en la vida. El ejemplo nos hace reflexionar sobre el impacto que la colonización tuvo en las mentes de los seres colonizados.

Así pues, el colonialismo es la marca que los conquistadores han dejado en todos los ámbitos de las sociedades que quedaron bajo la esfera de poder del conquistador; huellas que aún persisten en el proceder de muchos seres humanos que aunque ya no se encuentran supeditados a una metrópoli, sus élites actúan como los nuevos catalizadores del poder colonial del que se liberaron. A decir de Bautista (2014) el colonialismo “consiste básicamente en una relación de dominio impuesta por el conquistador o dominador de forma militar, económica, política, cultural, etc., sobre los dominados o conquistados” (p. 64).

No hay duda de que las relaciones coloniales que se impusieron en los pueblos colonizados causó una degradación cultural en aquellos que fueron conquistados. Algunos que defienden a la cultura occidental y no quieren darse cuenta de la realidad que dejaron los conquistadores a su paso, han utilizado el bloqueo epistemológico de no asignarle categorías o conceptos del presente al

pasado; se escudan en la idea de que en esos momentos Europa llevaba un impulso de conquista y por ende, todas las atrocidades que se cometieron en diferentes latitudes quedan soslayadas por la ciencia. Como nos recuerda Césaire (2006) que “la colonización trabaja para descivilizar al colonizador, para embrutecerlo en el sentido literal de la palabra, para degradarlo, para despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral [...]” (p. 15) Y más adelante agrega:

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 irresistiblemente, de consecuencia en consecuencia, de negación en negación, llama a su Hitler, quiero decir su castigo. (Césaire, 2006, p. 17)

En efecto, el proyecto de la civilización europea nació con muchas deformidades. Aunque Césaire acuñó el concepto de “enfermedad” producido por la modernidad, lo que cabe resaltar en la cita es que él denuncia que quien trata de justificar lo injustificable es porque está colonizado psicológica y epistemológicamente. No querer ver lo que la dominación encubre, significa aceptar la desvalorización de los seres humanos.

El colonialismo ha servido en grado superlativo para llevar a buen puerto el proyecto civilizatorio europeo. Han enseñado y domesticado a los indígenas a no ser lo que eran, sino a copiar como calcas la esencia de la élite dominante sin tener los derechos que se han arropado. Fanon (2001) escribió que “el indígena es un ser acorralado, el apartheid no es sino una movilidad de la división en compartimentos del mundo colonial. La primera cosa que aprende el indígena es a ponerse en su lugar, a no pasarse de sus límites” (p. 45).

El sello que el colonialismo ha impreso, sigue presente. Millones de seres humanos fueron literalmente borrados del campo cultural. Sus conocimientos fueron desvalorizados junto con su persona. Prácticamente, los han desvinculado de sus ancestros y los han modelado de acuerdo a las fuerzas del trabajo esclavo.

La humanidad entera tiene una deuda con todos los pueblos que fueron absorbidos por la vorágine ambiciosa del conquistador, que como agujero negro atrae todo lo que esté cerca de él.

En virtud de lo anterior, se les ha quitado hasta las ganas de vivir a muchos de los pueblos conquistados. Así como la Santa Inquisición consolidó su poder a través del miedo, muchos seres humanos siguen bajo el yugo del temor y de la incertidumbre de no saber qué es lo que el destino les deparará. Césaire (2006) clama por millones de seres humanos:

desarraigados de sus dioses, de su tierra, de sus costumbres, de su vida, de la vida, de la danza, de la sabiduría. Yo hablo de millones de hombres a quienes sabiamente se les ha inculcado el miedo, el complejo de inferioridad, el temblor, el ponerse de rodillas, la desesperación, el servilismo. (p. 20)

Las palabras de este intelectual antillano duelen hasta lo más recóndito del ser, se acumulan dentro de las neuronas y hacen tambalear los pensamientos en favor de aquellos que han sufrido el lastre que significó (y aún significa) el colonialismo.

Las culturas que habían desarrollado una gama impresionante de conocimientos quedaron relegadas a importar conocimiento de otras latitudes. Se arrodillaron ante quienes les impusieron una humanidad distinta a la que habían cultivado durante siglos. Les arrebataron la posibilidad de configurar una humanidad acorde con sus costumbres y tradiciones. Quebraron todo vínculo que había con su forma de vivir. El impacto del colonialismo sigue presente. Una vez más Césaire (2006) nos recuerda el trágico destino que han tenido que vivir desde que el conquistador europeo comenzó con la apropiación despiadada de los territorios en gran parte del globo terráqueo.

La situación cultural en los países coloniales, es pues, trágica. En todas partes donde la colonización irrumpe, la cultura nativa comienza a marchitarse. Y en medio de las ruinas no nace una cultura, sino una subespecie de subcultura, una subcultura que, al ser condenada a

permanecer marginal respecto a la cultura europea y a convertirse en patrimonio de un pequeño grupo de personas, la «elite», colocado en condiciones artificiales y privado del contacto estimulante de las masas y la cultura popular, no tiene ninguna posibilidad de desarrollarse como una cultura verdadera. (p. 59)

Por todo lo anterior expuesto, podemos ver cuáles han sido las implicaciones del colonialismo. Un problema que no sólo ha dejado su rastro en la historia, sino que seguimos viviéndolo pero ahora bajo otros modelos de dominación. Como asegura Bautista (2014):

el problema de la colonización, en última instancia, no es un problema racial sino un problema de concepción, de cosmovisión, de conciencia, de un tipo de racionalidad, o sea, intersubjetivo. Por ello tiene que ver con los valores con los cuales los sujetos justifican racionalmente sus acciones personales y políticas. (p. 274)

Colonialidad

La colonialidad a diferencia del colonialismo, radica principalmente en las dominaciones que el poder imperial ha logrado perpetuar a través de los siglos. Pese a que las ex colonias ya no tiene algún vínculo con sus antiguas metrópolis, el cordón umbilical no se ha roto, y siguen bajo el yugo opresor de su conquistador.

Así pues, la colonialidad se instituyó en el momento de la configuración de la jerarquía social que establecieron los conquistadores españoles. El sistema de castas les permitió en un primer momento, clasificar e inferiorizar a las otras culturas. Dicho mecanismo sirvió exponencialmente para mantener marginados a los pueblos conquistados.

Las castas, fue un sistema de control y racialización de las personas diferentes a los europeos. Reforzó la idea de que los seres humanos no europeos eran inferiores, mientras todo lo que tuviera relación con el blanco europeo sería superior. Como afirma Navarrete (2016):

El verbo “racializar” [...] se refiere precisamente a la manera en que las desigualdades y las diferencias sociales y culturales son inscritas en los cuerpos de las personas, asociadas con su aspecto físico, convertidas en diferencias supuestamente “naturales” y que son responsabilidad de las personas mismas. En ese sentido, se puede decir que las razas no son reales en la biología, pero que el racismo sí existe en nuestra realidad social y cultural, gracias a la “racialización”. (p. 46)

Otra cuestión que hay que resaltar es que los seres humanos que habitaban el continente americano no se asumían como *indígenas* hasta la llegada de los europeos y convergían en una gran masa a la diversidad de naciones, razón por la cual la palabra configura una estratificación social para recordarles siempre que quienes mandaban serían los blancos europeos. A decir de Montemayor (2008):

La palabra [indígena] desarrolló muy pronto otras dimensiones sociales y políticas. A partir de la conquista se convirtió en el nombre del habitante que antes y siempre había vivido en este continente porque el concepto no provenía del sujeto mismo a quien se aplicaba, sino de la sociedad que lo conquistaba. (p. 30)

La racialización es parte esencial del modelo de dominación que los europeos implementaron. Éste modelo sigue presente aunque con otras connotaciones en nuestra sociedad. La discriminación hacia quienes tienen una piel más oscura es y ha sido una constante por parte de aquellos que tienen la piel más clara. Quijano (2014) escribe en tono irónico que:

la producción de la categoría raza a partir del fenotipo, es relativamente reciente y su plena incorporación a la clasificación de las gentes en las relaciones de poder tiene apenas 500 años: comienza con América y la mundialización del poder capitalista. (p. 97)

Notamos en lo anterior escrito que Quijano (2014) escribe en tono irónico que la racialización es producto de la llegada de los europeos. La inferiorización del Otro es necesaria para configurar la superioridad del blanco europeo. Sin eso,

el europeo no se puede erigir como la raza superior frente a los demás; es parte constitutiva de lo que Dussel llama el «Mito de la Modernidad»

En esencia, la colonialidad son todas las relaciones de poder que aún no se han roto. Aunque muchas ex-colonias hayan obtenido su independencia política, siguen bajo las lógicas de dominación que los europeos han impuesto y que se fueron afirmando con el transcurrir de los siglos.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivos, de la existencia cotidiana y a escala social. (Quijano, 2014, p. 67)

Cabe resaltar, que para que la colonialidad se afirme y se introyecte dentro de las subjetividades de cada uno de los seres humanos, es imprescindible el reforzamiento intersubjetivo que se da a la hora de que los sujetos se relacionan. Es por eso, que el poder de la colonialidad atraviesa todos los ámbitos del ser humano. Juega un papel fundamental en la conformación y aseguramiento del poder que despliega el proyecto civilizatorio. Al respecto escribe el sociólogo puertorriqueño Grosfoguel (2006):

La colonialidad se refiere a la continuidad de las formas de dominación y explotación después del fin de las administraciones coloniales, producida por las estructuras y culturas hegemónicas del «sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial». La colonialidad del poder se refiere al crucial proceso de estructuración que ha tenido lugar en el sistema-mundo moderno/colonial que articula de manera enredada las localizaciones periféricas en la división internacional del trabajo con la jerarquía etnoracial global y que articula los migrantes del Tercer Mundo inscritos en la jerarquía etnoracial de las ciudades globales metropolitanas con la acumulación de capital a escala global. (p. 159)

Un ejemplo de cómo opera el poder lo podemos observar en la clasificación e imposición lingüística que existe. Es decir, la imposición de un idioma a nivel mundial para establecer relaciones comerciales no es casual. En todas las escuelas de las que antes fueron colonias europeas, el inglés es una materia obligatoria; pese a que en nuestro país existan más de 60 idiomas indígenas con más de 300 variantes, se impone el idioma inglés porque es el que predomina en las relaciones comerciales.

Las lenguas conocidas como romances, se ubican en la más alta esfera de reconocimiento social. No es lo mismo alabar a quien maneja una lengua indígena que a quien se ha esforzado por aprender un idioma europeo. El indígena, a pesar de hablar dos idiomas (materno y castellano), es discriminado e infravalorado como persona. La mayoría ignora que dentro del lenguaje de una persona se encuentra un valor cultural incalculable; expresa una forma de ver y estar en el mundo. A diferencia de cualquier ciudadano que maneja el inglés, éste es visto como alguien «poseedor de una cultura»; cuando lo que en realidad sucede es que introyecta —inconscientemente— el poder del dominador. Grosfoguel (2009) afirma:

En la colonialidad lingüística global hay una jerarquía donde las lenguas europeas son la cima de la superioridad y la civilización, inferiorizando todas las otras lenguas del mundo [...] Cada dialecto es una manera de pensar [...] La lengua de un ser humano posee el mundo expresado e implicado por su lenguaje. El dominio del lenguaje provee un poder simbólico fundamental [...] En un mundo occidentalizado y eurocentrado el axioma de la educación colonial es: «a mayor educación, mayor el complejo de inferioridad» (p. 270)

Como sucede en muchos casos, los más colonizados siempre son las élites —aunque se piense que sería el pueblo— que gobiernan los países *independientes*. Por ejemplo en México: desde el nacimiento del país como nación *independiente*, las élites criollas siempre buscaron el restablecimiento de las relaciones comerciales que existían en la época colonial. Plantearon —de alguna

u otra manera— formar una nueva monarquía, y dejar intacto la estructura de poder que imperaba. Iturbide trató de configurar un Imperio (1822-1823), los conservadores buscaron la ayuda de Europa para restablecer su poder en México (tratado Mon-Almonte), fueron las élites criollas las que impulsaron la llegada de un emperador extranjero (Maximiliano *gobernó* el país de 1864 a 1867) a tomar las riendas de México tras el triunfo liberal después de la Batalla de Calpulalpan. (22-diciembre-1860).

No nos vayamos tan lejos, las manifestaciones en las redes sociales por la tan sonada carta de disculpas que envió el presidente Andrés Manuel López Obrador al Rey Felipe VI de España, causó indignación entre las clases adineradas de nuestro país. Así lo afirmó Gómez que “nuestras élites han mostrado su carácter **criollo** o filocriollo para salir a demostrar que no han dejado de ser colonia, que se sienten orgullosos descendientes de los **colonizadores**, sino es que incluso serviles súbditos del Reino de Castilla” (Gómez, H. 29 de marzo de 2019.[Negritas en el original])

Las mismas élites que no tienen un trato humanizado con la gente del pueblo. Sus relaciones se basan simplemente en un momento de producción. Dichas élites piensan en función de la relación social productiva, de esta manera, establecen una separación muy marcada con las personas que han estado marginadas por ellas mismas. Muestran un eviterno desprecio por la forma en la que viven los otros; esperan de ellos que se comporten con adulación y respeto hacia sus personas por el hecho de pertenecer a una clase social privilegiada. En palabras de Ramírez las élites “son personas estructuralmente privilegiadas por razones socioeconómicas y habitualmente por su intersección con la estética poscolonial de la blancura que hacen como si su privilegio fuera mérito” (Ramírez, G. 10 de noviembre de 2018). La colonialidad ayuda a mantener esos puentes de discriminación racial, es necesario decirlo con todas sus letras. Las sociedades conquistadas llevan marcada la racialización que se instituyó en los comienzos del siglo XVI. A decir de Mignolo:

La terrible marca de la colonialidad moderna no ha sido tanto, o sólo, la explotación de los esclavos, *sino fundamentalmente y más que nada el hecho de que se injertó un dispositivo mental que naturalizó la disponibilidad de la vida humana y la hizo equivalente a cualquier otra mercancía, tanto para venderla como para deshacerse de ella cuando deja de ser útil.* (Mignolo, 2006; 202) [Cursivas en el texto original]

Lo relevante subyace, en el *dispositivo mental* al que hace alusión Mignolo, mismo que nos aprisiona dentro de la *prisión cognitiva* y no nos permite configurar un modo diferente de interpretar la realidad. La cosificación del ser humano de la que se habla en la anterior cita, es producto primero de la cosificación de la naturaleza y por ende, de los seres humanos que habitaban el continente hasta antes de la llegada de los invasores europeos.

La colonialidad del poder se manifiesta con más potencia dentro de las perspectivas de lo que es o no conocimiento científico. Existe un *dispositivo cognoscitivo* que no permite la articulación de otros tipos de perspectivas —y narrativas— para comprender la realidad social. El que comprende la realidad desde los dispositivos creados y afirmados por los europeos, entonces es humano; el que se sale de los cánones establecidos por las academias europeas, sólo está haciendo pura ficción de la realidad. Dussel (2015) nos recuerda que “la colonialidad era interpretada desde Europa con un don: el de la humanización. Esta ideología debajo de todas las ideologías modernas reinó hasta el presente” (p. 87).

Todo saber producido por los europeos, pese a que se esté refiriendo a una situación local de la realidad, tiende a universalizarse y atraviesa la realidad de los demás países. Se coloca por encima de la producción de conocimiento local que se genera en otras latitudes. Como bien afirma Germaná (2014):

La colonialidad del poder implicó la hegemonía del eurocentrismo como perspectiva de conocimiento, pues el saber de los europeos fue considerado naturalmente superior por su ubicación en las estructuras de clasificación social mundial que surgió con la noción de «raza» y los

pueblos colonizados aceptaron como norma la hegemonía de esa perspectiva cognoscitiva. (p. 85)

Debido al proceso de modernización continua, lo único que ha cambiado son los medios que utiliza el proyecto civilizatorio moderno; pero su fin no se ha alterado, la apropiación de los recursos naturales no renovables y el apoderamiento de los seres vivos que habitan el planeta.

Es por esa razón que en el apartado anterior no sólo describimos las implicaciones teóricas que se han hegemonizado con el pasar de los siglos, sino también se trata, de desvelar la forma en la que actúan y el impacto que tienen en el mantenimiento del poder de una minoría que se abroga el derecho de dictar lo que es bueno para el ser humano o no.

Tal y como asevera el filósofo boliviano Juan José Bautista (2014), teórico del pensamiento decolonial:

hay que mostrar sus implicaciones teóricas y cognitivas a la hora de producir conocimiento, es decir, no basta con describir lo que sucedió, sino que hay que mostrar la conexión entre los hechos de dominación sucedidos y la producción de conocimiento colonial. (p. 68)

Lo anterior exige que cada uno de nosotros nos comprometamos a observar la realidad desde una perspectiva distinta a la que se ha impuesto. No basta sólo con escribir «críticamente» sobre la realidad, sino partir desde una perspectiva distinta que permita des-encubrirnos de los mitos que han conformado y modelado la humanidad de gran parte del globo terráqueo.

Dicha perspectiva, logrará que nos libremos de los grilletes que aprisionan nuestro pensamiento y cuerpo, además nos ayudará a salir de la jaula cognitiva en la que hemos permanecido por más de cinco siglos. Tal y como nos dice Mignolo (2007):

La decolonización del conocimiento y el ser (y principalmente, de la economía y la política) no puede pensarse e implementarse desde otra perspectiva que la de los damnés [...] es decir, desde la perspectiva—

surgida después de años de padecimiento de injusticias, desigualdades, explotaciones y humillaciones del mundo moderno/colonial, y por el dolor de la herida colonial— de otro mundo donde la creatividad y el interés por los seres humanos y la celebración de la vida estarán por encima del éxito individual y la meritocracia, de la acumulación de dinero y de significado. (p. 176)

En el siguiente apartado, trazaremos el surgimiento de esta nueva perspectiva y sus nacimientos como un pensamiento distinto al que se ha hegemonizado durante décadas. Dicho pensamiento se centrará en las contradicciones que se manifiestan dentro de la realidad social. La construcción de un pensamiento con categorías y contenidos distintos al producido por la modernidad, se torna necesario para configurar un futuro alternativo que nos brinde la posibilidad de vivir y dejarles a las nuevas generaciones un mundo el cual continúen los saberes de la especie humana.

Expresiones del pensamiento decolonial

Para comenzar el escrito, hemos de trazar las expresiones del pensamiento decolonial y el nacimiento como planteamiento teórico ante la embestida brutal de las teorías que se han manifestado como contrahegemónicas y han hecho una crítica superficial. En este sentido, cabe resaltar que no hay mejor manera de atacar un problema que ir hasta las profundidades del mismo Mictlantecuhtli, es decir, en busca de la raíz del asunto.

Por ello, en primera instancia, indagaremos en qué consiste el pensamiento decolonial y cómo ejerce una fuerza alternativa a la oleada epistemológica producida en Europa. De esta manera, dibujaremos la perspectiva que logrará romper con las cadenas de dominación epistemológica que yacen en gran parte del globo terráqueo.

¿Qué es el pensamiento decolonial? Es una lucha alternativa y contrahegemónica a los parámetros impuestos desde la llegada de los invasores europeos al continente americano y a las diferentes latitudes donde conquistaron a

los pueblos. Trata de desenredar el nudo hecho desde hace más de 500 años. Hacer visible lo que ha sido invisibilizado, recuperar una lógica comunitaria distinta que coadyuve a salir de la crisis existencial y ecológica en la que nos encontramos. Es un pensar distinto a la razón moderna que se introyectó en las mentes de los conquistados. El pensamiento decolonial clama por una recuperación de lo propio y un ser desde una visión distinta, es decir, pensarse desde una racionalidad diferente a la que hoy en día nos pensamos. Como asegura Bautista (2014):

El pensar «desde» es lo propio de la razón cuando se ejerce el pensar, esto es, cuando quiere meditar profundamente acerca del porqué de algo; por ello parte de la pre-minencia de la realidad como complejidad más allá de cualquier sistema teórico. En cambio, el pensamiento «para» ya no es lo propio del pensar, porque supone la relación sujeto-objeto propia de la modernidad. El sujeto piensa «para» el objeto, porque para el sujeto el objeto por principio no piensa. El pensamiento moderno occidental se ha constituido en un pensamiento «para», porque se piensa a sí mismo como «sujeto» capaz de ponerse en el lugar de la humanidad toda, a la cual ha constituido en objeto. De ahí que el pensamiento «desde» suponga la incorporación plena de la relación categorial sujeto-sujeto, la cual a su vez supone la incorporación categorial del principio «reconocimiento» de la víctima como corporalidad negada, que supone a su vez el reconocimiento del principio «liberación» como intencionalidad ético-crítica de toda dominación sistémica. Solamente desde el presupuesto del «pensar desde» se puede pensar en la posibilidad de «pensar con», porque primero hay que desprejuiarse desde la realidad del otro, para entonces recién dialogar y pensar «con el otro». (pp. 85-86)

El pensamiento decolonial se expresa desde el momento en que los europeos llegaron al continente americano y comenzaron con su invasión. Las primeras manifestaciones del pensamiento decolonial se da entre los habitantes

del Caribe, quienes fueron los primeros en sentir en carne propia los embates más brutales de dominación jamás vistos en estas latitudes.

Mientras los europeos comenzaban la conquista de las tierras, al mismo tiempo trataban de imponer a los habitantes el trabajo forzado y por ende, la aceptación de la vida al modo como la concebían los europeos. Por tanto, la resistencia de los habitantes a defender su manera de vivir y sus tierras, es una manifestación clarísima de cómo el pensamiento decolonial se pone al servicio de la praxis vital.

Desde mi perspectiva, 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.

Como ejemplo de la manifestación del pensamiento decolonial, podemos resaltar la valentía y el coraje que el cacique Hatuey demostró ante su pueblo. Primero demostró que su Dios no era quien ellos decían; sino que ambicionaban e iban tras de ese pedazo de metal escaso y tan codiciado por los europeos: el oro. Aquí dejo el testimonio de Bartolomé de las Casas quien fue testigo de las crueldades perpetradas por los europeos, quien dijo que Hatuey dio un sermón a los nativos señalando:

Ya sabéis cuáles los cristianos nos han parado, tomándonos nuestras tierras, quitando nuestros señoríos, captivando nuestras personas, tomando nuestras mujeres e hijos, matando nuestros padres, hermanos,

parientes y vecinos; tal rey, tal señor de tal provincia y de tal pueblo, mataron; todas las gentes súbditas y vasallos que tenían, los destruyeron y acabaron; y si nosotros no nos hubiéramos huído, saliendo de nuestra tierra y venido a ésta, también fuéramos muertos por ellos y acabados. (Las Casas, 1965, p. 507)

Las consecuencias que Hatuey sufrió por haberse rebelado en contra de quienes los querían despojar de su modo de vivir, fue la sentencia a morir quemado. Esa fue la justicia que los conquistadores le otorgaban. Las Casas nos relata la dignidad con la que resistió hasta el último momento el cacique:

cuando lo querían quemar, estando atado al palo, un religioso de San Francisco le dijo como mejor pudo que muriese como cristiano y se bautizase; respondió que «para qué había de ser como los cristianos, que eran malos». Replicó el padre: «Porque los que mueren cristianos van al cielo y allí están viendo siempre a Dios y holgándose»; tornó a preguntar si iban al cielo cristianos; dijo el padre que sí iban los que eran buenos; concluyó diciendo que no quería ir allá, pues ellos allá iban y estaban. Esto acaeció al tiempo que lo querían quemar, y así luego pusieron a la leña fuego y lo quemaron. (Las Casas, 1965, pp. 523-525)

El destino de Hatuey fue vivir bajo el mundo que lo vio nacer y defender hasta el último aliento sus creencias y nociones que le daban sentido a su vida. Jamás optó por caer bajo los tentáculos de los europeos, quienes llevaron a cabo sus más grandes ambiciones. ¿Cómo fue posible que los indios hayan preferido la muerte en vez de aceptar las imposiciones del invasor? Si reflexionamos en torno a ello, sale a la luz la preservación de sus culturas a costa de la muerte, es decir, prefirieron siempre el fallecimiento antes que abandonar su legado cultural. Mientras los europeos se burlaban de la supuesta *ingenuidad* —para ellos— que imperaba en los nativos del continente, Bosch (2009) afirma que:

No era ingenuidad. Era coherencia de conducta con sus nociones, sus creencias, y su contexto social. Para el indio era inconcebible que uno de ellos pudiera vivir fuera de su contexto social, de su familia y su tribu; para él era inconcebible que se le pudiera atropellar o matar sin causa justificada

o razonable; para él era inconcebible vivir sin su cacique o su piache o sacerdote; para él era inconcebible que le hicieran trabajar si el producto no se destinaba a las necesidades de su familia y su tribu. Su libertad no era lo que entendemos hoy por libertad; era la libertad de toda su tribu, y tal vez aún, era el libre funcionamiento de su sociedad tribal dentro de los conceptos en conjunto y en detalle, que esta tribu tenía de la vida. *Si no se comprende esto no puede comprenderse porqué esos pueblos pequeños y débiles prefirieron la aniquilación a vivir bajo normas sociales que no eran las suyas.* (p. 122-123. [Las cursivas son mías])

La cita aunque es larga, nos muestra las razones por las que estos pueblos del caribe prefirieron la muerte antes que caer bajo las fauces del invasor. Defendieron con dignidad su manera de pensar y de ver el mundo, antes que adoptar la razón impuesta del intruso. Cabe resaltar que, es la manifestación en concreto del pensamiento decolonial llevado a la práctica, aunque todavía no surgía como teoría, ya se vislumbraba un camino hacia la resistencia y en contra de la imposición de una racionalidad que no apelaba a la razón, sino que se obligaba al colonizado a hacerla suya.

Otro ejemplo del pensamiento decolonial puesto en práctica lo podemos encontrar en toda la resistencia que hubo por parte de muchos indígenas durante la conquista en México. Guerreros como *Tzilacatzin*, *Tzoyectzin* y *Temoctzin*, por mencionar algunos no tan conocidos como lo son *Cuitláhuac*, *Cuauhtémoc* o Gonzalo Guerrero.

Es por eso que quiero resaltar a un indígena nahua que peleó contra los españoles en la primera mitad del siglo XVI. Muy poco conocido dentro de los recintos escolares de educación pública pero de suma importancia para comprender las constantes resistencias indígenas que se suscitaron durante los siguientes siglos posteriores a la conquista, y que podemos observar que aún existen resistencias en las comunidades indígenas que han sobrevivido en la actualidad.

Hago referencia a Francisco *Tenamaztli*, quien defendió a su pueblo y a sus tierras durante la guerra conocida como *La guerra del Mixtón*, guerra que fue desarrollada en el actual estado de Zacatecas y que se extendió por otros estados aledaños. El virrey que estaba a cargo en ese entonces era Antonio de Mendoza, quien llamó a Pedro de Alvarado, (llamado Tonatiuh por los indígenas) a dar fin con la rebelión. Este conquistador ya había dirigido al ejército invasor a cometer la matanza del *Tóxcatl*, “que se celebró en fecha cercana a la fiesta de Pascua de Resurrección del año de 1520” (León-Portilla, 2010, p. 290)

El destino de Pedro de Alvarado fue encontrarse con la muerte al caer de su caballo y quedar malherido. Sin embargo, el eco de la rebelión alcanzaría los oídos de los españoles del otro lado del Atlántico. Cabe mencionar que, Bartolomé de las Casas fue testigo y abogado de la argumentación lógica y razonable del porqué del levantamiento. Acompañando en todo momento a *Tenamaztli* durante sus audiencias frente al consejo de Indias.

De esta manera, lo que pretendo resaltar es la justificación que se da dentro de lo que hoy conocemos como pensamiento decolonial, por eso he considerado importante transcribir el testimonio de *Tenamaztli* donde da a conocer las injurias de las que fue víctima a manos de los españoles. Explica también cómo es que han usado las leyes a conveniencia para beneficiar a los conquistadores con las mejores tierras. Paso a dar voz al testimonio de *Tenamaztli*:

Don Francisco Tennamaztli, cacique o tatoan [tlatoani o gobernante] de la provincia de Nochistlán y Jalisco...

He sido enviado a estos reinos de Castilla...preso y desterrado, solo, desposeído de mi estado y señorío y de mi mujer e hijos, con suma pobreza, sed y hambre y extrema necesidad por mar y por tierra [...] Las injusticias y crueldades que un Juan de Oñate y Cristóbal de Oñate y un Miguel de Ibarra que hizo capitanes cometieron en aquel reino, no pudieron ser vistas ni pensadas. Ahorcaron nueve principales señores, otros deudos míos, nobles y vasallos principales porque las vejaciones y azotes y palos, y otros diversos malos crueles [...] acordé también huir con la poca gente

que me quedaba, por salvar a ellos y a mí...porque si no huyera yo también, con la misma injusticia y crueldad, fuera ahorcado. Este huir y esta natural defensa, muy poderosos señores, llaman y han llamado siempre los españoles, usando mal de la propiedad de los vocablos, en todas las Indias, contra el Rey levantarse. (Tenamaztle, citado en León-Portilla, 2005; pp. 116-117)

Como podemos observar, a partir de la denuncia de las atrocidades cometidas por los europeos, *Tenamaztle* justifica la defensa que emprendió en nombre de su pueblo y en contra de las aberraciones que los españoles no dejaban de asolar adonde quiera que fueran. Es decir, el pensamiento decolonial, sale a relucir cuando por medio de la defensa y el rescate de sus cosmovisiones entra en contradicción con lo que se pretende imponer. Por eso consideré oportuno transcribir lo que el mismo *Tenamaztle* expuso del otro lado del Atlántico.

En los dos ejemplos anteriores hemos podido prestar atención y argumentar que el pensamiento decolonial no sólo es un teoría, sino que puede ser llevado a la práctica, tal y como ejemplificamos anteriormente.

Hemos dicho que este pensamiento se manifiesta desde la llegada misma de los conquistadores al continente. Sin embargo, su rastreo teórico lo podemos encontrar en el siglo XVI.

Aunque el pensamiento decolonial, como concepto es de reciente aparición en el ámbito de las ciencias sociales tiene sus orígenes en el siglo XVI, Dussel (2007) afirma que:

Bartolomé de las Casas es un crítico de la Modernidad, cuya sombra cubre los cinco últimos siglos. Es el «máximo de conciencia crítica mundial posible», no sólo desde Europa— como yo mismo pensaba hasta escribir estas páginas—, sino desde las indias mismas, desde los amerindios. Desarrolla tan coherentemente una teoría de *pretensión universal de verdad*. (p. 199. Cursivas en el texto original)

Bartolomé de las Casas fue el primer crítico del proyecto civilizatorio europeo — en contra de lo que siempre se ha pensado que la filosofía moderna surgió con el «pienso, luego existo» de Descartes —, al rescatar la humanidad de los amerindios y su forma de ver el mundo. Hay que mencionar que fue testigo de la quema de Hatuey y de la rebelión de los caxcanes.

Otro ejemplo del siglo XVI, fue la defensa y protesta crítica que impulsó Felipe de Guamán Poma de Ayala, en *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*. Una de las protestas más enérgicas a las prácticas de los europeos contra los indígenas, donde retoma la experiencia que se tenía en los pueblos sometidos antes de la llegada de los europeos.

Guaman Poma, más aún que en el caso de Garcilaso de la Vega, por ser un indígena que domina la lengua quechua y las tradiciones de su pueblo dominado, muestra aspectos desconocidos de la vida cotidiana de la comunidad indígena anterior a la conquista y bajo la dominación colonial. En efecto, Guamán Poma produce una síntesis interpretativa, una narración crítica que contiene una ética y una «localización» de su visión desde una posición central tanto en el tiempo como en el espacio sumamente creativa.” (Dussel, 2008, p. 211)

Los ejemplos anteriores, son una muestra del pensamiento decolonial desde el siglo XVI, que fue encubierto por el discurso hegemónico de la modernidad. Investido bajo el manto de la neutralidad y la objetividad, las ciencias europeas han negado sistemáticamente la validez de las otras formas de hacer conocimiento. Como asegura Mignolo (2007):

La decolonialidad del saber y del ser tiene como objetivos la reinscripción de lo que ha sido desposeído y la construcción de una epistemología otra a partir de la intersección histórica en las fronteras de la colonialidad y la decolonialidad. (p. 207)

La producción de conocimiento ha tenido que producir sus mitos, en este sentido, el mito que subyace más fuertemente es el de superioridad por parte de los europeos ante la inferioridad de los indígenas. Al decir que los europeos descubrieron a los amerindios, surge el mito más poderoso que ha sostenido el patrón de dominación epistémica en los pueblos sometidos; el descubrimiento. Este mito ya se ha tratado en líneas arriba y mostrado las implicaciones cognitivas que ha tenido. Es menester resaltar que hay una conexión fuerte entre la producción del conocimiento y el lugar desde donde se está enunciando el conocimiento. Lo que se conoce como *locus* enunciativo, es decir, el espacio geográfico desde donde surge gran parte del pensamiento que recibimos en Latinoamérica.

El punto central es el locus de la enunciación, es decir, la ubicación geopolítica y corpo-política del sujeto que habla. En la filosofía y las ciencias occidentales, el sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis [...] Al desvincular la ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias pueden producir un mito sobre un conocimiento universal fidedigno que encubre quién habla, así como su ubicación epistémica geopolítica y corpo-política en las estructuras del poder/conocimiento coloniales desde las cuales se habla. (Grosfoguel, 2015, p. 376)

Por eso cabe mencionar que debemos partir desde las historias y cosmovisiones de los pueblos sometidos por los europeos, luchar y resistir contra las prácticas impuestas por los conquistadores, Bautista (2014) afirma que “empezar a pensar desde lo negado por este Ser es empezar a pensarse en perspectiva decolonial” (p. 67).

No es una cuestión de ideología, sino que es una cuestión meramente existencial, es decir, la racionalidad moderna está acabando con las dos principales fuentes de vida; la humana y la ambiental. Por ello, es necesario

mostrar lo que la razón moderna ha negado durante más de 500 años, para recuperar la humanidad que se tenía antes de la llegada de los europeos.

La idea de decolonialidad tiende a mostrar el carácter explícitamente colonial de la modernidad. Es decir, si queremos transitar hacia un proyecto distinto de la modernidad [...] es que no podemos partir ingenuamente del marco categorial del pensamiento moderno, porque en éste está contenido explícitamente su carácter colonial o colonizador. (Bautista, 2014, p. 72)

Si seguimos bajo los paradigmas que la modernidad ha modelado, no podremos resolver satisfactoriamente las complejas relaciones interculturales que existen actualmente en diversas latitudes del mundo. Mientras sigamos reproduciendo la visión única y colonizadora de las narrativas históricas en los pueblos subyugados, la humanidad seguirá siendo europea y el sentido que le demos a la vida se regirá bajo la lógica de la matriz colonial que se impuso hace más de cinco siglos.

La civilización europea no ha podido darle soluciones a los problemas que ella misma ha engendrado, según Césaire (2006):

Una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento es una civilización decadente. Una civilización que escoge cerrar los ojos ante sus problemas más cruciales es una civilización herida. Una civilización que le hace trampas a sus principios es una civilización moribunda. El hecho es que la civilización llamada «europea», la civilización occidental [...] es incapaz de resolver los dos principales problemas que su existencia ha originado: el problema del proletariado y el problema colonial. (p. 13)

En razón a esto, el pensamiento decolonial trata de mostrar la negación que ha hecho la modernidad de otras formas de ver la vida, (y de narrarlas), es un giro existencial que hay que dar, es decir, que no podemos seguir bajo la dominación epistémica que el sistema/mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal

blanco/militar occidentalocéntrico y cristianocéntrico ha impuesto a los pueblos sometidos.¹³

El paradigma decolonial lucha por fomentar la divulgación de otra interpretación que pone sobre el tapete una visión silenciada de los acontecimientos y también muestra los límites de una ideología imperial que se presenta como la verdadera (y única) interpretación de esos mismos hechos. (Mignolo, 2007, p. 57)

Para Grosfoguel (2016) el pensamiento decolonial es:

la respuesta epistémica de lo subalterno al proyecto eurocéntrico de la modernidad [...] las epistemologías descoloniales subsumen/redefinen la retórica emancipatoria de la modernidad desde las cosmologías y las epistemologías de lo subalterno, localizado en el lado oprimido y explotado de las relaciones coloniales hacia una lucha por la liberación descolonial, por un mundo más allá de la modernidad eurocentrada [...] El pensamiento descolonial no es un fundamentalismo antimoderno. Es una respuesta descolonial transmoderna desde lo subalterno a la modernidad eurocéntrica. (p. 396)

En este sentido, el pensamiento decolonial, trata de recuperar lo que ha sido olvidado desde la imposición de las estructuras de conocimiento del proyecto civilizatorio europeo. Por ello, es menester trabajar en el desarrollo de este pensamiento todas las áreas de las ciencias sociales y naturales, con la finalidad

13 Concepto tomado del sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel. Véase 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.

de restablecer una ética distinta a la que actualmente impera, sobre todo, redignificar a los pueblos originarios de todas las latitudes y sanar poco a poco la *herida colonial*, como diría Mignolo (2007). Tal y como afirma la antropóloga Segato (2014):

El giro descolonial no es un movimiento restaurador, sino una recuperación de las pistas abandonadas hacia una historia diferente, un trabajo en las brechas y fracturas de la realidad social existente, de los restos de un naufragio general de pueblos apenas sobrevivientes de una masacre material y simbólica continua a lo largo de 500 años de colonialidad, de izquierda y de derecha. (p. 60)

Es tratar que poco a poco transitemos hacia un camino distinto por el que hemos andado durante más de cinco siglos. Partir de un horizonte de sentido que logre orientarnos en la consecución de un proyecto a futuro que beneficie a las siguientes generaciones. Vivimos en un constante cambio político, cultural, ambiental y epistémico; tenemos que comenzar a formar un nuevo sujeto histórico con una subjetividad distinta a la moderna que no se deje vislumbrar por los espejos baratos que la modernidad ha producido y los adquiera a cambio de entregar su vida, que es oro. Tal y como asevera Bautista:

Pues lo que permanece y continúa hasta el día de hoy es una especie de colonial subjetiva que la modernidad produjo en toda relación social, cultural, política y económica en el mundo periférico, la cual produjo todo tipo de discriminaciones y jerarquizaciones raciales, culturales, étnicas o nacionales, las que produjeron a su vez relaciones intersubjetivas de dominación colonial por parte de los europeos y luego de los norteamericanos que fueron asumidas como si fuesen categorías con pretensión «científica» y «objetiva» de la realidad humana, es decir, como si fuesen fenómenos naturales y no así históricos. (Bautista, 2014, p. 65)

Ante ello, Grosfoguel escribe que es necesario que transitemos hacia otra forma de ver la realidad y de pensarla. Que aún existen alternativas para paliar el expolio de los recursos naturales no renovables y de la vida misma de los más de siete mil millones de seres humanos que existen en la actualidad:

Es un llamado a un pensamiento decolonial, como estrategia o mecanismo, hacia un «mundo transmoderno» descolonizado como proyecto pluriversal que nos lleve más allá del eurocentrismo y el fundamentalismo. Durante los últimos 510 años del «sistema-mundo europeo/ euroamericano capitalista/ patriarcal moderno/colonial occidentalocéntrico/ cristianocéntrico» pasamos del «cristianízate o te mato» del siglo XVI al «civilízate o te mato» del siglo XIX, al «desarróllate o te mato» del siglo XX, al «neoliberalízate o te mato» de finales del mismo siglo y al «democratízate o te mato» de comienzos del siglo XXI. (Grosfoguel, 2014, 397)

Lo que subyace en la idea del autor de la cita es que, durante mucho tiempo ha sido impuesto y reforzado el proyecto civilizatorio europeo; sólo ha cambiado los propósitos por los cuales alcanzar sus objetivos, no ha distado mucho de los comienzos del siglo XVI, como vimos en los ejemplos de *Hatuey* y *Tenamaztle*. Durante siglos han querido mantener su dominación por medio de la violencia.

Han dejado a los pueblos sin opción para configurar una humanidad que no entre dentro de las lógicas del proyecto europeo. No sólo es la configuración de las estructuras de gobierno, sino que también refuerzan la subjetividad del dominado a través de sus estructuras de conocimiento. Esto es lo que hay que desmontar de una vez para salir del aprisionamiento epistemológico en el que nos encontramos. La crítica no debe partir desde el posicionamiento de la modernidad, sino que debe recuperar la cosmovisión que los mesoamericanos y andinos tenían antes de la llegada del intruso europeo. Como bien manifiesta Grosfoguel (2014) “las soluciones tienen que partir del reconocimiento de la diversidad epistemológica donde no se reproduzca nuevamente el universalismo abstracto de

un particular que define para todos y se impone por persuasión o por la fuerza” (p. 402).

Mignolo (2007), en cambio asegura que “la situación no cambiará [...] mientras la retórica de la modernidad mantenga su poder de persuasión y refuerce la idea de que la historia es un proceso lineal cuyo objetivo final es, hoy en día, el neoliberalismo” (p.73).

Y agrega que:

La transformación decolonial es imprescindible si vamos a dejar de pensar en la «modernidad» como un objetivo para verla como una construcción europea a favor de los intereses de Europa. El diálogo sólo se iniciará cuando la «modernidad» sea decolonizada y despojada de su mítica marcha hacia el futuro (Mignolo, 2007, p. 24)

CAPÍTULO 1

Pedagogía de la liberación: Hacia una disciplina de historia que recupere el discurso decolonial.

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 acrontes 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.

José Martí

Denomino como «Pedagogía de la liberación», la práctica que sitúa a los alumnos desde una perspectiva decolonial a la hora de aprender historia; para desvelar el colonialismo epistémico que subyace en el discurso histórico, construir una *narrativa* que le permita interpretar y comprender el mundo a partir de un *pensamiento cronohistórico*, de esta manera ayudará a generar una consciencia decolonial que oriente sus pasos hacia un horizonte transmoderno y le permita salir de la prisión cognitiva que lo mantienen cautivo a la forma de ser y de actuar que ha producido la modernidad. Configurando un sujeto histórico distinto que continúe con las transformaciones necesarias y urgentes en el mundo.

Si bien el término Pedagogía de la Liberación suele inmediatamente referir a la obra de Paulo Freire, en nuestro trabajo no lo retomamos como autor principal para la construcción de lo que para nosotros es una Pedagogía de la liberación dentro del estudio de la Historia «Universal». He intentado generar un camino por el cual es menester andar para que salgamos de las coordenadas impuestas por la modernidad y llegar hacia un horizonte transmoderno, no obstante, la obra de Paulo Freire es retomada por ser un referente de un pensamiento que logró atravesar las fronteras del pensamiento académico europeo.

Para llevar a cabo esto, he de comenzar con el desarrollo del concepto central de este apartado: «Pedagogía de la liberación». Es por ello que a continuación, he de poner de relieve tres de los conceptos que son básicos para

poder comprender los acontecimientos históricos desde una perspectiva distinta a la que impera en la actualidad dentro de los recintos escolares de educación secundaria.

En razón a lo anterior, daré las herramientas que nos servirán de articulador hacia una pedagogía liberadora en la enseñanza de la historia. Me parece necesario hacer un trazo que vislumbre otra manera de aprender historia, cuyo objetivo se ancla con la *praxis* liberadora que debe surgir de amalgamar cada uno de los conceptos que voy a trabajar.

En el capítulo anterior, hemos trazado el camino por el cual es menester transitar a fin de que la situación en la que actualmente nos encontramos sumergidos, cambie. En un primer momento hemos establecido las coordenadas de cómo actuó —y aún actúa— la colonización epistemológica dentro de la enseñanza de la historia ya que, pese a que nuestro país logró independizarse de su ex metrópoli, aún no se han quebrantado por completo los lazos de dominación que aprisionan las mentes de muchos y muchas.

He logrado a través de ejemplos mostrar hasta qué punto seguimos siendo víctimas de una colonización que pasa imperceptible a los ojos de la mayoría. Además, la sugerencia expedita de cambiar el modelo de Historia «Universal» que se enseña en los recintos escolares de educación secundaria—incluso hasta la que se tiene como aprendizaje universal a nivel Medio y Superior—, con la finalidad de lograr romper con las cadenas de aprisionamiento cognitivas, mismas que han impedido durante cientos de años, liberar por completo la alteridad del Otro.

Es por esa razón que en este capítulo delinearemos el segundo concepto que —desde mi perspectiva— es medular en nuestro trabajo de investigación, «Pedagogía de la liberación». En el que, nos centraremos en argumentar las razones imperativas que nos obligan a repensar la enseñanza de la Historia—y su estudio—desde una perspectiva decolonial. Es decir, explicaremos las razones

que nos han llevado a plantear la descolonización epistemológica dentro del ámbito de la enseñanza de la Historia.

Para llegar a nuestro objetivo, es menester explicar por qué es dable cambiar de perspectiva en la enseñanza de la historia. Es decir, donde radica la necesidad de mirar los procesos socio-históricos desde una perspectiva no occidental. En relación con lo que hemos planteado en el capítulo anterior, en este daremos las razones —para no dejar duda del cambio de paradigma que necesitamos dentro de la enseñanza de la historia— por las que consideramos un cambio de modelo radical pronta y expeditamente en la enseñanza de la historia a nivel secundaria. Dicho de otra forma, por qué consideramos que la perspectiva decolonial ayudará al aprendizaje de un conocimiento histórico más apegado a otra realidad, como por ejemplo, en la que se sumerge la sociedad mexicana, con el propósito firme de que se comprendan todos y cada uno de los procesos socio-históricos con una mayor profundidad.

Permítaseme comenzar con una experiencia pedagógica que tuve antes de entrar a la maestría, ello en aras de dar un ejemplo de cómo es que necesitamos liberarnos de las argollas epistemológicas y salir victoriosos de la *prisión cognitiva* en la que la mayoría se encuentra.

Recuerdo perfectamente ese día, pues fue la fecha en la que ingresé a la Maestría (13 de agosto de 2018), aún no me habían resuelto la autorización de la beca-comisión, de forma tal que me presenté ante mis nuevos alumnos de secundaria en la mañana de ese día. Al entrar con el primer grupo, comencé la clase con una breve presentación y, acto seguido, los y las alumnas dieron los pormenores de sus datos básicos de identidad.

Al terminar todos, me percaté de que había una alumna con rasgos asiáticos dentro del aula, al acercarme a ella y preguntarle si provenía de China o algún país de esa latitud, mi sorpresa fue tanta cuando mi sospecha resultó ser afirmativa. Sus padres habían emigrado de China hasta el ombligo del mundo. Lo que generó que pudiera preguntarles a todos lo siguiente: ¿Alguien en este salón

es americano? Las miradas de mis nuevos alumnos se encontraban unas con otras sin mencionar alguna palabra. Inmediatamente una alumna levantó la mano para preguntar «creo que nadie de aquí nació en Estados Unidos, profesor». Jamás olvidaré su respuesta. Tenía razón —en parte—, porque el concepto americano ha sido apropiado por los estadounidenses.

En ese momento les formulé otra interrogante: « ¿Quién nació en el continente americano?» No faltaron los brazos levantados de la mayoría (excepto la alumna que había nacido en China). Entonces los volví a bombardear con otra pregunta: « ¿Acaso no son americanos aquellos que nacen dentro del continente americano?» De nueva cuenta giraban sus cabezas e intercambiaban gesticulaciones y risas con sus compañeros y compañeras. Mi cuestionamiento había creado una confusión en sus esquemas conceptuales. No daban crédito de que lo que les había planteado era cierto. En ese mismo instante, la alumna que me había dicho que sólo los estadounidenses eran americanos, volvió a preguntar: « Entonces, profesor, ¿eso nos hace a nosotros americanos?» Respondí: “Sin duda alguna, alumna”

Les expliqué que si nosotros cambiamos la manera en cómo comprendemos el mundo, nos daremos cuenta de que hay muchas cuestiones que nos impiden pensar por nosotros mismos. Esta misma dinámica fue replicada con los demás grupos como el primer acercamiento del conocimiento histórico con ellas. Sobra decir que, la respuesta obtenida con los demás, fue la misma.

Esto es una aproximación de qué tanto estamos colonizados epistemológicamente, y cómo se torna inevitable dar un giro de 180 grados a la forma en que —en la actualidad— comprendemos la realidad que se nos presenta. Con la finalidad de salir de la prisión cognitiva en la que muchos nos encontramos —aún detecto en mi pensamiento rescoldos de eurocentrismo—, y pasar así a pensar desde nuestros propios horizontes e interpretar la realidad desde un *locus enuntiationis* distinto.

Ahora, la pregunta es: ¿Qué tipo de narrativa¹⁴ histórica es necesario implementar para crear una postura distinta respecto a la historia que impera actualmente?

Esta es una de las cuatro preguntas que nos hemos planteado dar respuesta a lo largo de nuestra investigación. Antes de dar los argumentos para justificar por qué es trascendental que cambiemos de perspectiva y dejemos detrás la visión que impera en la actualidad dentro de la enseñanza de la historia en la educación secundaria.

De tal forma, en este capítulo se trata de acercarnos a una noción de la pedagogía de la liberación que ponga en el análisis en primer lugar, los contenidos y el carácter político histórico de las narrativas que se enseñan dentro de la educación básica. Lo cual no es fácil, pues justamente ser capaz de verse en el espejo requiere una toma de distancia crítica, pero no una mera crítica desde el mismo lugar de enunciación. Lo pertinente para poder salir de la prisión cognitiva, es necesario elaborar nuestra crítica desde un locus enunciativo distinto al producido por la modernidad. Dicho de otra forma, salir de las coordenadas epistemológicas que han sido impuestas, pensar la realidad desde una racionalidad distinta a la normalizada. De hacer esto, entonces, la crítica surge entre aquellas que se han elaborado dentro de las coordenadas actuales de pensamiento.

Por ello, considero que lo primero que se tiene que hacer es ubicar históricamente a los alumnos fuera de la perspectiva euroccidentalocéntrica. Como por ejemplo, dentro de la historiografía el 30 junio de 1520, los mexicas lograron sacar de la ciudad a los invasores europeos; en la escuela secundaria se sigue enseñando este acontecimiento como «La noche triste», la pregunta que

14. Es decir, la forma en que contamos, narramos, explicamos, comprendemos y argumentamos el devenir histórico del ser humano. Así como también la manera en que determinados hechos del pasado, la elección de los mismos y sus narraciones no son neutras ni objetivas, sino que están cargadas de connotaciones culturales, políticas, sociales, económicas, etc., donde unas se imponen y otras no, por cuestiones de poder y no epistémicas.

muchos se hacen es: triste, ¿para quién? Enseguida la respuesta es evidente; para los europeos derrotados esa noche. Vista desde esa perspectiva, se asume de facto uno con la humanidad del europeo.

El cambio de perspectiva se da en el momento en el que al alumno se le pide que se posicione desde la mirada de aquellos que han sido negados en su humanidad sistemáticamente, en este caso la de los originarios del continente. De lograr esto, la famosa «Noche triste», deja de serlo; se convierte en una noche gloriosa, en la que los mexicanos mostraron su valentía al tomar de nuevo su ciudad, al defender con tenacidad su mundo, para resguardar así, su vida.

A continuación desarrollaré paso a paso cómo podemos *avanzar hacia la constitución de esa pedagogía de la liberación*, que va encaminada a lograr que los estudiantes de secundaria se asuman como partes de la historia presente, pero desde una perspectiva distinta a la modernidad. Si esto sucede, le permitirá al estudiante percibir una realidad que se adecúe a su momento histórico.

He llamado así, a la manera en cómo vamos a lograr salir del encadenamiento epistemológico en el que se encuentra actualmente la enseñanza de la historia universal en la educación secundaria. Para llegar hasta este punto, ha sido menester dar un recorrido sobre qué significa la colonización del conocimiento y cómo es que actúa dentro de la educación secundaria. Todo ello, ha quedado plasmado y delineado en nuestro capítulo anterior.

Pero no sólo basta con denunciar y exponer los elementos de los cuales se ha valido el conocimiento «científico» para mantener la mente aprisionada y modelar una subjetividad congruente con la sociedad moderna.

He tenido, también que tomar conceptos básicos que orbitan alrededor de la enseñanza de la historia tales como:

- a) narrativa
- b) pensar cronohistóricamente y

c) conciencia decolonial.

En la primera delinearé un poco cuál es el poder que tiene la narrativa para modelar la subjetividad del ser humano, la segunda es una categoría que implemento para abordar desde una perspectiva decolonial el aprendizaje de la historia y, por último, una conciencia histórica (decolonial) que es menester desarrollar durante toda la vida.

El concepto de pedagogía según Dussel (1980) es “la ciencia que se encarga de la enseñanza o del aprendizaje” (1980). Al tomar como punto de partida esta definición, dejamos fuera la definición que los diccionarios dan a esta palabra, donde definen a la pedagogía como “la ciencia que se ocupa de los problemas educativos” (Marsá, 1990, p. 939).

La palabra liberación, es tomada de la Filosofía de la Liberación, misma que se posiciona desde un *locus* de enunciación distinto al que fue impuesto a través de los siglos dentro de los recintos escolares. Dussel (2015) afirma que “localizar (en el sentido de Homi Bhaba) el discurso fue siempre la obsesión de la Filosofía de la Liberación. Intentaba situarse desde la periferia del sistema-mundo, desde las razas dominadas, desde la mujer en el orden machista, *desde el niño en el sistema de educación bancario*, desde la miseria” (p. 43 [Las cursivas son mías]).

En este sentido, la liberación se dará en el momento en que logremos hacer que nuestros alumnos salgan de la *prisión cognitiva* en la que han sido relegados. De manera inconsciente —y consciente también—, muchos maestros y maestras han repetido la historia unívoca que le ha servido al sistema para perpetuarse en el poder, pese a que, hayamos obtenido la independencia política de las ex-metrópolis.

Como he dibujado en el capítulo anterior, el cordón umbilical que nos une a nuestros opresores no se ha roto por completo. Seguimos subsumidos a la subjetividad que han modelado para la perpetuación del sistema. La escuela, como institución reproductora del sistema imperante (Bourdieu, 2014), no ha hecho más que continuar con la dominación pero por la vía imperceptible. No por

nada, muchos de los intelectuales mexicanos han sido educados en los centros educativos de los países «subdesarrollantes». Tal y como afirma el Dr. Dussel (2011):

Las élites coloniales fueron sistemáticamente educadas en el centro. Oxford, Cambridge, París se transformaron en los centros de “reeducación”, de “lavado de cerebro” hasta bien entrado el siglo XX. Las oligarquías criollas poscoloniales, fueron blancas, mestizas o mulatas, copiaron la filosofía metropolitana. Verdaderos títeres, repetían después en la periferia a lo que sus egregios profesores de las grandes universidades metropolitanas les habían enseñado. (p. 37)

A la luz de nuestro siglo, no ha cambiado en mucho esta situación. Muchos maestros y estudiantes aspiran a irse a una Universidad extranjera a continuar con sus estudios. Luego, regresan bañados de los conceptos con los que seguirán oprimiendo los grilletes de la dominación epistemológica, de la que ya he hablado anteriormente.

Ya es hora de que comencemos a cuestionar los fundamentos que les dan la posibilidad de erigirse como amos y señores del mundo. La liberación epistemológica, es una de las condiciones que debe imperar en todas las latitudes que han sido negadas y sometidas a los mandamientos de la élite imperial.

Es así que se plantea una pedagogía de la liberación, en el entendido no desde la perspectiva que Freire¹⁵ ha planteado, sino a partir de la forma en la que nosotros pensamos la realidad (que antecede a la práctica), por ello, si bien es cierto que Freire es un referente fundamental para las pedagogías críticas y antihegemónicas, no es nuestro referente fundamental para hablar de pedagogía de la liberación. Hemos preferido construir nuestra propia noción de lo que eso se refiere y concentrarnos en las cuestiones epistemológicas, es decir, en cómo

¹⁵ Bajo este tenor, la obra de Freire aspira a que por medio de la alfabetización los educandos no copien palabras sino que formen sus propios juicios y darse cuenta así de la opresión en la que se encuentran sometidos. Nuestra propuesta apuesta a desentrañar lo que ha pasado imperceptible dentro de las narrativas históricas impuestas en la Historia “Universal” en la educación secundaria.

surge en la forma en la que pensamos la realidad y cómo habría que salir de las coordenadas impuestas por el modelo civilizatorio moderno. No obstante, retomamos a Freire como crítico de la modernidad por ser uno de los primeros intelectuales del Sur que ha logrado sobrepasar la línea impuesta del racismo académico.

Es menester que nos encaminemos a soliviantar las atrocidades más viles del sistema y ser un óbice que logre detener los aires impetuosos de la colonización epistemológica. Houria Boultedja (2017) es sumamente crítica. Al respecto escribe que:

Seremos mendigos mientras aceptemos como universales las divisiones políticas que dividen el mundo blanco y a través de las cuales ellos conciben los conflictos sociales y las luchas que engendran. Seremos mendigos mientras permanezcamos prisioneros de su filosofía, su estética y su arte. *Seremos mendigos mientras no cuestionemos su versión de la Historia.* (p. 103 [Las cursivas son mías])

Eso, es lo que necesitamos en un primer momento para comenzar el camino de la liberación. Cuestionar «su versión de la historia», clama la autora decolonial. La idea no es nueva, muchos han comenzado ese camino desde hace ya varios años¹⁶. Ahora se trata de llevarlo hacia los recintos escolares, que es en donde los estudiantes comienzan a ser educados bajo las lógicas eurooccidentalocéntricas.

Una vez que hemos logrado cuestionar su versión que nos dan de la historia, es menester desenredar la trama que subyace en el discurso. Porque no es solamente una versión, sino cómo estructuran un discurso que les permite ostentar la más alta jerarquización social. Tal y como Sirin Adlbi (2017) argumenta

16 Franz Fanón con sus obras *Los condenados de la Tierra* y *Piel negra, máscaras blancas*, Aimé Césaire con su *Discurso sobre el colonialismo*. Roberto Fernández Retamar con su obra *Todo Calibán*. Enrique Dussel con sus obras *Filosofía de la liberación*, *El encubrimiento del otro*, *Para una ética de la liberación latinoamericana* Tomo I y II. Juan José Bautista Segales con su imperdible obra *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Entre muchos otros.

cuando nos dice que “se trata de discursos binarios que crea instrumentos para observar la realidad, que se convierten en una forma de construir realidades y controlarlas; que delimitan el campo de las posibilidades de comprensión de la realidad pero también limitan la imaginación y las posibilidades de enunciación plural y heterogénea” (p. 21)

De tal manera que, en el instante en que los discursos son introyectados en las mentes de los estudiantes, se convierten en el paradigma de observación de la realidad, misma que no se acerca en nada a la realidad que impera dentro de su localidad. Es por ello, que los y las alumnas tardarán más tiempo en configurar en su imaginario una realidad que les permita construir alternativas para la transformación de su entorno. Es así como opera la colonización epistémica. Pasa imperceptible, bajo el manto del academicismo y no permite cuestión alguna.

Por eso, la pedagogía de la liberación, (entendida como nosotros lo hemos planteado) debe primero cuestionar el conocimiento histórico dado, para que descubra la opresión que guarda el discurso que recibe. Es en este momento, que el *locus* enunciativo debe ser distinto, dicho en otras palabras, los alumnos deben ser capaces de ubicarse desde una perspectiva decolonial, que les brindará un lente con otro tipo de racionalidad para comprender la realidad que se les avecina.

No sólo nos estamos refiriendo a los contenidos y a las temáticas; si así fuera, no tendría mayor sentido estudiar otro tipo de contenidos. Hacemos énfasis en la configuración de un pensamiento que se aleje de los dogmas eurocéntricos, es decir, que cuestione por qué ese tipo de contenidos y esa narrativa son las que habrá de constituir necesariamente los objetos de aprendizaje. Lo que pretendemos generar en una primera instancia es la toma de distancia que el alumno hará a la hora de abordar la realidad y comience la construcción del conocimiento histórico desde el sentido que el presente le demanda. Dicho de otra forma, situarse en un plano existencial distinto al que nos han proyectado.

Si lo vemos con cuidado, esta lucha rebasa los límites de la pedagogía y la filosofía como disciplinas aisladas y diferenciadas, pues constituye una disputa

eminentemente política y por ende, *existencial*. Boaventura De Sousa (2014) escribe: “la injusticia social está, por lo tanto, íntimamente unida a la injusticia cognitiva global. *La batalla por la justicia social global debe, por lo tanto, ser también una batalla por la justicia cognitiva global. Para alcanzar el éxito, esta batalla requiere un nuevo tipo de pensamiento [...]*” (p. 29 [Las cursivas son mías]).

El autor ha considerado que para aminorar las injusticias sociales, hemos de derribar primero las injusticias cognitivas globales. Mismas que se traducen en la única y sola visión de la historia que nos presentan. Cuando existen otro tipo de historias que han sido obnubiladas, es menester recuperarlas no sólo por el hecho de haber existido, más bien, porque salen de la lógica occidental que ha llevado a la degradación total del ser humano y su entorno; además, porque nos muestran una realidad que se apega más a los pueblos oprimidos. Esto no es otra cosa más que una violencia en contra de todos aquellos que tienen una historia.

Por ejemplo: la configuración de las revoluciones burguesas dentro de los contenidos de educación secundaria, le crean al estudiante una realidad determinada, una forma específica de concebir el mundo y, por ende, la historia de esos procesos. Tan sólo los hechos que ordenan las revoluciones «burguesas» o «atlánticas», tales como: la Revolución Inglesa, la Revolución Industrial, la Independencia de las trece colonias y la Revolución Francesa. Visto así, el estudiante asume como universal las revoluciones locales de una determinada latitud geográfica, deja de soslayo, realidades más próximas que ayudan a configurar una subjetividad distinta a la que se produce al estudiar los fenómenos históricos europeos.

En cambio, si el estudiante se acercara al conocimiento histórico de la Revolución haitiana¹⁷, observaría las contradicciones que se producen del otro lado del Atlántico y conocería el sentido que se le da a un conocimiento. Es decir, cuestionaría los principales conceptos que la Revolución Francesa enarboló, tales

17 Para comprender la Revolución de Haití desde una perspectiva decolonial, véase Robert, C. (2013). Los jacobinos negros. Buenos Aires. Ed. Ryr.

como: Libertad, Fraternidad e Igualdad. ¿Por qué la revolución haitiana coadyuvaría a modelar una subjetividad distinta? En primer lugar; se localiza dentro del continente americano —de esta manera los alumnos podrían comprender el surgimiento de la pobreza en ese país—, en segundo lugar; se observan lógicas de dominación que fueron practicadas dentro de lo que hoy es México a partir de la llegada de los europeos —el racismo que vivieron los pueblos africanos en el caribe se asemeja a las practicadas dentro del continente— y, por último; logra posicionar al estudiante desde una perspectiva decolonial —lo que ayudaría a las estudiantes a pensar los procesos históricos con una mirada distinta—, porque observa el proceso histórico desde una narrativa negada por las potencias imperiales, además de situarse desde una lógica comunitaria (razón) distinta a la euroccidentalocéntrica. Freire (1978) nos recuerda que “la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (p. 3).

Considero que uno de los motivos de nuestra inmovilidad en el mundo académico, ha sido producto de la inexistencia de un vínculo histórico que nos ligue hacia nuestras realidades concretas. Nos han robado la posibilidad de pensarnos desde nuestros contextos más próximos. Zemelman (2011) afirmó que:

Pensar desde lo concreto, y pensar desde lo concreto significa pensar desde los contextos históricos [...] El contexto histórico puede ser local, regional o continental. El problema es que, si no lo tenemos en cuenta, evidentemente el pensamiento va a sustraerse a las exigencias de esos momentos históricos, y va a reducir la historia a un conjunto de algoritmos forjados en un esfuerzo de acumulación de conocimiento universal. El rescate del contexto tiene que ver con una primera exigencia que se la voy a decir en síntesis: *recuperar la historia*. (p. 21[Cursivas en el original])

Zemelman, nos recuerda que hay que partir desde nuestros propios contextos. De tal forma que, eso ayudaría en demasía a configurar un sujeto histórico distinto, dicho de otra manera, modelaría una subjetividad distinta a la

modelada por el sistema hegemónico. Muestra su preocupación por el conocimiento que se les da a los jóvenes del pasado y propone lo siguiente:

Uno de los grandes problemas en la formación de los jóvenes de hoy es cómo enseñarles el pasado como una secuencia de coyunturas [...] hay que dejar de hablar de una sucesión de derrotas o de triunfos, y más bien enseñar a que la gente aprenda a pensar su realidad social a partir de secuencias de coyunturas, coyunturas que se trabajaron en una perspectiva o en otra, o que supieron trabajarse. (Zemelman, 2011, p. 58)

Quizá nos hallemos dentro de un tiempo en el que el cambio en la enseñanza de la historia, volteé la vista hacia otras realidades más próximas que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza en nuestro país.

En tanto eso pase, debemos aportar nuestra semilla en el terreno fértil de la enseñanza de la historia. Al argumentar por qué es importante que cambiemos la lógica comunitaria (razón) con la que observamos la realidad —la enseñanza de la historia contribuye a enseñarles a los estudiantes a comprender los procesos que ellos viven—. Ante esto, nos surge la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante aprender historia desde una perspectiva decolonial? ¿Qué se lograría al hacer que los alumnos piensen —y aprendan— la historia desde una perspectiva no euroccidentalocéntrica?

Por supuesto no es una tarea fácil y habrá que argumentar académicamente cada una de las respuestas, es decir, elaborar una fundamentación.

Desde nuestra perspectiva es inevitable pensar la realidad desde una mirada distinta a la que nos han —y aún se sigue— enseñado; pero no es una cuestión de mero gusto, sino que se torna en una cuestión *existencial*. Ya hemos enunciado algunas de las consecuencias de haber pensado la realidad con los paradigmas del proyecto civilizatorio europeo, ahora debemos cambiar la forma en que procesamos la realidad, afín de crear opciones que nos permitan vivir con dignidad en la Tierra y delegar a las otras generaciones la estafeta para que

también ellos puedan disfrutar una vida menos agreste a la que actualmente vivimos. Dicho de otra forma, conservar con vida el único planeta que habitamos, cuidarlo para que las siguientes generaciones puedan continuar con el legado de la especie humana.

Debemos trascender la argumentación actual, construir puentes de comunicación y, ayudar así, a la humanidad entera. En este sentido, coincido con lo que afirma el Dr. Bautista (2014) cuando escribe que:

[...] nuestras culturas o sistemas civilizatorios anteriores a la modernidad y que hasta ahora perviven, no son buenos, justos o éticos en sí mismos, que sí había en ellos relaciones de dominación que habrá que superar en el futuro, pero ninguna de ellas se compara a la dominación que la modernidad ha desarrollado, porque ningún sistema civilizatorio ha producido sistemáticamente tanta miseria, pobreza, exclusión y destrucción de la naturaleza como la civilización moderna. (p. 172)

Ahora es necesario articular el conocimiento y trazar un sendero que nos lleve hacia lo que el pensamiento decolonial pretende llegar; un horizonte transmoderno. Esta liberación lo que busca es llegar a situarnos en una realidad que no sea conformada desde la razón euroccidentalocéntrica, sino que se genere y extienda desde nuestra propia mirada. Al respecto Dussel enumera cuatro lugares por los que hay que andar para llegar a ese horizonte transmoderno:

En primer lugar, indica la afirmación, como autovaloración, de los momentos culturales propios negados o simplemente despreciados que se encuentran en la exterioridad de la Modernidad; que aún han quedado fuera de la consideración destructiva de esa pretendida cultura moderna universal. En segundo lugar; esos valores tradicionales ignorados por la Modernidad deben ser el punto de arranque de una crítica interna, desde las posibilidades hermenéuticas propias de la misma cultura. En tercer lugar, los críticos, para serlo, son aquellos que viviendo la biculturalidad de las “fronteras” pueden crear un pensamiento crítico. En cuarto lugar, esto

supone un tiempo largo de resistencia, de maduración, de acumulación de fuerzas. Es el tiempo del cultivo acelerado y creador del desarrollo de la propia tradición cultural ahora en camino hacia una utopía trans-moderna. *Se trata de una estrategia de crecimiento y creatividad de una renovadora cultura no sólo descolonizada sino novedosa.* (Dussel, 2015, p. 293 [Las cursivas son mías])

La cita —aunque es larga— es pertinente a la luz de lo que hasta el momento hemos escrito. Partir de lo que la Modernidad ha negado (momento 1), recuperar los valores que caracterizan a las culturas originarias del continente y que aún podemos observar en nuestro país (momento 2), generar una crítica desde una perspectiva distinta a la que ha predominado durante mucho tiempo y crear los conocimientos que nos permitan comprendernos en nuestra totalidad (momento 3), y por último; comenzar a dar la batalla descolonizadora desde la trinchera en la que nos encontremos. Los valores que aún permanecen vivos no han sido alterados por la Modernidad; es desde ahí donde crearemos las alternativas existenciales que nos guiarán hacia un *horizonte trans-moderno*. Si no actuamos ahora, será demasiado tarde y acabaremos suicidándonos colectivamente. Dicho de otra forma, si seguimos bajo el paradigma del proyecto civilizatorio producido por la modernidad, acabaremos con todos los recursos naturales y con los seres vivos. De forma tal que, si no cambiamos el tipo de racionalidad con que observamos —e incidimos en— la realidad, estaremos destinados a fenecer conjuntamente. Hemos de evitar el consumo exacerbado que depreda con ferocidad cada vez mayor al único planeta —por ahora— habitable.

No obstante, para poder comprender a cabalidad el concepto de Pedagogía de la liberación, creo necesario remarcar por qué se ancla de los conceptos que hemos escrito en líneas anteriores.

A) Narrativa

Desde este sentido, la narrativa dentro del aprendizaje de la historia contribuye a la conformación de una subjetividad que nos caracterizará en todo momento. Es por ello que las maestras podrían enseñar a los estudiantes una historia narrativa desde una perspectiva decolonial, de esta forma, harán que interpreten su realidad desde una cosmovisión distinta a la que impera dentro de las aulas.

En un primer momento el lector pensará que es mejor regresar a una historia donde los maestros se la pasen contando «historias» (stories) a los alumnos para que no se aburran. Sin embargo, la narrativa dentro del aprendizaje de la historia va más allá del solo hecho de contar «historias». Tiene la obligación de desnudar que es lo que subyace detrás de un discurso histórico. Desvestir el mensaje transcultural que encierra una narrativa, mostrar de cuerpo entero la realidad histórica que contiene. Dicho de otra manera más sencilla, darle inteligibilidad a lo que codifica el lenguaje.

Durante el devenir de los seres humanos, hemos configurado una manera de ser y actuar en el mundo intersubjetivamente. El ser humano ha tenido la habilidad de narrar historias desde el momento en que interpreta y trata de comprender las manifestaciones del mundo natural. Por ejemplo: el porqué de la lluvia, los tipos de animales, qué puede darle protección, transformar una piedra en un instrumento de caza, entre muchos otros ejemplos. Es decir, narrar es una acción cuyo objetivo es interpretar la realidad y producir un sentido de la vida. Al respecto Rûsen (2014) afirma que:

En todas sus formas y condiciones, el pensamiento histórico está determinado por un procedimiento mental específico mediante el cual los seres se interpretan a sí mismos y su mundo: la narración de una historia. Narrar es una praxis cultural antropológica universal de la exégesis del tiempo, y la totalidad del pasado hecho presente (una actividad mental que nombramos historia) se caracteriza categóricamente como narración. (p. 136)

Pensemos en el siguiente ejemplo: Eduardo Galeano (2016) escribió en su *Diagnóstico del tiempo*: “En algún lugar de alguna selva, alguien comentó: —*Qué raros son los civilizados. Todos tienen relojes y ninguno tiene tiempo*” (p. 115) [Cursivas en el original]

¿Cuál es la narrativa que subyace en la frase que nos regala el famoso periodista uruguayo? La profundidad dentro de esta narrativa es sorprendente. El nivel de interpretación actual es sublime. A primera vista, podemos notar la habilidad que despliega el autor al mostrar la realidad que impera en el mundo. Una narrativa no es sólo contar una historia, sino que se encarga de interpretar para comprender las manifestaciones culturales que los seres humanos desarrollan y darle así, un significado a la realidad en que nos encontramos. La frase no sólo expresa un sentir del autor, muestra la preocupación que le carcome el pensamiento al observar que su entorno está siendo transgredido por el modo en el que los seres humanos actuamos en él.

Esto es una muestra de cómo la narrativa dentro del aprendizaje histórico no se remite al hecho de contar cuentos o historias dentro del salón de clases, sino que implica una operación mental que involucra al sentido histórico. La frase leída literalmente no conduce a nada, pero si se enmarca en un contexto actual, encierra un mensaje poderoso. Es por ello que concuerdo con Rûsen cuando dice que “el concepto de sentido depende directamente de la intención y de la finalidad, las que caracterizan las acciones humanas como resultados de un sujeto pensante y reflexivo” (p. 48). La intención de Galeano es mostrar la incongruencia del mundo en el que vivimos y su objetivo radica en concientizar a los seres humanos de lo que acontece en el planeta. En tan solo doce palabras ejemplifica un escenario que duele hasta en lo más profundo del pensamiento.

Ahora bien, los maestros y maestras de educación secundaria deben lograr que sus estudiantes aprendan a narrar la realidad en la que viven. Tal y como afirma Salazar (2006) cuando escribe que “lo importante es llevar a los alumnos de manera gradual al cómo se construyen las representaciones sobre la realidad histórica” (p. 166). Bajo esta óptica, es necesario que los alumnos problematicen

el presente para que puedan crear pensamiento crítico. No basta sólo con la repetición de la información o la memorización de fechas y acontecimientos, debe haber un pasaje profundo de reflexión que logre en los estudiantes generar un pensamiento creativo-decolonial. Al respecto Freire (1978) nos ha mostrado las primeras coordenadas a partir de lo que él ha denominado la «práctica problematizadora» que de acuerdo con él “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” (p.90). Que comprendan el porqué de las motivaciones de los seres humanos. Indaguen y cuestionen su presente, cuyo ejercicio desarrolle en ellos la habilidad de interrogar las acciones del pasado con el objetivo de comprender la realidad presente, y justamente como parte de esa realidad presente debe ubicarse la forma en que la historia es narrada, contada, escrita, enseñada y aprendida.

Una de las funciones de la narrativa dentro de la educación básica, radica en lograr que los alumnos se cuestionen acerca de las configuraciones que la sociedad ha conformado con el paso de los años; de esta forma, los y las adolescentes podrán darle un otro sentido a los acontecimientos pasados y transformarán con un criterio más objetivo las representaciones sociales que no coadyuven al desarrollo de su comunidad o de la sociedad en su conjunto.

Las narrativas históricas poseen una *fuerza modeladora*¹⁸ de subjetividad. Es tan poderosa la narrativa histórica que lleva a cualquier persona a realizar los actos más nobles —y también—los más viles.

Por citar otro ejemplo: la narrativa que ha orbitado alrededor de la configuración del ser mexicano ha sido la que construyó Octavio Paz (1993) con

18 Utilizo el concepto de «fuerza modeladora» de la geografía, cuando agentes externos modelan el relieve de una forma distinta. En el caso de las narrativas, sostengo la misma metáfora pero en la subjetividad de los seres humanos. Somos modelados de manera intersubjetiva por las fuerzas externas de las manifestaciones culturales en las que crecemos.

su célebre libro *El laberinto de la soledad*, en el cual el autor, resume su tesis respondiendo a la pregunta:

¿Qué es la chingada? La Chingada es la Madre abierta, violada o burlada por la fuerza. 'El hijo de la chingada' es el engendro de la violación, del raptó o de la burla. Si se compara esta expresión con la española 'hijo de puta', se advierte inmediatamente la diferencia. Para el español la deshonra consiste en ser un hijo de una mujer que voluntariamente se entrega, una prostituta; para el mexicano, en ser fruto de una violación. (pp. 87-88)

Paz lo que trata de hacer es vincular el presente con un pasado que le da sentido a la tesis que desarrolla, sólo que ha equivocado la narrativa si lo que se quiere es conformar un presente—y configurar un futuro— distinto al que él está viviendo. Eso es precisamente lo que expresa una narrativa, como asegura Rûsen (2014):

El carácter histórico de un enunciado, de una simbolización, de una representación, en breve: una articulación o una manifestación de sentido son históricas, si el sentido intencionado se relaciona con un contexto narrable entre pasado y presente (y tendencialmente también, entre ellos y el futuro) y es interpretado de modo que pueda entenderse el presente y esperar el futuro. (p. 154)

La idea de Paz fue que los mexicanos somos unos «hijos de la chingada» por haber sido fruto de la violación que el conquistador hizo con las nativas de los pueblos originarios que habitaban Mesoamérica. Esta narrativa ha permanecido inalterada hasta nuestros días. Ha conformado la subjetividad de muchos mexicanos—y más de las mexicanas— que creen que fuimos producto de la ferocidad del conquistador y la vulnerabilidad de las originarias del continente. Se asumen como el fruto de dicha violación.

No podemos seguir bajo esa lógica de aprehender la realidad. Tenemos que cambiarla y los maestros debemos actuar dentro del salón de clases para que esa fuerza modeladora que genera cierta narrativa sea diferente. Esto se torna necesario porque debemos recuperar (o construir) una narrativa que nos permita

vernó en el espejo y re-encontrar un camino que nos conduzca hacia la posibilidad de ser libres y re-crear un *horizonte trans-moderno*. Los tiempos actuales demandan que retomemos otro tipo de narrativas que cambien la configuración de los mexicanos. Dicho de otra forma, que nos «cambie el chip» que nos han impuesto. Tal y como afirma Ricoeur (1995):

entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal. (p. 113)

De lo anterior se desprende, la imperiosa necesidad que demandan los tiempos actuales de cambiar la narrativa histórica que ha modelado la subjetividad del mexicano hasta nuestros días. Por eso es necesario construir o recuperar otras narrativas distintas a las imperantes y desde una racionalidad que se sitúe en las antípodas de la racionalidad euroccidentalocéntrica. Por la sencilla razón de que hemos de darnos cuenta de cómo las estructuras de poder siguen tejiendo sus hilos a través de las narrativas para manipular —y mantener aprisionada— la mente de los seres humanos.

Por ejemplo: quizá sea posible configurar una nueva subjetividad con una narrativa histórica, ahora desde una perspectiva decolonial. Verbigracia, la de Gonzalo Guerrero. Quien fue un marinero y arcabucero de Carlos V que peleó en la mal llamada «Reconquista de España», quedó varado en las costas de Yucatán después de que su barco naufragara. Primero, fue tomado como prisionero pero después comenzó a asimilar la cultura de los mayas y fue aceptado por la comunidad como uno de ellos, a tal grado de haberse casado con Za'asil-Ha y engendrado descendencia. Ya no es el «hijo de la chingada» de Octavio Paz, es una unión consensada y valorada por la comunidad. La respuesta que supuestamente da Guerrero a Aguilar cuando éste le avisa que Hernán Cortés los

solicita para combatir a los originarios del continente es honorable, Guerrero le respondió a Aguilar lo siguiente:

Yo soy casado y tengo tres hijos, y tienénme por cacique y capitán cuando hay guerras: idos con Dios, que yo tengo labrada la cara y horadas las orejas. ¡Qué dirán de mí desde que me vean esos españoles ir de esta manera! Y ya veis estos mis hijitos cuán bonicos son (Díaz; citado en Rodríguez, 2013, p. 61)

Guerrero le muestra a Aguilar que ya no pertenece más a la comunidad de los europeos, ahora se debe a su familia maya y a su nuevo terruño. Desde ahí, comienza la defensa de una manera de ser diferente a la que practicaban los europeos. Esta narrativa es diametralmente distinta a la de Paz. Es el comienzo de una «confluencia histórica»¹⁹ que puede modelar de manera incomparable la subjetividad de todos los mexicanos.

Los vientos actuales exigen que replanteemos nuestra existencia temporal dándole un sentido distinto a nuestras narrativas históricas. Sin duda razonable, una perspectiva decolonial se torna ineludible. Tal y como afirmó Walter Benjamin (2008) “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).

Por todo lo anterior expuesto, la habilidad de narrar desde una perspectiva distinta a la imperante en la historia dentro de la escuela secundaria, nada tiene que ver con contar “historias”. Es una manera de interpretar el mundo para transformarlo. Como asegura Salazar (2006) que “la narrativa es ante todo interpretación, es una forma de construir, de aprehender la realidad social” (p. 172). Con esto se legitima la posibilidad de avanzar hacia la construcción de una narrativa distinta (desde otra perspectiva, concepción del mundo, etc.) que se enseñe en la escuela. Hagamos que la narrativa desde una perspectiva decolonial

19 Este concepto lo desarrolla Federico Navarrete en lugar de la palabra «Mestizaje». Donde la «confluencia histórica» consiste “en que las partes construyeron muchos elementos en común a la vez que conservaron otros tantos de su identidad, su cultura y sus formas de ser” (Navarrete, 2016; p. 139)

en la escuela, sea el vehículo para que los alumnos encuentren un diferente sentido en la vida y, signifiquen los conocimientos históricos que respondan a los cuestionamientos de su presente desde otra posición distinta, diferente, y seguramente contrapuesta y contraería a la imperante.

Dejar atrás una historia de acontecimientos, temas, periodizaciones, fechas, protagonistas y actores sociales que se refieren a una sola forma de ver el pasado y activan una *praxis* cultural que reafirma los grilletes de la dominación a los y las alumnas dentro del salón de clases. Una historia narrativa desde una perspectiva decolonial dentro del aula generaría las rupturas cognitivas que le permitirían asumirse como parte de la historia. Mostrarles que existen otro tipo de narrativas que nos permiten aprehender una realidad distinta a la que nos ha modelado el poder y los poderosos desde el púlpito de la autoridad «científica», que lo único que ha hecho ese tipo de narrativas ha sido permitirles conservar su lugar de enunciación, es decir, conservar el lugar de poder y dominio. En palabras del gran intérprete de trova Silvio Rodríguez “los hombres sin historia son la historia”. Una narrativa diferente cargada de sabiduría, quienes son la historia no han sido sólo los que nos muestran los libros, sino todos aquellos que contribuimos a tener y dejar un mundo intergeneracional.

La narrativa es el lugar donde el pasado se hace presente y contribuye a que el aprendizaje histórico ofrezca a los alumnos la posibilidad de participar en la conformación y transformación de su mundo. Si la narrativa no genera ese vínculo con la memoria de los acontecimientos pasados, no se podrá generar una conciencia histórica que permita la orientación hacia un horizonte de expectativas²⁰ distinto que les permita actuar con una postura crítica y defender sus opiniones con mayor objetividad. Termino con una cita de Rûsen que versa así:

La representación del pasado es el resultado de su labor [de la historia]. Sólo puede lograr su función orientadora si no pierde de vista la historia invisible que nosotros mismo somos. Sólo la representación histórica del

20 El concepto de horizonte de expectativas lo desarrolla el historiador alemán Reinhart Kosselec.

pasado que establezca la historia en nuestra mente, tiene la característica de objetividad en la que tanto el aspecto de la experiencia como el de la intersubjetividad logran una síntesis, a la vez que alcance la dimensión teórica y práctica necesaria para generar sentido histórico en la relación entre pasado y presente. (p. 233)

Todo lo anterior ha sido para mostrar un elemento central al que se refiere la pedagogía de la liberación, pues se tratará de avanzar en una enseñanza de la historia que permita liberarse de los grilletes de la colonización epistémica. Si somos capaces de ello, podremos avanzar en la posibilidad de pensar «cronohistoricamente».

En el siguiente apartado, explicaré a qué me refiero con la incorporación de esta habilidad que he propuesto como parte de nuestro concepto, «Pedagogía de la liberación».

B) ¿Qué significa pensar cronohistoricamente?

Para avanzar en la explicación del concepto, primero debemos desarrollar — aunque sea rápidamente—, el término de «Pensar históricamente», afín de comprender de dónde me he apoyado para integrar la nueva condición que da título a este apartado.

¿Qué significa «Pensar históricamente»? Quizá sea una pregunta que ya ha tenido varias respuestas por parte de los especialistas en didáctica, y no tenga caso esforzarse para dar o encontrar una nueva respuesta a la interrogante. Sin embargo, dadas las circunstancias en las que el país se encuentra, se torna necesario replantear en qué consiste pensar históricamente a la luz de la actualidad.

«Pensar históricamente» es una habilidad, como toda habilidad; tiene que ejercitarse, hay que potenciar su adquisición dentro de las estructuras cognitivas

para que se acreciente el manejo de las destrezas que implica «pensar históricamente» (Plá, 2012)

Esta habilidad es empleada dentro del mundo de la didáctica de la historia, y su origen lo podemos observar en las habilidades que el historiador debe desarrollar a la hora de acercarse al conocimiento histórico, es decir, es el camino por el cual los historiadores se allegarán a las fuentes históricas y cuestionarán al documento, lo contrastarán con las otras versiones, ubicarán a la fuente en el contexto, y llegarán a tener una interpretación que más se aproxime a lo sucedido. Hay que recordar que jamás se podrá reconstruir la historia como realmente pasó, sino que nos servirá para aproximarnos lo más certero posible a lo que sucedió.

De ahí se pretende que, los estudiantes desarrollen las habilidades cognitivas que emplea un historiador cuando se encuentra con la fuente que ha de investigar, que logre deducir el por qué fue de esa manera y no de otra. Todo esto, no sólo concierne a la pericia de generar preguntas, sino también acercar a los alumnos a la totalidad, cuyo objetivo sea lograr aprehender la realidad histórica y busquen alternativas de transformación para un mundo tan cambiante como en el que nos ha tocado vivir.

Sin embargo, la intención no es transformar a los alumnos en unos minihistoriadores, la idea central es que observen la realidad a partir de los conceptos y no de la metodología, como asegura Plá (2012)

Desde otra perspectiva, sin una figura central tan notoria y sin el poderío hegemónico en la investigación como la mencionada anteriormente, se encuentran los investigadores que relacionan el pensar histórico al desarrollo de la historiografía profesional pero desde aspectos conceptuales y no meramente metodológicos. Es decir, no tanto una forma de indagar sobre el pasado, sino una manera de pensar el o los pasados. (p. 175)

De lo anterior se desprende, que «pensar históricamente» dentro de la educación básica no es actuar con la pulcritud y fidelidad que lleva a cabo un

historiador, sino preguntarse y cuestionarse a nivel conceptual lo que el alumno ha encontrado en la lectura de la fuente y que le sirve para darle un sentido a su presente. Si seguimos con la afirmación de siempre de que la historia significa comprender el pasado para comprender el presente, no iremos hacia el sendero de la generación de seres humanos conscientes de lo que les ha tocado vivir. Debemos empezar por hacerles ver a los estudiantes que la historia sirve para comprender el presente y poder así, re-significar el pasado con un sentido distinto al que impera en la actualidad.

En lo escrito subyace la idea de qué es «pensar históricamente»; significa razonar y cuestionar los hechos que la realidad nos muestra y buscar un sentido en el pasado que nos oriente hacia el mejoramiento y la transformación de la realidad socio-histórica en la que vivimos.

Que no solamente sea la adquisición de nuevos conocimientos históricos, sino que los alumnos puedan contrastar las ideas de su mundo y contextualizar el porqué de ciertas conductas que la humanidad ha llevado a cabo. Salazar nos muestra con su propuesta educativa que

[...] enseñar historia es ante todo transferir al alumno el modo de razonar y de construir ese conocimiento; dicho de otra manera, desarrollar simultáneamente habilidades básicas del razonamiento histórico—manejo de la temporalidad, causa, cambio, continuidad— con información de los hechos históricos y un permanente cuestionamiento de la realidad sociohistórica. (Salazar, 2007; p. 62. Cursivas en el original)

La cuestión central dentro de la educación básica es sembrar en los educandos la semilla del interés por indagar en los mares de lo que ha pasado en épocas anteriores, y que cada uno de los estudiantes descubra cuidadosamente cuál es el tema de interés a investigar. Dejar que los alumnos interroguen a la historia a partir de su presente y que sepan manejar la información que se les muestra. Bloch (2000) escribió que “el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado” (p. 49).

La asignatura de historia debe preparar a los estudiantes para afrontar sus problemas inmediatos, que aprendan a tomar y defender una postura crítica que les permita articular argumentos en contra de lo que para ellos sea injusto. Deben ser capaces de cuestionar su mundo y construir las alternativas necesarias que les ayuden a transformar su realidad. Como hemos abordado en líneas anteriores, los estudiantes deben partir desde una práctica problematizadora que cuestione los contenidos que se les están mostrando y tomando eso como base generar un pensamiento crítico que no sólo cuestione la realidad que viven sino también las narrativas que se les muestran como la única y sola visión de esa realidad.

Enseñar historia no es en modo alguno transmitir conocimientos sobre acontecimientos de personas o instituciones del pasado, implica, aunque parezca una verdad muy obvia, enseñar a pensar históricamente, a razonar sobre un cuerpo de conocimientos específicos que interpretan los cambios que ha sufrido la humanidad en todos los aspectos, en ubicar estos cambios en un tiempo y espacios determinados. [...] la enseñanza de la historia debe prepara a los alumnos para comprender los problemas humanos reales y frente a estos tomar posición [...] la enseñanza de esta asignatura debe apuntar a consolidar una actitud reflexiva frente al gran cúmulo de información que invade a la sociedad. (Salazar, 2007; p. 65)

En este sentido, la reflexión es el cénit de «pensar históricamente», al desarrollar las habilidades cognitivas junto con la identificación del sentido por el cual exploro los senderos del pasado, es lo que coadyuvaría a formar una mejor idea de futuro. Dicho de otra manera, si los estudiantes no le dan sentido a la historia desde el conocimiento de su presente, no podrán desarrollar un proyecto a futuro. (Salazar, 2018)

Hasta aquí una breve reflexión acerca del concepto de «Pensar históricamente», mi propuesta no es cambiar cómo se ha conformado dicha habilidad, sino apropiarnos de lo que nos sirve para comprender el presente y darle una re-significación a nuestros pasados, pero desde una óptica distinta, a

partir de la generación de un interés en los alumnos por aprender su realidad desde lo que Freire ha llamado «práctica problematizadora» y situarnos desde un lugar de enunciación distinto al producido por la modernidad.

Es por esa razón, que retomo la idea que plantea el historiador Federico Navarrete, en su libro *Historias mexicas*, para una mejor comprensión de los acontecimientos pasados.

En él plantea dos conceptos que le ayudaron a navegar desde otra perspectiva distinta a la occidentalizada para interpretar algunos códices mexicas. Los conceptos son: *cosmopolítica* y *cosmohistoria*. El primero tomado del historiador de la ciencia Bruno Latour y la segunda propuesta hecha por él mismo.

La primera nos dice Navarrete (2018):

La cosmopolítica reconoce la existencia no sólo de los actores y personajes humanos, sino también de fuerzas y actores no humanos, como pueden ser las divinidades en muchas concepciones del mundo, o la naturaleza, en el caso de la ciencia y la tecnología modernas, actores que también forman y han formado parte esencial de nuestros procesos sociales. Además, son las relaciones que se tejen entre estos distintos actores, así como sus variadas formas de actuar, políticas, productivas, ecológicas, religiosas y científicas las que definen el mundo en que convivimos. (p. 40)

En este sentido, la propuesta que Navarrete incorpora de Latour es tomar como actores no sólo al ser humano, sino, también se refiere a tomar en cuenta la relación que los seres humanos establecen con la naturaleza y con los ancestros. Es decir, hay una construcción conceptual distinta a la que la ciencia occidental ha impuesto, donde sólo la naturaleza se considera como un fenómeno más de la actividad humana y no como parte inherente de ésta. Esta manera de actuar en y con el mundo, es diametralmente opuesta a la eurooccidental²¹. Al respecto Bautista (2014) afirma que:

21 Pues desde la racionalidad científica como discurso explicativo, que monopoliza la legitimidad epistémica, la posibilidad de dioses y relaciones con la naturaleza no pueden ser explicado.

Es un hecho comprobado que en las culturas indígena-originarias de América Latina hay una afirmación de la naturaleza completamente distinta y mucho más equilibrada y racional que la moderna, y hoy, dada la crisis ecológica que se incrementa cada vez más, estas formas de comprensión, de concepción y de relación con la naturaleza son más necesarias que nunca, no sólo para la modernidad sino para toda la humanidad. (p. 63)

Ejemplo de esto, es la relación que los mayas y muchos pueblos originarios de Mesoamérica y América Latina toda, han establecido con la naturaleza y sus ancestros. Permítaseme comentar una anécdota que considero ilustra muy bien lo que estamos hablando.

En una ocasión al viajar hacia el municipio de Homún, Yucatán, el poblador que fungía como nuestro guía para poder entrar a los más de 300 cenotes—esto lo hace el municipio con más cenotes en Yucatán— con que cuenta el municipio. Mientras nadaba en uno, descendió por la escalera principal una mujer que se expresó de la siguiente manera: “¡Qué feo está este cenote! No se parece en nada a la fotografía que nos mostraron”. Todos los que nadábamos en el cenote nos percatamos de lo que la señora dijo. En ese momento, nuestro guía la increpó al decirle: “Señora, ¡no se exprese así del cenote, tenga más respeto y ofrezca una disculpa” La señora no tuvo más remedio que ofrecerla.

Al salir del cenote, le pregunté a mi guía por qué había increpado de esa forma a la señora. Él me argumentó, que nosotros tenemos una relación de sujeto a sujeto con la naturaleza (¡Wow!), y que debemos mostrar respeto hacia ella. La señora despreció al cenote y es como si lo hubiese hecho con un ser humano. Me explicó que a ella no le gustaría que a sus hijos les dijeran feos, sucede lo mismo con la naturaleza.

En gran parte de nuestro territorio, siguen bajo una lógica comunitaria (razonamiento) ancestral, en la cual, manifiestan un actuar en y con el mundo, distinto al practicado dentro de las zonas urbanas.

El otro concepto desarrollado por Navarrete (2018), la *cosmohistoria* nos sirve “para comprender tanto las diferencias como la interacción entre los distintos mundos históricos contruidos por diferentes momentos y regiones del mundo” (p. 41). Ancla su concepto al de «simetría» (también desarrollado por Latour) para explicar que:

En el terreno de la historia, la simetría implica que apliquemos a todas las concepciones del espacio-tiempo, a todas las definiciones de los actores humanos y no humanos y de sus tipos de acciones en el devenir a lo largo del tiempo, los mismos principios analíticos, sin asumir que una de ellas es la portadora de una verdad última, el reflejo directo de la realidad externa, la dueña de la verdad. (Navarrete, 2018, p.41)

El historiador mexicano crea una concepción distinta de ver y comprender la historia, y por ende, las acciones que los seres humanos han desplegado en el devenir de su vida. Navarrete (2018) asegura que “esto implica desplazar las concepciones occidentales de la ciencia y de la verdad histórica del lugar privilegiado que ellas mismas se han arrogado y analizarlas como cualquier otra concepción humana de la historia” (p. 41).

La propuesta del autor innova en el sendero de la construcción del conocimiento histórico. Sin duda razonable, los conceptos nos ayudarán a entender y comprender —y así aprehender— con mucha mayor profundidad la realidad presente.

Estos dos conceptos son pieza fundamental para comprender lo que significaría «Pensar cronohistóricamente». He retomado el término que surgió del concepto que desarrolla Navarrete: «cronotopo histórico»²².

La palabra *crono* la retomo del “término *cronotopo*, del griego *chronos*, ‘tiempo’ y *topoi* ‘espacio’” que “fue acuñado por Albert Einstein en el marco de la

22 Navarrete (2018) construye este concepto para reinterpretar los códice mexicas, debido a que el autor argumenta que “todas las construcciones temporales mexicas se vinculaban indisolublemente con configuraciones espaciales” (p. 54).

relatividad en la física para enfatizar la imposibilidad de separar las dimensiones espaciales de las temporales” (pp. 54-55). Es decir, tomo lo que Navarrete construyó para reinterpretar los códices mexicas y lo aplico como una habilidad que debe desarrollar el estudiante.

En esta lógica, trato de resaltar el papel que ha tenido el tiempo y el espacio en los distintos procesos socio-históricos que ha construido el ser humano. Será a través de este concepto que se logrará quebrantar uno de los ejes fundamentales de la enseñanza de la historia, que ha sido la ordenación de los acontecimientos de manera cronológica. Misma que ha impuesto una sola forma de historiar los acontecimientos. Con esto no quiero decir que se dejen de establecer coordenadas cronológicas, la propuesta del concepto gira en torno a no separar el espacio del tiempo, dicho de otra forma, tomar en cuenta que el tiempo y el espacio no se perciben de la misma forma en un lugar que en otro.

El tiempo no es reducido a un acontecer cronológico, sino que da cuenta de la preocupación que uno siente por el pasado desde el mismo presente. Es por eso que este nuevo concepto nos permite tomar en cuenta el tiempo no desde la cronología, sino desde lo utilizable que se vuelve el pasado a partir de la preocupación que surge en el acontecer cotidiano.

Ricoeur (2013) nos menciona que:

Contar con el tiempo, es en primer lugar, poner de relieve este tiempo del mundo, ya evocado con motivo de la historicidad. El tiempo del mundo pasa a primer plano puesto que desplazamos el acento al modo de ser de las cosas que encontramos “en” el mundo: estar simplemente presente (vorhanden), ser utilizable (zuhanden). (p. 751)

A través del concepto de «pensar cronohistóricamente» el tiempo como movimiento es añadido y no solamente como una ordenación de acontecimientos. Forma parte inherente del espacio en el que se han desarrollado los acontecimientos. Para ello, tomo en cuenta las tres características que

acompañan el planteamiento de intratemporalidad de Heidegger: databilidad, extensión y carácter público.

Donde no se estudia una historia cronológica, pero no soslaya la necesidad de la datación. Existe un punto de partida y punto final que le son propios a las necesidades del presente (extensión). La última característica es la que me interesa para darle una argumentación sólida al nuevo concepto; el carácter público. Es decir, “el tiempo de la preocupación es un tiempo público” (Heidegger en Ricoeur, 2013, p. 754).

Ricoeur nos comenta que Heidegger se refiere a esta última característica como la preocupación que el ser humano siente “en función de las cosas junto a las cuales nuestro Cuidado nos hace vivir” (Heidegger, citado en Ricoeur, 2013, p. 755). Es una manera distinta de acercarnos al conocimiento histórico. Ya no partimos de una enseñanza cronológica y disciplinaria, sino que se encuentra intrincada desde la preocupación misma que sentimos por nuestro presente que utilizamos el pasado como algo cognoscible a nuestro ahora. Es decir, revisar una historia desde nuestro presente para producir un futuro.

Este concepto nos abre un abanico distinto de posibilidades para acercarnos al estudio del pasado dentro de la educación secundaria. Al mismo tiempo subraya y pone de relieve tanto el espacio como el tiempo histórico. Sin soslayar la importancia de la datación, sólo que ahora lo cronológico —en el sentido tradicional, lineal—, pierde su primacía, aunque no su importancia dentro de la enseñanza de la historia en este nivel.

Como he argumentado en líneas anteriores, retomo el planteamiento que genera en los alumnos la habilidad de «Pensar históricamente», que se centra en actuar como lo hace un historiador, (búsqueda de fuentes, interpretación de la fuente, contrastarlo con otras fuentes y dar explicación de las motivaciones que impulsaron a los seres humanos actuar de determinada forma en un tiempo y contexto específico), sólo que, no nos centraremos a un nivel metodológico, sino conceptual.

Por último, «Pensar cronohistóricamente» sugiere la idea de no separar los planos espaciales de los temporales, además, de lograr que los estudiantes encuentren la relación que ha existido entre los actores humanos y no humanos (cosmopolítica) y poder así, comprender de una manera distinta cada uno de los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del devenir del ser humano y de las diferentes latitudes, (cosmohistoria) sin que un proceso se asuma como la portadora de una verdad unívoca y aplicable a todas las demás manifestaciones sociales, culturales, económicas y políticas de las diferentes regiones del mundo. Todo esto coadyuvaría a colocarse en una perspectiva distinta a la que actualmente impera. Incluso, ayudaría a formar una conciencia histórica decolonial que nos permitirá sentirnos parte de un espacio específico y un tiempo de acuerdo a las condiciones de nuestro presente.

En la actualidad, los adolescentes están inmersos en un mundo que les ha negado la oportunidad de crecer con las mismas oportunidades, son bombardeados constantemente con estereotipos creados para homogeneizar el consumo y no les permiten ver más allá del mundo inmediato. Aprendizaje rápido y olvido inmediato son los dos monstruos que los acechan y les cierran la puerta a formar una alternativa de vida que no consuma su tiempo y su salud en el México globalizado.

Como asegura Bauman (2007) que “la vida de consumo sólo puede ser una vida de aprendizaje rápido, pero también debe ser una vida en la que todo se olvida velozmente” (p. 133).

Es por esta razón —entre muchas otras— que en el salón de clases los estudiantes siguen sin tener certeza sobre cómo es que el aprendizaje de la historia les va a servir. Por supuesto, no hay que perder de vista que el aprendizaje de la historia es eviterno, es decir, tiene un comienzo pero no tiene fin. Los cambios que operan dentro del cerebro de los adolescentes con el aprendizaje de la historia no son tangibles a simple vista, sólo se puede saber que han aprendido algo si su comportamiento ante los embates del mundo real se manifiesta en una crítica al modo de vivir del sistema capitalista.

En un mundo donde la vida se esfuma en un consumir constante, el desarrollo de una conciencia histórica decolonial se torna imprescindible para la conservación de la especie humana. Este es uno de los desafíos que enfrentan los docentes dentro de las aulas mexicanas. Desarrollar una conciencia histórica decolonial en los adolescentes —en un mundo donde el tiempo se aparta cada vez más de ellos y viven un presente efímero y sin sentido—.

Entonces, el desarrollo de este concepto implica haber aprendido las habilidades de pensamiento cronohistórico, las cuales permiten al adolescente buscar, interpretar y comprender la información que ha elegido para otorgarle un sentido a los problemas que observa en su vida cotidiana. La memoria histórica es indispensable a la hora de evocar una conciencia histórica, pues ésta nos ayuda a recordar los acontecimientos que logran dar un significado a nuestras experiencias históricas, y por último; la habilidad de narrar historias desde una perspectiva decolonial nos permite activar una conciencia histórica distinta a la que se modelaría mediante la narrativa actual, dicho de otra forma, la narrativa es la cúspide donde la conciencia histórica se hace presente y nos ayuda a orientar nuestras acciones hacia un fin concreto. En palabras de Salazar (2006) “la narrativa es ante todo, interpretación, es una forma de construir, de aprehender la realidad social” (p. 172).

c) Conciencia decolonial

El desarrollo de una conciencia decolonial está ligado con la forma en la que obtenemos información del pasado, haber hecho un proceso de interpretación/comprensión (hermenéutica) de los acontecimientos, y darle un sentido a partir de las experiencias vividas por los adolescentes, de esta manera, el pasado puede desplegarse a través de la interrelación de los hechos vividos por uno y las experiencias temporales de los seres humanos en el pasado. En palabras de Rûsen (2014) “la conciencia histórica está determinada por el pasado

en la medida en que se configura en un contexto vivencial real que a su vez se originó a partir de los acontecimientos pasados” (p. 360).

En este tenor, la consciencia histórica se revela como una operación de razonamiento entre lo que se vive y lo que el ser humano ha experimentado en otros momentos y en otras latitudes, no es sólo una condición interna, sino que depende de las relaciones intersubjetivas que cada persona experimenta. La potencialidad de la consciencia histórica en los adolescentes puede ser observable en cuanto oriente de una forma congruente las acciones de ellos y ellas.

Por ejemplo: si un adolescente conoce cuál es la situación de los niños africanos que se dedican a extraer oro para dárselo a las empresas trasnacionales que se dedican a la joyería, puede que reflexionen y tomen consciencia sobre si es bueno comprar joyas de oro y preferirán no fomentar esa forma vil de esclavitud en pleno siglo XXI. Observamos en el ejemplo anterior, una acción orientada de manera congruente gracias a la obtención de un consciencia histórica que le permitió al adolescente reflexionar sobre su actuar en el mundo. Tal y como plantea Zemelman (2007) cuando escribe que:

La conciencia histórica que se vincula con formas de razonamiento en base [sic] a una lógica de ubicación [...] Es la correspondencia entre cómo se asume como sujeto y la relación con la externalidad, en la medida en que esta parte de las exigencias de una consciencia potenciadora que tiene que traducirse en lenguajes activadores; porque lo que se entiende por sujeto se corresponde con la construcción de realidades. (p. 96)

Lo anterior nos muestra que el desarrollo de la consciencia histórica decolonial dentro del salón de clases, es un potenciador para la acción del ser humano, por tanto, si ésta se desarrolla continuamente, los estudiantes podrán llevar a cabo una vida más activa dentro de la comunidad en la que viven y por ende, dentro de la sociedad mexicana.

Desde la educación básica, se pretende que los estudiantes alcancen un nivel de pensamiento crítico, sí, pero; éste debe ser acompañado cotidianamente de una consciencia decolonial que les permita vislumbrar las acciones futuras con un sentido histórico. Walter Benjamin (2008) afirma que “la conciencia de hacer saltar el *continuum* de la historia es propia de las clases revolucionarias en el instante de su acción” (p. 52). Sin embargo, no basta sólo con generar una consciencia decolonial que nos dé cuenta de las atrocidades que ha hecho el sistema, es necesario partir desde una «práctica problematizadora» cuya acción se centre en generar en los estudiantes el desafío de resolver esa práctica, es decir, no solamente se requiere que ellos tomen consciencia de lo que acontece, sino que hay que acompañarlo de una acción problematizadora que guíe los pasos a la resolución de ésta. Avanzar en la construcción de esa pedagogía decolonizadora rebasa los límites de este trabajo; sin embargo, desde hace lustros ya es posible encontrar esfuerzos muy valiosos y fructíferos de avanzar en la construcción de este tipo de propuestas. En mis consideraciones finales menciono algunas de ellas.

Es menester desarrollar una consciencia decolonial dentro de los adolescentes en todo momento. Enfrentar a los alumnos con su presente para que puedan encontrar un sentido a los acontecimientos pasados para que no queden en pura nemotecnia los conocimientos históricos. De nada les servirá a los adolescentes aprenderse un cúmulo de información histórica si no les ayudará a resolver sus problemas inmediatos y a crear alternativas que dibujen un mejor futuro para ellos y para las generaciones venideras. Se trata entonces, de dar inteligibilidad al presente.

El desarrollo de una consciencia decolonial permite interpretar las acciones humanas pasadas y re-actuar dentro de un contexto diferente en experiencias temporales. Gadamer (2007) afirma que:

La conciencia histórica no oye más bellamente la voz que le viene del pasado, sino que reflexionando sobre ella, la reemplaza en el contexto donde ha enraizado, para ver en ella el significado y el valor relativo que le

conviene. Este comportamiento reflexivo cara a cara de la tradición se llama interpretación. (p. 43)

Acercar a los adolescentes hacia los cambios que los sujetos han experimentado a través de los años, detonaría en ellos la observación de los cambios en el conducirse de los seres humanos con los que se relacionan diariamente, para después, pasar a la observación de la sociedad en su conjunto, de manera que, les permita actuar y transformar su mundo inmediato.

La consciencia decolonial no se encuentra de por sí dentro de la mente de los seres humanos; sin embargo, es posible que esta tuviera las condiciones para construirse a partir de que un sujeto se percate de esta forma distinta de leer la realidad. Al hacer esto es posible que empiece a darse un proceso de juicio crítico sobre sus propias consideraciones y formas de comprender el mundo y, pueda tener una base para cuestionar su rol social e histórico viéndose en comunidad con otros sujetos con los que comparte condiciones de vida. Entonces, la consciencia decolonial es subjetiva, en tanto, permite una relación con los demás y de autoconocimiento, y es objetivada en cuanto actuamos ante las injusticias y atrocidades que el proyecto civilizatorio moderno ha generado a través del tiempo.

Por citar otro ejemplo: al estudiar los temas relacionados con la discriminación y racismo en México, los y las alumnas pueden subjetivar los acontecimientos pasados a partir de las relaciones de discriminación y racismo que han sufrido u ocasionado de manera inconsciente hacia otros. Recuerdo una clase dónde les pregunté a mis alumnos si alguna vez habían sido víctimas o victimarios de un acto de discriminación racial.

Como es notorio en nuestro país es muy marcado las discriminaciones por racismo, tal y como afirma Navarrete (2016) éste es “centrado en las diferencias que los grupos humanos tienen en el color de su piel y en un puñado de rasgos físicos bien definidos” (p. 41) La mayoría de las respuestas de los y las estudiantes se ubicaron como víctimas, por haberse sentido en algún momento

discriminados por su condición de piel o por su fenotipo. Cuando expuse como ejemplo que los mexicanos cuando quieren hacer menos a otra persona lo tachan de *indio*, de *bajado del cerro a tamborazos*, *pinche prieto*, *naco*, entre muchos otros calificativos; siempre, son alusivos hacia el ser indígena, como si esto fuera una maldición.

En ese momento, reflexionaron sobre su actuar y cayeron en cuenta que por lo menos, en más de una ocasión habían dicho alguno de los ejemplos que cité anteriormente. Al verse reflejados como aquellos que los han discriminado, se sorprendieron porque las experiencias temporales de los otros se repetían en su presente.

Quizá, varios alumnos tomaron consciencia de las acciones perjudiciales para los demás y para consigo mismo que acarrea la discriminación y el racismo, de tal forma que, su conducta tuvo que re-actualizarse para no volver a cometer un acto de discriminación de manera inconsciente.

En este ejemplo, observamos el trabajo que la consciencia histórica decolonial realiza en el acontecer cotidiano. Están inmersos los procesos cognitivos de memoria, comprensión, experiencia interpretada, y orientación de la conducta. (Rûsen, 2014)

Lo que subyace dentro de la idea de una consciencia histórica decolonial es el papel que la memoria juega a la hora de evocar el pasado. Si la memoria sólo nos sirve para recordar las acciones pasadas no nos es de mucha ayuda, en cambio, si ésta fortalece nuestra actividad de reflexionar, la memoria activa la potencialidad de la consciencia histórica y logra objetivar las experiencias interpretadas de los acontecimientos pasados. Como afirma Willingham (2011) que “la memoria no es el resultado de lo que se quiere recordar ni de lo que se tiene que recordar: es sencillamente el recuerdo de aquello sobre lo que se ha reflexionado” (p.79).

Bajo esta lógica, la consciencia histórica decolonial permite vislumbrar la realidad que se manifiesta ante nuestros ojos. Podemos ver desde otra

perspectiva los fenómenos que ocurren dentro de una sociedad y tomar partido a la hora de actuar en ella, siempre con una mirada totalmente distinta a aquellos que viajan con un bagaje cultural histórico exiguo.

Por tanto, la consciencia histórica decolonial logra desdoblarse cuando contrastamos nuestra realidad con las experiencias de los hombres y mujeres del pasado que objetivamos en nuestro presente y poder así darle un sentido distinto al conocimiento histórico, toda vez que la consciencia histórica decolonial es la experiencia temporal que se refuerza en las relaciones intersubjetivas que tenemos con aquellos que han estado del lado de los oprimidos.

No sólo sirve para reflexionar acerca de las acciones de los otros, sino que me permite hacer una introspección cuidadosa de las formas de mí actuar en sociedad. De esta forma, el desarrollo de una consciencia histórica decolonial está íntimamente relacionado con la autoconsciencia, es decir, con el proceso reflexivo que hacemos de nuestras conductas en el mundo. Tal y como asevera Bautista (2014):

La conciencia trata de los problemas que acontecen fuera de nosotros, frente a los cuales podemos tomar ciertas actitudes o no, pero en el caso de la conciencia el problema está afuera, no dentro nuestro, es decir, siendo conscientes de los problemas que nos enfrentan, podemos ser inconscientes del grado de aparición, resolución y superación de los problemas. En cambio, la toma de autoconsciencia trata del modo como nosotros mismos nos autoexaminamos cuando nos enfrentamos a los desafíos de nuestra propia historia. Ascendemos al plano de la autoconsciencia cuando nosotros mismo nos damos cuenta de que somos parte fundamental de esos problemas que teníamos ante nosotros y que tenemos que afrontar y resolver históricamente. Hacer este pasaje de la conciencia a la toma de autoconsciencia recién nos prepara para ser o constituirnos en reales sujetos de la política y la historia, porque ahora sabemos que el problema no está ahí enfrente nuestro, sino que también está dentro nuestro, en nuestra conciencia, que es de lo que hay que tomar autoconsciencia. (p. 241)

La cita es larga pero muy ilustrativa. El ejemplo que cité habla precisamente de esto. Al hacer que los estudiantes contrastaran sus quehaceres con las acciones de los seres humanos en el pasado, se dieron cuenta de que estaban repitiendo un patrón de conducta que ellos mismos reprobaban. Por tanto, lograron autoexaminarse y significaron el conocimiento histórico, la memoria, actuó como un potenciador de la consciencia histórica decolonial, y quizá logro reorientar la manera en que los estudiantes se conducían ante la vida.

Para terminar, los discentes, lograron encontrar una respuesta en la historia que les permitió autoobservarse en el espejo de su rostro. Dicho de otra forma, reprobaron una acción suya cuando fueron conscientes de lo que hacían.

Vemos que el conocimiento histórico logra un cambio en la conducta de los estudiantes, siempre y cuando éste se relacione con las experiencias temporales que los alumnos han sufrido en carne propia. De otra forma, la historia no entrará en la consciencia de los educandos, se quedará en un mero receptáculo de información sin sentido alguno.

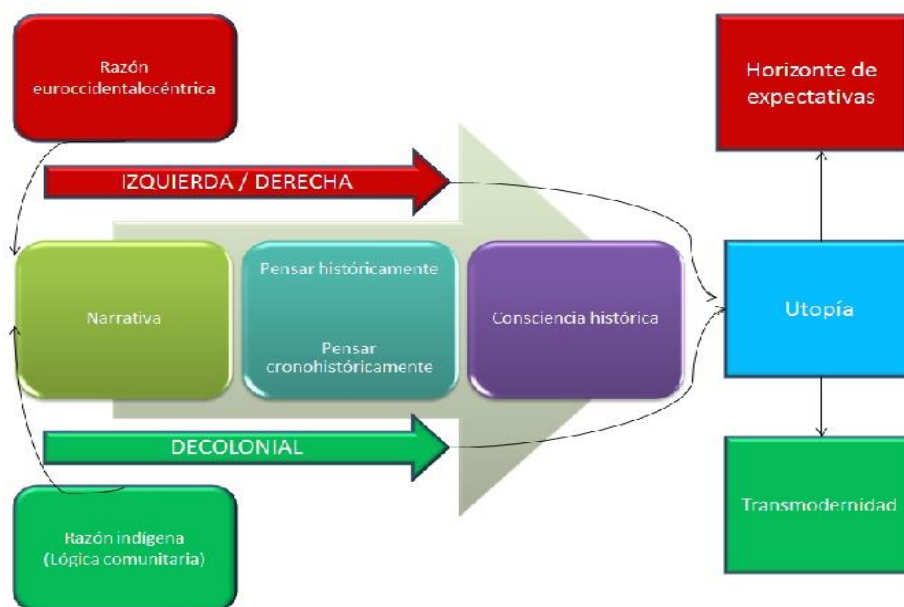
Tal y como escribió Salazar (2018) que “una sociedad que no encuentra en la historia respuesta a sus problematizaciones en el presente, *se aleja de la posibilidad de cimentar la conciencia de su tiempo*” (p. 291) [Las cursivas son mías]

Una consciencia histórica decolonial, se construye a través de estudiar los procesos históricos desde una perspectiva distinta. La difusión de nuevas narrativas dentro del aula ayudará en gran medida a conformar una consciencia decolonial. Éste es un elemento fundamental, pero no el único, no obstante, creemos que partir desde una «práctica problematizadora» ayudará a cambiar la forma en la que hasta el momento se ha aprendido historia en la educación básica, misma que servirá para salir del aprisionamiento epistémico en el cual nos encontramos gracias a la imposición desde las esferas del poder una sola forma de acercarse al conocimiento histórico. Tal y como afirma Mignolo (2006) cuando dice que:

La conciencia descolonizadora, la conciencia del giro decolonial conduce a la descolonización del saber y del ser: esto es, conduce a la toma de conciencia de que el saber es producto de la colonización y no una ideología neutra [...] El giro epistémico decolonial y su importancia para imaginar y construir un mundo donde quepan muchos mundos son hoy más necesarios que nunca. (p. 221)

A continuación, presento un plano metodológico para transitar hacia esa pedagogía de la liberación, en el que trato de amalgamar los conceptos que actualmente se trabajan dentro de la educación básica y tomamos lo que nos puede servir para articular nuestra argumentación desde una perspectiva decolonial.

Figura 1.1 Plano metodológico de la pedagogía de la liberación



Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos escritos en las líneas anteriores.

El plano anterior nos muestra el camino que hemos de seguir para llegar a una Pedagogía de la liberación y culminar en un *horizonte trans-moderno*, es

decir, salir de la *prisión cognitiva* en la que nos encontramos y vislumbrar un horizonte que nos ayude a observar la realidad desde una perspectiva distinta.

Podemos observar que, existen dos planos que es necesario transitar para poder llegar a una determinada utopía. Tomo el concepto que desarrolla Ernst Bloch y que él le llama «principio esperanza», pero afín de cuentas es una utopía por la que nosotros nos levantamos constantemente y realizamos nuestras actividades con responsabilidad y con miras hacia un objetivo. Nos recuerda Bloch (2007) que:

lo propio en sí o esencia es aquello que todavía no es, lo que empuja hacia sí en el núcleo de las cosas, lo que aguarda su génesis en la tendencia-latencia del proceso: es en sí mismo esperanza fundamentada, esperanza real-objetiva. (p. 507)

En el plano se muestran las categorías de: narrativa, pensar históricamente/cronohistóricamente y consciencia histórica. Por el lado superior comenzamos a estructurar la realidad desde una perspectiva eurooccidentalocéntrica, que a partir de ahí se construye una narrativa que nos impulsa a pensar históricamente y eso nos da como resultado una consciencia histórica de acuerdo a la lógica eurooccidentalocéntrica.

El plano cuenta con una flecha que coloca dentro de la misma dirección y en el mismo sentido tanto al pensamiento de izquierda como el de derecha. Mi hipótesis para realizar esto es que tanto la izquierda como la derecha, parten desde una misma lógica que — aunque los objetivos son distintos—, su manera de observar la realidad se posiciona desde la misma óptica y tratan de llegar hacia un horizonte de expectativas²³ que les permite moverse en el espacio y utilizar el pasado como anclaje para comprender el presente.

Por el otro lado, se encuentra el pensamiento decolonial que se ciñe desde una perspectiva no occidentalocéntrica, es decir, se ancla desde una lógica

²³ Concepto creado por Reinhart Koselleck.

distinta a la del pensamiento de izquierda y de derecha. De esta forma, la narrativa que construye es diametralmente opuesta, aquí es donde todas las narrativas que han sido ocultadas por el pensamiento eurooccidental, salen a flote. En este sentido, no utilizo el pensar históricamente como se ha desarrollado, sino que propongo pensar cronohistóricamente (tal y como se explicó en líneas arriba), para poder así desarrollar una consciencia decolonial y lograr aterrizar en un horizonte transmoderno, que implica incluso, una ética distinta. Así como Bautista (2014) argumenta que:

Este tipo de tensión existencial [cambio de paradigma], cuya expresión sería el uso constante y a veces inevitable de los conceptos y teorías modernas, sería el propio de una tensión vista y pensada desde esta correlación transmodernidad-decolonial que ya no aspira a mejorar y dar otro tipo de contenido a los conceptos, categorías o teorías de la modernidad, sino a recuperar y producir una nueva comprensión del mundo, el sentido de la vida, desde lo que la modernidad ha negado siempre. (p. 74)

Es necesario que logremos generar en los alumnos esa toma de postura desde un lugar de enunciación distinto al producido por la modernidad. El cambio de paradigma debe comenzar dentro de los recintos escolares de educación básica y continuar hasta los niveles de educación media y superior. De otra forma, será muy difícil descolonizar la mente de los y las mexicanas y seguiremos reproduciendo la vida desde los paradigmas impuestos por la modernidad.

CAPITULO 2

Un contexto caracterizado por el neoliberalismo y la globalización, las caras contemporáneas de la colonización

No hay ninguna relación de poder que no constituya un campo de saber. Y no hay ningún saber que carezca por completo de relaciones de poder.

Byung-Chul Han

En los capítulos anteriores hemos podido dejar de relieve la situación de aprisionamiento epistemológico en el que se encuentra la narrativa histórica, acompañado de un plano metodológico por el que proponemos andar para transitar hacia una pedagogía de la liberación; que nos permita vislumbrar un horizonte transmoderno y comprender la realidad desde una perspectiva decolonial, seguido del plano metodológico.

Toda reflexión sobre lo que acontece en el mundo, contiene sin lugar a dudas las preocupaciones, las expectativas, las ilusiones y sobre todo; la esperanza de transformar la realidad imperante. Nadie logra dotar al mundo de conocimientos si no se sitúa en el lugar socio-histórico que le ha tocado vivir. Bajo esta lógica, nuestra preocupación surge en el momento en que el modelo neoliberal está siendo devorado por sus propios mecanismos de coerción.

Hemos tenido una preocupación legítima por verter nuestro esfuerzo en busca de andar por caminos diferentes a los que hemos andado desde hace ya varios siglos. Es por esa razón que partimos desde las consecuencias producidas por un determinado proyecto civilizatorio, el cual, ha sido desde sus inicios (para nosotros partimos desde 1492), irracionalmente violento y etnófago. De acuerdo con Díaz-Polanco (2015) la etnofagia significa el:

abandono de los programas y **acciones explícitamente encaminados a destruir la cultura de los grupos étnicos** y la adopción de un proyecto de más largo plazo que apuesta al efecto absorbente y asimilador de las múltiples fuerzas que pone en juego el sistema. (p. 47) [Las negritas son mías]

Desde esta óptica, las prácticas de dominación y sometimiento han cambiado en su forma, pero no en su esencia. En razón a esto, nuestro análisis ha surgido desde el momento en que nos damos cuenta de cómo se tejen las relaciones de dominio del cuerpo y la mente humana. Las narrativas históricas también han sido un instrumento al servicio del poder imperial. Éstas han modelado una subjetividad moderna, que sigue manteniendo los grilletes de opresión en la mente. De tal forma que, el eje de nuestra reflexión ha surgido después de haber visto la depredación brutal del planeta y la degradación del tejido social en el que nos encontramos en pleno comienzo del siglo XXI. Tal y como Marx (1975) ha planteado en su Obra El Capital en la que nos recuerda que:

La reflexión en torno a las formas de la vida humana, y por consiguiente el **análisis científico de las mismas**, toma un camino opuesto al seguido por el desarrollo real. Comienza *post festum* [después de los acontecimientos] y, por ende, **disponiendo ya de los resultados últimos del proceso de desarrollo.** (p. 92) [Las negritas son mías]

Lo que podemos observar en la cita anterior, es que el pensamiento de Marx adquiere una vigencia notable para darle un estatuto científico a nuestras reflexiones. Sin dejar de soslayo, que existe una carga ideológica en el pensamiento social, hemos tratado en todos los sentidos de ajustarnos a la realidad que nos ha tocado vivir. Así pues, la obra de Marx nos permite reflexionar a partir de mirar las repercusiones que ha producido este modo de actuar (y de comprender) en la realidad.

En las siguientes líneas trazaremos la ruta del modelo neoliberal en el en nuestro contexto. El modelo neoliberal es la expresión actual de la colonialidad que se gestó en 1492, dado que forma parte del proyecto civilizatorio europeo. Por ello, es necesario que comprendamos las coyunturas en las que nos ha tocado desenvolvemos, cuyo objetivo primordial es comprender las acciones que los seres humanos han hecho a través de los años.

Este capítulo no pretende analizar la situación geopolítica, histórica de la segunda mitad del siglo XX, sino que intenta dar muestra de cómo fue

configurándose la ideología neoliberal y tomando mayor preponderancia en todas las esferas del desarrollo del ser humano. Es por esta razón, que consideramos realizar un esbozo histórico cuya finalidad sea situarnos desde las circunstancias históricas en las cuales hemos sido modelados y observar que el neoliberalismo es la continuidad del proyecto civilizatorio moderno.

La etapa neoliberal en México

En México fue con el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) cuando se dio entrada con bandeja de plata a las ideas neoliberales en nuestro país. Ideas que se venían gestando desde hace décadas pero por la implementación de medidas económicas en las que intervenía el Estado no fue posible aplicarlas con anterioridad. No obstante, las semillas de lo que más adelante serían los impulsores de esta ideología, fueron sembrándose en las instituciones creadas para diseminar las ideas neoliberales en nuestro país. Instituciones como el ITAM, la Universidad Panamericana, el Instituto de Estudios Económicos y Sociales, el Tecnológico de Monterrey, la Escuela Libre de Derecho, entre otros más, fueron las instituciones encargadas de propagar y dar viabilidad a las ideas (neo)liberales en México.

El neoliberalismo, haría trizas con todo el Estado benefactor que había logrado elevar los índices de calidad de vida de las personas. Los derechos sociales que se habían ganado en las calles, pronto serían vapuleados uno a uno. Introyectando en todos los ámbitos de la vida los principios rectores de la ideología neoliberal: la libertad individual, la libre competencia, y el mercado como órgano regulador de la vida misma. A decir de Romero (2016):

el neoliberalismo, legitima la competencia individual y deslegitima o cuestiona cualquier tipo de organización económica “colectivista” que sustituya la libertad de elección de los individuos. Se opone a todo capitalismo que tenga compromisos con sectores sociales: protección social a los trabajadores, protección legal al empleo, establecimiento del salario mínimo, etc. El Estado es útil en la medida en que desarrolle el mercado. En pocas palabras, promueve un Estado fuerte que defienda los

derechos de propiedad y las libertades individuales y empresariales. (p. 263)

La creciente influencia de las ideas neoliberales permeó en el ámbito educativo. En esta época se comienzan a organizar los Congresos de Investigación Educativa. En los cuales empezaron a expresarse algunas corrientes pedagógicas con la finalidad de establecer un currículo que empatara con el desarrollo industrial de Estados Unidos. Dos textos fueron de gran influencia en la elaboración de los currículos educativos: el libro de Tyler y el de Taba. A decir de Díaz-Barriga y García (2014) “los dos libros más influyentes del currículum en lengua hispana fueron sin duda los libros de Tyler (1973) y Taba (1974); esos libros fueron publicados por Troquel pero no se distribuyeron gratuitamente” (p. 245). A continuación una breve reseña de la obra de Tyler, la obra de Taba orbita dentro de las mismas lógicas que el de Tyler, es por esa razón que nos centramos en la obra que se editó primero.

Para Tyler, es necesario implementar un currículo que tome en cuenta cuatro ejes de orientación: los fines que deberá alcanzar la educación, qué tipo de experiencias educativas debe brindarse (puede observarse la influencia del pensamiento de Dewey en sus planteamientos), la organización y por último; la evaluación. Éstos serán los ejes que guiarán las ideas del autor en torno al desarrollo del currículo de cualquier sistema educativo.

Dentro del primer eje que seguirá el autor, su pensamiento se concentra en la modificación de la conducta del ser humano, para Tyler “educar significa modificar las formas de conducta humana” (p. 11). En este sentido, uno de los principales objetivos que se deben tomar en cuenta antes de emprender la realización de un currículo, debe ser; alcanzar una conducta deseable, tanto para la sociedad como para las fuerzas productivas del mercado.

Desde esta perspectiva, para poder modificar la conducta de los seres humanos, será necesario saber cuáles son las necesidades e intereses de los estudiantes. Este planteamiento es central, porque a partir de aquí, se deberá colocar la atención en ellos como parte neurálgica del proceso educativo.

Indagar en las necesidades de los estudiantes posibilitará el desarrollo de objetivos específicos para ellos; al tomar en cuenta la formación que han recibido en su casa y en su comunidad. El otro elemento que salta a la vista y que conforma el estudio preliminar para la construcción de los fines que perseguirá la educación, se centra en investigar los intereses de los alumnos que se encuentran relacionados con el ámbito educativo. Al respecto Tyler afirma:

Es así como distintos grupos han iniciado la investigación de los intereses de los estudiantes, para obtener alguna luz sobre los posibles objetivos de la educación. Allí donde esos intereses son realmente válidos constituyen un buen comienzo para la enseñanza efectiva mientras que, si resultan indeseables, limitados o inconvenientes señalan vacíos que deben llenarse para que el alumno pueda recibir una educación efectiva (Tyler, 1973: 17).

Junto con los intereses y necesidades, para el autor se vuelve imprescindible el análisis de la vida contemporánea fuera de la escuela. Dentro de esta idea, la influencia ejercida desde el contexto externo genera un impacto decisivo en la conformación del tipo de conocimientos que son precisos adquirir de los estudiantes

En este orden de ideas, para modificar la conducta del ser humano, se deben tomar en cuenta tanto los factores internos como externos que giran en torno a su desarrollo. De manera que, para Tyler, se debe modificar la conducta hacia los fines perseguidos por un grupo selecto de la sociedad.

En el caso de Estados Unidos, se trataba de unificar el conocimiento para alcanzar el desarrollo tecnológico que la extinta Unión Soviética había conseguido. Pinar (2014) sostiene que “El Sputnik generó una obsesión curricular persistente por la ciencia y la tecnología. Imponer tal estandarización curricular significó arrebatarse la posibilidad del desarrollo del currículum a los maestros y a los especialistas de las universidades” (p. 68). De lo anterior se desprende, dado el contexto internacional que se vivió después de la Segunda Gran Guerra (1939-1945); el nacimiento del currículum en Estados Unidos. A pesar del complejo análisis por indagar las necesidades e intereses de los alumnos, de la mano con el

contexto fuera de la escuela, se vuelve imprescindible seleccionar los objetivos que se deben alcanzar, y para ello, es ineludible destacar la influencia que la filosofía y la psicología del aprendizaje ejercieron, afín de esclarecer con transparencia cuál ha sido el sendero andado para lograr el tan deseado cambio en la conducta de los educandos.

En tal sentido, Tyler nos dice que “la filosofía de la escuela deberá tener en cuenta además, otros dos tipos de valores descollantes en la vida contemporánea: los valores materiales y el éxito” (p. 38)

Tras la idea de qué objetivos debe perseguir la escuela, se esconde la visión capitalista de acumulación material y el éxito como principio base constitutivo de la escuela, y se les encubre bajo el concepto de valor. Una sociedad que tiene como principales valores el éxito material, estará condenada a deambular por el mundo sin saber realmente cuál ha sido la finalidad del ser humano en el planeta. La filosofía de Dewey, tal vez ayude a comprender que existen otro tipo de valores que aseguren la vida digna y la existencia misma en el planeta. Bernstein (2010) nos recuerda que “Dewey albergaba una enorme fe en lo que la educación y la escuela podían hacer en una sociedad democrática. [...] enfatizó el papel de la escuela como institución social capaz de proporcionar un modelo para la vida en comunidad” (p. 230).

Decíamos más arriba que el núcleo central para la elaboración del currículum (de ahora en adelante) iba a ser el estudiante. La razón de ello reside en la arcaica forma de transmitir los conocimientos a los educandos, donde se pensaba a los estudiantes como vasijas vacías, cuyo objetivo estribaba en llenarlas de contenido.

Es en este momento, cuando la psicología del aprendizaje adquiere una relevancia primordial a la hora de seleccionar los objetivos. Entre los aportes de la psicología del aprendizaje se encuentran: distinción de objetivos, presentación gradual de los mismos, vinculación de las condiciones requeridas para aprender, y la más importante; distinción de que las experiencias de aprendizaje rinden frutos múltiples. Con esta serie de ideas, se articula el segundo eje del autor, éste guiará la formulación de los conocimientos que serán útiles y orientará las actividades de

aprendizaje. Para Tyler “el propósito real de la educación no es que el instructor realice ciertas tareas, sino promover cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante [...]” (p. 47).

De lo anterior se deduce, una influencia muy fuerte por parte de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), donde los nuevos conocimientos deben estar relacionados con los conocimientos previos que el alumno posee.

Aunado a la idea del aprendizaje significativo, se engarza otro concepto que será retomado del pensamiento de Dewey, la idea de «experiencia», al respecto de este concepto, Bernstein (2010) nos dice que “es por medio de la experiencia, especialmente de la científica, como llegamos a comprender los rasgos distintivos de la naturaleza y como la experiencia constituye un tipo de transacción natural” (p. 117). En tal fardo, podemos observar cómo se conjuga la filosofía junto con la psicología para legitimar la selección de los objetivos educacionales.

La psicología del aprendizaje, sentará las bases de las planificaciones didácticas actuales, donde estarán presentes conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es el preludio de los cambios que se gestarán en América Latina una vez que se haya encarnado por completo la idea del currículo en el sistema educativo, el impacto de estas teorías (la psicología del aprendizaje y la filosofía de Dewey), se verá reflejado en la educación de México y América Latina toda.

Tal panorama, nos introduce hacia los principios generales para la selección de los aprendizajes, el autor establece cinco principios, a saber:

- a) Las vivencias de los estudiantes son primordiales al darles un objetivo
- b) La actividad generará satisfacciones en el alumno
- c) La actividad estará dentro del campo de posibilidades del alumno
- d) Variedad de actividades y;
- e) Diferentes resultados con una misma actividad

De lo anterior se alude, que las actividades de aprendizaje tendrán como meta principal desarrollar los tres tipos de pensamiento (inductivo, deductivo y

lógico), para su logro, el autor plantea la resolución de problemas como parte integradora de los tres tipos de pensamiento. La implementación de este tipo de metodologías para alcanzar un mejor aprendizaje, fue bien concebida dentro del profesorado, autores como Ignacio Pozo, entre muchos otros, comenzaron a plantear sus metodologías con base en la resolución de problemas. Tales procedimientos, surgen de la crisis que atravesaba el aprendizaje de los estudiantes, en efecto, para que haya un cambio, debe haber un malestar y éste se concentró, verbigracia: en la memorización automática, el olvido de los contenidos, la falta de organización, la vaguedad de lo recordado y la poca familiaridad con las fuentes. En todo caso, el vuelco hacia el aprendizaje por problemas surgió a raíz de tal molestia.

Dichos planteamientos, se sostienen a partir de la idea de que el conocimiento debe servir para actuar dentro del medio donde nos encontramos e incidir de manera positiva en nuestras comunidades.

Como hemos visto, las actividades de aprendizajes deben estar relacionadas con las experiencias obtenidas por los alumnos fuera de la escuela, y suscitar el interés por el aprendizaje, a través de la obtención de satisfactores relacionados con alguna vivencia gratificante. A partir de esto, el aprendizaje sería más provechoso para los educandos y no recaería solamente en una memorización automática sin sentido, sino que habría significación al momento de aprender.

El tercer eje radica en la organización de los aprendizajes, cuya adquisición debe ser efectiva. El autor enuncia tres criterios principales: a) continuidad, b) secuencia e c) integración. Desde estos criterios, emergerán los principales saberes que deben poseer los estudiantes: saber (conceptual), saber hacer (procedimental) y saber ser (actitudinal).

Lo relevante subyace en la interdependencia de cada uno de los conocimientos adquiridos por los discentes, ahora ya no estarán alejados de su realidad, sino que se verán entrelazados con lo sucedido en los márgenes de su localidad y la globalidad. Tras estos cambios surgirá la estructura organizativa de las secuencias o situaciones didácticas actuales. En las que encontraremos lecciones (para verse en un día), temas (para verse en una semana) y unidades

(para tratarse durante varias semanas). De esta forma, quedará articulada la estructura de los aprendizajes y logrará establecer una comunicación entre los objetivos, la escuela, la comunidad y las actividades de aprendizaje.

Hasta aquí, hemos recorrido tres de los cuatro ejes que el autor plantea al inicio de su obra. El último eje —y no menos importante—, es el que desde mi perspectiva, ha logrado una penetración formidable en el *argot* educativo; la evaluación.

El autor afirma “que la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos” (p. 108). De lo anterior se desglosa, la visión eficientista de la obra de Tyler, en donde todo es medible, en función de la consecución de un resultado.

Plá (2018) afirma que “bajo el nombre de producto y resultado, se escondía la palabra evaluación y sus diversos instrumentos” (p. 119).

Tan escabrosa como sencillo, la palabra evaluación encierra toda una historia dentro del devenir histórico de la sociedad occidental. Aboites afirma que:

La “evaluación científica” que aparece en la frontera norte de México al comienzo de la década de 1990 es heredera directa del intento europeo del siglo XIX y comienzo del XX por establecer una nueva y ambiciosa ciencia, capaz de identificar desde una temprana edad las capacidades intelectuales y morales de las personas [...] El desarrollo de este intento [la medición de rasgos fisionómicos] todavía hoy afecta directa y crecientemente las vidas de millones de personas y ha marcado de manera especial la historia de la evaluación en países como México. (Aboites, 2012: 265)

Se establece la evaluación para saber si se alcanzó el cambio de conducta deseable en los estudiantes, para lograr esto, se requerirá de una evaluación diagnóstica y una posterior a la implementación de las actividades de aprendizaje, al tener una evaluación inicial, se podrá saber con mayor certeza si se están por

alcanzar los objetivos planteados en el currículo. De esta manera, se podrán contrastar los resultados de la conducta final del estudiante con el diagnóstico inicial. La evaluación debe estar en conexión con los instrumentos diseñados para observar el cambio en el ser humano, éstos pueden variar de acuerdo con lo que se pretenda observar.

La evaluación ha sido un mecanismo de control no sólo para observar el cambio de conducta en los educandos, sino para vigilar que se hayan llevado a cabo las pautas dadas por los organismos internacionales. Tal panorama se gestó con las ideas de Tyler y ahora los países de América Latina siguen bajo el yugo de sus recomendaciones.

Al tomar como base los planteamientos de la obra de Tyler, podemos inferir que las ideas presentadas por el autor, fueron llevadas a buen puerto dentro de América Latina y en especial, en nuestro país, se presentó como una colonización cultural-educativa. Barriga y García (2014) afirman que la cuestión curricular “constituyó una forma de penetración cultural, asociada al pensamiento conservador” (p. 369).

Ante la idea del currículo, surgió con gran fuerza la teoría de un currículum oculto, Giroux (1992) se refiere al currículum oculto “como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos, por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (p. 72). Es decir, que la implantación de un currículo homogeneizante, excluye de facto los valores de otras comunidades y se superponen los valores de quienes han hecho el currículum.

La obra de Tyler cobra relevancia a la luz de las nuevas investigaciones, porque se ha llegado a determinar que su obra fue base fundamental para frenar las pedagogías críticas. Su traducción y difusión estuvieron a cargo de organismos internacionales como la OEI y la Alpro, con la principal encomienda de impedir a toda costa que las ideas de la revolución cubana permearan en la región (Plá, 2018).

En última instancia, se ha dejado de soslayo el papel que el docente tiene dentro de la conformación del currículum. El autor escribe “si se trata de

reconstruir totalmente el currículum, es necesario dar intervención a todo el cuerpo docente” (p. 128). Por otro lado, Elliot (2005) afirma que “el mapa del currículum se configura, en cambio, dentro de la práctica pedagógica, cuando el profesor selecciona y organiza los “contenidos de conocimiento” como respuesta a la búsqueda de significado de los alumnos” (p. 24) y Fullan y Hargreaves (2000) comentaban por su parte, “es preciso otorgar a docentes y directores más control sobre el currículum y la enseñanza” (p. 176).

Mientras en la teoría se menciona al maestro como un agente fundamental, en México, se le declaró la guerra a través de los medios de comunicación masiva y se le cargó toda la responsabilidad del aprendizaje de los y las estudiantes del país. (Martínez, Aguirre, Radetich, 2016).

Es fundamental la participación docente en la conformación del currículum para dejar de implementar lo que los organismos internacionales determinan como saber útil y valioso de enseñarse.

Como dice Fullan y Hargreaves (2000) “la realidad impone el contenido como el primer requisito. Un contenido diseñado desde fuera ha llegado a ser obstaculizador en lugar de posibilitador” (p. 176).

Sin duda, la influencia que ejerció Estados Unidos, sirvió para contrarrestar las ideas provenientes de las teorías críticas, la teología de la liberación, entre otras. La idea de homogeneizar el conocimiento y preparar a los intelectuales orgánicos del imperialismo se concretiza con la creación de la Alpro²⁴, que aglutinará los principales ministerios coloniales para el mantenimiento y control de los países latinoamericanos, con excepción de Cuba. Entre los organismos destacan: la Organización de Estados Americanos (OEA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros. (Puigros, 1987)

²⁴ Ahora se sabe que la Alpro fue un proyecto diseñado por Kennedy “con el objetivo central de implementar una política de apoyo económico en los diferentes países latinoamericanos para fomentar el desarrollo y evitar que las ideas de la Revolución Cubana influyeran en otras repúblicas de la región” Véase. Pla, S. (2018). Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad. México. ISSUE. p. 62.

Es la puesta en marcha de una arquitectura educativa que responda a los designios del capital financiero internacional. Conceptos como calidad, evaluación, eficientismo, desarrollismo, entre otros, son introducidos en un lenguaje pedagógico. De acuerdo con Aboites (2012)

Para el BM la búsqueda de la calidad significa en primer lugar poner bajo el microscopio el mundo de la escuela y examinar con todo cuidado el efecto que en el aprendizaje de los alumnos tiene cada variable del proceso educativo [...] dejar de invertir en todo aquello que no demuestre su inmediata utilidad y canalizar los recursos a fines más redituables en términos de aprendizaje. (p. 48)

Como podemos apreciar, las directrices de la educación en nuestro país estuvieron supeditadas a un control financiero que dictaba lo que debía enseñarse y cómo debía aplicarse. El término de calidad en la educación es la continuidad del desarrollismo anterior que minó toda teoría opuesta al programa industrial de los Estados Unidos.

El sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), terminó de sentar las bases de lo que sería la consolidación de la ideología neoliberal en todos los ámbitos. Por su puesto, el educativo estaría en el eje central de la política mexicana. Antes de usurpar la presidencia, Salinas²⁵; sugirió la escritura de un libro en el que se diera cuenta de la situación que guardaba el Sistema Educativo Mexicano, producto de esa investigación, vio la luz el libro que se ha vuelto cabecera para aquellos que intenten incursionar en el ámbito de la investigación educativa, *La catástrofe silenciosa* de Gilberto Guevara Niebla muestra las principales carencias y fortalezas del Sistema Educativo Mexicano.

En el salinato, se emprendieron una serie de reformas que les darían un poder inimaginable a los empresarios. Se privatizaron las principales empresas paraestatales, se firma el Tratado de Libre Comercio, se reforman los artículos

²⁵ Para profundizar en nuestra afirmación véase Anaya, M. (2009). 1988. El año en que calló el sistema. México. Debolsillo.

más importantes del pacto revolucionario de 1917: tercero, quinto, veinticuatro, veintisiete y ciento treinta. Las recetas dadas desde el «Consenso de Washington» a principios de los años noventa, son aplicadas al pie de la letra en el sexenio salinista. En el ámbito educativo se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) suscrito en 1992 por la innumerable lideresa del sindicato más poderos de México (SNTE), Elba Esther Gordillo y el inquilino de los Pinos. Dicho acuerdo, pretendía la reorganización del sistema educativo mexicano, junto con la creación de nuevos contenidos y la revaloración social del magisterio. (Pla, 2018)

La evaluación sería otro eje central en el revitalizamiento del sistema educativo mexicano. Tanto los alumnos como los profesores fueron sometidos a evaluaciones constantes, a fin de determinar o medir los avances que se implementaron en el ámbito educativo. Para los maestros se crearía la carrera Magisterial, que les permitiría obtener una nivelación de sus salarios de acuerdo con un tabla escalafonaria en la que irían ingresando si aprobaban los exámenes.

Por su parte, los alumnos, comenzarían a realizar exámenes para ingresar al nivel medio y superior. Con lo que su camino hacia obtener un título universitario, no sólo se vería truncado por las desigualdades sociales existentes, sino que ahora se sumaba una exclusión con disfraz de competencia hacia el camino universitario. En la actualidad, el examen deja afuera a más del 50% de los aspirantes. A decir de Poy (2019):

Como cada año, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue la institución con mayor demanda. De 175 mil 286 concursantes (56.5 por ciento) que la solicitaron, sólo fueron recibidos 34 mil 543, es decir, uno de cada cinco. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) también tuvo alta demanda, con 42 mil 121 sustentantes (13.6 por ciento), pero fueron aceptados 25 mil 720. (La Jornada, 26 de julio de 2019)

Podemos notar, el embudo que se genera con el examen de admisión. El futuro de la juventud se ve truncado por las decisiones de los organismos internacionales, porque a partir de la imposición de una serie de medidas por parte

de la OCDE y el FMI, el interés por abrir más centros educativos públicos fenecería lentamente. La razón principal del examen es la exclusión de facto de una gran parte de la juventud. El neoliberalismo no tendría piedad en el ámbito educativo. Los cambios se fueron gestando lentamente y como ejemplo de ello, nos puede servir el cambio brutal en la narrativa histórica de los libros de texto en esos años. La batalla por la historia se daría en el terreno ideológico, mientras unos pugnaban por una historia más “crítica”, otros defendían la adhesión a los héroes populares. De acuerdo con Salazar (2018):

Lo real es que los elaboradores pretendían una historia que transformara la percepción del nacionalismo como defensa de los propio frente a las potencias y la oposición al “otro”, por un nacionalismo “ más moderno” que incluyera al indigenismo y la democracia para estar *ad hoc* a los planteamientos de la currícula (sic) extranjera. (p. 168)

Como hemos podido destacar, la entrada del neoliberalismo en la educación se dio de modo paulatino y ganó terreno como ideología dominante. En el siguiente sexenio, la lucha por la defensa de la educación pública no se hizo esperar y esos años fueron testigos de una de las huelgas universitarias más largas desde la conformación de la UNAM. Tras una ardua batalla contra las políticas neoliberales que pretendían irrumpir en la educación pública y convertir la máxima casa de estudios del país en una institución privada y de corte empresarial. Zedillo tuvo que ceder ante la férrea defensa que libraron los estudiantes en el año 1999. El velo de la privatización fue quitado de las ideas de los gobernantes. Con una consciencia social, los estudiantes universitarios ganaron la batalla en uno de los frentes que el neoliberalismo trató de apoderarse. Gracias a esa defensa, hoy podemos seguir teniendo una Universidad para el pueblo.

La llegada a los Pinos de los gobiernos conservadores traería una serie de cambios en la educación que terminarían por colocar los últimos puentes de las ideas neoliberales en el sistema educativo mexicano. Tras la llamada «transición

democrática»²⁶, bajo el velo de la democracia, llegó al poder la ultraderecha que se había formado en el año de 1939²⁷ como un contrapeso político contra las medidas implementadas por el gobierno ejercido bajo la conducción del General Lázaro Cárdenas del Río. Los gobiernos panistas, trajeron el conservadurismo más retrógrado de México. El nuevo inquilino de los Pinos, llegó al poder después de haber sido gerente de una de las empresas que más daño le ha hecho a la salud de los mexicanos: Coca-Cola. Fox emprendió una serie de cambios en la educación con la implementación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2002. La primera descansaría sobre cinco elementos, a saber: la competencia, la necesidad económica, los círculos de calidad en la escuela pública, la apertura a la visión y a los intereses privados y la medición como control de calidad o la supervisión educativa. (Aboites, 2012) Por su parte, el INEE sería el instrumento de control usado en contra del gremio magisterial. A decir de Plá (2018):

es importante concebir al Instituto como un dispositivo; es decir, como un mecanismo que junto con otros es capaz de establecer de manera sistemática las formas de dominación dentro del sistema educativo y, por supuesto, dentro de la sociedad en general. (p. 245)

Su principal propósito fue erigirse como juez y parte cuya misión consistiría en ser el garante de la calidad educativa proclamada en el sexenio foxista. Sin embargo, Herrera escribió en 2004 que a “dos años de haber iniciado operaciones, el INEE tiene la virtud de ser un organismo técnico, pero aún no ha logrado dar información amplia a la sociedad sobre la calidad educativa” (La jornada, 18 de agosto de 2004).

²⁶ Para Ackerman (2015) la transición democrática no es más que sólo un mito. Y escribe que “la función principal de este mito es cancelar la posibilidad de imaginar una transformación integral de la estructura de poder social. (p. 33). Véase Ackerman, J. (2015). El mito de la transición democrática. Nuevas coordenadas para la transformación del régimen mexicano. México. Temas de hoy.

²⁷ Año de la fundación del Partido Acción Nacional. (PAN)

La situación en cuanto a los contenidos históricos en los gobiernos conservadores también tuvo sus cambios substanciales. Por ejemplo: en la Historia de México, la ampliación de la historia virreinal obedece a un resurgimiento del pensamiento conservador decimonónico que siempre ancló sus orígenes en la etapa colonial. Plá (2014) escribe que:

la exclusión de la historia indígena y el aumento de la historia virreinal son claramente un intento neoconservador de reescribir la historia que se enseña. La inclusión de los organismos financieros internacionales como sujetos históricos relevantes es el lado neoliberal de los panistas. (p. 174)

Es así como los gobiernos panistas trataron en todo momento de reescribir una historia que respondiera a la ideología conservadora. Sin duda, la historia en nuestro país ha estado en constante movimiento. Soy de la idea de que la mejor lucha que uno debe emprender en contra del neoliberalismo es en la batalla de ideas. Es ahí donde debemos responder los ataques provenientes de los sectores más reaccionarios del mundo y del país.

Tras el retorno del partido que había dominado la vida política de México durante gran parte del siglo XX. La disputa por la educación seguiría presente y el nuevo inquilino de los pinos daría su estocada final con la aprobación de la Reforma educativa (laboral). Al respecto Elvira y Román escribieron:

en Los Pinos y avalado por los partidos de la Revolución Democrática (PRD), Acción Nacional (PAN) y Revolucionario Institucional (PRI), con los cuales en el Pacto por México se procesó esta reforma, el mandatario firmó los decretos para la entrada en vigor de los cambios a la Ley General de Educación, la nueva Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley del Servicio Profesional Docente. (La Jornada, 11 de septiembre de 2011)

Esta Reforma causó mucha incertidumbre en el gremio magisterial, cuyo fin era quitarle el control de los maestros al SNTE. (Cabe mencionar que, ese control había sido dado desde la época de Carlos Jongitud y después, a su sucesora la maestra Elba Esther Gordillo). A decir de Cortés (2014) “la actual reforma

impuesta al sistema educativo en México no habla de mejorar la preparación de los docentes, se habla de mediciones y evaluaciones para seleccionar y depurar docentes” (p. 85)

La implementación del examen de ingreso al sistema educativo es una manera de cercenar todo ímpetu por ser docente. Los egresados de las Normales (hablo desde mi experiencia), se encuentran preparados para estar frente a grupo gracias a la formación que reciben en las aulas y a las prácticas que desde el primer semestre realizan. Por tal motivo, la implementación del examen para su ingreso es innecesaria, por el hecho de que han pasado durante cuatro años estudiando y practicando para ser maestros/as. Los egresados de las Normales son formados por el Estado, mismo que a través del examen de ingreso, el acompañamiento del tutor durante dos años y el examen de permanencia, niega de facto los años pasados en las aulas de la Normal. Es como si un militar después de haber concluido su carrera se le hiciera un examen para trabajar para el Estado.

En este sentido, como dice Foucault (2009) “el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (p. 215).

Más que educativa, la reforma se centró en la relación laboral entre los maestros y el gobierno. Prueba de ello, es que el cambio en el artículo tercero de nuestra Carta Magna se colocó el ingreso, la promoción y la permanencia. De un tajo fueron cercenados los maestros del artículo 123 apartado B de la constitución. Tal y como afirma Hernández (2013):

Se establecen en la nueva norma procedimientos y mecanismos para el ingreso al servicio y para la promoción y permanencia de quienes tienen la función magisterial. Su acceso y promoción deben corresponder a las cualidades que se requieren, a su desempeño y mérito. La reforma justifica también la creación de este nuevo tipo de relaciones laborales no contempladas en la legislación anterior aduciendo a dos razones. Primera,

que la función magisterial tiene características que le brindan identidad propia y que la distinguen del resto de los servidores públicos. Y segundo, a que, a pesar de ello, no existe base constitucional para establecer legislación diferenciada para el personal de educación pública respecto a los demás trabajadores al servicio del Estado. (p. 55)

La extensión de la cita, da cuenta del lugar en donde se encuentra el gremio magisterial. Su acceso se halla condicionado a un examen que, de antemano sabemos, no muestra las capacidades que una persona pueda desempeñar frente a grupo. Esta fue una de las medidas más brutales del modelo neoliberal en contra de la estabilidad del empleo de los y las maestras de México.

No obstante, la lucha en contra de estas medidas no se hizo esperar. El magisterio resistió y actualmente sigue dando la batalla en defensa de la educación pública de México. El comienzo del siglo está plagado de por una campaña continúa en contra de la educación pública y de los y las maestras. Lo que subyace detrás de este continuo hostigamiento no es otra cosa más que conseguir su más anhelado deseo: privatizar la educación.

Me ha tocado vivir los últimos coletazos del dinosaurio neoliberal que sigue empeñado en deshacer todos los derechos sociales que se han ganado a pulso. Soy hijo de esta reforma y no por eso, señalaré que está bien, puesto que desde sus inicios está manchada con tintas neoliberales, lo que se traduce en una total injerencia de los organismos financieros internacionales por controlar uno de los últimos bastiones de las luchas obreras; una educación pública para las nuevas generaciones.

CAPÍTULO 3

Análisis de los planes y programas 2011 y 2017

Los organismos internacionales dicen que la noción de currículo debe definir con claridad qué es lo básico, separarse de la propaganda política, la publicidad comercial y los espectáculos de masas, formar ciudadanos mejores y eficaces, reducir el papel del profesor, desarrollar el aprendizaje activo y promover la renovación cultural.

Sebastián Plá

Sustento del Plan de Estudios 2011

En este apartado, abordaremos un acercamiento de análisis de los Planes y programas 2011 y 2017. Para el desarrollo de nuestro proyecto es imprescindible partir desde el origen que legitima el tipo de contenidos que los estudiantes de la educación básica, en este caso nos avocamos al nivel secundaria.

Presentamos este acercamiento del análisis a los Planes y Programas 2011, cabe preguntarnos ¿por qué es necesario analizar el programa 2011 que ya está rebasado por el 2017? Aparentemente sería lógico que desecháramos el análisis del mencionado Plan 2011 y sigamos directo al análisis del Plan 2017(que es el que ha sustituido al 2011), no obstante, es dable realizar el análisis por dos razones, a saber:

- a) El Plan 2017 entró en vigor en el ciclo escolar 2018-2019 sólo en el primer año de secundaria, es decir, el Plan 2011 estuvo vigente en segundo y tercer año, por lo tanto, es necesario realizar su análisis por permanecer vigente, pese a que ya no es el Plan que el gobierno esté dando a conocer y:
- b) Para resaltar la existencia de una continuidad en los contenidos, temas, periodizaciones, aprendizajes esperados, y tiempo para ser abordados. En otras palabras, para mostrar que el discurso colonial sigue intocable a través de la narrativa histórica y de los ejes temáticos que se enunciaron en líneas arriba.

Bajo esta línea argumentativa, muestro como primera fase ineludible para llevar a buen puerto el análisis del Plan de Estudios 2011 desde una perspectiva decolonial, comenzamos con los Principios pedagógicos que a continuación muestro, tales como:

Cuadro I. Principios pedagógicos del Plan de Estudios 2011

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

- 1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.**
- 2. Planificar para potenciar el aprendizaje.**
- 3. Generar ambientes de aprendizaje.**
- 4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.**
- 5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.**
- 6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.**
- 7. Evaluar para aprender.**
- 8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad.**
- 9. Incorporar temas de relevancia social.**
- 10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente la familia y la escuela.**
- 11. Reorientar el liderazgo.**
- 12. La tutoría y la asesoría académica en la escuela (SEP. 2011a; pp. 30-41)**

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de estudios 2011 de la SEP.

Como se puede observar en la tabla anterior, obtiene un peso mayor la palabra «aprendizaje», de los doce principios aparece en los primeros siete. Con esto quiero resaltar que, la Educación en nuestro país está centrada a partir de fomentar el desarrollo y la formación continua del ser humano. Otra cosa que salta a la vista es el principio pedagógico número once, que expresa claramente la palabra «liderazgo» como uno de los logros esenciales para la formación del ser humano mexicano. Lo anterior se deduce a partir de la llegada de conceptos como este a la educación, que reflejan el tinte empresarial, no es casualidad que los términos «calidad», «competencias», entre otras formen parte del lenguaje en la Reforma. Dentro del debate educativo, existen muchos académicos que han puesto al descubierto que los conceptos centrales del Plan 2011 provienen del lenguaje empresarial. Es de todos conocidos que, la Organización para la

Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), es la que dicta las pautas que se han de implementar en el ámbito educativo de los países de América Latina, en consecuencia, México no es la excepción. Es por eso que este principio encubre —como muchos otros— su visión empresarial, que ha sabido insertarse sin dilación en el campo educativo de nuestro país. Como asegura Carlos Cortés:

En la última década varios países integrantes del bloque económico comercial de la OCDE realizaron reformas al sector educativo público, en las cuales se plasman los nuevos perfiles que deben tener sus sistemas educativos, especialmente en la enseñanza básica, y en ellos se establece un lenguaje y terminología que no corresponde a una pedagogía que debiera estar enfocada a la formación de seres humanos solidarios y cultos. (Cortés, 2014; p. 81)

Más adelante, el principio once afirma que “el liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resulten fundamentales para la calidad educativa” (p. 41). Es decir, la educación tiene que estar en función de la “administración eficaz” y que “produzca cambios necesarios y útiles” (p. 41). Este principio será uno de los articuladores esenciales para llevar a cabo la «calidad educativa» que tanto han anhelado los sectores empresariales.

El principio número 8, plantea favorecer la inclusión para atender a la diversidad. Este es uno de los principios que nos interesa resaltar por convenir al tema que estamos desarrollando en nuestra investigación. Tal principio, busca que todos los adolescentes de nuestra país tengan acceso asegurado a una educación, afín de “reducir las desigualdades las entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (p. 39). A nuestro juicio, no queda claro cómo es que garantizando el acceso irrestricto a la educación se pueda “reducir las desigualdades” provocadas por un sistema estructurado de tal modo, que en las últimas décadas ha servido para acrecentar las —y generar nuevas— desigualdades.

Tampoco se aclara cómo se logrará “cerrar brechas”, no especifica a qué tipo de brechas se refiere (existen brechas generacionales, culturales,

económicas, etc.), y termina el párrafo con la idea de “impulsar la equidad”. Si a tener derecho a la educación le llaman “impulsar la equidad”, parece ser que quienes realizaron el programa, no tomaron en cuenta las condiciones reales de nuestro país. En donde, según el CONEVAL “el número de personas en situación de pobreza pasó de 49.5 a 52.4 millones de personas entre 2008 y 2018. (CONEVAL, 2018).

Garantizar el acceso a la educación no soluciona los problemas que son estructurales y que se encuentran indudablemente ligados a la economía trasnacional. Los datos son fríos, el aumento de la pobreza en nuestro país casi alcanza a la mitad de la población existente en México.

El objetivo de este principio radica en “crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana” (p. 39). Bajo la lógica de la ideología liberal, los derechos humanos se tornan en el fundamento jurídico por excelencia de las relaciones interindividuales del mercado, de ahí la insistencia a que los estudiantes respeten los “derechos humanos” instituidos a partir de una ideología liberal-burguesa. Al respecto afirma John Brown (2014) que:

Los derechos humanos son, el dispositivo liberal, el interfaz entre vida y derecho merced al cual la política encuentra en un primer movimiento su verdad en la economía, gestión biopolítica de la población y los individuos, y la economía sirve en un segundo momento de punto de partida a un planteamiento —autodestructivo— de la política basado en la representación. (p. 10)

Desde la argumentación de Brown, los derechos humanos funcionan como dispositivo de control para acrecentar el flujo de productos dentro del mercado. Es por esta razón, que no es fortuito leer conceptos del mundo empresarial dentro de la educación. La escuela es el primer acercamiento que el Estado tiene para orientar la voluntad política de los futuros adultos.

El principio 9, pretende incorporar temas de relevancia social. Para ello, el principio plantea la necesidad de favorecer los aprendizajes que se encuentren

relacionados “con valores y actitudes sin dejar de lado el conocimiento y habilidades”, más adelante enumera los espacios en los cuales se verá reflejado la incorporación de ciertos temas que se reproducen en la sociedad y que se:

refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar —bullying—, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía. (p. 40)

Los planteamientos que enarbola este principio, nos interesan en el sentido de que es parte substancial del cambio de paradigma que estamos planteando. Dentro de la ideología de la modernidad, la diversidad aparece como un objeto digno de ser tomado en cuenta en función de las ganancias que pueda generar a las corporaciones transnacionales. Tal y como afirma Héctor Díaz-Polanco (2015) que “el desiderátum de las grandes corporaciones no es crear diversidad, sino integrarla a sus metas en tanto maquinarias productoras de ganancias” (p. 55).

La educación es el principal vehículo de que estas ideas germinen y logren formar un sujeto que pueda incluirse dentro de la economía sin importar su procedencia étnica. Se establece que haya una “educación para la salud”, en la que la salud se encuentra vinculada a los hábitos de consumo que adquiere cada persona. Mientras siga habiendo falsa publicidad que alienta las compras de comida chatarra, el ser humano seguirá subjetivando la ideología moderna a través de la ingesta de la comida. Ejemplo de esto lo podemos observar a través de los índices tan altos de obesidad que existen en nuestro país. El Dr. Sánchez Mijangos ha insistido en que “por eso se deben hacer cambios en la educación de las familias. En las escuelas se deben retirar alimentos que solo aportan calorías y quitarlos de la promoción” (Mijangos citado en Briseño, La Jornada Guerrero, 15 de marzo de 2019)

De lo anterior se desprende, que el discurso plasmado en los Planes de Estudio 2011, choca de manera frontal con la realidad imperante. Que las intenciones no son malas, no obstante, no se toman en cuenta las contradicciones

que el sistema ha creado para acrecentar las desigualdades, al no dotar a los ciudadanos de nuestro país con las herramientas suficientes para contrarrestar los efectos nocivos para el ser humano que se han configurado gracias al proyecto civilizatorio de la modernidad.

A continuación, el plan desglosa las competencias para la vida con las que tienen que contar los estudiantes de educación básica y el perfil de egreso al término de la secundaria.

Cuadro II. Análisis de las competencias de la vida con el perfil de egreso de la Educación Básica

COMPETENCIAS PARA LA VIDA	PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
<p>Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.</p> <p>Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.</p> <p>Competencia para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.</p> <p>Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.</p> <p>Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la</p>	<p>a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.</p> <p>b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas y emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p> <p>c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.</p> <p>d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.</p> <p>e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley</p> <p>f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.</p> <p>g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza para lograr proyectos personales o colectivos.</p> <p>h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.</p> <p>i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance</p>

libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (SEP. 2011a; pp. 42-43)

como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP. 2011a; p. 43).

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de estudios 2011.

Como podemos observar, se trata de mantener secuencia y continuidad en las competencias para la vida y el alcance del perfil de egreso.

Sin embargo, percibimos algunas incongruencias dentro de las competencias que los alumnos deben desarrollar y el perfil de egreso de la Educación Básica.

En primer lugar, dentro de las competencias para el aprendizaje permanente se hace alusión a “integrarse a la cultura escrita” y a “comunicarse en más de una lengua”. Si lo comparamos con lo que plantea el inciso “a” del perfil de egreso, notamos como afirma que el alumno debe utilizar su “lengua materna”, es decir, que los integrantes de comunidades originales en nuestro país, deben comunicarse en su lengua originaria, y después aprender el español como segunda lengua. De tal manera que, por ejemplo, los mixtecos, cumplen con la competencia para la vida permanente pero no con el perfil de egreso, pues se espera que posea “herramientas básicas para comunicarse en inglés”. De esta forma, notamos que no hay una congruencia con lo que se plantea más adelante en el inciso “f”. Los pueblos originales deben aprender a comunicarse en español y como tercera lengua el inglés. A pesar de que el perfil de egreso afirme que deben utilizar el lenguaje materno.

En segundo lugar, la competencia para el manejo de situaciones, exige que el alumno aprenda a decidir con responsabilidad, toma en cuenta las habilidades a desarrollar en los incisos “b”, “c”, “d” y “e”. En los que se enfatiza la argumentación y el razonamiento de situaciones que se presenten en la vida, actuar con responsabilidad y siempre con apego a la ley. Se plantea que los alumnos serán capaces de manejar las emociones que deriven de sus actos y afronten con

responsabilidad las consecuencias que produzcan su toma de decisiones. No obstante, el perfil de egreso no bosqueja atisbos de control sobre las emociones como un rasgo esencial de formación para el egresado de la educación básica.

En tercer lugar, se busca que los estudiantes desarrollen las competencias para convivir en sociedad y respeten la legalidad imperante. De esta manera, se promueve actuar en democracia, a juicio nuestro nos preguntamos, ¿de qué tipo de democracia se refiere? Si es a la democracia liberal que ha acrecentado los niveles de desigualdad social, la heredera de los actos más viles perpetrados en su nombre (desde el bloqueo perpetrado en contra de los esclavos negros en Haití, hasta la que en nombre suyo ha derrocado a presidentes elegidos democráticamente) en contra de las clases oprimidas. Al respecto Francisco Serratos (2017) asegura que “la democracia es un sistema que surge entre las clases altas, no entre las desposeídas, y por tanto es un contrato en el que los verdaderos portadores del poder, es decir, el capital y las formas de producción, aceptan, a regañadientes, la repartición del poder político” (p. 78). En otras palabras, se pretende hacer pasar como la única forma posible de vivir en democracia.

Con respeto a las normas establecidas en la sociedad. Salta a la vista que en ningún momento se recupera la palabra “solidaridad”, se habla de “colaboración”, “libertad”, “paz” y “apego a la legalidad”.

Es preocupante que la solidaridad no esté dentro de las competencias que el alumno debe desarrollar y mucho menos dentro del perfil de egreso. Podemos suponer que el perfil de egreso se encamina al desarrollo personal y deja de soslayo la virtud de ayudar a quien más lo necesita. Aunque se mencione como rasgo fundamental el trabajo colaborativo. Una sociedad solidaria no es rentable para una sociedad capitalista que se hunde en el hiperconsumo más acendrado. La competencia prima por encima de cualquier valor que huela a solidaridad. Quizá sea por esa razón que no se habla de formar un sujeto histórico solidario, sino que se preocupe sólo por su bienestar sin importar lo que acontezca en el

mundo. De esa forma, será presa fácil ante los medios de comunicación que diariamente bombardean al ser humano con estereotipos individuales.

Por último, aparece la palabra de “interculturalidad” y se menciona que debe ser uno de los ejes fundamentales para valorar y preservar la convivencia y tradiciones de nuestro país. Pese a ello, no se alude en ningún momento el respeto y la dignidad por el Otro. A pesar de que en la presentación de los programas y planes de estudio siempre se habla de la necesidad de recuperar y aprovechar la diversidad, solo se queda ahí, ya que al revisar los programas temáticos no hay absolutamente nada (o muy poco) para avanzar en ese sentido. Es decir, se dice que hay que hacer, pero a la hora de la hora cuando se baja a temas de trabajo volvemos a ver lo mismo de siempre.

...Dos principios fundamentales cuyo fin es convivir en una sociedad pluriétnica. Se habla de acabar con actitudes racistas y discriminatorias, empero, ni en el perfil de egreso ni en las competencias para la vida se toman en cuenta el respeto por las manifestaciones culturales que perviven en nuestro país y que poseen una antigüedad milenaria. Sólo por mencionar algunas: los mayas, los chontales, los mixtecos, los zapotecos, entre otros.

Desde la perspectiva decolonial, se torna imprescindible retomar la racionalidad que nuestros pueblos originarios poseen. No se trata sólo de mostrar nuestras culturas dentro de los museos, sino retomar la forma de vida de los pueblos originarios para salir de la crisis existencial que ha producido la modernidad. De esta manera, no sólo estaríamos dignificando a nuestros pueblos originarios, sino que estaríamos transitando hacia otra forma de consumo distinta a la establecida por la racionalidad moderna. En otras palabras, estamos ante una necesidad existencial, es decir, si no tomamos la sabiduría existente que poseen los pueblos originarios, estaremos condenados a seguir depredando los elementos fundamentales (el ser humano y los recursos naturales) que hacen posible la vida en la Tierra.

Las anteriores observaciones, son un ejemplo de lo que aún falta por tomar en cuenta a la hora de realizar el perfil de egreso de la Educación Básica. A saber, se pueden considerar los siguientes elementos para la conformación de un Plan que busque un perfil de egreso distinto al planteado, a saber:

- a) Retomar la sabiduría existente en nuestros pueblos originarios para transitar hacia otra forma de vida.
- b) Evitar la desaparición de las lenguas originarias con la implementación obligatoria de la enseñanza de lenguas indígenas. (Acorde con la región)
- c) Establecer una vinculación de la escuela con el campo para que los estudiantes tomen conciencia del vínculo existente entre el medio rural y el medio urbano.
- d) Incluir temas que se vinculen con la realidad que los estudiantes viven. Es decir, Generar una extensión de la escuela con la comunidad.

Hay que establecer secuencia, continuidad y congruencia entre lo que se plantea como competencia para la vida y el perfil de egreso de los alumnos. Lo que debajo subyace es la idea de proyectar la potencialidad del ser humano, de dejar atrás esa sociedad disciplinaria que caracterizó a la sociedad del “corto siglo XX” (en palabras del historiador Hobsbawm).

En el siglo pasado se trató de modelar un tipo de sujeto de acuerdo con el avance tecnológico y los procesos de producción que imperaban en gran parte del mundo, no solo eso, sino desde una concepción específica del ejercicio político. Hoy en día estamos transitando hacia una forma distinta de producción, misma que ha provocado que el planeta se convulsione por los altos índices de contaminación de algunas ciudades. Es indispensable que haya una alternativa que forme un sujeto que sea capaz de reconocerse a partir del reconocimiento de la Otridad, es decir, avanzar hacia un diálogo intercultural que permita a los pueblos oprimidos buscar las alternativas que les posibilite salir del subdesarrollo.

De esta forma salir de las lógicas consumistas en las que se ha empantanado desde hace un par de décadas.

Sustento del Plan de Estudios 2017

Como primera fase ineludible para llevar a buen puerto desde un a perspectiva decolonial el análisis del Plan de Estudios 2017 encontramos los Principios pedagógicos, que serán la guía que los docentes deberán seguir al pie de la letra en la educación obligatoria, tales como:

Cuadro I. Principios pedagógicos del Plan de Estudios 2017

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

- 1) Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
- 2) Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
- 3) Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.
- 4) Conocer los intereses de los estudiantes.
- 5) Estimular la motivación intrínseca del alumno.
- 6) Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
- 7) Propiciar el aprendizaje situado.
- 8) Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.
- 9) Modelar el aprendizaje.
- 10) Valorar el aprendizaje informal.
- 11) Promover la interdisciplina.
- 12) Favorecer la cultura del aprendizaje.
- 13) Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje (SEP. 2017; pp. 118-122).

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa 2017 de la SEP.

Como se puede observar en la tabla anterior, obtiene un peso mayor la palabra «aprendizaje», de los trece principios aparece en ocho, lo que nos indica que hay una carga del 61 % en resaltar la palabra «aprendizaje». Lo que subyace debajo de esta lógica, es que en la Educación Básica de nuestro país permanece incólume la formación académica del ser humano. Esto no es malo ni negativo, al contrario, es necesario generar el aprendizaje perene en el sujeto que se pretende

formar. Otra cosa que salta a la vista, es el principio pedagógico número ocho, en donde a la letra dice: “Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje” (p. 120). El principio pedagógico se centra en resaltar que la evaluación está supeditada a la «planeación», en vez de que se centre en los conocimientos que realmente ha alcanzado el alumno. Dicho de otra manera, la evaluación debe estar ligada con el conocimiento que ha obtenido el alumno y no con lo que se planea que aprenda, puesto que es más importante los logros que los estudiantes obtienen que ver si se alcanzaron los aprendizajes planeados. En ocasiones los maestros y maestras se centran en llevar al pie de la letra los contenidos y los aprendizajes, pero olvidan el esfuerzo que los alumnos y alumnas han hecho a lo largo del proceso formativo.

Llama la atención que dentro de los principios pedagógicos se haya borrado la palabra «liderazgo», palabra que aparecía en el Plan de Estudios 2011. Los principios pedagógicos están centrados en el alumno, reconocen la importancia que conlleva estimular las habilidades de los estudiantes para alcanzar los objetivos planteados. “El principal objetivo de la Reforma Educativa es que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de *calidad, con equidad e incluyente*” (p. 23). Parece ser que la palabra «calidad» no ha caído en desuso en el ámbito educativo. A ciencia cierta, sigue primando en la educación porque sirve a los intereses empresariales a ensanchar sus billeteras y sobre todo, producir un tipo de ser humano. Al respecto Sebastián Plá (2018) argumenta que:

La calidad educativa es un conjunto de políticas públicas que se han desarrollado en México, América Latina y otras partes del mundo como parte y agente al mismo tiempo de un proceso más amplio que promueve un cambio cultural en el que la justicia social no se centra en la solidaridad de los derechos sociales, sino en la producción de desigualdades que distribuyen los bienes sociales con base en los méritos individuales. (p. 20)

En este sentido, lo que critica Plá, es que en el discurso se siga construyendo la idea de que debe haber una escuela de «calidad», aunque, sigue

sin esclarecerse qué es calidad. Por lo tanto, hay un conocimiento que se impone sobre los otros, (lo que Plá ha llamado supracognición²⁸) si por «calidad» se fundamentan en la idea de que todos debemos de tener acceso a la educación y ésta se cimenta en la inclusión y equidad que debemos practicar, no queda claro a qué se refieren con dicho concepto. Hay que recordar, que esa palabra puede tener distintas connotaciones, existe calidad de primera, de segunda e incluso de tercera; ahora sólo falta que especifiquen en cuál entran las escuelas de educación pública, cuando no cuentan con los mismos materiales ni con el mismo número de alumnos que algunas escuelas de educación privada en México.

Un punto que para efectos de este trabajo llama particularmente la atención es el referido a que el Plan busca una educación inclusiva, “que plantea que los sistemas educativos han de estructurarse para facilitar la existencia de sociedades más justas e incluyentes” (p. 95). Los nuevos programas toman en cuenta la diversidad existente de nuestro país. No obstante, lo que debajo subyace es que hay una inclusión diferencial²⁹ que han construido y normalizado en el imaginario colectivo. Dicho de otra forma, los estudiantes serán portadores de los mismos derechos, aunque no todos sean de la misma calidad. (Plá. 2018) En virtud de la inequidad existente respecto al poder adquisitivo de las familias en nuestro país, en donde cada vez más, una minoría concentra mayores riquezas, mientras las mayorías carecen de un salario digno que les permita vivir sin problemas.

En cuanto a la equidad, se busca que todos tengan el derecho de recibir una educación, no específica a qué se refieren con equidad, si en una cuestión subjetiva de derechos u objetiva de materialidades. Es decir, no importa que un niño se encuentre en situación de extrema pobreza, lo importante es que tiene

28“La supracognición no hace referencia a los procesos cognitivos en sí, sino que su intención es fijar la atención en las relaciones de poder entre conocimientos que establecen jerarquías a partir de lo que se define como naturaleza de aprendizaje, que no es otra que las habilidades y competencias exigidas por la sociedad del conocimiento. (Plá, 2018, p. 25)

29 Para Plá, la inclusión diferencial “establece criterios de justicia social a partir de crear sensaciones de inclusión total” (p. 27).

derecho a recibir educación, aunque no pueda solventar los gastos mínimos de transporte, alimentación, materiales educativos, etc.

A continuación, el plan desglosa los ámbitos para la vida con las que tiene que contar el graduado de la educación obligatoria y el perfil de egreso al término de la secundaria.

Cuadro II. Análisis de los ámbitos de la vida con el perfil de egreso de la Educación Secundaria

ÁMBITOS	PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
1. Lenguaje y comunicación.	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.
2. Pensamiento matemático.	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.
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social.	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.
4. Pensamiento crítico y solución de problemas.	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.
5. Habilidades socioemocionales y proyectos de vida.	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 <i>proyecto de vida</i> para el diseño de planes personales.
6. Colaboración y trabajo en equipo.	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.
7. Convivencia y ciudadanía.	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.
8. Apreciación y expresión artística.	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. Atención al cuerpo y la salud.	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. Cuidado del medio ambiente.	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. Habilidades digitales. (SEP. 2017; pp. 24-25)	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 Programa de 2017 de la SEP.

Al revisar ambos planes de estudio salta a la vista que existe una secuencia y continuidad entre lo que plantea el de 2011 con el 2017. Ambos mantienen los conceptos que han dado de qué hablar dentro del mundo académico (calidad, inclusión, equidad, proyecto de vida), en donde algunos se inclinan y ponen énfasis en los conceptos que desde su interpretación se desprenden de una visión empresarial.

Desde nuestra perspectiva, sigue una carga importante a hablar el idioma inglés como segunda lengua (en el caso de que el estudiante su lengua materna sea el español), para el caso de los hablantes de una lengua indígena sería su tercera lengua (debido a que debe aprender la lengua española y después la inglesa).

En el segundo ámbito, se liga el pensamiento matemático, en éste no se resalta la importancia de la lógica matemática, simplemente se “valora las cualidades del pensamiento matemático”, es por esta razón que los alumnos no le encuentran un sentido a la asignatura. Al término de la secundaria debería estar

claro el sentido de aprender a resolver ejercicios matemáticos y ver su aplicación en la vida cotidiana.

El tercer ámbito comprende el mundo natural y social, ambos se encuentran imbricados, pero no hay una interrelación entre cada uno de los ámbitos. No se especifica qué tipo de fenómenos (en el caso de las ciencias sociales), No existe un rasgo que indique que el alumno ha logrado comprender los procesos sociales.

El cuarto ámbito referido a Pensamiento crítico y resolución de problemas es muy escueto en cuanto a lo que se espera que el estudiante obtenga. Primero, no se hacen preguntas para resolver problemas, más bien, las preguntas surgen de haber detectado una problemática y a partir de ello, buscar las soluciones que la mitiguen. Si lo que se trata es que el alumno posea un pensamiento crítico, el indicador podría mostrar qué es lo que va a criticar.

El quinto ámbito, se centra en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. En este ámbito se plantea que los alumnos se encarguen del diseño de un proyecto de vida. El rasgo no es equivocado, lo que dificulta el desarrollo de un proyecto de vida, son las condiciones imperantes en el mundo, mismas que acrecientan la desigualdad entre las personas. Al respecto, sólo se encuentra en el discurso pero en la realidad no hay condiciones para que los alumnos lleven a buen puerto su proyecto de vida.

El sexto ámbito, permite a los alumnos que reconozcan la diversidad de pensamiento y sean conscientes de que hay diferentes maneras de ver y comprender el mundo. Estos dos conceptos surgen con la idea de preparar al alumno para el futuro desarrollo personal dentro de la empresa. Dos cualidades que el mundo laboral exige a sus trabajadores, además de contar con los elementos cognitivos necesarios para el desarrollo de cualquier tarea. Sin embargo, en este punto, salta a la vista la palabra “emprende”, concepto que delega la responsabilidad del crecimiento personal en uno, y se relaciona con otros sujetos si éstos comparten intereses parecidos, lo que provoca un egoísmo exacerbado. No se educa para la solidaridad, sino para la colaboración, conceptos

que no contienen la misma direccionalidad. El primero aboga por ser solidario con las demás personas sin importar que no tengan la misma visión del mundo, en cambio, colaborar o trabajar en equipo, aluden a un grupo que tiene los mismos intereses. Lo que subyace detrás de este ámbito, es la idea de humanidad que se ha producido en la modernidad. Es decir, el ser humano egoísta, individualista, esnobista, machista, consumista, que prevalece en la actualidad.

En el séptimo ámbito, se remarca la idea de un “ser mexicano”, se reconoce la diversidad pero no se especifica que haya un respeto por quienes comparten otras costumbres o tradiciones. Es decir, los indígenas tienen que asumirse como mexicanos, eso no es posible en pleno siglo XXI, más en México que es un país pluridiverso.

Este es uno de los retos más grandes que enfrenta nuestro sistema educativo. Dejar atrás la idea de un solo mexicano cuando en nuestro país convergen muchos pueblos originarios que fueron subyugados por la élite mexicana, por lo tanto, no se sienten identificados como mexicanos. Ante esto, se debe partir en realidad de todas las pequeñas naciones que perviven en México, quizá sea impostergable la necesidad de refundar el Estado Mexicano y convertirse en un Estado Plurinacional, tal y como lo ha hecho el gobierno de Evo Morales en Bolivia.

Bajo este tenor, se niega la diversidad de otras etnias al imponer la identidad mexicana, (en el entendido de que descendemos de los mexicas), un mixteco, no descende de esa etnia, por ende, no sería justo imponerle una identidad que históricamente no le corresponde. Éstas son las cuestiones centrales en la educación en México, no sólo es valorar las identidades de los pueblos originarios, sino que se respete su identidad sin menoscabo de su dignidad.

Al imponerles la identidad mexicana a un grupo tzotzil, se le niega el derecho a identificarse con sus orígenes. Ya va siendo tiempo de que la sociedad criolla y mestiza dignifiquen a los pueblos originarios en el ámbito político-

educativo, no sólo en el plano discursivo, sino en la realidad concreta. A decir de Tirzo (2017)

En términos valorales o de los derechos humanos, las personas son pensadas como sujetos iguales, en tanto que son parte integral de un todo más amplio que llamamos humanidad. La igualdad la da el derecho, no su filiación cultural, ésta por su parte los hace diferentes, signados desde su nacimiento por características particulares como su lengua, sus costumbres o sus tradiciones. (p. 185)

Esto es lo que nosotros planteamos con descolonizar la narrativa histórica, afín de que conformemos un ser humano distinto, que se oriente bajo otras lógicas comunitarias y dejemos atrás el plano individualista alentado por la modernidad en todos los ámbitos de la vida.

Si el objetivo primordial de esta reforma es la inclusión y la equidad, se excluye la identidad de los demás al pretender que giremos entorno a la égida de la conformación de los Estados-Nación, es decir, un nacionalismo.

El octavo ámbito, destaca la necesidad de la formación artística, imprescindible en un país que ha sufrido un desmantelamiento del tejido social producto de la “guerra contra el narcotráfico”.

El noveno ámbito, promueve la ejercitación corporal, el cuidado de su salud, no obstante, choca con la realidad cuando se le pide al alumno que se alimente balanceadamente mientras en su escuela sigue la venta de productos que son nocivos para la salud. Agreguémosle a esto, que la comida saludable cuesta más que la comida chatarra. En el discurso se expresa con elocuencia, pero surgen las contradicciones con la realidad imperante.

El penúltimo ámbito versa sobre el cuidado al medio ambiente, éste se limita a que los estudiantes emprendan acciones en su entorno para mitigar la depredación ecológica que estamos viviendo. Es decir, no hay un cuestionamiento al modo de vida impuesto por la modernidad de manera sistemática. Se trata de

que los alumnos comprendan las consecuencias que este modelo de civilización ha desencadenado.

El último ámbito, resalta la idea de aprovechar “los recursos tecnológicos” con ética y responsabilidad. Este último contradice al anterior, ¿en qué sentido?, que si se desarrolla en los alumnos una ética distinta a la impuesta por la modernidad, no habría un consumo exacerbado de productos tecnológicos. No obstante, esto chocaría con el modelo de desarrollo capitalista, en el que se forma un tipo de consumidor.

En las observaciones anteriores, he podido remarcar que sigue habiendo una visión que privilegia al individuo; prima el desarrollo personal por encima del desarrollo comunitario, pondera una educación basada en preguntas y respuestas a través de los exámenes estandarizados (desde la prueba PISA hasta los exámenes de ingreso a nivel Medio Superior), al parecer sigue orientada hacia un cuño empresarial, debido a los conceptos que se manejan; pues es evidente que dejan intacto el modelo civilizatorio de la modernidad. Verbigracia:

- a) Continúa el desarrollo de una identidad orientada hacia la conformación de un ser mexicano. Es decir, se resalta un nacionalismo decimonónico que no encaja con las transformaciones que ha sufrido la sociedad mexicana.
- b) Se mantienen las mismas periodizaciones de la historia, contenidos, personajes, entre otras cosas. Se excluye la visión de una historia vista a través de la narrativa de quienes han sido negados de manera sistemática.
- c) Se favorece la exaltación de un determinado tipo de cultura. La cultura del individualismo. Donde la realización personal es la que orienta las acciones del ser humano.
- d) Se incluye el tratamiento de las emociones como ruta hacia el mejoramiento de las habilidades de los estudiantes.

En otras palabras, Se renueva el discurso pero orbita el programa bajo la égida de las transformaciones laborales y empresariales del siglo XXI.

Desde la perspectiva decolonial las contradicciones saltan a la vista rápidamente. Por ejemplo: la idea de que los alumnos aprendan a controlar sus emociones surge en un contexto de inestabilidad en todos los ámbitos de la vida (trabajo, escuela, salud, economía, entre muchos otros).

Para algunos académicos críticos, las habilidades socioemocionales están diseñadas para preparar a los futuros adultos a navegar por las aguas indomables de la fase del más brutal capitalismo salvaje (neoliberalismo), es por ello que algunos académicos han levantado la voz para alertar a los docentes y a la sociedad entera (Ámbito 5). Al respecto Velázquez (2017) afirma que:

Hace varios años, antes incluso que en el ámbito educativo, el mundo empresarial experimenta la estrecha relación que existe entre el desarrollo emocional de sus empleados y el crecimiento de las ganancias [...] Un manejo adecuado del estrés en circunstancias de excesiva flexibilidad laboral ha sido esencial para contener disfuncionalidades es estos procesos de precarización del trabajo y esclavización emocional. (La Jornada, 5 de agosto de 2017)

Bajo esta dinámica, se pretende que los estudiantes se hagan cargo de su proyecto de vida, (Ámbito 5), la idea no es mala en sí, pero bajo la lógica capitalista, se desprende que el Estado seguirá formando la mano de obra barata que la iniciativa privada requiere, con el agregado de ir ya formado socioemocionalmente para el clima de incertidumbre laboral que vivimos. En este sentido, surge otro concepto que articula el proyecto de vida; «emprendedor» (Ámbito 6). Lo que subyace en este concepto, no es la noción de «llevar a cabo», sino que el individuo debe hacerse cargo de su inclusión al campo laboral, con esto, el Estado —y más las empresas— delega la responsabilidad de la realización plena del ser humano, al mismo ser humano; en el caso de fallar, la responsabilidad recaería en el individuo y no se tomarían en cuenta las contradicciones del sistema.

La abundante afirmación de uno mismo, la idea de realizar las cosas por propia voluntad, de esforzarte y lograr tus objetivos pese a las malas condiciones,

todas se engloban con la finalidad de darle al ser humano la satisfacción de estar cumpliendo con su deber (de manera individual). No por nada leemos lo que el Secretario de Educación Pública (Aurelio Nuño Mayer), escribe cuando dice que “si logramos darles las herramientas que necesitan para triunfar, nuestro país será más próspero, justo y libre” (SEP, 2017, p. 7). Salta a la vista la idea de triunfo en vez de la de formación integral. Este es un ejemplo claro de la concepción individual que para los tecnócratas representa la educación en nuestro país. Por eso, lo que no vemos, es la cara oculta detrás de esta ideología del «emprendedor» que no significa llevar a cabo, existe una relación con el mundo laboral que se construye en el siglo XXI, Moruno (2017) nos dice que:

La figura del emprendedor se ha presentado como la única que puede reflotar la situación en la que vivimos, con toda la población apoyándola a su alrededor. Se nos repite que el emprendedor es el que genera empleo, el emprendedor es quien aporta la innovación. Las dos afirmaciones inoculadas en la mente colectiva, no sólo son falsas, sino que además cumplen una función de dominación política, haciendo una tara psicológica individual de lo que es un conflicto colectivo. El éxito es algo que se consigue si se tiene la voluntad de hierro, dependencia total al empleo, si se saben gestionar bien las emociones y la imagen, si se comunica de forma adecuada, se cuenta con las habilidades sociales y técnicas requeridas y la formación actualizada como un antivirus. (p. 158)

De lo anterior se desprende, que no es casual ni fortuito que estos conceptos vengan dentro de los perfiles de egreso de los estudiantes de secundaria. El capital moldea el sujeto que ha de comprar los artilugios hechos por las empresas. Chul Han (2014) asegura que “la motivación, el proyecto, la competencia, la optimización y la iniciativa son inherentes a la técnica de dominación psicopolítica del régimen neoliberal” (p. 33). Es por eso que ahora se ha vuelto más agresivo el capital, porque en estos momentos no necesita la coerción para dominar al ser humano, lo hace a través de la voluntad propia. Bajo este tenor, la idea que resguardan los conceptos dibujados en el Nuevo Modelo Educativo, van encaminados a producir un determinado tipo de humanidad; una

humanidad que ligue sus intereses personales hacia los demás, siempre y cuando lo mantengan dentro de la lógica consumista. Sin importar que en la actualidad, la explotación se torne más agresiva puesto que quien se explota ahora es uno mismo.

El imperio global no es ninguna clase dominante que explote a la multitud, pues hoy cada uno se explota a sí mismo, y se figura que vive en la libertad. El actual sujeto de rendimiento es actor y víctima a la vez [...] En el imperio propiamente no gobierna nadie. Él constituye el sistema capitalista mismo, que recubre a todos. Así, hoy es posible una explotación sin dominación. (Chul Han, 2014; p. 31)

Los dos últimos ámbitos quedan reducidos en sus propósitos. Se pretende que los estudiantes sean conscientes de la crisis ambiental en la que nos encontramos. No obstante, el rasgo es sumamente superficial, pues no se establece que los y las alumnas cuestionen las consecuencias del proyecto civilizatorio capitalista desde sus orígenes. Se plasma que los estudiantes se involucren activamente en el cuidado del medio ambiente, empero, sólo “en su entorno”. Se soslaya que quienes están produciendo un cambio abrupto e imparable en el planeta es la porción de la población que cuenta con un nivel alto de ingresos económicos. Naomi Klein (2015) afirma que:

Existe, además, una correlación simple y directa entre riqueza y emisiones: tener más dinero significa por lo general volar, conducir o incluso salir a navegar más a menudo, y requerir de un suministro de electricidad y energía para más de un domicilio particular. Un estudio sobre los consumidores alemanes indica que los hábitos de viaje de la clase más acomodada tienen un impacto sobre el clima un 250% mayor que los de sus conciudadanos de ingresos más bajos. (pp. 147-148)

La afirmación anterior nos dice que no son los consumidores de bajos recursos los que aumentan las emisiones de contaminantes en el planeta, por el contrario, son quienes han tenido un mayor ingreso, lo que acrecienta el poder de consumo y por ende, de contaminación.

Por todo lo antes expuesto, el perfil de egreso deseable para el estudiante de secundaria, crea un tipo de humanidad acorde a las necesidades del capital, es decir, se centra en desarrollar un ser humano que pondera el desarrollo personal por encima de todo lo demás, se pretende que los alumnos y alumnas sean los potenciadores de su desarrollo afín de que al llegar a la edad adulta también lo hagan siendo «emprendedores», se moldea un tipo de ser humano que sea capaz de seguir con los hábitos de consumo que les han permitido a las empresas obtener jugosas ganancias. No conforme con todo esto, ahora preparan a los estudiantes para acoplarse emocionalmente a las necesidades creadas por el capital. Se genera el mismo ser humano que no le importa pasar por encima de los demás siempre y cuando obtenga un beneficio personal que lo acredite como individuo grato para el sistema. De seguir así, —con acciones individuales— no lograremos mitigar el cambio climático que cada vez está terminando con más especies. Tal y como afirma Bartra (2014):

Menos de dos siglos después del despegue del capitalismo fabril, la emergencia por escasez resultante del cambio climático provocado por la industrialización y la urbanización desmedidas amenaza con asolar al mundo entero [...] la crisis ambiental causada por el capitalismo dejará un saldo de 200 millones de ecorrefugiados, los primeros 50 millones en el plazo de 10 años; hoy dos de cada 10 personas no disponen de agua limpia, pero se estima que para el año 2050 habrá mil millones de personas ya no sólo con problemas de potabilidad sino con severas dificultades para acceder al agua dulce, y la elevación del nivel de los mares para el próximo siglo, que en 2007 el PICC pronosticó en 59 centímetros, hoy se calcula que será de un metro y afectará directamente a 600 millones de personas. (pp. 268-269)

El panorama se vislumbra aterrador, siempre he dicho que la realidad supera a la ficción. Si no hacemos un cambio radical en qué tipo de ser humano se va a formar dentro de los recintos escolares, estaremos predestinados a fenecer antes de tiempo. Es decir, no lograremos conservar un mundo habitable

para las siguientes generaciones y llegará el día en que el ser humano termine su existencia en este planeta.

Por lo que respecta al análisis del programa de estudio 2017, a continuación se muestra un acercamiento a los aspectos generales, contenidos, aprendizajes esperados, horas frente a grupo y propósitos de la enseñanza de la historia.

Análisis de los aprendizajes clave, aprendizajes esperados y contenidos con los propósitos del estudio de la Historia para la educación Básica y en específico para segundo grado de secundaria

Aspectos generales

Para el *Nuevo Modelo Educativo 2017*, aparece la figura de *aprendizaje clave* que son:

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)

En este sentido, los aprendizajes clave serán los conductores del conocimiento que han de aprender los estudiantes. Conocimiento que posibilitará la realización de los proyectos de vida (Ámbito 5 del perfil de egreso)

Los aprendizajes esperados se encuentran ligados con los aprendizajes clave que se desea que alumno obtenga. Éstos “se han de formular en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor. Cuando se expresan de esta forma los aprendizajes clave se concretan en Aprendizajes esperados” (p. 114)

La puesta en escena, nuevamente, de los aprendizajes esperados, persigue la finalidad de obtener un referente que ayude a detectar si los estudiantes han

alcanzado o no una habilidad o un valor al final de su estancia en el grado a cursar.

La asignatura de Historia, sus aprendizajes clave y sus aprendizajes esperados se inscriben en el campo de formación académica: *Exploración y comprensión del mundo natural y social*. Cuyo objetivo central radica en observar los fenómenos naturales y sociales desde diferentes enfoques; insta a que “los educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos” y más adelante nos indica que la aspiración principal es que los educandos “lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables” (pp. 158-159)

La historia en la educación básica “estudia el cambio y la permanencia en las experiencias humanas a lo largo del tiempo en diferentes espacios”. En cuanto a su propósito remarca la idea de “comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano” (p. 161). Sigue bajo una lógica formativa y tiene como meta analizar “el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y esto permita vislumbrar un futuro mejor” (p. 162). A continuación, veremos cómo se encuentran organizados los ámbitos de estudio. El aprendizaje de la Historia en el Plan 2017 se enfoca en cuatro ámbitos de estudio, tales como: económico, social, político y cultural.

El programa fue organizado en cinco ejes:

EJES
Construcción del conocimiento histórico
Civilizaciones
Formación del mundo moderno
Formación de los Estados nacionales
Cambios sociales e instituciones contemporáneas (SEP. 2017; p. 167)

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa 2017 de la SEP.

Para alcanzar los aprendizajes esperados, éstos se encuentran organizados por temas en las que resaltan tres apartados:

- Pasado-presente
- Panorama del periodo
- Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA)

Las *Unidades de Construcción de Aprendizaje*, son un elemento, aparentemente, nuevo en el aprendizaje de la Historia. Su objetivo es “profundizar en el estudio de algunos temas comprendidos en los periodos históricos que toca el programa a partir del análisis de fuentes históricas” (165). Bajo esta lógica, se pretende que los estudiantes construyan su conocimiento y naveguen por los mares de la investigación.

A continuación, se muestra un análisis entre los aprendizajes esperados, los contenidos y las horas designadas a la asignatura en el Plan de Estudios.

Cuadro III. Análisis de los aprendizajes esperados, contenidos y horas frente a grupo (Historia I)

NÚMERO DE APRENDIZAJES ESPERADOS	NÚMERO DE CONTENIDOS	NÚMERO DE HORAS FRENTE A GRUPO
49	15	80 (dos horas a la semana)

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa 2017 de la SEP.

Los datos a simple vista no arrojan nada. Es por eso, que en esta parte haremos un esfuerzo porque hablen.

En primer lugar, observamos que hay un total de cuarenta y nueve aprendizajes esperados, que deben ser cubiertos dentro de las 80 horas que

marca el Plan de Estudios. Es decir, se tiene un aproximado de 1.6 horas de clase para trabajar con un aprendizaje esperado. Dicho de otra forma, tenemos una clase de 50 minutos, por lo tanto, cada aprendizaje esperado debe verse en dos clases (100 minutos equivale a 1.6 horas). Vemos la incongruencia en la distribución de los aprendizajes esperados con el tiempo para desarrollarlos. Si tomamos en cuenta que se tienen 4800 horas efectivas de clase durante cada periodo escolar (sin contar las semanas de vacaciones), si cada aprendizaje esperado requiere 100 minutos para su desarrollo, se cuenta con 4900 horas efectivas, de modo que, nos hacen falta 100 minutos. Esto sin tomar en cuenta, las interrupciones que se presenten dentro del aula o las ocasionadas por la lógica interna de cada uno de los centros escolares. También quedan fuera, los procesos de evaluación que según el mismo Plan 2017 plantea que “evaluar promueve reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje” (p. 127). Con un tiempo tan justo no es posible llevar a cabo a pie juntillas lo que se propone en el Plan.

No obstante, el sendero se nubla más cuando para desarrollar una UCA se necesitan varias semanas para su elaboración. Aunque el total de contenidos (temas) son pocos (15), si partimos de que los aprendizajes esperados son el indicador principal para observar si el estudiante ha adquirido los conocimientos, habilidades o actitudes, es insuficiente el tiempo previsto para la asignatura de Historia.

En segundo lugar, esto evidencia la falta de didáctica y planificación curricular a la hora de emprender la realización del programa de Historia 2017. Los contenidos, pese a que son pocos, no permiten cumplir adecuadamente el enfoque formativo ni las nociones de competencias históricas que hay que desarrollar en los alumnos.

Si lo contrastamos con los Propósitos del estudio de la Historia para la Educación básica y para la educación secundaria, observaremos que no hay una congruencia con lo que se plantea y los aprendizajes esperados que hay que abordar. Lo que haremos a continuación

Cuadro IV. Propósitos del estudio de la Historia para la Educación Básica y secundaria

Propósitos del estudio de la Historia para la Educación Básica	Propósitos del estudio de la Historia para la educación secundaria
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y el mundo. • Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos. • Explicar características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado, y hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje. • Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. • Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo. (SEP. 2017; p. 161) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender 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. <p>(SEP. 2017; p. 162)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa 2017 de la SEP.

Ambos propósitos deben estar ligados a los aprendizajes esperados, mismos que deben contar con el tiempo suficiente para ser tratados. Es por eso,

que no encuentro congruencia con lo que se plantea y con el tiempo para su tratamiento. Pese a que los contenidos son menos, el tiempo para lograr que los alumnos adquieran las habilidades mínimas de la asignatura es insuficiente. Por ejemplo: para lograr un aprendizaje esperado, se tiene alrededor de 100 minutos para no atrasarse en el programa (lo que equivale a aprender un aprendizaje por semana), si seguimos bajo la dinámica de generar un pensamiento crítico que permita el análisis de las fuentes históricas, su contraste y su explicación contextual, en dos clases se torna complicado generar en los alumnos los aprendizajes esperados. Tendríamos que ir toda velocidad y no nos daría tiempo de recoger las opiniones de cada uno de nuestros estudiantes.

En cuanto al desarrollo del espacio y tiempo, hay una congruencia con el propósito general y los propósitos en la escuela secundaria. No obstante, choca con el número de aprendizajes y con la secuencia lineal que se debe seguir. El tiempo y el espacio histórico no deben ser vistos como una concatenación de acontecimientos durante un determinado periodo y lugar geográfico, sino que es la percepción de la realidad ligada a la experiencia de cada ser histórico. Lograr que los alumnos comprendan las acciones que llevaron a cabo un determinado grupo o individuos, es una meta difícilísima de alcanzar con tan poco tiempo para estudiar y comprender dichos fenómenos sociales.

En cuanto a la utilización de fuentes primarias y secundarias, sólo se solicita «argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico», se soslaya que dichas fuentes se interpretan desde cualquier perspectiva. Por lo tanto, si se pretende formar ciudadanos «críticos», no sólo debe uno estar informado, sino que también es necesario enseñar a los alumnos a interpretar los documentos históricos desde una perspectiva que les permita ver las contradicciones que un determinado hecho genera. Incluso, debatir sobre los hechos y acontecimientos que le ofrece el programa. Si el alumno consigue cuestionar el tipo de contenidos que está estudiando, la narrativa estructurada alrededor del tema; habremos ganado una batalla para el camino de la descolonización.

Si dentro de los propósitos generales se encuentra la explicación de las “características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado”, no hay congruencia si observamos que la mayoría de los aprendizajes esperados giran en torno a la sociedad europea. De 49 aprendizajes esperados, uno habla sobre los conflictos del medio oriente, los demás orbitan en el desarrollo de la sociedad europea. ¿De qué manera se puede tener una visión de otras experiencias de desarrollo si sólo se estudia a la sociedad europea? ¿Es esa la «historia del mundo» que se les enseña a los estudiantes mexicanos?

El siguiente propósito, versa sobre «valorar la importancia de la historia para comprender el presente», parece ser que aún no se ha comprendido cuál es la función de aprender Historia. Se mantiene el discurso de conocer el pasado para comprender el presente y es justamente lo contrario, comprender el presente a partir de la comprensión del pasado. Como ejemplo: si los alumnos comprenden por qué en nuestro país sigue habiendo manifestaciones racistas hacia los indígenas, podrán acercarse al estudio del pasado y rastrearán a partir de cuándo hubo manifestaciones racistas hacia los originarios del continente. Esto llevaría al alumno al tema de la llegada de los invasores europeos a lo que hoy se conoce como América, sin tener que presentarles el tema como central. Si como dice el propósito de secundaria que hay que «investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico» —Cabe resaltar, que no especifican a qué se refieren con un mundo complejo, ¿en qué sentido es complejo? —. Sin la comprensión, primero, del presente, no tendrá sentido el pasado. Salazar (2018) afirma que:

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 puedan ser significativas para el presente. (p, 13)

El último propósito versa sobre el cuidado del patrimonio natural y cultural. En este sentido, existe una congruencia con el propósito general y el específico para secundaria. Aunque, más adelante insisten con crear «identidad nacional», dejan de soslayo las múltiples naciones que conforman nuestro país. No definen a qué se refieren con un «ciudadano del mundo». Primero pregunto, ¿de qué mundo estamos hablando? No es lo mismo un ser humano que nace en un país «desarrollado» que uno que ha nacido en una latitud que ha sido víctima de la explotación sistemática de sus recursos naturales. Hablamos de mundos distintos, no hacen referencia a qué es un «ciudadano del mundo». Sólo queda pendiente descifrar qué tipo de valores son los que hay que fomentar en los estudiantes de educación secundaria para formar un nuevo ser humano.

A continuación avanzaremos hacia el análisis de las narrativas históricas que se plasman en los libros de texto, para dar un claro ejemplo de la conexión intrínseca que existe entre los planes y programas y su concreción con las narrativas históricas de los libros de texto.

Análisis de narrativas históricas en libros de texto

Hemos hecho un análisis de los programas 2011 y 2017, en los que pudimos destacar la relación intrínseca entre lo que los programas plantean y la incongruencia que se observa al dejar al descubierto que se sigue bajo un paradigma euroccidentalocéntrico que permea en todos los contenidos disciplinares de la asignatura de historia.

Ahora nos centraremos en vincular los contenidos de los programas con las narrativas históricas que se construyen en los libros de texto. El libro de texto es el instrumento más cercano y “confiable” que los maestros utilizan mayormente para tener un acercamiento con la historia. Cabe aclarar que, no es un estudio a fondo sobre el libro de texto, nuestro trabajo más fuerte se centró en el desarrollo conceptual del pensamiento decolonial y la pedagogía de la liberación. Bajo este tenor, lo que nos interesa en este apartado es mostrar de manera contundente, cómo la configuración de las narrativas históricas de los libros de Historia

Universal para la educación secundaria, siguen bajo una perspectiva moderna, por esta razón, los y las alumnas conforman una subjetividad que les muestra una realidad distinta a la que se ha vivido en el continente americano.

Una vez que analicemos las narrativas históricas contenidos en algunos libros de texto gratuito, nos daremos cuenta que pese a los cambios que el mundo ha experimentado, las narrativas que los estudiantes de secundaria emplean en las aulas siguen bajo un paradigma moderno. Esta situación, se ha empezado a discutir dentro de los recintos universitarios, pero no ha sido posible (y esperamos que pronto la situación cambie), en gran medida por la manera en cómo se ha estipulado, y periodizado lo que tiene que ser la “Historia Universal”.

Rescatar otra mirada de la historia que se narra en los libros de texto, es necesaria para formar sujetos históricos con una conciencia histórica crítica decolonial. El libro de texto es un instrumento eficaz si está dotado de un contenido que muestre la realidad desde una perspectiva no euroccidentalocéntrica. Este problema subyace desde el currículo de historia, pues son la guía para la construcción de los textos que los alumnos de educación básica recibirán. Sin embargo, si el currículo apunta a mantener la única visión que se ha construido de la historia «Universal», lejos de minar con las desigualdades las acrecienta en grado superlativo.

Según Plá (2016) “El currículo legitima las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales hegemónicas y, por supuesto, las desigualdades materiales y simbólicas que la constituyen” (p.55). Se ha dejado intacta la visión de la historia «Universal», y prevalece el bloqueo epistemológico del que hemos hablado en capítulos anteriores.

Como ejemplo a esto, en uno de los libros de texto que llevan los estudiantes de secundaria de nuestro país (en segundo y tercer año de secundaria no se aplicó el NME.), en el tema Expediciones marítimas y conquistas (costas de África, India, Indonesia, América) se escribe lo siguiente:

Fue mediante expediciones marítimas que regiones antes desconocidas o poco conocidas fueron descubiertas y se adhirieron a un proceso de integración del mundo [...]La hazaña (el viaje de Magallanes) aportó nuevos conocimientos geográficos, como la certeza de la redondez de la Tierra y el establecimiento de una nueva ruta comercial entre India y Portugal, lo que permitió a Europa rebasar el obstáculo turco que le impedía comerciar con el lejano Oriente. El mundo se había ampliado y Europa tenía ante sí tres continentes: África, Asia y América. (Arce, M. Montoya, M. Velázquez, R. 2017, pp. 51-52)

Las autoras se refieren a “regiones antes desconocidas o poco conocidas fueron descubiertas” lo que nos muestra la hipótesis que propongo, se nota claramente el mito del descubrimiento dentro de la narrativa histórica. Donde América se “adhiera” en lugar de escribir que fue obligada a adoptar una humanidad europea. Más adelante dice el texto que el viaje de Magallanes “permitió a Europa rebasar el obstáculo turco que le impedía comerciar con el lejano Oriente”, sigue una visión eurocéntrica de los motivos que llevaron a los europeos a navegar hacia el occidente. Si lo vemos desde otra perspectiva, Europa es una región sitiada y marginada por el mundo turco-musulmán, que son los que tienen el control geopolítico de la zona oriental del mundo.

El «enclaustramiento» feudal europeo no podía ser roto sino por sus extremos, por donde podía ser superadas las murallas que había levantado el mundo musulmán [...] El paso decisivo se produce en enero de 1492 cuando Isabel de Castilla toma la espléndida ciudad de Granada, heredera del Califato de Córdoba, y diez meses después el genovés Cristóbal Colón (Colombo) llega a unas islas en la costa occidental del Atlántico. (Dussel, 2007, p. 190)

Dussel ha propuesto una nueva mirada sobre la interpretación de la historia mundial, por ello, se vuelve imprescindible mostrar las narrativas históricas desde un *locus enuntiationis* distinto.

Por último, las autoras escriben que “Europa tenía ante sí tres continentes: África, Asia y América”, lo que refuerza el planteamiento que desarrollo en esta investigación, los demás países se subsumen a la humanidad europea. De esta manera, sale a la luz el nivel retórico del que habla Topolski (2012) al decir que “el nivel persuasivo o retórico le comunica al lector las creencias del historiador” (p. 108). Y si como he venido sosteniendo que la ciencia moderna se ha introyectado en las mentes de las personas (incluyo a la mayoría de los historiadores), puedo afirmar sin temor a equivocarme, que seguimos atrapados bajo la visión euroccidentalocéntrica, y ¡ese es y ha sido nuestro principal problema!

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, 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)

Tanto las narrativas históricas que se construyen en los libros de texto en México como los contenidos del currículo, tienden a consolidar una sola y única visión del mundo. Plá (2016) asegura que “la trama del relato histórico curricular puede reproducir las relaciones de poder y de estatus que subyacen en las estructuras sociales o, por el contrario, deconstruir esas mismas relaciones de poder para transformarlas y hacerlas más igualitarias” (p. 62).

A continuación, mostraremos otro ejemplo de narrativa histórica de un tema fundamental para la comprensión de los acontecimientos presentes. Sin duda, las luchas emancipadoras que el continente americano dio para liberarse del yugo imperialista fueron importantes. No obstante, llama la atención que en el Nuevo Modelo Educativo de 2017, en las UCA (Unidades de Construcción de Aprendizaje), apareciera como tema central a investigar la Revolución de independencia de las trece colonias inglesas. Verbigracia, mostramos la narrativa

con la que abre el tema el libro de texto para primer año del NME 2017 este ejemplo nos muestra el vínculo decolonialismo/neoliberalismo, pues en los programas anteriores no se le daba tanto peso a este aprendizaje, en él se escribe lo siguiente:

La independencia de las Trece Colonias de Norteamérica **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 tienen la organización ciudadana, la defensa de la libertad [...]** No obstante sus diferencias, en todas esas regiones los colonos tuvieron que enfrentar muchas adversidades naturales, lucharon con los nativos para dominar sus territorios y construyeron ciudades [...]. En muchas ciudades, **los burgueses se enriquecieron mediante el impulso del comercio, de diversos negocios urbanos y de varias imprentas.** (Escalante, P. et. al. 2018: pp. 28-29) [Las negritas son mías]

Los/as autores/as colocan a la Revolución de independencia de las trece colonias como adalid de las revoluciones atlánticas, incluso la llaman «uno de los movimientos revolucionarios más significativos de las sociedades occidentales en la historia moderna». No es mi intención menospreciar la historia de liberación de otros países, ni tampoco equiparar unas con otras, lo que intento resaltar es el posicionamiento eminentemente político-ideológico de un hecho histórico. Es una prueba más de cómo actúa el colonialismo epistémico dentro de las aulas, el modelo neoliberal es sólo una evolución del proyecto civilizatorio europeo. No es casual que se haya elegido esa revolución en específico para ser analizada a profundidad. La narrativa histórica, bien presenta una nueva relación con el gobierno estadounidense. En años anteriores, se había hecho lo mismo (en el salinato), cuando se intentó cambiar la Historia de México para así legitimar el Tratado de Libre Comercio y ver a Estados Unidos no como un enemigo acérrimo, sino más como una nación amiga. Al respecto escribió Salazar (2018) que:

El gobierno salinista abusó de la historia escolar para construir un discurso que justificara su presente: por medio de un revisionismo del pasado,

intentó una nueva interpretación histórica en la que la modernización económica fuera la piedra de toque **para conformar una interpretación más cercana al libre cambio económico y a las relaciones con Estados Unidos.** (p. 167) [Las negritas son mías]

Como vemos, los intentos por cambiar la interpretación de los hechos históricos no han cesado a lo largo de las últimas décadas. Ahora, en el pasado sexenio (el peñato), se ocupó de presentar una historia más amigable de los Estados Unidos, prueba de ello, es la narrativa histórica que se configuró en el libro de texto analizado. Al respecto nos dicen Rodríguez y Plá (2018) que “la coartada historiográfica para tan profunda atención a ese proceso de independencia radica en la necesidad de revisar el ciclo de las revoluciones burguesas que explican el surgimiento de la sociedad moderna de índole capitalista y liberal” (p. 135). Lo que nos indica que, al momento de profundizar en el estudio de las revoluciones burguesas, la subjetividad de los alumnos está siendo conducida hacia dar por hecho que el surgimiento de la sociedad moderna data sus orígenes en el movimiento independentista de los colonos ingleses. Además de partir desde una realidad que no se asemeja a las condiciones de opresión que se vivían en las colonias españolas. Más adelante Rodríguez y Plá (2018) argumentan que:

la definición de ese tema es evidentemente de carácter ideológico y político pues, en estrictos términos historiográficos **sería mucho más importante** —aunque igualmente cuestionable didácticamente— **estudiar con tal nivel de profundidad** la revolución francesa o, mejor aún, **alguna de las independencias latinoamericanas** las cuales sirven para ubicar las líneas de desarrollo histórico compartidas con esa región del planeta. (p. 135) [Las negritas son mías]

Los autores claman porque se pueda estudiar una revolución que se asemeje al contexto mexicano, nada más que cierto. Estoy de acuerdo con ellos en eso, lo único que agregaría es que no solamente por tener una cercanía al desarrollo histórico de nuestro país, sino porque se enmarcan dentro de una tradición revolucionaria que lucha contra la opresión de los pueblos que han sido

marginados y conquistados de manera sistemática. La independencia de las trece colonias fue hecha para defender los privilegios de una naciente clase burguesa-industrial que intentó sojuzgar a las comunidades indígenas que habitaban esa parte del continente y a otras logró exterminarlas.

No conforme con mostrar a este movimiento como dechado de las revoluciones burguesas, líneas después escriben que “con este, los colonos de los territorios británicos mostraron al mundo, por primera vez, la importancia que tienen la organización ciudadana, la defensa de la libertad”. Lo que oculta esta narrativa es la realidad histórica de que los colonos ingleses luchaban por su libertad (no la de todos y todas), el más claro ejemplo de esto lo escribe Losurdo al decir que en el mismo año que vio la luz la famosa obra de Adam Smith, *La riqueza de las Naciones*, “ve la luz el mismo año que la Declaración de independencia redactada por Jefferson, es decir, un prestigioso exponente de los dueños de plantaciones y propietarios de esclavos de Virginia” (Losurdo, 2005, p. 68). Bajo esta lógica, es impensable poner a un país como adalid de la libertad cuando sus principales dirigentes eran dueños de esclavos negros. Para terminar, rematan al escribir que “los burgueses se enriquecieron mediante el impulso del comercio, de diversos negocios urbanos y de varias imprentas”. Omiten intencionadamente que gracias al comercio de esclavos, los terratenientes pudieron amasar una considerable fortuna. El historiador Howard Zinn (2011) nos dice que:

Beard [historiador] estudió el trasfondo económico y las ideas políticas de los cincuenta y cinco hombres que se reunieron en Filadelfia en 1787 para redactarla [la Constitución estadounidense]. **Encontró que la mayoría de ellos eran abogados de profesión; que la mayoría eran ricos en cuanto a tierras, esclavos, fábricas y comercio marítimo;** que la mitad de ellos había prestado dinero a cambio de intereses, y que cuarenta de los cincuenta y cinco tenían bonos del gobierno, según los archivos del departamento de Tesorería. (p. 69)

Podemos prestar atención a lo que Zinn rescata del historiador Beard, y nos muestra que el movimiento independentista fue iniciado por la clase rica y terrateniente del país.

Con la jerarquización de este movimiento burgués, tratan de borrar uno de los movimientos revolucionarios más genuino en la Historia Mundial. La Revolución de Haití, que data de las postrimerías del siglo XVIII y culmina a principios de la etapa decimonónica. Para ilustrar lo que escribo, es menester darle espacio en este texto a lo que Harari plasmó en su pequeño y notable artículo *El barro de la Historia*. Cuando afirma que

La Revolución de Haití (o Saint-Domingue, como se llamaba bajo el dominio francés), que se desarrolló desde 1791 a 1804. La propia cifra señalada como canónica, 1810, está destinada a borrar a esa revolución de la Historia. Es que lo que sucedió en esa isla caribeña excede los marcos de lo que cualquier clase explotadora estaría dispuesta a aceptar como recuerdo válido para las masas: un movimiento político de la población más explotada: Los que se levantaron no fueron hacendados ni comerciantes, ni siquiera pequeños artesanos, sino negros esclavos. No sólo se levantaron, sino que se organizaron política y militarmente. No solo se organizaron: disputaron el poder. No contra la tradicional y católica España o contra el imperialismo inglés, sino contra la Francia revolucionaria, aquella de los Derechos del Hombre. Fueron los esclavos, esos que construyeron fortunas sin más retribución que unos cuantos latigazos y un pedazo de carne salada, quienes pusieron en el banquillo de los acusados a las nociones de “ciudadanía”, “república” e “igualdad”. Y no solo eso: además, por si fuera poco, tuvieron el imperdonable atrevimiento de ganar. Si la revolución, cualquiera que sea su naturaleza, es un hecho que la burguesía preferiría ocultar, una protagonizada por las capas más bajas de explotados es el colmo de lo que aceptaría. (Harari, 2013, pp. 7-8)

La extensión de esta cita se debe a que en su conjunto sus palabras bien valen la pena transcribirlas para este trabajo y refutar así las afirmaciones que han hecho los historiadores en este libro de texto. Deja al descubierto, la falta de

conocimiento historiográfico en el ámbito mundial, pues no refleja la realidad que contiene la narrativa histórica. Con lo que nos dice Harari, devela que quienes se levantaron en contra de la opresión no fueron las capas adineradas, sino el eslabón más bajo de la cadena del sistema capitalista: los esclavos negros. Ante esta Revolución la élite estadounidense no se quedó de brazos cruzados y uno de sus principales dirigentes dirá años más tarde que “sería peligroso —observa Jefferson en 1799— mantener relaciones comerciales con Santo Domingo: terminarían por desembarcar en los Estados Unidos ‘tripulaciones negras’, y estos esclavos emancipados podrían constituir un ‘material incendiario’ (*combustion*) para el sur esclavista” (Jefferson, citado en Losurdo, 2005, p. 156). Queda claro que la libertad que los colonos estadounidenses enarbolaron para emanciparse de la metrópoli, chocaba con su visión racista, pues denotan una repulsión enorme hacia los esclavos que luchaban por liberarse de la misma opresión imperial de la que se libraron ellos.

Huelga decir que, la configuración de una narrativa histórica obedece no sólo a un mandamiento de poder, sino que se encuentra intrínsecamente ligada con la forma en la que razonamos la realidad. Para los autores, la independencia de las trece colonias, les parece lo más destacable dentro de las revoluciones burguesas, y la jerarquizan hasta los deciles más altos de dechado revolucionario. En este sentido, Rodríguez (2018) bajo una notable pluma y pulcro pensamiento afirma que:

Todo texto, ya sea un libro legitimado y avalado por el *establishment* académico o uno de literatura, son sólo palabras, conceptos, metáforas de la realidad. La carga de veracidad que se le asigna a uno y se le regatea o niega al otro, no tiene que ver con su mayor o menor capacidad de aprehender la realidad (pues ninguno lo hace), sino que está referida a determinadas relaciones de poder perfectamente constituidas, definidas y, por ende, posibles de ser identificadas y analizadas. (p. 60)

Lo que subyace en la narrativa histórica que acabamos de analizar, es una línea de continuidad con el aprisionamiento epistemológico del que nos hemos

referido en capítulos anteriores. Pese a estar en el siglo XXI y contar con las herramientas necesarias a nuestro alcance para configurar otro tipo de narrativas cuya misión sea modelar un arquetipo de subjetividad que se aleje de los cánones modernos, seguimos reproduciendo una narrativa histórica que nos impide configurar otro tipo de realidad en donde no prime la visión eurocéntrica de la historia. Sin duda razonable, como afirma Carpio (2019) “muchas veces los LTG [Libros de Texto Gratuito] se escriben obedeciendo tiempos políticos, y no educativos” (p. 107).

Ya va siendo tiempo de separar las cuestiones educativas de los cambios políticos en cada sexenio. Es necesario recalcar la importancia de una política educativa que dé continuidad a lo que ya se venía trabajando. De otra forma, no podremos avanzar en la conformación de un sujeto histórico que transforme la realidad imperante.

Estos son solo dos ejemplos, dos perlas bajo el inmenso mar de la enorme cantidad de muestras específicas que podemos destacar dentro de las narrativas históricas que se construyen en la Historia «Universal». Son ejemplos específicos que concretan una visión general colonialista y repetidora de lo mismo de siempre, y como comprendamos el presente le daremos significado a nuestro pasado, tal y como asevera Said (2019) “el pasado y el presente se informan mutuamente” (p. 40).

Lo que nos indica el grado de aprisionamiento epistemológico bajo el que seguimos. De seguir así, será imposible pensarnos desde otras realidades y configurar un futuro que mitigue las desigualdades sociales. Si no podemos avanzar hacia una justicia cognitiva, menos podremos derribar las injusticias sociales que se ciernen sobre la humanidad.

A continuación se muestra una tabla con temas y aprendizajes esperados del NME 2017, comparada con el PLAN DE ESTUDIOS 2011 con la finalidad de mostrar que los contenidos no han cambiado y los temas son los mismos que nos cuenta una historia específica.

Cuadro I. Temas: Plan 2011 vs NME 2017

TEMAS Plan 2011	TEMAS NME 2017
<p>Revoluciones liberales: La independencia de las trece colonias inglesas. La Revolución Francesa. El liberalismo: de súbditos a ciudadanos.</p> <p>Transformación de los sistemas políticos y nuevas ideas: El absolutismo europeo. La ilustración y la Enciclopedia. El despotismo ilustrado. La guerra de los siete años y la modernización de las administraciones imperiales.</p>	<p>Revoluciones burguesía y capitalismo</p>
<p>Expansión económica y cambio social: La Revolución industrial: su impacto en la producción, el comercio y las comunicaciones. Las clases trabajadoras y los primeros movimientos obreros. Contrastes entre el campo y las ciudades, y cambios demográficos.</p> <p>Industrialización e imperialismo: Nuevas fuentes de energía y transformaciones en la industria y comunicaciones. Hegemonía británica y la confrontación de intereses imperialistas en Asia, África y Oceanía.</p>	<p>Industrialización y la competencia mundial</p>
<p>Conflictos en la transición de los siglos: La Paz Armada. Primera Guerra Mundial. El reparto de Medio Oriente. Las primeras revoluciones sociales en México, China y Rusia.</p> <p>El mundo entre las grandes guerras: Debilitamiento del poderío europeo y presencia de Estados Unidos. La gran depresión. Socialismo, nazismo y fascismo. Estado de bienestar.</p>	<p>Las grandes guerras</p>
<p>La Guerra Fría: Capitalismo y socialismo en la conformación de bloques geo-económicos y militares y sus conflictos. La fundación de Israel y el conflicto árabe-israelí. Los países productores de petróleo.</p> <p>El surgimiento de un nuevo orden político: Los misiles y la guerra de Vietnam. La desintegración soviética y la caída del Muro de Berlín. La permanencia del sistema socialista en China, Cuba, Vietnam y Corea del Norte y la transición democrática en Europa. La guerra por el control de las reservas de petróleo y gas. (SEP. 2011b; pp. 31-35)</p>	<p>La Guerra fría y el conflicto de Medio Oriente (SEP. 2017; pp. 184-185)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los Programas 2011 y 2017 de la SEP.

Cuadro II. Aprendizajes esperados: Plan 2011 vs NME 2017

APRENDIZAJES ESPERADOS 2011	APRENDIZAJES ESPERADOS 2017
<p>Analiza las causas y las consecuencias de las revoluciones liberales.</p> <p>Reconoce la importancia de las ideas ilustradas en la difusión del conocimiento y en la transformación de los imperios europeos.</p>	<p>Identifica el papel de la burguesía en las revoluciones liberales.</p> <p>Reconoce el pensamiento de la ilustración y su efecto transformador.</p> <p>Comprende la relación entre el liberalismo y la economía capitalista.</p> <p>Reflexiona sobre la proliferación de las revoluciones liberales y las fuerzas que se oponían a dichas revoluciones.</p> <p>Identifica el modelo de la revolución francesa.</p>
<p>Explica las consecuencias sociales y económicas de la Revolución Industrial</p> <p>Describe la multicausalidad en los procesos de industrialización e imperialismo.</p> <p>Explica las características de los estados multinacionales y nacionales, la importancia del constitucionalismo y el sufragio para su conformación.</p>	<p>Identificaa el efecto transformador de la industrialización.</p> <p>Reconoce las condiciones que motivaron el desarrollo del imperialismo.</p> <p>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).</p> <p>Identifica el impacto del colonialismo en Asia y África.</p> <p>Analiza la competencia existente entre los estados europeos antes de 1914.</p>
<p>Explica las causas y consecuencias de la Primera Guerra Mundial y de las revoluciones mexicana, rusa y china.</p> <p>Explica las características del periodo de entre guerras como causas de la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>Identifica las circunstancias que desencadenaron la Primera Guerra Mundial.</p> <p>Reconoce la guerra de trincheras y el uso de armas químicas como características de la Primera Guerra Mundial.</p> <p>Reconoce el tratado de Versalles como consecuencia del triunfo Aliado y como factor de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Analiza el fascismo y su papel impulsor de la Segunda Guerra Mundial.</p>
<p>Analiza los conflictos económicos y militares durante la Guerra Fría.</p> <p>Identifica las consecuencias del fin de la Guerra Fría en la conformación de un nuevo orden mundial. (SEP. 2011b; pp. 31-</p>	<p>Reconoce la formación de grandes bloques hegemónicos en el mundo tras el fin de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Identifica el armamentismo como parte de la confrontación de los bloques y reflexiona sobre</p>

35)	<p>el peligro nuclear.</p> <p>Analiza el concepto de Guerra Fría y reconoce la presencia de conflictos regionales como parte de ella. Reflexiona sobre la construcción del Muro de Berlín.</p> <p>Identifica el origen del conflicto árabe-israelí y las tensiones en el Medio Oriente. (SEP. 2017; pp. 184-185)</p>
-----	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas 2011 y 2017 de la SEP.

Como podemos observar en las tablas, los estudiantes de secundaria de segundo año en el Plan 2011 y primer año en el NME 2017 aprenden una «Historia del mundo» con los temas más importantes de la historia europea de los países del norte. Queda claro que este tipo de contenidos ocultan de manera intencional un abánico rico de procesos histórico.sociales que se han gestado dentro de nuestro continente.

No se habla de lo que en otras latitudes del mundo sucedió, se centra únicamete en los acontecimientos de una parte de Europa, tal es el caso de los temas que guían los aprendizajes esperados: Revoluciones, burguesía y capitalismo, industrialización y la competencia mundial, las grandes guerras, la guerra fría y el conflicto de medio oriente.

Queda de manifiesto que se sigue bajo un paradigma colonialista al estudiar sólo determinados acontecimientos históricos. Se cercena por completo lo que ha sucedido en otras partes del mundo. La guía del estudio de la «Historia del mundo» es la conformación de una parte del mundo europeo. Si seguimos bajo esta lógica, no lograremos hacer un cambio en la forma en que se aprende historia. Las narrtivas no ha cambiado porque tampoco se da un giro a los temas que se estudian.

Mientras sigamos aprendiendo historia con la horma del zapato europeo, seguiremos bajo las cadenas de dominación que han sido impuestas. Pues de seguir así, no configuraremos una realidad distinta porque estaremos pensando nuestros problemas desde la visión colonizante. Desde el simple hecho de nombrar como «Guerra mundial» a los conflictos de que han tenido las potencias

europas estamos siendo colonizados hasta por el nombre de los acontecimientos. No fue una «Guerra mundial», fue un enfrentamiento entre las potencias colonialistas de Europa que querían construir una hegemonía que les permitiera seguir explotando al ser humano y expoliar a la naturaleza.

Como bien observamos, se mantiene una historia única y lineal en ambos programas. Aprender los acontecimientos que fueron modelando el paisaje de Europa y asumirnos como parte de ella. Es necesario que el aprendizaje de la historia no siga una determinada línea de contenidos, sino que partamos de las problemáticas que surgen en la realidad presente. La forma en la que se presentan los temas no altera la dominación epistemológica, al contrario, la acrecienta en grado superlativo pues seguimos bajo los paradigmas de estudio que nos han configurado como países periféricos.

Esta muestra nos permite ver el grado de dominación en el que nos encontramos. Comienza con la elaboración de los planes y programas, baja a los temas y aprendizajes esperados y su culminación se consolida en las narrativas históricas en los libros de texto.

Capítulo 4

Consideraciones finales

Pensar desde la historia supone el rescate del sujeto, lo cual implica no sólo cambios psicológicos y éticos [...] sino que supone una forma de razonamiento diferente, donde esté más presente ese complejo campo magmático de la subjetividad que, de alguna manera, debe tener traducción en el discurso metodológico y, por qué no, también en el discurso técnico.

Hugo Zemelman

Utilizaré esta última parte de mi trabajo para mostrar algunas consideraciones que, a mi juicio, debieran trabajarse para conseguir configurar una realidad que nos ayude a comprendernos dentro de nuestro mundo presente. Que la enseñanza de la historia “Universal” dentro de la educación secundaria cambie sus lógicas de enseñanza y se centre en visibilizar las narrativas que han sido ocultadas por el proyecto civilizatorio implementado por la civilización europea.

En primer lugar, es necesario desnudar el carácter colonialista de las narrativas históricas dentro de la educación secundaria, en específico en la Historia «Universal». Mostrar que el proyecto civilizatorio europeo hunde sus raíces en la matanza, el genocidio, el epistemicidio, el etnocidio, el ecocidio y la esclavitud en gran parte del planeta. Darse cuenta de las implicaciones epistémicas, políticas, culturales y económicas que subyace en la manera en cómo se muestran las narrativas.

Ello lleva a pensar una historia que supere los tradicionales ejes referenciales que han guiado su sentido y función escolar: la generación de por lo menos dos sentidos identitarios, la del Estado Nación y la de la pertenencia a la historia producida bajo los paradigmas de la modernidad.

Las implicaciones políticas son de tamaño colosal, estamos proponiendo que toda la historia “Universal” que se ha construido desde los deciles más altos

de poder sea abatida y reconstruida desde un parámetro diametralmente distinto al que se ha estado generando. No es el sólo hecho de colocar una historia por tener mayor validez que otra, no se trata de caer en reduccionismos sin sentido que no nos llevan a configurar otra alternativa, al contrario, es darnos cuenta de que lo que de Historia ha producido la modernidad no ha servido para configurar un nuevo sujeto histórico que se emancipe por completo de los grilletes del aprisionamiento epistemológico. Es una batalla que estamos dispuestos a dar. Las ideas se combaten con otras ideas que toman un lugar de enunciación distinto al configurado por cuestiones de poder. Sabemos que es un desafío mayúsculo porque ha quedado tatuado en el pensamiento de muchos maestros/as de México la idea de generar un sentido de pertenencia. No es fácil ni será por convencimiento. Si algo hay acendrado —en general y más aún en los profesores de educación básica— es el sentido compromiso nacionalista/moderno de su labor y encomienda educativa.

Saber que las directrices del modelo neoliberal no son más que la metamorfosis del proyecto civilizatorio moderno. Sólo que ahora pasa con mayor desapercibimiento en razón de que se ha introyectado sigilosamente en las subjetividades de la gran mayoría de los seres humanos. Bajo este orden de ideas, el modelo neoliberal es la fase más presente que tenemos del proyecto civilizatorio moderno/capitalista, en la que a través de la realización personal hunden sus colmillos y logran aprisionar la mente de los seres humanos y se concentran sólo en las preferencias que cada uno tiene y dejan de soslayo las verdaderas necesidades de las personas.

Es menester que todos los involucrados en el sistema educativo (directivos, funcionarios, diseñadores de programas, editores de libros, profesores y estudiantes) sepan que no existe una sola y única forma de narrar los acontecimientos del pasado, que han sido modelados bajo un paradigma que prima la acumulación de la riqueza y el desarrollo individual por encima de lo colectivo. Tenemos, en este sentido, la responsabilidad de hacer que nuestros alumnos y alumnas se piensen desde la realidad que les ha tocado vivir. En todos

estos años, se ha dejado intocado el modelo civilizatorio implementado por la modernidad debido a que han cambiado en su forma pero no en su contenido. Así pues, es hora de pensarnos con originalidad y reemplazar de manera paulatina el repertorio de contenidos históricos que nos muestran una Historia «Universal», que es —y siempre será— una historia local del “Norte” de Europa. De esta forma, seremos capaces de desplazar una realidad que no es la nuestra, y buscar la posibilidad de configurar una realidad desde donde nos encontramos. A decir de Ellacuría (1991) “el mundo de las cosas reales no sólo está abierto a nuevas cosas reales, sino a nuevas formas de realidad en cuanto a tal” (p. 37). Esto debe iluminarnos hacia el sendero por el cual es necesario transitar, cuya realización posibilite al ser humano alcanzar un estado de bienestar en todos los sentidos, dicho de otra forma, un nuevo sujeto histórico que no comprometa la vida en la tierra para ningún ser vivo.

En segundo lugar, es necesario mostrar las narrativas históricas de los pueblos que han sido marginados sistemáticamente por el proyecto civilizatorio de la modernidad. De esta forma, no sólo estaríamos recuperando una gran parte de la memoria humana, sino que estaríamos partiendo desde un *locus* enunciativo distinto al producido por el sistema moderno, dicho sea de paso, este lugar de enunciación, me permitirá observar la no justicia de la justicia que me ha planteado el sistema moderno, la no verdad de la verdad que han configurado a lo largo de los siglos. Es necesario que hagamos Historia, no en el término académico, sino en términos existenciales. En concreto, recuperar la experiencia de aquellos que han resistido a lo largo de la larga y triste noche moderna (hace más de 500 años). Partir desde la negación que trajo consigo el modelo civilizatorio europeo, y reconquistar una nueva subjetividad que ayude a mitigar las injusticias cognitivas en las que hemos estado postrados durante mucho tiempo.

Esto ayudaría en grado superlativo a transformar la realidad en el imaginario social de las nuevas generaciones, no hacen falta más reformas, lo que en verdad se necesita es una transformación radical, es decir, sumergirnos hasta las profundidades del sistema y desde ahí comenzar a cavar un túnel hacia la

superficie pero desde otro tipo de marco categorial y conceptual cuyo propósito sea conformar una realidad distinta a la producida por la modernidad y romper, de una vez por todas, los grilletes de la dominación. Como afirma Zemelman (2011)

El doble movimiento del hombre es el *movimiento de la memoria*, el movimiento de recomposición de lo ocurrido y de lo que explica lo que pasa hoy. No lo que “explica”, no me gusta esa palabra sino lo que determina lo que pasa hoy en día, lo histórico-genético, para decirlo en términos convencionales, el viaje hacia el pasado como el viaje hacia el mañana. (Zemelman, 2011, p. 32)

La propuesta de partir desde la negación es fundamental para reafirmar y redignificar las estructuras de conocimiento y de sentido de los pueblos originarios del continente americano o de cualquier parte del mundo en el que se le ha negado el derecho a existir dentro de sus parámetros de cosmovisión. Partir desde las víctimas del sistema moderno, nos coloca desde una visión realmente crítica de la realidad. Tal y como asegura Dussel (2011) cuando escribe que:

todo esto se construye sobre la *afirmación o re-conocimiento* originario de la dignidad de la víctima [...] la lucha autoconsciente con responsabilidad y la esperanza de una sociedad más justa se transforman, desde dicha *afirmación o re-conocimiento*, y hacen posible la emergencia de un nuevo sujeto histórico. (p. 325)

Rescatar las lógicas comunitarias de nuestros pueblos originarios y sobreponer la comunidad por encima de los parámetros individuales que permean con gran fuerza en las sociedades capitalistas. La prueba de que otro paradigma es posible es la lucha que el pueblo cubano está dando contra el Covid-19 en estos momentos. Un pueblo que a pesar del bloqueo económico que se cierne sobre él —desde los años sesenta del siglo pasado—, da muestras de solidaridad hacia los países afectados por esta pandemia.

Por último, es posible que dadas las circunstancias

actuales podamos contar con un horizonte de posibilidades cuyo propósito se centre en generar una nueva forma de abordar el estudio de la historia “Universal” y su enseñanza.

En nuestro trabajo, nos hemos centrado en develar las implicaciones epistemológicas que subyacen en las narrativas históricas que estudian los estudiantes de secundaria con respecto a lo que se ha denominado Historia «Universal».

Los maestros, tenemos una gran responsabilidad ante nuestros estudiantes, cuyo fin sea posibilitarlos a que piensen sus realidades desde la óptica de nuestro continente. En la actualidad, pese a que las estrategias didácticas ya no se centran en sólo repetir la información ya sabida, sino que buscan generar el pensamiento crítico en los estudiantes, muchos y muchas maestras siguen enseñando historia bajo un paradigma que les cercena toda capacidad de pensar a los estudiantes. Bajo esta lógica, Chomski (2016) enfatiza que:

Los maestros han de cesar en su complicidad con la educación tecnocrática que los desintelectualiza y hace que « [trabajen] fundamentalmente para reproducir, legitimar y mantener el orden social dominante, que le reporta beneficios» Los maestros, por tanto, han de rechazar la tentación de convertirse en «comisarios culturales», y convertirse en auténticos intelectuales, que «tienen la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas significativos, sobre los temas que importan». (p. 20)

Nosotros, debemos de darles las herramientas necesarias a nuestros estudiantes cuyo propósito sea que ellos puedan pensar por sí mismos y dejen de lado la mera transferencia de información para ser memorizada que ya se ha estudiado con anterioridad. Enseñarles que es menester generar las alternativas que posibiliten conformar un futuro distinto al proyectado por la modernidad. Es decir, que los estudiantes sean capaces de darle valor a las cosas intangibles que vivimos. Lograr que dejen de ser presa de ese hiperconsumo exacerbado que

domina en la actualidad. Mostrarles que las cosas materiales son efímeras y que sólo sirven para satisfacer los deseos proyectados por la publicidad avasallante. Que consigan valorar lo que por desgracia ha perdido valor en nuestra sociedad. A decir de Bauman (2013):

Los objetos de deseo cuya carencia es causa de mayor y más violento resentimiento son muchos y variados, y su cantidad, al igual que las tentaciones que presentan, sigue creciendo a diario. Y con ellos se acrecientan la ira, la humillación, el rencor y la envidia que despierta la no posesión de estos objetos, y al mismo tiempo también despierta una urgencia por destruir lo que no se puede poseer. (p. 99)

El hecho de enseñarles a configurar una narrativa histórica desde un *locus* de enunciación distinto al producido por la modernidad, estamos también conquistando lo que antes nos pertenecía. Un modo de ver, comprender, y actuar en el mundo distinto al que nos ha llevado a vivir en este confinamiento desde el que estoy escribiendo estas consideraciones.

Cambiar la manera en la que razonamos —y comprendemos— el mundo es esencial para transformar la realidad en la que vivimos. Después de más de 500 años de estar bajo el paradigma moderno, es irracional seguir bajo las mismas lógicas. Configurar un mundo en el que no prime la competencia, que dejemos de buscar nuestros objetivos sin pasar por encima de nadie. Dejar de ver a las personas hacia abajo más que para ayudarles a levantarse. Darnos la mano y compartir las cosas más sencillas del mundo. Reír con los amigos, disfrutar un juego de mesa en familia, aprender a preparar un platillo diferente, jugar con tus mascotas, caminar por el bosque, nada en el mar, entre muchas otras. El simple hecho de conocer personas que darán nuevos bríos a tu vida, es maravilloso.

Mucho tenemos que aprender de nuestros pueblos originarios, son originarios no por el hecho de haber nacido en el continente y no haber sido trastocados —por completo— en su cosmovisión, son originarios porque produjeron una manera de producir y reproducir la vida. El mundo puede disfrutar del maíz gracias a los pueblos originarios del continente americano. Nuestros

pueblos originarios han conservado el legado de sus ancestros antes de la llegada de los europeos. Debemos aprender cómo se relacionan con la naturaleza y así evitar el ecocidio fatal del cual todos hemos contribuido.

Buscar formas de relacionarnos que nos satisfagan por completo y que las posesiones materiales no gobiernen ni impulsen nuestras acciones. Ahora lo que debe impulsar nuestras acciones son la solidaridad, la comunidad, el amor, la felicidad, la justicia y así, estoy seguro que podremos vivir en una libertad distinta, sin ataduras que nos impidan desarrollarnos dignamente como lo que somos; seres humanos.

Nuevos temas, periodización, sujetos, actores, etc. periodización y contabilidad; repensar contenidos. Esto es, una (nueva) historia otra.

Para dejar de pensarnos desde los paradigmas impuestos por la modernidad, es necesario salir de las coordenadas de su periodización. Hasta el momento, aún seguimos estudiando la Historia «Universal» bajo la periodización que comienza con la Edad Antigua, seguido de la Edad Media, después la Edad Moderna y; por último, la Edad Contemporánea.

Es preciso que retomemos otra manera de periodizar el devenir humano, en función no de una cuestión de poder ideológico, sino por una cuestión evolutiva geográfica de la madurez de las civilizaciones humanas. La propuesta de Dussel (2011) es la siguiente:

- a) En un primer estadio, el «sistema interregional» fue sólo la estructura de las relaciones de la región egipcio-mesopotámica. La India y la China y Amerindia no se conectaban directamente todavía.
- b) En un segundo estadio, el «sistema interregional» creció abarcando desde el Mediterráneo y el Norte de África hasta el Medio Oriente, la India y la China a través de las estepas euroasiáticas (las regiones influenciadas por los «indoeuropeos»), hegemonizando o teniendo por centro-conector el mundo persa o el helenístico de los Seléucidas o de los Ptolomeos.

- c) En un tercer estadio, el mundo cristiano, el bizantino primero y musulmán después reemplazan al helenístico y juegan el rol de bisagra en todo el sistema (desde la China y la India al Mediterráneo).
- d) En un cuarto estadio, la Europa periférica reemplaza al mundo musulmán-turco y constituye el primer «sistema-mundo» propiamente dicho, colocando a Amerindia como su primera periferia. (p. 617)

Tenemos que retomar lo que los autores nuestroamericanos³⁰ han propuesto y llevarlos al sistema educativo mexicano, porque es desde ahí donde comienza la batalla por las ideas. Y uno de los frentes en los que debemos tomar la delantera es en una nueva periodización para el estudio de la Historia Mundial o planetaria, el hecho de no llamarla Universal, también es necesario para dejar atrás esa única y sola visión de la realidad.

Empero, no debemos de parar ahí, mi propuesta para una nueva contabilidad en la enseñanza de la Historia (incluso en su estudio) Plurinacional³¹, es la siguiente. Si queremos darle un significado distinto a nuestra realidad, la contabilización es lo más importante. Líneas arriba hemos retomado la periodización de Dussel para el estudio de la Historia Mundial, sin embargo, es urgente que retomemos una nueva contabilidad desde la irrupción de los europeos en el continente americano hasta la actualidad, cuya finalidad sea tener siempre presente cuándo comenzó a modelarse la subjetividad de los pueblos originarios y observar desde nuestra perspectiva los hechos que se han suscitado desde entonces.

Sabemos que el año 1492 d. C es un parteaguas dentro del devenir de la humanidad y con más fuerza para los que habitaban la zona del caribe, el Valle de *Anáhuac* y el *Tihuantinsuyu*. Por lo que ese año, dentro del estudio y la enseñanza

³⁰ El concepto de nuestroamericanos es nuestro y alude a los pensadores que han hablado desde América Latina y han considerado recuperar la grandeza de los pensadores latinoamericanos.

³¹ La Historia de México debería de llamarse de una manera distinta, para ello proponemos la Historia plurinacional de México.

interna, es decir, desde nuestro continente sería el año uno después de la invasión europea (Año 1. d. i. e.). A partir de esta nueva contabilidad de los años que han transcurrido, tratamos de que jamás se olvide el momento en el que dio comienzo la invasión, el genocidio, el expolio de la naturaleza y la esclavitud de los pueblos originarios y africanos en nuestro continente. Tal y como enfatiza Freire (2012)

La presencia predatoria del colonizador; su desmedido placer de imponerse, no sobre el espacio físico, sino también sobre el espacio histórico y cultural de los invadidos; su despotismo; su poder avasallador sobre las tierras y los pueblos; su ilimitada ambición de destruir la identidad cultural de los nativos, considerados inferiores, casi animales...**nada de esto puede olvidarse cuando, distanciados en el tiempo, corremos el riesgo de “suavizar” la invasión y verla como una especie de regalo “civilizador” del llamado Viejo Mundo.** (p. 91) [Las negritas son mías]

¿Por qué no comenzar la contabilidad de los años desde la experiencia de quienes han sufrido los embates de la Modernidad? Justamente, nuestra propuesta se centra en resaltar los acontecimientos desde una experiencia más cercana. Esto también ayudaría a configurar una forma distinta de comprender la realidad de lo que ha acontecido en el continente americano después de la invasión, y contabilizar los años, también, antes de la invasión de los europeos (A. d. i. e.).

La periodización mundial centra sus parámetros de contabilidad desde lo que para la experiencia de la cristiandad ha sido el nacimiento de Cristo, y existe un después y antes de Cristo. Para el continente americano, también es importante la llegada de los europeos y por esa razón consideramos necesario partir desde el año uno después de la invasión de los europeos.

En concreto, la contabilidad de los años desde nuestra propuesta, pondría en todo momento de relieve las atrocidades que se han cometido por el proyecto civilizatorio europeo en la experiencia de quienes habitaban ya este lado del planeta.

Es decir, se haría un giro de 180 grados de la contabilidad que hemos llevado y sé que sería muy difícil llevarlo a cabo, pero las ideas no se hicieron para guardarlas en lo más recóndito de nuestros pensamientos, sino que deben servir para buscar una mejor comprensión de nuestro proceso de madurez en el mundo, y los acontecimientos que han marcado una ruptura³² en la experiencia de los seres humanos.

Asimismo, es necesario que repensemos los contenidos que los estudiantes de educación básica deben aprender. Soy de la idea que lo más urgente para transformar la subjetividad de los mexicanos es que observemos la Historia Mundial desde una óptica distinta, y eso implica concretamente abordarla desde otro tipo de contenidos históricos. Al respecto afirma Rodríguez (2008):

Latinoamérica y con ella México, se apropió de la filosofía política francesa, inglesa y estadounidense, de las ideas de la modernidad. La filosofía política de la modernidad fue adoptada pero no adaptada a nuestros países, por lo que nuestra historia es una historia excéntrica. La modernidad específicamente para nuestros países no debe referirse a patrones cuantitativos de desarrollo, sino que debe encaminarse hacia la capacidad de crítica y autocrítica de la sociedad en busca de una forma moderna acorde con nuestras historias y formas de ser. (p. 74)

Seguir bajo el estudio de los contenidos europeos, no es viable para lo que hemos planteado en nuestra propuesta de pedagogía de la liberación. Es apremiante repensar el tipo de contenidos que los alumnos de educación básica deben estudiar para que les permita pensarse como sujetos históricos activos. ¿A qué me refiero con sujetos históricos activos?, no sólo a la percepción de que son parte de la historia, va más allá de esto; en este sentido, plantear un nuevo contenido que le obligue a pensar por sí mismo, cómo darle solución a las problemáticas planteada desde su realidad presente. Como asegura Zemelman

³² Desde mi perspectiva, el concepto de ruptura es el más importante dentro de la enseñanza y el estudio de la historia. Debido a que este concepto me permite apreciar desde cuándo se han gestado los principales cambios en todos los ámbitos del ser humano.

(2011) “la historia se construye desde exigencias valóricas que son sentido de vida o de proyecto” (p. 37)

De esta forma, el alumno es un sujeto histórico activo porque se encuentra pensando en soluciones que le ayuden a darle un significado distinto al pasado al mismo tiempo que se pregunta cómo transformar su realidad presente. De lo contrario, sería un sujeto histórico pasivo si sólo se centra en aprenderse lo que ya ha sido estudiado.

Bajo este orden de ideas, repensar los contenidos de historia que se deben enseñar en la educación básica, deben partir desde las problemáticas que los y las alumnos viven, es decir, estudiar la historia a partir del racismo, por ejemplo. Esa categoría de análisis puede insertarse desde el contexto actual y de ahí empezar a ponernos la piel del pasado para observar los cambios, las continuidades y por qué es importante que el racismo cese en nuestra vida. Partir de una problemática que los estudiantes viven es comenzar a abrir la caja de Pandora de nuestros pasados. De hacer esto, estaríamos partiendo no desde la hegemonía histórica que se ha construido de estudiar causa, proceso y consecuencia, sino que lograríamos generar en los estudiantes el interés por conocer el pasado. (Cfr. Rodríguez, 2008, p.95)

De esta manera, los temas surgen desde la participación del alumno y sobre todo, desde el interés que esta problemática —aún persistente en nuestro presente— genere en el estudiante. Tal y como asegura Freire (2012)

la pedagogía radical jamás debe hacer ninguna concesión a las artimañas del “pragmatismo neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educados, al entrenamiento y no a la formación [...] el educador progresista, serio y capaz, no sólo debe enseñar muy bien su disciplina, sino que debe desafiar al educando a pensar críticamente la realidad social, política e histórica en la que vive. (p. 52)

Democratizar la enseñanza de la historia es también no seguir bajo una serie de contenidos lineales, sino que hay que buscar los temas ejes que nos permitirán abrir más nuestros horizontes de comprensión. Romper con la línea disciplinaria que nos ata a observar los fenómenos histórico-sociales desde la guarida de las disciplinas. Debe insurgir un conocimiento indisciplinado que traspase la línea que ha puesto la propia ciencia. Tal y como lo propone Rodríguez (2008):

La historia para la interculturalidad habrá de abandonar la moderna división metodológica de pensar e intentar e intentar aprehender al mundo en función de estamentos de conocimientos separados en disciplinas autónomas. Es urgente recuperar la noción de totalidad y con ella en la mano avanzar en la demolición de uno de tantos muros que aún quedan en pie. (p. 96)

Caeríamos en lo mismo si tratamos de reemplazar los contenidos —o peor aún, sumar estos contenidos a los viejos— por nuevas narrativas, no; la urgencia debe insurgir desde la emergencia del sentido de preocupación que siente el o la estudiante. Así pues, tanto las y los alumnos estudiarán el pasado con un significado distinto, las mujeres pueden encontrar un hilo conductor distinto para solucionar el problema del racismo en nuestro país y así también los hombres.

En estas consideraciones, no es de nuestro interés enunciar una serie de contenidos a estudiar, sino cambiar la forma en la que se presentan los contenidos. Dejar que el alumno sea ahora el que decida qué del pasado es importante estudiar, romper con el contrato didáctico de ser cómo un minihistoriador. Los historiadores no parten desde las preocupaciones del presente, sino de los intereses que ellos tienen por explicar un fenómeno del pasado en el presente. Por esa razón, buscar dentro de los problemas del presente el hilo conductor que les permitirá a nuestros estudiantes construir un puente hacia el pasado y estudiar lo que las generaciones anteriores hicieron para configurar su futuro que ahora es el presente de nuestros estudiantes; y generar alternativas que den solución de acuerdo a las posibilidades que se tengan en el

mundo actual. Les toca a las siguientes generaciones crear las alternativas que les permita configurar un horizonte transmoderno. Este tiene que ser el desafío de la enseñanza y aprendizaje de la historia dentro de la educación secundaria.

Pedagogías desde la decolonialidad

Finamente quiero recuperar y destacar ciertas experiencias que desde hace algunos años se han empezado a trabajar en el sentido de pensar y desarrollar la manera de construir pedagogías desde la decolonialidad. Si bien nuestro trabajo no se centró en desarrollar una propuesta de pedagogía decolonial, es necesario conocer recuperar esos trabajos que ya han avanzado en ese sentido para percatarnos de que, evidentemente no estamos solos en nuestra preocupación y confirmar que solo desde nuestra especificidad histórica, política y cultural es dónde han de surgir las nuevas propuestas que resistan y superan las pedagogías tradicionales colonialistas.

De todos es sabido que el lugar de reproducción del sistema imperante es la escuela, por lo tanto, se inscribe no sólo dentro de una corriente pedagógica sino que, es inminentemente un acto político, y en este sentido tal y como afirma Pagés y Plá (2014) “la historia tiene una condición irreductiblemente política en el sentido de articular diferentes antagonismos para mitigar las tensiones inherentes a cualquier conformación social” (p. 17).

En función a esto, nuestra reflexión giró en torno a qué narrativas históricas son las que se enseñan en la educación secundaria, es decir, la que compete a la llamada Historia «Universal». Hemos dado a conocer cómo es que no han cambiado en su forma las narrativas ni los contenidos y seguimos reproduciendo una historia que es ajena a todos nosotros.

Por lo que ahora, mostraremos algunas prácticas pedagógicas descolonizadoras que se han puesto en marcha en nuestro país, cuya finalidad

radica en rescatar las otras historias y formas de hacer la historia. Un ejemplo de ello, es la llamada Educación Zapatista.

El zapatismo ha sido un movimiento que ha dado al mundo un ejemplo de que otros mundos son posibles. Intelectuales decoloniales como Mignolo han reconocido la trascendencia de la teoría zapatista y la enmarca como uno de los movimientos indígenas que tratan de recuperar la dignidad arrebatada hace más de 500 años a los pueblos originarios de Mesoamérica. A decir de Mignolo (2002) “The theoretical revolution grounded in double translation makes it possible to imagine epistemic diversity (or pluriversality) and to understand the limits of the abstract-universals that have dominated the imaginary of the modern/colonial world from Christianity to liberalism to Marxism” (p. 250).³³

Podemos darnos cuenta que, la teoría revolucionaria del zapatismo ha trastocado la geopolítica del conocimiento y puesto sobre la mesa que los indígenas también tienen derecho a existir. Todo esto debe concretizarse en acciones que coadyuven a desaparecer la dominación, opresión y marginación que los pueblos sometidos bajo el poder imperial han sido sistemáticamente sometidos. La educación es la vía más eficaz para revertir tantos años de dominación epistémica colonial.

La educación zapatista forma parte del proyecto integrador de resistencia de los pueblos indígenas mayas del sur de nuestro país. Uno de los movimientos indígenas que se insurgen a partir del 1 de enero de 1994, como lucha contrahegemónica a las medidas neoliberales que se implementaron a partir de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio.

Puesto que, para romper con las cadenas de la dominación, la educación es un móvil fundamental para llevar a cabo esta transformación. A diferencia de la educación escolarizada oficial, cuyo objetivo es la transmisión de conocimientos y

³³ “La revolución teórica basada en la doble traducción permite imaginar la diversidad epistémica (o la universalidad) y comprender los límites de los universales abstractos que han dominado el imaginario del mundo/colonial desde el cristianismo al liberalismo y hasta el marxismo.” [La traducción es mía]

considera que los estudiantes son recipientes que hay que llenar de información. Esta educación oficial, ha generado una ausencia total de sentido de la vida en los estudiantes, en donde la persecución del sujeto educado bajo esas lógicas son las directrices que ha impuesto el sistema moderno-capitalista; acumulación de la riqueza. Por su parte, Patricia Medina (2015), quien desde la Universidad Pedagógica Nacional, México, ha desarrollado una amplia investigación al respecto, esta educación señala:

genera la ausencia/eclipse de sujeto en nuestras acciones educativas — marcadas por las ideas de calidad, eficiencia, rendimiento y competencia— producen inevitablemente el eclipse del sujeto, lo que se traduce en un vaciamiento del ámbito pedagógico, pues no existen, paradójicamente, historia, horizonte, actor, persona, memoria, sociedad, trabajo, solamente la acción medible y cuantificable. (p. 423) [cursivas en el original]

La escuela zapatista, en cambio, basa sus principios en la toma de conciencia del lugar en el que se encuentran y sus lógicas para darse el gobierno que ellos han decidido, dicho de otra forma, buscan preservar su territorio y su autonomía frente a los poderes del Estado.

Bajo esta lógica, una educación basada en competencias y enraizada en la meritocracia individual, no entra en el enfoque educativo que los pueblos indígenas mayas le otorgan a su formación. Navarro (2014) nos dice que “el enfoque educativo zapatista es complementario y rompe con la unidireccionalidad del *magister dixit* pues ellos aprenden enseñando y enseñan aprendiendo” (p. 116).

Lo que notamos en esta forma de educar es que toman distancia de la educación que se basa en la competencia de uno con el otro y tratan de partir desde una igualdad de oportunidades para todos los educandos. A decir de Mignolo (2005):

Sus subjetividades se moldean por medio de la colaboración, no de la competencia [...] están creando un sujeto nuevo, alejado de la formación del sujeto nacional canónico, y cuya relación con el tipo de sujeto alentado

y controlado por el Estado mexicano es tangencial. Se trata de una subjetividad fronteriza, por así decirlo, en la que solo quedan trazas de la subjetividad nacional. (p. 145)

Guían su educación no desde la mirada occidentalizada, sino que retoman los postulados de cosmovivencia de los pueblos mayas e intentan darle un nuevo sentido a la educación, que no se quede en la mera repetición de información, al contrario, buscan que los conocimientos adquiridos se encuentren relacionados con la realidad que ellos viven. Lo que podemos observar es que, no es una educación antropocéntrica, sino que tratan de incluir a todo ser vivo que convive con ellos, dicho en otras palabras, la inclusión de la naturaleza en relación con el ser humanos es algo indispensable para comenzar a aprender acerca del funcionamiento de la sociedad. Toman distancia de ese antropocentrismo que ha llevado al mundo a la degradación actual en la que nos encontramos y practican un biocentrismo en el que cualquier ser vivo es respetado y tomado en cuenta a la hora de ser y actuar en el mundo. Por ejemplo: la palabra maestro no está dentro del lenguaje cotidiano, se le llaman «promotores de educación», en la que el promotor se encuentra indisolublemente conectado con la comunidad, no recibe un pago económico, sino que existe un intercambio de servicios comunitarios. Esto, precisamente rompe con algo que comenzó a instituirse después de la invasión de los europeos al continente americano, es decir, la palabra *dinero* no estaba dentro de la cosmovisión de los pueblos originarios de América. La lógica occidental de recibir un pago económico se quiebra en el momento de la recuperación de otras prácticas distintas a las instituidas por la modernidad.

En la educación zapatista, existe un aire renovador e integrador que rosa todos los rincones de la comunidad. No hay un poder coercitivo que emane de una sola persona, sino que se comparte ese poder en aras de buscar el desarrollo de todos los integrantes de la comunidad. De acuerdo con Baronet (2013):

La cuestión de poder dentro del aula zapatista (relación promotor/alumno) va más allá de la cuestión de la autoridad del adulto sobre el niño dentro del recinto educativo, y tiene que analizarse dentro del mundo de vida

indígena, evocando a la organización social y política de la comunidad. Esto se debe, sobre todo, a la influencia directa de los actores comunitarios en el quehacer educativo y especialmente en las medidas físicas y simbólicas empleadas por los padres y los promotores para disciplinar a la niñez. (p. 325)

La otra educación parte desde la cosmovisión de los pueblos indígenas y se articula el poder en función de las necesidades de la comunidad. Es decir, la escuela sirve para transformar la realidad emergente de cada uno, es por esa razón que los conocimientos que los alumnos adquieren bajo esta lógica educativa son diametralmente opuestos a los planteados en los planes y programas diseñados desde los escritorios de los burócratas neoliberales. Por su parte, Saúl Velasco (2010), investigador también de la UPN, México, afirma que:

es posible que como en el caso de la educación primaria en la zona zapatista, se plantee que el eje de los contenidos educativos sean los conocimientos locales, los saberes de las culturas y, de manera complementaria, aunque no menos importante en el conjunto, aparezcan los conocimientos denominados científicos que suscribe el currículum oficial vigente. Así, esta medida tendría como propósito invertir el equilibrio actual de las relaciones entre sistemas de conocimientos. (p. 83)

La cita anterior nos muestra una forma diferente de concebir lo que la escuela ha llamado interculturalidad, en donde el currículum vigente toma en cuenta la inclusión de las personas de origen indígena y deja de soslayo el conocimiento que poseen, colocándolos dentro del mismo magma homogeneizador colonizador que impera, sin tomar en cuenta sus conocimientos. En la propuesta zapatista, se incluyen los conocimientos y saberes de las culturas, en vez, de sólo tolerar a las personas dentro de un ámbito que no es el de los pueblos originarios. De acuerdo con Medina (2015)

El interaprendizaje se concibe como una necesidad del trabajo educativo en contextos y produciendo contextos que reconozcan las prácticas de vida, conocimientos, experiencias, perspectivas de mundo, acciones que han sido construidas en la experiencia histórico-política (ya sea como

colectivos, organizaciones rurales, urbanas, populares) comprendiendo la historicidad y aporte de los pueblos de larga trayectoria indígena y afroamericanos. (p. 426)

Una de las vías para acabar con las manifestaciones racistas y discriminatorias que sufren los pueblos indígenas, no se lograrán mitigar sólo con incluirlos y tolerarlos en un ambiente que de facto los discrimina por no reconocer la magnanimidad de los conocimientos ancestrales que ellos poseen.

Considero que un paso para erradicar ese racismo imperante en nuestra sociedad, debe pasar por el aprendizaje de la cosmovisión y cosmovivencia de los pueblos originarios. No queremos darnos cuenta de que los que están más colonizados epistemológicamente son las clases burguesas de nuestro país, quienes no quieren voltear a ver el mundo indígena porque les causa repulsión y no lo consideran digno de aprender.

Otro ejemplo de prácticas que rompen con la mirada occidental de organización, son las llamadas juntas de padres de familia que se realizan en todas las escuelas del país. Juntas, en las que la participación de los y las alumnas es nula, no se toma en cuenta lo que los educandos requieren para su formación, sino que es un espacio en el que se da a conocer a los padres el “avance” que los y las alumnas obtienen en un determinado tiempo. En cambio, en la educación zapatista las reuniones o asambleas toman parte cada uno de los actores de la comunidad. De acuerdo con Baronet (2010):

A diferencia de las juntas de padres de familia en las escuelas “oficiales”, estas asambleas “autónomas” tienen un poder de orientación, decisión y delegación de funciones en materia educativa. Así, esta participación plenaria integra no solamente a padres y madres de familia, sino también a los jóvenes que aún no gozan de derechos agrarios o no están casados, así como a las generaciones mayores. Jóvenes y ancianos participan e intervienen en la educación zapatista como miembros de los “comités de educación” o como simples ciudadanos militantes, dando, por ejemplo, consejos en la planeación de la política escolar local. (p. 249)

Como podemos notar, la inclusión de todos los integrantes de la comunidad es esencial para la toma de decisiones, y vemos que los estudiantes no se encuentran al margen de las decisiones, puesto que éstas recaerán directamente sobre ellos.

En la cosmovisión maya, se parte desde la idea de que todo el mundo se encuentra integrado, es decir, no existe esa separación entre sujeto y objeto del cual parte la filosofía occidental, sino que se toma a la misma naturaleza como un sujeto mismo, y por lo tanto, merece el mismo respeto que un ser humano. En palabras de Cuellar (2014):

Sucede que le mundo son los hombres y mujeres que hay en él, como parte de él; el mundo son la tierra, los montes, el agua, el sol. El mundo es tan simple y tan complejo como se quiera ver; el mundo no es mundo por su tamaño y longitud, es mundo porque estamos los seres humanos y le llamamos mundo y es posible hacer un mejor mundo, cambiarlo, cambiando a los hombres y mujeres que hay en él para poder vivir en libertad. (p. 154)

Hasta aquí, he mostrado algunos ejemplos de cómo la práctica liberadora decolonial se traduce en una nueva educación que formará un sujeto histórico distinto al formado por la modernidad. La educación zapatista es un ejemplo de cómo otra educación es posible dentro de los límites del proyecto civilizatorio moderno-capitalista. En esta lógica analítica Mignolo (2005) afirma que “los zapatistas han hecho un aporte fundamental a la transformación de la geopolítica y la política corporal del conocimiento” (p. 136). Este cambio se logra a través de la educación. Donde lo que se busca no es maximizar costos y tener utilidades, sino que se intenta dotar a los estudiantes de un nuevo sentido de la vida. Un sentido en el que ellos se sientan parte del mundo y colaboren de manera comunitaria en todos los aspectos de su vida. Que la acumulación de la riqueza (entendida desde la cosmovisión occidental) no sea el propósito de existir en este mundo. Otras alternativas son posibles y eso nos daría nuevas coordenadas para andar hacia un horizonte de sentido que nos permita re-conocernos como parte

integradora del planeta. En el que la convivencia entre los seres humanos sea más justa y reine la paz entre cada uno de los integrantes de la comunidad. Por lo tanto, de acuerdo con Ortiz, Arias y Pedrozo (2018):

Urge desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo. La educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial. En efecto, la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica, constituyen la cara oculta del discurso educativo que ha configurado la modernidad. (p. 79)

Los momentos actuales exigen que emprendamos investigaciones como las que aquí se presentan, debido a que es necesario dar batalla en las implicaciones políticas, epistemológicas y pedagógicas en nuestro país y en América Latina. La sujeción a la que han sido sometidos los pueblos originarios ha sido brutal, junto con el silenciamiento sistemático de esas otras formas de ver, ser, y comprender el mundo. Por esta razón, la cuestión en el debate decolonial no es una mera posición teórica frente al conocimiento colonizador, es una lucha existencial que debemos emprender para lograr cambiar el rumbo del país y, por supuesto del mundo entero. Tal y como afirma Walsh (2013) cuando escribe que

de aquí en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. (p. 31)

La lucha por salir del aprisionamiento colonial no debe esperar más y urge que los y las alumnas de nuestro país aprendan una historia que les ayude a transformar su mundo.

Referencias.

- Aboites, H. (2012) La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012). UAM/ CLACSO/ ITACA. México.
- Ackerman, J. (2015). El mito de la transición democrática. Nuevas coordenadas para la transformación del régimen mexicano. México. Temas de hoy.
- Adlbi, S. (2016) La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial. Akal/ Inter Pares. México.
- Anaya, M. (2009). 1988. El año en que calló el sistema. México. Debolsillo.
- Arce, M. Montoya, M. Velázquez, R. (2017) Historia 1. México. Patria.
- Ausubel, Novak y Hanesian. (1998) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.
- Baronnet, B. (2013). *Autonomías y educación en Chiapas. Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas* En: Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. pp. 305-329. Ecuador. Abya Yala
- (2010). *Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena*. Sociedad e Cultura, vol 13, núm- 2, julio-diciembre, 2010, pp. 247-258. Universidade Federal de Goiás. Goiana, Brasil.
- Bartra, A. (2014). *El hombre de hierro. Límites sociales y naturales del capital en la perspectiva de la gran crisis*. México. UACM, Itaca, UAM.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. España. Paidós.
- (2007) *Vida de consumo*. México. FCE.
- Bautista, S. (2014) *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Akal. España.
- Benjamin, Walter. (2008) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México. ITACA UACM
- Bernstein, R. (2010) *Filosofía y democracia: John Dewey*. Herder. España.

- Boaventura, S. (2014) *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes.* (pp. 21-66) En: *Epistemologías del Sur. (Perspectivas)* (2014). Boaventura, S. y Mensese, M. (eds.) Akal. España.
- Boaventura, S. (2009) *Una epistemología del sur.* México. Siglo XXI.
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza.* Tomo 3. Madrid. Trotta.
- Bloch, M. (2000) *Introducción a la historia.* FCE. México.
- Bosch, J. (2009). *De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe frontera imperial.* México. MA: Porrúa.
- Boultedja, H. (2017) *Los blancos, los judíos y nosotros. Hacia una política del amor revolucionario.* Akal/Inter Pares. México.
- Brown, J. (2014) *La dominación liberal. Ensayo sobre el liberalismo como dispositivo de poder.* La Habana. Ciencias Sociales.
- Carpio, A. (2019). *De historia y poderes de lo escrito: libros de texto y las condiciones de su escritura.* En: Sánchez, J. Arciga, S. (Coord). *Psicología cultural, narración y educación.* México. UPN. pp. 89-109.
- Césaire, A. (2006) *Discurso sobre el colonialismo.* España. Akal.
- Clandinin, D. (2013) *Engaging in narrative inquiry.* Nueva York. Routledge
- Contreras, M. (2015). *Crítica a la razón neoliberal. Del neoliberalismo al posliberalismo.* México. Akal.
- Cortés, C. (2014). *Reforma Educativa: una medida dictada desde las necesidades del comercio.* (pp.75-94) En: Ávila, E. et.al. (2014). *Educación, Rebeldía y Resistencia.* México. Uníos.
- Chomski, N. (2017). *La (des)educación.* Barcelona. Crítica.
- (2007). *La conquista continúa. 500 años de genocidio imperialista.* Argentina. Terramar Ediciones.
- Chul Han, B. (2014). *Psicopolítica.* España. Herder.

- (2014). El enjambre. España. Herder.
- Cuellar, J. (2014). *La Escuelita Zapatista: Lecciones. La fuerza creadora del hombre y el pensar autónomo* En: Ávila, E. et.al. (2014). Educación, Rebeldía y Resistencia. México. Uníos.
- Díaz-Barriga y Garduño (2014) *Desarrollo del currículum en América Latina. Lo que aprendimos*. En Díaz-Barriga, A. y Garduño, J. Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores/Universidad de Tlaxcala, pp. 363-380.
- Díaz-Polanco, H. (2015). El jardín de las identidades. La comunidad y el poder. México. Orfila.
- Dussel, E. (2015) Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad, México. Akal/Inter Pares.
- (2011) Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid. Trotta.
- (2011) Filosofía de la liberación. México. FCE.
- (2008) Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Madrid. Trotta.
- (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.
- (1980). La pedagogía latinoamericana. Bogotá. Nueva América.
- Ellacuría, I. (1991). Filosofía de la realidad histórica. Madrid. Trotta.
- Elliot, J. (2005) El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata. España.
- Escalante, P. et.al. (2018). Conecta Más. Secundaria. Historia 1. México. SM.
- Frantz, F. (1961) Los condenados de la Tierra. México. FCE.
- Freire, P. (1978) Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012) Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. México. Siglo XXI.

- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP/Amorrortu. México
- Gadamer, H. (2007). *El problema de la conciencia histórica*. España. Tecnos.
- Galeano, E. (2016). *El cazador de historias*. México. Siglo XXI
- Gernet, J. (2005). *El mundo chino*. Barcelona. Crítica.
- Germaná, C. (2014) *Una epistemología otra. La contribución de Aníbal Quijano y la reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. En: Quijano, A. et. al. (2014) *Descolonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Perú. Editorial Universitaria.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. México.
- Gómez, S. (2003). *Atlas de Historia de América*. México. Limusa.
- Goody, J. (2006) *El robo de la historia*. Madrid. Akal.
- 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. (2006) *Actualidad del pensamiento de Césaire: redifinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial*. (pp.147- 172) En: Césaire, A. (2006) *Discurso sobre el colonialismo*. España. Akal.
- Grosfoguel, R. (2009) *Apuntes hacia una metodología fanoniana para la descolonización de las ciencias sociales*. (pp. 261- 284) En: Fanon, F. (2009) *Piel negra, máscaras blancas*. España. Akal.
- Harari, F. (2013). *El barro de la Historia*. En: Robert, C. (2013). *Los jacobinos negros*. Buenos Aires. Ed. Ryr. pp. 7-8.

- Harley, J. (2005). La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía. México. FCE.
- Harvey, D. (2007) Breve historia del neoliberalismo. España. Akal.
- Hernández, L. (2013). No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial. México. Para Leer en Libertad.
- Herren, R. (1991) La conquista erótica de las Indias. México. Planeta.
- Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. México. Paidós.
- Kobayashi, J. (1985). La educación como conquista. México. El Colegio de México.
- Las Casas, B. (1965). Historia de las Indias II. México. FCE.
- León-Portilla, M. (2010) Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista. México. UNAM.
- (2005). Francisco Tenamaztle. Primer guerrillero de América defensor de los derechos humanos. México. Diana.
- (1994) Quince poetas del mundo náhuatl. México. Diana.
- (1992). Encuentro de dos mundos. (8 de febrero). Reescribiendo la historia, San Antonio del Mar, Baja California. Recuperado de: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn22/379.pdf>
- Losurdo, D. (2005) Contrahistoria del liberalismo. España. El Viejo Topo.
- Martínez, S. Aguirre, M. Radetich, H. (2016) Notas sobre la nueva reforma educativa. MAPorrúa. México.
- Marx, K. (1975). El Capital. Tomo I. Volumen I. México. Siglo XXI.
- Marzá, F. (1990). Diccionario Planeta de la lengua española usual. Barcelona. Planeta.
- Medina, P. (2015). *Ante el eclipse del sujeto pedagógico: diálogo/horizontalidad e intersistematización decolonial. Otros textos, otras metodologías para pedagogías Otras/insumisas...* En: Medina, P. (coord.). Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. pp. 419-435. México. Universidad de ciencias y Artes de Chiapas-Centro de

Estudios Superiores de México y Centroamérica: Educación para las Ciencias en Chiapas. Juan Pablos.

Menzies, G. (2013). 1421 El año en que China descubrió el mundo. México. Debolsillo.

Mignolo, W. (2007) La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. México. Gedisa.

Mignolo, W. (2002) The Zapatistas' theoretical revolution: its historical, ethical and political consequences. Review, vol. XXV, no. 3, pp. 245-275

(2005). El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y la corpo-política del conocimiento. En: Discurso sobre el colonialismo. España. Akal. pp. 197-221.

Montemayor, C. (2008). Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social. México. Debolsillo.

Moruno, J. (2017). *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa mundo*. España. Akal.

Navarrete, F. (2018). Historias mexicas. México. Turner Noema. UNAM. IIH.

(2016). México racista. Una denuncia. México. Grijalbo.

Navarro, F. (2014). *La Educación Autónoma Zapatista. Una panorámica. Del ¡Ya Basta! A La Escuelita de la Libertad* En: Ávila, E. et.al. (2014). Educación, Rebeldía y Resistencia. México. Uníos.

O'Gorman, E. (2013). La invención de América. México. FCE.

Ortiz, A. Isabel, A. y Pedrozo, Z. (2018). Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Colombia. Unimagdalena.

Pagés, J. y Plá, S. (2014). Una mirada regional a la investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. En: Pagés, J. y Plá, S. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. México. Bonilla Artigas. UPN

Paz, O. (1993). El laberinto de la soledad. México. FCE.

- Pinar, W. (2014) *La teoría del curriculum*. Narcea. España.
- Pla, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México. ISSUE.
- (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53-77.
- (2014). Calidad y didáctica de la historia en los gobiernos conservadores en México 2000-2012. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, V. 6, n. 11p. 174, jan-/abr. 2014.
- (2012). La enseñanza de la Historia como objeto de investigación. *Secuencia*. Núm. 84, septiembre-diciembre 2012.
- Puiggrós, A. (1987). *Imperialismo y educación en América Latina*. México. Nueva Imagen.
- Quijano, A. (2014) *Colonialidad del poder y clasificación social*. (pp. 67-107) En: *Epistemologías del Sur. (Perspectivas)* (2014). Boaventura, S. y Menses, M. (eds.) Akal. España.
- Quijano, A. (ed) (2014) *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Perú. Editorial Universitaria.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y Narración. El tiempo narrado. Volumen III*. México. Siglo XXI.
- (1995). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. Volumen I*. México. Siglo XXI.
- Rodríguez, D. (2013). *Gonzalo Guerrero. El español conquistado por los mayas*. En: *Relatos e historias*. Año V. Número 60. pp. 60-61. México. Editorial Raíces.
- Rodríguez, X. (2018). *Literatura y ciencias sociales. Verdad, poder, resistencias y puentes*. En: *Pasaporte Sellado. Cruzando las fronteras entre ciencias sociales y literatura*. México. UAM Xochimilco.
- Rodríguez, X. y Plá, S. (2018). 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 Ledesma, 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.
- Rûsen, J. (2014). Tiempo en rupturas. México. UAM.
- Said, E. (2019). Cultura e imperialismo. España. Debolsillo.
- 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.
- (2007) El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias. En Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Historia I. Antología. SEP. México. pp. 49-68.
- (2006) Narrar y aprender historia. México. UPN
- Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Madrid. Traficantes de sueños.
- (2014) *Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder*. En: Quijano, A. et. al. (2014) *Descolonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Perú. Editorial Universitaria.
- SEP. (2011a). Plan de Estudios 2011 Educación Básica. México. SEP.
- SEP. (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria Historia. 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.
- Tirzo, G. (2017). Educación intercultural bilingüe: ¿la nueva educación indígena? En: Problemas y retos de la formación docente. México. UPN.

Topolski, J. (2004) *La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia*. En: Carretero M. y Voss J. M. (comps), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.

Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En: Velasco, S. y Jablonska, A. (coord.). (2010) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. pp. 63-112. México. UPN

Wallerstein, I. (2011) *El Modernos Sistema Capitalista*. Tomos I-IV. México. Siglo XXI.

Walsh, C. (2013). *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos* En: Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. pp. 23-68. Ecuador. Abya Yala

Willingham, D. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?* España. Graó.

Zemelman, H. (2011) *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México. Siglo XXI.

(2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. España. Anthropos.

Zinn, H. (2011) *La otra historia de los Estados Unidos*. USA: Siete cuentos.

Hemerografía

Briseño, H. (15 de marzo de 2019) México es el primer lugar mundial en obesidad infantil, afirma médico especialista. *La Jornada Guerrero*. Recuperado de: <https://www.lajornadaguerrero.com.mx/index.php/sociedadjusticia/item/6450-mexico-es-el-primer-lugar-mundial-en-obesidad-infantil-afirma-medico-especialista>

CONEVAL. (2018). *Resultados de pobreza en México 2018 a nivel nacional y por entidades federativas*. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx>

Elvira, R. y Román, A. (11 de septiembre de 2011) Consumada, la reforma educativa; “no habrá marcha atrás”: Peña. *Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2013/09/11/politica/005n1pol>

- Galeano, E. (12 de octubre 2017) 12 de octubre, el «descubrimiento» de América y la historia oficial. Recuperado de: <https://www.elviejotopo.com/topoexpress/12-de-octubre-el-descubrimiento-de-america-y-la-historia-oficial/>
- Herrera, C. (18 de agosto de 2004) Cuatro años de gobierno foxista: la política educativa, rotundo fracaso. La jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2004/08/18/045n1soc.php?printver=1&fly=>
- Huerta, J. (12 de junio de 2017). El fraile que quemó los últimos códices mayas. México Desconocido. <http://www.mexicodesconocido.com.mx>
- Gómez, H. (29 de marzo de 2019) La reacción de la élite criolla. El Universal. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/columna/hernan-gomez-bruera/nacion/la-reaccion-de-la-elite-criolla>
- Ramírez, G. (10 de noviembre de 2018) Catrines y fifís en tiempos de cambio. Diario contrapoder en Chiapas. Recuperado de: <http://www.diariocontrapoderenchiapas.com/v3/index.php/columnas/14104-catrines-y-fifis-en-tiempos-de-cambio>
- Velázquez, L. (5 de agosto de 2017). *Educación socioemocional: la nueva ruta para la explotación laboral*. La Jornada. p. 31. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/2017/08/05/opinion/014a1pol>

Apéndice

Encuentros con la historia

La familia

Nací en la Ciudad de México un 2 de julio de 1986 —año del mundial—, un año después del doloroso terremoto de 1985 que derrumbó gran parte del centro de la ciudad. Fui concebido a través de una dolorosa laparotomía. Al nacer, los médicos dieron el informe a mi familia: mis abuelos y tíos se regocijaron de alegría al saber que había llegado sano y sin ninguna complicación.

Los primeros años siempre son los más duros. Mis padres tuvieron que padecer las noches de angustia que conlleva estar al pendiente de un hijo; saber que respira sin ningún obstáculo, observar que no haya regurgitado la leche, entre muchas otras cosas más. En un principio recibí la alimentación de la madre naturaleza; mi mamá contaba con suficiente leche y eso ayudó en gran medida a evitar que fuera un bebé enfermizo. A pesar de haber nacido con poco peso, mis padres no tuvieron que llevarme frecuentemente de visita o con regularidad al pediatra.

Mi nicho familiar aceptó —por herencia social— la fe católica. Fui bautizado según los cánones actuales: llevado ante los ojos de Dios, me fue arrancado todo pecado anterior a mi llegada al mundo. A diferencia de muchas familias que se acercan a un familiar para comprometerlo a apadrinar al nuevo bebé, mis padres acordaron elegir a uno de sus compañeros de la preparatoria número 7 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Carlos Aranza Doníz (pediatra y futuro Secretario de Salud del estado de Michoacán en el gobierno de Silvano Aureoles) y su hermana fueron mis padrinos.

La alegría de mi familia desbordaba incesantemente por los poros de su piel, su mirada irradiaba felicidad a raudales, era el primer nieto de la familia Palomares Delgado y el primogénito de la naciente unión de mis padres. Años después su corazón volvería a inundarse de júbilo con el nacimiento de mi hermano, Allan.

Nuestra familia quedaría conformada de cuatro integrantes; hasta el año 1994, un tiempo difícil y doloroso para todos.

Mis progenitores, Silvia y Saúl, nacieron en la Ciudad de México. Sin embargo, tienen orígenes distintos. Por mi lado materno, mi abuelo fue un humilde campesino con aspiraciones mestizas, quería alcanzar un estatus social distinto. Impulsado por la convicción de querer transformar su origen campesino, se dio a la tarea de aventurarse en los fangos de una de las urbes más grandes del mundo; el Distrito Federal. Casado con su prima, mi abuela alumbró a 4 hijos, tres hombres y una mujer, la que en un futuro sería mi madre.

Por el lado paterno. Mis abuelos son oriundos de la ahora Ciudad de México. Mi abuelo —al que no conocí por haber fallecido cuando mi padre tenía quince años—era un burócrata acomodado que se dedicó a tener una familia muy grande (cuando el poder adquisitivo daba para mantener a tantos hijos). Mi abuela paterna, fue ama de casa que dedicó su vida entera a formar hombres y mujeres de bien.

Mi madre fue hija de familia. No trabajó hasta que terminó la carrera de Odontología en la UNAM. En cambio, mi padre trabajó desde muy chico. En su casa los gastos estaban restringidos. Mi madre fue la primera en obtener un título universitario, otro de sus hermanos ya había terminado la Normal, la primera universitaria, fue ella. Por el otro lado, mi padre estuvo a punto de terminar la carrera de Médico Veterinario Zootecnista, por problemas con una materia que era seriada no logró titularse ni terminar sus estudios universitarios. A pesar de ello, en la práctica desarrolló grandes habilidades quirúrgicas. Ejerció las funciones de un veterinario sin serlo durante muchos años. Tuvo la suerte de encontrar trabajo como asistente de un veterinario, y dadas las habilidades que desarrolló en la carrera, parecía como si realmente fuera Médico Veterinario.

Ambos nos alentaban en el sendero del estudio; desde muy pequeños nos motivaron a hacer lo que nuestros progenitores habían hecho. Siempre me repetían que la mejor herencia que se podía obtener de los padres era la

educación universitaria. La formación de ambos repercutió de manera exponencial en mi formación. Por un lado, mi madre me exigiría bastante para cumplir con los estudios; de mi padre, no hubo la misma exigencia para concluir la escuela.

Mis padres me enseñaron a ganarme el dinero con el trabajo propio: lavaba los autos y boleaba los zapatos de mis tíos (decían que se los dejaba “mecos”). A los doce años trabajé en una veterinaria.

El terreno de mis abuelos maternos era grande. Cada uno de mis tíos recibió su espacio para construir un pequeño departamento. El primero en hacerlo fue mi tío Víctor Hugo. Enseguida, lo hicieron mis padres. A pesar de las dificultades que significa construir un departamento, los conocimientos de albañilería de mi familia ayudaron a aminorar el precio de construcción.

De todos los hermanos —y medios hermanos —, soy el único que ha terminado una carrera y ha entrado a cursar la maestría. Mi hermano menor ha detenido por el momento sus estudios y entró a trabajar en lo que le gusta, los idiomas. Mi media hermana mayor, a pesar de los inconvenientes que ha tenido en la vida, ha sabido salir adelante en un país que no la vio nacer y lejos de una familia —que hasta hace poco se enteró que tenía—, que pudo haberle brindado un apoyo incondicional. Mi media hermana menor espera concluir su servicio social, tratará de ingresar al nivel universitario. Mi abuelo siempre me dijo que la Universidad es para quienes en verdad tienen ganas de estudiar y ser alguien en la vida.

El Normalismo

Ingresé a la Normal Superior de México el lunes 22 de agosto de 2011, fecha que recuerdo con claridad porque gracias a mi madre, mi día de nacimiento legal es ese; a pesar de haber nacido el 2 de julio.

¿Cómo fue que elegí el normalismo como carrera de vida? Pese a que mi familia fue un nicho de maestros, en mis años de juventud, jamás pasó por mis pensamientos la idea de verme convertido en un maestro frente a grupo. Mi

contacto con la enseñanza surgió cuando decidí —a los 16 años—abrir mi propia escuela de artes marciales. Estudié artes marciales en la escuela Consejo Nacional de Kenpo Chino con el Renshi Eduardo Iniesta. Tampoco llegué a pensar que podría autoemplearme: las cosas se acomodaron paulatinamente en mi vida.

Al terminar la secundaria, mi madre buscó la manera de que pudiera acceder al siguiente nivel en una preparatoria de la UNAM (asunto que le estaré agradecido de por vida). Decidió inscribirme en cursos PEMAV (curso en el que años después trabajaría al impartir la asignatura de historia) e iniciar mi preparación para el examen de admisión al nivel bachillerato. Como joven rebelde, no pude entrar en el primer año. Fue hasta el siguiente intento cuando logré ingresar a la preparatoria número cinco de la UNAM. No obstante, por cuestiones laborales no conseguí terminarla, opté por abandonarla.

Varias han sido las cuestiones que me alentaron a seguir en el camino de la academia, entre ellas recuerdo siempre dos. La primera, se relaciona con el arte marcial. Al ver crecer a mis alumnos que entraron desde pequeños a entrenar Kenpo bajo mi tutela, miraba como —poco apoco—alcanzaban un escaño más en sus estudios. Fue en esos momentos que me di cuenta del error en el que había caído, perdí demasiado tiempo en la vida y debía remediarlo pronto. Como ejemplo frente a mis alumnos, ¿con qué moral les iba a recordar que los estudios son importantes para su vida, si su maestro de artes marciales no había terminado ni la prepa?

La segunda cuestión, gira en torno a la decepción que tenía mi madre por ver que sus esfuerzos no habían dado los frutos que ella esperaba. La forma en la que me comunicaba la necesidad de terminar una carrera no fue la más correcta—desde mi humilde punto de vista—, siempre me menospreció por no haber culminado mis estudios, aun cuando, comencé a ganarme la vida con mi trabajo desde muy joven. Es por eso, que determiné darle gusto y demostrarme a mí mismo que cuando emprendo algo, lo consigo.

En el año 2010 retomé los estudios, dispuse terminar el bachillerato; lo hice a través del examen único que estableció el gobierno para alcanzar la meta de egresados de ese nivel. México atendía la solicitud de los organismos internacionales de cumplir con un número determinado de egresados a nivel bachillerato para así poder tener acceso a créditos. Una vez terminado el bachillerato, presenté el examen de ingreso en la UNAM y en la Normal Superior. En la primera, para Derecho y en la segunda para Historia. Estuve a un acierto de que mi vida tomara otro rumbo, de no haber sido por eso, quizá no estaría frente a mi computadora realizando este escrito. En fin, ingresé a la Normal Superior y desde ese día, no me arrepiento de mi decisión.

Mi encuentro con la historia

A ciencia cierta, no encuentro algún atisbo de gusto por la historia en mis años de juventud. Me incliné más por el deporte y el goce de la vida que de la lectura. Con la historia tuve varios encuentros. Por ejemplo: una noche del 23 de marzo de 1994, jugaba —como siempre— en el patio de mi casa, cuando de pronto, mi Tío Héctor entró de súbito por la puerta con un grito estruendoso, horrorizado y conmovido por la muerte de un tal Colosio (años después sabría quién era).

—“¡Mataron a Colosio!, ¡prende la tele que mataron a Colosio!”— dijo mi tío muy agitado.

En esos momentos, no sabía que ese episodio haría tremolar el aparato político en el que se encontraba el país. Después de ese hecho histórico el resquebrajamiento social se vendría en picada. Inadvertidamente: la historia viva se agolpaba sin que me diera cuenta dentro de mi cerebro. No dimensioné el alcance que un asesinato tendría. Tomé mi pelota y no le di importancia, seguí en mi mundo de niño y disfruté unas horas más de juego.

En otra ocasión, mi abuelo materno disfrutaba de regresar a los confines que lo vieron nacer, Acatempan, Guerrero. Lugar histórico por antonomasia. Siempre

llegábamos al monumento erigido en nombre de Agustín de Iturbide y Vicente Guerrero, en dónde la historia oral asegura que un 10 de enero de 1821, ambos hombres: de diferentes castas, se estrecharon mutuamente las espaldas. Nunca imaginé que recorrería lugares históricos de México, sin saber en realidad cuál era el significado. Siempre estuve rodeado por la historia. No me daba cuenta de lo esencial que es para los seres humanos contar con un poco de equipaje histórico.

Fue hasta que comencé a interesarme por las cuestiones que acaecían en mi presente que le comencé a dar significado al pasado e inicié la comprensión del presente.

Mi primer día en la Normal

Recuerdo cómo fue el primer día en la Normal Superior como si hubiese sido ayer. La mañana era fría y los ánimos por regresar a estudiar llegaban hasta la noósfera. Salí de mi casa a las 6:30 am hacia la estación del metro Aculco, línea 8. A esa hora había muy poca gente y podía ir sin apretujarme como en las horas de mayor afluencia.

Llegué a la estación de El Rosario de la línea 7 del metro. Al salir, había un gran paradero de autobuses que después se convertiría en una cueva más de tiendas comerciales. Tomé el camión que me dejaría en la puerta de entrada de la Normal Superior. Mientras el cielo resplandecía con la puesta del sol, me preguntaba qué me depararía el destino en esta nueva etapa de mi vida. Sentía muchos nervios porque no tenía la menor idea de con qué me iba a encontrar, después de haber abandonada la escuela por más de 7 años, temía mucho que no pudiera terminarla, como me sucedió cuando entré a la preparatoria.

Al llegar al salón que me habían designado, se presentó uno de los maestros con quien tendría una amistad enorme; el maestro Gualberto Cuevas Medina (QPD), coordinador de la especialidad en Historia. Su clase fue muy breve, aún no se

recuperaba del todo de una infección en la garganta. Años de estar frente a grupo, las cuerdas vocales se hacen más sensibles y se irritan fácilmente al hablar.

En cuanto esperábamos la siguiente materia, comenzamos a conversar con los compañeros que estaban a mí alrededor. Recuerdo muy bien que volteé hacia atrás y observé a un compañero con una tupida barba y pensé: “creo que no seré el más grande en este grupo, este cuate ha de tener unos treinta años”. Al platicar con él me di cuenta que había calculado mal, aquel compañero de nombre Claudio, ¡tenía 25 años!, la misma edad que yo. Sin duda, la barba incrementa la edad en los hombres.

La hora de la segunda sesión se acercaba rápidamente, nunca pensé que aquél maestro (Javier Quintero Lustre) marcaría mi vida para siempre. Su pulcritud en el vestido y la manera en que se dirigió ante nosotros me impactaron de una manera portentosa. Lo primero que hizo al entrar fue felicitarnos por haber logrado un lugar dentro de la educación superior. Nos hizo mención que en la actualidad son menos los que alcanzan terminar una carrera y que nosotros habíamos demostrado las habilidades necesarias para hacerlo.

La clase transcurrió sin ningún problema, el maestro logró que nos interesáramos en su asignatura y comentáramos las inquietudes que nos llevó a elegir la carrera normalista. Muchos teníamos un punto en común, al menos un integrante de la familia era maestro o maestra. Otros, comentaban —con sinceridad— que había sido su segunda opción para estudiar. Mientras acontecía el tiempo se esfumó con sigilo y cuando menos me di cuenta ya faltaba poco para que la clase finalizara. Antes de terminar, el maestro nos dio los parámetros para alcanzar una calificación aprobatoria y el título de las dos obras que tendríamos que leer y realizar un breve ensayo.

Por último, llegó una maestra. Al principio me sentí cómodo con ella, empero, al acontecer de los días, su clase se tornó obscura y hasta ahora no puedo comprender por qué sucedió de esa manera en aquella asignatura. La maestra era muy autoritaria, con el paso del tiempo, trató de hacerme pasar un mal rato en sus

clases. Nunca le falté al respeto, sin embargo, jamás me quedé callado ante las injusticias, vengan de quien vengan. Tal vez, eso fue lo que ocasionó su animadversión en mi contra. Recuerdo que en una ocasión no dejó entrar a un compañero a una práctica de observación en una secundaria, porque mi compañero no iba de traje, razón por la que le prohibió ingresar. Cuando me di cuenta de eso, le espeté que, si mi compañero no traía el traje, tal vez era porque no tenía dinero para ello y que eso se llamaba discriminación. En ese momento no me dijo nada, no obstante, supongo que desde esa confrontación se alojó en ella un resentimiento fuerte hacia mí. Al grado tal de que, en el siguiente semestre, pedí una asesoría con un tutor para no estar en su materia.

Cuando se terminó la jornada de clases de ese primer día. Salí con la ilusión y la esperanza de terminar la carrera. Los maestros tenían un compromiso con nosotros y no escatimaron en dotarnos de todos los contenidos necesarios para nuestra formación. Requería un esfuerzo muy grande de mi persona para no fallarle a los maestros, ni a mí mismo. Fue muy difícil regresar a la lógica estudiantil después de muchos años. Agrego que la mayoría de mis compañeros habían terminado su preparatoria e inmediatamente ingresaron a la normal, hecho que me colocaba en una franca desventaja por haber interrumpido mi vida académica.

Los pensamientos se agolpaban en mi mente. Meditaba la difícil situación que sería volver a retomar los estudios, estaba convencido de terminar lo que ya había empezado. Darle la satisfacción a mi familia de ser un normalista.

Debo confesar que antes de mi llegada a la Normal no me había interesado por la lectura. Fue a partir de ese primer día que amé el maravilloso mundo que se esconde tras las páginas de un libro. Desde ese instante no he abandonado el ejercicio de la lectura, al contrario, he encontrado un refugio para configurar una realidad mejor para todos.

Nunca olvidaré el primer día de escuela en la Normal Superior. Significó el resurgir del Quetzalcóatl que se encontraba oculto en lo más recóndito de mi persona.

Sería el comienzo de una travesía que aún continúa y se alimenta día a día con las personas que me encuentro en la vida. Ésta ha sido la narración de mi primer día en la Escuela Normal Superior de México, por supuesto, las experiencias no se acabaron ahí. Llegaron los viajes, las amistades, los noviazgos y la interminable tarea de aprender siempre.

Un lunes cualquiera de trabajo en la secundaria

La mayoría de los maestros acostumbran verificar la asistencia en cuanto llegan al salón de clases. En mi caso, prefiero involucrar a los alumnos y que sean ellos los que me ayuden a observar quiénes faltaron, de esa forma no perdemos por lo menos cinco minutos en el pase de lista. Siempre que llego, coloco una frase o una pregunta con la que intento captar su atención, al hacerlo, observo quiénes son los primeros en sacar su libreta. Algunos ya traen su chip integrado y lo hacen sin pensar, en cambio otros, deben ser reconectados cada lunes para que hagan lo mismo que sus compañero. Desde la Normal y a través de los Directores de secundaria se nos ha dicho a los maestros que la libreta es una de las evidencias con las cuales podemos debatirles a los padres la falta de atención con sus hijos y no ser cuestionados a la hora de los reclamos, ¡vaya que son muchos! Considero que es indispensable el cuaderno, sin embargo, no debe ser el principal objeto para saber si el estudiante logra aprehender la realidad en nuestras clases quizá algo no lo colocó en su libreta, pero no significa que no haya aprendido.

Bien, cuando la atención ha sido captada por la pregunta o algún ejercicio que represente un desafío para ellos. Abordo una cuestión que será vista en el transcurso de la semana y les pregunto para qué les va a servir lo que aprenderán. Muchos coinciden en que no les va a servir de algo en su vida, otros para que saquen 10 en la asignatura y los menos para que no cometamos los errores que se han cometido antes. La impresión al escuchar que les servirá para no cometer los errores que se han cometido, fue repentina. Por unos momentos pensé que me había sacado la lotería. Por fin, escuchaba en pocos alumnos que

habían comprendido una de las muchas funciones sociales que tiene la historia. No obstante, debía mantener la atención de los demás, no de las minorías que comienzan a cuestionarse su presente, sino de las mayorías que aún viven aletargados por los bombardeos (des)informativos que reciben continuamente en su vida diaria.

Desde que inicié la carrera, pensé que hacer más divertida la clase ayudaría a que los alumnos aprendieran con mayor facilidad los conceptos. Empero, me di cuenta —poco a poco— que no es así, el aprendizaje de la historia es mucho más difícil; uno realiza cognición en ausencia, es decir, representar una imagen de lo que pasó en una determinada época que ni los alumnos ni el maestro vivieron. Bueno, mis alumnos dicen que yo viví en la época de Cristóbal Colón. Comprendí que la tarea del aprendizaje de la historia en secundaria es más complejo, así que, haciéndola divertida no bastaba. Había que hacer algo más para que su pensamiento se viera involucrado en situaciones que ellos constantemente viven, como son: la violencia, la carencia, la pobreza, el amor, el enojo, etc. (categorías de mucha abstracción para un estudiante de secundaria). A través de su contexto signifiquen el aprendizaje de la historia. Aunado a lo anterior, debían de sentirse parte de una historia continental. De qué les iba a servir aprender qué fue la Revolución Francesa o la Independencia de las trece colonias, aprender sus causas y consecuencias, si no podían darle sentido y utilidad a ese conocimiento. Me di cuenta que estaba haciendo las cosas mal cuando sólo me dedicaba a reproducir la historia que nos enseñaron en la Normal Superior y que se ratifica con los libros de texto (que el libro pasa a ser la biblia de enseñanza para los maestros) Comprendí la necesidad que tienen tanto los maestros como los alumnos de partir desde su propio contexto; además de su región continental para comprender cuáles han sido los acontecimientos que han modelado la historia del continente americano a través de los años.

Después de mucho esforzarme porque los alumnos aprendan historia desde una perspectiva europea, me di cuenta que no les iba a servir para nada el aprendizaje de la historia si no respondía a una perspectiva situacional, es decir, estudiar y

aprenderla sabiendo que son parte de un continente que ha sufrido la expoliación y el saqueo interno insaciablemente desde la llegada de los europeos. Por medio de esta perspectiva, los alumnos podían relacionarlo con la pobreza que observan diariamente en sus barrios, con la violencia que se desata en su delegación, con los asesinatos de narcos que escuchan en las noticias, cuando comprenden que existen mecanismos de control que los impulsan a comprar determinadas marcas para sentirse parte de una sociedad, es que pueden encontrarle un sentido a los conocimientos que reciben producto del estudio de la Historia, de otra forma, sería como no haber estado dentro del salón de clase, los cincuenta minutos se esfumaron rápido mientras abordábamos un tema y me cuestionaba sobre qué contenidos deben aprender los estudiantes y el tipo de narrativa histórica que legitima una sola y única visión del mundo, cuyo objetivo es mantener los mecanismos de control y modelar las subjetividades de los seres humanos y, pensaba en generar otras narrativas que sean vistas desde una perspectiva no euroccidentalocéntrica, que permita la visibilidad de otras historias igual de válidas y legítimas.

Un gran cuestionamiento rondaba mi cabeza mientras salía de un salón a otro, la primera hora se fue como agua y así hasta la cuarta clase, cuando uno disfruta estar con los alumnos y aprende a establecer un clima de a-tensión, las horas transcurren no bajo la monotonía, sino que la interacción que se tiene con los estudiantes disminuye el recorrido de las manecillas del reloj y cuando uno menos se da cuenta, ya es la hora de bajar al receso. Bajo hacia la dirección en busca de mi tarjeta para una vez más, marcar la hora en que salgo hacia mi casa a disfrutar del tiempo que falta para comenzar la misma rutina al día siguiente. La rutina es la que nos hace pensar cómo podemos cambiar la situación en el país, nos impulsa a crear mundos alternativos donde, como dicen los zapatistas, “otros mundos sean posibles” a los que se han modelado con el paso de los años, si dejamos de pensar que otras realidades son posibles, estaremos sepultando nuestro cuerpo y mente en el cementerio de la jungla urbana.

Por tal motivo, es menester que las narrativas históricas que reciben los estudiantes de Educación Básica en sus libros de texto, no contengan una sola y única voz que encubra las otras historias de quienes han estado bajo el dominio y la explotación del proyecto civilizatorio europeo. Por ello, es necesario construir otras narrativas históricas que recuperen la filosofía y la cosmovisión de los pueblos que han sido oprimidos y explotados sistemáticamente durante muchos años. Que reconozcan la realidad que se ha negado durante siglos y comprendan que es posible salir del infierno en el que los países subdesarrollantes han postrado a los países latinoamericanos, africanos y asiáticos; que reconozcan otros conceptos, valores y formas de vivir la vida distinta a las que conocen actualmente. De esa manera, los estudiantes de secundaria serán capaces de reconocer las injusticias que los pueblos han vivido y servirá para que construyan alternativas que les brinden oportunidad de pensarse como parte de la historia. Actualmente, la historia «Universal» que se enseña en los recintos de educación secundaria, privilegia una sola y única visión del mundo, y excluye las demás realidades históricas. Sin embargo, las dificultades para generar una nueva perspectiva en la narrativa histórica «Universal», se encuentran poco trabajadas en la educación básica, y nos enfrentamos a los bloqueos epistemológicos, es decir, a las estructuras de conocimiento impuestos durante siglos por la modernidad.

Con todo esto, podría generarse en los estudiantes de secundaria una consciencia histórica que realmente sea crítica ante las injusticias que se les presenten en su mundo. Y de manera consciente vivan y signifiquen sus acciones y las acciones de los otros para que puedan resolver los problemas que les atañen desde la cima de la montaña y no se queden sólo mirando cómo las injusticias y los atropellos tocan las puertas de sus hogares.