

A group of young children, likely of Mexican descent, are shown in a close-up shot. They are wearing white short-sleeved shirts with a small red and blue logo on the left chest. Several children are waving their hands towards the camera. They are all smiling and appear to be in a joyful mood. The background is slightly blurred, showing more children and a bright, outdoor setting.

Ranayay

Construir(nos) otras miradas en la formación docente: tensiones decoloniales frente a la Nueva Escuela Mexicana

**LUIS FERNANDO DIEGO OPORTO
FABIÁN MARTÍNEZ HERNÁNDEZ**

Construir(nos) otras miradas en la formación docente: tensiones decoloniales frente a la Nueva Escuela Mexicana

Building other perspectives in teacher training: decolonial tensions in the face of the “Nueva Escuela Mexicana”

Luis Fernando Diego Oporto ¹

Fabián Martínez Hernández ²

Recibido: 15 de agosto del 2025. Aprobado: 12 de diciembre del 2025.

Resumen

La investigación que a continuación se comparte, reflexiona teóricamente sobre las tensiones que emergen en el profesorado ante el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesto por el Estado como ruta de formación para la educación básica en México. Dicha construcción ha generado fisuras entre las y los docentes: por un lado, se encuentran quienes reconocen el esfuerzo de irrumpir en prácticas pedagógicas configuradas desde el colonialismo y, por tanto, consolidadas bajo el rostro del imperialismo; pero también están aquellos que enfrentan incertidumbres y confusiones sobre cómo construir(nos) otras lecturas de mundo desde la escuela. En esos territorios, muchas veces dominados por dinámicas burocráticas, el silencio aparece como una forma de resistencia o desconcierto frente al llamado de construir un proyecto común.

Es así que, para conversar lo que/me/nos pasa, retomamos los planteamientos epistemológicos de la perspectiva decolonial como ruta para pensar otras formas de hacer docencia: un espacio donde sea posible reconocer los colonialismos con los cuales hemos constituido nuestra

1 Docente de la Licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal de Ecatepec, México, email: luis.diego_a@normalecatepec.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0890-9807>

2 Profesor-investigador, Escuela Normal de Ecatepec, México, email: fabian.martinez_d@normalecatepec.edu.mx

cultura docente. Uno de los primeros hallazgos de la investigación fue comprender que fisurar las formas únicas de pensar y hacer docencia implica mover(nos) en subjetividades sedimentadas, apropiándonos de otras epistemologías, teorías y metodologías desde la cotidianidad del hacer y vivir la docencia.

Palabras Clave: Modernidad, Estado, Decolonialidad, Discurso, Nueva Escuela Mexicana Formación docente, Colonialidad educativa, Decolonización educativa.

Abstract

The research presented below offers a theoretical reflection on the tensions that emerge among teachers in response to the project of the Nueva Escuela Mexicana (NEM), proposed by the State as a formative route for basic education in Mexico. This framework has generated fissures within the teaching profession: on one hand, there are those who recognize the effort to disrupt pedagogical practices shaped by colonialism and consolidated under the guise of imperialism; yet, on the other hand, there are those who face uncertainty and confusion about how to construct alternative readings of the world from within the school. In these spaces—often dominated by bureaucratic dynamics—silence emerges as a form of resistance or disorientation in response to the call to build a common project.

Thus, in order to engage in dialogue about what happens to us and within us, this study draws on the epistemological foundations of the decolonial perspective as a pathway to rethink new ways of teaching: a space where it becomes possible to recognize the colonialisms through which our teaching culture has been constituted. One of the first findings of this research was understanding that disrupting the dominant ways of thinking and practicing teaching requires moving within sedimented subjectivities, and appropriating other epistemologies, theories, and methodologies grounded in the everyday experience of teaching and living the profession.

Keywords: Modernity, State, Decoloniality, Discourse, New Mexican School, Teacher training, Educational coloniality, educational decolonization.

A manera de apertura a otras formas de pensar(nos) docencia

Hablar de la formación como proyecto de Estado nos remite, invariablemente, a pensar en los rostros de miles de docentes que, desde el plan y programa de estudios vigente, diseñan planeaciones didácticas, elaboran materiales y se confrontan con diversas miradas teóricas desde lo pedagógico para construir sueños posibles con las infancias en las aulas. Mirar la intervención docente de este modo parecería una tarea sencilla, pues existen caminos preconstruidos desde la experiencia de otros que, a su vez, funcionan como dispositivos, como ese *“conjunto multilineal cuyas dimensiones serían los objetos visibles, los enunciados formulables, las fuerzas en ejercicio y los sujetos en posición”* (Deleuze, 2003, p. 316), a partir de los cuales las nuevas generaciones miran y viven la docencia desde algo ya construido. Desde esta colocación, comprendemos la intervención docente como

La existencia de una autoridad: quien interviene lo hace porque está legitimando a partir del reconocimiento del ejercicio de un derecho, o porque hay un estatuto que reglamenta su gestión, de modo que la intervención se estaría autorizando a sí misma, a partir de un *status* legal constituido (Carballeda, 2012, pp. 99-100)

De este modo, la intervención docente, como acto de legitimación y autorización para el ejercicio de un derecho, se realiza desde la subjetividad de que el docente, al ostentar un nombramiento otorgado por el Estado, está instado a responsabilidades y compromisos en el proyecto de nación. En tal sentido, si miramos de este modo el hacer docente, la formación es un caminar en común, en colectivo. Pero ¿cuáles son los puntos en común entre Estado y docentes frente al currículum como proyecto ético-político? Justo en este planteamiento, identificamos quiebre y tensión, desde donde queremos iniciar la presente conversación.

El Estado, por el lugar de poder que ocupa, nos plantea la pregunta: ¿de qué manera comprenden los profesores, frente a grupo, la incorporación en el plan y programas de estudio de las categorías de interculturalidad crítica, territorialidad, comunidad y decolonialidad del saber? ¿Qué dispositivos de formación propone el Estado, para que los docentes sean actores implicados en el proyecto de la NEM?

Con la implantación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las autoridades asumieron que, al publicarse el plan educativo para escuelas públicas y privadas, todas las estructuras del sistema educativo comparten miradas, formas de pensar y sentir. Aunque se reconocen avances en diálogo y escucha, persisten malestares docentes al implementar el proyecto, que se manifiestan en confusión, frustración e incluso rechazo a sumarse a los planteamientos teleológicos del proyecto. Esto ocurre porque los docentes carecen de bases epistemológicas, metodológicas y didácticas para construir otras lecturas de mundo desde la escuela, cuyos territorios reconocen prácticas perimetradas y amuralladas por senderos burocráticos. Frente a la demanda de conversar sobre el proyecto en común, aparece el silencio, paradójicamente, ante la exigencia de implementar epistemologías latinoamericanas sin haber problematizado primero: “¿quiénes y para quiénes somos los docentes de la educación básica?”.

Frente al silencio impuesto por el pensamiento moderno, emergen las epistemologías del sur, desde las periferias, lugares donde se reconocen nuestras diferencias como virtud para construirnos juntos. Lo anterior se entiende como una relación ética con el otro: el otro existe en tanto somos juntos. De ahí que las palabras adquieran un sentido y carga simbólica de ida y vuelta; es decir, desde la mirada decolonial, el otro me importa, y por ello las palabras adquieren significado en tanto nos permiten ser juntos, ser nos(otros). Por ello, “la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de las historias locales y epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas” (Walsh, 2005, p. 33).

En este horizonte de reflexión, nos interesa problematizar las tensiones que emergen entre el discurso emancipador de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las prácticas docentes, las cuales continúan atravesadas por la herencia moderna y eurocéntrica. Desde los espacios cotidianos de la escuela, observamos que la implementación del proyecto educativo del Estado, más que un terreno de libertad, ha reconfigurado viejas formas de control, silenciamiento y burocratización, produciendo malestares en los docentes y fracturas en el sentido de su quehacer pedagógico. El problema que orienta este trabajo parte de reconocer la contradicción entre el ideal de una escuela crítica y comunitaria que la NEM proclama y las prácticas institucionales que siguen respondiendo a estructuras coloniales de poder y conocimiento.

El objetivo, por tanto, es analizar de manera teórico-reflexiva cómo estas tensiones se manifiestan en la formación y en las prácticas docentes, comprendiendo al magisterio como sujeto histórico, discursivo y emocional, atravesado por la modernidad, y explorando la posibilidad de construir otras formas de ser y hacer docencia desde la perspectiva decolonial.

Esta problematización busca conversar críticamente sobre sus implicaciones, silencios y promesas, para reconocer en la voz docente un territorio de reflexión que permita pensar la educación desde el sur, desde las grietas y desde los encuentros que la vida escolar posibilita.

1. Caminar metodológico: narrar lo que(me/nos) pasa en la escuela

Hablar de metodología, en el sentido tradicional de la investigación positivista, implicaría adoptar distancia frente al fenómeno, medirlo, compararlo o validarlo. Sin embargo, cuando nos asumimos como parte de lo que queremos comprender, el método deja de ser un camino preestablecido para convertirse en un caminar con otros. En esta investigación, el método se concibe como un acto de implicación, un modo de decir y escuchar lo que nos acontece como docentes frente a la NEM.

Como seres humanos producto y reproductores de un sistema hegemónico del cual estamos sometidos de forma consciente e inconsciente, ese lugar donde poseer información se ha convertido en la llave para estar y ser frente al mundo capitalista y desde donde somos la renuncia de nuestra dignidad, donde hemos abandonado la posibilidad de escucharnos, de mirarnos y sentirnos como humanos en comunidad, es ahí donde aparece nuestra voz a través de la experiencia como pasión, porque es justo ahí donde al narrar(nos) nos devolvemos posibilidad de volver a construirnos y crecer juntos como proyecto humano. (Martínez Hernández, 2024, p. 30)

El punto de partida nace de la subjetividad como territorio de conocimiento. Desde la perspectiva decolonial, comprendemos que la voz y la palabra son lugares de enunciación política: sitios donde se encarnan memorias, silencios y malestares que el discurso moderno del Estado ha dejado como huellas en el magisterio. Por ello, la estrategia metodológica se orienta desde un método biográfico-narrativo, en el que la experiencia del docente se vuelve testimonio, memoria y resistencia.

Para develar las subjetividades docentes que emergen en nuestro encuentro con las infancias, recuperamos el método biográfico-narrativo como ruta para gestar la reflexión de los silencios y gritos que provocamos los actores educativos. La sistematización de las experiencias que se gestan al interior de la escuela tiene el propósito de retratar los saberes instituidos y, con ello, detectar las palabras, voces y cuerpos que han sido silenciados, normados o disciplinados por las prácticas escolares. Tal como expresa Suárez (2011)

“Las escuelas están cargadas de historias y los docentes muchas veces son, a un mismo tiempo, sus narradores, los personajes protagónicos de sus tramas y los autores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanente, recrean el sentido de la experiencia escolar y, en el mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral” (p. 392).

Este método reconoce que cada historia, recuerdo o relato, posee un valor político y epistémico. Al recuperar las voces del magisterio, se busca reconstruir los sentidos que otorgan vida a la práctica docente dentro del proyecto de la NEM.

El proceso de construcción narrativa se fundamentó en tres momentos:

Escucha situada: Recuperación de testimonios orales y escritos de docentes en formación y en servicio, recogidos durante el trabajo cotidiano en escuelas públicas del Estado de México.

Sistematización reflexiva: Organización y relectura de las experiencias desde categorías de análisis emergentes (silencio, poder, malestar, colonialidad y liberación) que permitieron entrelazar teoría y vida.

Interpretación decolonial: Articulación de los relatos con los postulados de Dussel, Walsh y Cusicanqui, reconociendo las experiencias como grietas epistémicas que desestabilizan el discurso hegemónico de la NEM.

La metodología se vuelve, entonces, una conversación teórica y experiencial, pero también una apuesta ética para narrar lo que(me/nos) pasa en la escuela, como forma de resistencia, pensamiento crítico y reconstrucción de sentido frente al proyecto moderno que aún nos habita.

Al narrar lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que estamos haciendo es romper de poco en poco aquello que no solo tiene sentido para mí, porque lo que estoy haciendo no es poseer al objeto para bienestar personal y obtener un producto, sino mis bien, me estoy creando en libertad a través de lo que mueve mis y nuestras pasiones. (Martínez Hernández, 2024, p. 30)

De este modo, narrar las vivencias de los docentes construye el conocimiento, otorgando voz a quienes habitan el espacio educativo y resignificando la práctica docente como un proceso colectivo de transformación

Problematizando la Nueva Escuela Mexicana: ¿otro proyecto de la modernidad?

En el transitar diario, donde la rutina parece fundirse con la existencia misma, se abre un espacio de inquietud y cuestionamiento. La cotidianidad, a menudo vista como garantía de lo natural y lo predecible, encierra en su seno la posibilidad de desestabilizar lo que se da por cierto, y que por tanto, significamos sin reflexión. La problematización nos invita a replantear el “vivir” normalizado en un perpetuo dejarse llevar, permitiendo que emerjan nuevas lecturas y sentidos que desafían la inercia del devenir. Entendemos, entonces, que el ejercicio de problematizar parte de

Fincar la comprensión de la vida en la vida cotidiana, en el estar siendo de lo que me-nos pasa, abre la posibilidad de hacer una ruptura en el “vivo sin vivir” de la vida rutinaria, de provocar la anomalía en la ratificación de lo que hay, y de desplegar la disrupción en la reificación de la propia vida y del mundo. (Berlanga, 2019, p. 8)

Para problematizar la formación como proyecto de nación, partimos de interrogar la inercia del “vivir” cotidiano en las escuelas mexicanas, explorando las fisuras que *reflejan el lugar y espacio desde el que la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia y la transgresión adquieren impulso; donde las alianzas se edifican y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye* (Walsh, 2015, p. 8), permitiendo, bajo esta premisa, resignificar la experiencia y transformar la realidad.

En diversos escenarios internacionales se vislumbran caminos distintos para la formación ciudadana. En México, el plan Aprendizajes Clave (2017) se centró en la formación socioemocional; sin embargo, fue criticado por limitar el desarrollo del pensamiento crítico. Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en 2022, el modelo se reorientó hacia el desarrollo integral de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos, con equidad e inclusión como ejes fundamentales. Así, la NEM se presentó como una política educativa dialógica e intercomunitaria, orientada a construir humanidad, equidad e inclusión a partir de una formación integral basada en el pensamiento crítico. En su orientación pedagógica, la NEM establece

La formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (SEP, 2019, p. 3)

Lo anterior, frente al Programa de Estudios 2013, donde se planteaba que

Con la idea de facultar a la población para el empleo, pero nunca se llamó la atención de la inminente relación entre educación y desarrollo social (incluyente, orientado al bienestar y con mejor distribución de la riqueza), ni se puso énfasis en los alcances que tienen las y los estudiantes cuando realizan sus capacidades en condiciones de bienestar. (SEP, 2019, Pp. 2-3)

Identificamos, entonces, que la Nueva Escuela Mexicana desea lograr una transformación social, empezando, desde luego, por la construcción de un ambiente pluricultural, colaborativo y equitativo, llegando así a promover un “aprendizaje de excelencia”. Pero, ¿qué implica, en términos prácticos, construir un ambiente pluricultural, colaborativo y equitativo en un sistema educativo históricamente centralizado y burocrático?

El planteamiento anterior remite a los orígenes históricos de la colonización europea en las periferias del mundo. Dussel (2008) señala que este proceso de modernidad y colonización, se refleja en las políticas educativas contemporáneas, donde el acto educativo se celebra desde una posición de poder que impone una unidad forzada. La colonización

se interpreta, entonces, como una imposición ideológica que legitima el dominio mediante la ‘civilización’ del otro.

La historia muestra que la ‘innovación’ de la NEM, al intentar forjar una conciencia colectiva, replica lógicas de opresión y silencia las voces que cuestionan el molde hegemónico. En Dussel, con su obra “1492. El encubrimiento del Otro”, se comprende, por medio del mito *modernidad*, cómo este pensamiento colonizador se estableció desde el nacimiento del hombre moderno con la llegada europea a América. Dussel rescata lo siguiente (en crítica a ideologías hegelianas sobre el racismo)

Entre los negros es, en efecto característico, el hecho de que su conciencia no ha llegado aún a la intuición de ninguna objetividad, como, por ejemplo, Dios, la ley, en la cual el hombre está en relación con su voluntad y tiene la intuición de su esencia [...] Es un hombre en bruto. (Dussel, 2008, p. 18).

Entendemos que necesariamente “esa materia en bruto” debe portar ese “espíritu” para ser aprobado. De la misma forma, para Hegel y su territorio, la Europa cristiana moderna nada tiene que aprender de otros mundos ni de otras culturas; tiene un principio en sí misma y es su plena “realización” (Dussel, 2008, p. 20). Esto significa que, para el status quo en el que estamos inmersos, la lógica no ha cambiado al referirnos a conceptos, solo a sustantivos: mientras en la ideología cristiana de Hegel se centraba en Dios, la ley y la voluntad del hombre, hoy se sustituye por el Estado, las políticas internacionales, el plan de estudios y el propósito de vida, reflejándose en el Currículo Oficial de la Educación

Los programas de estudio, presentes y futuros, parecen ceñirse a encarnar un pensamiento mediado por la política, un fenómeno recurrente en la conciencia humana. Dussel examina la modernidad como construcción que, mediante la dominación del Otro, transforma la otredad en una versión de “lo Mismo” que sigue los patrones de la cultura dominante. Señala: “El “cubierto” ha sido “des-cubierto”: ego cogito cogitatum, europeizado, pero inmediatamente “encubierto” como Otro. El otro constituido como lo mismo” (Dussel, 2008, p. 36).

De lo anterior, reconocemos que la identidad, bajo cualquier modelo educativo, en relación con el otro, no puede ser absorbida ni reducida al mismo; depende de un proceso dinámico de negociación y resignificación.

En este sentido, el proceso educativo debe abrirse a un aprendizaje que cuestione las estructuras que han moldeado nuestra manera de ser y estar en el mundo. Walsh (2013) señala que el trabajo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje implica (...) para el de(s)colonizar de nosotros mismos y hacia formas “muy otras” de estar, ser, pensar, hacer, sentir, mirar, escuchar, teorizar y actuar, de con-vivir y re existir ante momentos políticos complejos caracterizados por violencias crecientes, represión y fragmentación (p. 67), evidenciando que la transformación educativa está sujeta a constituirse en un espacio de disputa donde se reconfiguren las relaciones de poder con el otro, este otro, con jerarquía infinita, representado como algo que no se puede poseer ni dominar completamente, y cuya presencia es esencial para que el yo exista y se defina.

El paralelismo con la historia colonial se evidencia: una vez aniquilada la resistencia en las diversas regiones, cada pueblo interpretó, dentro de su visión del mundo, el nuevo estado de cosas. En el imperio azteca, todos llegaron a la trágica conclusión de que se les imponía (Dussel, 2008, p. 121). Así como los pueblos originarios fueron obligados a someter sus costumbres a una autoridad jerárquica, en la actualidad el magisterio se ve impulsado a adoptar nuevas reglas que encubren un nuevo orden político. En este contexto, compartimos una experiencia vivida que refleja los desafíos cotidianos que enfrentan los docentes en servicio y resulta representativa para quienes se encuentran en la formación docente.

La instrucción de la directora hacia nosotros era elaborar la dosificación de actividades en el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje, contenido en el Programa Sintético, teníamos que elaborar los instrumentos de evaluación de este, para entregarlo como producto de trabajo colegiado en la primera semana de inicio del ciclo escolar en turno. Se comparte la conversación:

Maestra Veronica: - “¿Para cuándo dijo?”-

(Con un semblante de molestia dirigiéndose a la Maestra Sonia y Nely)

Maestra Nely: - “Para la primera semana”-

Maestra Sonia: - “Es muy poco tiempo”-

(Con un tono de voz de sorpresa y estrés)

Maestra Verónica: - “¿Cómo cree? es mucho, y de seguro también va a querer la planeación para ese fin de semana”-

Maestra Sonia: - “Deja eso, los instrumentos (de evaluación) los quiere diferentes, ya no quiere rubricas y lo mismo de siempre”-

Maestra Verónica: - “Pero ¿qué más podemos hacer que este sencillo para el poco tiempo?”-

Maestra Olivia: (con frustración y dirigiéndose a mí): - “Nos exigen ser innovadoras, pero no nos dejan respirar...”

Ante el intercambio conversacional, la exigencia de cumplir con lineamientos centralizados que buscan “homogeneizar” el currículo ignora las realidades específicas de cada contexto escolar. Esto nos lleva a reflexionar sobre la forma en que se implementan las políticas educativas: ¿se está construyendo un sistema que promueva la autonomía docente, o estamos frente a una dinámica que moderna que reproduce viejas prácticas de imposición jerárquica?

La Modernidad, en su núcleo racional, es emancipación de la humanidad del estado de inmadurez cultural, civilizatoria. Pero como mito, en el horizonte mundial, inmoló a los hombres y mujeres del mundo periférico, colonial (que los amerindios fueron los primeros en sufrir), como víctimas explotadas, cuya victimación es encubierta con el argumento del sacrificio o costo de la modernización. (Dussel, 2008, p. 13)

En su esencia racional y emancipadora, el mito Modernidad propone liberar a la humanidad de la inmadurez cultural y civilizatoria, “elevándola” mediante el desarrollo del pensamiento crítico y el progreso social. Sin embargo, para Dussel revela una cara oscura: un mito que ha sacrificado y marginado a las poblaciones periféricas, como los pueblos amerindios, bajo el pretexto de un progreso inevitable que exige víctimas en su altar de modernización. Esta dualidad coloca a los docentes en una posición de tensión: la NEM plantea un discurso emancipador y promueve una enseñanza crítica y autónoma, pero en la práctica impone prácticas burocráticas que

niegan el diálogo cara a cara, sometiendo a los maestros a un cúmulo de tareas que limitan su tiempo y desgastan su quehacer. Pues, después de cumplir con los requisitos burocráticos, atender las demandas del sistema y llenar evidencias solicitadas, el docente aún debe impartir clases a los niños que esperan una educación de calidad. Por ello, pensar en un encuentro intercultural con el otro, donde exista la posibilidad de construirnos juntos, parece una tarea lejana. En este sentido, nos preguntamos: ¿es la NEM otro proyecto moderno civilizatorio?

2. Colonialidad-Decolonialidad del Saber cómo lectura de la realidad educativa

La educación ha sido, desde sus orígenes, un instrumento de regulación social; un espacio donde se moldean las subjetividades y, con ello, se establecen los marcos de pensamiento que rigen la vida de los individuos. A lo largo de la historia, los sistemas educativos se han configurado para legitimar estructuras de poder, promoviendo determinadas formas de conocimiento mientras marginan o eliminan otras. En 1492, con la llegada de los europeos a América, este proceso tomó un rumbo regresivo: las potencias coloniales impusieron sus propias concepciones del mundo, borrando o subordinando los saberes de los pueblos originarios bajo la premisa de una supuesta inferioridad cultural y del mito de la modernidad. Sin embargo, la colonización no se limitó a la ocupación territorial; trascendió hacia lo que Aníbal Quijano denominó la *colonialidad del saber*, un mecanismo de dominación que continúa operando en las aulas contemporáneas, tal como se gestó en la condición moderna.

El hecho de que los europeos occidentales imaginaran ser la culminación de una trayectoria civilizatoria desde un estado de naturaleza, les llevó también a pensarse como los modernos de la humanidad y de su historia, esto es, como lo nuevo y al mismo tiempo lo más avanzado de la especie. Pero puesto que al mismo tiempo atribuían al resto de la especie la pertenencia a una categoría, por naturaleza, inferior y por eso anterior, esto es, el pasado en el proceso de la especie, los europeos imaginaron también ser no solamente los portadores exclusivos de tal modernidad, sino igualmente sus exclusivos creadores y protagonistas. (Quijano, 2000. p. 798)

El problema central radica en que la educación en Latinoamérica no ha logrado desprenderse de estos cimientos coloniales; peor aún, se han reproducido bajo nuevas formas. Aunque los discursos educativos actuales promueven inclusión, diversidad y derechos humanos, en la práctica persisten dinámicas de exclusión y jerarquización del conocimiento. El currículo, los métodos de enseñanza y las estrategias de evaluación continúan respondiendo a un modelo que privilegia el pensamiento occidental, racionalista y abstracto, dejando de lado otros modos de conocer y comprender la realidad.

La dominación evolucionó hacia un control profundo y duradero: la imposición de un orden epistémico y cultural que redefinió la existencia del sujeto colonizado. Esta transformación reconfiguró por completo la vida cotidiana, donde la educación desempeñó un papel crucial como dispositivo de legitimación del dominio. La pedagogía colonial desarticuló los conocimientos propios, estableciendo una jerarquía en la que lo occidental se constituyó como norma, mientras lo indígena, lo africano y lo comunitario fueron relegados al ámbito de lo subalterno. Además, el proceso de subsunción del “Otro” atacó la construcción de subjetividades. La escuela funcionó (y funciona) como un mecanismo de domesticación del pensamiento, produciendo individuos capaces de operar dentro del orden colonial sin cuestionarlo. Para Rivera Cusicanqui (2018), este proceso colonial fue

Como una estructura, un ethos y una cultura que se reproducen día a día en sus opresiones y silenciamientos, a pesar de los sucesivos intentos de transformación radical que pregonan las elites político/intelectuales, sea en versión liberal, populista o indigenista/marxista. (p. 49)

Grosfoguel (2006) advierte que esta lógica constituye una estrategia estructural que permea la economía, la política y la cultura, pues la imposición de epistemologías eurocéntricas es necesaria para mantener la dependencia a la que se ha acostumbrado el conocimiento de la sociedad colonizada.

Pero, para mantener un conocimiento subalterno, entendido como *los aspectos subjetivos de la subordinación en un contexto de hegemonía: la experiencia subalterna, es decir, la incorporación y aceptación relativa de la relación de mando-obediencia y, al mismo tiempo, su contraparte de*

resistencia y negociación permanente (Modonesi, 2012, p. 6), implicaría un encuentro cara a cara, y el Estado se vería obligado a reconocer otros modelos de desarrollo, organización social y relación con el entorno, desestabilizando la narrativa de que sólo existe una vía legítima hacia el progreso.

Los conocimientos subalternos son aquellos que se encuentran en la intersección de lo tradicional y lo moderno. Son formas de conocimiento híbridas, transculturales, (...). Son modalidades de resistencia que resignifican y transforman las formas de conocimiento dominantes desde el punto de vista de la racionalidad no eurocéntrica de subjetividades subalternas que piensan desde epistemologías fronterizas. (Grosfoguel, 2006. Pp. 37-38)

Si los conocimientos subalternos han sobrevivido a siglos de imposición colonial, no es porque hayan sido tolerados; más bien, porque han encontrado grietas en el sistema para reinventarse y resistir. Son formas de conocimiento que operan en los márgenes, en la clandestinidad de la historia oficial, en la oralidad de los pueblos y en los gestos cotidianos que desafían la uniformidad impuesta.

Una epistemología en la que los seres animados o inanimados son sujetos, tan sujetos como los humanos, aunque sujetos de muy otra naturaleza. Hay algo que distingue a lo indio de lo que no lo es, algo que distingue a la epistemología de los mundos alternos al capitalismo y al antropocentrismo del mundo noratlántico. Tenemos que pensar en una episteme que reconozca la condición del sujeto a lo que comúnmente se llama objetos, ya sea plantas, animales o entidades materiales inconmensurables, como las estrellas. (Rivera, 2018, p. 109)

Son “grietas” que funcionan como espacios en los que actúan en un territorio donde la hegemonía cree tener control absoluto, filtrándose en la educación, en las prácticas comunitarias y en los discursos que, aunque periféricos, alteran el centro. ¿Pueden estas epistemologías fronterizas desestabilizar la matriz colonial del saber, o están condenadas a ser reinterpretadas y domesticadas por el sistema que buscan desafiar? En este punto radica la disputa, pues la decolonización genera grietas en la estructura, allí donde las voces silenciadas emergen con toda su

fuerza. Este “des-orden” dentro del “orden” desestabiliza el discurso que organiza la realidad y determina qué es verdadero, racional y digno de ser escuchado. Su objetivo es transformar las bases mismas de la producción de conocimiento. Cabe mencionar que desmontar la estructura que sostiene la exclusión epistémica exige desestabilizar las jerarquías del saber y abrir caminos hacia formas de pensamiento sistemáticamente negadas. Para esta tarea, es necesario descentrar la base o plataforma que sostiene dicho sistema: el discurso.

3. El Discurso como construcción hegemónica/ contrahegemónica de realidades

El discurso es el espacio donde se juega una disputa, pues en él se define la realidad y se establecen las fronteras de lo posible. Es la arquitectura invisible del poder; el entramado que determina lo que puede ser pensado, dicho y creído. No requiere represión física para sostenerse, porque moldea la realidad desde dentro, fijando los límites de lo decible y lo impensable. Es una estructura estable que oculta su propia arbitrariedad, construyendo verdades asumidas como incuestionables. Clasifica, separa y jerarquiza, transformando la ideología en sentido común. Lo que se considera locura, lo que se entiende por civilización y lo que se admite como conocimiento válido, todo está anclado en el discurso. Desafiarlo no es solo una cuestión de crítica, sino un acto de ruptura con el orden que ha definido la historia. Las voces que se desvían del diálogo permitido son marginadas o desacreditadas, mientras que aquellas que se ajustan a las normas dominantes son legitimadas y reproducidas. Este proceso asegura que las estructuras de poder se mantengan intactas, reforzando la idea de que lo permitido representa lo verdadero, lo correcto y lo deseable.

Desde esta mirada, emergió un tiempo de emancipación y, a su vez, un sistema hegemónico que encubre la violencia de la colonización. Esta violencia se comprende *en tres aspectos principales: el psicológico, entendido como explosión de fuerza que adopta una forma irracional y con frecuencia mortífera; el moral, como ataque a los bienes y a la libertad de otros; y el político, es decir, el empleo de la fuerza para conquistar el poder o dirigirlo hacia fines ilícitos* (Domenach, 1974, p. 778), aproximando este último al caso de la colonización de América y, por supuesto, a los demás bajo la máscara de la racionalidad y el progreso. Esta violencia colonial responde a un concepto que permite entenderla como *proletaria (...) para*

desenmascarar el uso “natural” de los medios de dominación, que han dejado de escandalizar porque se amparan en la legalidad, la costumbre y la moral (Domenach, 1974, p. 778). En este esquema, el Otro no era reconocido como sujeto con valor propio, sino como objeto a ser transformado, utilizado o, en muchos casos, destruido para consolidar la supremacía del conquistador.

Resulta curioso constatar que, en Europa, durante siglos, la palabra del loco no era escuchada o si lo era, recibía la acogida de una palabra portadora de verdad. O bien caía en el olvido (rechazada tan pronto como era proferida) o era descifrada como una razón ingenua o astuta, una razón más razonable que la de la gente razonable (Foucault, 1999, p. 16)

Al igual que para Foucault, resulta curioso pensar que la historia del colonialismo y la construcción del discurso comparten una relación estrecha, donde el poder se articula a través de la palabra y la exclusión. Ambos procesos emergen desde un mismo centro: Europa, lugar donde se definieron los límites de la razón y la locura, de la civilización y la barbarie. Allí, la voz del “loco” fue despojada de legitimidad o reinterpretada según los términos de la razón dominante, y se establecieron las reglas para intervenir sobre los saberes de los pueblos colonizados, reducidos a meras supersticiones, folclore o conocimientos incompletos. En este entramado, la palabra del colonizado y del otro, como “loco”, solo era escuchada cuando podía ser decodificada dentro del lenguaje del dominador, bajo la sospecha de lo irracional, lo exótico o lo primitivo.

He aquí la hipótesis que querría proponer, esta tarde, con el fin de establecer el lugar (o quizás el muy provisional teatro) del trabajo que estoy realizando: supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (Foucault, 1999, p.14)

Para Michel Foucault, este acto discursivo se convierte en una red de significados en constante negociación, en la que las prácticas de enunciación se interrelacionan con estructuras de poder y mecanismos de exclusión y validación, configurando un entramado que, más que reflejar la realidad, la produce y reconfigura de manera permanente, y en ocasiones cambiante.

Este acto discursivo evidencia la construcción misma de los compuestos de ideologías y de sentidos únicos que dan valor a las prácticas que realizamos día con día. Nuestra existencia está entrelazada en una red de significados que nos sitúa como actores dentro de un entramado social más amplio; en este sentido, somos al mismo tiempo producto y productores de los significados que sostienen nuestra realidad.

Como seres en constante devenir, y pertenecientes a esta red de encuentro discursivo (una construcción subjetiva y objetiva de nuestras palabras), nos constituimos, primeramente, a través de la intersubjetividad. Las acciones que realizamos, desde las más sencillas hasta las más complejas, están impregnadas de ideologías y de sentidos que reflejan nuestras aspiraciones y creencias. Cada enunciado se inserta en un sistema regulador que delimita el acceso al conocimiento y legitima ciertas formas de verdad, articulando condiciones históricas y sociales en las cuales la producción del saber se ve imbuida de una performatividad intrínseca que incide en la formación de subjetividades y en la consolidación de jerarquías. Estas jerarquías, a través de discursos hegemónicos, moldean las prácticas cotidianas y desafían la linealidad del pensamiento, permitiendo vislumbrar la multiplicidad de voces y silencios que se entrelazan en una lucha constante por definir lo que es aceptable y lo que permanece al margen en el ámbito del conocimiento.

Foucault discute que todo este proceso discursivo se sustenta en un sinfín de relaciones hegemónicas, las cuales, a su vez, resultan difíciles de rastrear debido a su carácter privilegiado.

Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla” (Foucault, 1999, p. 14)

Se propone que el discurso, además de ser un acto espontáneo y horizontal (algo que compartimos cotidianamente) está atravesado por mecanismos que lo estructuran desde una perspectiva de poder ideológico y de opresión. Los discursos dominantes emergen “de manera natural”, pero son diseñados y sostenidos a través de procesos de exclusión, clasificación y jerarquización. En su cara visible, este proceso busca crear homogeneidad entre la creencia, el conocimiento y la enunciación de palabras.

Al hablar de homogeneidad, nos referimos al terreno de la producción de sentido, al espacio donde el orden simbólico adquiere consistencia y las formas de enunciación se reducen a una lógica que pretende ser universal. Pero, ¿qué significa esa homogeneidad discursiva y cómo se articula con la hegemonía impuesta por el colonialismo? La homogeneidad puede entenderse como la inscripción de las diferencias dentro de una estructura que las convierte en funcionales para mantener el orden. La aparente diversidad discursiva no es más que la reproducción de un patrón previamente definido por las relaciones de poder que atraviesan el campo de la enunciación. De esta forma, la hegemonía y el discurso, en su pretensión de homogeneidad, administran, codifican y reabsorben para neutralizar su potencial disruptivo. Este proceso, tal como plantea Foucault, se interioriza y naturaliza, funcionando como una red invisible que condiciona tanto las prácticas como las subjetividades.

Hablar de hegemonía desde la perspectiva decolonial implica reconocer que los discursos sostienen el sistema como un lugar de privilegio. Sin embargo, los estudios de los grupos de las periferias evidencian la emergencia de epistemologías contrahegemónicas que agrietan la estructura dominante, desafiando y reconfigurando los significados impuestos. Estos discursos alternativos se nutren de experiencias y voces marginalizadas que, al articularse, revelan la arbitrariedad de lo establecido y abren espacios para nuevas formas de comprensión y acción.

Sostener conceptualmente la tensión constitutiva e irresoluble entre estabilidad / inestabilidad, interioridad / exterioridad, ordenamiento / dislocación, necesidad / contingencia, inclusión / exclusión, como una lógica aporética de intelección de lo social (Buenfil Burgos, 2010, p. 14).

Esto señala que todo sistema discursivo, por más cohesivo que parezca, contiene grietas inherentes, surgidas de su propia necesidad de delimitar lo decible y lo pensable. En efecto, esas exclusiones que intenta marginar se convierten en espacios donde emergen nuevas posibilidades de resistencia.

Es evidente que son otras las estrellas que nos miran en el sur, que las que miran a la gente que vive en el norte. Y mirar la luz nocturna del sur es una experiencia única, un aprendizaje que ya en las ciudades es difícil de poner en práctica por la luminosidad urbana. (Rivera, 2018, p. 109)

Esas luces representan un efecto inevitable de la naturaleza contingente de los sistemas de significados. Al visibilizar las grietas y márgenes que producen los discursos hegemónicos, este enfoque ilumina las potencialidades de su reconfiguración, es decir, una contrahegemonía o decolonización. ¿Cómo construir(nos) desde nuestras diferencias de lectura del mundo para crear(nos) otras narrativas que resistan y propongan formas alternativas de organización social? Este es, sin duda, uno de los grandes desafíos del pensamiento crítico contemporáneo. Comprender esta dualidad entre hegemonía y contrahegemonía, como plantea Buenfil (2010), implica reconocer que el cambio social surge de las tensiones, los conflictos y las posibilidades que emergen de las grietas discursivas. Estas grietas son auténticos espacios de lucha, donde la construcción de nuevos significados puede desestabilizar y generar mundos posibles para todos, frente a las jerarquías existentes que nos han lastimado y ensordecido en los proyectos para construir(nos) otros encuentros desde nuestros lugares de enunciación.

4. La Nueva Escuela Mexicana: ¿Una perspectiva de pensar(nos) decolonial?

Es en la escuela, como institución fundamental de las sociedades modernas, donde se cristalizan las primeras formas de diálogo estructurado que moldean la subjetividad de los individuos. La escuela funge como mecanismo de reproducción social y espacio para “civilizar” y “educar” a los sujetos en los valores de la modernidad. Este civilizar implicaba, como señala Dussel, un proceso de subsumir al Otro bajo lo Mismo, moldeando identidades y subjetividades para ajustarlas a un marco normativo hegemónico. La palabra del maestro, en este contexto, se erige como discurso legítimo, mientras que la del alumno se limita a reproducir las narrativas dominantes. Así, el diálogo escolar cotidiano se configura día con día como un terreno jerárquico, donde el poder se ejerce a través del control del lenguaje, los contenidos y las prácticas.

La idea de “pensar(nos) decolonial” implica revisar profundamente las relaciones entre conocimiento, poder y subjetividades que configuran el espacio educativo. Aunque la NEM reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, lo hace desde una postura que puede resultar superficial y utilitaria. Este reconocimiento, lejos de revertir las jerarquías epistemológicas que han marginado los saberes indígenas y locales, los incorpora de manera ornamental, sin cuestionar la centralidad de los conocimientos occidentales como eje del currículo. ¿Es posible sostener

una perspectiva decolonial mientras los saberes de las periferias continúan subordinados a los estándares y narrativas hegemónicas?

Durante las entrevistas realizadas, derivadas de la interrelación de nuestras categorías conceptuales, estas tensiones emergen con claridad entre docentes de educación primaria en servicio: *“Se está dando esta inclusión, en los proyectos (contenidos) que se están acomodando, no hay mucho avance. Sí está bien que jueguen y que de ahí aprenden a ser más dinámicas y todo, pero eso está partido de lo de antes. Yo soy más como a la antigüita”* (Entrevista DM1). Esto refleja una resistencia que cuestiona las condiciones bajo las cuales se propone el cambio. ¿Es posible reinventarse como docente cuando las formas previas de enseñar y habitar la escuela son ahora consideradas obsoletas? ¿Qué tipo de formación legitima ciertas prácticas pedagógicas mientras desprestigia otras, construidas desde la experiencia cotidiana, el contexto local y la trayectoria acumulada?

En el discurso de la maestra se percibe una tensión entre pertenecer a una tradición y quedar fuera del nuevo horizonte de expectativas. ¿Qué significa “ser de la antigüita”? ¿Qué poder discursivo organiza esa categoría? ¿Cómo opera allí una lógica biopolítica que regula quién es considerado útil o deseable en el espacio escolar?

“La antigüita” puede entenderse como una construcción discursiva inscrita en un régimen de verdad, donde ciertos saberes, prácticas y formas de ser quedan excluidos del campo de lo legítimo. La escuela, como institución productora y reproductora de discursos, selecciona quién puede hablar, desde dónde y con qué efectos de verdad, *“el discurso no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también aquello que es objeto del deseo”* (Foucault, 1992, pág. 12).

En este sentido, el discurso de lo nuevo (del cambio educativo) construye un deseo institucional por ciertos cuerpos docentes: adaptables, flexibles y dispuestos a reinventarse. Sin embargo, la figura de “la antigüita” surge como “lo mismo” (lo aprobado y lo acostumbrado) frente al cual se define lo deseado por el sistema, señalando lo obsoleto y permeando lo renovado, determinando aquello que no debe ser reemplazado.

Entonces ser “de la antigüita” es una posición discursiva que muestra la forma en que el poder define y delimita quién puede ser considerado legítimo en el campo educativo, *“el discurso se halla, desde su aparición,*

sometido al deseo y al poder” (Foucault 1992, pág. 12). La maestra, al nombrarse así, se inscribe en una estructura de saber-poder que decide qué formas de enseñar valen y cuáles deben descartarse. Su cuerpo, su experiencia, sus métodos (forjados en prácticas previas al paradigma actual) son ahora leídos desde una lógica de desactualización, y, por tanto, de invalidez.

Los cuerpos docentes no son hojas en blanco listas para ser reescritas. Deben pensarse como archivos vivos de prácticas, saberes y afectos que no desaparecen con la llegada de un nuevo currículo. Negar esto implica cerrar la posibilidad de comprender que los docentes no son “el mismo”, sino el otro; tal como ocurrió durante la conquista, donde el otro fue desaparecido. ¿Qué ocurre cuando se les pide reinventarse sin duelo, sin reconocimiento y sin memoria? ¿Qué tipo de subjetividad se espera del maestro modelo en la Nueva Escuela Mexicana? ¿Quién queda fuera de esa expectativa?

“(…) la Nueva Escuela Mexicana propone una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes. Además, hace un llamado a reconocer institucional y socialmente el trabajo de las maestras y los maestros, no dejándoles solos con la responsabilidad de esta noble e importante labor de educar, por ello la NEM apoya su formación continua y autonomía didáctica, al tiempo de hacer un llamado a todos los miembros de las comunidades escolares y sociales a involucrarse y comprometerse en el proceso de transformación educativa” (SEP, 2022, pág. 5)

A primera vista, el currículo parece reconocer y dignificar la labor docente, dotándola de un carácter emancipador y colectivo. Sin embargo, en esa misma formulación se inscribe una lógica normativa que configura, de manera implícita, el perfil del maestro deseado: adaptable, transformable, en constante formación y capaz de responder con autonomía a los desafíos del nuevo paradigma. Así, surge una nueva forma de subjetivación docente que prescribe cómo debe ser, sentir y actuar.

Pero ¿qué ocurre cuando el cuerpo docente, atravesado por experiencias pasadas, por memorias curriculares previas y por otras formas de habitar la escuela, no logra o no desea ajustarse a esa nueva expectativa? ¿Qué lugar queda para quienes no encarnan esa subjetividad idealizada?

El poder no se sostiene únicamente mediante la fuerza bruta; también se ejerce a través de la producción de narrativas que legitiman y naturalizan su existencia. Analizar la Nueva Escuela Mexicana desde los lentes de la decolonialidad implica un proyecto epistémico que intenta redefinir qué significa enseñar, aprender y ser docente en el México contemporáneo. Sin embargo, persiste sobre los mismos pilares de la racionalidad moderna: la idea de un sujeto universal, la noción lineal de progreso, la creencia en un conocimiento único y válido, y la jerarquía entre saberes legítimos y saberes populares o comunitarios.

Esta continuidad evidencia que la colonialidad del saber sigue viva, aunque adopte nuevos lenguajes pedagógicos. La interculturalidad se enuncia, pero se administra; la comunidad se convoca, pero se regula; la autonomía docente se celebra, pero se limita por el control institucional. En el fondo, el magisterio se convierte en un sujeto obligado a apropiarse del discurso oficial sin poder reconstruirlo desde su propia experiencia. Es decir, se impone un universalismo del conocimiento: los programas se fundan en la idea de una verdad pedagógica aplicable a todos los contextos, sin reconocer la subjetividad, las contradicciones ni la historia de quienes enseñan. Frente a ello, emergen fisuras epistémicas que permiten vislumbrar una pedagogía otra: una pedagogía decolonial situada. En esas grietas, los docentes reinterpretan los discursos institucionales desde sus propios contextos, resignifican los contenidos a partir de su historia y convierten la palabra en un acto político de existencia.

El acto pedagógico se vuelve entonces una escenificación de la descolonización, donde el maestro es convocado a implementar categorías como “comunidad”, “interculturalidad” o “territorialidad”, pero sin haber transitado por el proceso reflexivo que permita comprender su sentido político y epistémico. Se confunde la aplicación de estrategias con la construcción de pensamiento. No puede existir una práctica decolonial genuina sin una conciencia decolonial previa; es decir, sin una apropiación teórica que posibilite desnaturalizar las formas de poder, saber y ser que configuran el oficio docente. Mientras el maestro no se reconozca como producto y reproductor de una estructura moderna-colonial, su acción quedará atrapada en el mandato del Estado, bajo la ilusión de estar innovando cuando en realidad está repitiendo el mismo patrón desde otro discurso.

En este sentido, la descolonización educativa exige un doble movimiento: de comprensión y de creación. Comprensión, porque implica el reconocimiento del lugar desde donde se piensa, enseña y aprende; creación, porque abre la posibilidad de construir otras formas de conocimiento desde la experiencia, la comunidad y la memoria colectiva. Solo cuando la apropiación teórica se encarna en la práctica (cuando el pensamiento se hace cuerpo y el cuerpo se vuelve palabra) puede hablarse de un ejercicio verdaderamente decolonial.

Comentarios de cierre

Escribir lo que/me/nos frente a los proyecto de Estado, desde la mirada de las epistemologías contrahegemónicas, nos permitió darnos cuenta que, fisurar formas únicas de pensar y hacer docencia desde la escuela, “implica mover(nos) subjetividades sedimentadas a partir de apropiarnos otras epistemologías, otras teorías y otras metodologías desde la cotidianidad del hacer y vivir la docencia”, este transitar, identifica dislocaciones y rompimientos en los sistemas de certezas en territorios construidos sin tensión. Al rastrear los orígenes históricos del otro(docente) como herencia de la condición moderna, logramos darnos cuenta que los discursos como practicas hegemónicas/contrahegemónicas se ha quedado instalado y traducido en enunciaciones desde la exterioridad, sin mayor compromiso en lo social, pues no se observan, ni se viven otros encuentros u otras lecturas de mundo en la misma dimensión.

La formación se ha reducido a una relación técnica/funcional y relacional que han provocado, reproducción de violencias silenciosas, donde el otro(docente), es sometido ideológica y corporalmente, dejando de lado un *¿Qué duele?, ¿Qué incomoda, ¿Qué entusiasmo de enseñar hoy?* A razón de lo anterior, es que surge la emergencia de ampliar y sumar esfuerzos de procesos de subjetivación que se construyen desde otros espacios, para que la suma de los esfuerzos en experiencia de otros territorios de las periferias sea la puerta para construir una cultura de paz y muchos mundos posibles desde la tensión, el conflicto, el desacuerdo y la lucha que son inevitables, pero en potenciar de ser sublimados en el ejercicio político y artístico.

Referencias bibliográficas

- Berlanga Gallardo, B. (2019, septiembre). *Seis ideas para nombrar la experiencia desnuda: Narración, acontecimiento y sujeto (acerca de las posibilidades de la práctica narrativa)* Presentación de sesión, *Maestría en Prácticas Narrativas, Tercera Generación*.
- Buenfil Burgos, R. N. (2010). *Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso*. Sinéctica, (35), 1-17
- Carballeda, A.J. (2012). *La intervención en lo social*. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Paidós Tramas Sociales 14, Buenos Aires.
- Deleuze, G. (2003), *Deux régimes des fous*, Éditions de Minuit
- Domenach, J.-M. (1974). *La ubicuidad de la violencia*. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 30(4), 777-785.
- Dussel, E. (1995). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*.
- Dussel, E. (1999). *1492: El encubrimiento del Otro, la formación de la modernidad*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2008). *1492: El encubrimiento del Otro*. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso* (E. Carmignani, Trad.). *Tusquets*. (Trabajo original publicado en 1970).
- Grosfoguel, R. (2006). *“La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales”*. Tabula Rasa, N° 4, enero-junio, p. 15-46.
- Martínez Hernández, F. (2024). *Narrativa como dispositivo de formación para la investigación: Educadores co-productores*. Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Normal / Editorial de la Administración Pública Estatal.
- Modonesi, M. (2012). *Subalternidad*. México. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/497trabajo.pdf

- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (1.a ed.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur/20100708050100/11_quijano.pdf
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis (1a ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- Suarez, D. (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.scielo.br/j/edur/a/zWJ9DCWHfgXkpWxWg8RKKYb/abstract/?lang=es>
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Flacso Ecuador. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2015). *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*. Clivajes. Revista de Ciencias Sociales, 2(4), 1-11. Recuperado de <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.