



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES Ciencias Sociales y Humanidades Campus VI
Dirección General de Investigación y Posgrado



***Configuración de una región socio-epistémica del
pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas***

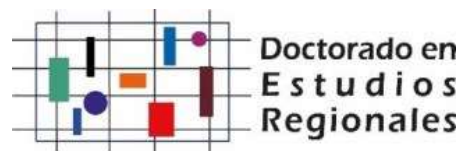
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Estudios Regionales

PRESENTA
Blanca Aurora Vázquez Pérez M100300

DIRECTOR DE TESIS
Dr. Daniel Hernández Cruz

CO-DIRECTOR DE TESIS
Dr. Carlos Antonio Busto Reyes

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; FEBRERO DE 2025



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
8 de enero de 2025
Oficio No. TDER/008/2025

C. Blanca Aurora Vázquez Pérez

Promoción: **Décima Cuarta**

Matrícula: **M100300**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Asesor**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

Configuración de una región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas.

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares**, los cuales deberá entregar:

Versión Digital:	Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
Versión Digital y 1 tesis impresa:	Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.
Cinco tesis impresas:	Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

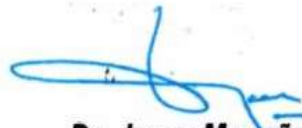
Atentamente
"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"



Dra. Danae Estrada Soto
Directora de la Facultad de
Humanidades Campus VI



Vo. Bo.



Dr. Jorge Magaña Ochoa
Coordinador del Doctorado en
Estudios Regionales



C.c.p.- Expediente/Minutario.
DES/JMO/lrc*





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
DESIGNACIÓN/SINODAL TITULAR VOCAL



F-FHCIP-TD-011

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
31 de octubre de 2024
Oficio No. TDER/581/2024

C. Dr. Carlos Antonio Bustos Reyes
Presente.

Con fundamento en el Artículo 339 del Estatuto Integral de la Universidad Autónoma de Chiapas, me permito designarlo miembro del **Comité Tutorial** como:

Codirector

de la Tesis del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**.

Que presenta la C. Blanca Aurora Vázquez Pérez

Matrícula: M100300 Sede: Tuxtla Gutiérrez Promoción: Décima Cuarta

Con la tesis Intitulada: Configuración de una región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas.

Solicitándole el dictamen en un periodo de tiempo no mayor de 30 días, sea este el **Voto Aprobatorio** o en caso de tener observaciones, entregarlo por escrito a la Coordinación de Investigación y Posgrado para las correcciones necesarias.

Sin otro particular, reiteramos a Usted nuestros reconocimientos.

Atentamente
"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"


Dra. Danae Estrada Soto
Directora de la Facultad
de Humanidades Campus VI



Vo. Bo.

Dr. Jorge Magaña Ochoa
Coordinador del Doctorado en
Estudios Regionales



C.c.p.- Expediente/Minutario.
DES/JMO/lrc*



Unidad para el Desarrollo Académico,
Social y Humanista. GESTIÓN 2024 - 2028

Boulevard los Laguitos 424, Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Teléfono: 961 61 7 80 00 Ext. 5257
www.der.doctorados.unach.mx E-mail doctorado.der@unach.mx





Código: FO-113-05-05
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

La alumna (s) o él alumno (s) **Blanca Aurora Vázquez Pérez**, autora de la tesis bajo el título de **Configuración de una región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas** presentada y aprobada en el año **2025** como requisito para obtener el título o grado de **Doctora en Estudios Regionales**, autorizó licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 21 días del mes de febrero del año 2025.



Blanca Aurora Vázquez Pérez
Nombre y firma de la alumna (s) o él alumno (s)

Agradecimiento

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número **(806390)**, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).

Agradecimientos personales y dedicatorias

A mis dos preciosos hijos, Dylan e Idris, que son la fuerza que me impulsa a continuar trascendiendo mi ser, mi pensar y mi actuar, para ser luz en su caminar hasta que cada uno encuentre su propio camino.

A toda mi familia, padres, suegros, a mi abuela Noyi, hermanos, y en especial, a mi esposo, por su incondicional apoyo, amor, comprensión y paciencia en este proceso de estudios.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda de Dios, de mi familia, de mis profesores, amigos y compañeros de estudio.

ÍNDICE

Introducción	1
Planteamiento del problema.....	2
Antecedentes.....	2
Contextualización de la investigación.....	5
Tipo de estudio regional	7
Objetivo general y objetivos específicos	12
Capítulo 1. REGIÓN SOCIO-EPISTÉMICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	14
1.1. Implicaciones de un estudio regional.....	14
1.2 El pensamiento crítico como una región socio-epistémica	20
1.3 Historicidad de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, un grupo sindical disidente	25
Capítulo 2. El pensamiento crítico desde la teoría crítica.....	34
2.1 La crítica-hermenéutica como marco de la tradición científica donde se adscribe la corriente de la teoría crítica	34
2.2 Consideraciones previas de algunos aportes histórico-filosóficos que permitieron suscitar la teoría crítica	37
2.2.1 La noción de crítica en Immanuel Kant	37
2.2.2 La crítica en Hegel, producción del conocimiento bajo condiciones históricas.	38
2.2.3 Función de la crítica en Marx	40
2.3 La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt	41
2.3.1 Max Horkheimer y Teodor Adorno	43
2.3.2 Las racionalidades técnica, interpretativa y crítica de Habermas en la educación	45
2.4 La crítica según Foucault. Poder, verdad y sujeto.	50
2.5 Perspectiva cognoscitiva y perspectiva socio-histórica del pensamiento crítico en los planteamientos teóricos educativos	51
2.6 El giro epistemológico latinoamericano. Resignificación de la teoría crítica hacia una teoría crítica decolonial.....	55
2.6.1 Filosofía de la liberación. Antecedentes históricos	55
2.6.2 El debate sobre la autenticidad en la filosofía latinoamericana. Salazar Bondy, Leopoldo Zea, Enrique Dussel.	59
2.6.3 Conceptos básicos de la teoría crítica desde la corriente latinoamericana.	64
Capítulo 3. Metodología	73
3.1 Paradigma de investigación	73
3.2 Eje epistemológico	74
3.2.1 Importancia de esclarecer y decidir el eje epistemológico	74
3.2.2 Eje epistemológico de la lógica de descubrimiento	77
3.3 Método de investigación. Consideraciones conceptuales de la fenomenología y la hermenéutica.	79
3.4 Técnicas e instrumentos.....	85
3.5 Sujetos participantes.....	89

3.6 Etapas y procesos de la investigación	90
Capítulo 4. El <i>pensamiento crítico</i> en las propuestas educativas nacional y sindical para la Educación Básica en México	95
4.1 Sentido del pensamiento crítico a partir de los documentos oficiales de ambos proyectos educativos	95
4.1.1 Pensamiento crítico según el discurso del Plan de Estudios de la Educación Básica. Parte Oficial.....	96
4.1.2 Pensamiento crítico según la propuesta curricular sindical.....	99
4.1.3 Reflexiones sobre ambos discursos institucionales.....	104
4.2 Región Socio-epistémica del pensamiento crítico en la CNTE desde la voz de los representantes del PEA	107
4.2.1 Trayectoria Formativa de los docentes.....	107
4.2.1.1 Formación académica Inicial.	108
4.2.1.2 Formación continua. Vinculación de la formación pedagógica con la formación política	114
4.2.2. Condiciones socio históricas, políticas e ideológicas que detonaron el PEA. Crítica al modelo educativo oficial.....	120
4.2.3 El pensamiento crítico como postura epistemológica. Su sentido desde la voz de los participantes.	124
4.2.3 Alcances y limitaciones del pensamiento crítico en cada uno de los proyectos educativos. Puntos de encuentro y divergencias.	137
4.3 Configuración de la región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas	142
4.3.1 Objetivación del pensamiento crítico en los estudiantes	153
4.3.2 Otras expresiones socio-políticas que han develado la presencia de un pensamiento crítico en Chiapas.	168
Conclusiones	176
Referencias.....	183
Anexo 1 (PLANEACIÓN DIDÁCTICA CRÍTICA, REGIÓN ZOQUE)	190
Anexo 2 (Planeación didáctica crítica. Zona altos).....	191

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Región socioepistémica en un espacio unitario	21
Figura 2. Estadísticas de rezago educativo	27
Figura 3. Región Socio-epistémica del Pensamiento Crítico	143
Figura 4. Fuentes teóricas que se siguen en la CNTE.....	146

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diseño de instrumentos	87
---------------------------------------	----

INTRODUCCIÓN

En el presente texto se aborda cómo se configura una región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas, en el marco de las propuestas educativas tanto de la parte oficial-federal de la Nueva Escuela Mexicana del autodenominado gobierno de la “cuarta transformación” en México, y la propuesta educativa por parte de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación en su Sección VII en Chiapas, con su Proyecto de Educación Alternativa. Se describe en este apartado introductorio, el planteamiento del problema; en el cual, se presentan los antecedentes, la contextualización de la investigación, el tipo de estudio regional, el objeto de estudio y las preguntas de investigación, así como los objetivos y la justificación del estudio, todo esto para dar un panorama general de la investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

Se revisaron distintos trabajos de investigación, tanto los realizados en el ámbito educativo con relación al pensamiento crítico, así como investigaciones doctorales en el ámbito de los Estudios Regionales, para tener un panorama general de cómo ha sido abordado el pensamiento crítico, y se encontró que estaba siendo abordado en distintas dimensiones, las cuales se mencionan a continuación.

Dimensión intercultural afectiva para detonar pensamiento crítico.

En la tesis doctoral de estudios regionales: *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural* de Espinosa Torres (2015), se abordó el tema de las experiencias escolares en su dimensión intercultural-afectiva; se preguntó ¿cuál es el papel de la escuela en contextos culturalmente diversos?, y tuvo como objetivo “interpretar y analizar cuáles son las experiencias escolares significativas que se construyen en la relación profesorado, estudiantes y padres/madres de familia” (pág. 1-2). Partió de una epistemología y teoría del constructivismo-interpretativa, un método fenomenológico hermenéutico y herramientas como la etnografía crítica.

Encontró que las experiencias escolares significativas expresadas por los diferentes sujetos develan la influencia de la dimensión intercultural-afectiva para detonar procesos de pensamiento crítico que permiten mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, padres/madres de familia y habitantes de las comunidades e incluso de la región. En cuanto a la tendencia de esta investigación se propone, después de un giro educativo epistemológico, la dimensión intercultural-afectiva puesto que detona los principios y anhelos de la pedagogía crítica para el cambio social; el autor observa que esta dimensión ha permanecido al margen, ha estado ausente

o se ha reflexionado someramente en las diversas perspectivas del pensamiento crítico.

Dimensión de las políticas educativas. Experiencia docente en diseños curriculares (adopción y resistencia en las políticas educativas).

En la tesis denominada *Experiencias de profesores universitarios en el diseño de dos planes de estudio por competencias* de López Gutiérrez (2019), se preguntó por las experiencias docentes al diseñar currículos y tuvo como objetivo analizar las experiencias vividas de los docentes universitarios en el diseño curricular de los planes y programas bajo el enfoque por competencias. A partir de una perspectiva constructivista y desde una interpretación fenomenológica concluyó que existe adopción y resistencia de políticas educativas. La resistencia se manifiesta en la toma de decisiones del grupo de diseñadores. Una línea de investigación pendiente que deja se refiere a las condiciones en las que deben ser ofertados estos planes y programas de estudios.

Dimensión tecnológica. Tecnologías emergentes en el desarrollo del pensamiento crítico

En el artículo titulado *Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico* (2020), Cantero y otros autores analizan el uso que se le ha dado a la inteligencia artificial en la educación, mediante el método interpretativo y un análisis documental de varios estudios entorno a esta temática; encontraron que las Tecnologías Emergentes se han situado como una de las tendencias con mayor desarrollo en el campo educativo pero no hay evidencia del uso de la inteligencia artificial como mediación en este pensamiento de orden superior.

Dimensión teórica. Importancia de su aplicación

El texto de López Aymez, *Pensamiento crítico en el aula* (2013), proporciona una revisión teórica sobre el abordaje del pensamiento crítico con el propósito global de estimular el pensamiento de orden superior en el aula, este texto si bien analiza la teoría crítica, su enfoque metodológico es interpretativo teórico. Este texto mostró las concepciones que se ha manejado sobre el pensamiento crítico orientado a la educación, se observó que se ha planteado por diversos autores dando énfasis a la parte del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Dimensión Práctica. Aplicación y efectividad

Esta temática es una de las más encontradas en torno al pensamiento crítico, como en los siguientes estudios: *Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas* (2012) de Saiz y Rivas; *Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios* (2012) de Betancourth, Insuasti y Riascos; *Efecto de una estrategia educativa participativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería* (2012) de Carriles, Oseguera; entre otras investigaciones, lo que cambia son las formas de abordarlo, ya sea desde una perspectiva interpretativa-crítica o desde la teoría crítica y la investigación acción. Las investigaciones concluyen que después de la intervención, las habilidades de pensamiento crítico aumentan, además se ha utilizado en distinto niveles educativos, pero, sobre todo, en el superior, así como en distintas áreas de conocimiento.

Dentro de los autores que más destacan en las investigaciones analizadas, se encuentran: Anthony Giddens, M. De Certeau, R. Barthes, Juan Pablo Viqueira, G. Levi, Henry Giroux, Paulo Freire, Vigosky, Alicia Lindón, entre otros.

Una de las contribuciones de la revisión de todas estas investigaciones, es que se obtuvo un panorama sobre las perspectivas epistémicas, teóricas y metodológicas desde las que se podía abordar el pensamiento crítico. Se

observó que en las investigaciones, aunque abordan el tema del pensamiento crítico, éstas se acercan a él, en un primer plano, desde lo interpretativo fenomenológico-hermenéutico; en otro, pueden intervenir en una población específica usando la investigación acción, e incluso, para la medición de las habilidades adquiridas se usa la perspectiva objetivista; es decir, aunque se hable de pensamiento crítico, el acercamiento puede ser desde otras perspectivas y no necesariamente desde el enfoque crítico-accionista. Cabe mencionar que para llevar a cabo este proyecto de investigación se hizo desde la posición epistemológica socio-crítica tomando como referentes principales las aportaciones de la teoría crítica latinoamericana.

La dimensión del pensamiento crítico que más se utiliza es el desarrollo de habilidades cognitivas pero no se considera el pensamiento crítico en su dimensión de la capacidad que tiene el sujeto para ubicarse en un tiempo histórico y asumir una postura frente a su realidad, lo cual podría contribuir al campo de la investigación educativa regional considerando de qué manera se plantea el pensamiento crítico en las políticas educativas, en los diseños curriculares y su relación con los distintos actores educativos, en otras palabras, puede contribuir a develar cómo está siendo concebido y significado el pensamiento crítico por los sujetos educativos y qué condiciones sociales están haciendo posible o no el desarrollo del pensamiento crítico, lo que hace necesario ubicar en un tiempo-espacio el contexto regional así como definir sus elementos de diferenciación.

Contextualización de la investigación

En la revisión previa sobre los estudios que abordan el pensamiento crítico, se observó que el enfoque del pensamiento crítico con mayor tendencia en dichas investigaciones vinculadas al plano educativo, se centra en la dimensión de las estructuras cognitivas del sujeto; es decir, el enfoque del pensamiento crítico se centra en el desarrollo de habilidades de

pensamiento como la reflexión, la síntesis, el análisis, entre otras; y se deja de lado el enfoque socio-histórico del pensamiento crítico, específicamente, en la capacidad del sujeto para ubicarse en un tiempo histórico y asumir una postura frente a la realidad, en la cual se presentan relaciones de poder y frente a éste, pueden manifestarse prácticas o discursos, ya sea de adopción o resistencia.

Según Lara F., Pons Bonals y Díaz Ordaz (2016), mencionan, que un problema de investigación “puede radicar en la ausencia o vacío de conocimientos sobre determinado aspecto de la realidad (...) o puede constituir en *corregir* o complementar las conclusiones establecidas por un estudio teórico o empírico previo” (pág. 13). En este sentido, cuando se habla de pensamiento crítico en las investigaciones revisadas, hace falta observar de qué manera se está planteando en el contexto de las nuevas políticas educativas y de qué manera es concebida y afrontada por los actores educativos.

Históricamente, en cuanto a la educación en México, el profesorado que conforman la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), se ha identificado en esta tradición del pensamiento crítico, en su sentido de pensamiento de oposición; sin embargo, en el actual contexto de la “cuarta transformación”, el gobierno, que se asume como de izquierda, vuelve tema de estado el pensamiento crítico, convirtiéndose ya no sólo en pensamiento de oposición sino en un pensamiento erigido desde el orden-poder, y hace preguntarse por su relación e implicación en las reformas curriculares, en los planes de estudio, y las propuestas que se realizan desde los programas de Educación Alternativa en Chiapas.

El desarrollo del pensamiento crítico ha sido uno de los problemas fácticos y uno de los objetivos que ha perseguido la educación, pero el problema de investigación emerge al pretender comprender las tensiones, por una parte, en los dos enfoques del discurso teórico (cognoscitivo y socio-histórico); y, por otra, en las tensiones entre los planteamientos del pensamiento crítico en la propuesta educativa oficial-nacional por un lado,

y el proyecto educativo alternativo planteado por la CNTE en su Sección VII, en Chiapas.

De aquí que salga la interrogante de ¿cómo se está configurando el pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas? Dado que su concepción está dada en los discursos, se requiere de un análisis crítico del discurso atravesado por un estudio interpretativo-crítico, siendo necesario el método fenomenológico-hermenéutico, que permita comprender las representaciones sobre el pensamiento crítico enunciado desde el discurso institucional, por un lado, y por el otro, las representaciones sobre el pensamiento crítico en los discursos de los agentes educativos, que podrían o no, estar orientando la práctica educativa.

De este hecho se desprenden algunas interrogantes, ¿cómo se está conceptualizando el desarrollo del pensamiento crítico según el marco jurídico-político?, ¿cómo se plantea en la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana?, ¿cómo es concebido por la CNTE en Chiapas?, ¿cuáles son las convergencias y cuáles las discrepancias que se mantienen entre el discurso político educativo oficial y el sindical-disidente? La interrogante sobre cómo se está configurando el pensamiento crítico en un contexto educativo específico emerge de estas tensiones entre los discursos teóricos, ideológicos, y políticos, entre otros, que van a decantar en la significación de los sujetos docentes, que podrían enunciar congruencias y discrepancias entre las conceptualizaciones sobre el pensamiento crítico y las significaciones y aprehensiones que ellos hacen de él, lo cual hace necesaria la ubicación de esta problemática en los estudios regionales.

Tipo de estudio regional

El estudio regional que se pretende realizar es de tipo accionalista, ya que ésta, según Cabrera y Pons “parte del reconocimiento de los sentidos que adquiere la relación espacio-tiempo para los sujetos que la viven, siendo la acción social (...) la que define los límites y fronteras regionales” (2010,

pág. 184), aunque los sujetos se ubiquen dentro de una estructura definida, es la parte de sus sentidos, significados y acciones en la cual se centra la investigación.

El estudio sobre la configuración del pensamiento crítico se adscribe a los estudios regionales porque no sólo se pretende abordarlo desde la disciplina pedagógica, para la comprensión de las distintas tensiones, es necesario observar más allá de la práctica educativa en un salón de clases, observar las condiciones sociales, políticas e históricas en los que se encuentra inmersos, y esta observación, según Augé M. (2007), siempre está contextualizada. Edgar Morin (2019), menciona que dentro del campo del conocimiento científico, la disciplina es una categoría organizacional que tiende a la autonomía y a la especialización; en cambio, en la transdisciplinariedad, los esquemas cognitivos pueden atravesar las disciplinas; en este sentido, el investigador debe ser policompetente y puede llegar incluso a trastocar las disciplinas poniéndolas en dificultades porque sus planteamientos suelen ser complejos; para el propósito perseguido se pretende hacer un esfuerzo de interdisciplinariedad, que según Morin, quiere decir intercambio y cooperación entre disciplinas, para este caso, se tendrán en consideración los aportes de la Pedagogía, la Sociología, la Historia y la Filosofía.

Un estudio regional implica el término región, el cual puede concebirse, según Gonzalez y Orozco, 2015, ya sea en el mundo material o en el mundo abstracto. En la dimensión material, hay regiones dadas en función de “las divisiones político-administrativas constituidas históricamente” (Ornelas, 2014, p. 18). En este caso, el estado de Chiapas está ubicado como una región política-administrativa situada en el sureste de México; sin embargo, al abordar el problema de la configuración del pensamiento crítico, se tiene en cuenta también, en la construcción de la región, el término *espacio*, que en este caso está concebido en su dimensión simbólica.

El estudio que se pretende es un estudio regional porque implica un ejercicio de regionalización en el cual se demarcan los espacios, las fronteras

y lo elementos de diferenciación en la región. Para abordar el espacio simbólico y plantear la regionalización del espacio social “simbólico” se recupera la perspectiva de Bourdieu (1999), el cual integra una explicación objetivista y subjetivista al mismo tiempo, de manera que la percepción del mundo social:

Es producto de una **doble estructuración**: por el lado objetivo, está socialmente estructurada porque las propiedades atribuidas a los agentes o a las instituciones se presentan en combinaciones que tienen probabilidades muy desiguales (...) por el lado subjetivo, está estructurada porque los esquemas de percepción y de apreciación, especialmente los que están inscritos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico (1999, p. 136).

La región, como plantea Ginsburg (1958), es una unidad comprensiva, abordar el estudio de las representaciones socio-epistémicas aúna a los estudios regionales una comprensión sobre cómo las concepciones sobre el pensamiento crítico enunciadas en los discursos oficiales y en las propuestas curriculares se objetivan en las concepciones y prácticas de los sujetos, de maneras que pueden ser distintas a las de otras regiones.

El tipo de región que se propone estudiar es una región socio-epistémica, se enuncia de esta manera porque las significaciones y representaciones de los sujetos respecto al pensamiento crítico, no se encuentran en un plano físico-territorial o natural, sino en una dimensión subjetiva y epistémica.

Los elementos de la región que se va a estudiar son entonces, la dimensión subjetiva, epistémica; una episteme que se está configurando a partir de una mediación de determinadas condiciones socio-históricas, de orden político y de conocimiento (tensiones teóricas); además se observa la dimensión micro porque interesa lo que sucede en las propuestas curriculares sindicales en Chiapas pero sin dejar de lado la relación que mantiene con la dimensión macro, en el discurso del currículo oficial nacional con el que mantiene una aparente convergencia.

En esta relación macro-micro, la noción del espacio se amplía, porque, como señala Baringo Esquerri (2013) sobre los planteamientos de Henri Lefebvre, proponen una teoría unitaria del espacio, a esta dimensión simbólica que se ha mencionado, estaría en el plano del espacio mental que obedece a “las lógicas y las abstracciones formales” (pág. 123), se le agregan a este, el espacio físico, si se habla de un territorio concreto como Chiapas, y por último, agrega el espacio social que es el plano de las interacciones humanas, que se analizaron a partir de las observaciones a sujetos personales concretos.

Mientras tanto, la investigación se sitúa en un primer momento de análisis, en la comprensión de las representaciones de la región socio-epistémica del pensamiento crítico, por lo que el método más adecuado es el fenomenológico hermenéutico usando como enfoque principal la teoría socio-crítica. Si bien la teoría crítica puede utilizar la investigación acción, hay un primer acercamiento interpretativo-crítico puesto que, en este momento se pretende abordar o trabajar en el nivel del discurso, por una parte, en las tensiones entre los enfoques del discurso teórico y por otra, la dimensión discursiva y representativa de los sujetos: un sujeto-estado y un sujeto-sindicato, este último observado desde las concepciones de sus integrantes; ambos discursos de los sujetos configuran una región socio-epistémica del pensamiento crítico.

En la investigación se observan aspectos de la estructura social en la que se mueven los sujetos, sin embargo, el peso de la observación, recae sobre éstos, los sujetos pueden asumir roles sociales, pero también pueden tener la capacidad de agencia, la realidad es cambiante, no es estática, si bien hay estructuras y mecanismos que perduran mediante establecimientos de instituciones, el mecanismo y funcionamiento se transforma también mediante las acciones de los agentes sociales.

Es por lo tanto, pertinente el estudio de esta región propuesta en tanto que, en el actual contexto político educativo, el estado asumido como de izquierda propugna una educación en la que se plantea el pensamiento

crítico, complementando los enfoques teóricos, lo cual muestra una aparente convergencia entre el currículo oficial y la propuesta curricular sindical, sin embargo, el estudio da cuenta de cómo es recibido ahora esta propuesta estructural (estado/sindicato), en el plano de la concepción de los sujetos personales, si hay congruencia y o discrepancias con estos nuevos discursos institucionales.

Objeto de estudio

El objeto general de estudio es la configuración de la región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

Preguntas de investigación

General

- ¿Cómo se configura la región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas, a partir de la disputa por el proyecto educativo entre el Estado y la Disidencia sindical en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana?

Particulares

- ¿Cuál es el sentido que se le da al pensamiento crítico en la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana, por parte del Estado y en el Proyecto de Educación Alternativa por parte de la CNTE en Chiapas?
- ¿Cuáles son los puntos de encuentro y divergencias, alcances y limitaciones sobre el sentido del pensamiento crítico en cada uno de los dos discursos educativos, a partir del planteamiento desde la teoría crítica?
- ¿Cómo se configura la región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas?

OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

GENERAL

Analizar la configuración de la Región socio-epistémica del pensamiento crítico a partir de los discursos del Estado y de la CNTE en Chiapas.

ESPECÍFICOS

- Develar el sentido que se le da al pensamiento crítico en el discurso del Estado y de la CNTE.
- Contrastar los alcances y limitaciones de ambos discursos a partir de la historicidad teórica del pensamiento crítico.
- Configurar la Región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas.

Justificación

En el plano personal, la investigación permitirá a quien investiga, comprender el panorama de esta región socio-epistémica y lo que hay detrás de las significaciones y sentidos de los docentes que pueden permear o no sus acciones; además permitirá reflexionar sobre cómo mejorar la propia práctica profesional educativa y la manera de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes.

El análisis sobre cómo se está configurando el pensamiento crítico desde su conceptualización en los planes y programas oficial-nacional y sindical-disidente, permitió develar si las pretensiones institucionales sobre el pensamiento crítico en la educación están siendo coincidentes o no en los sujetos personales, específicamente, en el profesorado intelectual disidente de educación primaria en Chiapas; además, el proceso de la investigación permitió identificar los elementos sociales, económicos, políticos e históricos que están imbricados con las significaciones que estos sujetos personales conciben del pensamiento crítico en su quehacer como

profesionales de la educación; lo cual implicó develar al mismo tiempo el contexto regional en más de un sentido, es decir, tanto en el plano objetivo del espacio físico, como en el plano subjetivo del espacio socio-epistémico.

Las teorías sobre pensamiento crítico en América Latina observadas en un contexto de estudios regionales, sobre todo en una región marcada por la desigualdad y la marginación, puede ser significativa si se aborda desde los propios sujetos insertos en estos contextos, y puede contribuir a fortalecer la ruta teórica-epistemológica del pensamiento crítico en América Latina.

CAPÍTULO 1. REGIÓN SOCIO-EPISTÉMICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En este capítulo se aborda la manera en que es tratado teóricamente la región de estudio, exponiendo en primera instancia las implicaciones de un estudio regional, esto debido a la importancia que suscitó el ejercicio de regionalización en la delimitación de la región que, en este caso, se le consideró como una Región Socio-epistémica del pensamiento crítico, específicamente en la educación básica en Chiapas, bajo el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

1.1. Implicaciones de un estudio regional

Al emprender una investigación en los estudios regionales, Cabrera y Pons (2011), mencionan que los conceptos “estudio” y “región” determinan lo que se entenderá por una investigación de este tipo. El primer término supone un conocimiento no prefijado, el marco de referencia no está dado, sino que se construye. Hugo Zemelman (2021) distingue al marco de referencia que sí está prefijado como el pensar teórico, el cual contiene conceptos ya definidos, con discursos predicativos sobre la realidad, que es distinto al pensamiento epistémico, el cual tiene como centro, no el predicado sino la pregunta. Con ella, el pensamiento se coloca frente a la realidad, frente a las circunstancias, sin conceptos con contenidos

definidos, en el caso del término “región”, es necesario entonces, mencionar lo que se ha entendido por él, para exponer luego, el tipo de estudio regional que se plantea en esta investigación.

Si el investigador se cuestiona sobre la pertinencia de los estudios regionales, encontrará que algunos autores ponen el panorama del fenómeno de la globalización como uno de los aspectos a considerar. Por ejemplo, Augé M. (2007), menciona que la observación en cualquier estudio, siempre estará contextualizada, si el investigador pretende observar a un grupo, la observación y el estudio mismo tendrá sentido en un contexto determinado; en la actualidad, este contexto trasciende a nivel planetario, y aunque los distintos aspectos globalizantes interfieren en todas partes, lo hacen de manera desigual, lo que modifica las condiciones de observación, que en este caso, es en un nivel local o regional.

Para observar a un grupo social en un contexto regional, es necesaria la revisión teórica sobre el término región. Según González y Orozco (2015), éste conlleva dos significados principales, uno de ellos: “hace referencia a la noción de semejanza u homogeneidad, ya sea que ésta se conciba en el mundo material o en el mundo abstracto; el segundo la concibe como un ente real, concreto, con coordenadas precisas y fácilmente localizable” (Pág. 15). Sin embargo, hay que tener en cuenta que las concepciones del término varían de acuerdo a los intereses disciplinares, áreas de conocimiento, u objetos de investigación, las variaciones o tamaños en cuanto a escalas regionales son variadas, y como comenta Ginsburg (1958), este aspecto es una de las mayores diferencias, ejemplifica:

El político o el economista pueden referirse a la mitad meridional del continente africano denominándola una región, en tanto que algunos geógrafos llamaran "región" al Caribe con todas sus islas. En el otro extremo de la escala, se encuentra el científico social, que es muy probable que llame "regiones" a las porciones de una población, utilizando este término para distinguir entre sí ciertas unidades (Ginsburg, 1958, pág. 781).

Tradicionalmente, la geografía vinculaba este término a cuestiones territoriales, Ornelas (2014) afirma que se ha generalizado una visión convencional sobre la comprensión de la región en un sentido funcional “que se apoya a veces en criterios geográficos como espacios físicos con alguna característica ostensiblemente homogeneizadora del territorio, que además resulte fácil de dimensionar” (Pág. 18). Hay algunas regiones dadas, por ejemplo, las que clasifica la CONAPO presentadas por una división político-administrativa del sistema federal mexicano, ubicando a Chiapas, junto a Oaxaca, Puebla, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz como la región IV. La región socio-epistémica, tendrá distintos niveles, uno de ellos es esta demarcación territorial. Esta clasificación está en función de “las divisiones político-administrativas constituidas históricamente, incluso de reciente creación” (Ornelas, 2014, pág. 18).

Territorialmente, o geográficamente, la región de estudio sería el estado de Chiapas. No obstante, el territorio puede darse en distintas escalas, Gilberto Giménez (2017) parte de la noción de espacio para decir que el territorio “sería el espacio apropiado y valorizado –simbólica y/o instrumentalmente- por lo grupos humanos” (pág. 122), siendo la apropiación del espacio, el poder y la frontera sus componentes principales. Este autor agrega el aspecto cultural vinculado a las identidades (sentido de pertenencia), para abordar el territorio; estos elementos convergen en la idea de región, propuesta como una región sociocultural, entendiendo la cultura como comunicación, stock de conocimientos, hábitat y visión del mundo compartidos en grupos sociales.

Este autor distingue entre territorios próximos y abstractos, donde la región sería un punto de encuentro entre ambos. Menciona tres tipos de regiones: históricas, polarizadas o funcionales, y programadas o regiones plan. Pero asevera que, desde una función política e institucional, son fuertemente prospectivas, y al mismo tiempo, homogéneas, polarizadas y funcionales. En este sentido, las regiones pueden ser complementarias porque su construcción resulta de agentes económicos, políticos y

culturales. El tipo de región que Giménez propone, es considerado como constructo cultural:

que, aunque frecuentemente imbricada en la región geográfica, económica o geopolítica, o superpuesta a ellas, puede o no coincidir con los límites correspondientes a éstas últimas [...] En cuanto constructo cultural, la región es producto del ambiente físico, de la historia y de la cultura. Surge así el concepto de *región sociocultural* [...] Al concepto actual de *región percibida-vivida*, es la base de lo que llamamos región sociocultural (2017, pág. 137).

Esta región percibida-vivida se da en un espacio, la importancia de este último, como menciona Augé (2007), radica en que la historia, la identidad y las relaciones sociales no se dan al azar, no se nace y vive en cualquier lugar. En esta región percibida-vivida, hay una apropiación del espacio que “nos permite acceder a su composición cultural, ya que la percepción del espacio depende en gran medida de la memoria histórica de sus habitantes” (Giménez, 2017, pág. 138).

El aspecto cultural es considerado de gran relevancia para otros autores, como García Canclini (1993), quien considera que a pesar de la globalización y los diversos fenómenos homogeneizantes, ésta no sustituye a las culturas locales, sino que hay una multiplicidad de condiciones culturales, y las distintas variedades disciplinarias contribuyen a entender las interacciones humanas, Giménez también concuerda en que hay excepciones culturales a pesar de la globalización.

De ahí que la aportación de Valero (2020) también tenga su importancia al afirmar que hay regiones fronterizas, entendidas las fronteras no sólo como límites sino como espacios de contacto, lo que implica que hay puntos de encuentro y desencuentro, así como de oportunidades; la frontera no es sólo una, sino que hay una multiplicidad de ellas, por lo que se hace necesario observar y delimitar los elementos de diferenciación. Bordieu (1999) también considera que hay elementos de diferenciación y unificación en los espacios, éstos últimos pueden ser sociales y simbólicos, define el espacio como un “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas

unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden” (1999, pág. 16); en otras palabras, en el espacio social hay posiciones diferenciadas las cuales pueden ser definidas acordes a la distribución de ciertos capitales que él clasifica como económico, político y cultural.

En estos espacios propone su noción de hábitos como principios generadores de prácticas distintas y distintivas que “retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas” (1999, pág. 19). Estas características y posesión de capitales son percibidas socialmente, lo que implica “principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje” (1999, pág. 20). Es por eso que se afirma que existir y vivir en un espacio significa ser distinto, no es un hecho aislado, sino que se está inmerso en grupos sociales con perspectivas, prácticas y formas del ver el mundo, diferentes.

Por otra parte, para comprender la región, Ornelas sostiene que ésta no se da como producto del arbitrio del pensamiento del investigador, afirma que al construir una región se deben considerar sus aspectos naturales y las relaciones sociales presentadas en una determinada región, pero que tanto los aspectos naturales como los sociales tienen una existencia objetiva, por lo tanto, las regiones, en tanto categorías racionales, “permiten estudiar la forma cómo los diversos fenómenos de la naturaleza o la sociedad se desenvuelven y expresan en un territorio determinado por aspectos de la realidad que el investigador ordena y jerarquiza de acuerdo con el fin perseguido (Ornelas, 2014, pág. 20).

Se entiende entonces que la región se construye dependiendo de las necesidades de la investigación, en este sentido, Ginsburg (1958) plantea a la región como una unidad comprensiva, sin embargo, para que lo sea, es

necesario que “se defina en varias formas, y es de estas definiciones de donde deberá de surgir una unidad amplia y comprensiva” (1958, pág. 784).

Se observa que la construcción de la región implica considerar sus distintas dimensiones y para comprenderla se necesita precisar cuáles son sus fronteras, sus elementos de diferenciación que la distinguen y cuáles son los aspectos integradores o de cohesión suscitados en los espacios, sean éstos de naturaleza simbólica y/o inscritos en un territorio delimitado.

Al comprender la región, se pueden distinguir dos dimensiones; por un lado, a partir de la construcción de naturaleza simbólica, que integra las representaciones del espacio y las construcciones identitarias, a partir de los espacios vividos; y por otro, en relación a su naturaleza funcional. Rogério Haesbaert (2010), plantea esta visión de región como arte-facto, y es concebida:

en el sentido de romper con la dualidad que muchos abogan entre posturas más estrictamente realistas e idealistas, construcción al mismo tiempo de **naturaleza ideal – simbólica** (sea en el sentido de una construcción teórica, como representación “analítica” del espacio, sea de una construcción identitaria a partir del espacio vivido) **y material – funcional** (en las prácticas económico – políticas con que los grupos o clases sociales construyen su espacio de forma desigual / diferenciada). “Arte-facto” también permite indicar que lo regional es abordado al mismo tiempo como creación, auto hacerse (“arte”) y como construcción ya producida y articulada (“fato”), [“hecho” en portugués] (Pág. 7).

En la región que se plantea, se menciona la parte funcional o material, en un sentido netamente descriptivo para ubicar la dimensión geográfica del territorio, que es este caso, es Chiapas, pero lo que interesa más es el aspecto social y epistémico de la región que se adscribe a la dimensión simbólica, pero se mencionan ambas porque se tiene en cuenta que las regiones presentan, como afirman Gonzáles y Orozco (2015), una dimensión simbólica y otra material, por eso es que son porosas, diversas, interactivas, fronterizas y requieren, para comprenderlas, definirlas de varias maneras, considerando los distintos factores, elementos o dimensiones que se presentan en los grupos sociales, objetos de interés, también distintos y

diferenciados, con el fin último, como apunta Boisier (1997) de apuntalar hacia el desarrollo regional.

1.2 El pensamiento crítico como una región socio-epistémica

El estudio sobre la configuración del pensamiento crítico a partir de los actores educativos, requiere en los estudios regionales, ir más allá de la mono-disciplina de la pedagogía, para comprender y analizar los aspectos particulares que inciden y delimitan una región en particular. Un estudio regional permite utilizar los conocimientos teóricos de distintas disciplinas; el carácter transdisciplinario en el campo de los estudios regionales, se expresa, según Cabrera y Pons (2010):

cuando sus agentes se refieren a éste como conteniendo una multiplicidad de enfoques, teorías, perspectivas, multidisciplinar, campo de conocimiento (que se constituye más allá de la disciplina), así como al uso de diversas herramientas (provenientes de diversas disciplinas). (Pág. 176)

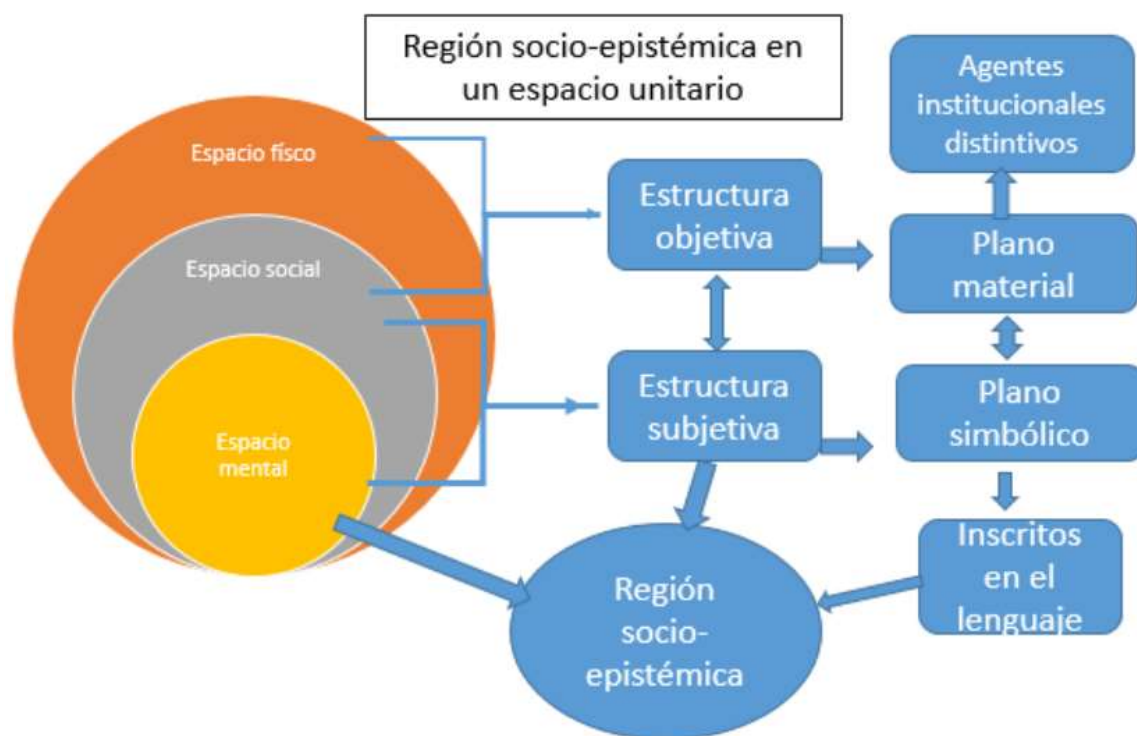
En este caso, se recuperan los aportes teóricos desde la filosofía, la sociología, la pedagogía y la historia. Un aporte que se recupera para entender las distintas capas imbricadas en la región, es la noción de espacio de Henri Lefebvre (1974), el cual propone una teoría unitaria sobre el espacio, compuesto por una triplicidad del mismo: un espacio físico, un espacio social y un espacio mental.

El primero está en el plano de la naturaleza, geográficamente delimitada; en el segundo se dan las interacciones humanas, y en el tercero se manifiestan la lógica y las abstracciones formales; en este sentido, se concibe el espacio como una construcción social en la cual, la región es dinamizada por las distintas interacciones, como la producción económica, la política y las construcciones simbólicas; es en estas últimas, en la que se inscribe la región socio-epistémica.

La configuración del pensamiento crítico se plantea como una región socio-epistémica, porque no se encuentra configurada en un plano físico,

sino en la *episteme* de los sujetos; está en un plano de pensamiento que se encuentra objetivado en los discursos de los actores educativos; sin embargo, estos actores educativos sí se presentan en una realidad concreta; por ejemplo, el actor Estado incide en México a nivel federal, y el actor Sindicato, se presenta en el estado de Chiapas, que geográfica y administrativamente, se ubica en la región sur-sureste del país. En el caso de los sujetos personales, se hace una delimitación al grupo intelectual del profesorado en el nivel básico- primaria, pertenecientes al grupo sindical disidente de la zona metropolitana de Tuxtla Gutiérrez.

Figura 1. Región socioepistémica en un espacio unitario



Fuente: Elaboración propia a partir de adaptación de los textos de Lefebvre (1974); Bourdieu (1999); y Haesbaert (2010).

La región socio-epistémica se da entonces en una interrelación entre las configuraciones y estructuras mentales y las fuerzas sociales, en un espacio dinámico; esta región socio-epistémica inmersa en la región simbólica, está estructurada en un plano subjetivo, pero en relación a una estructura objetiva, que aunadas, conforman el espacio social; éste, según Bourdieu, tiene una doble estructuración:

por el **lado objetivo**, está socialmente estructurada porque las propiedades atribuidas a los agentes o a las instituciones se presentan en combinaciones que tienen probabilidades muy desiguales (...) por el **lado subjetivo**, está estructurada porque los esquemas de percepción y de apreciación, especialmente los que están inscritos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico (1999, pág. 136).

La región socio-epistémica, se encuentra entonces, en este plano de naturaleza ideal, simbólica y subjetiva, pero objetivada en un plano material funcional, que es diferenciado y distinguible. Se habla de la “configuración” de esta región porque este término alude a una noción abierta de los conceptos que van a demarcarla; de acuerdo con De la Garza (2001), la configuración permite admitir conceptos tanto teóricos como otros tomados del lenguaje común, se recuperan los saberes y se entretajan relaciones que permitirán dar cuenta de una realidad dada-dándose y de las articulaciones con los sujetos en formación.

La configuración de una región socio-epistémica emerge de la articulación entre la dimensión del pensamiento, del nivel ideológico, del conocimiento y las dimensiones sociales, que podrían ser socio culturales, históricas, políticas y económicas, pero en este caso, decantado en el discurso de los dos actores educativos. Dentro del discurso se encontraron contenidos dichas dimensiones y a partir de éste se fue constituyendo una región socio-epistémica, específicamente en torno al pensamiento crítico en

los proyectos educativos; la región socioepistémica expresada en el discurso, se puede configurarse analizando el discurso y el entorno histórico-social, dado que lo socioepistémico dado en el propio discurso, hace que éste esté cargado de significaciones, de intenciones, y según Foucault, de relaciones entre poder y verdad. Según Cantoral (2014), la socioepistemología, se caracteriza por:

ser una teoría contextualizada, relativista, pragmática y funcional que toma en cuenta la complejidad de la naturaleza del saber y su funcionamiento cognitivo, didáctico, epistemológico y social en la vida de los seres humanos mostrando los procesos de adaptabilidad, empíricamente comprobables, que nos permiten alcanzar algún grado de satisfacción en nuestros actos de conocer. Al develar la relación entre saber y vida cotidiana, la Socioepistemología responde a las preguntas: ¿qué es conocer?, ¿qué hacemos cuando construimos y usamos al conocimiento?, ¿cómo construimos nuestros sistemas conceptuales? (2014, pág. 98)

La socioepistemología, se rige por cuatro principios fundamentales que no son lineales sino que forman una red nodal. El primero de ellos consiste en que el conocimiento, la *episteme* del sujeto y bajo la cual actúa, va a depender del contexto en el que se haya formado, tiene un espacio histórico y temporal en un espacio social determinado; para argumentar este principio, se retoma la noción de escenario sociocultural de Crespo, éste “influye no sólo en las conductas, sino en la manera de actuar y de pensar de los miembros de la sociedad que lo habita, modelando, de cierta manera sus acciones y pensamientos, condicionándoles sustancialmente” (2007, pág. 38); de ahí que en el segundo principio, que es el de las prácticas sociales, se afirma que éstas sientan las bases en los procesos de generación del conocimiento.

El tercer principio es el relativismo epistemológico, en el que se asume que no hay una verdad única, se considera que:

el saber es, de hecho, una multitud de saberes con verdades relativas (...) aceptamos el saber popular, el saber técnico y el saber culto, todos en su conjunto caracterizan la sabiduría humana, por lo que es válido analizar las prácticas de comunidades distintas y buscar en todas ellas sus valores epistémicos de verdad. (Cantoral y Montiel, 2014, pág. 101)

En el *Plan de Estudios para la Educación Básica* (2022), y en las propuestas curriculares en *Ejes del proyecto Educativo Emancipador* (2022) mencionan que uno de los objetivos en la educación es la recuperación de saberes, no sólo de los conocimientos de los contenidos institucionales y de la ciencia universal sino también de los que se originan y reproducen en las distintas comunidades, en estas nuevas propuestas curriculares, tratan de generar un vínculo entre el saber universal y el de los pueblos, el que se transmite a través de generaciones para dar un sentido más profundo al problematizar el conocimiento con algo que marque o que signe a los sujetos.

Este aspecto de los significados y los símbolos, se da en el cuarto principio, que es el de la resignificación progresiva. En la teoría genética de Piaget, los significados que se construyen encuentran sus bases en la acción de los sujetos, según Cantoral (2014), “el significado dependerá en gran medida del escenario contextual donde se produce la acción, del empleo de símbolos se personaliza y despersonaliza la apropiación, se significa al objeto” (pág. 102), y lo que dará sentido a los símbolos es lo que los sujetos significan de ellos, pero cada sujeto tendrá en su saber, un conocimiento previo, unos significados asentados que frente a nuevas situaciones y nuevas inquietudes, podrá resignificar distintos símbolos o códigos que permitirán transformar sus conocimientos.

En el caso de los docentes de la educación básica en Chiapas, uno de los códigos que se comparten en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación es la consigna de “Resistencia y lucha” frente a los modelos curriculares, las reformas educativas, los lineamientos laborales de los trabajadores de la educación, asumiéndose como un referente de resistencia y lucha frente al sistema capitalista neoliberal que les parece que el gobierno mantiene en sus políticas y prácticas gubernamentales, aunque el discurso que mantiene en cuanto al pensamiento crítico se afirme que se da una pretensión de educación decolonial y que se recuperan los aportes del pensamiento latinoamericano.

1.3 Historicidad de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, un grupo sindical disidente

Para comprender la disputa por el proyecto educativo, es necesario abordar la historicidad de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), para comprender por qué mantiene una postura de rechazo a la propuesta educativa del Estado. Desde que los profesores ingresan al sistema educativo y comienzan con su labor docente, son parte ya del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), pero dentro de este sindicato, la CNTE es un ala disidente que ha mantenido una posición crítica frente a las acciones tomadas desde el SNTE.

Ramos Treviño (2013), Rincón Ramírez (2018) y Gregorio Grajales¹ son de los pocos investigadores que han estudiado lo referente a la parte de la CNTE en Chiapas, por lo que se recuperarán algunos aportes que ellos mencionan para esclarecer su conformación y coyunturas que han presentado desde su fundación, la cual tuvo efecto en 1979 precisamente en el estado de Chiapas; la CNTE tiene distintas secciones distribuidas en diversos estados del país, en el caso de Chiapas, es reconocida como la Sección 7 y además, es considerada como una de las secciones más combativas que tiene la CNTE junto con las secciones de otros estados como la Sección 22 de Oaxaca, la Sección 14 de Guerrero, la Sección 18 de Michoacán y la Sección 9 de la Ciudad de México.

Según Ramos Treviño (2013), la CNTE, junto a otras organizaciones como la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), Coordinadora Sindical Nacional (COSINA) y la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano y Popular (CONAMUP), entre otras organizaciones, eran conocidas como las “coordinadoras de masas”, que representaban a distintos sectores de la población, y que estaban en su efervescencia en la década de los 80s, como es el caso de la CNTE.

¹ Se realizaron entrevistas al dr. Rincón Ramírez, y al dr. Gregorio Grajales, también se consultaron algunas de sus tesis y obras donde hablan al respecto de la educación en Chiapas, la creación de la CNTE y el movimiento magisterial en general.

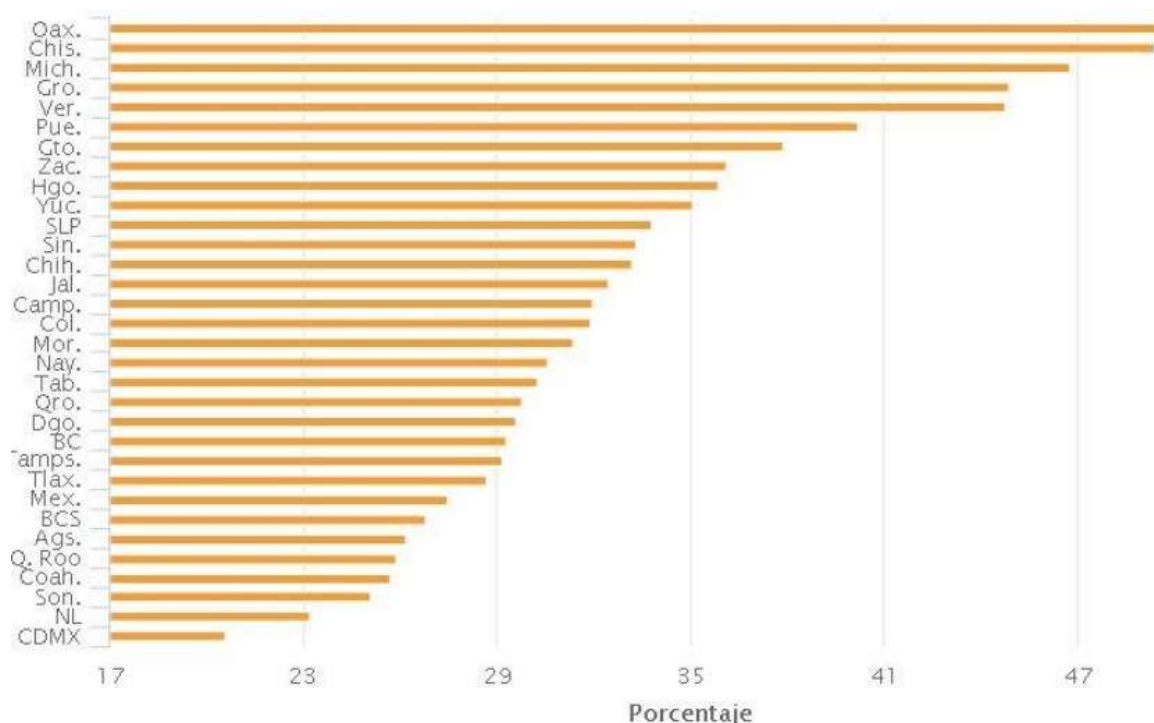
No obstante, en la actualidad, la fuerza del movimiento social de muchas de ellas ha decaído a lo largo de los años, pero la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación es una de las organizaciones que aún mantiene su capacidad organizativa y su fuerza social. Esto, porque también es una de las organizaciones que cuenta con un gran número de integrantes en el movimiento magisterial, y como afirma Rincón Ramírez (2018), con una capacidad de convocatoria muy grande, que además, a lo largo de su historicidad, ha tenido el apoyo social sobre todo en comunidades donde la sociedad observa problemáticas comunes y apoyan al movimiento. Aunque esto no necesariamente significa que la CNTE no haya presentado desestabilizaciones y bajas frente a los mecanismos que toma el Estado para disminuir su fuerza sindical.

Cabe mencionar que por fuerza sindical, en el caso del proyecto educativo alterno que se está analizando, se refiere a este sindicato de la CNTE en su cualidad de disidencia frente al Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual se formó varios años atrás, en 1943, pero que, según la perspectiva de la CNTE con “C”, desde su fundación, el SNTE, con “S”, les parece que es un sindicato conformado por miembros afines con el grupo en el poder gubernamental, a quienes llaman comúnmente como “charros” del gobierno, afirmando que siempre ha sido un sindicato:

Blanco, vertical y corporativo. Eran los tiempos de la así llamada segunda guerra mundial y, bajo este pretexto, el gobierno de Manuel Ávila Camacho impuso una política anti obrera. Desde entonces, el SNTE se caracterizó por su dependencia absoluta respecto al régimen PRIísta, la defensa de la ideología de la revolución mexicana y la colaboración total con los planes del gobierno. Para garantizar el control sobre los trabajadores de la educación y contener cualquier viso de protesta, desde el gobierno federal se promovieron y auspiciaron cacicazgos que, a través de la violencia por parte de grupos paramilitares, ahogaron en sangre todo intento de democratización del SNTE (cientos de maestros perseguidos, encarcelados, desaparecidos y asesinados). (EPEE, 2022, pág. 16)

Entonces, después de varios años de lucha por parte del magisterio que buscaba la democratización del sindicato, y de la necesidad de organizar al profesorado disidente en el país, se dio la creación de la CNTE, como organización que coordina a nivel nacional a este magisterio. Su origen tuvo lugar en 1979, en el estado de Chiapas, en su capital, Tuxtla Gutiérrez, y esta sección 7 forma parte, como se ha mencionado, de los estados más combativos de la CNTE en todo el país; lo cual adquiere su importancia porque la mayoría de las secciones más combativas, están en el sureste del territorio mexicano y además, coinciden no sólo es espacio geográfico sino que son de los estados que sufren de mayor marginación en todo el país. A manera de ejemplo, se muestra la siguiente gráfica que presenta los datos de rezago educativo en Chiapas en porcentaje, según el INEGI, es el dato más actual, consultado en 2023 pero con levantamiento de datos desde el 2017:

Figura 2. Estadísticas de rezago educativo



INEGI. Porcentaje de la Población de 15 años y más con rezago educativo.
Consultado el 10 de noviembre de 2023

Se puede observar que son justo Oaxaca, Chiapas, Michoacán y Guerrero los que encabezan la lista de mayor porcentaje de rezago educativo, y es precisamente en estos estados donde la CNTE encuentra a sus miembros más combativos, y donde se está llevando a cabo un proyecto alternativo de educación. Además de esto, en Chiapas, el 17.3% de la población no está afiliada a servicios de salud, y sólo el 0.8% tiene una afiliación a seguro privado, el 68.6 % se atiende en el seguro popular, donde es de común saber que escasean los medicamentos requeridos y no hay atención pronta para casos de atención médica especializada.

Y según la última actualización de mayo de 2022, el INEGI reportó que, en Chiapas, 202,707.0 de la población de 6 a 14 años no sabe leer ni escribir, encabezando la lista de analfabetismo en el comparativo con los demás estados del país.

Chiapas se encuentra entonces, no sólo al sur geográfico sino al sur como lo más bajo, en estado de marginación, de pobreza y con un rezago histórico educativo. Pero precisamente, a partir de todas estas problemáticas de la realidad chiapaneca, es donde el magisterio se levantó y organizó protestas.

En la estructura física, del edificio donde se organiza la coordinadora estatal de la Sección 7 en Tuxtla Gutiérrez, así como en los materiales de los cuadernillos de trabajo que circulan entre los maestros para trabajar el proyecto alternativo, se pueden ver las siglas SNTE-CNTE, es decir, la Coordinadora no deja de ser parte del sindicato, sólo que se reconocen como de la disidencia, Ramos Treviño explicita la diferencia entre los discursos identitarios de cada una de las partes, hay entonces:

expresiones más cercanas a discursos autorreferidos como izquierda, integran lo que se denomina “El Bloque”; mientras que otras, con discursos más cercanos a posiciones del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE, y autoridades de distintos niveles de gobierno, integran la denominada “Alianza”. (Ramos, 2013)

Para el caso que compete en la investigación, cuando se menciona el Proyecto de Educación Alternativa se hace referencia a la propuesta hecha

por el grupo sindical disidente, puesto que es ahí donde se ha lanzado la necesidad de apuntar a una educación distinta a la propuesta por el Estado, es decir, si bien los maestros no dejan de ser parte del SNTE, el proyecto alternativo educativo encuentra su ejecución por maestros de su ala disidente, la CNTE, son ellos quienes planean, diseñan, evalúan y llevan a cabo el proyecto.

Si bien en la actualidad, hay una propuesta específica alterna educativa como una de las luchas que sostiene la CNTE, no siempre fue así. Cuando los maestros se organizaron y comenzaron a *luchar y resistir*, las cuales son dos consignas que caracterizan a los miembros de la CNTE, el sentido de la lucha y la resistencia en el movimiento magisterial tenían un sentido más gremial, de la defensa por sus derechos laborales como trabajadores de la educación; según Ramos (2018), la manera en que se fue conformando esta coordinadora, fue porque hubo un movimiento de distintas bases magisteriales que se manifestaban por reivindicaciones salariales, que la dirigencia estatutaria, que en ese entonces, quería decir, la dirigencia del Comité Ejecutivo Seccional (CES del SNTE), no reconoció y tampoco apoyó.

La movilización entonces, siguió y continuó con la lucha desconociendo al CES de esta Sección 7, que estaba coludida con la política oficialista, uno de los logros de este inicial movimiento disidente, fue que se consiguió desconocer a los miembros del CES y se nombró una:

Comisión Ejecutiva Transitoria, en la que se incorporaron representantes de las bases movilizadas, para la realización de un Congreso Extraordinario Seccional, a fin nombrar una nueva representación estatal o seccional que respondiera y abanderara las demandas de los agremiados, misma que fue ganada totalmente en su momento por los maestros disidentes. (Ramos, 2013, pág. 18)

El movimiento ganó en ese entonces el poder Seccional, así como algunos logros económicos ganados a la SEP y al gobierno del estado (incremento y rezonificación salarial), por lo que en la efervescencia de este

movimiento, como afirma Ramos, otros docentes de base de diferentes secciones del país:

se reunieron en un histórico congreso nacional en Chiapas, para discutir formas de coordinación de lucha por sus propias reivindicaciones y por la democratización de la estructura nacional del SNTE. Este proceso de organización y movimiento social se reconoce como CNTE. (2013, pág. 19)

Lo que se quiere resaltar, es que en un primer momento, en la organización de este movimiento magisterial de la CNTE, las demandas, así como la lucha y la resistencia estaban enfocadas más a una cuestión gremial y sobre todo económica, como afirma Rincón Ramírez, quien formó parte de este movimiento y además ha estudiado el Movimiento Magisterial Chiapaneco:

El movimiento magisterial surge como una demanda estrictamente económica, es decir, los profesores de la región petroleros, de la zona petrolera, ganaban lo mismo que los profesores de la costa, de los valles centrales, Cintalapa, Jiquipilas, Villa Flores, etc., pero el nivel de vida, en la zona petrolera era 200% más elevado que en Jiquipilas, Cintalapa, Arriaga, Tonalá... Entonces, los profesores de secundarias técnicas, se organizan para plantear a la autoridad educativa, un incremento salarial, eso fue en mayo del 79 (...) y aunado a este proceso de organización, los profesores comienzan a plantear otro tipo de demandas como fue la democracia sindical. Los dos ejes centrales, el mejoramiento de condiciones salariales y democracia sindical no tenían en sus orígenes un anclaje ideológico, sencillamente era “queremos ganar más y queremos que nuestro sindicato, la sección 7, deje de ser charra”; charra en el sentido de su vinculación con las políticas de las autoridades en todos los órdenes y poca defensa a los derechos de los trabajadores. (Entrevista recogida el 4 de noviembre de 2023)

Si bien Rincón Ramírez afirma que en los orígenes del movimiento no había un anclaje ideológico, en el transcurso del movimiento disidente, la fuerza organizativa fue incrementando, así como las posiciones político-ideológicas. Ramos Treviño, por su parte, observa que el movimiento crecía y se imponía durante la década de los 80, así como Rincón, también Ramos fue parte militante de este movimiento y sostiene que:

en el movimiento magisterial, la complejidad de la lucha y el protagonismo de agentes que militábamos en organizaciones político-

ideológicas, y que cumplíamos tareas de dirección en distintos niveles, tensábamos los procesos organizativos y de movilización con una permanente lucha que denominábamos ideológica, y que expresaba, entre otras intenciones, las percepciones particulares que los grupos ideológicos teníamos sobre la ruta, los tiempos, las demandas, consignas, banderas y modalidades de acción que considerábamos correctas, y que se resumían en distintos planteamientos tácticos, estratégicos y programáticos de las organizaciones. (Ramos, 2013, pág. 9)

Con lo anterior se puede decir que si bien las expresiones políticas e ideológicas, no estuvieron presentes como un núcleo central en los discursos de las demandas de los trabajadores de la educación, en el movimiento incipiente, al pasar de los años, las expresiones y las luchas ideológicas sí se manifestaban en la organización sindical, y generalmente los que se autonombraban como de izquierda, eran los del llamado “El Bloque democrático” y los de la representación oficial como “Alianza”.

Durante casi tres décadas, de las demandas de los docentes de la CNTE se fueron agregando otras a parte de las ya mencionadas (aumento salarial y democratización sindical), Rincón, en su estudio, *Relaciones de poder y dominio en el movimiento magisterial Chiapaneco* (1996) identifica cuatro tipos, las dos anteriores corresponderían al aspecto económico y sindical, pero, además, especifica otras dos índoles, laborales y políticas:

a).- económicas: aumento a los salarios en un 100% b).- sindicales: democracia sindical, concebida como la posibilidad de los trabajadores para elegir libremente a sus representantes sindicales c).- laborales: respecto a los derechos de los trabajadores , entendiéndolos como la garantía a la estabilidad laboral y el desempeño de las actividades profesionales sin presiones administrativas y d).- políticas: la lucha por el poder sindical en manos de los trabajadores de la educación. (1996, pág. 16)

Como puede observarse, en la lucha que sostenían en sus demandas, no aparece hasta ese momento, el proyecto educativo alterno, por lo que puede decirse que el sentido de lucha también se amplió y redireccionó en otro sentido, en el de apostar por un proyecto de educación alternativa, que fuera diferente a la educación dada por el Estado. Esto quiere decir que

hubieron de por medio ciertas reflexiones y consideraciones por parte del magisterio de la CNTE para apuntalar hacia una transformación educativa, que replanteara las bases epistemológicas, los paraqués de la educación oficialista, de la cual mencionan, en los cuadernillos que se distribuyen entre ellos como *Ejes del Proyecto Educativo Emancipador* (2022), que el proyecto educativo impartido durante décadas en la institución oficial aprobada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como parte de las decisiones de la política pública en el ámbito educativo, ha servido nada más para que la Escuela sea generadora de mano de obra barata para el sistema económico neoliberal (EPEE, 2022).

El Proyecto de Educación Alternativa fue propuesto por la CNTE en el 2013, se puede decir entonces, que la lucha por el proyecto educativo se sumó a sus demandas hace poco más de una década. El hecho de que haya surgido en ese año, implica considerar lo que estaba ocurriendo en ese momento en la historicidad de la lucha de la CNTE, en la cual, las protestas estaban fuertemente lanzadas contra la Reforma Educativa del sexenio gubernamental de Enrique Peña Nieto; la cual, más que ser una reforma por la educación, fue en realidad una reforma laboral que atentaban contra los derechos de los trabajadores de la educación y por lo cual, el movimiento magisterial se opuso a dicha reforma (maestros de base estuvieron en paro indefinido durante varios meses) logrando frenarla, sobre todo en lo que respectaba a parte de la evaluación docente, la cual, muchos de ellos observaron que representaba un despido masivo del profesorado.

A partir de ahí, el magisterio de la CNTE como se ha mencionado, para lanzar una propuesta educativa alternativa, hace pensar que hubo una serie de reflexiones por parte de ellos, en torno a lo que significaba realmente una reforma en lo educativo; los cambios que el Estado hacía en el tema de la educación, era sobre los modelos educativos, como el caso del modelo por competencias, que eran aplicados en países primermundistas, y que luego, en las políticas educativas del gobierno, los traían a la realidad educativa

mexicana donde el contexto socio económico, político y cultural distaba mucho de los países eurocéntricos.

Pero cabe mencionar, que las reflexiones sobre la propuesta de un proyecto de educación alternativa, no se esperaba que se diera en la totalidad del magisterio, así fuera de la disidencia, porque tentativamente, según el titular actual del proyecto (en entrevista con él, llevada a cabo en mayo 2023) son aproximadamente unos 15 mil maestros que están llevando a cabo el Proyecto de Educación Alternativa (PEA) en sus contextos particulares, como en sus centros de trabajo, tanto en escuela como en la comunidad. Surgió entonces la pregunta de ¿quiénes son aquellos maestros que están detrás del PEA?, es decir, para lo que respecta a la investigación, fue necesario el acercamiento con los docentes de la disidencia sí, pero con aquellos que fueran del grupo intelectual que hace posible este proyecto educativo alterno, lo cual se especifica con más detalle en el apartado de los participantes en el marco metodológico.

Por lo pronto, cabe resaltar que la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, es un grupo sindical disidente, que si bien en un principio, en el movimiento magisterial, la *lucha*, como una de sus consignas que la ha caracterizado históricamente, estuvo enfocada en demandas gremiales, tanto económicas, laborales, sindicales y políticas, ha redireccionado su lucha apostando por un proyecto educativo alternativo donde el pensamiento crítico es uno de los aspectos centrales del mismo.

CAPÍTULO 2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA TEORÍA CRÍTICA

En este apartado se aborda la cuestión del pensamiento crítico desde la mirada de la teoría crítica, se aborda la crítica hermenéutica como marco de adscripción de la corriente de la teoría crítica. Se mencionan también los aportes históricos filosóficos que se revisaron para entender la teoría crítica, desde la noción de *crítica* en Kant, en Hegel y Marx, así como aportes de la escuela europea, la norteamericana, y la suscitada por el giro latinoamericano. Se distinguieron dos perspectivas principales en la forma de abordar el pensamiento crítico en los planteamientos teóricos educativos: la perspectiva cognoscitiva y la sociohistórica, siendo esta última la planteada desde los aportes sobre pensamiento crítico desde la corriente latinoamericana.

2.1 La crítica-hermenéutica como marco de la tradición científica donde se adscribe la corriente de la teoría crítica

Cabrera Fuentes y Pons Bonals (2011), mencionan que la educación debe pensarse como un objeto de investigación que elabora el investigador, quien es considerado como un sujeto situado en un contexto particular, de ahí que afirmen que la investigación es una práctica social, y al elaborarla, dicho sujeto pasa por distintos tipos de abstracción sobre el objeto particular del cual indaga; a este proceso de abstracción, lo exponen como los planos de discusión epistemológicos y metodológicos que suelen estar

presentes en la construcción de su objeto, los planos son: el filosófico, epistemológico, teórico y metodológico. Estos autores explican que:

La posición filosófica del investigador lo lleva a buscar argumentos acerca de la existencia de aquello que se investiga, la posición epistemológica a reflexionar sobre las posibilidades de conocerla, mientras que desde la teoría buscará los conceptos y planteará la forma de interpretarla y desde la metodológica diseñará la estrategia más adecuada para recabar de la situación la evidencia suficiente que le permita sostener sus argumentos (2011, pág. 116).

También mencionan que la discusión sobre la ciencia encuentra sus orígenes con la llegada de la modernidad que es cuando se comenzó a hablar de ciencia moderna como tal. En esta época se gestaron dos tradiciones científicas, la positivista o galileana y la hermenéutica o aristotélica; en la primera se buscaba explicar y controlar a la naturaleza en un primer momento y después a la sociedad, los teóricos del círculo de Viena siguiendo esta tradición optaron por el racionalismo “como la forma más acabada de justificación de lo propiamente científico y la lógica (formal y matemática como la base del razonamiento científico frente a otras formas de conocimiento” (Cabrera y Pons, 2011, pág. 119), después propusieron el racionalismo crítico como una forma más completa del trabajo de los científicos.

Por otra parte, en la tradición hermenéutica buscaron ya no tanto explicar para controlar a la naturaleza y sociedad, sino comprender a la realidad social, los pensadores de la Escuela de Frankfurt optaron por la teoría crítica, encontrando con ella que: “en el lenguaje de la ciencia y la técnica se expresa la racionalidad de occidente. La racionalidad técnica propia de la ciencia y la técnica occidental se alejaban de lo propiamente humano al grado de subordinar la humanidad a lo propiamente técnico-científico” (Cabrera y Pons, 2011, pág. 119). Según Packer (2013), lo que advertían los estudiosos de esta escuela era que las grandes instituciones totalizadoras menguaban la subjetividad de los individuos y, por consiguiente, su capacidad de ser autoconcientes y críticos sobre las

distintas situaciones de explotación, por lo que se proponían realizar estudios para lograr la emancipación de los sujetos y convertirse en agentes sociales capaces de transformar situaciones específicas.

La manera de abordar la realidad social no bastaba entonces con la tradición positivista, era necesario como mencionan Cabrera y Pons, comprender a la humanidad no sólo con lo propiamente técnico y científico, de ahí que se habló también de una tercera tradición surgida durante la segunda mitad del siglo XX, con el supuesto de que complementaba a las anteriores en su forma de explicar y comprender a la sociedad, la cual sería una ciencia social crítico-hermenéutica, usando tanto la explicación como la comprensión como método para conseguir un conocimiento más organizado de la realidad social.

La tendencia en esta tradición científica es que ha apuntado hacia la emancipación de los sujetos y hacia una sociedad más justa; uno de sus aspectos centrales radica en “la comprensión de las circunstancias que caracterizan el contexto social y cultural que se investiga” (Pons y Bonals, 2011, pág. 120), siendo el análisis del lenguaje un elemento fundamental para la esta comprensión y como portador de la intersubjetividad.

Pons y Bonals, también explican que en la denominación de las lógicas de articulación de la investigación se han planteado categorías como *paradigma*, que tiene distintas acepciones, pero que, siguiendo a Kuhn, son las “formas legítimas aceptadas en determinado tiempo y espacio para producir conocimiento” (2011, pág. 20). Estos autores afirman entonces que, en los planos de discusión filosóficos y epistemológicos presentes en la construcción de un objeto de investigación en el ámbito educativo, las tradiciones de las posturas en la investigación educativa pueden estar abordados desde los paradigmas positivista, hermenéutico o interpretativo y el socio-crítico. En esta investigación, se opta por esta última postura al analizar la configuración de la región socio-epistémica del pensamiento crítico, pero es necesario hacer la categorización de lo que se entiende por pensamiento crítico, para esto, es necesario describir la noción de crítica.

2.2 Consideraciones previas de algunos aportes histórico-filosóficos que permitieron suscitar la teoría crítica

A continuación, se presentan observaciones generales respecto a la noción de *crítica*, y sus distintas características devenidas en el transcurso de la historia a partir de distintos planteamientos y aportes de algunos filósofos y teóricos como Immanuel Kant, Hegel y Karl Marx, esto debido a que sus contribuciones, sobre todo en cuanto a los postulados marxistas, fueron influyente en la teoría crítica planteada por los intelectuales de la Escuela de Frankfurt y posteriormente, en la corriente latinoamericana.

2.2.1 La noción de crítica en Immanuel Kant

La noción de *crítica* en relación con la razón y el conocimiento, tuvo resonancia de gran magnitud en los planteamientos filosóficos de Immanuel Kant en el siglo XVIII, mediante su propuesta de una filosofía crítica, invitó a explorar aquellas condiciones que posibilitaran el verdadero conocimiento, en el entendido de que el individuo tiene la capacidad universal de la razón sobre la cual puede llegar a un proceso de aclaración de los conceptos, de ahí que Packer M. (2013) sostenga que dichas condiciones y conceptos eran universales, trascendentales y a priori.

El proceso de aclaración que en alemán Kant llamó *Aufklärung*, intentaba dar un paso más allá de la sola experiencia de los individuos y de las limitantes de la mera contemplación, que, en ese tiempo, era el modo principal para conocer a la naturaleza, pero a este filósofo le parecía que era necesario liberar a los conceptos de este grillete de la experiencia y la contemplación, y dar prioridad a la razón, la cual sentaba las bases para la aclaración de los mismos. Le parecía que la humanidad estaba en un momento de inmadurez y logró identificar que el pensamiento del individuo ya venía moldeado por el de otros:

La ilustración es el surgimiento del hombre de su inmadurez autoincurrida. La inmadurez es la incapacidad para usar el propio intelecto sin la guía de otro. Esta inmadurez es autoincurrida si su causa no es una falta de comprensión sino una falta de resolución y valor para

usarla sin la guía de otro. El lema de la Ilustración es, por lo tanto: *sapere aude!* ¡Atrévete a pensar por ti mismo! (Kant, 1784/2000, pág. 401)

La crítica en Kant se dio entonces a manera de un llamado a la resolución, al atrevimiento y valentía que implicaba el hecho de que el individuo tomara la decisión para cavilar por sí mismo sobre temas y conceptos diversos. Salir de la inmadurez implicaba la capacidad de razonar de cada uno y discernir lo verdadero o lo correcto.

La observación que se hace en todo este proceso de raciocinio y aclaración en Kant, es que se da de manera individual, aislada de otros sujetos, aunque las condiciones y las capacidades que lo permitían eran, según Packer (2013) universales, así como sus nociones de verdad, es decir, si un concepto o tema pasaba por un proceso de aclaración en el individuo, al ser ésta, mediada por la razón, el resultado era verdadero a la vista de quien razonaba.

2.2.2 La crítica en Hegel, producción del conocimiento bajo condiciones históricas.

Desde la perspectiva hegeliana, las posibilidades y las condiciones del conocimiento se van a dar, según este filósofo, de manera histórica. La aclaración como un proceso individual en Kant, pasa a ser en Hegel, una autoconciencia que emerge en un proceso social, por lo tanto, dependerá de las relaciones sociales, la interacción y participación en una comunidad. Para este último, la autoconciencia es propia de los seres humanos, a diferencia de los animales, éste puede ser consciente de sí mismo desde la enunciación del “Yo”:

El hombre es autoconsciencia. Es autoconsciente; consciente de su realidad y de su dignidad humana, y en esto difiere esencialmente del animal, que no supera el nivel del simple sentimiento de sí. El hombre toma consciencia de sí en el momento en que por “primera” vez dice: “Yo”. Comprender al hombre por la comprensión de su “origen”, es comprender el origen del Yo revelado por la palabra. (Hegel, 1807/2006, pág. 10)

Desde aquí puede sugerirse que la palabra permite el ser consciente de uno mismo a partir de la capacidad reflexiva, así como el ser consciente de los objetos y de los otros mediante la percepción. No obstante, el solo ser consciente, el solo conocer, mantiene al hombre en una actitud pasiva, por lo que debe suscitarse un deseo que lo empuje a la acción.

El deseo humano o el que Hegel llama antropógeno, constituye a un individuo libre e histórico el cual es consciente de su propia individualidad, de su propia libertad, de su historia y, por último, de su historicidad. El deseo antropógeno hace desear el “Deseo” de otro, el cual consiste en:

desear que el valor que yo soy o que “represento” sea el valor deseado por ese otro: quiero que él “reconozca” mi valor como su valor, quiero que él me “reconozca” como un valor autónomo. Dicho de otro modo, todo Deseo humano, antropógeno, generador de la Autoconciencia, de la realidad humana, se ejerce en función del deseo de “reconocimiento”. (Hegel, 1807/2006, pág. 13)

Por eso se afirma, que el ser para Hegel, es un ser-para-otro, en el cual, la autoconciencia emerge en una lucha por el reconocimiento de otra autoconciencia, de ahí en que en su dialéctica del amo y el esclavo, compare la relación entre estos en una lucha por hacer que el otro reconozca su valor; sin embargo, ambos son dependientes uno del otro, tanto el esclavo depende del amo, como el amo depende del trabajo del esclavo, quien al observar que con su trabajo satisface las necesidades del amo, llega a ser consciente de su poder.

Se rescata de los planteamientos de Hegel, su idea de que el conocimiento no se da mediante la autoreflexión de manera aislada, sino que el ser humano es un sujeto autoconsciente, pero lo es en relación con las interacciones con otros sujetos; esta afirmación, aunada a la sugerencia de que el deseo humano de reconocimiento hace emerger la autoconciencia mediante el conflicto o la lucha, deviene en gran importancia, al considerar que estos planteamientos influyeron en diversas teorías como el psicoanálisis, la teoría del punto de vista, el marxismo y la teoría crítica. Según Packer la aclaración en Hegel,

se resuelve por sí sola en el transcurso de la historia humana y la crítica es inherente en la práctica. Sin embargo, fue Karl Marx quien transformaría la investigación crítica en una exploración de las condiciones del conocimiento y el desenmascaramiento de la desigualdad y la explotación. (2013, pág. 319)

Se observa que, al vincular la crítica de manera inherente en la práctica, remite también a la(s) acción(es) que pueden generarse en el proceso de aclaración, de razonamiento, pero al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta que no es aislado, sino que se da en un contexto histórico específico. Continuando, se observa a continuación, algunos aportes de Karl Marx, que como menciona Packer, develó estas condiciones sociales, sacando a la luz los mecanismos de desigualdad social que pudo vislumbrar en su tiempo.

2.2.3 Función de la crítica en Marx

Aunque Karl Marx estudió filosofía, en la 11va tesis sobre Feuerbach, escribió: “Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*” (Marx, 1888, párr. 11). Lejos de leerse un rechazo hacia la filosofía, lo que se lee con esto es que era necesario cambiar el papel que estaban desempeñando los filósofos, dándoles un objetivo más abarcador y comprometedor, el de transformar al mundo. Aunque para hacerlo, es necesario primero conocerlo, lo difícil, y aquí concuerda con Packer (2013), es conseguir precisamente el tipo *correcto* o *verdadero* de conocimiento sobre el mundo, ya que solemos ser engañados por ilusiones ideológicas: “una de estas es la ilusión de que el conocimiento puede ser desinteresado, políticamente neutral y sin valor” (pág. 321). Se sostiene entonces, que el conocimiento expresado en las palabras, en los discursos, también contienen un valor, una intención, una carga ideológica y también política. La crítica vendría a desentrañar esos valores contenidos.

Marx hizo su análisis crítico en su obra *El capital*, rastreando las “mercancías”, observó de dónde provenía el valor de estas y encontró que

venía del trabajo que se hacía al manufacturarlas, el capitalismo era un modo de producción único y nuevo para ese tiempo. Lo interesante de su análisis fue destacar la condición de explotación en las relaciones de producción de las mercancías en este sistema, observó la división entre quienes hacían el trabajo y quienes tenían los medios de producción; en este mecanismo, al trabajador se le debe pagar menos de lo que se vende el producto en el mercado para que la mercancía genere una plusvalía. Marx halló la condición de explotación del trabajo asalariado, el problema era que la clase obrera no era consciente de su explotación, y, por otra parte, la clase burguesa veía como natural los ajustes que hace, y de los cuales se beneficia.

Con Marx, se consideraba al individuo como un sujeto social e histórico, sólo que se veía a las relaciones sociales como relaciones económicas, por lo que era necesario entender las condiciones sociales, su condición de clase, su modo de existencia en el aparato social. Posteriormente, se hicieron varias críticas al marxismo, como el cierto grado de determinismo hacia lo económico y su visión de que en la historia había un inevitable progreso.

Lo que es innegable, es que los intelectuales de la Escuela de Frankfurt recuperaron la teoría marxista, pero dándose cuenta que sus planteamientos no explicaban en su totalidad los mecanismos de reproducción de la desigualdad y la explotación, por lo que la replantearon considerando que ellos estaban viviendo en un momento histórico ya no precisamente en el que emergió esa teoría.

2.3 La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt

Los miembros de la escuela de Frankfurt como Max Horkheimer, Teodor Adorno, Hebert Marcuse y Jürgen Habermas, entre otros, retomaron de la teoría de Marx el aspecto de la situación de explotación, alienación y de las relaciones de dominación en el sistema social: “una de las tesis

esenciales de la Escuela de Frankfurt, atiende a la dialéctica de las relaciones de dominación, herencia del marxismo” (Padrón, 2007: 9) pero no coincidían con que existiera un progreso inevitable en la historia, sino que ésta va a depender del constante esfuerzo y acción de los actores sociales. En esta escuela se argumentó que:

la revolución de los trabajadores había sido impedida por el poder de la ideología capitalista, y que el marxismo ortodoxo necesitaba complementarse con una mejor comprensión sobre cómo se puede engañar a la gente con respecto a su situación e intereses. (Packer, 2013: 331)

Una de estas otras formas de dominación se da a través de las instituciones totalizadoras de la sociedad, como la cultura, a través de los medios masivos de comunicación, de la industria; con los cuales, los miembros de esta escuela, observaron que se mermaba la subjetividad, y fortalecía el conformismo y la pasividad.

En la actualidad, con las nuevas plataformas, aplicaciones y dispositivos, el consumo cultural ha expandido sus alcances, y el tiempo de ocio que se le dedica también aumenta, pero disminuyen los momentos de reflexividad, de pensamiento y sobre todo, de pensamiento crítico. En cuanto al conocimiento, al pensamiento y a la razón que se seguía en la ilustración, Packer concuerda con Horkheimer (1937) al decir que:

la razón humana nunca se podrá lograr a la perfección; siempre incluirá elementos irracionales, siempre existirá una tensión entre cómo es el mundo y lo que sabemos de él: no hay una imagen completa de la realidad. La razón es una creación humana y, por lo tanto, siempre tendrá irracionalidades. Esto significa que la investigación crítica debería evitar aseverar que tiene un análisis completamente objetivo y que nunca se debería confiar por completo de la racionalidad científica. (Packer, 2013, pp. 331-332)

Además, asevera que, en esta escuela eran escépticos en cuanto al tipo de razón kantiana, no en el sentido de la razón en general, sino en el sentido de que la racionalidad del sujeto es autónoma y libre, y se afirmó que los pensadores supuestamente autónomos de la ilustración pertenecían a una élite poderosa de hombres blancos. La crítica que se recupera en la teoría

crítica entonces “surge de la necesidad de emancipación, la cual pasa por desentrañar el modo en el que el ser humano es enajenado y sometido a los múltiples mecanismos socioculturales, incluyendo a la ciencia como estructura de poder y dominación” (Padrón, 2007, pág. 9).

Se observa que, en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, parecen haber dos cuestiones donde la crítica se centra: por una parte, en los aspectos de dominación y alienación de los sujetos por las instituciones totalizadoras, los medios de comunicación, el mercantilismo, la crítica al consumismo, etc.; y, por otra, en los aspectos epistémicos o de creación de conocimiento, de raciocinio y de legitimación de los mismos. Los primeros fundadores, entre ellos Max Horkheimer y Teodor Adorno, aunque sí retoman los aspectos sobre la dominación cultural, se centran más en este segundo sentido, criticando, sobre todo, los planteamientos del dogmatismo positivista.

2.3.1 Max Horkheimer y Teodor Adorno

No obstante, Horkheimer (1937) afirma que es necesaria la reflexión y la crítica hacia las mismas teorías, él observó que en las teorías tradicionales, empiristas y pragmatistas, una de las tareas de la ciencia era prever la utilidad de los resultados; el sujeto cognoscente inmerso en la teoría tradicional, en su actividad teórica, debe registrar, organizar y hacer una racionalización del conocimiento de hechos pero en esta manera tradicional no aparece la verdadera función social de la ciencia, al hablar sobre la teoría crítica menciona la condición de alienación de la cual el sujeto debe emanciparse; no se trata únicamente de hacer ciencia para conseguir un resultado utilitario para los intereses de los grandes líderes políticos o de otra índole, el sujeto epistémico debe tomar una decisión y una posición frente a su objeto, asumir su rol como investigador y reconocer su participación en la historia, en la sociedad y en la cultura.

Por eso, en la teoría crítica, se va a considerar “un concepto de hombre que entra en conflicto consigo mismo” (Horkheimer, 1937, pág. 44), el conflicto va anteceder a la transformación. El sujeto, al hacer uso del pensamiento crítico, se expone primero así mismo, la exposición del sujeto consiste en la construcción del presente histórico, en esta perspectiva crítica: “el teórico y su actividad específica se consideran como una unidad dinámica con la clase dominada” (Horkheimer, 1937, pág. 50), por lo que las contradicciones sociales no sólo son una situación histórica específica sino un factor estimulante y transformador.

Este pensador, quien fue uno de los primeros fundadores de esta escuela, se centra en el debate sobre la generación de teorías científicas, y propone la teoría crítica frente a las teorías tradicionales, dado que estas solían centrar el debate en cuestiones lógicas (siguiendo un enfoque racionalista), por lo que Horkheimer objetó en el hecho de que no se había insistido tanto en los intereses que hay detrás del hacer ciencia; en cuanto a los métodos de la teoría tradicional, se observa que no hace un rechazo total de sus proposiciones, pero se resalta el hecho de que las ciencias sociales y del hombre han tendido por imitar sus formas de proceder, ya sea con la racionalidad, la objetividad y los sistemas cerrados y sistemáticos de las disciplinas.

Respecto a la teoría crítica señala que el científico no puede escapar de las relaciones sociales, pero al hablar de la industria y del pensamiento de oposición que asume frente a otras teorías, insiste en las condiciones históricas del individuo visto como sociedad, de la cual, diversas áreas del conocimiento arrojan explicaciones sobre él. Puede decirse entonces, que un elemento fundamental en esta perspectiva del pensamiento crítico es la cuestión de la condición histórica de los sujetos, la alienación y la capacidad de desarrollar la conciencia para conseguir la libertad.

Lo que se pretende entonces con el pensamiento crítico, es salir de ese estado de alienación, de pasividad, del no darse cuenta de las condiciones de explotación, en todo caso, de mantener la agencia ante las amenazas que

merman la subjetividad de los individuos, ya que éstos, las personas, la gente, no son mero producto de los mecanismos sociales, de una forma específica de vida, sus acciones la mantienen, pero también pueden transformarla.

Otro de los máximos exponentes de esta escuela es Teodor Adorno, él también defendió que el pensamiento emerge en estrecha relación con las condiciones sociales de un contexto histórico específico. Además de esto, observó que, para transformar las condiciones sociales, mejorándolas, los seres humanos tendrían que necesariamente cambiar sus perspectivas en distintas índoles.

En colaboración con Horkheimer escribió *Dialéctica de la Ilustración* (1972/2007), en la cual, exponen cómo en la sociedad de masas (estaban en el momento observando a la sociedad en Estados Unidos, pero puede aplicarse a otras), el ser humano es envilecido e idiotizado por los medios masivos de comunicación y por la industria cultural en general. También exponen el mito, según, Valdés, Rogríguez y Gómez (2020) de la racionalidad científica, mantienen una constante discusión con el pensamiento instrumental y con las formas de historicismo progresista; éstos afirman que su legado principal es el planteamiento de la necesidad de transformación en la sociedad mercantilista y alienada, así mismo, consideran que su obra maestra es *Dialéctica negativa* de 1966 y *Palabras clave-Modelos críticos* de 1969, con las cuales fundamentan la teoría crítica social en el contexto de la modernidad.

2.3.2 Las racionalidades técnica, interpretativa y crítica de Habermas en la educación

Aunque hay muchos otros autores intelectuales que aportaron a la teoría crítica de esta escuela, se mencionará a uno de los que se considera uno de los últimos integrantes de la misma, tomado en cuenta por su aportación un tanto peculiar pero decisiva en la forma de entender la realidad social, siguiendo las discusiones sobre la racionalidad y los

mecanismos de la reproducción de la desigualdad social y el sometimiento de los sujetos por las instituciones totalizadoras o hegemónicas. Este es Jürgen Habermas, en su Teoría de la Acción comunicativa, inicia sus reflexiones partiendo de las discusiones sobre la razón, la cual ya era bastante cuestionada en el paradigma cartesiano que llegó hasta Kant, del cual, como ya se mencionó, concibió al pensador aislado o solitario como un escenario adecuado para la reflexión, siendo Hegel que remarcó la cualidad histórico-social de la construcción de la conciencia, que luego fue más desarrollada por Marx.

Lo interesante con Habermas es que cuestiona el mismo concepto de racionalidad. En el entender común, puede tenerse el prejuicio de que la razón tiene que ver con el conocimiento, pero este intelectual, los distingue, es decir, hace una diferenciación entre ambos conceptos; según sus palabras: “la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o la adquisición de conocimiento que con la forma que los sujetos capaces de lenguaje y acción, hacen uso del conocimiento” (Habermas, 1999, pág. 24) por lo que su concepción, aunque esté sabedor del raciocinio utilitarista, pretende ir más allá, en un sentido, en términos de Vila Merino (2011), más procedimental.

Los esfuerzos de Habermas por consolidar una teoría crítica social de la sociedad, estuvieron enmarcadas desde tres enfoques sobre la racionalidad, a saber: la técnica, la interpretativa y la crítica. Aunque sus pretensiones giraban en torno a una idea de una teoría crítica de la acción comunicativa de manera holística que explicara la sociedad, el mismo Habermas (1989) consideraría que explicarla con únicamente una teoría basada en el conocimiento no sería suficiente, no obstante, sus aportes de las tres racionalidades en el ámbito de la educación son evidentes.

Se mencionarán estas tres racionalidades, pero vinculadas al ámbito educativo. En cuanto a la primera, la racionalidad técnica/instrumental, Habermas advierte que nuestro saber está estructurado de manera proposicional, los argumentos pueden exteriorizarse en forma de

enunciados; explica que “hay una versión cognitiva en el sentido estricto al concepto de racionalidad, que está definido exclusivamente por referencia a la utilización de un saber descriptivo” (Habermas, 1999, pág. 27), en este sentido, si la teoría educativa siguiera esta racionalidad, su forma de operar estaría encaminada hacia estas proposiciones comprobables empíricamente contribuyendo al control de la naturaleza o ambiente, y se tendría como puntos de partida, la observación y la técnica en la práctica educativa; de ahí que Vila Merino vincula este tipo de racionalidad en lo educativo, afirmando que con esta racionalidad:

el conocimiento, como la investigación científica, es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles. Desde esta perspectiva, por tanto, los educadores pueden operar libres de valores, de manera objetiva, cual técnicos acriticos. Los daños e injusticias que provoca esta concepción todos los conocemos por haberlas sufrido o verlas todavía desde una indeseada actualidad. (Vila, 2011, pág. 2)

Las afirmaciones de Merino sobre las injusticias de esta concepción de la racionalidad técnica cuando se llevan a la práctica educativa, se han hecho desde hace más de una década, incluso desde más antes con los supuestos de Paulo Freire en su noción de la pedagogía bancaria; sin embargo, en la realidad educativa actual, en muchas escuelas latinoamericanas, como las del contexto chiapaneco, este tipo de práctica educativa todavía es un hecho presente.

Uno de los grandes retos que se vislumbran con esto, es la cuestión de que la mayoría de docentes en este ciclo escolar actual, aún fueron formados académicamente de esta forma y suelen reproducir las prácticas educativas. Los planes y programas de estudios varían en cada sexenio y con ello, el currículo se modifica, quedando poco tiempo de aprehender cada uno de ellos y llevarlos a la práctica docente. Pero un primer paso, es comprender el estado actual de la situación educativa llegando a los motivos profundos que subyacen detrás de cada uno de los planes y programas, entender el pensamiento filosófico, epistémico y teórico que subyace, replanteando la

propia práctica docente; esto conlleva a la segunda racionalidad que plantea Habermas, la racionalización hermenéutica o interpretativa.

Habermas también llama racional a: “a aquel que sigue una norma vigente y es capaz de justificar su acción frente a un crítico interpretando una situación dada a la luz de expectativas legítimas de comportamiento” (1999, pág. 33), pone como ejemplo, que también se le puede llamar racional a quien expresa verazmente un deseo, estado de ánimo, sentimiento, etc., y que después se convenga al otro, en términos de crítico de la autenticidad de la vivencia, de lo expresado. Indica que además de los actos de habla *constatativos* también se dan acciones reguladas por normas y las autopresentaciones expresivas, las cuales: “tienen el carácter de manifestaciones provistas de sentido, inteligibles en su contexto, que van vinculadas a una pretensión de validez susceptible de crítica. En lugar de hacer referencia a los hechos, hacen referencia a normas y vivencias” (1999, pág. 34), de esta manera, deja en claro que: “existen actos comunicativos que se caracterizan por otras referencias al mundo y que van vinculados a unas pretensiones de validez que no son las mismas que las de las emisiones o manifestaciones constatativas” (Habermas, 1999, pág. 34).

De aquí se desprende que el concepto de racionalidad no sólo está ligado a la noción tecnocrática de objetividad, sino que también se trata de comprender el mecanismo de las interacciones comunicativas que dan lugar al significado tanto individual como intersubjetivo. En materia de educación, Vila menciona que en esta racionalidad interpretativa:

las personas son vistas como elementos activos de producción de significados e interpretación intencional del mundo que les rodea, lo que provoca que el conocimiento sea tratado como un acto social específico, con sus relaciones sociales subyacentes. (Vila, 2011, pág. 2)

Al respecto, Henry Giroux, quien plantea una pedagogía crítica, hace una observación sobre una de las problemáticas del enfoque de la investigación reflexiva en el ámbito educativo, al cual le parece que ésta encuentra su fallo:

al no examinar la naturaleza de su propia ideología y consecuentemente no ha sido capaz de plantear preguntas fundamentales acerca de la naturaleza de la relación entre el Estado y la escuela, los mecanismos de dominación ideológica y estructural en las escuelas, y cómo la relación entre la ideología, la clase y la cultura de las escuelas sirve para reproducir las disposiciones institucionales del statu quo. (Giroux, 1992, pág. 240)

A partir de esta crítica, es donde encuentra sentido la tercera racionalidad de Habermas, la racionalidad crítica. Según Vila, esta es una racionalidad emancipatoria, la cual emerge como “respuesta crítica a esa deficiencia de la racionalidad hermenéutica” (2011, pág. 3), además, tiene en cuenta que se han planteado argumentos de que hay cierta inmanencia de la crítica en los enfoques interpretativos a través del proceso de reflexión que les es inherente, pero su postura va más encaminada a la acción que conlleva la crítica en esta tercera forma de racionalidad, y de acuerdo con Giroux, esta racionalidad crítica se interesa en “la autorreflexión con acción social diseñada para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras” (Giroux, 1992, pág. 24).

No obstante, se tiene en cuenta que, si bien el fin último de la teoría crítica es la emancipación social, ésta tiene diferentes niveles, en el caso de los estudios hermenéuticos, la crítica sí se manifiesta en el proceso de reflexión, y también puede ser el primer medio de apelar a los discursos de los sujetos colectivos, apelándolos y poniendo en duda sobre sus argumentos de verdad, y a ella, sobre sus relaciones con las expresiones de poder que conllevan. Lo cual, recuerda a los argumentos que da Michel Foucault sobre la crítica con relación al discurso, al poder y la verdad, aunque sus planteamientos sean recuperados después y no sea parte de esta escuela.

2.4 La crítica según Foucault. Poder, verdad y sujeto.

Se recuperan algunos aportes de Michel Foucault porque argumenta explícitamente sobre la definición de la crítica en una exposición que dio ante la *Sociedad Francesa de Filosofía* y que fue publicado en el boletín de esta sociedad en 1990, bajo el nombre que en español se tradujo como: *Qué es la crítica (Crítica y Aufklärung)*; se revisan entonces sus argumentos, aunque en algunos aspectos se discrepe en sus planteamientos sobre la crítica. Según este pensador francés, la noción de crítica va a aludir a:

Una cierta manera de pensar, de decir, también de actuar, una cierta relación con lo que existe, con lo que sabemos, con lo que hacemos, una relación con la sociedad, con la cultura, también una relación con los otros, y que podríamos llamar, digamos, la actitud crítica. (Foucault, 1995, pág. 5)

Para Foucault, la crítica no es más que un instrumento que se supedita a las disciplinas o campos en las que se la utiliza, le parece que existe solo con relación a ella misma, es un medio para una verdad, una mirada sobre un aspecto, un dominio del cual no puede establecer leyes, por eso le parece que la crítica es “una función subordinada en relación con lo que constituye positivamente la filosofía, la ciencia, la política, la moral, el derecho, la literatura, etc. (Foucault ,1995, pp. 5-6).

Sobre sus afirmaciones, se concuerda en el aspecto de que la crítica alude a una manera de pensar, decir y actuar, una actitud del sujeto frente al mundo; no obstante, si bien ha solido usarse en campos particulares del conocimiento, se sostiene aquí que la crítica también puede darse traspasando los límites disciplinarios, a manera de un pensamiento complejo como plantea Morin (1990), que mediante el lenguaje y el conocimiento generado por el pensamiento crítico pueda atravesar de manera transversal los campos disciplinares.

Lo que también se recupera de Foucault respecto a la crítica, es que el surgimiento de esta se da en el haz de relaciones entre el poder, la verdad y el sujeto, según él, la crítica será:

el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que podría denominar, la política de la verdad. (1995, pág. 8)

Las políticas de verdad y los efectos de poder pueden estar contenidos en los discursos, por eso se afirma que son contenedores ideológicos. En el ámbito educativo, los discursos sobre cómo deben diseñarse y efectuarse los modelos curriculares también contienen una carga ideológica y política, se retoman discursos para acentuar la legitimidad o la verdad de lo que se diseña en los planes de estudio.

2.5 Perspectiva cognoscitiva y perspectiva socio-histórica del pensamiento crítico en los planteamientos teóricos educativos

En el caso de México, el tipo de pensamiento crítico del cual se ha hablado en las investigaciones sobre temas educativos, se resalta más la cuestión del desarrollo de las habilidades cognitivas, es decir, se enfatiza en las capacidades que tiene el individuo de razonar sobre algún tema o concepto en particular que ya le son dados en los programas de estudio; se resalta la capacidad de raciocinio del individuo de manera aislada, dejando soslayado el pensar crítico de manera conjunta y teniendo presente el carácter histórico en una realidad social específica.

Los planteamientos filosóficos ayudan a entender el por qué en los marcos teóricos en las investigaciones sobre educación, lo que se entiende por pensamiento crítico se da por hecho. El recorrido histórico y filosófico sobre las discusiones de los enfoques de las distintas corrientes epistémicas de generación de conocimiento, esclarecen este aspecto en lo educativo; en el cual, se puede entender que, durante mucho tiempo, la noción de lo que se consideraba un sujeto con buen raciocinio, con capacidad de crítica, con una educación de calidad, se enmarcó en unos planteamientos curriculares y formativos con herencias de la corriente de pensamiento positivista.

Lo utilitario y funcional propio de esta corriente en la educación, privilegiaron el desarrollo de las capacidades cognitivas de los actores educativos dentro de cada institución escolar, para que, al egresar, fueran ciudadanos funcionales dentro de la estructura económica-social. De aquí puede desprenderse por qué incluso en las investigaciones donde se aborda el pensamiento crítico en el ámbito educativo, se le aborde con una noción de racionalidad funcional-técnica; sobresaliendo así, una de las dos perspectivas que la conforman, es decir, la perspectiva cognitiva más que la socio-histórica.

En el discurso teórico de investigaciones donde se aborda el pensamiento crítico en la educación, la noción de “pensamiento crítico” ha sido definido en dos corrientes principales: la dimensión cognoscitiva y la dimensión socio-histórica. En la primera, el pensamiento crítico se concibe, de manera general, como la capacidad que tiene el individuo para desarrollar habilidades y estrategias de pensamiento, a partir de operaciones básicas que pueden ser: inferir, analizar, comparar, sintetizar, etc., las cuales permiten al individuo concluir y solucionar problemas específicos acordes a una información, fenómeno o situación dada.

Algunos autores que plantean el pensamiento crítico, enfatizando su concepción en esta corriente cognoscitiva, son Jacques Boisvert, Richard Paul y Linda Elder, entre otros. En el libro, *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*, Boisvert (2004), menciona que el pensamiento crítico en el plano educativo, hace al individuo recurrir a la autocrítica, a la lógica, a buscar evidencias, a reflexionar y a evaluar, expresando de manera coherente sus ideas y conclusiones. En esta perspectiva se da una mayor prominencia al desarrollo de las habilidades del pensamiento, pero con el objetivo de resolver una problemática de un tema ya dado en los contenidos curriculares, y no tanto para cuestionar problemas sociales fuera de ella.

En esta misma línea se encuentra la noción de R. Paul y L. Elder, ellos lo definen como “el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo” (Paul y Elder, 2005, p. 7); estos autores enlistan una

serie de estándares intelectuales, los cuales deben ser perseguidos por un pensador crítico; estos pueden ser: claridad, precisión, exactitud, relevancia, lógica, profundidad, amplitud, imparcialidad y pertinencia del pensamiento, que deben ser usados para evaluar la calidad del razonamiento.

. R. Paul, L. Elder y J. Boisvert, son sólo algunos de autores que ejemplifican el concepto y definición del pensamiento crítico en esta perspectiva cognoscitiva, en la cual prevalecen las habilidades o capacidades de raciocinio, y ordenamiento del pensamiento para alcanzar fines específicos, los cuales están centrados en la evaluación de un tema, información, fenómeno o situación particular; que, en el plano de la educación, ya están predeterminados en los contenidos académicos.

Un aspecto en el que coinciden estos autores, es sobre la educación como área propicia y necesaria para desarrollar el pensamiento crítico, por lo que es necesario preparar a los alumnos en este sentido, de tal manera, que hacen hincapié en el “qué” y “cómo” de la educación; el primero se centra en los contenidos curriculares, o la información que debe ser aprendida por los estudiantes; y el segundo, hace referencia al modo en que deben aprender, es decir, al proceso en que deben adquirir los conocimientos; sin embargo, hay otra corriente teórica que responde más el “porqué” y el “para qué” de la educación, esta es la dimensión socio-histórica del pensamiento crítico.

En esta última dimensión, se entiende el pensamiento crítico como la capacidad que tiene un sujeto para ubicarse en un tiempo social-histórico-político específico, y asumir una postura frente a su realidad a partir de una lectura sobre sí mismo y su contexto. En esta postura sobresalen las relaciones de poder que permean el sistema social, económico, político y cultural, que históricamente decantan de la tradición del pensamiento marxista. No obstante, en el plano educativo, se observan matices singulares que son planteados por distintos autores como Henri Giroux, y Peter McLaren, en Estados Unidos; así como Paulo Freire, Enrique Dussel,

Norma Michi, Estela Quintar y Hugo Zemelman, entre muchos otros, en América Latina. Para esta investigación, se comprenderá el pensamiento crítico desde la postura epistémica latinoamericana, aunque antes de abordarla fue necesario exponer primero los planteamientos de distintos pensadores que, rastreándolos a través de la historia, permiten dar cuenta de cómo es que surge la ruptura epistémica del pensamiento latinoamericano, lo cual se desarrollará más adelante.

Continuando con esta perspectiva sociohistórica, lo que se busca es la emancipación del sujeto y su capacidad de agencia mediante el pensamiento crítico; en el ámbito educativo, se proponen formas de resistencia a los sistemas ideológicos dominantes, de ahí que se le considere una pedagogía crítica en su sentido de pedagogía liberadora, la cual hace frente, según Freire (2005) a la pedagogía bancaria; es esta última, sólo se transmite información, tomando al alumnado como un recipiente que debe ser llenado y no como un ser completo, que puede no sólo reflexionar y valorar una situación, sino tomar una posición en un momento dado sobre la realidad en su contexto socio-histórico.

El pensamiento crítico desde el enfoque epistémico latinoamericano, si bien ha tenido una influencia europea, se le ha resignificado y recontextualizado desde un pensar desde lo latinoamericano, dando énfasis en la conciencia histórica, los planteamientos de la corriente de pensamiento crítico europea han pasado a ser una crítica decolonial, en la que se afirma que en Latinoamérica hemos sido más consumidores que generadores de conocimiento. Z. Bauhman menciona que estamos en una sociedad de consumo, pero que también el sujeto está siendo consumido. La crítica de la decolonialidad ha sido expuesta por Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Pablo Gonzáles Casanova, entre muchos otros.

2.6 El giro epistemológico latinoamericano. Resignificación de la teoría crítica hacia una teoría crítica decolonial

Los aportes de los autores ya mencionados desde Kant, pasando por Hegel, Marx, y los miembros de la escuela de Frankfurt respecto a la noción de crítica, a las formas de producción de conocimiento y los modos de racionalidad han sido una gran contribución para la Teoría Crítica desde el enfoque latinoamericano, porque sus representantes retoman estas reflexiones y proponen un pensamiento crítico que no se queda únicamente como un agregado más a dicha teoría sino que cuestiona (en esa cualidad de inservidumbre voluntaria, o en esa actitud crítica), la forma de plantear la propia Teoría Crítica para el caso de América Latina.

Esto implicó replantear las propias bases filosóficas desde la cual podría ser posible un pensamiento crítico desde la realidad histórico-político-social que atañe a esta parte del mundo, considerada como periférica respecto a los poderes centrales de dominación eurocentrista. Una de las observaciones de las cuales partieron diversos pensadores, entre ellos, filósofos como Zalazar Bondy, Leopoldo Zea, y Enrique Dussel, fue la condición del proceso de colonización en toda Latinoamérica, lo cual devino en una crítica decolonial. Veamos entonces, la crítica sobre las bases filosóficas que sustentaban las producciones de conocimiento en América Latina y que permitieron reflexionar más allá de la historia de la filosofía, a cuestionar los modos de hacer filosofía, del propio hecho del filosofar en esta realidad específica latinoamericana.

2.6.1 Filosofía de la liberación. Antecedentes históricos

Junto a las movilizaciones políticas y sociales de tipo liberadores en toda América Latina de la década de los 60s del siglo XX, emergió también a finales de la misma (1969), un pensamiento filosófico denominado como “de liberación”, siendo Enrique Dussel, uno de sus principales exponentes. Éste filósofo originario de Argentina y naturalizado posteriormente en

México, ubica tres momentos históricos que le anteceden a esta Filosofía de la Liberación y que dan cuenta de un pensamiento crítico latinoamericano desde mucho antes de se comenzara a formular una teoría crítica como tal; el primer momento histórico que ubica Dussel, se remonta varios siglos atrás con la protesta que hizo Antón de Montesino respecto al proceso de la Conquista desde 1511, develando la injusticia que envolvía a la historia mundial emergente en ese proceso; otro ejemplo es Bartolomé de las Casas, quien hace frente a la percepción de la élite del poder político europeo respecto a los indígenas, mediante un contradiscurso crítico. Ubica entonces desde 1511 hasta 1550, este primer periodo, considerando también a Ginés de Sepúlveda como otro de los pensadores que sostuvieron un discurso crítico.

Un segundo momento que Dussel expone en su artículo *Filosofía de la liberación* (2005), abarca desde 1750, donde identifica el proceso de una primera emancipación, con personajes como Benito Díaz de Garrama en 1774, Carlos de Sigüenza y Góngora y a Francisco Xavier Clavijero, entre otros, frente al absolutismo borbónico, y llega a ejemplificar hasta el 1854 con patriotas como Simón Bolívar, entre otros, quienes mantenían un discurso liberador; en este segundo periodo, aunque no lo menciona específicamente, pueden considerarse a las figuras de liberación en distintos países de Latinoamérica, que en el caso de México, sería el periodo de la Independencia.

No obstante, es en el tercer momento, donde se comienza a constituir netamente esta filosofía, detona su gestación a partir de la crisis y cuestionamiento del desarrollismo, durante el 68, junto a los movimientos sociales y políticos de América Latina. Para el caso de México, la crisis en cuanto al movimiento social explotó, dejando un momento histórico trágico con la matanza estudiantil en Tlatelolco. En este movimiento se cuestionó el autoritarismo del poder político, entre muchos otros aspectos como la democratización y la libre expresión.

En el plano filosófico, en América Latina se comenzó a reflexionar sobre la vinculación de la filosofía con el hecho del subdesarrollo en países periféricos. Un detonante para la reflexión sobre la filosofía propiamente latinoamericana fue el cuestionamiento que el filósofo peruano, Salazar Bondy, lanzó con su interrogante *¿Existe una filosofía de nuestra América?* (1968). Ya I. Wallerstein había estudiado cómo se configuraba “el moderno sistema mundo” ubicando la génesis del moderno sistema-mundial en el noroeste europeo del siglo XVI, pero en el caso de la filosofía latinoamericana se comienza a tomar conciencia, como menciona Dussel, de la situación “dominada y dependiente”, en el plano del conocimiento, y específicamente de la historia de la filosofía, del sistema dominante europeo.

La Filosofía de la Liberación, como resume Dussel “es un movimiento filosófico como “contra discurso” moderno, desde la periferia mundial, con pretensión de universalidad” (2005, pág. 373), para Eduardo Demenichónok (2005), esta filosofía es la cristalización consecuente del proceso y desarrollo de la filosofía latinoamericana, y una de sus características es su intencionalidad; según este último: “El *horizonte* de dicha filosofía consiste en que está enraizada en la realidad latinoamericana y parte de ella para plantear problemas universales; su “intencionalidad” es la orientación hacia la liberación nacional y social” (Demenichónok, 2005, pág. 390). Si bien Demenichónok menciona como fecha de nacimiento de esta filosofía el 1969, no es sino al año siguiente, en 1971, el momento, como afirma Dussel, en el que se hace presente al mundo, en el II Congreso Nacional de Filosofía argentino. Lo que sí deja claro Demenichónok es que además de su gestación en Argentina, emergió en medio de la dictadura militar, lo que se volvió un movimiento de protesta replicándose en otros países latinoamericanos contra los regímenes autoritarios, lo cual no era un hecho aislado porque debido a la caída del estalinismo en los países exsocialistas, se asentó un rechazo hacia las formas de autoritarismo incluso con protestas sociales en Estados Unidos y el occidente de Europa.

Fue entonces a finales de 1960 cuando comenzó a desarrollarse la Filosofía de la Liberación y fue en la década de los 70s cuando se consolidó y en los 80s ya se había cristalizado como una filosofía que Demenchnók reconoce como una corriente original del proceso filosófico contemporáneo, la cual, si bien tiene características propias y se reconoce como una corriente latinoamericanista, mantiene un diálogo con otras corrientes o escuelas.

Esta filosofía surgió desde la observación de la realidad social de países periféricos en situación de miseria, explotación y marginación que si bien atañe a América Latina, también se incluye a África y a Asia, resaltando la situación de los sujetos oprimidos, sea cual fuere su situación de opresión, sean pobres, explotación de la juventud, imposición cultural popular a través de medios de comunicación, los ancianos vistos como sin utilidad, pudiendo ser incluso, la cosificación en la mujer, entre muchas otras formas de marginación.

Una vez presentada al mundo desde aquél II Congreso filosófico en Argentina ya mencionado, Dussel observa cuatro fases posteriores; la primera, fue de represiones militares, muchos salieron de Argentina, el mismo Dussel vino a México y posteriormente se naturalizó ahí; la segunda, fue un momento de democratización donde la filosofía de la liberación se seguía desarrollando en otros países latinos, se seguía consolidando en encuentros y diálogos con otros pensadores que, desde una mirada crítica, cuestionaban algunas lagunas en este pensamiento filosófico, aunque más que lagunas, permitían fortalecer algunos aspectos, por ejemplo, el hecho que algunos tildaran como una filosofía “populista”. Por último, desde 1989, menciona la fase de los debates en torno a las pretensiones de universalidad de esta filosofía, abriéndose el diálogo con Karl-Otto Apel, con su Ética del discurso, además con la hermenéutica de Paul Ricoeur, con Charles Taylor sobre el eurocentrismo y con G. Vatinno sobre los discursos post-modernos y con la temática de liberación. Con estos debates, Dussel afirma que la Filosofía de la Liberación entra en confrontación constructiva con otros

discursos filosóficos de la comunidad filosófica mundial, lo cual permite la apertura y la constante crítica hacia el propio sistema filosófico que se caracteriza como de la corriente latinoamericana.

2.6.2 El debate sobre la autenticidad en la filosofía latinoamericana. Salazar Bondy, Leopoldo Zea, Enrique Dussel.

Miranda Regina, en su artículo “Filosofía Latinoamericana” (2005), concretiza de manera asertiva, las posiciones de Salazar Bondy, Leopoldo Zea y Enrique Dussel respecto al debate en torno a la autenticidad de un pensamiento filosófico latinoamericano, se seguirán sus hallazgos para entender el debate en torno a este tema en particular para ubicar no sólo históricamente el surgimiento de la Filosofía de la Liberación sino para ubicarla en los márgenes de los debates filosóficos en cuanto al pensamiento latinoamericano como tal.

Cuando Salazar Bondy lanzó el cuestionamiento de si había realmente una filosofía propia latinoamericana, sostuvo que el pensamiento filosófico había sido inauténtico, que el propio ser latinoamericano ha pasado por un proceso de alienación (respecto a la filosofía, europea primero, y después norteamericana), cabe mencionar que estos filósofos hablan específicamente del pensamiento filosófico en cuanto al proceso de alienación, pero esta cuestión alienante también emerge en otros aspectos como la cultura. Bondy afirma que, en el caso de la propia configuración del ser latinoamericano, está el hecho de una mistificación de su propia entidad histórica (derivado del proceso de colonización donde más de un aspecto como pensamiento, cultura, religión, etc. fue importado), y finalmente concluye que el sistema de pensamiento latinoamericano es inauténtico.

En cambio, en la postura de Leopoldo Zea, la alienación de esas formas importadas, como en el caso del pensamiento, no es un hecho extraño, o inauténtico. Él hace una distinción, afirma que hay un proceso en el cual, se pasa de una inautenticidad original a una autenticidad de la asimilación, es decir, que en Latinoamérica se está consciente de las formas importadas

sea de pensamiento europeo o de otra índole, es decir, que se pasa a una autenticidad de la asimilación, porque se tiene plena conciencia de las formas importadas y por eso no se le revela como algo extraño:

destaca que en diversas épocas se tuvo como actitud característica el tomar y adaptar las corrientes europeas, agregando que el latinoamericano tendrá que tomar en cuenta el filosofar europeo. Se trata de asumir lo que recomendaba Juan Bautista Alberdi, esto es, seleccionar, adaptar, la expresión de la filosofía occidental que mejor convenga a las necesidades de América Latina, a su realidad socio-cultural. En otras palabras, dice Zea, se debe aceptar conscientemente, lo que se hizo de un modo inconsciente desde los mismos inicios de la incorporación de América Latina a la historia del mundo occidental. (Miranda, 2005, pág. 421)

Desde la mirada de Leopoldo Zea, se trata entonces de hacer sólo filosofía, el carácter americano le viene después, una máxima en su postura es “filosofía sin más”. Lo que se le exigiría al pensamiento filosófico latinoamericano sería precisamente llevar a cabo el acto de filosofar, seguir produciendo filosofía.

Al parecer, Enrique Dussel, respecto a este debate de la inautenticidad, se coloca desde una postura propositiva pero retomando algunos aportes tanto de Salazar Bondy como de Leopoldo Zea. Cimenta las bases la filosofía de la liberación mediante categorías principales que no son nuevas, que ya existían en la filosofía occidental, pero que sí exponen la problemática de la autenticidad de la filosofía latinoamericana desde una nueva perspectiva, uno de sus mayores aciertos fue su modo de proceder filosófico también distinto a la tradicional dialéctica, que supera por una analéctica:

Dussel presenta la propuesta de una analéctica que es colocada por él como un momento diferente del método dialéctico: El proyecto de liberación y de superación de la inautenticidad en Dussel, no es la prolongación del sistema (unívoco), sino su recreación a partir de la provocación o revelación del otro (analéctica). (Miranda, 2005, pág. 420)

González da una explicación sobre la definición del concepto de analéctica de Dussel, después de una revisión minuciosa llega a la conclusión de que su formulación se sintetiza de la siguiente manera:

La analéctica es el modo de auscultar la existencia alterativa de la periferia del mundo, es un método que quiere pensar desde y para un sujeto que no ha sido reconocido como tal, es un método que quiere pensar las condiciones de posibilidad de fundamentación de la realidad desde un principio divergente. (González, 2014, pág. 50)

La analéctica si bien es uno de los conceptos fundamentales en la Filosofía de la Liberación, no se expone aquí para desarrollarla ampliamente, sino para distinguir que en medio del debate sobre la originalidad del pensamiento filosófico latinoamericano, se posiciona desde un punto de vista o desde un momento distinto al sistema dialéctico ya aceptado en la hegemonía del pensamiento occidental, se posiciona desde un “principio divergente” como menciona Miranda Regina, al revelar al Otro, reconfigurando el propio modo del filosofar, más allá de un sistema filosófico unívoco. Dussel no estaba de acuerdo en aceptar llanamente sin criticar la tradición del pensamiento filosófico eurocéntrico, por eso Miranda Regina menciona que, con esta postura crítica, coincidía más el pensamiento de Salazar Bondy:

El aporte de Dussel a la cuestión de la autenticidad radica en dos puntos principales: primero, realizando un trabajo de crítica de toda la tradición europea occidental desde la antigüedad hasta hoy, en sus momentos más relevantes. Esto se encuadra dentro de la postura de Salazar Bondy de no aceptar pura y simplemente la filosofía occidental que, para él, es la causa de la inautenticidad del existir filosófico latinoamericano (Miranda, 2005, pág. 421).

Lo que Dussel observó respecto a la tradición de pensamiento de Europa occidental fue que había mecanismos de dominación en ella, y esto Bondy lo tenía claro, y sostenía que esos poderes dominantes hacían de pared para un desarrollo de pensamiento original en América Latina. Exponer que efectivamente, en la tradición eurocéntrica del pensar, hay estos efectos de poder dominante sobre Latinoamérica era algo en lo que Dussel estuvo de acuerdo con Bondy, pero también concordó con Zea al decir que no se podía partir sin tener ningún concepto, como empezando todo de nuevo, y si bien no tomó el concepto de originalidad de la asimilación

de Zea, sí afirmó el asumir categorías pero críticamente; por eso Miranda Regina menciona que el segundo aporte de Dussel fue precisamente:

no [comenzar] de cero, sino conectándose a la tradición filosófica europea occidental, en los puntos en que cree que se encuentran datos importantes, como aquellos en los cuales recoge elementos de sus categorías centrales, viendo en esos puntos la solución a los problemas de la realidad latinoamericana, como propugna Leopoldo Zea. (2005, pág. 421)

No comenzar de cero es entonces un punto en el que Dussel concuerda con Zea, no se la puede negar, pero sí se la puede criticar en cuanto a los poderes de dominación subyacentes, por eso en la filosofía de la liberación no se trata de estar en contra del pensamiento occidental, sino de criticarla, resaltando las implicaciones de los mecanismos de dominación y la necesidad de implementar esta filosofía que recupera al Otro en estado de marginación y dominación, no se trata entonces de “una filosofía que niega toda la tradición filosófica europea, pero la supera en cuanto ésta hace de la ontología dialéctica una ideología encubridora que enmascara la realidad social y es útil a los grandes centros de poder” (Miranda, 2005, pág. 422).

El debate de sobre la originalidad de la filosofía latinoamericana que comenzó con Bondy en 1968 y al que luego se sumó Zea en 1969, fue de alguna manera superado aunque para nada demeritado, por Dussel, al final de cuentas, como bien observa Miranda, aunque fueron posturas distintas y marcadas en el debate inicial entre Bondy y Zea, ambos estaban de acuerdo en una parte esencial, como es el caso del proceso alienante en el pensamiento filosófico latinoamericano, por lo que había que replantearse la filosofía, asumiendo ciertas categorías para no empezar de cero pero de manera crítica, problematizando la realidad social, económica, política y cultural, en, desde y para, Latinoamérica o desde cualquier situación de marginación de sujetos en la periferia de los poderes centrales mundiales, por eso es que en la filosofía de la liberación y desde la teoría crítica latinoamericana se observa que hay una situación de colonización desde occidente en este caso, desde la tradición filosófica de Europa occidental,

por lo que es necesario el replanteamiento no sólo de los esquemas o escuelas filosóficas venidas de ahí, sino de reconfigurar los modos de hacer filosofía, porque, como bien señala Betancourt, cuando habla de filosofía intercultural, con la cual converge la filosofía de la liberación:

Hay, pues, “filosofía” no porque haya un modelo paradigmático que se expande y globaliza (me refiero al “mito” de Grecia como único lugar de nacimiento de la filosofía), sino porque hay “prácticas culturales” de filosofía como ejercicio concreto de pensar que se hace cargo de su contextualidad e historicidad. El supuesto de que las culturas son lugares filosóficos, lugares que posibilitan prácticas específicas de eso que se llama filosofía, implica que se parte de la necesidad de desoccidentalizar la filosofía desde su origen, decir, “desde la cuna”; pero no por un afecto antioccidental ni para regatearle méritos a Occidente, ya que esa desoccidentalización significa simplemente un poner a Occidente en su lugar; es decir, verlo como un lugar de tradiciones complejas que, desde siempre, ha estado en relación con otros mundos y que, en cuanto tal, no es el lugar de toda la filosofía posible sino el lugar de ciertas posibilidades de filosofía. (Betancourt, 2005, pág. 402)

Con lo anterior queda claro entonces, que con la Filosofía de la Liberación propuesta por Dussel, ya no queda en duda la originalidad de esta propuesta de una filosofía liberadora propia del desarrollo del pensamiento latinoamericano, por supuesto que en sus orígenes habían algunos aspectos como el de cultura, o el de la emancipación feminista, que hacía falta por abordar pero que con el tiempo, más pensadores afines a esta corriente de pensamiento crítico latinoamericano, han ido sumando a los desafíos y retos que se fueron formulando a la filosofía que ahora ya es bastante conocida como de la corriente latinoamericana, con la cual se recupera al Otro en estado marginal, y se problematiza la realidad social es estado de periferia frente a los poderes centrales de dominación mundial. Veamos ahora cuáles son los conceptos centrales con los que se formula esta filosofía de liberación y por tanto de la teoría crítica en esta vertiente latinoamericana.

2.6.3 Conceptos básicos de la teoría crítica desde la corriente latinoamericana.

Uno de los conceptos básicos en la Teoría Crítica desde la filosofía ya mencionada, es el de **liberación**. En el caso del apartado anterior, puede considerarse que el mismo debate en torno a la originalidad del pensamiento latinoamericano era ya por sí misma una praxis de liberación, al tomar conciencia de la cualidad alienante en el proceso de producción de conocimientos y de las distintas formas importadas a la realidad latinoamericana.

El escenario desde el cual surgió la filosofía de la liberación y desde la que se puede distinguir esta corriente de la teoría crítica, es desde la situación de pobreza, miseria, explotación y marginación de los oprimidos, que Dussel ubica como de la periferia mundial, la cual se extiende más allá de Latinoamérica, agregando también a Asia y a África, o con el adjetivo que alude de Franz Fanon, a los que están en esta condición, de “condenados de la tierra”. Recuerda Dussel que:

La liberación que propone esta filosofía con su discurso, pretende ser un modo concreto de sumarse a la praxis libertadora social y nacional. El punto de partida que da fuerza y contenido a este impulso es el de la conciencia oprimida en un mundo periférico que puede por, eso mismo, como alteridad arrojada fuera de la historia universal, proponer categorías integradoras realmente ecuménicas. (Dussel, 2005, pág. 375)

Recuérdese que cuando se dio a conocer este pensamiento en el congreso de Argentina, sus participantes sufrieron represiones militares, de ahí que Dussel indica que se suma a la praxis libertadora social y nacional. Pero lo que se quiere resaltar es la parte de esa conciencia oprimida desde la periferia, observada como alteridad dejada fuera de la historia universal, porque es en este sentido donde surge otra de las categorías principales, que es el de **Totalidad**.

Ese adjetivo de universal atribuido a la historia, puede ser visto como un sistema dado, que se impone de manera hegemónica, como una totalidad. Para el caso de la Historia como disciplina, conocido es ya que la

historia de la conformación de los pueblos esparcida desde las instituciones escolares, ha sido o fue durante mucho tiempo, (dependiendo del contexto escolar), la enseñada desde dos polos: el de vencidos y vencedores; y que desde la perspectiva de estos últimos era el resultado de la historia que se propugnaba, es decir, la historia había sido durante mucho tiempo contada por los vencedores. La historia universal entonces, puede fungir como un sistema dado, pero la Totalidad, no se limita a un solo sistema, según Dussel:

La Filosofía de la Liberación se mueve en la dialéctica o el “pasaje”, que parte de un sistema dado o vigente (sea político, erótico, pedagógico, fetichista, económico, etc.), y que se interna en un sistema futuro de liberación. Trata dicho “pasaje” dialéctico entre un orden y otro orden, y toda la problemática compleja de la ruptura con el antiguo momento, como sistema de dominación, de la praxis de la liberación misma, y del momento constructivo del nuevo orden, su edad clásica. (Dussel, 2005, pág. 378)

Como puede leerse, el sistema dado, puede estar en más de una dimensión, política, pedagógica, económica, se puede agregar, histórica, filosófica, cultural, etc. de la cual se pretende efectuar una praxis liberadora. La liberación en este sentido, no se trata únicamente de criticar y negar ese sistema dado, de criticar la Totalidad sino de afirmar un nuevo orden. Enrique Dussel, afirma que es necesario aclarar desde dónde se realiza la crítica de la Totalidad, y en este punto sale inevitablemente el término de “racionalidad” la cual esta filosofía no puede negar su lugar determinante, se posiciona Dussel respecto a ella afirmando que:

es necesario saber “desde-dónde” se efectúa dicha crítica. No debe ser nihilista ni sólo volver a los orígenes del pasado (como en el caso de Nietzsche), o negar simplemente toda racionalidad (como Rorty). Como Schelling, no se partirá desde “el Otro que la razón”, sino desde “el Otro” que la razón dominadora, opresora, totalizada totalitariamente. (2005, pág. 379)

El Otro hace referencia al pobre, a la mujer castrada, a los pueblos en la periferia o al margen de sistema capitalista, al oprimido y explotado. Este desde-dónde se efectúa la crítica a la Totalidad, es justamente desde “las

ouk-topías (los que no tienen lugar en la Totalidad dominadora) son los “No-ser” que sin embargo, tienen realidad”. (Dussel, 2005, pág. 379). Con esto quiere decir que el punto de partida de la crítica a la Totalidad no puede ser desde el “Otro que la razón” porque partir de esa racionalidad es partir de un momento dominador de la misma. Esa racionalidad ejerce ya un efecto de dominio sobre el Otro, en tanto que no es desde “el Otro”. ¿Desde dónde se partirá la crítica entonces?, Dussel responde que:

parte desde la “**Exterioridad**” del “pobre” explotado y excluido (excluido de la distribución de la vida), desde la “mujer” objeto sexual, etc. (es decir, desde la “positividad” de la realidad del Otro que para el sistema es el “No-ser”, el que se niega), dicha crítica, y la praxis que la antecede y consecuentemente sigue, no es sólo negación de la negación (dialéctica negativa), sino que es la afirmación de la Exterioridad del Otro, “fuente” (Quelle) –y no el “fundamento (Grund)”– “Desde la “positividad” de dicha afirmación es que se puede “negar la negación”. La Filosofía de la Liberación, en este sentido, es una filosofía positiva. A este movimiento más allá de la mera “dialéctica negativa” lo hemos denominado el “**momento analéctico**” del movimiento dialéctico. (Dussel, 2005, pág. 379. Resaltado propio)

La **Exterioridad** es otro de los conceptos básicos, porque es el punto de partida entonces, de la crítica de la **Totalidad**, pero no cualquier Exterioridad sino la del Otro, por eso afirma que de lo que se trata es de la “afirmación de la Exterioridad del Otro”, simplemente el otro, desde la totalidad, es el no-ser, es el que se niega es que no tiene cabida y que, no obstante, tiene realidad, y por lo tanto puede revelarse, “aparecerse” ante la totalidad, afirmando su Exterioridad. Por eso se afirma que el punto de partida para efectuar la crítica es desde la Exterioridad del Otro, es desde donde se coloca la mirada, el proyector, el arranque para cuestionar la Totalidad y generar una praxis liberadora, un pro-yecto de **Liberación** que “pro” (ve hacia adelante, futuro, y afirma la exterioridad del otro) y “yecto” (que tiene un enfoque y una **intencionalidad** de liberación de eso que oprime). En sus palabras:

No es el “pro-yecto” ni de la “comunidad de comunicación real” ni “ideal” de Apel, sino la “histórico-posible”, como mediación entre ambas. No es el “Ser” como fundamento de la Totalidad vigente, sino como el “Ser

futuro” de la Totalidad construida en el proceso mismo de liberación (Dussel, 2005, pág. 386).

Se entine ahora por qué desde la “fuente” (el Otro) y no desde el “fundamento” (racionalidad dominadora, momento dialéctico) el punto de partida. Pero cabe aclarar que no se desconoce ni demerita totalmente em movimiento dialéctico ni que se sugiera con el discurso de la filosofía de la liberación una “dialéctica negativa”, al contrario, es una filosofía positiva, en tanto que afirma la exterioridad del otro; de manera más concreta, sostiene Dussel, lo que se propone es una **analéctica**, “el momento analéctico del movimiento dialéctico”.

Cabe mencionar nuevamente en qué consiste la analéctica para dejar en claro a qué se refiere con el momento analéctico, el cual es simplemente una reformulación del sistema de pensamiento dado y aceptado como lo es el del movimiento dialéctico, el momento analéctico es sólo un momento distinto, justamente por este punto de partida de la crítica que ya se ha mencionado:

La analéctica es el modo de auscultar la existencia alterativa de la periferia del mundo, es un método que quiere pensar desde y para un sujeto que no ha sido reconocido como tal, es un método que quiere pensar las condiciones de posibilidad de fundamentación de la realidad desde un principio divergente. (Gonzáles, 2014, pág. 50)

La explicación de Gonzáles parece asertiva respecto a la analéctica, al decir que es el “modo de auscultar la existencia alterativa de la periferia del mundo”, ¿qué sugiere auscultar?, es un término generalmente usado en medicina; según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), es “aplicar el oído a la pared torácica abdominal, con instrumentos adecuados o sin ellos, a fin de explorar los sonidos (...) producidos en los órganos” pero también la define como “sondear el pensamiento de otras personas, el estado de un negocio, la disposición ajena ante un asunto, etc.”, en términos singulares se trata de “explorar, reconocer, examinar” (RAE, versión 23.7).

Auscultar denota entonces, de que no es sólo tomar en cuenta al otro, es examinarlo, pero muy atentamente, explorando y *reconociendo* su

existencia alterativa, no se trata sólo de saber de su existencia, sino de poner el oído ahí minuciosamente para saber la normalidad o la anomalía de su misma existencia respecto de la totalidad, de las sistematicidades dadas vigentes. Incluso la existencia del otro es adjetivada como alterativa, lo cual denota la capacidad del sujeto, de ese no-ser, de ese no reconocido, para alterar lo establecido de manera favorable a los que están enmarcados en la periferia del mundo.

Este modo de auscultar que menciona Gonzáles, es planteado desde el discurso filosófico de Dussel, como el de **Proximidad**, y con este término, planteó una filosofía desde otra perspectiva, desde otro origen, ¿pero respecto a qué? Respecto a la concepción griega, indoeuropea y también a la concepción moderna europea en el que se tenía al ser como *cogito* o luz y donde se privilegió la relación hombre-naturaleza, y en ambos aspectos el plano de lo político y del mundo se tuvo como algo que debía dominarse y controlarse. Dussel replantea esta cuestión, privilegiando en cambio, la espacialidad y lo político:

Si por el contrario privilegiamos la espacialidad (proximidad o lejanía, centro o periferia) y lo político (dominador-dominado), la posición hombre-hombre, que fue la experiencia originaria del semita de la realidad como libertad, podremos iniciar un discurso filosófico desde otro origen. (Dussel, 1996, pág. 29)

Con esto Dussel trata de avanzar más allá del plano ontológico, pero lo que se quiere resaltar aquí es que con el término de proximidad no se refiere a aproximarse a cualquier cosa u objeto, a eso le llama proxemia, a lo que se refiere es de una proximidad en los seres humanos: “Hablamos aquí de aproximarnos en la fraternidad, acortar distancia hacia alguien que puede esperarnos o rechazarnos, darnos la mano o herirnos, besarnos o asesinarlos” (Dussel, 1996, pág. 30).

En la corriente del pensamiento latinoamericano, le caracterizará entonces por la liberación de las condiciones que mantienen a los Otros en estado de marginación, pobreza, exclusión, y desde esta misma contextualización es desde donde surge y se posiciona la teoría crítica en

esta vertiente. Es por el mismo hecho desde donde emerge este pensamiento que la cuestión del plano económico viene a resaltar inevitablemente.

En lugar de hablar de economía, Dussel prefiere exponer la importancia de la económica: “Hablamos de la **“económica”** y no de la economía, como el momento en que la praxis y la poiesis, en síntesis concreta, se articulan para constituir el nivel práctico-productivo por excelencia” (Dussel, 2005, pág. 380). Aclara que desde la perspectiva del economicismo staliniano se prima el plano económico como determinante de lo político e ideológico, por otra parte, en el policísimo habermasiano, se priorizó las relaciones sociales y la política sobre lo económico; sin embargo, desde la perspectiva de la filosofía de la liberación, Dussel observa que, “se ha olvidado que la **corporalidad** (la que tiene hambre, está en la miseria, en la injusta distribución y peor productividad, de la “mayoría” de la Humanidad en la periferia)” (2005, pág. 380-381). En otras palabras, se trata de partir de la vida humana, porque el *lógos* parte de la vida, los que viven son lo que tienen *logos*, los que piensan, los que razonan, la razón o el logos:

es un momento de la vida humana y no la vida de la razón. Y bien, ser corporalidad, tener necesidades (de comer, ciencia, arte, religión y algunas cosas más) es un momento práctico (porque a priori somos parte de una comunidad, “relación comunitaria” o “social”) y productivo (porque se come “pan”, se viste un “vestido”, etc., producto del trabajo humano). Esta articulación de lo práctico-productivo es lo económico. (Dussel, 2005, pág. 380).

Se entiende que la relación entre la praxis y la poiesis es lo que conforma la económica, la articulación de lo práctico y la producción, en la praxis se dan las relaciones sociales, y desde que nacemos estamos abrazados por una lengua, cultura, estrato económico, religión particular, y al vivir en conjunto a otros seres sociales, también se requiere de la parte productiva para satisfacer ciertas necesidades humanas.

La imperiosa pertinencia de la económica estriba entonces en la concretización entre lo práctico y lo productivo, en las relaciones prácticas, Dussel incluye a la erótica, a la política, a la pedagógica, entre otras; y en

cuanto a las relaciones productivas, incluye esferas como las ecológicas, lingüísticas, producciones tecnológicas, y también a la estética y el arte. Ahora bien, ¿de qué se trata entonces la **Liberación** teniendo en cuenta la pertinencia de la económica? Lo que se observa con el planteamiento de este pensador crítico es que la liberación está planteándose en más de un solo aspecto, es decir, que puede llevarse a cabo en los dos polos donde se concretiza la económica, en lo práctico-productivo:

Liberación es aquí, no sólo subvertir la relación práctica social (acción comunicativa, institución política, injusticia ética), sino igualmente situarse de otra manera en la relación productiva del trabajo mismo (revolución tecnológica subsecuente y necesaria). (Dussel, 2005, pág. 380)

Llevar a cabo una manera diferente de producción en cuanto a la tecnológica, de la cual menciona hay una revolución, es porque, si bien el pro-yecto de liberación se enfoca principalmente en la liberación del Otro, incluye en esto no sólo a la Humanidad sino también a la Naturaleza, porque en las relaciones de producción se ha desarrollado durante mucho tiempo la destrucción de esta última; en la relación humano-naturaleza que concibió el pensamiento clásico europeo donde hubo un designio de control y poder sobre ella, se pasó hasta ahora, a una destrucción de la naturaleza por eso, es necesaria esta revolución tecnológica, la naturaleza puede seguir su cause a través del tiempo.

Según la Teoría del Big-Bang, después de distintos cataclismos, la naturaleza se transformaba y volvía a presentarse de un nuevo modo, pero no así los seres que habitaban la tierra, previo a los cataclismos; hay una tierra que se nos presenta a los seres humanos, pero no hay dinosaurios como seres vivos en ella. Ahora, con la destrucción a través de los distintos mecanismos de producción que el humano ha llevado a cabo, la naturaleza puede estar cerca de un nuevo cataclismo, que ha comenzado ya con la destrucción de la capa de ozono, de la fertilidad de la tierra, del agua, pero nada asegura que después de eso, los humanos en su estado vivo puedan caminar sobre ella. La liberación entonces, es tanto para la humanidad y la

naturaleza en estado de pobreza y explotación: “Los reclamos justos y urgentes de la ecología, pueden unirse al reclamo de justicia de la explotación de las personas. La Tierra y la Humanidad pobres son explotadas y destruidas simultáneamente” (Dussel, 2005, pág. 381).

Desde la filosofía y la teoría crítica en la corriente latinoamericana, y a la cual el sujeto epistémico de esta investigación se posiciona para observar su objeto de estudio, (que es la configuración de la región socio-epistémica del pensamiento crítico, a partir de la disputa por el proyecto educativo, donde se tiene al pensamiento crítico como uno de las ejes centrales para la educación), es desde donde se analiza, mediante los conceptos centrales ya mencionados, como la totalidad, la exterioridad del otro, la analéctica, la intencionalidad y la liberación, el sentido que se le está dando al pensamiento crítico, dejando en claro que el sujeto epistémico de esta investigación, se posiciona desde la perspectiva filosófica y teórica-crítica latinoamericana, en donde la dignificación humana y de la naturaleza se pone en primer plano.

Esta dignidad no debería quedar subsumida en las relaciones y formas de la económica, no se trata tampoco de que desaparezca sino de replantar los modos de producir, incluso más allá de ámbito económico sino del ámbito de la producción del conocimiento, en el primer plano, como afirma Dussel:

Ni la Tierra ni la persona humana tienen “valor de cambio” alguno, porque una, la primera, puede producir valores de uso, y la segunda, de uso y de cambio, pero ambas no son “producto” del trabajo humano, única substancia o fuente creadora del valor de cambio (2005, pág. 381)

En el segundo plano, se puede afirmar que el pensamiento filosófico latinoamericano, es en sí mismo, una forma otra de hacer filosofía, que detona su carácter propio y original, primero, al detenerse y cuestionar su propia forma de filosofar a través de la historia, y que es consciente del proceso de alienación y que, por lo mismo, propugna una filosofía y teoría crítica de liberación, una crítica a los procesos de colonización manifestados

en sus diversas formas, sean ideológicos, políticos, económicos, culturales, etc. Y con la analéctica, se puede “auscultar” esa existencia capaz de alterar los sistemas dados, vigentes, dominantes desde un principio divergente, como lo es el punto de partida de esta corriente de pensamiento, que es desde el paradigma de la vida. Se tiene por sabido, que se han establecido distintos paradigmas, como el de la consciencia, pasando desde Descartes, incluyendo a Kant, y Husserl, que fue, según Dussel, subsumido por el paradigma del lenguaje, siendo K.O Apel uno de sus expositores.

Este último, con su *ética del discurso* planteó a la filosofía de la liberación ciertos desafíos que fueron contestados también por Dussel, y según este último, el paradigma del discurso, debe ser subsumido por el “paradigma de la vida”; es precisamente el ser viviente, la persona que vive, aunque sea dejada en la periferia mundial; lo que antecede a cualquier *logos*, incluso a cualquier lenguaje, es la vida misma, desde donde la filosofía y la teoría crítica latinoamericana, se posicionan desde la historicidad de esta vida que está sucediéndose continuamente en la periferia y desde la cual, lanza un discurso crítico contrahegemónico.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

A continuación, se describe la estrategia metodológica que se sigue en la investigación, mencionando el enfoque, las etapas, las técnicas e instrumentos de recolección de información que se contemplaron.

3.1 Paradigma de investigación

La investigación se identifica en el paradigma socio-crítico porque en el análisis de la configuración de la región socio-epistémica del pensamiento crítico implica también procesos de cambio o de transformación; Guba y Lincoln (2002) mencionan que en la teoría crítica “el propósito de la investigación es la *crítica* y la *transformación* de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género” (2002, pág. 133), pero es necesario enfatizar, que esta investigación se centra en este primer análisis de la dimensión *crítica* de las significaciones y acciones de los sujetos, más que en su dimensión de *transformación* que conlleva según Guba y Lincoln, a enfrentamientos y conflictos. En el plano ontológico estos autores mencionan que el realismo histórico de esta teoría “supone una realidad comprensible que consiste en estructuras históricamente situadas” (2002, p. 129); sin embargo, en este paradigma, aunque se identifica una estructura, se da énfasis a la parte subjetivista.

En este paradigma sociocrítico, uno de los aspectos que interesa, como menciona Sandín (2003) es “el origen de la interpretación que los individuos

hacen de la vida social, el conflicto, el cambio social” (pág. 58); en cuanto a la práctica educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje se indaga sobre las relaciones de poder inmersos en ellos, se cuestiona la posibilidad de que los planes, programas y procesos educativos funcionen como medios de regulación social; por eso, Sandín menciona que en la investigación desde el paradigma socio-crítico hay una preocupación “por las condiciones sociales, culturales y económicas que producen una cierta selectividad en el proceso de enseñanza y de organización del currículum” (2003, pág. 66), por eso fue necesario indagar sobre el discurso expuesto en los currículos, los planes y programas de estudio respecto al pensamiento crítico, así como las significaciones y usos que le da el profesorado a su quehacer como docente; en la investigación sobre la educación, se trata entonces, no sólo de superar, como menciona Sandín, sino de complementar “la visión práctica, examinando los significados particulares que fundamentan las acciones individuales al mismo tiempo que analizando los factores sociales que los reproducen y mantienen” (2003, pág. 66).

3.2 Eje epistemológico

Se presenta a continuación el eje epistemológico que se consideró para esta investigación. En un primer momento, se expone la importancia que tiene el hecho de que el investigador conozca los distintos ejes epistemológicos o las lógicas que hay para conocer, según los señalamientos que hace César Tello (2011), y en un segundo momento, se menciona la decisión de optar por el eje de la lógica del descubrimiento.

3.2.1 Importancia de esclarecer y decidir el eje epistemológico

En el artículo de César Tello: *El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis* (2011), se plantea la importancia de la vigilancia epistemológica, lo cual ha sido mencionado también por otros pensadores, como P. Bourdieu en Europa y H. Zemelman en Latinoamérica.

Según Tello, no es apropiado poner como paradigmas a las metodologías ya sean cualitativas o cuantitativas porque estaríamos cayendo en una falacia epistemológica.

Dichas metodologías pueden ser usadas para abordar estratégicamente la investigación, pero no como paradigmas. Menciona que la columna vertebral de un proyecto de investigación es el objeto de estudio, y que el eje epistemológico del objeto de estudio se da, ya sea como *hipótesis* o *pregunta*; pone particular énfasis en este aspecto criticando el hecho de que varios autores en países latinoamericanos como Salkind (1999), Bunge (1993), Sampieri et. al. (2003) y otros, los utilizan de manera simultánea, menciona que:

el problema de la conjunción errónea que se hace de la presentación de hipótesis y pregunta en un proyecto de investigación radica, precisamente, en su formulación y modo de construcción. Una, la lógica de la verificación: la hipótesis, y la otra la lógica del descubrimiento: la pregunta. (Tello, 2011, pág. 230)

Además, aclara que no se debe confundir la parte teórica y empírica con la hipótesis y la pregunta respectivamente, ya que el objeto de estudio contiene las dos partes imbricadas entre sí en cualquiera de los dos ejes epistemológicos. Estos ejes se definen en la construcción del objeto, dependiendo del modelo con el cual se diseñará el proyecto de investigación, ya sea de verificación o de descubrimiento.

En cuanto a la hipótesis, Tello señala que éstas sostienen afirmaciones que deben ser probadas, sus resultados se dan a manera de afirmación o negación de lo que sostiene; dicho autor menciona algunas características sobre ella, como que debe ser lógica, poseer nivel de generalidad, referencia empírica, debe ser comprobable y verificable, tener operacionalidad, referencia teórica, entre otras, un aspecto a resaltar de la hipótesis es que “se deriva del empleo del *método científico* en la investigación social” (2011, pág. 231).

Por otra parte, la pregunta, a diferencia de la hipótesis, no tiene dos posibles respuestas que afirmen o nieguen lo que sostiene, sino que surge de las inquietudes del investigador, en este caso, el sujeto cognoscente:

desconoce a priori las múltiples relaciones, conflictos, estados de situación, etc., que arrojará su investigación [...] una pregunta tiene en sí misma el carácter de incertidumbre. Pero la incertidumbre es propia de la pregunta de investigación. Si no hay incertidumbre, no hay pregunta. (2011, pág. 232)

Tello concuerda con H. Zemelman (1987) cuando denomina la pregunta, como un problema-eje, en el que es necesario delimitar sus relaciones de articulación a diferencia de otros fenómenos de la realidad, la pregunta implica problematizar a esta última, y para analizarla es necesaria la construcción de datos desde una postura epistémica y teórica específica, la cual también es política y ética. La confusión o el error de usar dos conceptos que aluden a aspectos distintos en la investigación además de la hipótesis y la pregunta, es el de *contexto* y *lógicas* de descubrimiento y de verificación/justificación, según Tello:

los contextos son etapas del proceso personal del investigador, podríamos decir etapas psicológicas y las lógicas tienen que ver con el posicionamiento epistémico del investigador, esto es, en cuál de ellas se situará el énfasis: el descubrimiento o la verificación. (2011, pág. 234)

De ahí que se afirme que elegir la lógica de descubrimiento o verificación es un acto de decisión por parte del investigador porque son maneras distintas de conocer, en el caso de la lógica de verificación, sus pares lógicos son: deducción, verificación y explicación, mientras que en la lógica de descubrimiento son: la inducción, generación de teoría y comprensión.

Es importante entonces, que el investigador conozca los principios funcionales y sus componentes de análisis de cada una de estas lógicas en las formas de conocer para no caer en la falacia epistemológica que menciona Tello, que sucede al mezclar conceptos y procedimientos perdiendo la coherencia epistémica en el trabajo de investigación.

3.2.2 Eje epistemológico de la lógica de descubrimiento

En esta investigación se optó por el eje epistemológico de la lógica de descubrimiento; uno de los motivos fue porque la investigación surgió a modo de pregunta y no de hipótesis, no se planteó una afirmación que arrojara dos posibles resultados fueran estos negativos o afirmativos, sino que se desconocían los datos, las relaciones, los posibles conflictos que la investigación arrojaría.

Además, se identificó un problema eje que es ¿cómo se configura la región-socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas?, pero este planteamiento eje, debe estar delimitado, según H. Zemelman (1987), en sus relaciones de articulación con la realidad, problematizando a esta última. En este caso, el tema del pensamiento crítico se ha planteado en las Propuestas de Educación Alternativa por parte del Sindicato de Trabajadores de la Educación adscrito a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y en el actual contexto político de la autodenominada Cuarta Transformación, se ha retomado el pensamiento crítico en el *Plan de Educación Básica* (2022) como uno de los ejes articuladores en esta propuesta curricular nacional.

Hay entonces, dos discursos, por un lado, la propuesta nacional y por otra, el discurso sindical. Esta última ha sido contestataria de la primera en cuanto a la forma en que ha planteado sus ejes articuladores, entre ellos, el pensamiento crítico, no obstante, la manera en cómo se está concibiendo en cada uno de ellos, parte de un aparato epistémico particular. Históricamente, la noción de crítica se ha ido modificando, desde el planteamiento en la filosofía con I. Kant en la Ilustración, el cual hacía un llamado al atrevimiento de ser capaces de pensar por uno mismo, y después por Hegel, quien señaló el carácter histórico del pensamiento, la razón. Pero la tradición de la teoría crítica como tal, toma mayor énfasis en la corriente marxista, donde se señala que el pensamiento expuesto en los discursos son

intencionados y que hay relaciones de poder contenidos en cada uno de ellos.

La Escuela de Frankfurt continuó con esta corriente crítica del marxismo, aludiendo que en los discursos hay relaciones de dominación y explotación, este planteamiento también se da en la epistemología del neo-marxismo latinoamericano, donde H. Zemelman como uno de los exponentes principales advierte sobre la necesidad de generar conocimiento desde Latinoamérica y no ser sólo consumidores, de ahí que también insista en la vigilancia epistemológica en las investigaciones.

Siguiendo con esta vigilancia, en la lógica de descubrimiento, la función de la teoría sirve para:

descubrir categorías (clases), sus propiedades y las relaciones entre clases en la construcción de una trama diferente, que trace a una unidad de sentido diferente. Ir relacionando con las teorías existentes a lo largo del proceso en terreno. Esta lógica se apoya en la “sensibilidad teórica” (Glazer y Strauss). La sensibilidad teórica es la habilidad de reconocer qué es importante en los datos y darle su significado. Esto permite la pregunta y re-pregunta continua. (Tello, 2011, pág. 235)

El método en esta investigación fue por tanto, de tipo flexible, esto permitió reconfigurar la pregunta, los datos y posibles relaciones que fue arrojando la investigación, que eran desconocidas, y se hizo necesario volver hacia la teoría, de lo empírico a la teoría y viceversa, que según Tello, es como se maneja la lógica del descubrimiento, mediante la inducción; se trata con esto, de elaborar un esquema conceptual y desarrollar una teoría comprensiva, así, aunque el contenido de las categorías se van ampliando, modificando o recortando, el eje epistemológico se mantiene, llegando al fin a dar respuesta a la pregunta planteada, que es de alguna manera, una forma de responder también, al fenómeno de la parte de la realidad que se ha problematizado.

3.3 Método de investigación. Consideraciones conceptuales de la fenomenología y la hermenéutica.

El método utilizado fue el fenomenológico-hermenéutico. La fenomenología que se recuperó es la propuesta por Husserl, porque se parte de la idea de que el conocimiento de los sujetos no está dado al azar sino que tiene una intención; Sandín (2003), argumenta que el lema: *volver a las cosas mismas*, trata de “volver a la experiencia prerracional, a la experiencia vivida; no se refiere a sensaciones sensitivas pasivas, sino a percepciones que junto a la interpretación perfilan objetivos, valores y significados” (pág. 62), a esto se le conoce como intencionalidad en la propuesta metodológica de la reducción fenomenológica de Edmund Husserl.

Este filósofo afirma que el conocimiento de los fenómenos tiene un sentido intencional: “las vivencias cognoscitivas –esto es cosa que pertenece a su esencia –tienen una *intentio*; mientan algo; se refieren, de uno u otro modo, a un objeto” (1907, p. 7). Este método permitió develar las significaciones de los sujetos identificando dichas intencionalidades que se vinculan con sus experiencias vividas, valores y sentido que le dan al fenómeno del pensamiento crítico.

El tipo de hermenéutica que se recuperó fue la hermenéutica crítica, porque, como menciona Sandín, no se trata sólo de indagar las representaciones de los significados de una expresión específica, sino que lo relevante estriba en “la valoración de los significados de dicha expresión a la luz de las condiciones históricas” (2003, p. 61). Con este método se pudo analizar tanto el discurso escrito de los planes y propuestas curriculares institucionales, así como el discurso de la CNTE a través del grupo intelectual detrás del proyecto alternativo de educación, específicamente en relación a la significación que mantienen del pensamiento crítico, clarificando el contexto histórico en el que fueron expresados y los posibles significados ocultos que pueden estar contenidos en ellos, respecto a las congruencias e incongruencias entre la conceptualizaciones institucionales del pensamiento crítico y la significación de los sujetos docentes.

Una de las reflexiones en torno a la fenomenología y la hermenéutica como método de investigación para el análisis sobre el pensamiento crítico expresado en las propuestas educativas por parte del Estado, y de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, estriba en que, gracias a los planteamientos de Wilhelm Dilthey, se puede aclarar que se sigue una lógica orientada más hacia las ciencias del espíritu que al de las ciencias de la naturaleza, la distinción que se hace entre ellas es que en el primer caso, su objeto no se ofrece a los sentidos, “no es un mero reflejo de algo real en una conciencia, sino que es él mismo realidad interna inmediata, y lo es como una conexión vivida desde dentro” (Dilthey, 2000, pág. 25). No se trata de encontrar leyes causales de objetos en la realidad social externa, ni de explicarlas, se trata de *comprender* los fenómenos.

La *comprensión* es un término central y recurrente en la fenomenología y la hermenéutica, pero tiene distintas formas de abordarla. En el caso de la hermenéutica de Dilthey le llama así al proceso en el que se conoce a un interior a partir de signos dados sensiblemente desde fuera, y a la parte técnica del comprender de las manifestaciones ya fijadas le llama *exégesis* o interpretación. En otras palabras, la hermenéutica de Dilthey hace alusión más a la comprensión de manifestaciones ya fijadas, como las expresiones artísticas, o, en este caso particular, a una hermenéutica del texto, en el caso del acercamiento del discurso del proyecto educativo se haría a través de los textos escritos. Uno de los rasgos que se la ha criticado a Dilthey, es su orientación psicologista de la hermenéutica, cuando habla de recuperar lo vivido por el autor en una manifestación en particular.

Otro concepto que se recupera de la fenomenología, es el de *intencionalidad*, Alfred Schutz, hace una recuperación de los conceptos fundamentales de la fenomenología de Husserl, si bien se trata de llegar a una comprensión de los fenómenos de la realidad educativa en este caso, dicha comprensión lleva consigo una *intencionalidad*, que se muestra ya desde la delimitación del tema-problema en la investigación. La noción de pensamiento crítico, aparece en diversos estudios realizados en el ámbito

educativo y en el regional. Se habla de su carencia, de su desarrollo, o de sus virtudes, es decir, se habla más de su parte práctica, de su aplicación en los distintos ámbitos de la educación, pero no se da una reflexión sobre qué se está entendiendo por él, sino que se da por hecho su significado, su esencia, en término husserliano.

En este caso, se está poniendo entre paréntesis, como menciona Schutz, al “pensamiento crítico”, o en términos de Husserl, se trata de hacer una *reducción fenomenológica* sobre este fenómeno de la realidad, no dando por hecho su significado como algo dado, como manteniendo una actitud natural hacia esto, sino poniendo en duda precisamente esto que parece obvio en el discurso de los proyectos educativos.

La actitud natural que menciona Husserl, es aquella que se mantiene en el mundo de la vida cotidiana, en ella se encuentra la base de sentido de cualquier ciencia, este sentido tiene un primer momento precientífico, hay un cúmulo de prejuicios, una primera pre-comprensión del fenómeno en cuestión, es decir, del pensamiento crítico en el ámbito educativo, pero esta actitud natural puede modificarse a partir de la conciencia, detenerse a reflexionar sobre lo que se procompone del objeto y cuestionarlo, para ello, es necesaria una reflexión y revisión histórica, filosófica y teórica del objeto, es decir, no se puede dejar de lado la historicidad del objeto mismo, de ahí que surja la pregunta de ¿cómo se ha entendido el pensamiento crítico en su propia historicidad?

Por otra parte, la estratificación que hace Alfred Schütz sobre el mundo de la vida en su dimensión espacial, temporal y social, resulta relevante para el caso del análisis del objeto, en términos de que permiten la comprensión del mismo teniendo en cuenta que, en la estructura temporal del mundo de la vida, el pensamiento crítico puede manifestarse, (en el caso del grupo intelectual que sostiene al Proyecto de Educación Alternativa en Chiapas), con cierta *sedimentación*, que, según Schutz, tiene que ver con las experiencias pasadas; además de esto, este cúmulo de experiencias se dan en contacto directo en un tiempo y espacio específicos, y se vinculan de

manera intersubjetiva compartiendo signos y símbolos que aseguran la cohesión de un grupo en una estructura de sentido finita. De ahí que Dreher (2016) afirme que en esta teoría shutzeriana, los símbolos y los signos son parte de la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad; según él, en esta misma línea se encuentran los argumentos de Berger y Luckman: “los símbolos colectivos poseen una función particularmente integradora en relación con la constitución y a la determinación colectiva de la estructura social, puesto que ellos producen el sentido de la comunidad en los individuos, y, en última instancia, aseguran la cohesión del colectivo” (2016, pág. 112). En el caso de la CNTE, se asume así misma como un grupo disidente magisterial, donde los signos y símbolos compartidos son *la lucha* y *la resistencia*, la cual mantiene la cohesión en este colectivo; lo que procedió entonces, fue hacer la reducción fenomenológica para llegar a la esencia de estos signos o códigos compartidos y su relación con el pensamiento crítico.

En cuanto a la hermenéutica, se rescata de manera significativa el texto de Ambrosio Velasco sobre *La hermenéutica y las ciencias sociales* (2016). Este autor hace una clasificación de los tipos de hermenéutica, tomando en cuenta las reflexiones y discusiones que hay en torno a su abordaje. Su análisis parte de las implicaciones del racionalismo moderno y la hegemonía del monismo naturalista en el siglo XX, en el que el conocimiento racional y objetivo debía primar en cualquier ámbito de las ciencias. En el ámbito de la filosofía de las ciencias naturales se dio toda una serie de debates para los criterios de racionalidad que debían seguirse, pero también hay toda una serie de reflexiones y debates en la filosofía para el ámbito de la hermenéutica. Un aspecto que menciona Velasco es que es necesario redefinir el concepto de racionalidad que se sigue en las ciencias sociales, aunque no especifica detalladamente su propia concepción sobre ella.

Velasco menciona que, durante el siglo XX, en la filosofía se dio un giro lingüístico, con dos vertientes principales: analítica y fenomenológica. En la primera, el lenguaje es un sistema de representación y es designativo a

objetos y relaciones, se usa más este sentido en el estudio de la lógica, las matemáticas y las ciencias exactas. En la vertiente fenomenológica, el lenguaje es constitutivo de mundos, se usa más en la relación entre lenguaje, sociedad e historia.

Esta distinción de los debates filosóficos se refleja en el manejo de la hermenéutica. La primera clasificación que hace Ambrosio Velasco, es la hermenéutica metodológica, en la cual, se buscan leyes del aparato social, causas de las acciones, aquí aparecen autores que la sostienen como los positivistas lógicos (Whittgenstein, Russel, Dilthey, Popper y Winch), también se incluye a Weber, el cual no ve la comprensión como un caso de revivencia sino como un proceso de construcción teórica, de este modo rechaza el psicologismo de Dilthey.

Por otra parte, está la hermenéutica filosófica, con Gadamer como uno de los autores principales, quien cuestiona la pretensión de objetividad y rigurosidad de la hermenéutica metodológica y propone que la hermenéutica más que una epistemología y una metodología es una ontología (Velasco, 2016). Hay un giro ontológico en la hermenéutica de Gadamer que encuentra su base en los postulados de la fenomenología de Heidegger en *Ser y Tiempo*. Velasco también afirma que Ricoeur rescata esta parte, donde la interpretación resulta una fusión de horizontes hermenéuticos, “como mediación en el presente entre el pasado y el futuro (historicidad)” (2016, pág. 217). La crítica que también se hace en la hermenéutica filosófica, es sobre no olvidar la historicidad del sujeto como en la hermenéutica metodológica, ni alienarlo a él, sino tener en cuenta que el propio contexto histórico también es resultado de una serie de tradiciones que en el presente arroja diversos prejuicios, los cuales no deberían ser obstáculos para conocer el pasado sino como vínculo entre éste y el presente, como posibilidad para la interpretación histórica.

Cabe resaltar que el racionalismo moderno y los criterios mismos de la racionalidad, así como en el caso del tratamiento de la hermenéutica, permearon también en la concepción que se tiene sobre el pensamiento

crítico; durante el auge de la racionalidad moderna, se puede observar en la reflexión filosófica de E. Kant, que el pensamiento crítico, sobre todo el concepto de *crítica* es concebido como un proceso de razonamiento individual que el sujeto hace de manera aislada. Pero en el caso de Hegel, se observa que la producción, más que del pensamiento, de todo conocimiento, se da bajo condiciones históricas, así que no es sólo un proceso aislado. Y en el caso de Marx, la producción del conocimiento, además, conlleva una carga valórica, una intencionalidad, y una ideología, y la función de la crítica vendría a desentrañar justamente estos valores contenidos, puesto que pueden haber de por medio mecanismos de control y sometimiento.

Por eso resulta significativo que Velasco identifique una tercera clasificación, la hermenéutica política. Más que tildarla de esta forma, lo que se cuestiona en ella es que, tanto en la hermenéutica metodológica como en la filosófica, la problemática radica en “la capacidad de la hermenéutica para criticar la ideología presente en las tradiciones o en las concepciones del mundo que la hermenéutica busca comprender reflexivamente” (2016, pág. 220). Esta crítica surge desde distintas posiciones marxistas, donde se pone en evidencia las consecuencias políticas de las orientaciones hermenéuticas.

En el caso de Habermas, critica a Gadamer en el absolutismo de la dimensión lingüística de la comunicación y la acción social, y se deja de lado cuestiones como la producción económica y la dominación política que pueden generar distorsión comunicativa. Los mecanismos de la dominación política, no permiten la evaluación crítica de los prejuicios, sino que los ocultan (Velazco, 2016). Se sugiere entonces, explicar el funcionamiento de los mecanismos de dominación, y apuntalar hacia la emancipación de los individuos sobre sus conciencias y acciones.

Más que una hermenéutica política o hermenéutica crítica, se trata de distinguir que en el análisis hermenéutico no debe dejarse de lado la crítica, es decir, mientras que con la hermenéutica se recuperan las voces y los contenidos culturales, con la crítica el objetivo es la emancipación de las

ideologías dominantes, una de ellas es la superioridad epistémica, la cual, como menciona Velazco, es una de las más peligrosas, por lo que si una orientación hermenéutica quiere primar sobre otras, perderá su cualidad edificante y se convertirá en una ideología, por eso Ricoeur sugiere la conciliación y rescate de todas las tradiciones hermenéuticas, las cuales se complementan en lugar de rechazarse: “no se trata de integrarlas todas en una hermenéutica única y homogénea, sino más bien, desarrollar y dirigir las tensiones entre esta diversidad para lograr una comprensión más objetiva, racional y crítica de la sociedad y de la cultura” (Velazco, 2016, Pág. 226).

Se observa en el caso de la reflexión de Velazco, que la función de la crítica queda supeditada al área particular de la que se esté tratando, en este caso, del manejo de la hermenéutica, lo mismo ocurre con la perspectiva de Foucault en el tratamiento de la crítica, que también la supedita a campos disciplinares; pero en la investigación se sostiene que la crítica puede darse también como un eje transversal que traspasa los límites disciplinarios, a manera de pensamiento complejo; no obstante, el reto no es sólo llegar a la comprensión de sus alcances sino su ejecución para cuestionar y generar rupturas con las hegemonías ideológicas, en este caso, en cuanto al sentido del pensamiento crítico en la lucha por un proyecto de educación desde dos posturas diferenciadas.

3.4 Técnicas e instrumentos

Si bien el análisis crítico del discurso se ha empleado en distintas investigaciones como un método, sobre todo en lingüística, también puede considerarse en su carácter técnico; en este sentido sirve en la investigación para analizar el discurso expresado en los textos escritos de las leyes educativas, y las propuestas de los programas educativos; para ser específicos, a nivel del discurso oficial-federal, son: el artículo tercero

constitucional, la Ley General de Educación, y el Plan de Estudios de la Educación Básica de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

En cuanto al discurso del Sindicato, los textos que se consideraron son los elaborados por el Programa de Educación Alternativa (PEA), presentados por la Comisión Estatal de Educación Alternativa de la Sección VII-Chiapas (CEEAS), a través de los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) y los Talleres Estatales Políticos-Pedagógicos (TEPP), por poner algunos ejemplos.

Para comparar las tensiones entre los discursos teóricos que conceptualizan el pensamiento crítico se realizó un análisis teórico documental.

Por último, se consideró la entrevista a profundidad, la cual tuvo como objetivo comprender las significaciones que del pensamiento crítico hacen los sujetos educativos, que para el caso del Estado no fue necesario por el basto contenido escrito que se tuvo para el análisis de su discurso, pero que en el caso de la CNTE, sí fue necesaria la entrevista a profundidad para conocer más a fondo la significación del pensamiento crítico en su Proyecto de Educación Alternativa, dado que incluso los materiales escritos que manejan no son de divulgación abierta y fue necesario el acercamiento con ellos.

Por este motivo, hubo un primer momento donde se llevó a cabo algunas entrevistas tanto informales como semiestructuradas a los miembros de la Secretaría actual del Proyecto de Educación Alternativa, para poder tener acceso a la información.

El cuadro siguiente es uno de los diseños que se empleó para hacer ese primer acercamiento, para que luego se diera la oportunidad de una entrevista a profundidad, donde se contemplaron las categorías, subcategorías y las preguntas que se realizarían.

Tabla 1. Diseño de instrumentos

Diseño de instrumentos. Guion de entrevista, preguntas acordes a categorías			
Categorías	Subcategorías	Tópicos	Miembros de la comisión de la Secretaría actual del PEA
Región socio-epistémica	Trayectoria formativa	Vinculación con una región y espacio específicos	¿Cuáles han sido los cargos que ha ocupado en el ámbito educativo, específicamente, con relación a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación y al Sindicato de la Sección VII en Chiapas? *¿Qué cargo ocupa actualmente? *¿Qué actividades le corresponde realizar en su cargo?
		sentido/acción en su formación docente	*Durante su trayectoria y formación docente, ¿qué lo impulsó a formar parte del programa de Educación Alternativa?
	Condiciones que posibilitan el proyecto (sociales, políticas, ideológicas, económicas)	Orígenes del proyecto (objetivos detrás de la creación)	Sobre los orígenes de este programa, ¿Cuáles fueron las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que los llevó a proponer y desarrollar un proyecto de este tipo? *¿Qué objetivos se perseguían con su creación? *¿Cómo se formó el comité? *¿El hecho de que cambiara el nombre a Secretaría de Investigación y Desarrollo del proyecto de Educación Alternativa, cambia algo también en lo administrativo o pedagógico?
		Participación actual	¿Cuántos maestros y escuelas y de qué tipo y modalidad participan en el PEA?
		Diseño	¿Quiénes conforman el equipo de trabajo intelectual, quiénes están detrás del diseño, los que proponen qué irá y qué no en los cuadernillos?
		Implementación	¿Cómo se lleva el PEA a los centros educativos, cómo se distribuye?
		Evaluación	¿Quiénes se encargan de evaluar el proyecto, cómo es este proceso?

		Materiales educativos	¿Cómo se articulan los materiales que se usan con la cuestión ideológica, epistémica que se persigue?
Pensamiento crítico	Conciencia histórica (historicidad)	Intervención en la realidad	¿A qué se han enfrentado en ese desafío de llevar a cabo una propuesta alternativa a lo institucional?
		Origen	¿Cómo fue integrándose la noción del pensamiento crítico en el PEA?
		Actualidad	¿Cómo se concibe el pensamiento crítico en la actual secretaría de investigación y desarrollo del Proyecto de Educación Alternativa?
		Transformaciones	¿Cómo ha ido modificándose el programa? *En lo pedagógico, *En lo político
	Crítica decolonial (decolonialidad del poder, saber y ser)	Acciones en lo político	¿Qué postura y qué acciones se han tomado frente a lo político bajo el supuesto de que el estado ha solido facilitar e imponer las relaciones de poder en la educación?
		Acciones en relación al saber	¿Qué acciones se pueden seguir para lograr la descolonización del conocimiento, del saber?
		Acciones en relación al ser	Se ha dicho que hemos solido ser consumidores de conocimiento, más que productores del mismo, ¿cómo afecta esto a nuestra subjetividad, y cómo podríamos lograr la descolonización del ser?
Significaciones de los sujetos docentes sobre pensamiento crítico	significado sobre el pensamiento crítico	Desde lo vivido	En su experiencia, ¿Qué implica el pensamiento crítico, ¿cómo lo ha vivido?
		En relación a la comunidad	¿Cómo concibe la relación entre el pensamiento crítico y la educación? *Qué relaciones deben darse entre éste y la comunidad?
			¿Cuáles son los retos y cuáles las posibilidades para fomentar el PC en la educación básica?
	Posición del sujeto		Como miembro del PEA ¿cuál es su postura en la continuación del desarrollo del pensamiento crítico en este programa?
	Pedagogía del sentido (no parametral)		¿Cómo dimensionan el pensamiento crítico en relación con la construcción de sentido en lo pedagógico?

Fuente: Elaboración propia

3.5 Sujetos participantes

Para el criterio de elección de los participantes se optó por entrevistar a profesores de educación básica, que además pertenecieran a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación de la Sección VII de Chiapas y que hubieran vivido las últimas dos reformas curriculares. Se eligieron estos participantes porque el sindicato disidente de la educación en México ha sido históricamente más constante en sus manifestaciones de inconformidad y propuestas alternativas de educación en esta sección de la región sur-sureste del país.

Para una mayor delimitación, los profesores a los que se entrevistó para la recuperación del sentido del pensamiento crítico según la CNTE, la muestra estuvo conformada por aquel grupo intelectual del grupo del sindicato disidente de la Sección 7, que está detrás y que hace posible el Proyecto de Educación Alternativa que plantea la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación.

Para conocer la estructura y organización de este grupo intelectual se llevó a cabo un primer acercamiento, mediante entrevistas a profundidad con los miembros de la comisión de la Secretaría de Investigación y Desarrollo del Proyecto de Educación Alternativa 2023, y se observó que la estructura organizativa del proyecto se daba a través de distintas coordinaciones.

La primera estructura es la Coordinación Estatal del Proyecto de Educación Alternativa, la cual, cuando se comenzó con el trabajo de campo, en mayo de 2023, estaba integrada por tres miembros, y para noviembre del mismo año, sólo quedaba un titular a cargo de esta coordinación, el cambio en la cantidad de integrantes se dio por cuestiones político-administrativas, que fungen como manipulación burocrática para disminuir la fuerza de organización del movimiento magisterial y de por medio, del proyecto. Puede afirmarse de que este es un ejemplo de que esta región socio-epistémica no

es una región dada, sino dándose, con constantes cambios, tanto a nivel estructural, como a nivel ideológico.

A parte de esta primera estructura de la coordinación estatal, le sigue, lo que al parecer, es la parte estructural que integra a los miembros del grupo intelectual del Proyecto de Educación Alternativa, y que lleva dicho proyecto a todas las regiones (según la clasificación de las regiones de la propia CNTE de esta sección), distribuyéndolo y desarrollándolo en todo el estado; esta es la Coordinación Regional del Proyecto de Educación Alternativa (CREA), que está integrada por maestros en las distintas regiones a nivel estatal, tanto de preescolar, primaria y secundaria, siendo los de nivel primaria, sus mayores integrantes.

Luego está la Comisión Delegacional de Educación Alternativa (CDA), integrada por delegaciones sindicales, y finalmente, la Comisión de Centros Escolares (CCE), donde hay un maestro representante en cada escuela. Pero es en la estructura del CREA donde se reúnen los coordinadores del proyecto, son el grupo intelectual que trabaja el proyecto con los representantes delegacionales, y estos a su vez, con los de centros escolares.

Por este motivo, se decidió llevar a cabo la entrevista con los miembros de la Comisión Regional de Educación Alternativa al menos en una muestra del 70% de sus integrantes que la coordinan, puesto que son ellos los que indica la representación intelectual del proyecto educativo alternativo de la CNTE a nivel estatal, por lo tanto, son el grupo más representativo que puede dar una postura epistémica sobre el sentido del pensamiento crítico que persiguen en esta propuesta educativa alterna.

3.6 Etapas y procesos de la investigación

En la primera etapa de la investigación, se hizo la consulta de distintas investigaciones en materia de educación que abordaran el pensamiento crítico para analizar el aparato teórico que se estaba empleando en cada una de ellas; posteriormente, se hizo la lectura de estas fuentes y se observó que

había tensiones entre estos discursos teóricos respecto al pensamiento crítico, hallando estas dos perspectivas principales, la cognoscitiva y la socio-histórica.

Para comprender por qué se daban estas dos tendencias, se realizó la lectura de fuentes filosóficas-epistemológicas observando cómo en el transcurso de la historia, las discusiones en el marco de las corrientes de generación de conocimiento, la del pensamiento cartesiano positivista había tenido sus influencias durante mucho tiempo, llegando a permear incluso las formas en que las prácticas educativas se llevaban a cabo. Por otra parte, se observó la corriente de pensamiento hermenéutica y crítica, las cuales sacaban a la luz las condiciones sociales, históricas, políticas y económicas que, en un contexto determinado, permeaban el razonamiento y las formas de conocer los distintos fenómenos de la realidad.

Todo este primer proceso, permitió a esta investigadora, tomar una postura epistémica desde la cual abordar el objeto de estudio, y al mismo tiempo reconocer y reflexionar acerca de sus propias prácticas de formación académica, en la cual, pocas veces suele reflexionarse, es decir, en la necesidad de tomar conciencia sobre las causas sociohistóricas de la propia formación, que en un contexto chiapaneco mexicano, permitieron que fuera de una, y no de otra manera.

Después de este proceso fue más claro entender por qué en las investigaciones sobre educación que abordaban el pensamiento crítico, se realizaba más una de las perspectivas, lo que enfatizó más la importancia de la interrogante respecto a de qué manera los sujetos educativos, en una relación global, nacional, estatal y regional, están retomando el pensamiento crítico para proponer en sus currículos, la manera en que debe darse el pensamiento crítico en los procesos educativos.

Para responder a esta interrogante, se realizó posteriormente, la búsqueda de los textos gubernamentales oficiales que hablan específicamente de los planteamientos del pensamiento crítico en la educación; desde el artículo 3ro constitucional, así como la Ley General de

Educación y el Plan de Estudios para la Educación Básica de la Nueva Escuela Mexicana. De igual forma, se hizo un rastreo de los textos sindicales de la Propuesta de Educación Alternativa en Chiapas, de los últimos cinco años, presentados por la Comisión Estatal de Educación Alternativa de la Sección VII-Chiapas (CEEAS), a través de los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) y los Talleres Estatales Políticos-Pedagógicos (TEPP); se consiguieron varios de ellos, se hizo el análisis hermenéutico-crítico de estos textos, pero se enfocó principalmente en el cuadernillo vigente desde el 2022 hasta el 2024, además de ser el vigente en el Proyecto de Educación Alternativa, fue el que se lanzó coincidentemente en la misma fecha que el Estado publicó el Plan de Estudios para la Educación Básica; se hizo entonces el análisis de estos documentos para develar en estos discursos la configuración del pensamiento crítico, es decir, comprender, de qué manera se ha planteado desde estas propuestas y develar las posibles convergencias entre ellas.

Continuando con la investigación, se hizo trabajo de campo para efectuar las entrevistas personales a profundidad para analizar y develar las significaciones que los sujetos docentes, en su cualidad de representantes sindicales del Proyecto de Educación Alternativa (PEA), están haciendo del pensamiento crítico, a partir de sus experiencias vividas.

En un primer momento, se realizaron entrevistas informales a los miembros de la Secretaría actual del Proyecto de Educación Alternativa para conocer quiénes eran los representantes sindicales que estaban detrás del PEA, cuántos era, cómo se organizaban, dónde contactarlos y, gracias a estas primeras entrevistas informales con los titulares de ese momento de dicha secretaría, se pudo conseguir el contacto de la mayoría de los representantes activos del proyecto a través de las reuniones que celebran cada mes, como miembros del Comité Regional de Educación Alternativa.

Como se ya se ha mencionado, la región socio-epistémica del pensamiento crítico, no es una región dada, sino dándose, está en continuo movimiento, por lo que hubieron ciertos cambios en el transcurso de la

recopilación de las entrevistas, se observó que de los miembros de la comisión estatal, es decir, de los que coordinaban el proyecto desde la capital del estado de Chiapas, en el edificio de la Sección 7, los cuales eran tres docentes, en cuestión de 6 meses se redujo la cantidad, quedando un solo integrante representativo de esta Secretaría, en la parte del Comité Estatal. Este docente, posibilitó a quien escribe, presentarse frente a los demás sujetos representativos, miembros del Comité Regional de Educación Alternativa (CREA). El acercamiento sensible y significativo con cada uno de ellos fue crucial para la apertura de las entrevistas a profundidad, puesto que cada una de ellas, llevó en promedio de dos a tres horas de duración y de donde se obtuvo una basta información respecto al tema que nos atañía.

A la par que se hacía el trabajo de campo, también se realizó el análisis de los discursos sobre el pensamiento crítico expresados en los documentos planteados por el Estado mexicano en el *Plan de Estudios de la Educación Básica*, que se presentó en 2022, y que está vigente en el ciclo escolar 2023-2024; y por parte de la Coordinadora Nacional del Sindicato de Trabajadores de la Educación, el cuadernillo *Ejes del Proyecto Educativo Emancipador* presentado también en el 2022.

Los resultados de este análisis se incorporaron al capítulo 4 de la tesis, donde se abordó el sentido y la orientación que se le da en los discursos escritos, específicamente en estos documentos oficiales, en los cuales, se observó el plan curricular nacional y la propuesta curricular sindical. Además de estos documentos, se revisó el artículo 3°tercero Constitucional, la Ley General de Educación para complementar la mirada y el sentido que se le da al pensamiento crítico desde el discurso del Estado, y para el caso de la CNTE, para tener una mirada más completa del discurso de este sindicato disidente, se optó por las entrevista a profundidad con los representantes sindicales ya mencionados.

Una vez realizada la recopilación de la información con los docentes intelectuales del Proyecto de Educación Alternativa, se procedió con su sistematización, la cual no fue sencilla porque era un vasto contenido. Se

transcribieron parte de las entrevistas y también se subieron los audios de la misma, al programa de Atlas.ti para acelerar el proceso de sistematización y análisis, se hicieron codificaciones dentro del programa vinculándolas a las categorías previas que se tenían, y una vez sistematizada la información, se procedió con el análisis crítico-hermenéutico.

Finalmente, una vez que se analizaron los documentos oficiales, tanto de la parte del discurso del Estado como del Sindicato, y una vez sistematizada y analizada la información del trabajo de campo, se procedió al análisis fenomenológico-hermenéutico de las categorías, como *la trayectoria formativa de los docentes, su formación académica y política, su formación inicial y continua; las condiciones socio-políticas, económicas, históricas e ideológicas que posibilitan y obstaculizan el proyecto educativo alternativo; así como la significación del pensamiento crítico y como postura epistemológica en los proyectos educativos*. El análisis de estas categorías se expuso en el capítulo 4, y, gracias al análisis de las mismas y tomando en cuenta la información recabada, pudo realizarse el ejercicio de la configuración de esta región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas.

CAPÍTULO 4. EL *PENSAMIENTO CRÍTICO* EN LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS NACIONAL Y SINDICAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Como se ha mencionado antes, en Chiapas, la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación del Sindicato de la Sección VII de los Trabajadores de la Educación ha venido sugiriendo en sus Propuestas de Educación Alternativa, la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en la educación, y en el actual gobierno, que se ha autodenominado como de 4ta Transformación, el pensamiento crítico se ha vuelto tema de estado y ha tratado de retomarlo en su plan nacional para la educación básica, no obstante, es necesario analizar hacia dónde se está orientando la noción de pensamiento crítico en este plan nacional, así como el cuerpo epistémico que integra, y si coincide o no con la concepción de pensamiento crítico en la propuesta curricular que ha pretendido el sindicato disidente (CNTE) para la educación.

4.1 Sentido del pensamiento crítico a partir de los documentos oficiales de ambos proyectos educativos

El análisis que se presenta a continuación, se realizó a partir de los documentos escritos oficiales que, tanto la parte oficial como la parte sindical, manejan para exponer su propuesta educativa, cabe señalar que lo que interesa para la investigación, no es todo el conjunto de características o aspectos que estas propuestas indican que deben tomarse

en cuenta para la educación, sino sólo en la parte donde expresan el sentido del pensamiento crítico que persiguen para la misma, es decir, cómo se está expresando en cada una de las propuestas lo que se entiende por pensamiento crítico, cómo la orientan, cómo la direccionan, cuál es la noción y la intención que se tiene respecto al pensamiento crítico. Se eligieron los documentos que a continuación se exponen por ser los más expresan el proyecto educativo en cada una de las partes, y además, por ser coincidentes en tiempo de emisión, los dos expresan el plan educativo a partir del 2022 hasta la fecha (2024).

4.1.1 Pensamiento crítico según el discurso del Plan de Estudios de la Educación Básica. Parte Oficial.

Durante el actual sexenio en México con Andrés Manuel López Obrador a cargo de la presidencia, la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública emitió el *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022* (PEEB), el cual es planteado como una propuesta curricular en constante construcción, su contenido y pilotaje está pensado efectuarse durante el ciclo escolar 2022-2023. A continuación, se hace una revisión del cuerpo epistémico que integra esta propuesta nacional para definir lo que se está entendiendo por pensamiento crítico.

Según el Marco Curricular del *Plan de Estudios de la Educación Básica*, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tiene como finalidad primordial que los niños y jóvenes ejerzan de manera plena su derecho a la educación, teniendo como principio lo establecido en el artículo 3° constitucional, y la formación que pretende para los estudiantes de la mencionada escuela, asienta sus bases no sólo con este derecho a la educación sino con los derechos humanos en general, pero orientados hacia el reconocimiento de la diversidad:

busca que vivan sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural que constituye un país como México para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan

comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana. (PEEB, 2022, p. 13)

Con esta finalidad, el estudiantado estará en constante relación con la diversidad, y por ello deben aprender ciertas capacidades para hacer frente a las relaciones desiguales; la noción de capacidad es considerada como la adquisición de conocimientos y habilidades personales relacionadas con una vida digna, pero también retoman la idea de Nussbaum M. (2012) sobre que las capacidades se vinculan con la reflexión crítica sobre distintos aspectos de la vida, pensando la vida en comunidad, en la cual debe combatirse la discriminación de cualquier tipo, participar en decisiones políticas y mantener relaciones de respeto con las distintas personas y el medio ambiente.

La estructura curricular expuesta en este Plan de Estudios contempla siete ejes articuladores para la educación básica, que son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, artes y experiencias estéticas.

Como se observa, el eje que encabeza el currículo es la inclusión, el pensamiento crítico queda en segundo lugar y no sólo a nivel de orden, sino que se articula en relación al primer eje. Se menciona que la escuela debe “formar niñas, niños y adolescentes felices; ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que benefician sus vidas y las de los demás” (2022, p. 19), el ser crítico implica entonces, favorecer la inclusión. Por una parte, en este PEEB se persigue que la escuela forme ciudadanos emancipados y por otra, torna lo crítico hacia la apropiación de las normas escolares:

en la Nueva Escuela Mexicana, las y los estudiantes se apropian críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela ofrece para construir, desde sus códigos, su propia idea de niñez, adolescencia y juventud, así como para ejercer sus normas y saberes. (2022, p. 18)

En la conceptualización de su propuesta de este eje sobre pensamiento crítico, se enfatiza que las epistemologías del sur aportan conocimientos sobre la perspectiva y teoría crítica, las cuales han hecho visible la situación de explotación y opresión que históricamente han sufrido diversos grupos sociales y que han sido invisibilizados por el pensamiento colonial, de ahí que en la propuesta se diga que la educación que se pretende es decolonial.

Al exponer entonces el pensamiento crítico como uno de los ejes de la estructura curricular, retoman las aportaciones de Enrique Dussel (2016), E. J. Díez Gutiérrez (2022), A. Quijano (2017), B.Sousa Santos (2021), M. Pérez Rocha (2018) y J. Boisvert (2004); no obstante, la categoría que más prevalece no es el sentido emancipador o la situación de explotación de los pueblos y trabajadores, sino el sentido ético y de inclusión: “lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad, es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social” (p. 110) y aunque no se detalla lo que se entiende por justicia social, se observa que el significado va en dirección de la misma inclusión de los sujetos:

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia, y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género. (PEEB, 2022, p. 111)

Se observa también, que en este *Plan de Estudios de la Educación Básica*, el pensamiento crítico también es considerado como el conjunto de conocimientos y habilidades de razonamiento, es decir, como la capacidad de los estudiantes para pensar por sí mismos, el cual se puede manifestar al hacer uso de razón para expresar opiniones “a partir de reglas, teorías, tradiciones, ideales, principios, costumbres; con el desarrollo de razonamientos fundamentados de manera lógica, coherente y clara” (2022, p. 113), se puede observar que esta particularidad corresponde a la parte

cognoscitiva del pensamiento crítico, así como al mencionar que se pone en práctica “la capacidad de búsqueda, selección, organización y presentación de distintos tipos de información (que facilita a los estudiantes) establecer principios, criterios, y formular argumentos y explicaciones, tanto para asuntos académicos como en su vida cotidiana” (PEEB, 2022, p. 113).

En esta perspectiva cognoscitiva, retomamos a Boisvert (2004) como uno de los expositores, pero se finaliza el argumento sobre este eje, resaltando no su idea sobre el pensamiento crítico como una capacidad cognitiva sino la parte de que éste: “se puede expresar con la necesidad de comprender la realidad del otro como principio ético de una relación en su diversidad” (p. 113), quedando la orientación del pensamiento crítico como un medio que responde a la diversidad, a la inclusión y como una habilidad para que los estudiantes piensen por sí mismos; y si bien una de sus características es que permite a los estudiantes ser ciudadanos emancipados y con ejercicio de la justicia social, ésta también se vuelca hacia la inclusión de sujetos diversos y se remarca que la estructura curricular nacional ha considerado la diversidad cultural, de género, de raza, de etnias, religiosa, y otras, que caracterizan al país. La visión que se plantea entonces en este plan nacional, sobre el pensamiento crítico se resalta más uno de sus aspectos y queda un tanto reducido los demás elementos que pueden formar parte de esta categoría.

4.1.2 Pensamiento crítico según la propuesta curricular sindical

La concepción de pensamiento crítico en la propuesta curricular del sindicato de la Sección VII de Chiapas en adscripción a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, se deja ver desde el propio título, *Ejes del proyecto educativo emancipador* (2022) (EPEE), que uno de sus propósitos esenciales es la emancipación, la liberación, pero de qué o quiénes. El punto de partida en esta propuesta sindical es la crítica hacia el sistema capitalista y neoliberal tanto en México como en todo el mundo, el

cual mencionan, ha traspasado la sola estructura económica y ha llegado a ser un sistema de dominación de las personas por medio de “la cultura, los medios de comunicación, las instituciones, las escuelas, el entretenimiento y la tecnología” (EPEE, 2022, p. 3).

Se afirma que la explotación en el país se perpetúa mediante las políticas gubernamentales al mantener este modelo económico desarrollista neoliberal pasando por alto las necesidades de la población, y en este sistema, las escuelas funcionan como: “dispositivos para preparar mano de obra barata con jóvenes que egresan de las instituciones educativas que al no conseguir empleo digno y remunerado, terminan por caer en mano de las transnacionales o el desempleo” (EPEE, 2022, p. 3). De ahí que la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el SNTE, se asuma como:

Referente de resistencia y lucha contra las reformas neoliberales, construye e implementa el programa educativo emancipador, que busca recuperar el sentido humanista de la educación, **construir un pensamiento crítico que analice la realidad para transformarla**, una educación que busca decolonizar el pensamiento, el poder, la cultura, la economía y la política. Programa educativo que se construye desde las escuelas y comunidades donde no existe nada acabado sino en constante análisis y transformación. (EPEE, 2022, p. 3)

De esta manera, la propuesta sindical deja claro que su concepción de pensamiento crítico analiza la realidad buscando transformarla, se orienta hacia la emancipación del sujeto y la transformación de su propia realidad, y que si bien se considera que hay valores de por medio, no es éste un fin, sino la liberación de los sujetos y el cambio de sí mismos y su contexto, que en este caso, es una región donde la presencia misma del sindicato es uno de los aspectos que la caracteriza en materia educativa, a diferencia por ejemplo, de la parte norte del país, en la cual, la situación económica también es diferente.

El programa educativo de la CNTE considera sus principios y enfoques como humanista, emancipador y descolonizador, expone sus propios ejes en su proyecto educativo autodenominado emancipador, plantean la necesidad

de la formación desde la perspectiva crítica en la que señalan que ha solido reproducirse los lineamientos del currículo oficial. Retoman a Paulo Freire para enfatizar que los educadores suelen poner poca resistencia a lo impuesto y siguen las indicaciones, volviéndose legitimadores con sus acciones cotidianas de los intereses de quienes los oprimen. También retoman a Habermas para afirmar que es necesario superar la función técnica de enseñar, así como de abordar la realidad de manera que se la problematice desde situaciones y espacios concretos. La construcción de sus proyectos de trabajos está enfocada en:

La realidad y el sujeto social-histórico, nos hacen reflexionar sobre la imprescindible tarea de transformar la realidad y asumir como reto, nuevos apuntes sobre nuestra práctica educativa, esto implica despojarnos de hábitos, códigos y normas impuestas como herencia colonial y modernidad. (EPEE, 2022, pág. 29)

El pensamiento crítico en esta propuesta se centra entonces, en la problematización de la realidad y en el sujeto en su carácter social e histórico, se afirma que el pensamiento crítico se hará presente cuando “las palabras y los pensamientos confronten con la realidad” (pág. 31), pero debe haber una congruencia entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica, y aquí siguen a Giroux, aclarando que no toda teoría puede servir para la crítica y la emancipación porque han existido algunas, como la teoría positivista, que llevó a la instrumentalización de la educación para fines comerciales y de competitividad para los mercados. De ahí que lo que se pretende en este proyecto educativo emancipador es:

Construir un proyecto de formación para la construcción del pensamiento crítico a nivel de bases, es decir, desde la autonomía y autoformación, donde la teoría y práctica generen curiosidad epistemológica en el conjunto de participantes para convertirse en praxis. Dejamos entonces, la tarea de investigar teorías que cuestionen, confronten y transformen la realidad, esa debe ser la función de la teoría desde la mirada crítica. (EPEE, 2022, pág. 32)

La postura epistémica que se sigue es explícita, siguen las aportaciones de Adorno, Horkheimer y Marcuse de la escuela de Frankfurt, pero se afirma

que también se retoman “los apuntes de todo pensamiento crítico descolonizador y emancipador que se construye en el mundo latino, afro, indígena, musulmán y otros. No solo lo que se produce y se ha producido desde la matriz colonial occidental” (EPEE, 2022, pág. 32). En esta propuesta, la comunidad es una parte fundamental en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico, se recupera el sentido sobre ella y se la ve como:

un espacio de resignificación, de pertenencia, de identidad, además de ser una expresión cultural fincado en un territorio (...) es la capacidad de ser un espacio de resignificación de resistencia y de lucha donde podemos crear condiciones de transformación y emancipación. (EPEE, 202, pág. 33)

Siguen las aportaciones de Kemmis, E. Dussel y Catherine Walsh para su concepción de comunidad crítica, en la que los educadores deben superar la falsa conciencia y cuestionar su práctica educativa:

Los educadores deben ver su práctica como una problematización. El educador debe plantearse desde una postura crítica, reflexiva, dinámica, transformadora, donde toda actividad se relaciona con significados culturales, políticos, económicos y sociales. (EPEE, 2022, pág. 39)

Esta práctica del educador como investigador debe traspasar los límites áulicos extendiéndose al contexto comunitario y en este sentido, se retoma a Giroux para insistir en el papel de los profesores como intelectuales, quienes si desean que los estudiantes sean ciudadanos críticos deben ser ellos mismos agentes de transformación.

Los saberes que pretende recuperar el currículo crítico y emancipador de este EPEE, se da de manera que se le reconstruya desde la escuela y la comunidad, lo cual parece ser un aspecto que tienen en común con la propuesta del Plan de Estudios oficial-nacional; sin embargo, en el EPEE, se manifiesta la inconformidad con el Plan nacional en cuanto a los ejes que plantea en su currículo oficial, es decir, si bien concuerda que la

reconstrucción de los saberes debe darse en la relación escuela-comunidad, el sentido que le dan a estos espacios parecen diferir.

Para precisar, el EPEE critica la concepción que hace el Plan de Estudios nacional en cuanto a la escuela y a la comunidad en el sentido de que es planteada como espacios de relaciones armónicas a pesar de reconocer su dinamismo y tensión, en cambio, desde la perspectiva sindical, se sostiene que ambas son espacios de

resignificación y conflicto, esto se identifica entre la resistencia y lucha contra la educación hegemónica. Entonces, la escuela-comunidad son espacios de conflictos, tensiones, resistencia y lucha desde el proyecto educativo emancipador de base. (EPEE, 2022, pág. 22)

No sólo el sentido que le dan a las categorías de escuela y comunidad son con las que difiere la propuesta sindical sino en la categoría de interculturalidad crítica, igualdad de género y la de pensamiento crítico, los cuales les parece, son categorías que el Plan de Estudios oficial expone en el discurso pero sin praxis; en EPEE se enfatiza que en la práctica, la Nueva Escuela Mexicana continúa reproduciendo el mismo sistema neoliberal quedando muy bajo las grandes expectativas que se tenían para la educación con este gobierno de la autodenominada Cuarta Transformación.

Al considerar entonces que el sistema educativo de la NEM permite mantener el sistema capitalista/neoliberal, se considera que el *pensamiento crítico* que se expone en el marco curricular de la propuesta del plan de estudios nacional es, según el EPEE, 2022:

una categoría sin sustento emancipador, no es ni debe ser una capacidad del pensamiento en sí mismo, sino una categoría y acción que conduzca al análisis y reflexión de la realidad. Los estudiantes deben pensar a partir de múltiples acontecimientos y dimensiones, el pensamiento debe conducir a acciones y transformaciones que finalmente se puedan traducir en praxis; no se trata de elementos categoriales que se puedan plasmar sin argumentos emancipadores. (pág. 23)

La coherencia entre el discurso y práctica es pues, uno de los aspectos que parecen más importantes en la construcción del currículo en esta

perspectiva de este proyecto educativo, así como la emancipación y transformación social.

4.1.3 Reflexiones sobre ambos discursos institucionales

Resulta importante no obviar lo que se entiende por pensamiento crítico en las investigaciones en el ámbito educativo, es necesaria la reflexión sobre los contenidos que integran esta categoría, al decir que las actividades de intervención que se llevan a cabo en distintos niveles educativos para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, en realidad puede ser que se esté dando énfasis únicamente al aspecto del desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes, mejorar sus capacidad de raciocinio, dominio de la lógica, de organización de información para exponer con claridad lo que se ha entendido de cierta información dada. No obstante, lo dado, lo impuesto, lo ya estipulado en los contenidos curriculares también pueden ser reformulados y resignificados, el estudiantado, así como el profesorado, no son sólo sujetos pasivos que asimilan y reproducen lo que se diseña y se requisita en los planes y programas de estudio, también pueden ser sujetos activos, agentes de cambio y transformación.

Por ello, es necesario atender también el enfoque socio-histórico al que conlleva el pensamiento crítico, sin por ello dejar de lado la parte del desarrollo cognitivo. El pensamiento crítico permite que el sujeto se piense a sí mismo desde su situación histórica, política y social de la realidad así como el contexto específico en que vive; por eso, es necesario que los actores educativos, ya sean docentes o estudiantes, conozcan y reflexionen sobre los discursos institucionales que permean su práctica educativa para repensar y replantear las posibilidades que tiene de transformarla, ya que en la práctica cotidiana, se es también un sujeto histórico, no somos solo sujetos con historia sino sujetos en la historia que la van construyendo en el día a día.

Por otra parte, en cuanto a los discursos institucionales sobre el pensamiento crítico, se observa que en la propuesta curricular sindical expuesto en *Ejes del Proyecto Educativo Emancipador* el énfasis recae en el enfoque socio-histórico, centrándose en el sujeto social e histórico y la necesidad de problematización de la realidad para que aquel, mediante el pensar de manera crítica potencie procesos de transformación tanto en la escuela como en la comunidad. La emancipación del sujeto requiere de formar-formarse a sí mismo, en una constante reflexión sobre las prácticas.

En el discurso del *Plan de Estudios de la Educación Básica*, por otra parte, se plantea el pensamiento crítico como uno de los ejes articuladores de la educación básica, se menciona su conceptualización en ambos enfoques; no obstante, la parte cognitiva es expuesta de manera clara, en cambio, la parte de la emancipación y transformación social es orientada hacia la inclusión y al reconocimiento de la diversidad, apuntando más a las relaciones de convivencia armoniosa en los espacios escolares y comunitarios más que como espacios de resistencia y lucha, la cual es una consigna que en el sindicato parece permear como un pilar fundamental con el cual rechazan a los planteamientos del currículo nacional-oficial del Plan de Estudios, y haría falta observar si esta misma consigna en su discurso político no permite que los miembros del sindicato accedan a los lineamientos oficiales sólo porque viene de arriba y como ellos afirman, la transformación no puede venir de ahí sino de abajo.

Por otra parte, en el Plan de Estudios de la Educación Básica, al integrar la categoría de pensamiento crítico en su discurso, podría decirse en una primera impresión, que se están recuperando las demandas de los trabajadores de la educación que han expresado en el ámbito curricular en su propuesta de Educación Alternativa a través de la Coordinadora Nacional; no obstante, como se ha observado, la categoría tiene una orientación hacia la inclusión y al reconocimiento de la diversidad, dejando al docente el trabajo de fomentar el pensamiento crítico en el aula

recuperando los saberes comunitarios, es decir, la parte estrictamente metodológica queda a su cargo y criterio.

En este discurso oficial, así como en el discurso sindical, se enfatiza la parte de lo que debe hacerse en la educación en relación con el pensamiento crítico, pero la parte metodológica puede estar en discordancia con lo que ocurre en la praxis. En la propuesta sindical, las consignas que atraviesan su discurso es la lucha y resistencia, y parece ser que se niega toda posibilidad de concordancia con el discurso oficial cuando éste se lee como un discurso político, al hacerlo, el discurso sindical señala las distintas problemáticas que enfrenta el profesorado, resaltando las carencias en el respeto al derecho humano por las faltas incurridas a sus derechos laborales, se le cuestiona al estado más que al Plan de Estudios las acciones hasta ahora realizadas en cuanto a estas problemáticas, pero no se lee una propuesta de acción metodológica que pueda llevarse a cabo para resolverlas.

Con esto no se quiere decir que la teoría crítica no sea un medio para la transformación, sino que es necesario diferenciar entre un medio para la acción-transformación practicando un pensamiento crítico en sus dos acepciones, y un plan como tal con aspectos específicos que lleven a esa transformación; las consignas sindicales dejan ver su postura en su discurso político, pero otra cuestión es el ámbito netamente pedagógico; la relación que éstos deben mantener con el alumnado para su óptimo desarrollo tanto en conocimientos como en su persona, es otra cuestión donde también el pensamiento crítico es necesario, pero de nuevo, la parte metodológica queda como un aspecto que debe resolver el profesorado en cada contexto particular según las problemáticas específicas que ahí emerjan. El detalle estriba en que, durante muchos años, se ha dictaminado en las planeaciones didácticas lo que éstos deben abordar cada día y reestructurar esta actividad mediante un pensamiento crítico transversal, puede significar un reto de gran magnitud para cada uno de ellos.

Lo que sí es un avance en materia educativa, es que se haya comenzado a plantear el pensamiento crítico en las propuestas curriculares a nivel nacional no sólo en su dimensión cognitiva, sino que aparezcan los primeros esbozos de pensamiento crítico para la emancipación y la transformación social, lo cual no implica que el análisis crítico deba detenerse ahí.

4.2 Región Socio-epistémica del pensamiento crítico en la CNTE desde la voz de los representantes del PEA

Se presentan a continuación los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes que conforman el grupo intelectual del Proyecto de Educación Alternativa (PEA) en la Sección 7 de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), para develar el sentido del pensamiento crítico que se plantea en su propuesta educativa, escuchada desde la voz de sus integrantes, y así, analizar cómo se va configurando esta región socio-epistémica del pensamiento crítico.

En la configuración de la región socio-epistémica, se ha mencionado en la parte teórica, que el pensamiento crítico tiene una dimensión epistémica, de un orden cognitivo y además, una postura de pensamiento crítico en el sujeto que se vincula con cuestiones sociales, históricas, económicas, políticas e ideológicas; estas dimensiones fueron apareciendo durante las entrevistas, pero para dar un seguimiento metodológico, se presentarán acorde a tres categorías principales que hacen a esta región socio-epistémica del pensamiento crítico, que son, la trayectoria formativa de los docentes, el pensamiento crítico como postura epistemológica y el sentido de lo pedagógico en relación al pensamiento crítico. Se abordará entonces, a continuación, el análisis sobre los resultados que se obtuvieron respecto a la primera de ellas.

4.2.1 Trayectoria Formativa de los docentes

Se observa que para la configuración de la región socio-epistémica del pensamiento crítico en la CNTE, la Trayectoria Formativa de los docentes que integran el grupo intelectual del proyecto educativo es un elemento fundamental, para comprender cómo y por qué ciertos docentes y no la totalidad del cuerpo militante de la Coordinadora son los que llevan a cabo la organización del Proyecto de Educación Alternativa.

4.2.1.1 Formación académica Inicial.

Todo docente de base que se desempeñe como trabajador de la educación, pasa por un proceso de Formación Inicial, es decir, que cursa todos los niveles académicos requeridos para tener su cédula y título profesional que le permiten desempeñarse como tal. Esta carrera, como es llamada comúnmente en México, comienza desde la educación básica, la cual comprende preescolar, primaria y secundaria; luego está el nivel de media superior, y finalmente el nivel superior. Todo este proceso se lleva durante 20 a 22 años, del nivel básico son 12 años, el medio superior son tres años, y el nivel superior varía de 4 a 6 años dependiendo del tipo de titulación en que se va a graduar el estudiante. En el caso de los docentes normalmente son 4 años y medio en una escuela del sector público, que es donde la mayoría de los docentes de la CNTE ha cursado su Formación Inicial.

La cuestión es que son más de dos décadas que el docente tarda para formarse según los requisitos administrativos y gubernamentales para desempeñarse como trabajador de la educación, y durante todo ese tiempo, los maestros que están actualmente en la CNTE fueron formados con una lógica donde el estudiante al terminar su trayectoria académica, se inserta como productor y reproductor del sistema capitalista neoliberal, prestando sus servicios como docente.

H. Zemelman, A. Quijano, E. Dussel, W. Mignolo, entre otros, han cuestionado sobre la educación hegemónica del sistema educativo y de la

necesidad de reflexionar y replantear la educación desde un pensamiento que problematice la realidad desde América Latina, donde el pensamiento crítico es un punto indispensable para generar rupturas, en este caso, en el ámbito educativo.

No obstante, en la formación académica inicial de los docentes en el caso de México, el pensamiento crítico no formaba parte como un eje central en el proceso de formación, si bien se le comenzaba a incluir en los planes y programas de estudio en los sexenios anteriores a este, se centraba nada más en la parte del desarrollo cognitivo en los estudiantes para adquirir las habilidades necesarias del área de formación en cuestión, es decir, la capacidad de análisis, reflexión, exposición, argumentación, comparación, etc. que menciona la perspectiva teórica del Pensamiento Crítico (PC) en su dimensión Cognitiva, planteada por J. Boisvert, Linda Elder y R. Paul, entre otros.

En otras palabras, en esta formación, el PC estaba al servicio del cómo y del qué de la educación, los contenidos que se impartirían estaban dados por las políticas educativas del Estado, y de manera hegemónica, los maestros han solido reproducir los mecanismos del sistema educativo institucional en todo el país; las planeaciones didácticas les son dadas, los contenidos a impartir también, los modelos educativos son impuestos y están en constante contraste con la diversidad de la realidad educativa en contextos específicos de cada estado, que como en el caso de Oaxaca, Guerrero y Chiapas, han estado con un rezago educativo histórico, en pocas palabras, la educación por parte de la institución no está funcionando en estas realidades educativas específicas en estado de marginación.

Si la mayoría de los maestros de la CNTE, han tenido una Formación Inicial con esta lógica reproductora del sistema educativo, ¿cómo es que se ha organizado un grupo magisterial para proponer un proyecto de educación alternativa?, ¿en qué momento de su formación, han sostenido una postura epistémica desde el pensamiento crítico?

Al afirmar que el magisterio fue formado con esta lógica del sistema educativo, podría llegar a ser una generalización que podría estar vinculada a un pensamiento preconcebido, y siguiendo el método fenomenológico hermenéutico de Husserl, fue necesario poner entre dicho (o entre paréntesis según el término husserliano), el encasillamiento de la Formación Inicial de los docentes como parte indispensable o no en su postura epistémica del pensamiento crítico en la educación. Por lo tanto, durante las entrevistas se indagó sobre ella para develar la incidencia de la Formación Inicial en la Postura Epistémica de este grupo de la CNTE.

Según un participante de la investigación, miembro de la Coordinación Estatal, cada uno de los integrantes de las distintas comisiones: estatal, regional y delegacional, están cada uno como representantes no de manera impuesta, sino que se obtiene por una cuestión electiva democrática:

Entonces en cada uno de los cargos he impulsado esos trabajos y pues ya en todo este proceso, en el 2014 se dio un Congreso Educativo de parte de la sección 7 y es ahí donde pues me propusieron para participar en la Comisión Estatal y ahí pues salí electo. (E1P1, mayo 2023).

Una cuestión recurrente que se pudo observar, es que la participación por parte de los miembros de la Coordinación Estatal y Regional, ha sido constante y durante un periodo considerable de tiempo, desde que se originó la propuesta de educación alternativa en el 2013. En el caso de este integrante de la Coordinación Estatal, la postura que mantiene como parte de la CNTE es que no se trata sólo de criticar las políticas educativas del Estado sino de proponer la parte netamente educativa-pedagógica, “siempre he impulsado la parte educativa. Como siempre hemos estado en contra de las reformas educativas del gobierno, entonces nos ha tocado, bueno, no solamente criticar sino también proponer” (E1P1, mayo 2023), además, el proyecto alternativo de educación es impulsado por otras secciones de la coordinadora, las cuales, como se observa en la cita a continuación, confirman que son de los estados al frente del bastión combativo de la misma, que están continuamente trabajando el proyecto:

a nivel nacional, impulsamos el programa educativo de la CNTE junto con compañeras, compañeros de otras secciones de la Coordinadora, más (frecuentemente), con los compañeros de Oaxaca, los compañeros de Guerrero, compañeros de Michoacán... (E1M1, mayo, 2023)

Ahora bien, uno de los supuestos que se tuvo que confirmar sobre la formación inicial de los docentes era si, en su trayectoria escolar, había influido el hecho de haber egresado de escuelas públicas o privadas, si influía el tipo de universidad en la que habían cursado para decidir participar en el proyecto de educación alternativa (PEA) de la CNTE en la mencionada sección; se observó que, algunos tienen la idea de que el tipo de escuela sí incidió en dicha participación:

Bueno, es un proceso. Que aquí entra mucho ya la formación que cada uno de los maestros que ingresan al servicio pues tiene. Muchos son egresados de las normales. Y desde las normales, muchos de los jóvenes van participando en los movimientos estudiantiles. Entonces, desde ahí ya empiezan a tener esa formación. Entonces, cuando ingresan al servicio educativo, pues muchos ya traen ese antecedente, y pues se involucran más rápidamente al proceso de lucha de la Sección 7 y de la Coordinadora. (E1M1, mayo 2023)

Históricamente, la Normal Rural Matumaczá, de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital chiapaneca, ha sido conocida como una escuela, que alberga estudiantes que suelen realizar marchas y manifestaciones por problemáticas sociales de distinta índole. Podría pensarse de manera generalizada que todo el magisterio que ha egresado de ahí, se involucra con los procesos de lucha de la CNTE una vez que comienza su labor como trabajador de la educación.

No obstante, lo que se encontró fue que, no necesariamente la decisión de participar y estar detrás del PEA estuvo relacionada con haber cursado sus estudios de grado en esta escuela. Al contrario, respecto al ejercicio docente, en la mayoría de los casos, los que ingresan al sistema educativo, continúan reproduciendo los mecanismos que dicta el Estado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su función docente, sin cuestionar, y mucho menos, proponer una educación distinta. Según el aporte de un

docente colaborador de la investigación y parte de la Comisión Regional de Educación Alternativa (CREA), se observa la condición del docente como reproductor del sistema educativo, y como nota, este docente cursó sus estudios de grado en esta Normal Rural Matumaczá:

Eché a perder 20 años de mi trabajo como educador, porque básicamente al entrar al servicio, por los esquemas lógicos estructurales que hay relacionados con la educación, llegas tú como trabajador nuevo y lo primero que te encuentras son los libros de texto y son el plan estructurado que te mandata el gobierno, y eso es el único que tienes a la mano. (...) lo único que asumí dentro de ese proceso no fue más que reproducir los patrones de comportamiento que están instituidos (...) es una lógica que le llamaríamos la mantención del *status quo*, (...) (E1P4, octubre 2023)

Como pudo observarse, el haber cursado en dicha escuela su carrera profesional, no implicó que fuera un factor decisivo para ingresar y defender el PEA, lo mismo ocurrió con otros docentes, pero lo que sí tienen en común este grupo intelectual que está detrás de este proyecto educativo alternativo, es que ninguno estudió en escuelas particulares del sector privado, sino que su trayectoria escolar la cursaron en instituciones públicas: “nunca estudié en una escuela particular, bueno, porque no habían muchas escuelas particulares, otro pues también, éramos de recursos económicos... no teníamos los suficientes para pagar una escuela privada” (E1P3, sep. 2023), cabe mencionar que incluso en las escuelas privadas de México, el marco curricular que se maneja está vinculado a la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo tanto, el tipo de educación que ha impartido también es bajo un esquema estructural con enfoque en competencias, o de otro tipo, pero no con la pedagogía crítica.

Para que el sistema educativo según los lineamientos del Estado forme a una generación, estamos hablando de 22 años aproximadamente, y han sido generaciones tras generaciones de docentes que han estado inmersos en este sistema neoliberal, reproduciendo los mismos mecanismos en los que fueron formados durante su trayectoria escolar. Esto quiere decir, que el proyecto de educación alternativa (2014) frente al sistema que ha

permeado durante décadas (últimos 40 años), lleva pocos años en comparación.

Como pudo observarse, la mayoría de docentes, ingresan al sistema educativo y se adaptan a todo el aparato que ya el Estado tiene establecido para que el magisterio que recién ingresa al campo laboral, ejerza sus labores sin desestabilizar el *statu quo*, y como señala la teoría crítica en los planteamientos tanto de Giroux, Freire y Zemelman, entre otros, se vuelven legitimadores del mismo sistema educativo, esa cuestión del proceso de legitimación y reproducción lo tienen bastante claro los miembros del PEA, y cuando hablan sobre ello, también rescatan los aportes de los autores que manejan y que forman parte de esta región epistémica, en el entendido de las fuentes teóricas de las que se basan para sostener el PEA:

Y ya vez que bien lo marca Henry Giroux en *Teoría y Resistencia de la educación* (...), es una lógica de un estado dominante, y el estado dominante lo que le interesa es tener controlado ideológicamente al pueblo (...) en esta parte nos dice Pablo Freire que lo único que hace el sujeto es adaptar su pensamiento a la realidad sin siquiera transformarla, entonces **estamos hablando ahí de un proceso de adaptación, un proceso de domesticación.** (E1P4, octubre 2023)

De la formación inicial, se puede resaltar entonces que, los docentes que actualmente se encuentran ejerciendo sus servicios, tuvieron una formación bajo los esquemas lógicos estructurales del neoliberalismo, en el que al final de su trayectoria escolar ejercen su labor docente reproduciendo lo que el Estado dictamina en cuanto al proceso educativo, y el hecho de que este grupo de intelectuales del PEA tenga claro el papel que cada profesor juega en los mecanismos de adaptación, domesticación y reproducción, se vincula directamente con la manera en cómo conciben el pensamiento crítico, del cual se observa, conlleva más de una dimensión:

el pensamiento crítico no es cualquier cosa y no se puede definir de una forma simple y sencilla, porque es algo que va mucho más allá y que tiene que ver precisamente con un proceso de transformación, o sea que yo no puedo hablar de un pensamiento crítico si mantengo la reproducción del Estado (E1P4, octubre 2023)

Se vislumbra desde aquí, que el pensamiento crítico conlleva a más de un solo aspecto, no tiene una definición cerrada, por eso, en el aparato teórico, cuando Foucault delegaba la crítica a un área en particular, se difería de su noción que la supeditaba a una disciplina en particular. Aquí, como comienza a observarse, el pensamiento crítico se despliega en más de una dimensión de sentido, y un primer elemento, es que debe darse un proceso de transformación, que, en relación a la práctica docente, no puede darse si se continúan reproduciendo los mecanismos ideológicos del Estado opresor. En esta formación inicial, algunos incluso comentan que no fueron formados sino deformados:

no fuimos formados, fuimos deformados porque pues nos dieron solamente lo que es la formación vertical, no hubo digamos, esa formación como se intenta ahorita (...) y el otro es de que pues cómo romper todo ese cerco de pensamiento que se tiene, en cada uno de los maestros. (E1P5, octubre 2023)

Esto último que menciona el docente sobre cómo romper con todo el sistema de pensamiento que cada sujeto, que cada profesor tiene instalado por toda esta formación inicial, se convirtió en uno de los aspectos imprescindibles en el pensamiento crítico en su sentido de transformación, el cual, no ha sido fácil en los docentes, pero que sí es necesario para romper con los mecanismos de legitimación y reproducción de la educación formal que se ha impartido en los esquemas neoliberales, donde la escuela respondía a los intereses y necesidades del sistema capitalista, es decir, se capacitaba a los estudiantes para que al final de su carrera se insertara como mano de obra para las distintas empresas o para el gobierno.

4.2.1.2 Formación continua. Vinculación de la formación pedagógica con la formación política

Se entiende como formación continua a aquella que los docentes fueron desarrollando una vez que se desempeñaban ya como trabajadores de la educación y que han ido cimentando en el acercamiento con el grupo

sindical disidente. Si bien en la formación continua puede hablarse de profesionalización, actualización y capacitación, se observó que, en cuanto a los estudios de posgrado, un 80% cursó la maestría en instituciones universitarias públicas e incluso privadas, pero esto no significó que estos estudios de posgrado hayan cimentado o fortalecido su formación continua en relación al pensamiento crítico o a la pedagogía crítica, sino que esta profesionalización obedeció a requisitos institucionales-gubernamentales para que éstos pudieran mantenerse ejerciendo sus labores o para conseguir una plaza-base como trabajadores de la educación.

Se observó en cambio, que han estado capacitándose en cuanto a la corriente del pensamiento crítico y de las pedagogías alternas a través de cursos, conferencias, foros, y encuentros con otros compañeros e investigadores del tema, en las comunidades pedagógicas que la misma CNTE organiza para fortalecer el PEA. Esta formación continua que tienen los docentes dentro de la disidencia sindical, no pretende un reconocimiento institucional a través de un título profesional, sino que está encaminada a la constante reflexividad del sujeto en función de su qué hacer como docente, en su relación política con la disidencia, así como su qué hacer con su propia práctica pedagógica.

Es decir, en esta formación continua, ellos no pretenden tener un documento oficial que les reconozca que tienen ciertos conocimientos en un tema específico, precisamente porque critican la formación que las instituciones tradicionales imparten, por lo tanto, ellos mismos generan en colectividad, su propia formación constante, capacitándose y actualizándose a partir de las distintas actividades que la CNTE organiza. No fue entonces, en su formación inicial donde estos docentes tuvieron su acercamiento a la pedagogía crítica, sino que fue dentro del movimiento magisterial disidente:

Al ingresar al servicio educativo, ya como profesor, pues nos fuimos acercando al calor del movimiento magisterial. A partir de ahí, pues empezamos a vincularnos con este pensamiento, principalmente por la lucha magisterial, ahí nos compartían textos de análisis de coyuntura,

de la situación política actual, del problema educativo, y de la crisis de los modelos pedagógicos del sistema educativo nacional, o sea todo ahí, se hacía ese análisis y eso me permitió empezar a reflexionar, ¿no? sobre esta categoría del pensamiento crítico. (E1P1, mayo 2023)

Los docentes de la coordinación del PEA no asistieron a una institución donde se trabajara pensamiento crítico pero están sabedores de que actualmente, hay algunas instituciones como el instituto MacLaren en el norte del país, pero el que no hayan cursado en este tipo de escuelas sino que se hayan formado inicialmente en escuelas públicas, hizo una particularidad de este grupo disidente del sindicato, como comenta uno de los entrevistados:

nosotros nos vamos a formar aquí, ¿no? O sea, nosotros aquí, vamos a construir, nuestro proceso de formación, en la práctica, en la acción, en la investigación, en todo este proceso, ¿no? Aquí nos vamos a formar, y es lo que venimos haciendo. (E1P1)

Teóricamente, lo que se observa es que hay un ejercicio autonómico en la formación continua en este grupo, hay una autoformación una vez que están involucrados con el proyecto y con el movimiento magisterial, y no se consideran como seguidores de una sola corriente o escuela de pensamiento, como lo afirma este docente:

nosotros no tenemos, digamos, una corriente así, diciendo algo definido, pues, nos identificamos, no somos totalmente freirianos, no somos, eh, totalmente seguidores de Maclaren, eh somos, este, alguna corriente, de pensamiento, ¿no? No. Nosotros vamos tratando de recuperar las experiencias y viendo cuál es nuestra situación, cuál es nuestro contexto. Y ahí vamos tratando de construir, ¿no? Nosotros decimos siempre, partimos de una resistencia y de una lucha. Si no hay resistencia desde la escuela, desde la comunidad, desde el sujeto, del maestro, pues, no hay ningún cambio. Eso siempre va a ser reproducción. (E1P1, mayo 2023).

Es entonces desde esta autoformación en el que los docentes dejan ver el pensamiento crítico, el cual, en su dimensión cognitiva, no se quedaría únicamente siguiendo a una sola fuente teórica, sino que analiza, compara, distingue y saca sus propias conclusiones a partir de todas las fuentes que tenga en su haber. La lucha que se menciona en la cita anterior, muestra

que es en el sentido pedagógico, y como ya se ha mencionado, inicialmente la lucha y resistencia que mantenía el sindicato, se originó inicialmente por cuestiones económicas y políticas.

Henry Giroux (1992), en *Teoría y resistencia*, menciona la importancia que tienen los docentes para dejar de ser legitimadores del sistema, y una forma de poner resistencia a lo instituido es precisamente con el ejercicio autonómico que realizan. Hugo Zemelman (2008), también expresa la gran relevancia de la formación en los docentes, cuando se disputa el proyecto educativo con el Estado, que es también recuperar la educación del país, y recuperar al sujeto, a la persona, en el sentido de luchar por un pensamiento desde lo contextual, desde lo vivido y desde el propio ejercicio autonómico de reflexión, de pensamiento crítico, según Zemelman es:

Recuperarse como sujetos, como personas, y cuando hablamos de recuperarse como personas estamos hablando no de un problema ético, sino de un tema intelectual y político que es recuperar el pensamiento, cómo cada quien lee sus circunstancias, como cada quién es capaz de reconocer en sus circunstancias, incluso de la vida cotidiana, posibilidades de futuro (Zemelman, 2008, s.p.)

En la formación continua que tienen los miembros del PEA, se observó que hay dos aspectos en los que se desenvuelven dentro de las distintas organizaciones y estructuras de la CNTE, cabe recordar aquí, que la Sección 7, está dividida en tres estructuras principales, que es la parte pedagógica, donde entra el Proyecto de Educación Alternativa, la parte Jurídica y la parte Política. Sin embargo, aunque los docentes con quienes se delimitó el grupo de participantes, fueron los que estaban a cargo de operar el PEA, se observó que en lo que respecta a su formación continua, estando dentro de la CNTE, no se limita a capacitarse y actualizarse sólo en los temas pedagógicos, sino que van también formándose continuamente en la parte política:

la formación de los maestros es fundamental en dos aspectos. Uno, la formación política, y otro, la formación también en el terreno educativo, pedagógico, didáctico. El maestro tiene que tener ambas formaciones para poder asumir su función con esa responsabilidad que se merece. Entonces, yo he pensado siempre así, dije bueno, yo voy a participar en la cuestión política en todas las actividades sindicales que se tengan que

realizar. Pero también me voy a interesar en la cuestión educativa, pedagógica- didáctica. (E1P1, mayo 2023)

La parte pedagógica que se maneja en la CNTE, a través del Proyecto de Educación Alternativa, está fuertemente vinculada a la parte política, las problemáticas sociales son abordadas, y los docentes que están en este proyecto participan también en las actividades políticas que la Coordinadora convoca, como expresó una docente:

Todo en el ámbito pedagógico no está desligado de la parte política. Entonces como parte de la activación política también es la parte pedagógica, las situaciones sociales no están despegadas, entonces muchas veces por parte del Estado a veces nos dicen que lo pedagógico es lo pedagógico, que el maestro solamente se siente o vaya a su salón y se dedique únicamente a dar clases, pero no puedes diseñar ni dar clases, o sea, sabiendo que todo alrededor se está cayendo a pedazos, o sea es parte integral de la formación de este sujeto que debe ser consciente y crítico de la realidad misma y eso se da desde la educación desde un pensamiento discernente. (E2P2, septiembre 2023)

Una de las cuestiones que pueden ponerse en duda sobre la formación política de la cual hablan, es si hay una capacitación o actualización respecto a ésta, ya que, cuando hablaban de una formación política, lo que se dejaba ver era la participación a distintas actividades a los cuales eran convocados por la parte de la estructura política de la CNTE, que en el caso del PEA, surgió en el 2014 bajo la estructura política del bloque democrático, y en la organización actual, también está integrada por el mismo bloque:

Así que teníamos esta relación, esta tarea en la parte pedagógica, pero también teníamos la relación en la parte política que da la activación de realizar actividades de brigadeos, de visitas, de actividades de política, de participar en las marchas, en las actividades que se convocaron. (E2P2, septiembre 2023)

Como puede observarse, un aspecto que puede ser criticado es si la formación política responde realmente a una capacitación política o sólo se dice formación política a la participación de las actividades a las que son convocados para dar fuerza al movimiento magisterial, como en el caso de las marchas y brigadeos. Puede ser que la formación política esté más

consolidada en maestros que forman parte de la estructura política de la CNTE, y la parte de la formación pedagógica en los que forman parte de la estructura del PEA, pero sí es un hecho que ambas líneas son tomadas en cuenta por los docentes de la CNTE cuando se trata de su autoformación continua. Lo que queda más claro es que la formación pedagógica se da en distintas actividades estratégicas para difundir y compartir entre los compañeros maestros de la CNTE:

el mismo sindicato nos empieza a dar los elementos... Hemos tenido cursos, talleres, foros, entre otros apoyos para comprender la pedagogía crítica la cual, pues sí nos dio el convencimiento y es como estamos hoy trabajando con el proyecto. Nos van capacitando pero en un principio. Ahora, de manera muy autónoma, también ya podemos dirigir, y llevar a cabo el proyecto en cada una de nuestras regiones, pero nos agenciamos también a lo que la parte estatal nos oriente, pero no nos salimos de esta línea de pensamiento crítico. (E2P3, septiembre 2023)

Un aspecto interesante de la operativización del PEA, es que si bien el comité estatal da ciertas orientaciones sobre el proyecto, es a través de las reuniones del Comité Regional de Educación Alternativa que se comparten y discuten las temáticas y cómo se está trabajando el proyecto en cada una de las regiones y delegaciones del PEA, es decir, no siempre la manera de cómo llevarse a cabo baja de la parte central-estatal hacia los distintos centros escolares a través de los representantes, sino que es también de manera viceversa, dialéctica. Esto también permite que el proyecto se autosostenga por el mismo ejercicio autonómico que cada una de las regiones y delegaciones lleva a cabo, la formación continua es pues, parte fundamental para el desarrollo del PEA, y deja ver que es, es sí misma, una manera de ejercer el pensamiento crítico, tanto en su dimensión cognitiva como sociohistórica al no dejar de lado las cuestiones de las demandas sociales.

Veamos a continuación, las condiciones que detonaron el desarrollo del Proyecto de Educación Alternativa. Para aclarar esta parte, se mencionará, específicamente, de qué manera ha operado el sistema educativo neoliberal, es decir, qué aspectos de la educación oficial es con la que no estaban de

acuerdo los representantes del PEA, y que hizo generar una propuesta alterna para la educación en el país, puesto que la crítica al sistema educativo oficial fue el detonante de este Proyecto de Educación Alternativa.

4.2.2. Condiciones socio históricas, políticas e ideológicas que detonaron el PEA. Crítica al modelo educativo oficial.

El punto de partida del Proyecto de Educación Alternativa, según sus mismos integrantes que la coordinan y operativizan, es la crítica al modelo educativo oficial, si bien ya se mencionó que ha sido bajo la lógica neoliberal, en la que al culminar responde a los intereses del sistema económico capitalista, no se ha mencionado de manera específica, qué es lo que implica una formación educativa bajo estos términos, es decir, qué genera en los actores educativos, sobre todo, en sus estudiantes. Según los miembros de la comisión estatal y regional del PEA, lo que ha hecho la educación oficial es:

formar a los estudiantes académicamente, o sea, tecnificarlos (...) lo que produce el sistema educativo oficial es capital humano (...) a los estudiantes, a los niños, a los jóvenes, se les está solamente tecnificando y quitándoles su humanidad, a tal grado que hoy los estudiantes no se preocupan por el otro, y ya no se interesan por las comunidades (...) lo que está promoviendo, es la competencia, la individualidad, el consumismo. (E1P1, mayo 2023)

Aquí puede observarse que hay ciertas características históricas de la educación oficial en el modelo neoliberal de que ha imperado en los últimos 40 años, como la tecnificación, capacitación, competencia, individualismo, consumismo, los cuales, teóricamente, se vinculan con la teoría del capital humano y de la cosificación que ya ha expresado la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Con el individualismo predomina el yo, no importa el otro, ni la comunidad; con la competencia y la tecnificación, se da lugar al capital humano; y con el consumismo se despoja gradualmente la subjetividad para dar lugar a la cosificación del sujeto.

Además de esto, los planes y programas instituidos, se han manejado de manera homogénea y estandarizada, sin tener en cuenta la gran diversidad y los contextos educativos en cada uno de los estados, incluso dentro de Chiapas, hay realidades educativas muy diversas, desde escuelas de educación indígena, rural, urbana, multigrado, etc. Los planes y programas, además, están hechos para seguir al pie de la letra los contenidos y las formas de educar sin dar la posibilidad de una manera distinta de llevar a cabo el proceso de enseñanza en cada contexto educativo particular, esto expresó uno de los entrevistados:

lo que la parte oficial trabaja, pues vemos que es muy riguroso y sobre todo crean personas... simplemente para obedecer y reproducir lo que ellos intituyen, además los planes, los programas, están de una forma estandarizada, (su contenido) no está contextualizado. (E2P3 septiembre 2023)

Esta estandarización se ve en los contenidos de los materiales educativos, y en los modelos pedagógicos que se han seguido, se ven los mismos contenidos y se enseñan de la misma forma en todos los estados, la forma de evaluar, si bien tiene distintos rubros, lo que más prima la final es la calificación asignada con un número, otra docente expresó que además de esto, hay modelos tópicos que se muestran en los libros de texto oficiales:

parece que la escuela enseña un mundo que no conocen, en los libros de texto les mostramos modelos tópicos, viene “imagínense New York, imagínense (otros países)”, pero no es la realidad en la que están viviendo, tampoco se trata de ponerlos en una burbuja, sino que tengan un sentido de arraigo y pertenencia en lo que tienen, y cómo transformar esta realidad misma. (E2P2, septiembre 2023)

Además de la estandarización de los programas, de la descontextualización de los contenidos, de la imposición ideológica-cultural que se da a través de los modelos tópicos, está también la parte de la saturación de grupos, que impiden una atención más profunda con cada uno de los estudiantes:

Uno de los errores de este modelo, en este sistema tradicional, es que te sobresaturan los grupos, este grupo era de más de 50 niños. Desde ahí

ya tenemos el primer gran obstáculo, ¿no? Son 50 mundos diferentes, que tienes que ir conociendo. (E2P2, septiembre 2023)

En nivel primaria, hay grupos de más de 40 alumnos , en este caso, el grupo de 50 alumnos era de nivel secundaria. En primaria suele haber un maestro por cada grado, ósea que un grupo tiene un mismo maestro por lo general en dos ciclos escolares, en secundaria no, ahí hay un maestro por materia, en el caso de esta profesora, atendía siete grupos de 50 estudiantes, lo que hacía más de 300 alumnos por ciclo, esto es importante en la medida que, en una educación tecnocrática de este tipo tradicional oficialista, no le importa la atención humanista en los estudiantes sino sólo el resultado, el progreso en cuanto a la capacitación de los mismos, y con esta cantidad de alumnos por grupo se vuelve un reto atender de manera humanística a todos ellos.

Otra de las críticas que se le hacen a la educación oficial es la desvinculación entre los niveles de la educación básica; la transición de preescolar a primaria, y luego de primaria a secundaria provoca que se generen ciertas fragmentaciones: “Que ya no se vean tan fragmentados cada uno de ellos, y no exista esa relación, por ejemplo, el niño de preescolar llega a la primaria, y es un cambio muy brutal, no existe una secuencia como tal y pareciera que se rompen ciertos ciclos”. (E2P2, septiembre 2023).

Respecto a todos estos aspectos, este grupo de docentes vieron la necesidad de construir un proyecto de educación alterna a la que se ofrecía desde el Estado y fueron sentando los principios de lo que sería el PEA. Respecto a la crítica del proceso de escolarización tecnocrática, de capacitación y de generadora de capital humano, se propuso una educación humanística:

tenemos que cambiar la forma en cómo se está desarrollando la educación en México, ¿no? Tenemos que plantear una educación transformadora, una educación crítica, más bien, recuperar el sentido humanista de la educación (...) necesitamos una educación que luche contra eso (competencia, individualismo, consumismo), porque esta educación no lo va a hacer, entonces, desde ahí tenemos que construir una educación, a partir de un análisis cultural, a partir de un análisis

social, a partir de un análisis económico, político, ambiental, y a partir de ahí tenemos que replantear la educación. Entonces, para nosotros eso es fundamental. (E1P1, mayo 2023)

Frente a la homogeneización y estandarización de la educación, se propone en el PEA, una educación contextualizada, que considere las problemáticas específicas de cada espacio escolar, y frente a la desvinculación entre los niveles, se sugiere el seguimiento en cada una de las etapas:

uno de los puntos que marca el proyecto de educación, es que exista la vinculación entre los niveles (...) Uno de los principios del proyecto educativo alternativo es que el conocimiento es un todo al final, es la parte que involucra al sujeto en su formación, integral como sí mismo, entonces no puede verse la educación así fragmentada, y las escuelas tampoco pueden estar desapegadas de las realidades. (E2P2, septiembre 2023)

Incluso, han llegado a pensar que la educación no es sólo aquella que se da dentro de los recintos escolares, que se vuelve un todo en la formación del sujeto y que incluso el recinto mismo no es sólo una estructura física sino un ente vivo:

muchas veces caemos en esta parte tan tradicional que la escuela es considerada como un espacio físico, de muros y paredes nada más, de manera personal considero que la escuela es un sujeto vivo, es un ente, para mí es algo vivo, porque vivo, porque está formada de puros seres que tienen la emociones, ideas, pensamientos, entonces la escuela es eso, son emociones, pensamientos, ideas, entonces no es un espacio físico de paredes. (E2P2, septiembre 2023)

Todos estos aspectos forman parte del Proyecto de Educación Alternativa de la Sección 7 de la CNTE, en la cita anterior puede resaltarse que la escuela y todo el proceso educativo, desde esta perspectiva, es un ente vivo, y, por lo tanto, el enfoque desde el que parte este proyecto, también lo es desde la vida misma, observando todas las problemáticas socio-económicas, políticas, ambientales y culturales que envuelven cada uno de los contextos micro en relación con lo macro social. Teóricamente,

Enrique Dussel expresó, en su filosofía de la liberación, que la cuestión filosófica y epistémica de un pensamiento crítico liberador, partía precisamente de la vida, y quienes hacen toma de la palabra, son aquellos que están viviendo en la periferia del mundo, quienes se revelan ante lo hegemónico, ante lo dado, ante el explotador, ante, como dijera Freire, el opresor, para liberar, en este caso, a aquellos que no tienen de otra más que cursar su formación con lo que el sistema impone.

4.2.3 El pensamiento crítico como postura epistemológica. Su sentido desde la voz de los participantes.

En el siguiente apartado se observa, cuál es la postura epistémica que los representantes del Proyecto de Educación Alternativa mantienen respecto al pensamiento crítico, el cual, según la Teoría crítica, uno de sus núcleos centrales, es la conciencia histórica, se presenta a continuación, cómo apareció expresada ésta, desde los sujetos participantes.

La significación del pensamiento crítico, como ya se planteó en el capítulo teórico, varía de acuerdo a las distintas escuelas o teóricos que lo hayan abordado, desde Kant, Hegel, Marx, los de la escuela de Frankfurt, o desde la corriente latinoamericana. Esta variación en la significación del pensamiento crítico, se debe a las distintas circunstancias históricas en las que fue planteado. Como ya se ha expresado, el pensamiento crítico tiene una dimensión cognitiva y una dimensión socio-histórica, en esta última, priman los conceptos de liberación y de emancipación. En América Latina, la teoría crítica se vinculó hacia cuestiones como el racismo, el clasismo, a las lógicas patriarcales, se enfatizó en esto, y en las cuestiones de la dominación económica, por las condiciones históricas de esta parte del mundo.

En Europa y Norteamérica, los procesos históricos fueron diferentes, y cuando se hablaba de pensamiento crítico en su sentido de liberación, se vinculaba a las luchas contra las guerras, a las luchas por el proletariado. En cambio, en América Latina, las luchas tuvieron un rumbo distinto, las

condiciones históricas apuntaron a la lucha por el campesino, por el indígena, por la mujer, entre otras.

La conciencia histórica, es una categoría que nuclea al pensamiento crítico, y que se encuentra tanto en los autores de la escuela de Frankfurt como en los autores latinoamericanos y en los norteamericanos, donde la resistencia, la liberación, la emancipación son palabras fuerza de este campo simbólico, pero son expresadas de manera distinta, incluso se podría decir que la producción intelectual se dio en razón a las circunstancias históricas. En otras palabras, la emancipación es común en la teoría crítica, pero se hace necesario preguntarse, de qué se tiene que emancipar en esta parte del mundo, la liberación es común también en los postulados teóricos, pero hay qué cuestionarse, de qué hay que liberarse acá.

Algo que no es común, algo que solo aparece en África y en América Latina, o como dice Dussel, en la periferia del mundo, es la decolonialidad. En esta parte de américa, hubo un proceso histórico de colonización que, en la actualidad, respecto al pensamiento crítico, en Latinoamérica ha llegado a plantearse como una crítica decolonial, y esta cuestión no es coincidente con otras partes del mundo como Europa, así como tampoco es coincidente la interculturalidad crítica, la cual es planteada también en estos lugares periféricos.

Otro aspecto distintivo es que el discurso de la lucha, de la liberación, de la emancipación como conceptos propios del pensamiento crítico, no transitó en sentido estricto por el discurso de la academia, sino por el discurso del pueblo, de ahí el reconocimiento que ha estado teniendo Paulo Freire, de ahí que tomara también relevancia la educación popular y de las epistemologías del sur, porque fue a través de la sabiduría de los pueblos originarios, del senti-pensar de los pueblos, de la periferia del mundo, que se planteó la lucha, la liberación y emancipación; todos estos aspectos, hacen específico al pensamiento crítico latinoamericano, que si bien tiene sus raíces en los planteamientos teóricos de las escuelas europeas, se expresó con todas estas características que lo distinguen; además, en

aquellas escuelas, el manejo del pensamiento crítico fue más teórico, en cambio aquí, fue también vivencial, aquí se movieron otras fibras, porque las circunstancias históricas fueron también otras.

No es lo mismo las experiencias de una guerra, de una crisis económica, en la que estos intelectuales que plantearon el pensamiento crítico fueron de la clase media alta, muy distintos a los que están pensando la realidad latinoamericana, son otro tipo de sujetos históricos que están pensando desde otras condiciones socio históricas, políticas, económicas, culturales, ideológicas, así aparece lo socio de lo epistémico. En el caso de esta investigación, como ya se ha mencionado, la significación del pensamiento crítico emerge como una región socio-epistémica en la que su cualidad específica es que se presenta como una lucha por el proyecto educativo, la lucha es una disputa, en este caso, del sentido del pensamiento crítico que debería primar en la educación.

Como se ha mencionado, el Proyecto de Educación Alternativa emergió como una propuesta distinta a las lógicas de la educación neoliberal de los últimos 40 años, frente a una educación que tecnifica, que capacita, que prima lo individual y el capital humano, se pretende una educación humanista, y con ésta, un pensamiento crítico que cuestione estas lógicas neoliberales, en la cual, se hizo presente la cuestión de los diversos modos de colonización en el que se encuentran insertos los sujetos en este esquema económico neoliberal.

La **crítica decolonial** surgió entonces, como parte de la postura epistemológica del pensamiento crítico en los planteamientos del PEA; los representantes sindicales de este proyecto educativo alternativo, también consideran que, mediante la conciencia histórica se hace consciente el proceso histórico de colonización de Latinoamérica, y que esta colonización se ha expandido en más de un sentido; es decir, se plantea una crítica decolonial, en el caso de la disputa por el proyecto educativo, en cuanto que, se afirma que hay una colonización también del poder, del saber o del conocimiento, y del ser.

El poder económico permea al mismo tiempo las formas de producción del conocimiento, Aníbal Quijano ha señalado que esta colonialidad del poder conlleva también a una colonialidad del conocimiento: “La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial / moderno, capitalista y eurocentrado” (Quijano, 2014, pág. 798). Las formas de la producción del conocimiento que se ha estado llevando en la educación neoliberal oficial en México es contra lo que el PEA de la CNTE ha declarado estar en lucha, ya no es sólo económica sino también pedagógica, lo cual requiere crear alternativas, como lo menciona uno de los representantes sindicales:

entonces tenemos que construir alternativas, tenemos que construir otras formas de pensar, de querer cambiar ya algo, ¿no? Ya no simplemente ser partes, sino que ahora ya proponer, transformar, modificar, pues, el *statu quo* de la realidad. (E1P1)

La descolonización del conocimiento, es nombrada también como descolonización del currículo, que es donde entra el sentido de la creación del PEA, proponer una educación alterna que haga una crítica decolonial en cuanto al poder, al conocimiento y que rescate la subjetividad:

lo que plantean por ejemplo estos autores Boaventura de Sosa, Aníbal Quijano, la colonialidad del saber, del poder (...) Entonces, nosotros decimos es algo con lo que tenemos que luchar. Nosotros también decimos, de la descolonización de currículo. (E2P1)

Pero, cómo llevar a cabo el proceso de descolonización en cuanto al qué hacer pedagógico, es algo que también se cuestiona en el PEA constantemente, y una de las observaciones que se hace es, que, si el propio sujeto no sabe lo que es, entonces difícilmente se llegará a un proceso de descolonización como tal:

Pero para que exista eso, el maestro tiene que saber primero qué es colonización. O sea, ¿cómo es que estamos colonizados desde el saber? ¿Cómo es que estamos colonizados culturalmente? ¿Cómo es que estamos colonizados desde el ser o desde la subjetividad? O sea, yo

primero tengo que identificar eso para poder descolonizarme, sacar todos esos códigos que tenemos impregnados. Entonces, digo, eso es un proceso.(E2P1)

En este proceso de descolonización, los sujetos participantes dieron distintos ejemplos de cómo es que se presenta, en primer lugar, la colonización, y se observó que uno de los aspectos que más resaltó fue la colonización cultural, a través, por ejemplo, del tipo de nombres que se le ponen a los niños que van naciendo, los cuales son tomados del extranjero, otro ejemplo fue el del ideal que representan las imágenes de la ropa que se porta:

la cuestión de la colonización se observa, como te comentaba hace rato, que hay gente que prefiere, por ejemplo, usar una playera con la imagen de la ratona mimí que una imagen con la playera de Emiliano Zapata que básicamente refleja ese esquema de la colonización que se vive. (E1P4)

Ejemplos de cómo se expresa la colonización a través de la dominación cultural, fue también a través de los tipos de alimentos que se consumen, comienza haber una preferencia cada vez mayor de lo que es producido de fuera, sobre todo, por las grandes compañías internacionales, que lo que se produce localmente, el darse cuenta de esto es un primer paso para efectuar el pensamiento crítico según los miembros del PEA, tiene que haber primero un darse cuenta de aquellas esquemas que mantienen al sujeto oprimido, alienado, y dominado, para luego comenzar a generar rupturas; en una educación de tipo decolonial, según ellos, se trata de:

empezar a romper con aquellas todas lógicas que te controlan desde fuera para quedarte con lo que tiene tu tierra y te podría poner muchos ejemplos; ¿cómo decimos? ¿hamburguesa o garnachos?, ¿pizza o empanadas?, ¿nachos o tacos? o sea ahí hay un apego lógico a lo que en este caso llamaríamos cultura dominante, así muchos prefieren ir a la plaza que ir al mercado...(E2P4)

Ahora bien, ¿cómo esta dominación cultural es mostrada y distribuida en la sociedad latinoamericana?, a través de los medios de comunicación, de la música, de la televisión, de los comerciales. En estos últimos, sobre

todo, es donde los maestros han observado que, en el caso de la industria del refresco, como la Coca Cola, es donde atisban continuamente en la psique de los sujetos al vincular el producto con la subjetividad de los mismos, venden de esta manera la idea de que estos productos son parte de su vida cotidiana:

esos comerciales de las aguas negras donde pasa una doña, (...) y ella sale pues este haciendo tortilla con un fogón con leña, y luego dicen todavía, -a esta tradición vamos a seguir dándole vida o a prevalecer por siempre dice (el comercial) pero disfrutando con una de esos aguas negras. Hasta dónde ha llegado pues el robo digamos de nuestra cultura del valor que tenemos como pueblo. (E1P5)

Pudo observarse que una de las cuestiones que se critica en este grupo intelectual del PEA es que la operativización de la colonización en la sociedad, está estrechamente vinculada al sistema capitalista a través de lo mercantil. No son sólo productos comestibles lo que se mercantiliza, también la ropa, los contenidos artísticos, etc., pero lo que llama la atención es que muchos de los productos, sean tangibles o intangibles, se comercializan haciendo uso de las identidades de los pueblos, del valor simbólico y cultural de las comunidades para asegurar su consumo. Todo este proceso de consumismo es una forma de expresión de la colonización, la cual es criticada por los miembros del PEA:

ideológicamente hablando en el sentido del aspecto de lo mercantil, está el todo en la cuestión de la mercantilización, porque se mercantilizan los sentimientos se mercantilizan las emociones se mercantilizan las relaciones interpersonales, se mercantilizan el trabajo, se mercantiliza prácticamente todo; entonces, cuando yo hablo esa parte del consumismo me refiero a eso que consumimos prácticamente todo lo que viene del extranjero pero no consumimos lo que básicamente forma parte dentro de nuestro espacio territorial. (E2P4)

Un aspecto que alarma a este grupo en relación al consumismo y la mercantilización, es la expropiación de lo que se produce en las distintas regiones geográficas del país, como en el caso del café; Chiapas es conocido por ser uno de los estados con mayor producción cafetalera en el país, pero la mejor calidad del mismo, se va al extranjero, y en muchas familias, se

consume, en cambio, el café instantáneo y procesado industrialmente del extranjero que las compañías internacionales venden:

donde yo trabajo se cultiva el café, o sea la gente cosecha, siembra y se dedica de cierta manera a la producción del café, (...) cultivan el café pero prefieren venderlo todo y cuando quieren echarse un su café pues se van a la tienda a comprar un Nescafé o se compran un café de los que se venden por 5 o 10 gramos (E2P4)

Parece que hay una doble acción, en este ejemplo, que hace que se siga perpetuando el sistema capitalista en el que estamos; por un lado, la gente vende toda su cosecha porque adquieren con la venta una capital mayor que si compra por menudeo la cantidad que va a ingerir por familia; y por otra, el constante bombardeo de los comerciales donde se promociona dicha marca de café, en el que agarran este acto simbólico que representa tomar café en las comunidades, haciendo que prefieran la marca extranjera, que lo que ellos producen. En fin, en los mecanismos capitalistas, parece que importa más la acumulación del capital y el consumismo, no importa si en el proceso se despoja a los pueblos de sus identidades que los distinguen y de la dominación y manipulación de las subjetividades, es decir, de la colonización del ser, mediante la colonización del poder, y del saber.

Se observa que este hecho de la colonización, es triangulada por los sujetos participantes, retomando a distintos autores de la crítica decolonial, considerando la dimensión del poder, saber y ser, como formas en las que se manifiesta la colonización y que está vinculada a aspectos socio políticos, económicos, culturales; pero lo que prima en la colonización es la **dominación ideológica**, la cual fue apareciendo como un aspecto central en el sentido del pensamiento crítico como postura epistemológica:

si nosotros por ejemplo hablamos de la colonización, obviamente tendríamos que triangular, pensar en Walter Mignolo, pensar en Boaventura de Sousa Santos, pensar en Aníbal Quijano, en Catherine Walsh, que de cierta manera es como una triangulación lo que es la colonización del saber del poder y del ser. El esquema de la colonización es ideológico, relacionados política-social-económico y -culturalmente que son básicamente ejercicios que se generan a partir de lo que es la colonización, es decir, que, aunque caminemos como que sin nada

pasara pues prácticamente somos, como diría este Frantz Fanon somos entidades colonizadas. (E2P4)

Este grupo intelectual del PEA, considera que la educación oficial de los últimos cuarenta años que ha estado bajo esquemas neoliberales, ha sido una educación que permite estos ejercicios de colonización, en cambio, la educación que se pretende en el PEA sería una educación decolonial:

en el proyecto de educación alternativa (es) un ejercicio decolonizador, sería la contraparte de la colonización, pues es prácticamente romper con todas esos esquemas lógicos dentro de tu pensamiento que te apegan al sistema y que te hacen amar lo extranjero dentro de tu propia tierra, es decir que lo que se está buscando con esta ruptura pensada desde el esquema de-colonizador, es para nosotros, entender la realidad cómo está y cómo establecer un ejercicio de una ruptura que nos permita precisamente transformar esa realidad, que a final del día, la base fuerte sigue siendo el pensamiento crítico, porque aunque hablemos de la decolonización es pensamiento crítico, la decolonización implica hacer una hacer un análisis crítico de tu realidad. (E2P4)

Se observa entonces, que el ejercicio de la decolonización, como un esfuerzo constante de lucha contra el consumismo, contra los distintos mecanismos del sistema capital, es una manifestación del pensamiento crítico, según como se piensa desde los representantes del Proyecto de Educación Alternativa, y quienes manifiestan que el pensamiento crítico es lo que nuclea a este proyecto:

el pensamiento crítico para el proyecto de educación alternativa es como el núcleo, como la base, vamos a llamarle como la sustancia, como la sustancia orgánica del proyecto en sí, porque básicamente todo lo que le da forma a esta propuesta de trabajo se sostiene precisamente por el pensamiento crítico. (E1P4)

Pero la pregunta es, ¿cuál es el sentido que se le da al pensamiento crítico desde estos representantes sindicales que están sosteniendo la estructura del Proyecto de Educación Alternativa?, un primer aspecto, como se observó es que el ejercicio de la decolonización es manifestación del pensamiento crítico, pero qué sentido se le da, con la base teórica de que *Sentido*, implica un sentir, una intención, una dirección y, por último, una comprensión, que es el momento abarcativo o que engloba todo lo anterior.

En cuanto al sentido, en el ámbito de sentir, este grupo parte de un descontento, de una inconformidad histórica frente al Estado. En sus inicios de la organización de la coordinadora, como se ha mencionado, la lucha que mantuvo fueron por motivos económicos, y que, a través del tiempo, justo después de combatir contra la Reforma en el sexenio de Enrique Peña Nieto, comenzaron una lucha por el proyecto educativo alternativo. El sentir, dentro de este proyecto, implicó generar prácticas educativas alternas que combatieran las características históricas de la educación neoliberal como ya se mencionó. El sentir, en cuanto a lo pedagógico, fue un rechazo a estas características, que permiten generar sólo capital humano para el sistema económico-político.

En un segundo momento de sentido, está la intencionalidad. En el PEA, se pretende que, en lugar de reproducir estas características educativas neoliberales, como la tecnificación, la capacitación, el individualismo, el consumismo, etc. nuclea su proyecto con un pensamiento crítico que intenciona la generación de una educación que recupere la parte humanística de la misma, donde se vean a los actores educativos no sólo como una parte estructural mecánica del sistema económico-político sino que se recuperen la parte que los hace humanos, teniendo en cuenta el sentir, las identidades, la subjetividad, la colectividad, los valores, entre otros aspectos, estos dos primeros momentos de sentido, se pueden vislumbrar en el apartado de la crítica al sistema educativo oficial.

Ahora bien, cabe preguntarse hacia dónde está enfocada la direccionalidad del sentido del pensamiento crítico desde esta perspectiva de los miembros de este proyecto educativo alternativo. Se observó que un aspecto fundamental del sentido en su dimensión de dirección, es la vinculación entre lo que se dice del pensamiento crítico y lo que se hace con ese conocimiento teórico, es decir, la vinculación teórica-práctica; y en este caso, la transformación es una palabra que da fuerza y que direcciona al pensamiento crítico según sus representantes:

estamos entendiendo que el proyecto de educación alternativa desde ese punto de vista está obligado, vamos a decirle, por condiciones éticas (...) tiene que promover una acción transformadora, (...) para darle ese ejercicio teórico práctico que exige el pensamiento crítico, para llegar a ese proceso de la acción transformadora; es decir, que para nosotros, el conocimiento, los saberes, todo esto que tiene que ver con los aprendizajes, se tienen que construir de manera colectiva, pero si no hay una acción transformadora pues el asunto es simple, no hay pensamiento crítico. (E1P4)

En pocas palabras “el pensamiento crítico es reflexión y acción sobre el mundo para transformar, es teoría-práctica” (E2P4). Pero de qué hay que reflexionar, de qué es necesario accionar para generar transformación. Un aspecto que se mencionó durante las entrevistas, es que la educación neoliberal está acorde al sistema capitalista, por ello uno de los aspectos que resaltaban era la cuestión del consumismo y todos los mecanismos de colonización, fue recurrente el ejemplo de la coca-cola, por ser para ellos, un representativo del sistema:

La Coca-Cola es un representativo del sistema (...) hay un ejercicio de explotación, de dominio, de opresión, de esclavitud laboral, o sea hace un ejercicio vinculado con lo que implica el sistema que es lucrar, acumular capital, capital y capital, pero no es solo eso también la Coca-Cola genera un deterioro ambiental bastante grave (E2P4)

Con el gran consumo que hay de este producto, dieron ejemplo de cómo puede ser un representativo del sistema, por la explotación de los recursos, el dominio del mercado y las subjetividades por medio del bombardeo comercial, la acumulación de capital sin importar lo que se destruya en el proceso, que es tanto un deterioro ambiental por las grandes cantidades de agua del subsuelo que consume, y el deterioro en la salud que implica su continuo consumo. Se dice entonces, que al ejercer el pensamiento crítico, una vez comprendido todo lo que implica su consumo, entonces se dejaría de hacerlo como un ejercicio práctico de transformación:

si yo pienso en una en una acción transformadora desde el pensamiento crítico implica que yo sujeto pensando en la colectividad, lo que tengo que hacer es hacer una acción transformadora, es decir, que si hago un análisis mucho más allá de lo que representa la Coca-Cola y entiendo todo lo mal, lo grave que está provocando dentro de la existencia de los

sujetos, pues obviamente el indicativo es que yo tengo que dejar de consumir el producto, o sea es una manifestación práctica y expresa del pensamiento crítico. (E2P4)

Otro ejemplo que saltó a la luz como ejercicio práctico del pensamiento crítico fue la problemática de la basura; uno de los tantos causantes de la contaminación y deterioro ambiental, son las toneladas de basura que se generan cada día, y en cuanto a la parte de cómo tratar esta problemática a nivel pedagógico didáctico en las escuelas, cambia en cada una de los dos propuestas educativas; según los representantes del PEA, en la Nueva Escuela Mexicana sí se retoma la problemática, pero la acción que se propone desde ahí, no les parece que sea acorde con el ejercicio del pensamiento crítico, veamos:

en la Nueva Escuela Mexicana en el asunto de la basura, porque sí lo retoma como un tema, ¿pero qué te proponen? te proponen simplemente el mentado reciclaje, el reutilizar, el reusar cosas, esas cosas que no te solucionan la bronca de la basura, porque al final del día siguen haciendo basura, no importa si separas lo orgánico y lo inorgánico, pero sigue siendo lo mismo ¿cuál es la única forma de acabar con la basura? para el pensamiento crítico (...) no funciona así, el pensamiento crítico te diría, desde la observación de lo que hay detrás de la basura es, dejar de consumir, no quieres que haya basura, deja de consumir. (E2P4)

Los representantes del PEA, hacen una crítica respecto al manejo del pensamiento crítico por parte de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con este ejemplo de la basura, no les parece que se lleve a cabo un ejercicio complejo para resolver esta problemática, de ahí que, aunque uno de los ejes articuladores del plan de estudios de la NEM sea el pensamiento crítico, para los integrantes del PEA, les parece que no se lleva a cabo en el entendido del ejercicio de transformación que éste implica:

no es pensamiento crítico simplemente es una distorsión que tiende únicamente a repetir patrones instituidos, si tú reciclas, reúsas, reutilizas o separas orgánico e inorgánico, gana el sistema, pero si dejas de consumir, gana uno, gana el colectivo, gana la madre tierra porque dejas de estar produciendo (E2P4)

De la cita anterior se pueden señalar tres aspectos: uno es que para estos sujetos representantes del PEA, la propuesta educativa de la NEM presenta un discurso que distorsiona el sentido del pensamiento crítico; el segundo es que, al posicionarse como un colectivo que está en “lucha” como un código que los caracteriza, expresan con el término de “ganar”, precisamente esta lucha contra lo que suelen llamar “mounstruo” refiriéndose al Estado. Por último, y más importante, es, que desde esta cita, cuando se menciona que “gana uno, el colectivo y la madre tierra”, comenzó a observarse que hay una triangulación en la comprensión del pensamiento crítico desde este discurso, es decir que el pensamiento crítico tiene tres momentos por los que pasa el proceso de transformación, primero en relación al propio sujeto, segundo, en relación al colectivo, y por último, a la tierra en que se habita.

En cuanto al primer momento, el cual no necesariamente tiene que ser en términos de un tiempo lineal cronológico, sino pensando que este momento puede ocurrir a la par de los otros dos siguientes, pensando por ejemplo, en un tiempo constelar a la manera de Walter Benjamín (2022), se encuentra la liberación de todas aquellas fuerzas opresoras que están en la propia mente del sujeto, en su propia subjetividad, hay un proceso de emersión de la realidad, en el que el sujeto toma distancia para observar y reflexionar sobre su realidad para luego volver a ella, y al regresar, tomar acciones que generen transformación, que también es llamada como el acto de la trascendencia:

el pensamiento crítico crea un acto de emersión dentro de la realidad para poder observarla, analizarla, cuestionarla, criticarla, pero no queda nada más ahí sino que tiene que dar el paso de la trascendencia para que pueda ser pensamiento crítico, sino hay trascendencia no hay pensamiento crítico (E2P4)

En este momento se trata de cuestionar los propios esquemas de pensamiento que cada sujeto tiene, detenerse a cuestionar sus prácticas, su realidad, de situarse en un momento histórico específico y analizar, reflexionar y criticar para luego accionar, por eso dicen que: “el pensamiento

crítico de entrada, implica un proceso de análisis y reflexión dentro de la misma subjetividad, es decir empezar a re- guión, formar, no reformar, sino re-formar” (E1P4), este primer momento de análisis, reflexión, crítica, comparación, etc. pueden atribuirse al enfoque del pensamiento crítico en su dimensión cognitiva, y cuando se llega a la praxis, a la trascendencia, entonces emerge el pensamiento crítico en su dimensión socio-histórica.

Se da entonces, de entrada, según los miembros del PEA, esta arista del pensamiento crítico que cuestiona la propia subjetividad, podría hablarse del momento que se pasa del Yo, y que luego se vuelca hacia un yo-colectivo, donde el pensamiento crítico se desglosa también, en el pensar ya no sólo en la parte de la interna del sujeto sino en la colectividad, en el otro, en el bien de la comunidad:

implica en primera instancia, la separación del sujeto del yo que lo domina y lo controla, para volverse un todo, una colectividad, es decir expulso el yo para volverse una colectividad y en ese desplazamiento me vuelvo un yo colectivo o una colectividad (...) implica ahí romper el mecanismo para buscar otra lógica de cómo moverte dentro de esa realidad, en primera instancia es con la subjetividad, en segunda instancia es con el otro, ya es empezar a mirar el otro como otro, en términos de igualdad, de justicia, de pensar en el asunto de la no violencia, ya en esa parte de verte en el rostro del otro, es decir de no ser insensible ante la situación de lo que esté pasando el otro (E1P4)

Se mencionó el saludo que se hacían los mayas cuando veían a otro integrante de su comunidad para ejemplificar una manera de verse a así mismo no sólo como un individuo aislado, sino como colectivo, donde se ve al otro como sí mismo para procurar la justicia, la igualdad, la empatía:

Me acuerdo una palabra que decían los mayas "en la hech" a la que decían yo soy otro tú, "a lá khé" tú eres otro yo, o sea pensando en la representación del rostro del otro (...), pero la idea es que era un saludo maya donde el uno le decía “yo soy otro tú y tú eres otro yo”, o sea, sólo con esa expresión filosófica pues se da entender mucho, aquí en este caso no es así, es un mundo de perversión donde en este mundo solamente importa el yo nada más, el otro sale sobrando. (E2P4)

Por último, el pensamiento crítico, abarca también, el rescate y cuidado de la naturaleza. Este ser empático hacia el otro, que busca no sólo su propio

beneficio sino el bienestar del otro, de la comunidad, también se expande al cuidado de la tierra que éstos habitan, se reconoce que está en un deterioro grave y que es necesario replantear los modos de producción, romper el ciclo de saqueo de los recursos naturales, consumo y desecho que durante mucho tiempo ha estado reproduciéndose con el sistema económico capitalista. Con esta tercera arista, del cuidado de la naturaleza, se completa la triangulación en la comprensión que para los representantes del Proyecto de Educación Alternativa conciben y le dan sentido al pensamiento crítico:

El pensamiento crítico es tu vida misma, o sea es la existencia del sujeto dentro de esa realidad (social, económica, política, cultural, educativa) porque está encaminada a transformar, no sólo tu vida sino la percepción del otro, de la otra, y al mismo tiempo, de la madre tierra, o sea que es como una triangulación de comprensión, pero que está encaminada forzosamente a transformar, a ejercer acciones que cambien esa realidad. (E2P4)

Al decir que el pensamiento crítico tiene que ver con la vida misma de cada sujeto, es porque no puede quedar solamente en el primer nivel de las habilidades cognitivas de pensamiento, sino que, el sentido que se le da al pensamiento crítico en el PEA de la CNTE debe llegar a ese estado de trascendencia, esa vinculación teoría-praxis, para que se efectúe el sentido del pensamiento crítico en su totalidad, es decir, que llegue a generar acciones de transformación.

4.2.3 Alcances y limitaciones del pensamiento crítico en cada uno de los proyectos educativos. Puntos de encuentro y divergencias.

Con todo lo anterior mencionado respecto al sentido que se le da al pensamiento crítico en cada uno de los proyectos educativos, tanto del Estado como del Sindicato disidente, y teniendo en cuenta la base teórica de cómo se ha planteado el pensamiento crítico históricamente, se puede observar que, si bien los dos proyectos plantean una educación humanista, en la cual, el pensamiento crítico juega un papel principal para el desarrollo de los proyectos, hay ciertos alcances y limitaciones sobre el sentido que se

le da, a la luz del marco histórico-teórico del mismo, así como puntos de encuentro y divergencias entre el proyecto educativo del Estado y del Sindicato, planteados en la NEM y en el PEA respectivamente.

En cuanto al sentido del pensamiento crítico en el discurso del Estado en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, si bien toca los dos enfoques, tanto de la perspectiva cognoscitiva, como de la socio-histórica, es en la parte de las habilidades cognitivas de pensamiento donde pone mayor énfasis y expresa esta parte, con un mayor desarrollo en sus planteamientos epistémicos; explicita que con el pensamiento crítico los estudiantes adquieren la capacidad de seleccionar, organizar y presentar distintos tipos de información, es decir, desenvolverse argumentativamente en el ámbito académico como en su vida cotidiana. Todos estos aspectos incluyen la capacidad de síntesis, de análisis, de reflexión, de argumentación, es decir, todas las habilidades cognitivas de pensamiento que el educando debe adquirir para decir que hay un ejercicio de pensamiento crítico. Llama la atención que estas habilidades sean sugeridas para desarrollarse sólo en los educandos, (niños, niñas, adolescentes), pero no se pone en duda el desarrollo de las mismas en los demás actores involucrados en el proceso educativo, no se menciona, por ejemplo, el desarrollo de estas capacidades en los docentes.

En la dimensión socio-histórica del pensamiento crítico, se observa que, en el discurso de la NEM, se intenciona y direcciona hacia la inclusión de aquellas personas que sufren de discriminación sean sexo-genéricas, raciales, por discapacidad física, entre otras., quedando sesgada la parte de la liberación, emancipación y transformación de la realidad educativa en cuanto al desarrollo social.

Por otra parte, en el caso del proyecto educativo de la CNTE en su sección 7, se observa que el sentido del pensamiento crítico planteados y expresados desde el PEA, el énfasis recae en la perspectiva teórica del pensamiento crítico en su dimensión socio-histórica, este es un punto si no de desencuentro con el planteamiento de la NEM, sí una orientación distinta

de lo que es la recuperación del otro y el vínculo entre escuela y comunidad, para el PEA, el sentido del pensamiento crítico recae en la liberación de todas las formas de opresión que el sistema impone, que debe pasar por el proceso de inmersión en la subjetividad, luego en la transición del yo a un yo-colectivo y al mismo tiempo retomando la necesidad de cuestionar las prácticas que deterioran a la Naturaleza.

Ambas propuestas dicen estar planteando una educación humanista y decolonial, y podría pensarse que la razón de que los maestros de la CNTE estén aún en desacuerdo con la propuesta de la NEM puede ya no tener lugar, sin embargo, como los mismos representantes sindicales del PEA han mencionado, el desacuerdo aún continúa porque no coinciden en su totalidad con la manera en que se le está orientando desde la parte oficial:

en la nueva escuela mexicana te hablan del pensamiento crítico, pero aparece como un eje articulador y un eje articulador es cualquier cosa, la NEM nada más lo define como una capacidad, así, nada más, como una capacidad, claro que para mí hay un error de percepción, porque el pensamiento crítico no es una capacidad, para mí desde mi lógica en perspectiva y pensando en los autores que trabajan esto y que te acabo de mencionar, es tu vida misma (E1P4)

Respecto a esta afirmación, sólo resalta el hecho del pensamiento crítico como una capacidad, pero también sesga el significado porque afirma que sólo es una capacidad pero no termina la oración, en la NEM sí se concibe como una capacidad pero en el entendido de que “es la capacidad que desarrollan (los educandos) para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas” (PEEB, 2022, pág. 111), por eso se afirmó que el sentido del pensamiento crítico en la NEM se orienta hacia la inclusión, y su sentido de injusticia, es hacia quienes sufren alguna clase de discriminación por su género, color de piel, etc., pero no se encamina a la injusticia, en cuanto a los esquemas neoliberales que mantienen oprimidos a los sujetos por medio de la colonización desde el poder, saber y ser.

El hecho es que los profesores representantes del PEA, afirman que el pensamiento crítico está como concepto, que aparece como discurso, como teoría, pero no creen que en realidad vaya a ejercer acciones transformadoras:

la Nueva Escuela Mexicana retoma lo que es el pensamiento crítico pero obviamente el pensamiento crítico no existe más que como puro concepto, pero en realidad no es pensamiento crítico porque no está encaminado a transformar la realidad, sino más que a seguir repitiendo los patrones sobre los cuales se sostiene esa realidad (E1P6)

Lo que observan los representantes del PEA, y con lo que se concuerda, estriba en que, debido a que en el discurso educativo del Estado se habla de una educación humanista, de una educación decolonial, del pensamiento crítico como un eje articulador, al igual que la interculturalidad crítica, inclusión, vida saludable, entre otros, el grueso del magisterio que ha escuchado hablar de estos conceptos en el Proyecto de Educación Alternativa y que ahora escuchan que se plantean desde el discurso de la NEM, entonces dejan de lado el proyecto sindical para unirse a las actividades del plan educativo oficial, además porque de esta manera, dejan de estar bajos las distintas represiones que el Estado, a través de la Secretaría de Educación, y del propio Sindicato Oficialista les impone; sin embargo, los representantes sindicales que están detrás del proyecto educativo alterno, y que manejan el pensamiento crítico en sus dos dimensiones, tienen una noción más clara y observan de manera más compleja esta situación:

El pensamiento crítico dentro de la Nueva Escuela Mexicana no es más que un distractor, es únicamente un distractor que forma parte de un discurso que es parte de la manipulación de la misma palabra, porque utilizan el término de pensamiento crítico pero no en realidad para generar un verdadero proceso de transformación o una acción transformadora, más es retomado simplemente como para ejercer un acto distorsionador encaminado a engañar, a manipular, no solo a la maestra sino también al grueso de la ciudadanía mexicana, pero pensando no en los que están arriba, sino en los que están abajo, entonces la clase política en nuestro país es lo que ha utilizado durante hace mucho tiempo la manipulación del discurso para hacerle creer a

los de abajo, que todo está bien que todo va bien y que no pasa absolutamente nada. (E2P4)

Para ejemplificar esta manipulación que según ellos se da desde el discurso de la NEM, usan una metáfora: el pensamiento crítico desde el discurso del Estado, es como la miel para las abejas, donde esta últimas son el profesorado en general que van detrás de ella; pero aquellos que dicen ejercer un pensamiento crítico en su sentido emancipador, se sostienen en su Proyecto de Educación Alternativa, varias veces apareció la referencia a la tesis de Marx:

el pensamiento crítico es, reflexión y acción sobre el mundo para transformar y te digo ya lo dijo Marx, exactamente, o sea ya lo dijo don Carlos Marx, los filósofos de hoy en día no han hecho más que interpretar el mundo, pero lo que se trata es de transformarlo (E3P3)

Queda claro que en el PEA, el sentido emancipador y transformador del pensamiento crítico está bastante consolidado, es decir, prima el enfoque socio-histórico; sin embargo, no se puede generalizar diciendo que todos los docentes que integran el proyecto, hagan el mismo ejercicio del pensamiento crítico en su dimensión cognitiva, y lo cual deviene en una limitante para el mismo. Hay quienes manejan ambos enfoques del pensamiento crítico, tanto en las habilidades cognitivas como en la parte socio-histórica, pero no se puede generalizar a todos por igual, porque no todos están en el mismo nivel del manejo de las habilidades cognitivas. En otras palabras, se resalta bastante la crítica emancipadora y de transformación, pero puede decirse que su discurso queda un poco sesgado la parte de la perspectiva cognitiva del pensamiento crítico.

Un punto de encuentro, que al mismo tiempo dejan ver los alcances que tienen ambos proyectos, estriba en que se han sentado las bases para generar una educación que potencializa y recupera la parte humanística de la misma, en cuanto al Estado, en este sexenio gubernamental que se dice de izquierda, se están sentando las bases para romper con los esquemas neoliberales en la educación al integrar estos ejes articuladores como la

inclusión, el pensamiento crítico y la interculturalidad, por poner algunos ejemplos, además, que se ha explicitado en el plan de estudios oficial que cada docente puede ejercer de manera libre la parte pedagógica, lo cual permite una potenciación hacia una educación humanística como la que se pretende en el caso del Proyecto de Educación Alternativa, es decir, si bien el PEA sigue con desacuerdos con la NEM, en ambos discursos se generan las bases para esta potenciación del pensamiento crítico.

4.3 Configuración de la región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas

En este apartado se muestra de manera concreta, la configuración de la región de esta investigación. Con todo lo anterior expuesto, se pudo observar que la llamada Región socio-epistémica, se configura como un conjunto de aspectos objetivos y subjetivos que están en estrecha relación. Lo epistémico emerge bajo una serie de condiciones de aspectos socio-políticos, económicos, históricos y sobre todo, ideológicos que dan sentido de una manera u otra, al pensamiento crítico en la educación básica, en la disputa por el proyecto educativo entre el plan educativo oficial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, y el proyecto educativo alternativo de la Sección 7 de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación en Chiapas.

Figura 3. Región Socio-espistémica del Pensamiento Crítico



Fuente: Elaboración propia

En la dimensión de lo socio-, de lo social, tiene que ver con una serie de condiciones en las cuales emerge el pensar, o la propuesta en este caso del proyecto educativo en ambos casos. En cuanto al discurso del Estado, hay que entender que éste se caracteriza y se autonombra como un gobierno de izquierda, progresista, que después de tres sexenios tratando de llegar al poder, por fin lo consigue trayendo consigo un discurso que critica al viejo sistema neoliberal.

Estas condiciones sociales del cambio en el poder político gubernamental, que había estado predominando por gobiernos de derecha, y que desde el primero de diciembre de 2018 tomó lugar este gobierno de izquierda que traía este discurso de crítica neoliberal, dieron lugar a que

apareciera la Nueva Escuela Mexicana con una serie de soportes que vienen de la recuperación del pensamiento crítico latinoamericano como lo es la conciencia histórica, la interculturalidad crítica, la inclusión, entre otras categorías que se fueron insertando en la educación, y se fue consolidando legalmente desde las reformas al Artículo 3° Constitucional en el 2019, y que posteriormente se desplegó en los distintos artículos de la Ley General de Educación, posteriormente, estas reformas se decantaron en el Plan de Estudios de la Educación Básica, en donde se plasmó todo el bagaje epistemológico sustentando una educación con tintes de la pedagogía crítica, decolonial y humanística, es decir, manejado con criterios teóricos epistemológicos de la teoría crítica, con ciertos autores y corrientes de escuelas específicas, como se desglosará más adelante.

Por otra parte, y siguiendo la parte de lo socio, están los profesores que conforman el sindicato disidente a partir de la creación de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, que como ya se dio cuenta en el apartado 1.3 donde se desarrolla su historicidad, tiene toda una historia de democratización en la elección de sus representantes, que han entablado una lucha frontal contra el Estado, en la manifestación de sus demandas que empezaron siendo económicas, y que a partir de la Reforma en el sexenio de Enrique Peña Nieto, donde se manifestaron y fueron a huelga y paro nacional en el 2013, se dan cuenta que tienen que comenzar una lucha pedagógica, una lucha educativa, y ya en el 2014, arranca el Proyecto de Educación Alternativa, trayendo como bagaje epistémico todo lo que se está produciendo en la pedagogía crítica en América Latina.

El proyecto de una educación alterna a la que durante los últimos 40 años había primado bajo lógicas neoliberales, fue planteada primero por este grupo sindical disidente y desde el 2014 comenzaron a construir y desarrollar sus primeros proyectos comunitarios donde se hablaba de la recuperación de la parte humanística de la educación, de una educación decolonial, de una educación popular, bajo la corriente del pensamiento crítico latinoamericano, pero no fue sino hasta el 2022, cuando el Estado,

una vez hechas las reformas al 3° y planteado su Ley General de Educación, cuando se lanzó el Plan de Estudios de la Educación Básica. Durante las entrevistas con los miembros del PEA, éstos mencionaron que había ocurrido un mecanismo de apropiación del proyecto que ellos venían trabajando por parte del Estado, y que, aunque no se les reconoció su labor en la construcción del mismo, pensaron que ahora sí, por ser un gobierno de izquierda, el proyecto educativo nacional estaría acorde a los principios epistémicos que se seguían desde la corriente del pensamiento crítico latinoamericano.

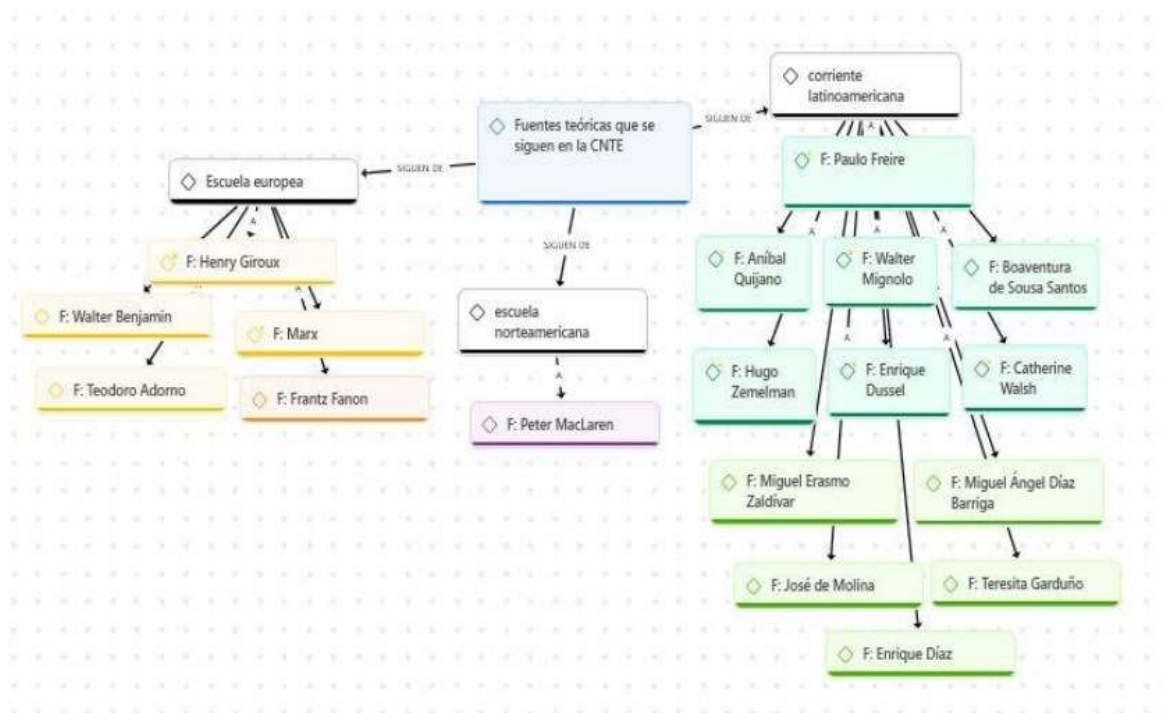
No obstante, la disputa por el proyecto sigue, de ahí que surgiera la interrogante de cómo estaba siendo coincidente o no, el sentido del pensamiento crítico a partir justamente de esta disputa.

A la par que salió el Plan de Estudios oficial en el 2022, la Coordinadora, en esta Sección 7 en Chiapas, siendo fiel a sus principios en tanto se ha mantenido como un grupo de oposición al orden, al discurso oficial, a las miradas de derecha, siguiendo sus principios de oposición y lucha, también lanzó su cuadernillo de Ejes del Proyecto Educativo Emancipador con una introducción contestataria al los ejes articuladores del Plan de Estudios para la Educación Básica, y que junto a las entrevistas que se realizaron a los representantes sindicales del Proyecto de Educación Alternativa (una de las tres estructuras organizativas de esta sección), se pudo observar lo que retoman y traen a colación de lo que se está produciendo de la pedagogía crítica en américa latina, retomando a distintos autores de la corriente del pensamiento crítico.

Veamos ahora, la parte de lo epistémico que conforma esta región. Se ha dicho que tanto el discurso de la Coordinadora como el del Estado, plantean un proyecto educativo bajo los criterios epistemológicos de la teoría crítica, se observó que suelen coincidir en los autores que utilizan para desglosar su marco epistémico, aunque no en la relevancia que tiene cada uno de ellos, ni tampoco en el contenido teórico que retoman de las fuentes teóricas que siguen.

Se observó que en cuanto a la CNTE, los autores que retoman no se limitan a la corriente del pensamiento crítico latinoamericano, sino que también consideran los planteamientos de la teoría crítica de otras escuelas como la europea, y la norteamericana, en esta última incluyendo a los teóricos de la escuela de Frankfurt, en sus distintas etapas, pero hay un claro predominio por los autores de la corriente latinoamericana:

Figura 4. Fuentes teóricas que se siguen en la CNTE



Fuente: Elaboración propia con base en el recuento de las menciones de los autores por parte de la NEM en su Plan de Estudios. La jerarquía hecha es con base en el conteo y número de menciones de cada autor.

En cuanto a la corriente latinoamericana, Paulo Freire es quien tiene una presencia más notable en el discurso de los miembros del PEA, hacen referencia a él cuando se habla de una pedagogía de la liberación, del estado de opresión de la escuela tradicional neoliberal, de la educación popular, y de la necesidad de expulsar desde dentro al opresor, desde la propia subjetividad. Después, la presencia de Aníbal Quijano, Walter Mignolo

Boaventura de Sousa, Enrique Dussel, Catherine Walsh, cuando hacen referencia a la cuestión de la crítica decolonial, a Hugo Zemelman con la conciencia histórica y del papel del profesor. Con la escuela norteamericana, el que más es citado es Henry Giroux por la cuestión de que los docentes deben dejar de reproducir los esquemas neoliberales de la educación. Y Carlos Marx, como el detonante que suscitó la teoría crítica, pero lo que resaltan de él es su tesis sobre que no basta comprender el mundo sino de transformarlo.

Por el lado del sustento epistémico del Estado, los autores suelen repetirse, con la diferencia que Paulo Freire no es quien tiene más relevancia, para ser exactos, utilizaron las aportaciones de siete autores para desarrollar específicamente el eje articulador del pensamiento crítico en su Plan de Estudios, siendo éstos Enrique Dussel, E. J. Díez Gutiérrez, A. Quijano, Boaventura de Sousa Santos, M. Pérez Rocha y Jacques Boisvert, si bien hay muchísimos más, tanto en el bagaje teórico del Estado como en el sindical, estos son los que más figuran.

Ahora bien, lo que interesa para fines de la configuración de la región, no es tanto la cantidad de autores que se manejan sino la presencia que tienen cada escuela de pensamiento, y aunque se consideren las escuelas norteamericana, europea e incluso el pensamiento crítico con algunos autores de África, lo cierto es que la corriente de pensamiento latinoamericano es la que tiene más fuerza y presencia en ambas perspectivas en su sustento epistemológico, es decir, el pensamiento crítico en cuanto a la perspectiva epistemológica desde cada uno de los dos proyectos educativos, se vuelca más hacia las epistemologías del sur, hacia la corriente de pensamiento crítico latinoamericano.

La cuestión ahora es, ¿cuál de los dos discursos que plantean el pensamiento crítico en la educación, está más cerca, o es más coincidente con esta corriente latinoamericana?

Según el paraguas teórico que se planteó, el pensamiento crítico ha sido tratado en dos dimensiones principales, algunos autores como Jacques

Boisvert, Linda Elder, Richard Paul, entre otros, que siguen una tradición de pensamiento desde la corriente del racionalismo, con un discurso donde ha primado la razón, desde los planteamientos de I. Kant, que desarrollan y conciben el pensamiento crítico como las capacidades superiores de pensamiento; incluso, una de las investigaciones más recientes, en el cual se hizo un compendio bajo el nombre de *Pensamiento crítico en la educación, propuestas investigativas y didácticas*, de Oviedo y Páez (2020) como editores académicos, expresan que el pensamiento crítico es parte de: “un conjunto de capacidades intelectuales de orden superior que se deben fortalecer en los estudiantes y, por ende, en los docentes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de la información, pensamiento sistémico, investigación, metacognición” (Oviedo y Páez, 2020, pág. 15), retoman de igual forma a la corriente francesa con Jacques Boisvert, pasa afirmar que el pensamiento crítico es una estrategia de pensamiento, habilidades, una investigación y un proceso, y si bien se menciona que tiene una potencia transformadora gracias a principios éticos y de justicia social, su principal concepción se centra en estas habilidades superiores de pensamiento.

De 1988-1989, la Asociación Filosófica Americana, organizó un panel de investigadores de Estados Unidos y Canadá, para discutir la definición de pensamiento crítico y en 1990, se publicó The Delphi Report o el Informe Delphi, con el nombre *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*, en el cual se definió como:

el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. (Facione, 2007, pág. 21)

También se enlistó, en ese informe, las habilidades de pensamiento crítico, que específicamente son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Pero como puede observarse, estas habilidades y definiciones se enfocan más hacia la parte de la

perspectiva cognitiva del pensamiento crítico, y no es causalidad que los integrantes de este panel hayan sido investigadores de Estados Unidos y Canadá, es decir, que en la corriente de la escuela norteamericana, este enfoque de las habilidades superiores de pensamiento es la que más se enfatiza, pero hay que tener en cuenta que el reporte originado de este consenso es con fines evaluativos e instructivos, ya que también, en la escuela europea y norteamericana, como se ha mencionado anteriormente, una de las palabras que dan fuerza al pensamiento crítico es el de conciencia histórica, sólo que los sujetos que lo plantearon vivieron procesos históricos distintos a los que se vivieron en América Latina.

Por otra parte, siguiendo la línea que hace ver que la producción del conocimiento no se da sólo de manera individual, es decir, que sobrepasa las habilidades superiores de pensamiento que el sujeto pueda tener en un proceso interno, está el enfoque del pensamiento crítico en su dimensión socio-histórica, la cual viene en esta línea que desde Hegel, y luego Marx plantearon sobre que la producción del conocimiento está vinculada y se da bajo condiciones históricas y que hay contenidos de valor en ella, hay una intencionalidad, no es neutra, y que pasa por un proceso de legitimación en lo que expresa, imponiéndose sobre otros tipos de conocimiento, de filosofías, del pensar la realidad social de los pueblos que quedaron, como indica Dussel, en la periferia del mundo.

Por lo tanto, se observa que, en la corriente de pensamiento crítico latinoamericano, se da un vuelco, hacia un pensar desde la propia historicidad de estos pueblos, desde una mirada que recupera desde una ética de la liberación, desde una crítica decolonial, desde una interculturalidad crítica, desde la inclusión, y sobre todo desde una conciencia histórica específica que piensa desde América Latina y desde otras periferias como África, la cuestión del pensamiento crítico. De ahí que los conceptos de liberación, emancipación, y transformación sean centrales en esta corriente.

Estos conceptos, para el caso de Latinoamérica, se vieron decantados en las luchas por el campesinado, en el caso de Chiapas, de las luchas por los pueblos indígenas, la crítica hacia el sistema patriarcal y paternalista, entre otros aspectos. Pero que en su conjunto devenían de un proceso histórico de colonización, que en la actualidad, ha llevado a la crítica decolonial, y de manera más específica, en el ámbito educativo, a la lucha contra las características históricas de la educación neoliberal, que tanto el discurso del Estado como de la CNTE han dicho estar encaminadas bajo esta corriente de pensamiento crítico latinoamericano.

No obstante, teniendo en cuenta este paraguas teórico que puede verse de manera más detallada en el apartado teórico, se observa que (como se ha desglosado ya, en los apartados 4.1 y 4.2), en el discurso del Estado, se tiende a resaltar más el pensamiento crítico en su sentido cognitivo, en las capacidades superiores de pensamiento, más que en la parte socio-crítica, socio-histórica. En cambio, en el discurso de la CNTE, se vuelca más hacia el pensamiento crítico en su sentido de liberación, emancipación y transformación.

Puede decirse entonces, que es en el discurso sindical disidente donde se observa que se acerca más hacia lo que plantea el pensamiento crítico latinoamericano, en tanto que, en sus planteamientos epistémico-teóricos, conciben el pensamiento crítico en su dimensión socio-crítica, sociohistórica, y como se observó a través de las entrevistas, se hace una vinculación entre los procesos pedagógicos, a través del ejercicio autonómico en su formación continua, y las cuestiones político-económicas-culturales a través de la crítica de la realidad social que inciden en la cuestión educativa.

Desde el punto de vista de quien escribe, se puede decir que para que se lleve a cabo un pensamiento crítico más complejo, en términos de la educación, no debería descartarse solamente hacia una u otra dimensión de como ha sido tratado históricamente en los postulados teóricos a través de las distintas corrientes o escuelas de la teoría crítica; es decir, para efectuar un pensamiento crítico complejo, más consolidado, deberían contemplarse

tanto el desarrollo de las habilidades cognitivas de pensamiento de orden superior, como a la par, concebirlo como parte intrínseca del posicionamiento del sujeto frente a su realidad para generar acciones de transformación en aquellos aspectos donde se observa que hay una opresión del tipo que sea, (en cuanto al poder político, en la subjetividad, en lo ideológico, etc), que puedan estar condicionando la manera en que se llevan a cabo los procesos educativos.

Aunado a esto, para que haya un pensamiento crítico como tal, debe darse la vinculación teoría-praxis, un ejercicio de acción transformadora, a partir de un primer proceso de reflexión, análisis, de una actitud crítica de la realidad, en este caso socio-educativa. Debe efectuarse una simbiosis entre lo cognitivo y lo socio-crítico pensando en los procesos históricos específicos que involucran lo educativo.

Sin embargo, en la configuración de esta región, se observa que los aspectos socio- inciden fuertemente en lo epistémico; hubieron aspectos socio políticos, como el caso de la transición del poder de un gobierno de derecha a un gobierno de izquierda que traía un discurso de crítica al sistema neoliberal que suscitó la Nueva Escuela Mexicana, y en ella se consideraron ejes articuladores como el pensamiento crítico; aunque como se observó, el discurso sobre éste quedó plasmado de manera sutil, o sesgada en cuanto a la parte de la orientación socio-histórica-crítica, retomando sólo la parte de la inclusión en su sentido de oposición a la injusticia de quienes sufren racismo, machismo, homofobia, etc.

En cuanto a la CNTE, los aspectos socio- también incidieron en la parte de lo epistémico. La lucha histórica que ha mantenido contra el discurso del poder político incidió que emergiera el Proyecto de Educación Alternativa; se observó que hubo una ampliación en su lucha por la democratización, en su lucha económica, por sus derechos laborales, gremiales, a una lucha pedagógica, en la cual, el pensamiento crítico emergió como núcleo central en su discurso educativo alterno, en su sentido socio-histórico, en el que se critica las formas de dominación que hay en el proceso educativo, el cual no

se puede desligar de las cuestiones sociales. Se apunta a un pensamiento crítico en el sentido de que hay una comprensión, que abarca, la liberación de los propios esquemas mentales de opresión que se mantienen en la subjetividad del sujeto, para luego pasar del yo individual, a un yo-colectivo, y en este conjunto, en esta colectividad, se incluyen a la comunidad y la naturaleza como parte fundamental en los procesos pedagógicos.

Es necesario mencionar que la configuración de esta región no está dada, sino dándose continuamente, en medio de tensiones entre el discurso Estado/ CNTE, y la disputa por el proyecto educativo, es, en cuanto al pensamiento crítico, una lucha ideológica. Esta región sigue suscitándose en la tensión sobre cuál sentido es el que debería primar para llevar a cabo el pensamiento crítico en los procesos pedagógicos.

Ahora bien, resulta relevante mencionar que, así como en el discurso del Estado en cuanto al pensamiento crítico quedó sesgada la parte de lo socio-histórico, de igual forma es necesario expresar que en la parte del discurso sindical, queda un tanto soslayada la cuestión del pensamiento crítico en su aspecto cognitivo. Si se menciona que debería haber una vinculación teoría-praxis, pero, según lo observado en las entrevistas, quienes manejan el pensamiento crítico con un mayor desarrollo de las habilidades cognitivas de pensamiento, suelen vincular, con una mirada crítica más compleja, la dimensión socio-histórica del pensamiento crítico; en cambio, quienes sólo resaltan la parte socio-histórica sin tener un mayor manejo del pensamiento crítico en su dimensión cognitiva, provoca que su discurso vaya encaminado a seguir por consignas lo planteado por los grupos representativos de las otras estructuras que conforman la organización de la CNTE.

Por ejemplo, se ha dicho que la CNTE en la sección 7 correspondiente al Estado de Chiapas, tiene tres estructuras organizativas, la parte política, jurídica y pedagógica, en esta última se encuentra el proyecto PEA, y sus integrantes que manejan las dos dimensiones del pensamiento crítico, teniendo las habilidades de reflexión, análisis, interpretación, inferencia,

explicación y demás capacidades cognitivas, incluyendo la lectura crítica, hacen la vinculación con la crítica de la realidad socio política, educativa, económica, cultural; provocando que sus acciones estén encaminadas a la emancipación y a la transformación de su realidad social, por lo que se involucran también con las estructuras de la parte política y jurídica; pero aquellos que no fortalecen su pensamiento crítico en la dimensión cognitiva, sus acciones son encaminadas a seguir por consignas a los grupos representantes de esta organización sindical, de ahí que también se considerara la formación docente como uno de los aspectos clave que configuran esta región socio-epistémica.

4.3.1 Objetivación del pensamiento crítico en los estudiantes

En este apartado se exponen, a modo de complemento de esta región socio-epistémica, algunos ejemplos de cómo se decanta el pensamiento crítico de manera concreta, es decir, cómo los docentes objetivan a partir de materiales didácticos y sus planeaciones, el pensamiento crítico en sus estudiantes. Una parte del trabajo que realizan, se ejemplifican con las entrevistas realizadas y también se concretan mediante las planeaciones didácticas que ellos manejan.

Para algunos docentes, como los entrevistados de la región Valle y Ocosingo, antes de cualquier planeación didáctica y antes de utilizar cualquier material didáctico, es fundamental que se realice una evaluación diagnóstica la cual va más allá de medir el nivel de conocimiento que los estudiantes tienen respecto a los contenidos de materias específicas de acuerdo al grado en el que se encuentran, sino que se observan además, el contexto sociocultural y las problemáticas que les aquejan como personas, sobre todo, respecto a sus emociones, que en el caso de los estudiantes de nivel secundaria, es un aspecto central en esa etapa de su vida.

En el caso de una docente de la región Valle, la etapa diagnóstica constituye el medio para involucrarse significativamente con los sus

estudiantes, una vez establecidos los vínculos significativos, tanto con ellos como los padres de familia, desarrolla un plan didáctico para fomentar el Pensamiento Crítico en ellos. Todo este proceso conlleva tiempo y esfuerzo por parte del docente porque observa el contexto del estudiante no sólo en el recinto escolar sino también el contexto familiar, esto debido a que, sobre todo en nivel secundaria, los estudiantes en etapa de adolescencia suelen estar apáticos y desinteresados por cualquier tema que se vaya a abordar en el aula, como comenta la docente:

Era un rechazo total hacia el grupo [otros docentes se quejaban de que no querían atender ese grupo] Entonces me dí a la tarea de acercarme más a ellos, a ver qué era lo que estaba sucediendo o buscar las formas de conocerlos. Diseñaba súper bien mi clase y valía queso. No lograba hacer ese clic con ellos, entonces no se podía. Pero decía, tengo que saber qué está pasando.Y sí, los fui conociendo.(P3E1)

El hecho de conocerlos, significaba que debía establecer un vínculo más significativo con ellos, ir más allá del rol docente-estudiante para llegar a vincularse también como seres humanos más allá de la cuestión netamente productiva, aunque esto implicara dedicarle tiempo extra de su jornada laboral porque son muchos alumnos por atender, lo cual observa es en sí mismo un obstáculo en la estructura que se maneja en la institución educativa oficial:

Uno de los errores de este modelo, no? en este sistema tradicional, es que te sobresaturan los grupos, este grupo era de más de 50 niños. Desde ahí ya tenemos el primer gran obstáculo, ¿no? Son 50 mundos diferentes, que tienes que ir conociendo.Y sí, me dí a la tarea de irlos conociendo. Tenía... más de 300 alumnos. Sí, porque le daba a clases a siete grupos de 50.(P3E1)

Para establecer este vínculo más significativo con los estudiantes, realizó un acercamiento con ellos mediante la escucha y diálogos acertivos que llevó a cabo mediante entrevistas abiertas, con estudiantes y padres de familia, teniendo en cuenta que la escuela está situada en zona urbana, muchos padres trabajan y no asisten a los citatorios de los docentes, por lo que ella comenta:

implicó mucho tiempo de desvelo, utilizar todas mis horas de la tarde. Tenía un diario, hice una relación, un diario de alumno por alumno para ir conociendo sus circunstancias. Así fui detectando a algunas situaciones todavía más complicadas , Porque traen... desde problemas de salud, tenía un niño con autismo, tenía un niño con Asperher, y (...) tuve que darme a la tarea de leer para conocer, y hacer entrevistas con los papás Con algunos papás sí pude hablar, con otros no, de plano no llegaban a la cita, así que yo los iba a buscar a sus casas, o los contactaba en otros puntos para poder conocer . Y después de conocer un poquito más, de manera particular, la situación, me encontré con alcoholismo, drogas, depresión, también confusiones de orientación sexual. Había como una mezcla de todo, desintegración, abandono, violaciones de diferentes tipos.(P3E1)

La docente observa que estos problemas son los que están inmersos en la realidad de los estudiantes y es necesario conocer también esta parte afectiva porque se refleja en el contexto escolar, afectando a los alumnos en su interés por aprender. Observa que una de las fallas del sistema educativo neoliberal es que el docente sólo observa las problemáticas pero no se involucra, y en una educación humanista, es necesario involucrarse significativamente con los educandos y la comunidad:

Ibas a la escuela y no había gente que preguntaba de lo que tenías, lo que te pasaba. O sea, la escuela se ha vuelto, no sé, ahorita que estamos en este proyecto, es cambiar toda esta forma, pero [en el sistema oficial neoliberal] el trabajo era en un sentido académico completamente. Rendir y ya sin importar. Y hasta como docente, te lo dicen [docentes que no son del PEA]. "Los problemas de casa, déjalos en casa, y tú llega al salón y ya". Ser productivo nada más, y un ser humano no es eso. No. Jamás, es algo erróneo. Nos han querido tratar como máquinas. Y es el mismo esquema que han tratado de hacer a los niños, que las emociones no tienen por qué importar. Que tú solamente tienes que rendir. No nos involucramos, y es necesario involucrarse. (P3E1)

Una vez que hubo establecido un vínculo más humanista con los estudiantes, pasó luego a la parte pedagógica, vinculó algunos aspectos que a los estudiantes les gustaba con cuestiones específicas de su materia; realizaban actividades deportivas, y al jugar fútbol por ejemplo, trataba conceptos de la Física como trayectoria, dirección, fuerza, etc. Pero una de las problemáticas que observó, es que se traía un rezago en la comprensión lectora y un rechazo a la lectura de manera general en los estudiantes, por

lo que una de las acciones para transformar esta problemática fue una estrategia que consistió en implementar un programa de radio interno con los alumnos donde se comenzó a cultivar el hábito de la lectura, que produjo círculos de reflexión potenciando el pensamiento crítico en ellos:

Empezamos a tener una audiencia muy buena y llegamos al fenómeno de que veíamos, en las horas intermedias, niños que iban con su libro. Niños a la hora de receso con su libro. Se fue contagiando.[los estudiantes] lo platicaban a otros y se empezaron a formar grupos de lecturas. Ellos mismos, me contaban la dinámica de lo que estaban haciendo. Y ya hubo una temporada que empezamos a tener círculos de reflexión. Entonces eso fue generando como una bola de nieve. Cultivando desde ahí el pensamiento crítico. (E2P2)

En este caso, se genera un proceso de inclusión como parte del PC., en cuanto que, gracias a estas actividades de fomento a la lectura, los estudiantes con autismo y TDH encuentran un espacio dentro del recinto escolar donde pueden compartir sus reflexiones, cosa que sin estas actividades difícilmente pueden involucrarse de manera efectiva con los otros, se generan interrelaciones y un sentido de comunidad y compartencia a través de estos ejercicios didácticos.

Para el caso de la región Ocosingo que es una zona agrícola, se menciona el desarrollo del pensamiento crítico en la concientización sobre los químicos utilizados en los cultivos, se realiza un huerto escolar de manera intencionada para concientizar sobre la contaminación de la tierra, agua y aire:

...En las escuelas, hacer camellones, hacer el huerto escolar, y se siembran todo tipo de plantas, y, dentro de ella, entraría ahora sí lo crítico, y yo he incluso platicado con las comunidades en donde les hago ver que si usan hervicidas, pesticidas prácticamente, ya esas plantas medicinales, pues ya no son útiles, ya estarán contaminadas. Yo les pongo un ejemplo, con algún tipo de verdura, por ejemplo, hay hierbamora, si fumigaron en sus terrenos, tendrán verduras muy hermosas no? pero, ¿van a estar completamente limpias? ahí entramos a la parte crítica, en el cuidado de las plantas también ¿cómo podemos preservar la sustancia benéfica?. [...]Así, al estar conscientes de esto, cambian la forma en cómo cuidar sus cultivos. Lo crítico sale en otros temas también, la contaminación del aire, agua, suelo, etc. (E3P3)

Este profesor trabaja de manera conjunta, no sólo con los estudiantes sino con los padres de familia y la comunidad, en la escuela, que está ubicada en una zona rural, fomenta el huerto escolar y en la comunidad, convoca a asamblea para tratar el asunto del uso de pesticidas y otros químicos en sus tierras de cultivo. Además de esto, el docente observó que por las grandes extensiones de tierra que había para cultivar, los pobladores iban talando los árboles frutales cuando la fruta ya estaba lista, sin resembrar, por lo que trató también este tema:

Platicábamos con los padres de familia, de cómo podían ellos trabajar la tierra, en la siembra de maíz, frijol, que no era necesario estar cambiando de lugar a cada rato y tumbando la montaña, porque muchas veces tumbaban una mata, o sea, cosechaban el zapote y otros tipos de frutas, pero tenían que tumbar el árbol, y les decía, -no, no es a la fuerza, busquen una forma de cómo cortar la fruta sin tener que tumbar el árbol, porque tiene vida y para que nos siga dando más fruta, y así. (P2E1)

De igual manera comentó que, en una de las comunidades donde le tocó trabajar, había un problema de alcoholismo muy fuerte, y como la comunidad estaba establecida muy dentro de la selva, los habitantes adquirían productos de abarrotes con un lanchero que arribaba por el río y les daba productos de limpieza principalmente, porque en cuanto a alimentos, la propia población se abastecía de lo que cosechaban; en lugar de azúcar consumían la panela, en lugar de aceite, la manteca de cerdo, cultivaban su propio café, maíz, y muchas otras frutas y verduras.

No obstante, el principal trabajo que hacían para comerciar era la recolección de ramas de *chate* que amarraban en manojos e intercambiaban mediante trueque por productos que traía el lanchero, pero éste último les daba también mucho aguardiente a un precio elevado. Cuando el profesor observó la problemática también trató este tema con los estudiantes, quienes después de hacer los cálculos y ver que era un alto precio además de los problemas que provocaba el consumo de alcohol, instaron a los demás miembros de la población a asistir a una asamblea con el maestro para tratar este asunto:

había un problema en esa comunidad sobre el vicio del alcohol, (...) cuando llegaba el lanchero, pues lo primero que ofrecía era el aguardiente. Y sí, seguido compraban el aguardiente, casi todas las familias. No es que sean agresivos, no, pero compraban sus aguardientes y a veces les tranzaba el comerciante. Entonces, yo platicué con ellos que evitaran eso, ese problema de robo que le hacían esos vendedores, -pues cuánto no les cuesta hacer sus trabajos, conseguir una palma que le llaman en el chate, y que era su fuente económica de esa comunidad, cortaban chate y lo vendían con este, el lanchero que así le llamaban, y lo hacían, en forma de trueque la compraventa del chate con los productos de abarrotes.

Respecto a esta palma de chate y su uso, no se tiene mayor información pero el profesor arguyó:

me comentaron mis alumnos, el shate servía para pintar el billete de los americanos, los gringos, para pintar el dólar, para darle el colorido al dólar. Si valía, por así decir, dos pesos la gruesa, que tenía como 20 ramitas más o menos la gruesa. Valía dos pesos la gruesa, y si el alcohol, la botellita de licor valía seis pesos, pues tenía que dar, dos tres gruesas para un litro, verá, de alcohol. Entonces prácticamente pues estaban esclavizados, yo platiqué mucho con ellos y, afortunadamente sí se evitó un poco lo que es el alcoholismo. (P2E1)

Hay más docentes que durante las entrevistas fueron dando ejemplos de cómo concretan el trabajo de la pedagogía de educación alternativa en sus distintas zonas de trabajo, pero sirvan los ejemplos anteriores para mostrar cómo los docentes van vinculando el pensamiento crítico en los estudiantes, se observó que en su mayoría, lo pedagógico no se queda únicamente en la escuela sino tratan de involucrar a la comunidad.

Veamos ahora cómo se trabaja de manera más esquemática siguiendo las sugerencias de los materiales del PEA y las planeaciones que ellos mismos elaboran dependiendo de las problemáticas específicas de la cada comunidad.

En la Coordinación Estatal del Proyecto de Educación Alternativa se gestiona e imprimen, gracias a la recaudación que se hace desde las bases, sus materiales didácticos críticos y alternativos, los cuales son:

Materiales complementarios cuyo contenido abordan los temas críticos específicos con algunas sugerencias de trabajo dirigido a los estudiantes y educadores. Es una propuesta alternativa que no pretende emular los

libros de texto oficiales, sino materiales con contenidos orientadores que aborden la realidad del contexto de los estudiantes. (Sección VII. CEEA, 2020, pág. 42)

El proyecto del PEA está en constante construcción, por lo tanto, también los materiales complementarios y las planeaciones didácticas se van modificando y fortaleciendo, pero tienen una propuesta básica desde la cual, los distintos centros y regiones que llevan a cabo el proyecto, van haciendo adecuaciones dependiendo de la realidad educativa específica que se viva en cada uno de ellos.

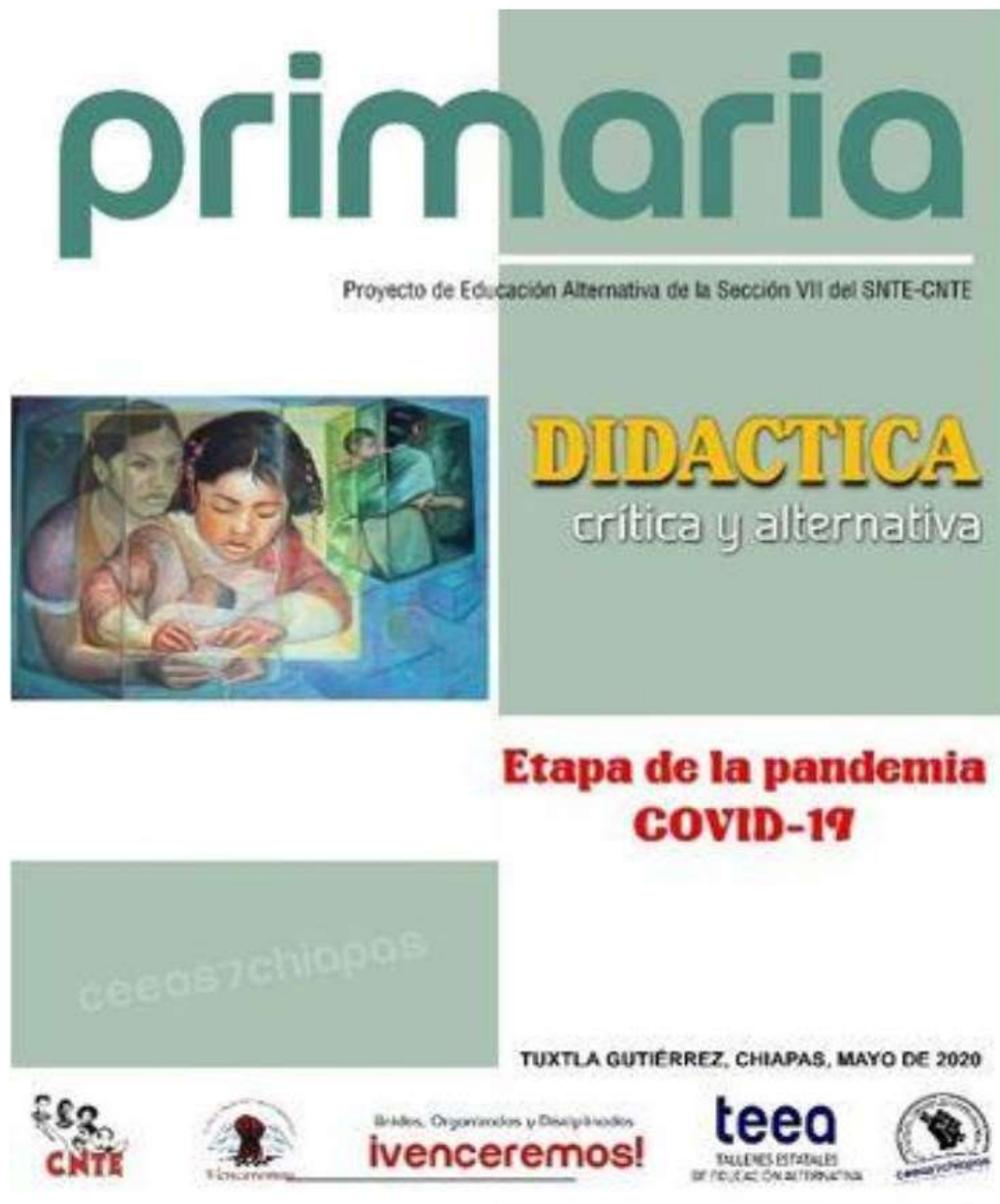
Si bien la Coordinación Estatal de Educación Alternativa (CEEA) ha manejado distintos cuadernillos desde que arrancó el proyecto como tal en 2013, fue en el periodo 2020-2021 cuando se lanzó material específico para la didáctica crítica; esto no quiere decir que no se haya trabajado con una pedagogía alternativa años antes, sino que fue a partir de este momento (después de un trabajo conjunto con las distintas estructuras del PEA) en el que se plasmó de manera más concreta la estructura, los momentos y el currículo en general de lo que contendría una didáctica alternativa como la que se pretendía, y, hasta el momento, lleva casi cuatro años que se trabaja con esta didáctica, la emergencia de una didáctica alterna también se vio acentuada por la pandemia sanitaria del COVID 19, sobre todo en el 2020, cuando se cerraron las escuelas en el País.

En este material se convocó a los educadores a construir alternativas didácticas que pudieran llevar a cabo en su trabajo cotidiano, esta llamada didáctica crítica y alternativa, conllevaba romper con el esquema de planeación didáctica rígida que daba prioridad al conocimiento técnico y que dejaba de lado los saberes reales de los sujetos, pero también se deja en claro que:

No pretendemos diseñar formatos para rellenarlos con contenidos específicos sino generar una propuesta integral que aborde la formación del sujeto a partir del tema a desarrollar. Tampoco asumimos la postura radical de excluir los conocimientos específicos y universales, sino más bien, cómo hacemos que en el desarrollo de los temas se aborden todos

los saberes que contribuyan a la formación integral del sujeto social.
(Sección VII. CEEA, 2020, pág. 40)

Figura 4. Material complementario. Didáctica crítica y alternativa.



Fuente: SECCIÓN VII, CNTE. CEEA. Comisión Estatal de Educación Alternativa. 2020

Los aspectos básicos del Currículum Crítico que tienen en cuenta para la organización de la Planeación Didáctica Crítica (PDC), que se han mantenido son: los Temas Críticos, las Líneas de Formación Crítica, las Líneas articuladoras y los Horizontes formativos. En el currículum crítico los temas generales se vuelven temas críticos, problematizando la realidad educativa e incidiendo al mismo tiempo en distintos Campos de Acción (político, social, económico, cultural, lingüístico, educativo, ambiental, tecnológico, entre otros), con la finalidad de comenzar a generar procesos de humanización, resistencias y luchas, para la emancipación de los sujetos históricos involucrando a los distintos actores educativos, tanto maestros, directivos, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, lo cual conlleva un proceso constante de análisis, reflexión y compromiso.

Según la *Planeación Didáctica Crítica* (2022-2023) que compartió la Coordinación Regional de Educación Alternativa de la región Selva-Ocosingo para los fines ilustrativos de esta investigación, se observa que la organización de esta planeación estuvo elaborada de manera conjunta por representantes de distintas coordinaciones y comisiones del Proyecto de Educación Alternativa, que van desde nivel primaria, secundarias generales, educación física y preescolar tanto del Consejo Central de Lucha (CCL) como el Nivel de Educación Indígena (NEI), en el cual se explica algunos elementos del currículum crítico, como se observa en la figura 5.

De un tema general como el de la salud, se desprende un tema crítico, por ejemplo, “Desnutrición, sobrepeso y obesidad”, con el cual se hace un ejercicio de articulación con las Líneas de Formación Crítica y las Líneas articuladoras. La primera, como puede leerse en la figura 5, buscan ser ejes articuladores en la formación integral del sujeto, algunos ejemplos son:

- * Territorio y madre Naturaleza
- * Lengua de los Pueblos
- * Sociedad e Historia de los Pueblos de México y el Mundo
- * Economía y Trabajo Productivo

Un mismo tema crítico puede ser abordado con más de una Línea de Formación Crítica y Líneas articuladoras, en estas últimas, se entreteje el tema con los acervos científicos, tecnológicos, culturales y saberes de la comunidad, la finalidad de ambas líneas es trascender el conocimiento técnico y aislado, y en su lugar, proyectar hacia un conocimiento inter y transdisciplinar, de ahí que también se contemple el aspecto de: “Horizontes formativos”, que en síntesis, tiene que ver con los fines que se pretenden alcanzar con los temas críticos.

Figura 5. Elementos del currículo crítico



Fuente: CREA. Coordinación Regional de Educación Alternativa. Región Selva-Ocosingo. *Planeación Didáctica Crítica*. 2022-2023.

Estos aspectos son necesarios en la organización de la Planeación Didáctica Crítica (PDC), pero no son lo único que se necesita para su elaboración y ejecución, es decir, la PDC, se construye en cuatro momentos; primero, se tiene en cuenta el tema crítico, el cual surge de la observación del contexto social histórico, de la vida cotidiana, de la problematización de la realidad educativa en los distintos campos de acción ya mencionados para

desarrollar la formación integral y el pensamiento crítico, abordando el tema crítico en la construcción de saberes pluriversales, populares y colectivos.

En un segundo momento, una vez que se tiene el tema crítico, se elabora la estructura curricular, con las distintas líneas tanto de Formación Crítica como las Líneas articuladoras, así como los Horizontes Formativos, pensando en abordar el tema en un esfuerzo transdisciplinar.

En un tercer momento se hace el encuadre del tema crítico, definiendo los propósitos, los participantes, el tiempo que llevará, a quiénes les será de utilidad y la comunidad o lugar donde se efectuará la PDC.

Por último, el cuarto momento es el desarrollo como tal de las actividades, en el que se contextualiza y problematiza el tema, preguntándose por lo que sucede a nivel internacional, nacional y local. Se especifican las estrategias y actividades a realizar, los recursos que se necesitarán, la temporalidad, la evaluación alternativa e integral y las acciones críticas emancipadoras que se efectuarán una vez abordada la planeación. Estos cuatro momentos de la PDC se pueden observar de manera esquemática en la figura 6.

Figura 6. Momentos de la planeación didáctica crítica



Fuente: CREA. Coordinación Regional de Educación Alternativa. Región Selva-Ocosingo. *Planeación Didáctica Crítica*. 2022-2023.

Según las planeaciones analizadas que distintos docentes del CREA compartieron, se pudo observar que sí se realiza un diagnóstico crítico donde se expresan problemáticas específicas que se observan en contextos particulares, como lo son, las comunidades de los centros de trabajo de cada uno de los docentes, tanto en zonas urbanas como rurales.

Por ejemplo, en el caso de la región zoque, en el diagnóstico crítico se observó que en la comunidad de esta escuela rural, la actividad agraria que más se realiza es el cultivo del café, no obstante, el consumo del café procesado es cada vez mayor. Después de este diagnóstico explicado de manera más amplia en el anexo 1, se procede a armar la estructura curricular, para el caso de este diagnóstico, el docente hizo el siguiente esquema:

Figura 7. Estructura curricular en la planeación crítica. Región Zoque

Estructura curricular.			
Tema crítico:			
Actividades productivas de las comunidades			
Línea formativa	Línea articuladora	Horizonte formativo	Tema crítico
Economía y trabajo productivo	Trabajo productivo para el bien comunal	Procesos productivos que contribuyan a reducir la dependencia de las importaciones que recuperan el valor social del trabajo y las relaciones dialógicas en las comunidades	Actividades productivas de las comunidades
Territorio y madre naturaleza	Salud y buena alimentación	Condiciones y hábitos nutricionales hacia la buena alimentación	Consumo desmedido de productos industrializados (consumismo)
Lengua de los pueblos	Estudio, construcción y comunicación de la lengua materna	La lengua materna como proceso de reafirmación de nuestra identidad, concepción y construcción social en la resistencia y la resignificación	La lengua como un medio de comunicación
Sociedad e historia crítica de los pueblos de México y del mundo	Ética y vida familiar	La familia como el núcleo de la sociedad	La modernidad y su influencia en la vida familiar (consumismo)
Cultura popular	La cultura: construcción social y política de la humanidad	Culturas e identidades populares	gastronomía

Fuente: Mtro. Zoya.Región Zoque. Estructura curricular.

Como se menciona en el material complementario, la forma de esquematización de la planeación didáctica puede variar, sea en tablas, a

redacción libre o de cualquier otra manera, lo central es que cada profesor articule el tema crítico con las distintas líneas y horizontes formativos, para pasar luego al encuadre del tema, donde se mencionan las especificaciones de la planeación, como se observa a continuación:

Figura 8. Ejemplo de encuadre del tema crítico

	Planeación didáctica crítica y alternativa Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación Proyecto de Educación Alternativa Comisión Estatal de Educación Alternativa de la Sección 7 Chiapas	
Comunidad: Arroyo Grande	Escuela: Guadalupe Victoria	Delegación: D-I-57
Región: Zoque	Nivel educativo: Primaria	
Tema crítico: actividades productivas de las comunidades		
Linea formativa: economía y trabajo productivo	Linea articuladora: trabajo productivo para el bien comunal	
Horizonte formativo: procesos productivos que contribuyan a reducir la dependencia de las importaciones que recuperan el valor social del trabajo y las relaciones dialógicas con las comunidades		
Propósito: resignificarnos existencial-mente dentro del territorio en que nos compartimos, espacio y horizonte en percepción donde se posan nuestros pies, nuestro todo y nuestra vida misma Quiénes participan: educandos-as, educadoras-es, padres y madres de familia, habitantes de la comunidad, otros/otras, donchencho Fines: políticos, culturales, sociales, económicos, ambientales saludables Utilidad del conocimiento: a las y los participantes Tiempo: indefinido e indeterminado Contexto: rural	Organizamos actividades a partir de preguntas generadoras: Contexto internacional ¿En qué otros países se produce el café? ¿Quién se acapara el café a nivel internacional? ¿Cómo se produce el café en otros países? Contexto nacional, estatal y local ¿En qué otros estados del país se produce el café? ¿En qué otros municipios de nuestro estado se produce el café? ¿Quiénes producen café en la comunidad? Contexto histórico ¿De dónde viene el café? ¿Cómo se produce el café en la comunidad?	

Fuente: Mtro Zoya. Región Zoque. Planeación didáctica crítica y alternativa

Después del encuadre del tema, se puede observar el tercer momento que consiste en las actividades y estrategias:

Figura 9. Ejemplo de estrategias y actividades.

Capítulo 4.El Pensamiento Crítico en las Propuestas Educativas Nacional y Sindical para la Educación Básica en México

Estrategias, técnicas y actividades	Recursos	Temporalidad	Evaluación y seguimiento
-vamos al mojón -observamos con detenimiento lo que hay en este lugar -platicamos a partir de lo que estamos observando -tomamos fotos del mojón -grabamos videos sobre el mojón -miramos las fotografías y los videos en el salón de clases -conversamos sobre las imágenes observadas -vemos imágenes y video de otros lugares cafetaleros -charlamos en relación a lo observado -platicamos con don Chéncho -compartimos a partir de las siguientes preguntas generadoras: ¿Quién se beneficia con la cosecha del café, ellos o nosotros? ¿Qué café tomamos, el que producen ellos o el que se produce acá en la comunidad? ¿cuál café es mas barato, el que viene de las fábricas o el de la comunidad? ¿Quién trabaja para que haya café para tomar el empresario/empresaria o la campesina/campesino? ¿Cuál café, es más saludable, el de la fábrica o el natural? ¿Quién se queda con las mejores ganancias de la producción del café? -ampliamos la información según corresponda -leemos el libro: la basura que comemos, de Rius -compartimos ideas sobre la lectura realizada -platicamos sobre la situación existencial que nos aqueja -establecemos un comparativo cafetalero industrial/natural -buscamos soluciones diversas en cuanto al consumo del café -organizamos nuestras acciones críticas emancipadoras -damos forma a estas acciones -llevamos a cabo nuestras acciones creadas -construimos y compartimos con todas/todos -colectivizamos la experiencia nuestra en otros escenarios -acciones por construir	fotos imágenes café libro de Rius computadora cañón videos teléfono mapas cafetal	indefinida e indeterminada	diario comunal cartografía colectiva notas descriptivas

Fuente: Mtro Zoya. Región Zoque. Planeación didáctica 2024.

Por último, también se incluye en esta planeación, las acciones críticas emancipadoras como se ve en la siguiente imagen:

Figura 10. Ejemplo de acciones críticas emancipadoras.

acciones críticas emancipadoras

- *la hora del café "tomamos café"
- *vamos de visita a un cafetal
- *todas y todos al corte del café
- *dejamos de consumir el nescafé y el café industrializado
- *la ruta de nuestro café: cortar, despulpar, lavar, secar, asolear, descascarar, tostar y moler

Fuente: Matro Zoya. Región Zoque. Planeación didáctica 2024.

En el caso de la región Altos, en la escuela Ignacio Manuel Altamirano ubicada en San Cristóbal de las Casas, se observó como dignóstico crítico el desenso y escasés de agua en los humedales de la ciudad, se observa que este fenómeno de la reducción de agua en este ecosistema no es de orden natural, sino que, desde el asentamiento de la empresa FEMSA, se ha

observado la afectación de los humedales y el desenso y la escasés de agua de los subsuelos en el lugar. A partir de este diagnóstico, se realizaron los cuatro momentos de la planeación didáctica, en las actividades se contemplaba tomar fotografías a los humedales, compartiendo en el aula la información recabada, para luego reflexionar sobre las preguntas generadoras, así mismo, se comparten reflexiones a través de otros recursos como el texto de Rius *La droga que refresca* o *La basura que comemos*, además de estos textos, se utilizan imágenes incluso pinturas hechas por profesores que, además de la docencia, pintan cuadros, expresando ahí algunas problemáticas que se ven desde una perspectiva crítica. (Ver anexo 2)

Con los ejemplos anteriores de las planeaciones didácticas que manejan los profesores, pueden hacerse algunas observaciones. Efectivamente en la planeación que realizan, no integran los materiales educativos oficiales que manda la Secretaría de Educación Pública en el país, las estrategias y actividades varían de acuerdo al tema crítico que se esté abordando, además, el tema no es específico en una materia o disciplina en particular, sino que se moldea de acuerdo al diagnóstico y a la problematización que se se observa en la realidad de cada comunidad, lo cual hace que la didáctica no se limite al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un salón de clases, sino que se trata de hacer un vínculo escuela-comunidad.

Otra observación general que se hizo a la mayoría de las planeaciones es sobre la contextualización del tema, que se realiza mediante el método de preguntas generadoras, lo cual se corresponde con los planteamientos que Paulo Freire propuso y llevó a cabo a partir de una educación popular. Finalmente, también se contempla una evaluación alterna en la que se contemplan distintas capacidades: cognitiva, afectiva, valorativa, imaginativa, deseo, trascendente. La evaluación también se da en más de una dimensión, está la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la metaevaluación. No obstante, lo que se quiere resaltar es que, aunque

haya distintos momentos evaluativos, las tensiones con la estructura oficial se sigue gestando, debido a que al final de cuentas, la evaluación numérica de aprobatoria, sigue permeando para dar cuenta del desempeño escolar.

El aspecto que parece ser de mayor relevancia y que muestra la concreción del pensamiento crítico en los estudiantes a partir de la planeación didáctica que manejan los docentes, es el momento de las Acciones Críticas Emancipadoras, donde se hace efectivo el aspecto de la *transformación* como parte central de la dimensión socio-histórica del pensamiento crítico desde la corriente latinoamericana, porque es en este punto donde se genera una vinculación epistémico-teórica con la praxis, con la acción, lo cual genera transformación con el propósito de emancipar o emanciparse de una problemática educativa-comunitaria específica.

4.3.2 Otras expresiones socio-políticas que han develado la presencia de un pensamiento crítico en Chiapas.

Se ha mencionado ya, en el apartado teórico, que el pensamiento crítico se ha manifestado en Latinoamérica y específicamente en México en distintos momentos, desde la época de la conquista/invasión con personajes como Bartolomé de las Casas, así como en el proceso histórico de la Independencia con nombres como Miguel Hidalgo, María Morelos en México, Simón Bolívar, José Martí, en América del Sur, y muchos otros, que han dejado esto de manifiesto en Latinoamérica; pero en este apartado se mencionarán también, otras expresiones socio-políticas en Chiapas, para develar la presencia de un pensamiento crítico en el estado, debido a que estos otros movimientos histórico-sociales ebulen como un conjunto del mismo campo socio-epistémico.

El estado de Chiapas, es reconocido por su diversidad cultural, su historia de lucha y la resistencia de sus pueblos indígenas. Aunque el *zapatismo*, representado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), ha sido la expresión política más emblemática en las últimas

décadas, Chiapas ha sido, a lo largo de su historia, un espacio donde emergen distintas formas de pensamiento crítico y de resistencia social. Estas manifestaciones no sólo cuestionan las estructuras de poder establecidas, sino que también proponen alternativas desde la autonomía comunitaria, la defensa de los derechos indígenas y la soberanía territorial.

Antes de la aparición del zapatismo en 1994, Chiapas ya era un territorio marcado por una tradición de lucha indígena desde la época colonial. Los pueblos originarios, como los tzotziles, tzeltales, choles y zoques, han sido protagonistas de un largo proceso de resistencia contra las políticas de despojo de tierras y la explotación. Durante la Colonia y el México independiente, estas comunidades mantuvieron formas autónomas de organización social y política, basadas en el trabajo colectivo y la defensa de sus territorios.

Por poner un ejemplo, está la rebelión indígena de Chamula en 1867, esta revuelta por comunidades de origen maya principalmente, integrado por tzotziles, tzeltales y choles, se levantó en contra de los abusos de poder del gobierno liberal mexicano así como de los terratenientes. Según Gonzáles Casanova (2009), han habido distintas causas de la rebelión en Chiapas, pero de inicio, estas comunidades tienen una herencia rebelde en el sentido de que los mayas, durante el periodo de conquista, fueron de los pueblos que más se resistieron. Otra de las causas de las rebeliones, según Casanova, es la crisis de la hacienda tradicional, que empezó desde los años treinta del siglo XX en los latifundios cafetaleros:

Los peones acasillados huían a otras regiones menos desgraciadas. En los cincuenta vino la liberación de los peones por las haciendas ganaderas en formación. Éstas ya no necesitaban sus servicios. En la década de los setenta terminó virtualmente la figura del “peón acasillado”. Chiapas se convirtió en gran productor de electricidad y petróleo. De nueva cuenta, los peones “libres” abandonaron las fincas [...] Se dedicaron a los trabajos de electricidad y petróleo, de presas y de carreteras. Otros se encaminaron a la selva para hacerse a una vida pobre pero propia; son los que hoy habitan el territorio donde se encuentra el Ejército Zapatista de Liberación nacional (EZLN). (Gonzales, 2009, pág. 267)

La explotación y marginación que vivieron los peones indígenas ha sido abordado por diversos estudios como los de Mercedes Olivera (1989) *Café, trabajo y lucha social en Chiapas*; Jan de Vos (2002), *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la selva Lacandona (1950-2000)*, este estudio aunque se centra en la historia de esta selva, también aborda cómo afectó la expansión de las fincas cafetaleras a las condiciones de vida de los indígenas. También se encuentra la obra de Gaspar Morquecho (1988), *Campesinos en el sureste de México: política y migración en Chiapas*, donde observa los fenómenos de migración causadas por la explotación laboral en las fincas cafetaleras, y por poner un ejemplo más, está la obra de Tello Díaz (1995) *La rebelión de las Cañadas: Origen y ascenso del EZLN*, que aunque centra su interés en los antecedentes del EZLN, da un contexto importante sobre la explotación de los trabajadores de estas fincas, destacando que las condiciones de trabajo precarias en ellas contribuyeron al descontento social y a distintos movimientos de resistencia como el zapatismo.

Antes del estallido del EZLN el primero de enero de 1994, ya se habían gestado otros movimiento sociales como las organizaciones campesinas, como la Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos (CIOAC) en 1970, que lucharon por mejores condiciones de vida para los campesinos y por una distribución más justa de la tierra, en este mismo año y de manera paralela, también se gestó la Unión de Ejidos de la Selva Lacandona en defensa de la biodiversidad. Según Estrada Saavedra (2006) esta organización:

En el contexto de un sistema político autoritario y excluyente, los objetivos políticos iniciales de UES en la década de 1970 [...] dan cuenta de un proyecto “antisistémico” [...] desarrollaban capacidades para proponer alternativas viables de desarrollo rural, estas organizaciones mantenían una relación crítica y fiscalizadora con los organismos gubernamentales destinados al fomento de las actividades agropecuarias. (Estrada, 2006, pág. 132)

Estos movimientos sociales, adoptaron una perspectiva crítica frente a los proyectos extractivistas y neoliberales que amenazaban el medio ambiente y la vida comunitaria, proponiendo modelos alternativos de desarrollo rural, a partir de un discurso político que pretendía cambiar las relaciones de poder en el sistema agrario mexicano, proponiendo alternativas al desarrollismo que se basaba en la concentración de tierras y sus recursos.

Otra de las manifestaciones del pensamiento crítico en Chiapas es el movimiento feminista indígena, que se ha ido fortaleciendo en las últimas décadas. Las mujeres indígenas de Chiapas, como las zapatistas, han sido fundamentales en la creación de una narrativa que pone en el centro la justicia de género y la lucha contra las opresiones múltiples. El Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan, organizado por mujeres zapatistas desde 2018, es un ejemplo claro de cómo las mujeres indígenas han reclamado su lugar en la lucha política.

El movimiento social del zapatismo es un referente principal de la expresión del pensamiento crítico en Chiapas que ha trascendido más allá del estado y se ha convertido en un símbolo global de lucha y resistencia, estableciendo diálogos con movimientos sociales de todo el mundo a partir de foros internacionales como las llamadas “intergalácticas” donde se promueve un pensamiento crítico frente a la práctica de las estructuras de poder dominante, al capitalismo global, al Estado y al colonialismo. Este movimiento no solo ha denunciado las injusticias sociales, políticas y económicas, sino que también ofrece alternativas a través de formas autónomas de organización social y política.

Hablar de todas estas alternativas sería extenderse ampliamente sobre el tema, pero baste aquí, mencionar su dimensión en el área educativa. Las comunidades zapatistas se oponían, entre otros aspectos, a las políticas educativas del Estado, principalmente porque en la educación que se impartía, se daba una imposición cultural, donde no se tenía en cuenta la perspectiva cultural de los grupos étnicos ni sus representaciones internas;

Bruno Baronnet (2011), menciona que los proyectos alternos educativos que se llevaron a cabo con los zapatistas, mostraron que era posible la organización escolar de manera comunitaria y que:

Es gracias a sus formas de gobierno comunal, municipal y regional que las familias zapatistas inventan, experimentan y transforman los modos de transmitir conocimientos [...] El surgimiento de las escuelas “autónomas” no responde a una lógica de apropiación privada e individual de los beneficios de la profesionalización docente, sino a un proceso autogenerado, puesto bajo control comunitario mediante la participación en las asambleas y los cargos de responsabilidad en materia de educación. Al contrario del maestro oficial que tiende a monopolizar cuotas de poder político-cultural gracias a su legitimidad conferida por el Estado, el promotor de educación no se diferencia socialmente de los demás militantes bases zapatistas porque sigue perteneciendo al campesinado indígena implicado dentro de la construcción colectiva del proyecto autónomo. (Baronnet, 2011, pág. 44)

Cabe mencionar que algunos de los promotores de educación que iniciaron con la escuela zapatista no tenían una formación profesional de la educación básica, pero según Baronnet, se mostraban capaces en su contexto social y cultural. Uno de los aspectos que contribuyó a esto último, es que los promotores hablaban la misma lengua que los estudiantes, a diferencia de muchos maestros comisionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que no hablaban la misma lengua que la comunidad a donde llegaban a laborar, ni tampoco tenían las mismas costumbres y se imponía el castellano sobre la lengua indígena.

Ya desde muchos años antes del estallido del zapatismo, la escolarización oficial impartida por el Estado, tenía muchos aspectos que frenaron su avance en las distintas comunidades indígenas; desde la creación misma de la SEP en 1921, durante el gobierno de Álvaro Obregón, si bien las pretensiones estaban encaminadas a la educación para todos los mexicanos para el desarrollo del país, el arranque de la educación de la SEP en Chiapas en 1930, estuvo centrada en una alfabetización masiva y homogénea que no tuvo en cuenta el valor de las doce lenguas indígenas en Chiapas y las más de sesenta en todo México con sus 364 variantes dialectales.

Como se puede leer en el trabajo de Stephen Lewis (2015), las escuelas federales rurales en el estado de Chiapas tuvieron una fuerte oposición, por una parte, por los grandes finqueros que mantenían un cacicazgo en el estado; y por otra, por las mismas comunidades indígenas, como la de Chamula, que rechazaba la escuela por que implicaba la presencia de ladinos (mestizos) en sus comunidades. No es de sorprender que después de años de opresión, explotación y marginación de los indígenas, éstos se hayan agrupado de manera identitaria y levantado en armas frente a las políticas opresoras del Estado, en un movimiento social como el zapatismo.

Lo interesante de las escuelas zapatistas, es que, pese a no tener infraestructura y recursos económicos como los de la escuela oficial, había un consenso entre las comunidades donde los promotores de educación eran participantes activos en ella, a través de los comités, asambleas, consejos y comisiones de la educación autónoma; y tanto autoridades, padres de familia, así como miembros ancianos de la comunidad se involucraban activamente en los temas referentes a la educación que recibirían los niños, tanto los contenidos, los temas de valor ético, moral y de apropiación identitaria.

Es decir, el rechazo y la resistencia frente a la educación neoliberal donde se ejercían procesos de imposición cultural, es una clara expresión del pensamiento crítico por parte del movimiento zapatista, puesto que no sólo se queda en la denuncia teórica pero imprescindible, como la postura crítica y radical que tomó frente al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), del cual mencionaron que profundizaba la desigualdad, fortalecía a las élites económicas y despojaban a las comunidades indígenas de sus tierras y recursos; sino que va de la denuncia y la crítica, a la acción. El zapatismo es entonces, una expresión de pensamiento crítico en Chiapas, que articula el discurso con la práctica, proponiendo formas alternativas organización política en distintos aspectos como el educativo, salud, justicia y producción, así como formas de vida basadas en la dignidad, la autonomía y la colectividad.

En materia educativa, otra de las formas de expresión del pensamiento crítico en Chiapas, es la fundación de la Universidad de la Tierra (Unitierra), que aunque se gestó en 2001, mucho después del movimiento zapatista, sí se inspira en sus principios y sus esfuerzos se articulan con el pensamiento crítico buscando ofrecer formas de educación alternas centradas en la práctica de la vida cotidiana, el aprendizaje comunitario y la autonomía, que van más allá de los modelos educativos neoliberales.

Por otra parte, se puede mencionar el caso de Huaquitepec, una comunidad ubicada en el municipio de Tila, Chiapas, representa un ejemplo de la influencia de la labor de los jesuitas en la región y su conexión con la formación de un pensamiento crítico. Durante el siglo XX, esta comunidad experimentó un proceso de transformación cultural y educativa, en gran parte, debido a la influencia de los misioneros jesuitas, quienes llegaron a la zona con sus esfuerzos de evangelización y desarrollo social en México.

Los jesuitas no solo se enfocaron en la difusión de la religión católica, sino también en la promoción de la educación y el fortalecimiento de las comunidades indígenas. En Huaquitepec, como en otras partes de Chiapas, su enfoque se centró en empoderar a las comunidades a través de la alfabetización y la enseñanza de principios de justicia social. Esto les permitió formar líderes locales que posteriormente adoptaron posturas críticas frente a las estructuras de poder tradicionales, como el caciquismo y la marginación gubernamental.

Los jesuitas, inspirados por la teología de la liberación, promovieron un cristianismo comprometido con las luchas sociales, lo que influyó en el surgimiento de una conciencia crítica entre los habitantes de Huaquitepec. Este enfoque se enmarcaba en un contexto más amplio en el que Chiapas se convertía en un núcleo de resistencia frente a la desigualdad social, especialmente en las décadas de 1970 y 1980.

La influencia de los jesuitas en Huaquitepec no puede pasar desapercibido como manifestación del pensamiento crítico en Chiapas. Su labor educativa y pastoral ayudó a consolidar una red de comunidades

organizadas que cuestionaban las relaciones de poder y buscaban alternativas políticas y económicas. Aunque Huaquitepec no necesariamente se asocia directamente con el EZLN, el tipo de educación y reflexión promovido por los jesuitas en la región ayudó a sentar las bases para que comunidades como esta pudieran replantear su papel en la sociedad y su relación con el Estado.

En síntesis, puede decirse que en Chiapas, hay otras expresiones socio-políticas que develan el pensamiento crítico, el cual emerge como un campo de una región socio-epistémica que va más allá de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación e incluso más allá del zapatismo, desde la resistencia indígena histórica hasta los movimientos feministas, campesinos, ecológicos y educativos, este estado ha generado respuestas creativas y radicales frente a las opresiones económicas, culturales y de género. Las luchas por la autonomía, la justicia social y la defensa del territorio continúan siendo un foco de inspiración no solo en México, sino en el mundo, demostrando que la crítica al poder y la búsqueda de alternativas es un proceso vivo y en constante evolución.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto y en respuesta a la pregunta central de investigación: ¿cómo se configura la región socio-epistémica del pensamiento crítico en la educación básica en Chiapas, a partir de la disputa por el proyecto educativo entre el Estado y la disidencia sindical en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana?, se concluye que dicha región, en este contexto educativo, tiene un carácter simbólico y se configura como un entramado de aspectos objetivos y subjetivos en estrecha relación. Lo epistémico emerge bajo un conjunto de condiciones socio políticas, económicas, históricas y, sobre todo, ideológicas, que otorgan sentido, de diversas maneras, al pensamiento crítico en la educación básica.

La configuración de esta región emerge a partir de la disputa por el proyecto educativo entre el Estado y la CNTE en su Sección 7, se observó que el componente social fue el factor que permitió el desarrollo de un tratamiento, una postura y un sentido particular sobre el pensamiento crítico en cada uno de estos dos discursos educativos. En esta disputa, lo que prevalece es una lucha ideológica, estrechamente vinculada con aspectos políticos, económicos e históricos, los cuales han influido en la orientación que cada propuesta educativa ha planteado respecto al pensamiento crítico en el ámbito educativo.

Al considerar los aspectos socio- políticos, económicos e históricos, se observó que, en el planteamiento del pensamiento crítico desde la esfera oficial, uno de los factores clave fue el cambio en el poder político

gubernamental. Durante décadas, el gobierno estuvo dominado por administraciones de derecha; sin embargo, con la instauración de un gobierno de izquierda progresista que logró instaurarse después de tres sexenios, trajo consigo un discurso con una fuerte crítica al sistema neoliberal.

Dentro de este marco discursivo, se gestó la Nueva Escuela Mexicana, fundamentada en soportes teóricos y epistémicos que rescataron el pensamiento crítico latinoamericano. En este contexto, cobraron relevancia categorías como la conciencia histórica, la interculturalidad crítica, la inclusión, entre otras, las cuales fueron incorporadas en el ámbito educativo. Este enfoque adquirió respaldo y consolidación legal, comenzando con las reformas al Artículo 3° Constitucional, posteriormente desplazadas en la Ley General de Educación y en El Plan de Estudios de la Educación Básica, donde se integró un bagaje epistemológico que sustenta una educación con influencias de la pedagogía crítica, decolonial y humanística.

Por otro lado, desde la perspectiva sindical, se analizó la historicidad de la CNTE, y se identificó que posee una larga tradición de lucha frontal contra el Estado. Aunque en las últimas décadas el gobierno había sido de derecha, el sindicato ha mantenido una postura crítica incluso ante la administración actual, ya que sus reivindicaciones trascienden lo meramente político. Sus luchas abarcan desde la democratización de la representación sindical, hasta la defensa de los derechos laborales, demandas económicas, demandas sociales, y de manera más reciente, a partir de su propuesta de educación alterna al del Estado, ahora mantienen también una lucha educativa. En este último ámbito, el sentido del pensamiento crítico adquiere un papel decisivo, pues su planteamiento incide directamente en la orientación de la educación.

Los objetivos secundarios de esta investigación, fueron develar el sentido que se le da al pensamiento crítico en el discurso del Estado y de la CNTE, así como contrastar ambos discursos a partir de la historicidad

teórica del pensamiento crítico. Para determinar el sentido que cada propuesta educativa le otorgaba a esta categoría central, fue necesario realizar una la revisión teórica sobre su tratamiento histórico dentro de las diversas corrientes de la Teoría crítica. Este análisis permitió identificar dos perspectivas fundamentales: la dimensión cognitiva y la dimensión socio-histórica; la primera centrada en las capacidades de pensamiento superior del sujeto, y la segunda, centrada en el posicionamiento que éste toma frente a su realidad social, sabiéndose un sujeto social-histórico.

A partir del análisis de las fuentes teóricas y de los aspectos que cada uno de los discursos retomaba de distintos autores, se observó que ambos plantean una educación humanística sustentada en un bagaje epistémico vinculado al pensamiento crítico latinoamericano. No obstante, es en el discurso del PEA, particularmente en su dimensión socio-histórica, donde el sentido del pensamiento crítico se alinea de manera más explícita con los postulados de esta corriente. Sin embargo, es importante considerar otras condiciones macro sociales para comprender por qué el discurso del Estado, aunque incorpora la dimensión socio-histórica del pensamiento crítico, lo hace de manera sutil.

Se identificó que, para mantener una postura neutra, el Estado tiende a enfatizar la dimensión cognitiva del pensamiento crítico, atenuando su componente ideológico dentro del ámbito educativo. Por su parte, el sindicato se inclina hacia la dimensión sociohistórica o socio crítica, lo que, en algunos sectores de su estructura organizativa, ha llevado a descuidar la dimensión cognitiva. No obstante, para consolidar un pensamiento crítico integral en el ámbito educativo, es fundamental que ambas dimensiones se articulen de manera equilibrada en el proceso educativo. Tanto el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la capacidad del sujeto para vincularse con su realidad, interpretarla críticamente y asumir su transformación, son aspectos igualmente esenciales. Por ello, se sugiere que las propuestas educativas fortalezcan ambas dimensiones de manera complementaria.

Desde una perspectiva crítica, podría argumentarse que el Estado ha abordado la dimensión sociohistórica del pensamiento crítico de manera sesgada, evitando un planteamiento que asuma todas sus implicaciones. Sin embargo, es necesario considerar que el Estado opera dentro de ciertas condiciones estructurales, como su papel en el contexto geopolítico global. México no solo comparte fronteras con Estados Unidos y Canadá, sino que también es socio comercial de las economías capitalistas más desarrolladas del mundo.

No obstante, asumiéndose como un gobierno de izquierda, despegó su discurso de la UNESCO de una manera muy sutil, porque sí se integró en el plan de estudios oficial el discurso de la UNESCO pero sólo un fragmento. Esta posición responde a la necesidad de marcar una diferencia respecto a las directrices internacionales, sin desvincularse por completo de organismos como la ONU, el TLC o la OCDE. Cabe destacar que México ha sido reconocido como la decimoquinta economía mundial y, en enero de 2024, ascendió al duodécimo puesto a nivel global, según la Base de Datos de Perspectivas Económicas Mundiales del Fondo Monetario Internacional. En este sentido, resulta evidente que existen factores geopolíticos de alcance macro que influyen en la configuración de los planes educativos. Estos condicionamientos inciden en la manera en que se adopta la corriente de pensamiento crítico latinoamericano en el diseño curricular por parte del Estado, lo que se traduce en un tratamiento sutil o parcial del pensamiento crítico en la educación básica.

En el caso de la Coordinadora, las acciones y los planteamientos son más avezados, ya no están sujetas a las mismas restricciones que enfrenta un Estado-nación como México, el cual debe rendir cuentas y mantener vínculos con otros organismos internacionales. Sin embargo, esto no implica que la Coordinadora no enfrente obstáculos que limitan el despliegue del pensamiento crítico en la educación alternativa que propone. Se sugiere profundizar en estos aspectos, se mencionan por lo pronto, algunos puntos observados que frenan su desarrollo.

Para el profesorado impulsar este proyecto resulta complicado debido a una doble barrera: por un lado, la impuesta por la Secretaría de Educación Pública, y por otro, la del Sindicato oficial, cuyos miembros han sido calificados como “charros” por su presunta colusión con el gobierno, y es éste el que durante años ha dispuesto bajo las aguas sobre quién estará como representante del Sindicato oficial; por esto es que la CNTE continúa su lucha por la democratización del sindicato.

Aunado a esa lucha, está la de hacer respetar sus derechos como trabajadores de la educación, y mantienen ahora esta lucha pedagógica, donde llevan el pensamiento crítico en su sentido emancipador en un sentido más radical de lo estipulado por el discurso de la NEM. En esta sección 7 de la Coordinadora, continúan en desacuerdo respecto a la orientación que se le da al pensamiento crítico desde el Estado, donde prima la noción del pensamiento como una capacidad cognitiva, a diferencia del PEA donde lo conciben como parteaguas de su vida misma y como núcleo central de su proyecto alternativo para la educación.

Se identificó que uno de los mecanismos de represión percibidos por los integrantes del PEA se ejerce a través del aparato burocrático de la Secretaría de Educación Pública y del Sindicato oficial. Quienes faltan a los Consejos Técnicos Escolares para asistir a los talleres del proyecto alternativo del PEA, enfrentan sanciones como la negación de ascensos, descuentos salariales e incluso el cese de sus funciones, dependiendo de su nivel de involucramiento con el movimiento magisterial. Estos mecanismos de represión burocrática representan uno de los obstáculos para el despliegue del proyecto de educación alternativa.

Por otra parte, uno de los elementos que potencian al PEA es su estructura organizativa, que se articula a través de diversas instancias como la Comisión Estatal, la Comisión Regional, la Comisión Delegacional y la Comisión de los Centros Escolares. Estas instancias están conformadas por distintos grupos representativos que abarcan las distintas regiones geográficas del estado de Chiapas y son responsables de la elaboración de

propuestas, la identificación de problemáticas específicas, el desarrollo de diagnósticos comunitarios y la formulación de planes de acción sobre las distintas problemáticas que aquejan en sus realidades educativas y comunitarias específicas. En este sentido, es gracias al ejercicio autonómico no sólo en el desarrollo del proyecto sino en su autoformación docente, que el pensamiento crítico encuentra posibilidades de potenciación a través del Proyecto de Educación Alternativa.

En este marco autonómico y organizativo, la Planeación Didáctica Crítica desempeña un papel fundamental en la concreción del pensamiento crítico en los estudiantes. Dicha planeación permite analizar problemáticas educativas en la vinculación escuela-comunidad. Dentro de este proceso, el momento de las Acciones críticas Emancipadoras adquiere especial relevancia, ya que en esta fase se materializa la *transformación* como parte esencial de la dimensión socio-histórica del pensamiento crítico en la corriente latinoamericana. Es en este punto donde se establece la vinculación entre la teoría y la praxis, lo que posibilita procesos de emancipación a partir de la acción transformadora.

Se encontró, que si bien ambos discursos Estado/CNTE difieren en la orientación y el sentido que se le da al pensamiento crítico, existe un punto de convergencia en su apuesta por una educación humanista. Aunque el discurso del Estado incorpora la dimensión socio-histórica de manera más sutil, deja abiertas las posibilidades para una educación decolonial y humanista. En este marco, elementos como la interculturalidad crítica, la inclusión, la conciencia histórica, entre otras, emergen como categorías centrales para llevar a cabo un fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación.

Se sugiere entonces, fortalecer aquellos aspectos del pensamiento crítico que han sido sesgados en ambos discursos, promoviendo una complementariedad que permita su desarrollo integral; es decir, que no se discrimine una dimensión por la otra, que haya un equilibrio entre ambas para consolidar el pensamiento crítico en la educación. En lo que respecta a

la estructura pedagógica de la Coordinadora, es fundamental que se fortalezca la formación política del profesorado. Se observó que esta formación tiende a limitarse a la participación en eventos convocados, sin un desarrollo teórico y práctico que sustente una auténtica formación política. En este sentido, resulta imprescindible reforzar la dimensión cognitiva de pensamiento crítico para que la participación trascienda lo meramente reactivo y se oriente hacia acciones emancipatorias y transformadoras, evitando la reproducción de consignas sin una reflexión crítica profunda.

Finalmente, más allá de la contraposición de ambos discursos, surge la pregunta de qué tanto está decantando la pedagogía crítica en los distintos centros educativos, cómo se lleva en el terreno del ejercicio práctico dentro de los recintos escolares y qué tanto se está llevando a cabo el vínculo escuela-comunidad. Porque podría ser que el Estado no logre comunicar plenamente la complejidad de la educación humanista y decolonial con todas las dimensiones que implica el pensamiento crítico, o que el PEA enfrente no sólo los ya mencionados, sino múltiples obstáculos para materializar su propuesta educativa. Explorar estos aspectos abriría nuevas líneas de investigación. No obstante, lo que resulta innegable es que tanto el discurso del Estado como el de la CNTE han dejado una huella en la historia de la educación en México, sentando las bases para la construcción de una educación decolonial y humanista que amplie las posibilidades de potenciación del pensamiento crítico en el país.

REFERENCIAS

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*, vol. 63. Madrid, España: Ediciones Akal
- Augé, M. (2007). Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana. Obtenido de <http://www.memoria.com.mx/129/auge.htm>
- Baronnet, Bruno. Mora Bayo, Mariana & Stahler-Sholk, Richar [Coord.] (2011). *“Luchas muy otras.” Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Colección Teoría y Análisis. Universidad Autónoma Metropolitana. (UAM)-Xochimilco. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). México.
- Boisvert, Jacques. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Bondy, Salazar, Augusto. (1968) *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI. [Existe filosofía America-Salazar Bondy.pdf](http://www.enriquedussel.com/Existe%20filosofia%20America-Salazar%20Bondy.pdf) ([enriquedussel.com](http://www.enriquedussel.com))
- Bourdieu, Pierre (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.
- Cabrera Fuentes, Juan Carlos y Pons Bonals, Leticia (2010). “El concepto de región: una mirada desde la investigación educativa” en *Estudios Regionales en el siglo XXI. Identidad, Cultura y Educación*. Cuerpo Académico Estudios Mesoamericanos. Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. México.
- Cantoral, R., y Montiel, G. (2014). Socioepistemología, Matemáticas y Realidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7,(3), Pp. 91-116.
- CREA. Coordinación Regional de Educación Alternativa. Región Selva-Ocosingo. *Planeación Didáctica Crítica*. 2022-2023.
- Crespo, C. (2007). Las argumentaciones matemáticas desde la visión de la socioepistemología. (Tesis de Doctorado). CICATA del IPN, Ciudad de México.
- De la Garza Toledo, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración (Critical Epistemology and the Concept of Configuration). *Revista Mexicana de Sociología*, 109-127.

- Demenchonok, Eduardo. (2005). "Filosofía de la liberación-Filosofía universal". *Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos fundamentales*. [0000-pensamiento-crc3adtico-latinoamericano-1-2.pdf \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com/0000-pensamiento-crc3adtico-latinoamericano-1-2.pdf)
- Dilthey, Wilhelm (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. Ediciones Istmo, S. A. España.
- Dreher, Jochen (2016). "Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckman" en De la Garza Toledo, Enrique y Leyva, Gustavo. *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México. FCE. Pp. 96-133.
- Dussel, Enrique. (1996). *Filosofía de la liberación*. Biblioteca CLACSO. Bogotá. [filosofia.pdf \(clacso.edu.ar\)](https://clacso.edu.ar/filosofia.pdf)
- Dussel, Enrique. (2005). *Filosofía de la Liberación*. *Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Salas A. R. (coord.). Ediciones Universidad Católica Silva Enríquez.
- EPEE. (2022). *Ejes del Proyecto Educativo Emancipador*. Comisión Estatal de Educación Alternativa. Sección VII, Chiapas, México.
- Espinosa Torres, I. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural*. [Tesis doctoral]. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. <https://hdl.handle.net/10630/11511>
- Estrada Saavedra, Marco A. (2006). "Entre utopía y realidad: historia de la Unión de Ejidos de la Selva". *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, Vol. IV, núm. 1, pp. 112-135. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. San Cristóbal de las Casas, México. [Redalyc.Entre utopía y realidad: historia de la Unión de ejidos de la Selva](https://www.redalyc.org/entre-utopia-y-realidad-historia-de-la-union-de-ejidos-de-la-selva)
- Facione, P. (1990). *APA Delphi Research Report, Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. eric, 315-423.
- Fondo Monetario Internacional. Base de datos de perspectivas económicas mundiales. Consultado el 15 de enero de 2024 [Informe para países y temas seleccionados \(imf.org\)](https://www.imf.org/informe-para-paises-y-temas-seleccionados)
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2005). "Filosofía intercultural". *Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos fundamentales*. [0000-pensamiento-crc3adtico-latinoamericano-1-2.pdf \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com/0000-pensamiento-crc3adtico-latinoamericano-1-2.pdf)

- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la Crítica? (Crítica y Aufklärung). *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (11), 5-26. 15/10/22 Recuperado de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- Gaspar, Morquecho. (1988). *Campesinos en el sureste de México: Política y migración en Chiapas*. Cuadernos del Sur.
- Giménez, Gilberto (2007). "Territorio, Cultura e identidades. La Región Sociocultural". *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. CONACULTA / ITESO. México Pp. 119-154.
- Ginsburg, Leslie B. y Oscar Uribe Villegas (1958). "Significado del Término Región". *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 20, No. 3 (Sep. - Dec., 1958), pp. 781-789.
- Giroux, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- González Casanova, Pablo. (2009). "Causas de la rebelión en Chiapas". *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: Pensar América Latina en el siglo XXI*. Siglo del Hombre Editores CLACSO. Bogotá. [15.pdf \(clacso.edu.ar\)](http://www.clacso.edu.ar/15.pdf)
- González San Martín, Patricia. (2014). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel: Una aproximación a partir de la formulación de la analéctica. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 16(2), 45-52. Recuperado en 20 de febrero de 2024, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902014000200004&lng=es&tlng=es.
- González, Juan y Orozco Manuel (2015), "¿Hay algo nuevo en el paradigma del desarrollo regional en el siglo XXI?", en Montserrat María del Pilar; Merritt Humberto; Isunza Georgina (Coords.). *Los desafíos del desarrollo local*. IPN, Miguel Ángel Porrúa, México, p. 13-37.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Compilación de Denman, C., y Haro, J. A. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Pp. 113-145. Colegio de Sonora. Sonora.
- Habermas, H. (1989): *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Cátedra, Madrid.
- Habermas, H. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Grupo Santillana de Ediciones, S. A. España.

- Haesbaert, Rogério (Enero-Junio, 2010). "Región, regionalización y regionalidad: cuestiones contemporáneas" en *Antares*, N° 3. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/416/361>
- Hegel (1807/2006). "Autonomía y dependencia de la autoconciencia: Dominio y Servidumbre" *La fenomenología del espíritu*. En Kojève (2006) *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Editorial Leviatán. Buenos Aires.
- Horkheimer, Max. (1937). *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*. Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Husserl, E. (1907). *La idea de la fenomenología*. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/joyce/idea.pdf> el 01 de mayo de 2022.
- INEGI. (2023). *Porcentaje de la Población de 15 años y más con rezago educativo*. Consultado el 10 de noviembre de 2023. [Gráficas dinámicas \(inegi.org.mx\)](https://inegi.org.mx/graficas)
- Jan de Vos (2002). *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona (1950-2000)*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1784/2000). What is enlightenment? En B. Gupta y J. Mohanty (eds.), *Philosophical questions: East and West* (pp.401-407). Oxford: Rowman and Littlefield.
- Lefebvre, Henri (1974). *La production de l'espace*. Éditions Anthropos. París.
- Lengua Cantero, C., Bernal Oviedo, G., Flórez Balboza, W., & Velandia Fera, M. (2020, 22 julio). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435611>
- Lewis, Stephen E. (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y Nación en Chiapas, 1910-1945*. UNAM:CIMSUR/CONACULTA:CONECULTA/UNACH/UNICACH/COCYTECH. México.
- López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación año XXXVII*, 22. México.
- López Gutiérrez, Y. (2019). *Experiencias de profesores universitarios en el diseño de dos planes de estudio por competencias*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chiapas]

- Marx K. (1888). "Tesis sobre Feuerbach". *El Basilisco. Revista de materialismo filosófico. Diccionario filosófico.* 10/10/22 <https://www.filosofia.org/cla/ome/45tesfeu.htm>
- Mercedes, Olivera. (1989). *Café, trabajo y lucha social en Chiapas.* Universidad Autónoma de Chiapas. UNACH.
- Miranda, Jesús E. (2005). "Filosofía latinoamericana". *Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos fundamentales.* [0000-pensamiento-crc3aditico-latinoamericano-1-2.pdf \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com/0000-pensamiento-crc3aditico-latinoamericano-1-2.pdf)
- Moreira, Carlos Eduardo (2015). "Críticidad" en *Diccionario Paulo Freire.* CEAAL. Lima.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* Marcelo Pakman (trad.). Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España.
- Ornelas, Jaime (2014), "Algunos aspectos teóricos del análisis regional", en Celia Hernández, Isabel Castillo y Jaime Ornelas (Coords). *Teorías y técnicas para el análisis regional.* Ediciones E y C, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, p. 17-52.
- Oviedo, Paulo & Páez, Ruth (2020). *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas.* Universidad de la Salle. Bogotá. CLACSO.
- Packer, M. (2013). "Investigación cualitativa como investigación crítica". *La ciencia de la investigación cualitativa.* Universidad de los Andes. PP. 317-321. Consultado el 19/10/22 <https://elibro.net/es/ereader/uninnova/69474?page=341>
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta Moebio* 28: 1-32. 20/09/22 [Padrón \(2007\) Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI \(uchile.cl\)](https://www.uchile.cl/Padrón%20(2007)%20Tendencias%20Epistemológicas%20de%20la%20Investigación%20Científica%20en%20el%20Siglo%20XXI)
- Paul, Richard y Linda Elder. (2005). Una guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño. Indicadores y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico, www.criticalthinking.org, consultado el 30 de marzo de 2022.
- PEEB. (2022). *Plan de Estudios para la Educación Básica 2022.* Dirección General de Materiales Educativos. Secretaría de Educación Pública. México.

- Quijano, Aníbal. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO [eje3-8.pdf \(clacso.edu.ar\)](http://clacso.edu.ar/eje3-8.pdf)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consultado el 27 febrero 2024].
- Rincón Ramírez, Carlos (1996). *Relaciones de poder y dominio en el movimiento magisterial chiapaneco*. Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades. México.
- (2006). *El discurso político educativo en Chiapas. Desafíos del pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades. México.
- Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de docencia universitaria*, 10 (3). España.
- Sandín Esteban, M. Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Fareso, S. A. España.
- SECCIÓN VII del SNTE-CNTE CHIAPAS. CEEA. COMISIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA. (2020). *Educación Emancipadora como eje transformador de la escuela y la comunidad. Periodo escolar 2020-2021. Didáctica crítica y alternativa. Organización escolar y comunitario*. Proyecto de Educación Alternativa. Chiapas.
- Schutz, Alfred (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu editores. Pp. 111-142.
- Tello, César. (2011). *El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis*. Cinta moebio 42. Pp. 225-242. www.moebio.uchile.cl/42/tello.html
- Tello Díaz, Carlos. (1995). *La rebelión de las Cañadas: Origen y ascenso del EZLN*. Editorial Cal y Arena.
- Valdez López, Orlando Esteban, Romero Rodríguez, Luis M., & Hernando Gómez, Ángel. (2020). Revisitando la Escuela de Frankfurt: aportes a la crítica de la mercantilización de los medios. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina* , 8(1), 20. Epub 14 de abril de 2020. Recuperado en 8 de mayo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322020000100020&lng=es&tlng=es.

- Valero Martínez, M. (2020). "Regiones fronterizas: territorios de encuentros, desencuentros y oportunidades", En M. Valero Martínez, J. C. Ramírez Brenes, & F. Morales Barragán, *Regiones fronterizas en América Latina. Facetas y desafíos* (págs. 15-43). Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, Venezuela Universidad Nacional de Costa Rica.
- Velasco Gómez, Ambrosio (2016). "Hermenéutica y ciencias sociales" en De la Garza Toledo, Enrique y Leyva, Gustavo. *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México. FCE. Pp. 199-227.
- Vila Merino, Eduardo S (2011). "Racionalisda, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica". *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)* 56 (3) Universidad de Málaga, España.
- Walter, Benjamín (2022) "Benjamín y la categoría de tiempo: tiempo de constelar" en Salinas, Francisco *Epistemo-grafía de la liberación saber otro y prácticas de liberación: la experiencia del tiempo*. Universidad de Guadalajara. México.
- Zambrano, S. B., Quevedo, K. I., & Portilla, N. R. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 147-167.
- Zemelman M., H. (2021) Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30 (3), Pp. 234-244. IPECAL 20/08/22
<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>
- Zemelman, H. (2008). "La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos". *Octavo encuentro Internacional de Educación*. [Hugo Zemelman - Los docentes protagonistas en los procesos educativos \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=Hugo_Zemelman_-_Los_docentes_protagonistas_en_los_procesos_educativos)
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México.

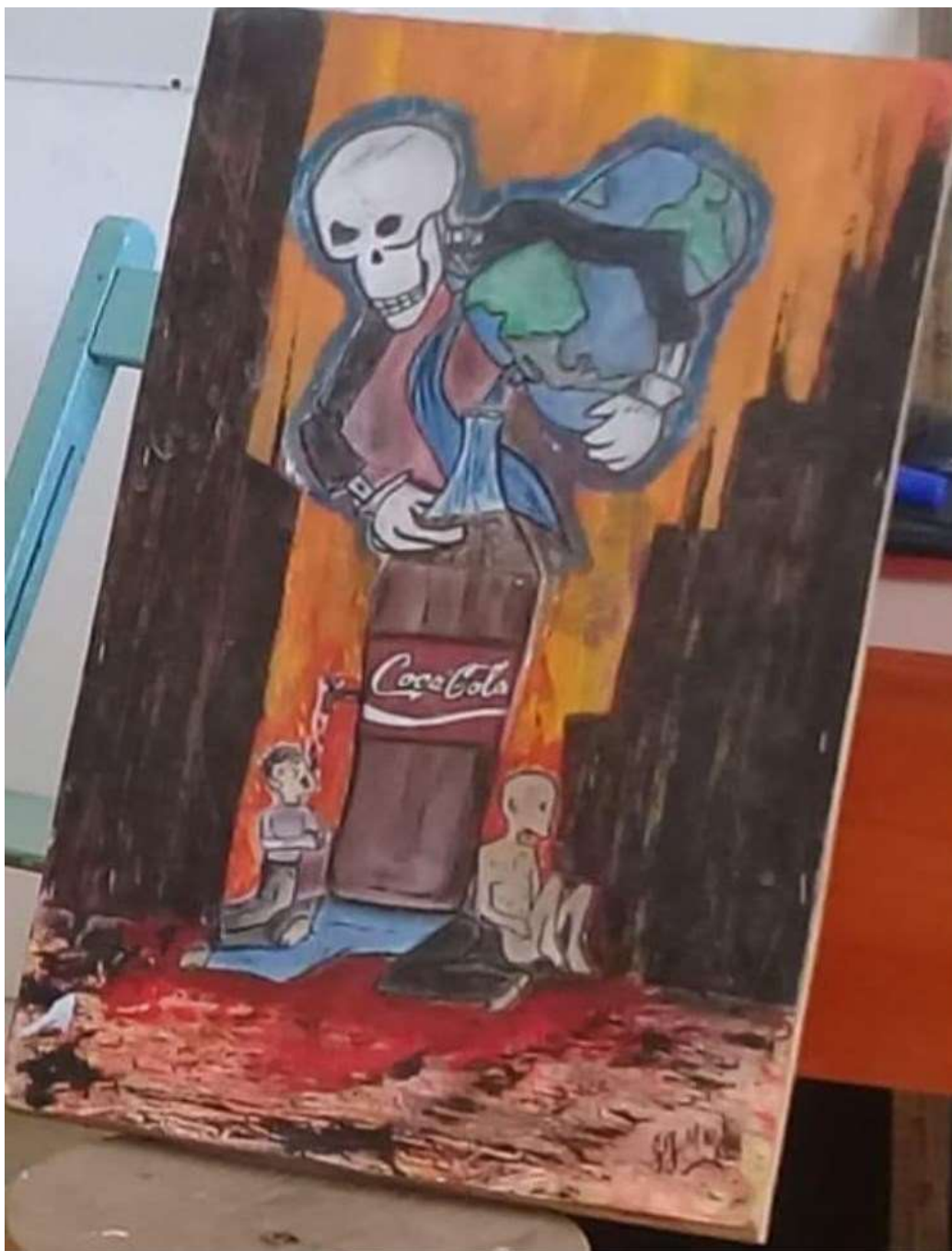
ANEXO 1 (PLANEACIÓN DIDÁCTICA CRÍTICA, REGIÓN ZOQUE)

DIAGNÓSTICO CRÍTICO

Contextualización comunitaria (diagnóstico crítico). En el marco de las consideraciones observables a través del entorno que pisamos; se torna posible notar desde la cercanía nuestra, el punto de referencia que se establece a partir de lo que se produce en estas tierras y lo que se consume. Los olores de la maquinaria fabril se pueden sentir en muchos hogares de la comunidad, desplazando con ello aquella fragancia que se desprende de lo natural, lo que surge de este suelo que compartimos. De este mirarnos, resulta inconfundible el sentido del consumo que se genera hacia algo que no pertenece a la localidad; se deja de consumir el producto local, para dar paso a lo efímero de lo industrial. En consideración, esta parte objetiva de su expresión, deja constancia de la preferencia que se va formalizando en relación al producto que deviene de la producción industrial. Podemos apreciar desde estos contornos, que el nescafé y el café no nato de esta tierra, van haciendo a un lado al café que se cultiva en este lugar. Esta mercancía que viene de fuera se va apoderando poco a poco de las personas de la colonia. Estas prefieren a pesar de los riesgos culturales, económicos y sobre todo de salud, tomarse un café falso, antes que uno cosechado en este horizonte territorial. (REGIÓN ZOQUE, DIAGNÓSTICO CRÍTICO, 2024)

ANEXO 2 (PLANEACIÓN DIDÁCTICA CRÍTICA. ZONA ALTOS)

Recursos alternos



Fuente: Cuadro, Las aguas negras del imperialismo Yanqui. Autor: Mu'k.