

# DOS GIROS EPISTÉMICOS PARA RELOCALIZAR LA MIRADA DEL MAGISTERIO FRENTE A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

José Moisés Aguayo Álvarez

Doctor en Educación. Supervisor de Educación Primaria del subsistema federalizado de la SEJ. [moyagualv@hotmail.com](mailto:moyagualv@hotmail.com)

Recibido: 7 de mayo 2023  
Aceptado: 14 de junio 2023

## Resumen

Uno de los principales desafíos en el sistema educativo nacional, en el marco de la reconfiguración curricular que propone la Nueva Escuela Mexicana consiste en propiciar una incorporación efectiva de la cultura docente no sólo al nuevo marco conceptual que se plantea, sino al sentido profundo que entraña la propuesta desde sus bases críticas y en lo que ello implica tanto en la transformación de las prácticas, como en la asunción de un sistema de valores que, aunque no es nuevo del todo, si aparece como lejano en cuanto a su potencial de articulación en la praxis. Siguiendo a Dussel, lo que se requiere es lograr un giro epistemológico en los docentes y directivos.

En este trabajo se asume que, ese giro epistemológico que trastocaría al sistema cultural y valoral, no puede ser repentino; sino, en su gradualidad requerirá de ciertos movimientos de menor envergadura que

permitirían la relocalización de la mirada docente para apreciar desde distintos ángulos, un tipo distinto de mundo posible. En este texto se abordan dos de estos virajes: La reivindicación de los saberes situados, para aceptar que también desde abajo se puede teorizar, y comprender los procesos problematizadores como construcciones progresivas y colectivas.

Palabras clave: Giro epistemológico, cultura docente, saberes situados, problematización, decolonialidad.

### Abstract

One of the main challenges in the national educational system of Mexico, within the framework of the curriculum reconfiguration proposed by the Nueva Escuela Mexicana (New Mexican School), is to promote an effective incorporation of the teaching culture not only into the new conceptual framework proposed but also into the profound meaning that the proposal entails from its critical foundations and what it implies in terms of transforming practices and embracing a system of values that —although not entirely new— appears distant in terms of its potential for articulation in praxis. Following Enrique Dussel, what is required is to achieve an epistemological shift in teachers and principals.

In this work, it is assumed that this epistemological shift, which would disrupt the cultural and value system, cannot be sudden; rather, its gradualness will require certain smaller-scale movements that would allow for the relocation of the teacher's perspective to appreciate, from different angles, a different type of possible world. This text addresses two of these shifts: the reclamation of situated knowledge, to accept that theorizing can also come from below, and understanding problematizing processes as progressive and collective constructions.

Keywords: Epistemological shift, teaching culture, situated knowledge, problematization, decoloniality.

La reflexión sin acción se reduce al verbalismo estéril  
y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera  
es praxis, reflexión y acción de los hombres  
sobre el mundo para transformarlo.  
Paulo Freire.

Acendrar los preceptos, los conceptos y los valores de una reforma educativa no es tarea sencilla. Que trasminen a las aulas y más aún, que se geste un sentido para la práctica a su alrededor, demanda de tiempo; y no de cualquier tiempo: es un proceso que se macera sólo mediante un necesario tiempo de contemplación que permita el flujo de reflexiones de fondo; un tiempo de ocio contemplativo que posibilite la construcción de sentido y la comprensión de lo que Heidegger llama “ser en el mundo” (Heidegger, 2011); desde lo individual, pero sustancialmente desde lo colectivo.

En el contexto de la inminente incursión del Sistema Educativo Nacional en la operacionalización del nuevo marco curricular, previsto para el ciclo escolar 2023-2024, no son pocos los docentes y los colectivos docentes que avanzan con incertidumbre en territorios de contradicciones, disertaciones imprecisas, confusiones y variadas interpretaciones generadas por agentes de la estructura educativa o por los propios posicionamientos efectuados a partir de interpretaciones acerca de los documentos rectores o de la expectativa que asumen del sistema educativo, a través de las autoridades inmediatas o de la comunidad escolar.

Esa perplejidad se exagera cuando aparecen conceptos clave de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que a buena parte del magisterio le suenan nuevos, ajenos, disruptivos; conceptos como: pensamiento crítico, otredad, alteridad, subjetividad, subjetivación, horizontalidad, epistemologías del sur, problematización, descolonización, decolonización; forman parte de los nuevos discursos académicos entre docentes, sin que necesariamente estén mediando los diálogos suficientes de forma que tengamos algunas garantías acerca de si estamos entendiendo lo mismo, no sólo en lo conceptual, sino en las implicaciones praxeológicas de dichos conceptos. Y es que acendrar los componentes de una reforma que promueve lo crítico, lo situado y que concibe lo comunitario como eje de la acción reflexiva y propositiva, demanda también de lograr una doble bisagra, por un lado, con un componente mental que atañe a lo individual y a lo colectivo a distintos niveles y por otro, una comprensión amplia de una manera distinta de apreciar, leer y actuar sobre la realidad.

Coincidiendo con la perspectiva de Enrique Dussel, el componente clave en esa vinculación teórico-práctica, radica en el Giro epistemológico, entendido como el movimiento sustancialmente intelect-

tual, pero también político, que implica un cambio la comprensión del conocimiento y lo que tomamos como verdad en el mundo de todos los días. Este giro estriba gnoseológicamente en el principio de que el conocimiento no es un hecho único, aislado y objetivo, sino que está primordialmente ligado a su contexto social, histórico, político y cultural. Puntualizando: el conocimiento no se concibe sólo como un objeto de descubrimiento, sino como una elaboración, una construcción colectiva, producto de conceptos, relaciones y prácticas históricas específicas, y por lo tanto es multívoco, dinámico y dialéctico.

Uno de los principales desafíos a nivel sistémico, para que la llamada Nueva Escuela Mexicana logre apostar dendritas en las acciones pedagógicas de la cotidianidad escolar, será entonces, hacer posible ese giro epistemológico. En ese sentido es que se aportan aquí algunas reflexiones fundadas principalmente en la experiencia de campo en los procesos de formación continua de docentes y directivos; en ellas se asume que, el giro epistemológico podrá cristalizarse a través de movimientos de menor envergadura pero que entrañan una relocalización de la mirada docente que le permita visualizar desde distintos ángulos, un tipo de mundo posible. A estos movimientos, imbricados (no necesariamente secuenciales), se les propone como giros epistémicos, suplementarios del gran giro, que es de orden epistemológico, más próximo a la filosofía que a las prácticas.

Una buena estación de partida para la reflexión: la perspectiva decolonial

Muchos de los elementos conceptuales propuestos en la NEM mencionados líneas arriba, pueden parecer cabos sueltos; no obstante, es necesaria su elucidación para comprender la complejidad de la trama y hacer asequible la visión amplia de sociedad y del humano en tanto ser social, la Utopía o el mundo posible (Zemelman, 2007), que se propone como metadiscurso, como confín. Para emprender esa tarea, un buen punto de partida es explorar lo que se entiende por perspectiva decolonial.

De acuerdo con Walsh:

La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros

a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco implemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas [...]. Hablar de la decolonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas (Walsh, 2005, p. 24).

Al respecto, el posicionamiento del Plan de estudios consiste en emplear “el concepto de decolonialidad en lugar descolonialidad, ya que, mientras el segundo remite a la generación de transformaciones estructurales, la decolonialidad persigue la construcción y la creación de nuevas subjetividades” (SEP, 2022, p. 109). Este posicionamiento, es para quienes participamos de los procesos de formación de profesores en activo El desafío, pues si, como se mencionaba antes, el giro epistemológico es la bisagra en el sujeto, una nueva subjetividad como horizonte de formación es el eje de dicha bisagra. ¿Pero qué implica la emergencia de nuevas subjetividades (su construcción y creación)? Implica una visión alterna, una óptica distinta desde un lugar distinto. En esta ocasión, tenemos al menos dos opciones: involucrarnos en el proceso de exploración de la propuesta en la práctica, o en cambio, flotar sobre las tareas contingentes (cursos, talleres, productos) con la esperanza de que también sean transitorios los planteamientos, los materiales y las filias de las entidades a cargo. Por supuesto, la segunda opción en territorio conocido. En los últimos treinta años ya hemos pasado por reformas que se han ido sorteando desde la función docente y la función directiva sin modificar sustancialmente las prácticas y sin profundizar en los fundamentos. Por su parte, la primera opción demanda un movimiento: para poder virar nuestra mirada, hace falta relocalizarnos en un plano polidimensional, no en el mismo cuadrante, modificar los ángulos desde los cuales puedan situarse los puntos que conforman las trayectorias del *eje z*, de la voluntad (Zemelman, 1993), sólo desde allí se puede acceder a un cambio de perspectiva, sólo desde allí pueden vislumbrarse los contornos de un mundo posible, alterno.

Haciendo un cruce entre lo meramente experiencial, desde mis aproximaciones empíricas: las no sistematizadas (de la intuición, del contacto continuo con las opiniones y vivencias de los sujetos), y las sistematizadas —con sus reservas y limitaciones metodológicas— y desde lo dialogado con la Cultura crítica (Pérez Gómez, 2008) teoría sustantiva y la investigación educativa emergente, y aceptando una óptica que va a la zaga de los acontecimientos, considero que hay al menos dos giros epistémicos necesarios para comprender, potenciar la vivencia formativa de esta reforma y relocalizarnos en lo epistémico.

Primer giro epistémico. La importancia de los saberes situados: También desde abajo se puede teorizar

Teorizar es un asunto humano que acontece con o sin conciencia de ello. Podría decirse que en la cotidianidad escolar se puede teorizar, a grandes rasgos, en dos modalidades: asistemática o sistemática. La forma asistemática se hace manifiesta cuando ciertos enunciados se han logrado institucionalizar, cuando se han sedimentado o solidificado los imaginarios (Castoriadis, 1999), y parecen aportar las soluciones prácticas a los problemas de la inmediatez, incrustándose en la cultura escolar, y por extensión, en muchas de las vivencias del hecho educativo. Así, es fácil entender que enunciados como: “que los repruebe la vida”, “el problema es la falta de compromiso de los padres”, “la culpa es del internet”, “aquí las cosas se hacen así”, “yo así he trabajado todo el tiempo”, forman parte de la colección de creencias acerca de cómo la realidad educativa funciona dentro y alrededor de la escuela; estas creencias, vistas en sus implicaciones, operan al modo de proposiciones y tramas de proposiciones (teorías). Difusas y sin orden, estas nociones gobiernan la toma de decisiones de muchos centros escolares, especialmente en aquellos en donde el peso de la decisión se concentra en una figura directiva de tipo coercitivo y donde los espacios de diálogo son restringidos.

Por su parte, la forma sistemática sienta sus bases en el registro y tratamiento de los datos de la cotidianidad, de la reflexión situada acerca de qué es lo que dicen esos datos y de cómo podemos obtener datos de relevancia para la identificación y definición de problemáticas, para orientar las acciones. Afortunadamente, son cada vez más los colectivos docentes en los que el diálogo se ha enriquecido y las lecturas

de la realidad han incorporado ángulos críticos. Algunas aristas problemáticas que contribuirían a la reflexión colectiva apelan a la historicidad y a la producción de conocimiento en contextos próximos culturalmente, y de las cuales se ofrece solo un pretexto para la discusión, son: el letargo producido por la extrapolación de pedagogías, la sistematización de experiencias, los saberes comunitarios y la interculturalidad.

### *Elucidar el letargo producido por la extrapolación de pedagogías*

La extrapolación de pedagogías de distintas tradiciones, contextos y culturas ha sido una constante; extrapolación como trasposición en el sentido de Chevallard (2007). Así, modelos pedagógicos, conceptos, currículos y metodologías se venían incorporando para naturalizar sus preceptivas. Sin embargo, en las lógicas de reproducción vertical, se propugnaba por capacitar a través de un tratamiento de las plataformas pedagógicas más cercano a la transmisión de contenidos que a la promoción de una problematización fundada en el juicio crítico de los colectivos docentes, a la luz de la teoría sustantiva. Estos esquemas estaban más orientados entonces a ser informativos más que formativos; más técnicos e instrumentales que dialógicos y horizontales.

El resultado lógico de estas incursiones no podía ser otro que un aletargamiento de la función crítica de la escuela, una especie de suspensión de su potencial emancipatorio, y ese es uno de los efectos que vale la pena revisar, especialmente con los docentes con más trayectoria, que tengan frescas las transiciones curriculares previas. El riesgo que se corre en estos procesos es el de romantizar prácticas funcionales de otros periodos; sin embargo, es importante que cada colectivo se de el espacio para dialogar en torno a las posibilidades que se abren al cuestionar las directrices que dan soporte a la labor educativa en el día a día.

En este sentido, es importante impulsar un diálogo que ponga en perspectiva la historicidad del actuar del magisterio, desde las experiencias situadas, y atracar en puertos más esperanzadores en los que se puedan poner en tela de juicio los modelos educativos y curriculares previos, en identificar cómo su extrapolación produjo no pocas veces la adopción irreflexiva de sus preceptivas, y cómo devino en racionalizaciones y tropicalizaciones que no reivindicaron a las subjetividades que se harían cargo de encarnarlas. Lo mínimo que podría

esperarse de esos diálogos, es una visión compartida que convenga en que, cuando se operan de forma acrítica unos principios pedagógicos y unos enfoques procedentes de realidades distintas y distantes, los “resultados” cualificados desde una pretendida asepsia, hacen evidentes las asimetrías, las diferencias culturales, sociales y políticas que existen entre los distintos contextos.

Salir de ese letargo, implica reconocer que la cultura educativa de cada país o contexto es diferente, y la enseñanza y el aprendizaje se ven influidos por las costumbres, valores y prácticas educativas propias de cada cultura en todos los niveles. Asimismo, implica una inmersión crítica en las particularidades de cada contexto a fin de adaptar la pedagogía a las necesidades y características situadas y localizadas, teniendo en cuenta la diversidad cultural y los desafíos educativos propios; dicha inmersión tiene una palanca crucial en la teorización sistemática desde abajo; sí, considerando algunos aportes de las grandes teorías o algunos acercamientos disciplinares a los fenómenos; pero sin hipostasiar conclusiones, sino generando una comprensión situada que ayude a construir colectivamente una visión de lo posible.

### *Compartir experiencias sistematizadas para construir un nosotros reflexivo y actuante*

Una de las posibilidades metodológicas que se han puesto sobre la mesa, como primera aproximación crítica consiste en la sistematización de las experiencias, para ser analizadas y compartidas en colectivos de docentes. Este es un paso importante y decisivo en la posibilidad de teorizar no sólo alrededor de los mundos posibles, sino alrededor de las lecturas críticas de las realidades y problemáticas situadas. Es importante porque sistematizar experiencias plantea no solo la necesidad de sintetizar sino, eventualmente, de categorizar la realidad y consecuentemente, de leerla: La sistematización de las experiencias posibilita ejercicios críticos de evaluaciones diagnósticas.

Siempre y cuando no haya un estancamiento conceptual y se promueva la discusión crítica en torno a las experiencias que se comparten en colectivo, la sistematización resulta productiva; empero, si se hace un énfasis en lo anecdótico sin una mediación crítica, las experiencias compartidas no ascenderán en su estamento y ocuparán un espacio marginal en los procesos de reflexión sobre las prácticas.



Vivenciar procesos de sistematización de experiencias, de diálogos reflexivos en torno a las experiencias y de tomas de nota potencian la mejora en las acciones; y pueden fundar la masa crítica requerida para teorizar en lo situado, con proposiciones situadas para atender problemas situados. En primera instancia, por su inmanencia en lo colectivo: una experiencia que se sistematiza en solitario deviene más en conclusiones solipsistas (Zemelman, 1997)<sup>1</sup> que pierden su sentido fuera de la propia práctica del docente, que lo hacen vivir su praxis en la insularidad. En segundo lugar, porque aproximan a los docentes a generar un inventario situado de recursos analíticos; y en tercera instancia, porque la convalidación de hipótesis y la puesta en marcha de acciones pedagógicas concertadas forjan a colectivos que entienden los desafíos de su realidad escolar, como oportunidades de descubrimiento dinámicas, como fuente de inspiración y como espacio para la co-creación de los mundos posibles.

Se puede decir entonces, que la misión de ingresar a una cultura de sistematización e intercambio consiste en la creación de un nosotros (colectivo docente, comunidad escolar) que hace altos reflexivos y que es capaz de actuar reflexionando y de reflexionar actuando. Ese nosotros, así conformado, tendría la capacidad de asumirse como creador de realidades, por ello tendría necesariamente que ir construyendo un horizonte valórico orientado al metadiscurso que el propio colectivo considere viable ética y factualmente. Para el caso de la Nueva Escuela Mexicana, el horizonte es el de una formación humanista.

**Segundo giro epistémico. El pensamiento crítico y su concomitancia en el desarrollo de una noción problematizadora**

El pensamiento crítico se refiere a la habilidad de analizar y evaluar de manera sistemática la información para llegar a una conclusión o juicio con sustento. Según Ennis (1987), el pensamiento crítico incluye habilidades como la identificación y evaluación de argumentos, la interpretación y el análisis de información, la inferencia y la deducción, la toma de decisiones y la resolución de problemas. En este sentido, el pensamiento crítico es fundamental en la acción-reflexión, reflexión-acción educativa, ya que permite a los colectivos docentes analizar críticamente su realidad y desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas y congruentes con la complejidad del mundo en el que fluyen los destinatarios de sus esfuerzos.

No obstante lo extendido que ha sido el constructo, en la práctica se presentan confusiones en torno a lo que representa el pensamiento crítico y cuál es su función en la noción problematizadora. En ocasiones se entiende por crítica la opinión de un integrante del colectivo que expresa regularmente sus inconformidades, que se opone a ultranza o que adereza sus comentarios con ironía o sarcasmo; y eso, no se corresponde con el tipo de pensamiento crítico que se requiere para problematizar en un sentido freireano, que ha hecho énfasis la importancia de la noción problematizadora en el proceso de aprendizaje no sólo de los estudiantes, sino esencialmente en el aprendizaje de quienes tienen a cargo la conducción de la enseñanza (Freire, 1997). La noción problematizadora implica la capacidad de identificar y analizar las problemáticas y conflictos en el entorno, y buscar soluciones desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Es importante destacar que la problematización no solo implica la identificación de las problemáticas, sino también la conceptualización y el diálogo constante para definir los contornos y componentes de la problemática. De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2007), en estos procesos el diálogo es fundamental para la comprensión crítica de la realidad, ya que permite airear los distintos puntos de vista en torno a las condicionantes problemáticas, la construcción colectiva del conocimiento y la creación de soluciones participativas y por consecuencia, justas.

En este segundo planteamiento, se propone aportar tres reflexiones puntuales acerca de cómo fundar una noción problematizadora: vencer el discurso deficitario, identificarse con un metadiscurso y comprender los procesos problematizadores como construcciones progresivas y colectivas.

### *Vencer el discurso deficitario*

El tránsito por reformas educativas en las que la concepción de la educación privilegia lo técnico y lo instrumental, condujo a respuestas gremiales de repudio y de resistencia, que, en cierto modo, respondían al sistema educativo nacional en función de una misma lógica instrumental: preguntas del tipo: ***¿cómo me exigen que haya incorporación de los estudiantes a las tecnologías de la información si no tenemos computadoras en la escuela?***, ***¿cómo puedo generar comunidad con***

*los padres de familia si no los puedo convocar a asambleas porque trabajan todo el tiempo?*<sup>2</sup> Aunque legítimas, en ambos casos, las preguntas son más bien sólo como soporte retórico y apelan al interlocutor a apoyar la justificación instrumental; es decir, no son preguntas problematizadoras, sino preguntas portadoras de un discurso deficitario tácito que se ha interiorizado culturalmente: en el primer caso, cuando el docente se pregunta **¿cómo me exigen que haya incorporación de los estudiantes a las tecnologías de la información si no tenemos computadoras en la escuela?**, en realidad no se está preguntando cómo podría articular un despliegue estratégico para solventar la necesidad de incorporar a los estudiantes a las tecnologías de la información, sino que afirma de forma tácita que sin la dotación de equipos tecnológicos, la exigencia de un perfil de egreso se descalifica a sí misma, por cuestiones materiales (equipamiento), y en este sentido, esta es una asunción que parte de una lógica instrumental, que si bien es válida y legítima, no moviliza a los sujetos a explorar las condicionantes de fondo y a buscar las soluciones aplicables a las problemáticas situadas; es decir, se centra en el déficit, en lo que falta. Para el segundo caso, muy iterado en las experiencias de campo, cuando un directivo se pregunta: **¿cómo puedo generar comunidad con los padres de familia si no los puedo convocar a asambleas porque trabajan todo el tiempo?**; la cuestión no es preguntarse en el fondo, las formas de generar comunidad aún con dichas condicionantes en contra, aún con una cultura social que no sabe justipreciar la relevancia de la formación escolar de sus hijos ni el papel decisivo que funge su involucramiento; la pregunta, en su función retórica transporta implícitamente la idea de que tal cosa es imposible, y por tanto, acredita el *Statu quo*.

En ambos casos, la forma de *ser crítico* es estéril. Por ello, es necesaria una tarea de relocalización en torno a lo que entendemos por crítico, por pensamiento crítico, a la par que se impulsa un viraje en la mirada, que pueda enfocarse en los aspectos problemáticos que se tienen enfrente, en las deficiencias, pero que no se concentre sólo en ellos, sino que se arriesgue en la búsqueda creativa de buenas preguntas que superen su función retórica, en la revisión colectiva, horizontal y dialógica de las causas y que exploren posibilidades plausibles y factibles de transformación. Para quienes promueven la dinamización del pensar crítico, es esta —la identificación de preguntas críticas en su función retórica— una forma aterrizada de detectar

cuando hay una predominancia del discurso deficitario y de problematizar desde el cuestionamiento continuo de los sistemas de creencias, valores, saberes y prácticas. En ese sentido, el discurso deficitario se muestra como una barrera a franquear, como obstáculo a vencer, pero con la arista afortunada de constituir en sí mismo el instrumento de su propia deconstrucción.

### *Identificarse con un metadiscurso*

La visión funcionalista de la educación como instrumento del estado, para la reproducción cultural en favor de la productividad, la competencia y los ajustes a un sistema valórico en consonancia con el mercado y la globalización económica, produjo una visión instrumental y técnica de los baremos para pulsar el hecho educativo: normalidad mínima, minutos frente a grupo, minutos dentro del aula, calidad en función de evaluaciones estandarizadas para planteles, grupos escolares, maestros y alumnos. En consecuencia, el enfoque de las intervenciones educativas estaba modulado por criterios de control, en las que el horizonte era conservar el trabajo, mejorar los indicadores y obtener buenas puntuaciones en las evaluaciones externas; este movimiento en los fines entendidos de la escuela distanció al magisterio de la reflexión filosófica en torno a su labor, a la labor de la escuela y a su relevancia histórica y social.

Si atendemos a las visiones de algunos pensadores, observaremos como, en Boaventura de Sousa Santos, prevalece la idea de un horizonte de justicia; en Freire, la liberación de los oprimidos; en Dussel, la legitimación de las versiones alternas al eurocentrismo de la historia, el desarrollo y la felicidad; en estos, el horizonte planteado es un horizonte valórico; es decir, un metadiscurso, una Utopía (Zemelman, 1994,1997), y, aunque estos mismos autores reconocen que quizás el horizonte sea mítico (Dussel, 1998) y que quizás la enunciación de la utopía es el punto álgido del pensamiento en torno a lo potencial, a los mundos posibles; lo cierto es que es el proceso de la búsqueda de concreciones, el componente que dinamizará la acción de la escuela y las nuevas estructuraciones de un conocimiento orientado a la transformación para el bien común.

De lo anterior puede inferirse la importancia de una configuración colectiva de los mundos posibles, una enunciación fundada en lo

contextual, pero en consonancia con unos fines últimos con los cuales haya una identificación en términos de construcción de sentido. Si bien, en la cotidianidad de la vida escolar, difícilmente se pueden concretar diálogos que incidan en la construcción colectiva de una Utopía de amplio espectro, en donde se asuma un marco teleológico de la educación en sus términos más abarcativos, sí es posible potenciar la conformación de una utopía acotada, de un futurible en el sentido de Miklos y Tello (1995), siempre y cuando esta conformación logre identificarse con un metadiscurso, con una visión que comprometa a las acciones educativas en una misión más trascendental.

Ante la NEM, las posibilidades de esta relocalización de la mirada podrán abrirse en la medida en que haya una revisión crítica del metadiscurso propuesto que pueda tamizar los valores con los que haya una mayor identificación y que estén asociados a las necesidades y potencialidades situadas.

Pensemos, por ejemplo, el caso de uno de los enunciados sedimentados en la cultura escolar, en torno a la evaluación: *Roberto es un niño que asiste a la escuela dos veces al mes y el sistema no me permite reprobalo, aunque no sabe nada*<sup>3</sup>. En este caso, el enunciado está asociado a un carácter reactivo cuya finalidad está mediatizada por una concepción utilitaria, que no hace consciente el vínculo con un metadiscurso. Si el docente en cuestión tuviera presente una lectura crítica del contexto, en el que la responsabilidad recae sobre los adultos a cargo, si incluye una exploración de las condicionantes socioculturales de la situación familiar y si además es capaz de atender el principio de universalidad de la educación, estará en posición de elevar a un nivel consciente, que los enunciados que dictaminan su actuar en la escuela tiene un peso específico y cuidará no perder de vista que se busca que todos los niños mexicanos tengan acceso a la educación, podrá valorar que quizás la escuela sea el único espacio estructurado al que pueda acceder Roberto en toda su infancia, y, a partir de allí, podrá ejercer con sentido y promover la consolidación de un sentido colectivo: promover lo que histórica y socialmente conviene a la comunidad; en lugar de sesgar su actuación por parafernalias normativas que dejan fuera de consideración a los sujetos, a la dinámica de las familias y que en todo caso, resultan contingentes.

## *Comprender los procesos problematizadores como construcciones progresivas y colectivas*

Dice un adagio popular que Roma no se hizo en un día, y del mismo modo, no podemos esperar que la cultura docente impregnada y minada por las inconsistencias y mareas de los discursos hegemónicos, cambie por decreto, de un plumazo. Así, la transformación entendida como el tránsito a la utopía, no puede cuajar en la inmediatez; ante todo se requiere claridad de lo procesual, máxime si se contempla que la noción problematizadora se desarrolla a través del diálogo colectivo.

Para Freire (2018), el proceso problematizador comienza con la identificación de una situación problemática que afecta a la comunidad. A través de la reflexión crítica y el diálogo horizontal, se busca lograr un análisis profundo de la situación y comprender las causas estructurales que la generan y la condicionan. Una vez que se ha logrado una comprensión crítica de la situación problemática, se procede a la acción transformadora, que consiste en la búsqueda de soluciones y alternativas para superarla. Este proceso demanda de una participación activa y comprometida con la transformación de la realidad.

En todo el proceso problematizador, es crucial la enunciación, pues constituyen el vehículo del pensamiento de los sujetos implicados. En esta dinámica, el pensamiento crítico tiene un papel determinante toda vez que éste opera de forma transversal en la integración de la problematización en dos dimensiones: la enunciación de los problemas y su sintaxis, y la proximidad con los referentes concretos materia de análisis. Sin la mediación de las argumentaciones producto del pensamiento crítico ejercido en el diálogo horizontal, no sería posible la integración de los elementos.

Para ilustrar estas dimensiones generales de la problematización, analicemos el siguiente ejemplo:

La enunciación de los problemas y su sintaxis. Es menos común de lo que pudiera pensarse, la noción diáfana de que, en los diálogos al interior de los colectivos escolares, no todos hablamos de lo mismo cuando entramos al territorio de los conceptos.

Cuando elaboramos un diagnóstico contextual o situacional, cuando proponemos unas estrategias o cuando analizamos problemáticas, pueden aparecer conceptos como, ausentismo, deserción, fracaso escolar, rezago educativo, violencia, desinterés, entre otros; to-

dos han sido materia de tratamiento conceptual, ya acerca de todos se pueden encontrar referentes útiles para establecer consensos viables para el diseño de acciones coordinadas; sin embargo, la arista problemática se torna más sensible cuando se hace necesaria la incursión en los diálogos en torno a las causas.

Pensemos por ejemplo, que el centro de interés problematizador en una escuela es el acoso escolar; bien, quizás es ese caso tendríamos el respaldo de un glosario oficial, reconocido y convencional; pero, esa definición del concepto sería la definición operacional, asociada a una preceptiva reactiva y no la extensión conceptual más amplia ¿qué pasaría si exploráramos las causas del acoso? ¿Qué nombre tendría la causa preponderante? ¿Es sencillo definirlo? ¿Estamos todos de acuerdo en que esa es la causa, o la causa principal, o una de las principales? Esta segunda etapa es la que representa una mayor tensión, allí es donde cobra relevancia la enunciación. Si en colectivo construimos un concepto, habrá que definir sus rasgos, habrá que atender a su origen y a sus manifestaciones y traducirlas en proposiciones. Este es el marco de la enunciación (el concepto) y su sintaxis (las causas, o sus implicaciones).

Veamos un segundo ejemplo: Dos directores que comparten inmueble (contraturnos), detectan que hay un incremento en incidencias sobre el servicio específicamente en cuanto a las condiciones de higiene y aseo general del edificio. ¿Suena conocido? Luego detectan, ambos, que se han generado conflictos entre colegas, que ha habido desavenencias, malentendidos o momentos incómodos, asociados temáticamente con la misma cuestión: el aseo de un espacio, lo que expresó alguien respecto del mal trabajo, lo que escuchó alguien y lo que comunicó alguien, lo que fotografió alguien que luego... en fin... ¿Qué pasaría si se les pregunta a ambos directores cuál es la causa? ¿Sería una versión unánime? ¿Cómo podríamos desplegar una acción estratégica no solo para sobrellevar la situación, sino para acendrar valores o una postura consistente que permita un estado sostenido y favorable en el servicio?: atajando la causa... ¿pero cuál es? No me atrevo aquí a decir cuál es, yo no lo sé; lo que sí sé es que ellos saben o intuyen cuál es, y seguramente cada caso tendrá sus particularidades y tal vez, sus patrones. Desde ese respeto a la legitimidad, a través del diálogo, ambos directores podrían construir una versión enriquecida del mismo objeto social (en este caso, de la misma causa), y entonces sí, po-

drán operar coordinadamente sobre ellas. En el ejemplo, ¿qué tal que una causa sustantiva radique en los pocos espacios de acuerdo entre directivos y colectivos que comparten el edificio?; ¿qué tal que por otro lado aparezca el sentido de identidad o el arraigo, el papel de los sobreentendidos en la convivencia escolar, la asertividad y la resiliencia directiva en la gestión escolar?, entre otras posibilidades. En cada caso, la enunciación y la forma de la enunciación de las problemáticas (la sintaxis), convocarán a distintas semánticas y consecuentemente a distintas maneras de intentar dar soluciones.

En todo caso, lograr que las enunciaciones sean suficientes, pertinentes y acotadas no será tarea sencilla, ni se resolverá de forma paulatina, si partimos, como se ha venido haciendo en todo el documento, de la idea de que procedemos de una cultura docente en la que se hace manifiesto que el discurso se ha empobrecido (Zemelman, 1997) y que nos dejamos desgastar por las incidencias prácticas, por las expresiones más superficiales y por la exigencia burocrática.

La proximidad con los referentes concretos materia de análisis. En la gestión escolar, es bien sabido que la reflexión profunda sobre el quehacer se ve siempre rebasada por la obstinación de la realidad, del campo (Blumer, 1982). Los tiempos que un director de escuela puede dedicar a la planeación estratégica, a la organización del actuar pedagógico, al acompañamiento a profesores, sin minúsculos si los comparamos con los tiempos en que hay que atender situaciones prácticas, de un orden más material o circunstancial: Mediar entre las relaciones de convivencia entre docentes, entre alumnos, entre padres de familia; aclarar malos entendidos, coordinar reparaciones y mantenimiento al inmueble, gestionar la parte administrativa y el control escolar, son tareas necesarias pero en gran medida, demandantes en cuanto al tiempo. Muchas de estas actividades emergen, se traslapan a otras y deben ser atendidas con urgencia: son importantes. Pero muchas de ellas quedan fuera de registro, se adosan y se anquilosan como materias de anecdotario. Esto ocurre porque no se ha venido haciendo el énfasis necesario en que los registros de las incidencias y las rutas de atención son un dispositivo muy útil para el análisis en colectivo.

En toda problemática que se precie de ser situada, los componentes recursivos concretos están allí presentes, acontecen; por



lo tanto, son fugaces y no hay manera de asirlos fuera de los registros. De modo que, pensar en que los datos concretos respecto de los fenómenos concretos están en los propios fenómenos, no es descubrir el hilo negro; es un asunto de sentido común; no obstante, no siempre se tiene claro que si se pretende analizar una situación problemática, valerse solamente de la memoria emocional de un evento o de su recuperación anecdótica, hará borrosos y menos precisos los rasgos de la situación, si a eso añadimos que la anécdota cambia y transmuta con el tiempo, mientras más tiempo pase entre el evento y su análisis, mayores implicaciones subjetivas contendrá. Con esto, no pretendo ahondar en la ontología de los sucesos, pero si en la necesidad de enriquecer los elementos de juicio, a partir del uso recursivo de los registros, como factores de referencia para análisis situados.

Si volvemos a los ejemplos concretos expresado en líneas anteriores, para analizar el caso de Roberto, tendríamos al menos: una ficha de inscripción con datos de contacto, una ficha descriptiva del alumno en distintos ámbitos de desarrollo, un registro continuo de asistencias, reportes de inasistencias y eventualmente una colección de justificantes, quizás una o dos entrevistas con la madre de familia. Estos registros, pueden fundar un diálogo informado y contribuir a un análisis de mayor proxemia contextual, incluso entablando diálogos directos con los sujetos no sólo para la indagación causal sino para la construcción conjunta de caminos de solución críticos y volitivos, como asumir la importancia de su asistencia regular, recuperar la confianza entre familia y escuela.

Para el segundo caso, tendríamos referentes acerca de las incidencias, identificación de las fuentes, y con ello, la posibilidad de confirmar los asertos de terceros, de miembros de la comunidad o de los propios involucrados; dado que, por lo común, se hace sencillo un aserto del tipo: “los pisos de esta área nunca están lavados”, y si no hay evidencia que contraste, o registros, se convalida una versión que puede ser una mera interpretación o una intuición llana.

En todo caso, ganar una mayor proxemia con los eventos, situaciones o problemas situados es posible si se procura dotar de rasgos más estables a dichos eventos, situaciones o problemas, a través de los registros, y si se tienen presentes como insumos para el análisis en colectivo.

## Colofón

Si, por un lado, se logra abrir en las escuelas el análisis crítico de la historicidad sobre formas de teorizar la tarea educativa y los fenómenos que le son inherentes, y por otro, se promueve la sistematización y la socialización de procesos y hallazgos, se habrá dado el impulso inicial a trayectos autónomos y propositivos, con miras a la transformación de las prácticas. En ellos, tendrán cada vez más claro que, si bien las grandes teorizaciones tienen un peso específico en la interpretación que los profesionales del campo educativo, especialmente los encargados del diseño curricular y del marco epistemológico; las aportaciones producto del análisis colegiado y de los diálogos compartidos, también tienen validez, siempre y cuando estén mediadas por criterios donde la contextualización, la categorización y el establecimiento de unos resultados, proceden de un tratamiento sistemático.

Estos desplazamientos o relocalizaciones, se sugieren como una enunciación; como una posibilidad de vías de acceso a un esquema de normalización de los registros, de la generación de categorías de la realidad, de los espacios dialógicos, de la sistematización y de la reflexividad sobre la práctica; aspectos todos, que han estado históricamente permeados por la ficción, la banalización del trabajo intelectual, la superficialidad crítica o la ponderación del eficientismo para efectos de la estructura educativa en turno y no para los fines educativos.

Ante el desafío, en términos amplios, considero que valdría la pena asumir una nueva postura frente a esta oportunidad que nos otorga como gremio, la plataforma filosófica de la NEM; claro, siempre y cuando determinemos en la práctica si queremos justipreciar las bondades de un tipo disruptivo de reforma o pulsar nuestros alcances en la transformación de la sociedad; asimismo, considero igualmente relevante, no vivir el proceso con angustia; es una invitación a apreciar la Oportunidad de una aventura desde el pensamiento a las transformaciones. Para ello, se demanda de una nueva localización, de un nuevo ángulo, pero también de una forma de mirar, todo esto requiere de volcarse continuamente en una mirada contemplativa. Se contempla lo que se puede apreciar y se aprecia lo que se conoce. Apreciemos, pues, prosigamos reflexionando con-

tinuamente y actuando desde la realidad y para la construcción de la realidad que queremos.

## Referencias

- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora, S.A.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Chevallard, Y. (2007). *Trasposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, B. (2007). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Madrid: Akal.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron y R. J. Sternberg (eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W.H. New York: Freeman and Company.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- (2018). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2011). *Ser y Tiempo*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Miklos, T. y Tello, M. (1995). *Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa/Fundación Javier Barros Sierra.
- Pérez Gómez, Á. (2008). *La escuela neoliberal: Una nueva forma de control social*. Madrid: Morata.
- SEP. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Documento de trabajo. México: SEP.
- Walsh, C. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: Walsh, C. (editora). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala; 2005. p. 24.
- Zemelman, H. (1993). *La voluntad de saber: Aproximaciones a la epistemología de las ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- (1994). *El sujeto y el poder*. México: Siglo XXI.
- (1997). *Charla realizada en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IBUNcqyUFb8>
- (2007). *Utopía y conciencia en América Latina*. México: Siglo XXI.

## Notas

<sup>1</sup> En este sentido, el solipsismo plantea un riesgo en la construcción del metadiscurso, ya que podría llevar a una perspectiva limitada y subjetiva del mundo. Para Zemelman. Zemelman sostiene que para evitar el riesgo del solipsismo es necesario tener en cuenta la historicidad y la intersubjetividad en la construcción del metadiscurso. La historicidad se refiere al hecho de que la construcción del metadiscurso está enraizada en la historia y en la cultura, y que no puede ser entendida fuera de ese contexto. La intersubjetividad, por otro lado, se refiere a la importancia de la comunicación y el diálogo en la construcción del conocimiento, ya que el conocimiento es siempre una construcción social.

<sup>2</sup> Iteraciones extraídas del registro de una experiencia documentada de cuatro años en campo en donde se proponía cuestionar las expectativas de los docentes, frente a la gestión administrativa del sistema educativo.

<sup>3</sup> Referencia de campo.