



## ANÁLISIS DE LOS SABERES DECOLONIALES Y LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR EN EL MARCO CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

**Valencia Aguirre Ana Cecilia**

*Universidad de Guadalajara*

cecilia.valencia@academicos.udg.mx

**Área temática:** Filosofía, teoría y campo en la educación

**Línea temática:** Epistemología. Perspectivas teóricas y metodológicas en la génesis y el desarrollo de la filosofía de la educación y el campo educativo

**Tipo de ponencia:** Aportación teórica



### Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar los saberes decoloniales y las Epistemologías del Sur, y sus implicaciones en la concreción de la propuesta curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El marco analítico para desarrollar este propósito se centra en dialogar con referentes epistemológicos tomados de las perspectivas de De Souza Santos (2011), Mignolo (2014) y Quijano (2007), relacionadas con la tesis de los saberes situados de Haraway (1988), cuyas implicaciones se ligan a la idea de justicia social de Fraser (2008). Con ello, establezco que en marco curricular hay una amalgama de epistemologías sustentadas en saberes situados cuyo ápice fundamental es la justicia social.

Una vez hecho el abordaje se intenta responder a la cuestión siguiente: ¿Cómo se fundamenta epistemológicamente la propuesta curricular?

El abordaje se realiza desde un ejercicio crítico, entendido como la comprensión de los límites y las posibilidades de la concreción de la propuesta, en la parte final se reflexiona someramente sobre la posibilidad de su concreción en los docentes, vistos como actores estratégicos del cambio curricular.

**Palabras clave:** Saberes, Epistemología, Educación, Reforma Curricular

## Introducción

Con la reforma de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019), se pretendió un cambio estructural con la modificación de tres leyes secundarias ligadas a la Ley General de Educación, que sentaron los fundamentos para desarrollar planes y programas de estudio, así como materiales educativos desde un enfoque contextualizado en las prioridades de la educación mexicana.

Se argumentó que México es un país con un territorio vasto, con geografías múltiples, historias, lenguas y cosmovisiones encarnadas en saberes y conocimientos diversos. Así, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) implementó acciones para involucrar a diversos actores sociales en la construcción de una propuesta que retomara sus opiniones y perspectivas, dando lugar en el año 2022 al inicio de un proceso de construcción del Marco Curricular y el Plan y los Programas de Estudio:

...en el que participaron diversas instituciones de la sociedad, especialistas en educación y personal de la SEP. Alrededor de 260 personas, entre especialistas, académicos y docentes de 24 instituciones y dependencias gubernamentales, así como siete unidades de la Secretaría, generaron alrededor de 1423 reuniones de trabajo (virtuales y presenciales), lo que dio como resultado el Marco Curricular, el Plan de Estudios y 15 Programas de Estudio (<https://www.sep.gob.mx/marcocurricular> S/P).

La SEP consideró que esta nueva propuesta curricular de la educación básica debería partir del reconocimiento de una sociedad pluricultural (SEP, 2022), enfatizando el problema de la desigualdad social y la existencia de grupos vulnerables e invisibilizados. En esta perspectiva, la escuela es considerada un cruce de culturas, donde las infancias, adolescencias y juventudes se apropian de los saberes y conocimientos de acuerdo con sus historias, contextos y tradiciones.

Se advierte, que México, es un país atravesado por brechas de desigualdad, pluralidad e inequidad, que se agudizaron ante la pandemia por COVID-19, donde las formas tradicionales no fueron suficientes para atender a una sociedad desigual:

Después de la pandemia del SARS-CoV-2, fue evidente que, por un lado, se ha invisibilizado a los distintos grupos de la población que históricamente han vivido en estados de desigualdad, por el otro, ha quedado claro que la matriz moderna de las desigualdades está ubicada en el espacio social. Los territorios más desatendidos por el Estado y la sociedad están habitados por personas en donde se expresan las principales desigualdades y exclusiones cruzadas en la forma de pobreza, explotación del medio ambiente, epistemicidio de las comunidades indígenas y afroamericanas, violencia hacia las mujeres y expulsión escolar (SEP, 2022, p.106).

Se plantea, asimismo, que el currículo formal nacional e indiferenciado trajo como efectos la exacerbación de mayores inequidades sociales:

Pese a las distintas reformas que se han aplicado en la educación básica en los últimos treinta años ha prevalecido el referente identitario surgido en el periodo posrevolucionario en tanto programa de la modernidad, centrado en al menos cuatro elementos: nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado. Lo anterior, reproduce la desigualdad, el racismo y el clasismo como mecanismos estructurales que, a su vez, generan los llamados grandes problemas educativos, tales como el abandono escolar, la repetición y el bajo rendimiento académico, “medido” por las pruebas estandarizadas a gran escala. (p.36)

Una vez establecido este diagnóstico, se presenta como alternativa el programa de los saberes decoloniales configurados desde las epistemologías del sur, ya que, de acuerdo con esta propuesta curricular: “En México, por lo menos en los últimos 50 años, ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y operación de los planes y programas de estudio de la educación básica” (P.43)

De acuerdo a la propuesta, se hace necesario un derrotero distinto, opuesto a la ruta seguida que llegó a su culmen en la década de los años 90, con el discurso de la calidad educativa como un medio para formar en competencias, ligadas a la producción en contextos neoliberales, donde se privilegia la calidad como fin:

A partir de la década de 1990, México acordó transformar su política pública nacional teniendo como referente el programa ideológico, económico, político y social neoliberal. En el caso del sistema educativo nacional, se utilizó el discurso de la calidad como fundamento para reducir la formación de las y los estudiantes y el trabajo docente a un criterio instrumental basado en la eficiencia pedagógica y la eficiencia escolar, plenamente vinculada con la medición estandarizada de resultados, que abrió las puertas a la mercantilización de la educación básica. (SEP, 2022, p.47)

Sobre esta base, se plantea una visión del conocimiento y del saber desde una mirada constructiva y decolonizadora, que recupere a las culturas y que tenga como centralidad a la comunidad y no solo a la escuela. Al respecto, en cada modelo o reforma educativa se pone algo al centro, como elemento eje, en algunas reformas educativas el centro es la persona, en otros contextos más conservadores la familia, en otras fue la escuela; en esta propuesta de la NEM, es la comunidad, aspecto que ya había sido considerado en la escuela rural mexicana de la posrevolución, pero en esta propuesta se privilegia la justicia social, la democracia, la cooperación, para configurar contextos más humanos y solidarios, donde el saber y los conocimientos tengan una visión integradora, crítica y transformadora de los contextos.

Pero ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos de esta nueva propuesta curricular? ¿Cómo comprenderla desde su concreción en los docentes, como actores estratégicos en el cambio curricular?

A partir de estas cuestiones, intento en primer lugar, aclarar las nociones de saberes decoloniales desde el marco de las Epistemologías del Sur, con base en una perspectiva crítica en cuanto

los límites y los alcances de estas propuestas en el campo educativo, para luego analizar las posibilidades de su concreción curricular en la dimensión formativa de los docentes que llevarán a cabo la tarea reformista en sus comunidades escolares.

Uno de los supuestos que orienta la crítica y el análisis es el considerar que toda propuesta surge en un contexto de tensiones económicas y sociales, donde a través de una propuesta se intentan resarcir los efectos de las anteriores reformas, en este caso, desde de una perspectiva epistemológica fundada en los saberes decoloniales y las Epistemologías del Sur, sin embargo la lógica de concreción reproduce el modelo tradicional de los anteriores estilos reformistas y deja difusas las rutas necesarias para su concreción.

## Desarrollo

Gran parte de las propuestas que se anuncian como innovadoras son actualizaciones de ideas que ya existían desde décadas o siglos atrás. Por ende, las innovaciones no son en el tiempo sino en la capacidad de resignificar y actualizar propuestas del pasado en contextos actuales. La travesía de una construcción identitaria se ha dado en diversos momentos históricos, donde coinciden ámbitos de la cultura, la política y la vida social. Estos intentos por construir una identidad y edificar lo propio con un pensamiento ajeno, con categorías y argamasas lógicas tomadas de occidente paradójicamente negaban, desdibujaban o invisibilizaban la realidad de las culturas originarias. Una excepción importante pero significativa es la de un marxismo leído desde un indigenismo latinoamericano, el del Perú, planteado por José Carlos Mariátegui, su experiencia es retomada hoy en día para comprender nuevas lecturas de la realidad Latinoamericana (Quijano, 2007).

En tal sentido, resignificar la acción educativa en nuevos ensambles identitarios es un performance configurado desde una posición, que en el caso de las reformas educativas podemos situar con las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de sociedad se quiere? ¿A qué tipo de sujeto se aspira? ¿Cuál es el fin de la educación? por ello, construir nuevas aristas a partir de interrogantes surge de un diagnóstico conformado de la interpretación de hechos o fenómenos.

Los hechos que se interpretan en el Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana visibilizan un México trastocado por profundas brechas de inequidad y desigualdad, configurado por la idea de razas, culturas, etnias, que lejos de conducir a un concierto desde el reconocimiento de las diferencias, se les ha invisibilizado a través de una educación nacionalista excluyente y homogénea, en tanto:

...se apela al reconocimiento de las diferencias, pero no se incluyen sus saberes en los programas de estudios y en los modelos educativos de forma que las ciencias, las matemáticas, la lengua, la historia y la química, sean reflexionadas desde las perspectivas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, las colectividades de

género y sexo, para mantener la distancia metodológica y epistémica en el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la vida escolar en su conjunto. En el mejor de los casos se conceden espacios en el mapa curricular para las lenguas originarias o licencias para la elaboración de materiales didácticos regionales (SEP, 2022, p.114)

Una vez planteado un diagnóstico crítico, se intenta luego resarcir a través de una propuesta como respuesta a la anunciada crisis o tensión, dada en determinados momentos y circunstancias históricas.

Desde este panorama, se infiere que el proyecto de recuperar los “saberes de la periferia”, invisibilizados, negados, estigmatizados por una cultura dominante está articulado a las llamadas epistemologías del sur, que de acuerdo con Boaventura De Souza, es un “sur” que no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural que ha aportado sendas reflexiones “para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (De Souza, 2011, p.14), en diálogo con las epistemologías del sur, Walter Mignolo, define la colonialidad en interdependencia con decolonialidad, de la siguiente manera:

“Colonialidad es equivalente a matriz o patrón colonial de poder, el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad. Y descolonialidad es la necesaria respuesta tanto a las falacias y ficciones de las promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, como a la violencia de la colonialidad (2014, p. 24)

En este horizonte epistemológico de los saberes decoloniales y las epistemologías del sur, el Marco Curricular 2022 reconoce los saberes y los conocimientos desde contextos comunitarios, donde los y las alumnas los apropiarán desde sus códigos, referentes y valores, ya que: “Los saberes implican una forma de apropiación de la realidad a través de múltiples conocimientos, experiencias y prácticas que confluyen en esta apropiación. Los saberes expresan la relación entre las y los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana” (SEP, 2022, p. 7). Esta apropiación se da desde un contexto situado en la experiencia particular de cada sujeto en su contexto:

“En la nueva escuela mexicana, las y los estudiantes se apropian críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela ofrece para construir, desde sus propios códigos, su propia idea de niñez, adolescencia y juventud, así como para ejercer sus propias reglas y saberes” (SEP, 2022, p. 10).

Es interesante destacar que por vez primera a las alumnas y los alumnos se les otorga un papel de agentes dinámicos, reconocidos, con cultura, valores, historias, códigos morales, esto es, activos miembros de una comunidad, pertenecientes a familias diversificadas, con voz propia. La perspectiva de las infancias y adolescencias se aleja de la dimensión de tabula rasa, de

sujetos sin historia, sin voz, ni procesos de apropiación de los saberes.

Al respecto, el documento coloca a las infancias y adolescencias en una relación simétrica, de colaboración y acompañamiento a través del vínculo pedagógico entre adultos y alumnado:

Junto con los adultos, las y los estudiantes participan activamente en la construcción social de la escuela y su entorno. Lo anterior se logra una vez que comparten los saberes y conocimientos que se transmiten en el espacio escolar y los relacionan con prácticas, sentidos, costumbres y valores que provienen de su vida cotidiana, en vínculo con su historia personal y con la posibilidad de transformarla

En cuanto al uso de la noción saberes y conocimientos es destacable mencionar que el documento los utiliza de forma indiferenciada, los cuales se reiteran frecuentemente a lo largo del documento, “*saberes*, palabra repetida a lo largo de los planes de estudio 2022 alrededor de 140 veces; el término *conocimientos* se menciona en casi 150 ocasiones” (Frade,2022 en <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-las-epistemologias-del-sur/>) Considero que, al respecto, es necesario establecer la particularidad de ambas nociones, con base en las tesis de Luis Villoro (2009) hay una diferencia entre saber y conocer. El conocer es un proceso cuyo resultado es un producto colectivo, social e intersubjetivo, que requiere necesariamente un contacto directo con la realidad o el aspecto de la realidad conocida. Es una experiencia compleja: *conocer no consiste en un solo acto, sino en muchas experiencias variadas, capaces de ser integradas en una unidad; por ello el conocimiento puede ser más o menos complejo, más o menos rico* (p. 199). Por su parte, el saber es un modo particular de conocimiento que apela a comunidades que lo validan y le dan su legitimidad en un marco de valores y experiencias compartidas situadas en un contexto regional, local, espacial. Esta “accesibilidad” de las razones no puede entenderse como una posibilidad lógica, sino social e histórica. Las comunidades epistémicas están, pues, condicionadas, tanto en el espacio como en el tiempo (p.149). Aclara que no hay comunidades de saber puras, trascendentales, ahistóricas, sino intersubjetivas, condicionadas, situadas en un horizonte histórico, la objetividad es producto de un consenso situado, con valores y miradas contextualizadas en mundos concretos, donde toda validez se legitima en comunidades intersubjetivas que regulan y aceptan un número considerable de razones sobre las cuales basan la objetividad de ciertos fenómenos o realidades.

Desde esta mirada, tanto el conocimiento como el saber, se da a partir de sujetos en interrelación intersubjetiva y en un contexto con mediaciones sociales, por tanto, es posible afirmar que el enfoque del modelo es socioconstructivista y, a la vez, emancipatorio porque enfatiza en la interacción, donde la realidad se cuestiona pero a la vez emancipa a los sujetos.

Todo cuestionamiento o problematización se conforma de supuestos que reflejan tensiones entre lo asimilado y las nuevas experiencias, donde la tarea crítica implica cuestionar el mundo, estableciendo relaciones de sentido entre los elementos conocidos y las preguntas que marcan el inicio de nuevos derroteros o rutas para el pensamiento. La crítica (*krísis, kritiké, kritikós*) representa la capacidad de crear juicios y, por tanto, se sitúa en la necesidad de formar la

capacidad de discernir, de interrogar la realidad circundante, inmerso en un sistema o en una sociedad que, si bien no eligieron, él o ella pueden cambiar. Este pensamiento crítico conlleva la formación de hacer juicios para tener un mundo con mayor justicia social, equidad, respeto y valores en el marco de los Derechos Humanos, al respecto, la propuesta curricular (SEP, 2022) señala:

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan las niñas, niños y adolescentes para interrogar la realidad y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género (p. 109).

En este sentido la concepción que fundamenta epistémicamente los conocimientos y saberes está imbricada en un pensamiento que le permita al sujeto cuestionar la realidad. Por otra parte, la dimensión de los saberes decoloniales y las epistemologías del sur conducen al reconocimiento desde las comunidades desde la interculturalidad crítica.

Los saberes decoloniales se separan de la posición colonialista, ya que, los saberes colonizados se presentan ajenos a la realidad, donde el conocimiento de lo escolar no se relaciona con la cotidianidad y desdibuja el saber situado de las comunidades, pero a su vez, estos saberes estarán sujetos a la deliberación propia del pensamiento crítico, que se supone debe desarrollar la escuela. Solo así se logra la justicia epistémica y a la vez emancipatoria.

Ante ello las Epistemologías del Sur, surgen de una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica, que para De Souza (2011) se da porque: 1) Vivimos en un tiempo de preguntas fuertes y respuestas débiles y es necesario un cambio de civilización. 2) Hay una contradicción entre la urgencia de los cambios y la transformación civilizatoria que se requiere. 3) Hay una pérdida de los sustantivos, las palabras de la teoría no alcanzan a comprender la complejidad de los fenómenos. 4) Existe una relación ficticia entre teoría y práctica, pues se han producido cambios progresistas, en los tiempos más recientes, que provienen de grupos sociales marginales (De Souza, 2011).

Desde esta propuesta, el nuevo marco curricular propone el reconocimiento de los saberes comunitarios, aquellos que tienen su raíz en la historia y el contexto, expresados en las formas de entender, intervenir, actuar y resolver los problemas circundantes, un saber situado (Haraway 1988) o episteme en situación, *Situated Knowledges*, entendida como saber determinado por las condiciones de los sujetos en sus contextos (Haraway, 1988); quienes ocupan un lugar central, no periférico, y son parte de una comunidad con supuestos, creencias y emociones que orientan condiciones particulares de apropiación del saber y el conocimiento.

Esta posición cuestiona al modelo enciclopédico y academicista: “porque es incapaz de producir aprendizaje duradero y relevante, y en consecuencia provocar la reconstrucción de los modelos de pensar, sentir y actuar adquiridos por los estudiantes de manera espontánea

en la vida previa y paralela en la escuela” (Pérez Gómez, 1995, p.10)

Si el aprendizaje es situado, tiene un sentido particular para las comunidades, surge de los problemas que se enfrentan y el conocimiento transforma el entorno, se da en y a partir de la búsqueda de soluciones frente a las condiciones del contexto. En este orden de ideas, la nueva propuesta curricular crítica a la escuela tradicional, como reproductora de prácticas que contribuye a la colonización, donde los saberes y los conocimientos son objetivos y neutrales, se producen por entidades ajenas a la cotidianidad, que están en lugares privilegiados y que dicen cómo debe ser el mundo, cómo pensar y actuar, desde un modelo opresor y que, a su vez, la reproduce.

Por lo anterior, se propone un pensar de otro modo, distinto al que ha legado la modernidad (separación razón-cuerpo y centralización antropocéntrica) planteado a través de las epistemologías del sur, donde se reconoce el saber de la periferia, aquello que históricamente occidente dejó fuera: el conocimiento de los pueblos originarios, de las comunidades y de quienes piensan y construyen desde otra mirada y han aportado una concepción de mundo reivindicativa y comunitaria. La perspectiva decolonial denuncia el racismo epistémico (seres menos racionales) y ontológico (seres humanamente inferiores): “eres ontológicamente inferior y por tanto también lo eres epistémicamente; eres inferior epistémicamente, y por tanto también lo eres ontológicamente” (Mignolo, 2014, p.34).

Esta posición de saberes decoloniales y epistemologías del sur, conllevan a una actitud de reconocimiento de las prácticas y las contribuciones de las comunidades desde una mirada inclusiva y de justicia social, donde se plantea una episteme “que hace visible la geo-política y corpo-política de todo pensamiento que la teología cristiana y la egología (Cartesianismo) oculta” (p. 27) donde saberes y conocimientos se dan desde lo bio-gráfico del propio cuerpo, del territorio que lo habita y de su comunidad. Un saber situado, corporalizado, alejado de las concepciones teológicas y egológicas del Renacimiento y la Modernidad respectivamente, que negaron el cuerpo y la condición sensible y que les permitió una universalidad alejada de la particularidad, descarnada de la vida y con tendencias a promover devastaciones y genocidios como imperativo de las llamadas verdades absolutas

Por su parte, la justicia social (Fraser, 2006), infiere a la perspectiva redistributiva de bienes o recursos, al reconocimiento político y a la participación social. Así, con estas tres categorías: redistribución, representación y reconocimiento, Fraser, plantea un concepto de justicia que trasciende la esfera de la redistribución a la del reconocimiento en el ámbito sociocultural y a lo político de la representación. Para el marco curricular, colonizar el saber conlleva a otros tipos de colonialidad, en concordancia con Fraser:

“el dominio económico como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el dominio político, que comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento y las subjetividades” (SEP, 2022, p.105)

Y agrega que: “Todos estos dominios de la colonización tienen en común la generación de estados de desigualdad, la cual puede entenderse como una violación a la dignidad humana que niega la posibilidad de que todas y todos desarrollen sus capacidades en cualquier aspecto de la vida” (p.105-106). Entonces, se aprecia el vínculo de las tesis decolonialistas con la justicia social, en el sentido de que se promueve el derecho a la educación y que esta garantice el reconocimiento social, la participación política, así como el acceso a bienes simbólicos y materiales.

## Conclusión

A partir del análisis de la propuesta de los saberes decoloniales y las epistemologías del sur en el marco curricular 2022, objetivo de este estudio, es posible constatar que se fundamenta sobre bases constructivistas, socioculturales y de justicia social, que, en su amalgama, plantean una posición crítica, ética y política, en tanto promueven saberes emancipatorios, redistributivos y de reconocimiento social.

Sin embargo, la complejidad conlleva tener claras las rutas para su aterrizaje, donde el reto es trastocar la estructura de instituciones tradicionales, superar la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) donde se instalan las prácticas educativas, sujetas a la cultura institucional (Viñao, 2002). En este sentido, se trata de desarrollar nuevas mediaciones pedagógicas, que, como señala Prieto (2022) hacen posible el acto educativo “dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Prieto, 2022, p.4), mediaciones innovadoras que los docentes deben vivir y apropiar desde su formación.

Para lograr la concreción esperada, es fundamental considerar su complejidad bajo formatos y paradigmas innovadores que irrumpen el carácter del curriculum prescriptivo, al respecto, Díaz Barriga (2022) señala que el docente no es un técnico, sino un profesional reflexivo, y que se requiere reconstruir la estructura de todo el sistema educativo, en tanto se busca articular escuela, comunidad, territorio, modificar la escuela aislada del contexto comunitario, transformar el salón de clase como una estructura de poder. Sin embargo, referir al docente desde tales atributos es una convocatoria fundada en un mandato donde la figura docente nuevamente se mistifica asumiendo que en ellos recae la concreción de la propuesta, una propuesta innovadora sobre las mismas lógicas reformistas.

## Referencias

De Souza, B (2011) *Introducción: las epistemologías del sur*. Ponencia. S/L.

Díaz-Barriga, A (2022) Retos de la docencia ante el marco curricular 2022 en vídeo <https://youtu.be/OYfAg5ZpXg4>

- Frade, L. (2022) La Nueva Escuela Mexicana y las Epistemologías del Sur. En <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-las-epistemologias-del-sur/>.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico. Madrid, España: Morata.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Haraway, D. (1988) *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3, (pp. 575- 599).
- Mignolo, W (2014) Retos decoloniales, hoy. En Borsani, M y Quintero, P (2014) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Argentina: Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
- Quijano, A. (2007) Prologo: José Carlos Marátegui; Reencuentro y Debate. En Mariátegui (2007) 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Venezuela: Biblioteca Ayacucho. (pp. IX-CXII).
- Pérez, I. (1995) La escuela encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela*. No.26 (pp7-24).
- Prieto, D. (2022) *Apuntes para una historia de la mediación pedagógica como innovación educativa*. Conferencia para el I Congreso Latinoamericano y III Congreso Internacional. Experiencias en innovación educativa. UNAD/UdeG.
- SEP (2022) *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Disponible en ([https://www.sep.gob.mx/marcocurricular\\_S/P](https://www.sep.gob.mx/marcocurricular_S/P)).
- Torres, R.M. (1996) Formación docente: Clave de la reforma educativa. En *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996. (pp: 1-69)
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (2009). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.