



Cartografía epistémica de la Nueva Escuela Mexicana

[en] Epistemic Cartography of the New Mexican School



Jorge Arturo Vásquez Mora

Universidad Autónoma de Tlaxcala- Centro de Investigación Educativa (México)

Recibido: 2025/02/16

Aceptado para su publicación: 2025/04/29

Publicado: 2025/06/10

RESUMEN

Resumen: Este documento presenta la cartografía epistémica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como una ruta conceptual que explora diversas corrientes de pensamiento para reconfigurar la educación. El objetivo es examinar cómo la pedagogía crítica, que apunta hacia la emancipación mediante la reflexión del poder, la ecología de saberes junto a la descolonización del conocimiento, en su recuperación de conocimientos tradicionales y el cuestionamiento de epistemologías eurocéntricas, así como la interseccionalidad en su énfasis sobre opresiones múltiples (género, raza, clase), convergen en un enfoque que desafía las jerarquías epistémicas globales. Estas abordan la inclusión de saberes locales y subalternos articulados a través de la conciencia histórica, entendida como una interpretación crítica del pasado para transformar el presente. Basado en un estado del conocimiento, en esta aportación se comparan paradigmas que superan las limitaciones de un currículo monocultural centrado en enfoques occidentales hegemónicos. Los resultados destacan el posicionamiento de estas corrientes, sus fortalezas y las tensiones entre los constructos teóricos-epistémicos y su implementación práctica. El análisis concluye que, aunque persisten desafíos teóricos, la transformación ideológico-política del sistema educativo puede, a corto plazo, favorecer una mayor justicia social e inclusión epistémica..

PALABRAS CLAVE

Nueva Escuela Mexicana, pedagogía crítica, ecología de saberes, decolonización del conocimiento, conciencia histórica

ABSTRACT

Abstract: This paper presents the epistemic mapping of the New Mexican School (NEM) as a conceptual pathway that explores diverse currents of thought to reconfigure education. The objective is to examine how critical pedagogy, which aims towards emancipation through reflection on power; the ecology of knowledges alongside the decolonization of knowledge, in their recovery of traditional knowledge and questioning of Eurocentric epistemologies; as well as intersectionality, with its emphasis on multiple oppressions (gender, race, class), converge in an approach that challenges global epistemic hierarchies. These address the inclusion of local and subaltern knowledges articulated through historical consciousness, understood as a critical interpretation of the past to transform the present. Based on a state-of-the-art review, this contribution compares paradigms that overcome the limitations of a monocultural curriculum centered on hegemonic Western approaches. The results highlight the positioning of these currents, their strengths, and the tensions between the theoretical-epistemic constructs and their practical implementation. The analysis concludes that, although theoretical challenges persist, the ideological-political transformation of the educational system can, in the short term, favor greater social justice and epistemic inclusion.

KEYWORDS

New Mexican School, critical pedagogy, ecology of knowledges, decolonization of knowledge, historical consciousness..

Como citar (APA 7ª Edición):

Vásquez, J. A. (2025). Cartografía epistémica de la Nueva Escuela Mexicana. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(14), 38-52. <https://10.54167/quadrata.v7i14.1894>



Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye una reconfiguración del modelo educativo centrada en un enfoque humanista. Desde su instauración en 2019, este modelo ha impulsado reformas estructurales en diversos ámbitos, en la búsqueda de una transformación del sistema educativo desde un marco normativo. Los cambios han conducido a la implementación de reformas jurídico-políticas que definen los principios teóricos y filosóficos que sustentan el modelo de educación en este enfoque. El primer apartado de este documento ofrece un análisis sucinto de los principales cambios estructurales realizados en el país.

Este Modelo educativo toma como fundamento diversas teorías filosóficas plasmadas actualmente en el currículum de diferentes niveles y modalidades escolares, donde destaca el reconocimiento de los saberes locales en la vida comunitaria. La incorporación de estos elementos exige adaptar procesos formativos desde las particularidades regionales, al vincular el entorno social, cultural y geográfico de los estudiantes (Leef, 2022); sin omitir la conformación histórica del contexto.

La NEM propone superar las limitaciones de un currículo tradicional y monocultural mediante la crítica a lo que señala como un conocimiento dominante, excluyente y desigual. Su propuesta plantea una reconfiguración filosófica que permea en las corrientes actuales y rompe con las concepciones eurocéntricas al integrar los conocimientos comunitarios en el desarrollo pedagógico, con la idea de superar un habitual posicionamiento intercultural que en la práctica no se refleja en las acciones educativas concretas. En esta línea, Medina et al. (2023) señalan que, aunque el discurso intercultural aparenta ser incluyente, todavía existen asimetrías que perpetúan la desigualdad y la exclusión, las cuales deben ser identificadas y corregidas.

A lo largo de este trabajo se examinan las bases epistémicas que sustentan esta nueva propuesta educativa. Aborda sus visiones sobre la institución escolar, el proceso educativo, la sociedad, además de la concepción del ser humano, con el propósito de ofrecer una interpretación coherente de su enfoque formativo. La diversidad epistémica se presenta como un medio para transformar el sistema educativo, cuestiona el enfoque dominante e introduce cambios que reflejan la pluralidad de saberes en las dinámicas socio-históricas.

En este marco, hablar de cartografía epistémica se propone como un recurso conceptual esencial para ubicar las distintas corrientes de pensamiento que conforman el modelo educativo de la NEM. Resulta pertinente hablar de ellas al visibilizar la diversidad de enfoques teóricos que coexisten y a veces se tensionan dentro de su proyecto educativo. Más allá de los esquemas teóricos, estas funcionan como representaciones dinámicas que ilustran la forma en que diversas epistemologías se entrelazan. Bajo esta óptica, permiten desentrañar múltiples niveles y perspectivas desde una visión compleja que evita reducir la pluralidad de saberes a un discurso homogéneo.

Este mapa ofrece una perspectiva para repensar el conocimiento y las prácticas pedagógicas a partir de diversas miradas. El contenido del documento se desarrolla en torno a los siguientes componentes epistémicos: la Pedagogía Crítica, que apunta a la reflexión sobre las estructuras de poder y busca emancipar a los estudiantes a través de una educación participativa. La Ecología de Saberes, como desafío a los sistemas de conocimiento convencionales y sugiere un conocimiento inclusivo que reconoce las epistemologías fundadas en el conocimiento tradicional. El Enfoque Decolonial, critica las epistemologías eurocéntricas y reivindica los saberes subalternos. La Interseccionalidad, analiza cómo las opresiones múltiples afectan la experiencia educativa. Finalmente, la Conciencia Histórica articula estos enfoques, al enmarcar un análisis crítico del pasado para comprender y transformar las realidades sociales.

La pedagogía crítica desde la reforma educativa

La reforma del modelo de la NEM se basa en las políticas públicas derivadas de la modificación del artículo 3º constitucional que apunta a una educación inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo

integral de las personas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024). El nuevo marco legal propone dejar atrás los principios de individualismo, competitividad y utilitarismo, con el objetivo de favorecer una transformación social basada en la justicia, la igualdad y la eliminación de la discriminación en el ámbito educativo.

En consonancia con esta reforma, la Ley General de Educación de 2019 establece como principios de la NEM la equidad, la inclusión y el desarrollo integral del individuo. Dentro de este marco, se implementaron reformas estructurales que elevan a rango legal estos lineamientos. La ley subraya la importancia de formar estudiantes mediante un modelo que propicie activamente "la transformación de la sociedad, empleando el pensamiento crítico a través del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para mejorar los ámbitos social, cultural y político" (Cámara de Diputados, 2019, p. 6).

De igual forma, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020) destaca la revalorización del docente desde una crítica al enfoque neoliberal que hacía recaer en los maestros los problemas educativos, mientras ignoraba factores estructurales como la desigualdad y la exclusión social. En esta comisión se sostiene que evaluar el desempeño docente es solo uno de varios aspectos medulares; es necesario abordar las condiciones socioeconómicas que impactan los resultados educativos, por lo tanto, impulsa un enfoque integral que reconoce el papel de los maestros y enfrenta las desigualdades sistémicas que afectan el acceso y la calidad educativa.

De manera complementaria, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), junto con el *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar* (SEP, 2019), impulsa una perspectiva humanista en la formación docente, centrada en los estudiantes. Su objetivo es desarrollar competencias profesionales junto con valores de inclusión, equidad e interculturalidad. Los principios resaltan la revalorización del docente como agente transformador, capaz de generar un ambiente de aprendizaje que respete la diversidad cultural y social presente en el entorno escolar.

Asimismo, el Plan de Estudio 2022 para la educación básica presenta varios puntos medulares que buscan una transformación del sistema educativo. Entre los más relevantes está su enfoque centrado en la inclusión y la equidad, como principios para la formación integral de los estudiantes (SEP, 2024). Reconoce la necesidad de articular el currículo con las realidades locales, con el énfasis en una educación que valore la diversidad cultural y lingüística del país. Con la integración de saberes comunitarios junto al pensamiento crítico, se postula un modelo educativo participativo, orientado hacia la justicia social y el desarrollo humano.

En este entorno de cambios, la NEM elabora una reestructuración integral del sistema educativo con la expectativa de una transformación. Según Chávez y Pagès (2020), dentro de este tipo de modelo se incorpora una pedagogía crítica que desafía la pasividad del estudiante para suscitar su reflexión sobre las estructuras sociales que lo atraviesan. Uno de sus objetivos es incentivar una actitud analítica y cuestionadora para desarrollar una mirada de escrutinio hacia las estructuras de poder que configuran la realidad cotidiana (Villarruel y Villarruel, 2023).

Inspirada en los principios de Freire (2005) y adaptada al presente, esta praxis educativa desafía continuamente las estructuras hegemónicas que influyen en el pensamiento. Su meta es lograr la emancipación individual para dar paso a una subversión colectiva frente a las narrativas dominantes. El diálogo y la reflexión crítica se destacan como medios para cuestionar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades sociales.

En este reciente modelo educativo, la pedagogía crítica se expresa al integrar saberes subalternos y reconocer diversas formas de conocimiento para configurar una ecología epistémica. Grosfoguel (2006) destaca que estos saberes dismantelan los modelos epistémicos hegemónicos del saber, al crear un espacio para legitimar el valor de identidades culturales y lingüísticas que han sido históricamente

marginadas o invisibilizadas. Desde esta visión, se revisan las dinámicas del saber y se cuestionan las estructuras de poder con el objetivo de alcanzar un equilibrio epistémico diverso.

Bajo esta perspectiva, se otorga a los educadores un papel crucial como agentes de cambio, encargados de desmontar las lógicas pedagógicas dominantes. Su actividad se convierte en un ejercicio intelectual disruptivo que revela cómo las culturas pedagógicas pueden perpetuar o desafiar las desigualdades estructurales, al posicionar la educación como un espacio de dinámicas conflictivas. En un ángulo más inquisitivo, Giroux (2006) propone una visión crítica de la pedagogía que desafía la enseñanza tradicional al situarla dentro de un entramado de relaciones sociales, donde las subjetividades y las estructuras de poder se construyen y transforman continuamente.

La Pedagogía Crítica se revela en este escenario como una fuerza moral y política centrada en la lucha por la agencia y el poder dentro del aula, así como en la creación de discursos que, desde una postura crítica, permiten replantear las bases de la convivencia social e implican una ruptura con los discursos pedagógicos tradicionales, que a lo largo de la historia han perpetuado las estructuras de dominación. (Soria, 2017). Sin embargo, como se argumentará posteriormente, llevar a la práctica esta pedagogía crítica en la realidad educativa mexicana presenta desafíos considerables que no pueden ser ignorados.

Ecología de saberes hacia un conocimiento inclusivo

En medio de estos desafíos, la mirada teórica de la *Ecología de Saberes* expande las posibilidades de un conocimiento inclusivo al cuestionar los ordenamientos epistémicos establecidos. De Sousa-Santos (2009), señala la convivencia y el diálogo entre diversas formas de conocimiento, al confrontar la hegemonía de las epistemologías occidentales. La NEM se asume discursivamente en esta pluralidad cognitiva e intenta incorporar conocimientos comunitarios que el discurso hegemónico ha relegado al margen. Pretende con ello un currículo plural que entienda el conocimiento como un proceso dinámico, moldeado inevitablemente por las particularidades socioculturales, y no por los dictados de un canon monolítico.

En tal sentido, las *Pedagogías del Sur* toman posicionamiento como corriente alternativa para contraponer una respuesta crítica a siglos de subordinación epistémica impuesta por las hegemonías occidentales. En lugar de supeditarse ante el predominio de una sola cosmovisión, teorizan la urgencia de abrir espacio a aquellos saberes que, por haber nacido en las márgenes del mundo "civilizado", han sido sistemáticamente invisibilizados (Rodríguez y Stienen, 2023). Esos mismos saberes, relegados al silencio, emergen hoy como piezas estratégicas para disolver las narrativas dominantes que han proclamado la superioridad de un conocimiento universal.

Como explica Iyer-Raniga (2020) es revelador que los centros de poder aún consideren que el conocimiento se distribuye como los grandes tratados filosóficos europeos sugieren: de arriba hacia abajo, de lo ilustrado a lo inculto, del norte al resto. Con una implacable crítica hacia esa estructura, estas pedagogías proponen una educación inclusiva, con una revalorización de las voces que durante siglos fueron silenciadas bajo el peso de una epistemología colonizadora (Walsh, 2013). Es una apuesta por la justicia epistémica, donde la pluralidad es una necesidad urgente frente a un mundo que aún se debate entre la homogeneización y el reconocimiento de la diversidad como motor de transformación social.

El modelo educativo de la NEM implica prácticas pedagógicas que integren dinámicas macro con especificidades locales, para vincular entornos escolares específicos con un mundo interdependiente, donde la educación responde a las exigencias globales, considera las realidades comunitarias, destaca las capacidades humanas como motor del desarrollo y forma individuos capaces de transformar su entorno mediante el uso de conocimientos prácticos y saberes diversos (Roberts et al., 2023).

Según Carro y Lima (2015), las escuelas en estos entornos rechazan la estandarización educativa para enfocarse en formar sujetos capaces de participar activamente en sus comunidades. En ellas se establecen pautas para la generación de cambios reales en las condiciones materiales que rodean a los

estudiantes, con una educación que se adapta a las realidades locales sin desatender los desafíos globales. La pertinencia de esta formación reside en preparar a los individuos para incidir directamente en la transformación de su entorno.

La ecología de saberes ofrece un marco conceptual que valida la coexistencia de diversas formas de conocimiento y revaloriza la sabiduría regional. Mediante el desafío a las formas de conocimiento dominantes, permite que los espacios pedagógicos integren prácticas y conocimientos subalternos, al evitar la subordinación a lógicas hegemónicas (Rivas-Flores et al., 2020). La relación entre lo global y lo local rebasa una simple adaptación a demandas externas; implica una reconfiguración del conocimiento que se genera, transmite y valida, crea espacios donde el desarrollo de habilidades se ajusta a las dinámicas específicas de cada comunidad, y se libera así de los cánones impuestos externamente.

La convergencia entre la ecología de saberes y las pedagogías del sur rompe con las epistemologías dominantes, al reivindicar la diversidad cognitiva en la construcción del conocimiento. Como indica Suárez-Guerra (2019), esta perspectiva teórica busca subvertir el orden epistémico establecido, al entablar un diálogo entre múltiples formas de conocimiento cuya validez, paradójicamente, ha sido desestimada por aquellos que proclaman la universalidad de su propia cosmovisión

De la monocultura a la pluralidad. La decolonialidad

La Nueva Escuela Mexicana critica las estructuras coloniales que han influido en la educación en México. Como alternativa a la perspectiva eurocéntrica dominante, propone una visión geopolítica y cultural postcolonial. Su propuesta curricular reconoce la diversidad epistémica, cultural y lingüística del país, cuestiona las visiones homogeneizadoras que han excluido los saberes no occidentales, y reconfigura la producción de conocimiento, para desafiar las relaciones de poder heredadas del colonialismo (Rodríguez y Stienen, 2023).

Autores como Said (2012, 2023) y Spivak (1999, 2003) han desnudado las dinámicas de poder que, lejos de disolverse con el fin del colonialismo, se adaptan y resisten. Estas fuerzas, aunque muten en función del momento cultural o político, conservan su capacidad de perpetuar desigualdades. La insistencia de estos teóricos en superar simplificaciones revela una paradoja: mientras que los análisis postcoloniales invitan a examinar minuciosamente los fenómenos locales, no puede ignorarse el entramado global de opresión que los articula. En consecuencia, la colonialidad del poder no se limita al pasado; más bien, representa una estructura que aún moldea de manera constante las relaciones sociales, económicas y políticas actuales.

Al desentrañar el entramado del discurso occidental desde una perspectiva decolonial, se revela cómo se ha construido una representación del *Otro* que legitima prácticas sistémicas de dominación y exclusión. La fabricación de estereotipos simplificadores y reductores facilita la perpetuación insidiosa de relaciones de poder de índole colonial en la actualidad (Salamanca y Sepúlveda, 2024). Simultáneamente, Spivak (2003), al cuestionar la posibilidad de que el subalterno se exprese, pone en tela de juicio las restricciones impuestas por las estructuras globales de poder en la articulación y visibilidad de las voces marginadas. Su análisis destaca que las desigualdades de género, raza y clase coexisten y se entrelazan, lo que complica sustancialmente el panorama de la opresión y presenta obstáculos adicionales a una resistencia efectiva.

¿Es la deconstrucción de narrativas hegemónicas suficiente para desestructurar las arraigadas estructuras de poder? Kunst et al. (2017) afirman que la desigualdad estructural y la violencia social impactan en las macroestructuras e impregnan las subjetividades colectivas, con la difusión de ideologías que sostienen la hegemonía de los grupos dominantes. Su internalización fortalece estereotipos y asimetrías sociales, al dificultar que el subalterno articule su voz. Las identidades fragmentadas y las experiencias dispares en los márgenes sociales hacen más compleja la resistencia colectiva. Por lo tanto, cualquier esfuerzo emancipatorio requiere confrontar estas complejidades, desde una mirada teórica que aborde las intersecciones de género, raza y clase para desarticular las dinámicas opresivas.

En este panorama, se manifiesta un desafío tanto teórico como práctico: concebir estrategias de resistencia y emancipación que puedan articular críticas a los sistemas de poder vigentes, tal como lo sugiere pedagógicamente el modelo de la NEM. La descolonización constante del pensamiento exige cuestionar las categorías impuestas y revalorizar los saberes y prácticas que han sido subalternizados (Leef, 2022).

Las narrativas homogeneizantes actúan como velos que ocultan las particularidades locales y las experiencias únicas de resistencia frente a la opresión, por lo que resulta importante eliminarlas en este contexto histórico y geopolítico. Como sugiere López (2015), aunque los patrones de dominación reflejan lógicas similares a nivel global, sus manifestaciones y las formas de resistencia que generan son intrínsecamente locales y heterogéneas. Comprender esto requiere un enfoque analítico que supere el eurocentrismo y adopte una perspectiva dialéctica, con una valoración de las historias de resistencia y las estrategias de supervivencia desarrolladas por comunidades subalternas (Laurent y Robillard-Martel, 2022).

En esta articulación de miradas, es crucial integrar la noción de *Geopolítica del Conocimiento* de Mignolo (2021), que destaca cómo los saberes y las epistemologías están situados y fuertemente marcados por relaciones de poder, sin pretensiones de universalidad ni neutralidad. Su propuesta cuestiona la hegemonía de las epistemologías occidentales y valora los saberes subalternos históricamente marginados. La crítica decolonial, entonces, expone y desafía las estructuras de dominación epistemológica, con la reivindicación de la pluralidad de saberes como una resistencia frente a las lógicas opresivas del colonialismo y el eurocentrismo.

Es pertinente destacar que la NEM critica la denominada monocultura del saber al promover un currículo intercultural que busca descolonizar el saber mediante una pedagogía que integre diversas perspectivas y sistemas de comprensión. Iniciativas como la incorporación de saberes indígenas, la inclusión de conocimientos afrodescendientes y la revalorización de las lenguas originarias actúan como resistencia frente a la imposición de una monocultura globalizada (Garrido, 2023).

Los enfoques epistémicos de la NEM, reflejados en su marco curricular y la serie *Libro sin Recetas para la maestra y el maestro*, buscan desafiar las monoculturas del saber (SEB, 2023). Promueven una pedagogía consciente de las herencias coloniales, con el propósito de subvertirlas mediante estrategias que valoran la oralidad, la memoria colectiva y las expresiones culturales locales. Zembylas (2018) explica que este enfoque actúa tanto como acto de resistencia como de re-existencia, al posicionar la educación como un espacio para descolonizar y reafirmar identidades múltiples.

Interseccionalidad en las jerarquías cognitivas

La necesidad de adentrarse en las dinámicas de opresión y resistencia dentro del ámbito educativo, conduce inevitablemente a la noción de interseccionalidad. Dicha perspectiva analítica permite examinar cómo múltiples ejes de subordinación—género, raza, clase, etnicidad—interactúan para configurar experiencias educativas que resultan diferenciadas, complejas (Giraldo, 2011).

El Marco Curricular de la NEM examina las barreras y exclusiones que afectan la educación básica en México, y reconoce que desigualdades como la clase social, género, condición física, origen étnico y orientación sexual se entrelazan para formar una red de inequidades que condiciona las experiencias educativas. Apoyado en el concepto de interseccionalidad, el análisis muestra cómo estas formas de opresión se superponen y se refuerzan entre sí. Collins y Bilge (2019) subrayan el impacto de estas exclusiones en el acceso y en las oportunidades de aprendizaje en el entorno escolar.

Ampliar el concepto de interseccionalidad para abarcar tanto dinámicas de opresión como de privilegio permitiría que el modelo de la NEM incorpore una aproximación compleja para analizar la variedad de las experiencias humanas, que facilite una comprensión más completa de cómo diversos factores interactúan en los contextos educativos. Crenshaw (2013), quien introdujo el término, destaca la importancia de un enfoque amplio que reconozca cómo diferentes identidades y desigualdades se

entrelazan en la vida de las personas, con un desafío hacia el modelo binario tradicional que simplifica las dinámicas de poder y opresión sin atender a la simultaneidad y el solapamiento de múltiples facetas.

El análisis de la opresión desde un enfoque binario resulta insuficiente; no captura la complejidad de las experiencias humanas, perpetúa una visión fragmentada de la justicia social, limita la efectividad de las estrategias destinadas a erradicar las opresiones (Juárez, 2024). Por tanto, la interseccionalidad ofrece un marco integral para comprender el entrelazamiento y refuerzo mutuo de las estructuras de poder que generan formas específicas de discriminación y privilegio.

La interseccionalidad es un recurso interpretativo que exige una evaluación exhaustiva en educación. La interacción entre distintas dinámicas de opresión requiere reconsiderar cómo las políticas educativas y las estrategias formativas abordan estas intersecciones sin caer en simplificaciones, en línea con la visión de Collins y Bilge (2016), quienes describen la interseccionalidad como un enfoque disruptivo que desafía las estructuras de poder y transforma las prácticas pedagógicas. La perspectiva exige que los educadores adquieran habilidades para abordar identidades desiguales y diversas en el aula, en entornos de aprendizaje inclusivos para todos los estudiantes (Collins, 2015).

Es crucial examinar críticamente cómo la interseccionalidad dialoga con marcos teórico-críticos como el feminismo decolonial y las epistemologías del sur en contextos formativos, enfoques teóricos que potencian la capacidad analítica en tanto dispositivos para abordar la intrincada trama sociocultural del aula contemporánea. Al problematizar los paradigmas hegemónicos eurocéntricos, se propone un giro epistémico que reconfigura las prácticas pedagógicas mediante la validación plural de experiencias situadas y saberes subalternizados. Paralelamente, se revela el desafío paradigmático de diseñar metodologías educativas capaces de gestionar la diversidad y de formar agentes pedagógicos en la deconstrucción crítica de matrices coloniales de poder (Walsh, 2013). Tal planteamiento exige trascender enfoques meramente inclusivos para impulsar una praxis transformadora que cuestione las arquitecturas opresivas inherentes a los sistemas educativos moderno-coloniales.

Conciencia histórica en la articulación de saberes

La conciencia histórica, dentro de la cartografía epistémica de la NEM, ayuda a revisar el pasado e invita a recuperar relatos silenciados que cuestionan las narrativas dominantes. Vincularla con enfoques como la ecología de saberes, la decolonialidad, la pedagogía crítica y la interseccionalidad permite explorar cómo las estructuras de poder han moldeado el conocimiento (Walsh, 2013; Mignolo, 2021). A través de un abordaje crítico, se puede hacer patente cómo se han construido las narrativas históricas, al identificar la presencia de relatos marginados, así como una visión intrincada de las relaciones entre el poder y el conocimiento en diversos contextos educativos y sociales.

La conciencia histórica ha sido abordada desde diversas perspectivas que subrayan su complejidad y multidimensionalidad. Rüsen (2004) la define como la capacidad de interpretar el pasado de manera significativa, vinculándolo con el presente y el futuro, mientras que Seixas (2004) destaca su papel en la construcción de narrativas que influyen en la percepción del mundo y la identidad. Wineburg (2001), por su parte, enfatiza la importancia del pensamiento histórico crítico para comprender el pasado. En sus análisis revelan que la conciencia histórica se configura como un proceso de interpretación, así como en una aproximación para construir marcos narrativos que dan sentido a la realidad contemporánea.

Asimismo, Anderson (2017) destaca cómo las narrativas nacionales y la pedagogía moldean tanto la conciencia histórica individual como colectiva, con la interacción entre la educación y las visiones del mundo dominantes. En consonancia con esto, Popa (2022) propone una visión multidimensional, sugiriendo la "operacionalización" de la conciencia histórica mediante la integración de hábitos mentales disciplinarios y cotidianos, donde la conciencia histórica se desarrolla en ámbitos formales e informales. Finalmente, Clark y Grever (2018) enuncian que la conciencia histórica es dinámica y relacional, al

permitir a los individuos aplicar el conocimiento del pasado para interpretar el presente y anticipar el futuro.

En la propuesta educativa de la NEM la conciencia histórica es un componente que tiene un trayecto formativo que encuentra su génesis en la educación básica. Es una construcción crítica donde los estudiantes entrelazan el pasado con las dinámicas contemporáneas. A través del uso del método histórico y la capacidad de explicar y analizar los procesos históricos, los estudiantes adquieren capacidades analíticas para decodificar el presente y proyectar posibles futuros, en un proceso de formación que se complejiza con cada etapa de su desarrollo educativo (SEP, 2024).

De igual manera, el proceso formativo de la conciencia histórica está diseñado para fortalecer las habilidades de análisis histórico a medida que los estudiantes progresan; alienta a los alumnos a cuestionar y reinterpretar los hechos históricos en relación con su presente. Desde una reflexión crítica sobre las estructuras sociales y los discursos predominantes, la historia se aborda tanto como herramienta cognitiva como un medio para impulsar la transformación social hacia una ciudadanía crítica (SEMS, 2024).

La conciencia histórica se articula recíprocamente con las perspectivas revisadas; puede ser tomada tanto como raíz epistémica, con una visión sobre la historia, el pensamiento y la reflexividad, y al mismo tiempo considerada como un constructo articulador que orienta, canaliza y favorece el desarrollo de los procesos de pensamiento cognitivo crítico a través de las miradas que proponen las raíces epistémicas que sustentan la NEM

Al retomar los constructos epistemológicos analizados, es claro que, desde su perspectiva epistemológica, el humanismo que propugna la NEM se entrelaza con la conciencia histórica al destacar al ser humano como núcleo central y agente transformador mediante el entendimiento del pasado. Al realzar la dignidad, la libertad y la responsabilidad individual, el humanismo cultiva una relación reflexiva entre pasado, presente y futuro, lo cual se alinea con la noción de conciencia histórica propuesta por teóricos como Rüsen (2004). Bajo esta óptica, el humanismo emerge como un marco filosófico que estimula la capacidad crítica para examinar acontecimientos históricos, mediante una comprensión que rescata la experiencia humana y enfatiza su potencial para forjar un futuro más equitativo.

Por otro lado, la pedagogía crítica forja un fuerte lazo con la conciencia histórica al incitar una educación que no se conforma con replicar saberes y desafía las estructuras de poder que subyacen en ellos. Como señala Plá (2017) el rechazo a la pasividad intelectual cultiva en los estudiantes una actitud interrogativa que lleva a desentrañar las dinámicas históricas que configuran las realidades actuales. El desmoronamiento de las narrativas oficiales revela las capas ocultas del pasado y amplía el horizonte de comprensión del presente. En este proceso, la pedagogía crítica se convierte en un vehículo de emancipación para una transformación colectiva reflexiva.

En el mismo tenor, la ecología de saberes, desarrollada por De Sousa Santos (2009), vincula la conciencia histórica con el intercambio de diversas formas de conocimiento y desafía la supremacía de las epistemologías dominantes. Como un puente hacia nuevas narrativas, recupera los saberes subalternos excluidos por la historia oficial, e integra sus perspectivas al relato histórico para enriquecer su interpretación. En su crítica a los paradigmas epistémicos dominantes, impulsa una visión plural del desarrollo humano que revela aspectos ignorados por una perspectiva centralizada, desde una lectura transformadora y multifacética de las dinámicas históricas.

Como aporte similar, el enfoque decolonial, al confrontar las estructuras epistémicas impuestas por el colonialismo y el eurocentrismo, se entrelaza con la formación de una conciencia histórica crítica. Bernardino-Costa (2011) señala que esta perspectiva socava los relatos hegemónicos que históricamente han ocultado o distorsionado las voces subalternas, y abre paso a la reivindicación de saberes antes deslegitimados. Concebir la conciencia histórica desde una óptica decolonial implica una relectura del pasado desde los márgenes, para revelar cómo las lógicas coloniales aún permean las dinámicas sociales

actuales. El ejercicio conlleva una resistencia activa que desafía los discursos dominantes y favorece una reconfiguración emancipadora de la memoria colectiva.

Como eje articulador final, la interseccionalidad, concepto planteado por Crenshaw (2013), actúa como una sofisticada lente multidimensional que desentraña las capas superpuestas de opresión que configuran las identidades y vivencias históricas. Género, raza, clase y otros ejes se entrelazan de manera no lineal, en un tejido denso y a menudo contradictorio, donde las estructuras de poder no operan uniformemente. Tal prisma ofrece a la conciencia histórica una perspectiva rica y diferenciada, para que el pasado se revele en su complejidad sin ser reducido a un relato único. De esta manera, se teje una narrativa diversa que destaca las múltiples formas de resistencia emergentes en escenarios de opresión, al romper cualquier intento de homogeneización.

Reflexiones y contrapuntos

La Nueva Escuela Mexicana es un intento transformador dentro del sistema educativo mexicano, con raíces en un enfoque humanista y enmarcado en políticas de justicia social, equidad e inclusión. A pesar de su promesa teórica, el modelo manifiesta contradicciones que merecen un análisis crítico, particularmente en lo que respecta a la implementación práctica y los choques ideológicos.

La ecología de saberes, uno de los conceptos básicos del enfoque de la NEM, presenta un desafío directo a las formas establecidas de legitimación del saber. Esta noción, articulada por autores como De Sousa Santos, se presenta como un acercamiento poderoso para desafiar la hegemonía del conocimiento occidental al integrar conocimientos originarios en el currículo educativo. No obstante, esta propuesta, que en teoría busca la democratización del conocimiento, enfrenta una contradicción inherente: el romanticismo de los saberes locales, los cuales pueden verse idealizados en el discurso educativo sin una crítica sustancial sobre su aplicabilidad o su validez en la diversidad de entornos educativos. El punto crítico está en conciliar la pluralidad epistémica con la necesidad de un currículo estructurado que prepare a los estudiantes para enfrentar desafíos globales, lo cual puede requerir formas de conocimiento más universalizadas. ¿Cómo se equilibra la inclusión de sistemas de conocimiento tradicionales con la necesidad de un estándar educativo que no sacrifiquen la calidad o la competencia internacional?

Otro punto central emerge en el enfoque de la interseccionalidad en las jerarquías cognitivas, que reconoce que las desigualdades educativas sobrepasan un enfoque binario de opresor y oprimido, resultado de la superposición de múltiples vectores de desigualdad, como género, clase y raza.. El enfoque es indudablemente progresista y necesario para un análisis de fondo sobre las estructuras de poder dentro de las escuelas, pero uno de los mayores desafíos para los docentes es tratar con la complejidad inherente a estas dinámicas de poder. La falta de formación adecuada puede llevar a que la interseccionalidad se convierta en un ejercicio teórico desconectado de la realidad cotidiana de las aulas. Existe entonces un claro contraste entre la necesidad de abordar la diversidad y las múltiples identidades de los estudiantes y la posibilidad real de aplicar estos principios de manera efectiva en un contexto pedagógico en el que los recursos formativos son limitados y donde persiste la resistencia institucional al cambio.

El enfoque decolonial que subyace en la NEM también evidencia complejidades importantes. Aunque se postula una ruptura con las epistemologías eurocéntricas y una revalorización de los saberes subalternos, el sistema educativo sigue estando intrínsecamente influenciado por estructuras coloniales y neoliberales que resisten estos cambios. Este conflicto se manifiesta, por ejemplo, en la dificultad para integrar el enfoque decolonial en un currículo que sigue priorizando los estándares académicos globales. A pesar de la intención de transformar las bases de la enseñanza, sigue existiendo un arraigo en prácticas educativas tradicionales que dificultan la incorporación efectiva de epistemologías subalternas.

En el mismo sentido, la conciencia histórica como articuladora de estos enfoques, añade un nivel de complejidad crítico. A través de una reflexión sobre el pasado que cuestiona las narrativas dominantes, el modelo educativo busca generar en los estudiantes una capacidad de análisis crítico del presente, aunque surge una contradicción, dado que la implementación de este enfoque choca con una realidad

educativa que, en muchos casos, sigue dependiendo de métodos de enseñanza tradicionales y memorísticos, que no generan una auténtica comprensión crítica de la historia.

Aun cuando el nuevo modelo educativo está conceptualmente bien desarrollado y ofrece un marco prometedor para transformar la educación en México, su implementación enfrenta disyuntivas entre la teoría y la práctica. La incorporación de conocimientos originarios, la interseccionalidad, el enfoque decolonial y la conciencia histórica es algo relevante, pero su viabilidad dentro de un sistema educativo burocrático y tradicionalista presenta obstáculos significativos. Sin una revisión crítica y práctica de cómo se pueden aplicar estas iniciativas, persiste el riesgo de que la idea se quede como un proyecto teórico sin impacto real en las aulas.

La NEM se erige como una propuesta innovadora, pero su implementación enfrenta desafíos significativos que requieren atención crítica. Al respecto, una idea que merece mayor exploración es un posible equilibrio entre la pluralidad epistémica y la necesidad de estándares educativos globales. Si bien la ecología de saberes y la incorporación de epistemologías locales son medulares para desafiar los sistemas convencionales de validación del conocimiento (De Sousa Santos, 2009), existe el riesgo de que esta apertura genere un currículo fragmentado y poco cohesivo. La incorporación de saberes diversos debe equilibrarse cuidadosamente para garantizar que los estudiantes adquieran capacidades necesarias para operar en un mundo interconectado, sin comprometer la profundidad y relevancia de los conocimientos locales.

Por otro lado, es crucial analizar el papel de la formación docente en la viabilidad del modelo. La integración de la interseccionalidad, como argumentan Collins y Bilge (2016), exige un nivel de interpretación profunda y habilidades pedagógicas que muchos docentes pueden no poseer debido a las limitaciones estructurales del sistema educativo. Sin un acompañamiento sólido y recursos adecuados, estos conceptos corren el riesgo de quedar reducidos a un discurso teórico sin aplicación práctica significativa en el aula, mientras que la resistencia institucional y las desigualdades estructurales en las escuelas dificultan la implementación de enfoques que desafíen las normas tradicionales (Córlica, 2020).

Otro desafío importante emerge en el enfoque decolonial. La NEM aspira a subvertir las epistemologías eurocéntricas, pero el marco curricular sigue influenciado por estándares globales que responden a dinámicas coloniales y neoliberales (Rodríguez y Stienen, 2023). Este doble compromiso entre las tradiciones locales y los parámetros internacionales pone de relieve una paradoja estructural: mientras el modelo busca emanciparse de las lógicas coloniales, debe operar dentro de una estructura educativa que aún refleja esas mismas lógicas.

Además, la conciencia histórica, como eje integrador, es ineludible para vincular pasado, presente y futuro, pero su implementación efectiva está condicionada por las dinámicas pedagógicas actuales. Los métodos tradicionales de enseñanza memorística y la resistencia a enfoques críticos pueden diluir el impacto transformador de este componente. Un modelo educativo que aspire a formar ciudadanos críticos debe priorizar el desarrollo de habilidades de pensamiento analítico desde las primeras etapas formativas, como proponen Rüsen (2004) y Mignolo (2021).

Es importante cuestionar si el modelo de la NEM puede articularse efectivamente en un contexto tan heterogéneo como el mexicano. Las desigualdades regionales, culturales y socioeconómicas crean entornos educativos altamente dispares que dificultan la implementación uniforme del modelo. La personalización de las estrategias pedagógicas debe ser una prioridad para adaptar el currículo a las necesidades específicas de cada comunidad sin comprometer los principios de inclusión y justicia social (Véliz et al., 2020).

La NEM representa un avance teórico significativo, pero su éxito dependerá de su capacidad para sortear las mencionadas discrepancias conceptuales y prácticas. La pluralidad epistémica, la interseccionalidad y la conciencia histórica tienen el potencial de transformar el sistema educativo, pero requieren una reconceptualización crítica y una implementación adaptativa que reconozca las

complejidades del contexto y también las convierta en oportunidades para una educación equitativa transformadora.

Conclusiones

La cartografía epistémica desarrollada en el marco de la Nueva Escuela Mexicana se concibe como un conjunto teórico complejo, cuyo objetivo central es mapear los entrecruzamientos de diversas corrientes de pensamiento que pretenden reconfigurar el sistema educativo desde una perspectiva inclusiva, crítica y decolonial. La relevancia de esta cartografía radica en su capacidad para desentrañar las estructuras epistemológicas hegemónicas, desde una ecología de saberes que legitima conocimientos históricamente marginados. La integración de la pedagogía crítica, la interseccionalidad, la conciencia histórica y la decolonización del saber, impulsa una transformación educativa que trasciende las nociones tradicionales de enseñanza, para orientarse hacia una justicia social más extensa y estructural.

Con todo ello, como se discutió previamente, el proyecto enfrenta coyunturas que comprometen su viabilidad práctica. El romanticismo hacia los saberes locales, por ejemplo, puede implicar un desafío para equilibrar la necesidad de una pluralidad epistémica y la demanda de estándares educativos globales. Del mismo modo, la incorporación de la interseccionalidad, aunque teóricamente promisorio, enfrenta retos en su aplicación debido a la formación insuficiente de los docentes y la complejidad de las dinámicas de poder que atraviesan el aula.

A pesar de estos desafíos, el valor de la cartografía epistémica de la NEM reside en su audacia para imaginar un sistema educativo que trasciende la enseñanza al buscar también la emancipación. El enfoque decolonial y la conciencia histórica, ofrecen un terreno fértil para cuestionar las narrativas oficiales y para formar ciudadanos capaces de transformar su realidad social. En este aspecto, el balance refleja un contraste constructivo: si bien los obstáculos son considerables, la potencialidad crítica y transformadora de la NEM puede, con el apoyo adecuado, ser un agente de cambio decisivo en la lucha por una educación más equitativa y plural en México.

Referencias

- Ahmed, S. (2012). On being included: Racism and diversity in institutional life. In *On being included*. Duke University Press. <https://lc.cx/mkZrzI>
- Anderson, S. (2017). The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-23. https://www.researchgate.net/publication/337135993_The_Stories_Nations_Tell_Sites_of_Pedagogy_Historical_Consciousness_and_National_Narratives
- Bernardino-Costa, J. (2011). Destabilizing the National Hegemonic Narrative: The Decolonized Thought of Brazil's Domestic Workers' Unions. *Latin American Perspectives*, 38(5), 33-45. <https://doi.org/10.1177/0094582X11408558>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación. Artículo 13 [Capítulo I, Título Segundo]*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 30 de septiembre) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3 [Título I]*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Carro O., A., y Lima G., J. A. (2015). El papel de la escuela localmente relevante frente a las actuales teorías del desarrollo. Un acercamiento al enfoque de las capacidades humanas. *Diálogos sobre educación*, (10). <https://doi.org/10.32870/dse.voi10.284>

- Chávez Preisler, C. y Pagès i, J. B., (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Cho, S., Crenshaw, K. W., y McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810. doi:10.1086/669608
- Clark, A. and Grever, M. (2018). Historical Consciousness. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (eds S.A. Metzger and L.M. Harris). <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch7>
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual review of sociology*, 41(1), 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Collins, P. H., y Bilge, S. (2020). Intersectionality. John Wiley y Sons. <https://lc.cx/i9HqJ->
- Collins, P. H., y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Siglo XXI Editores.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 255-272. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Crenshaw, K. W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93-118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203060902>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Garrido, A. S. D. C. (2023). Do necrocurrículo para a política de vida na escola do quilombo: comunidade remanescente do Quilombo da Caçandoca. *Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad católica de São Paulo*. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40868>
- Giraldo, F. U. (2011). Reflexiones sobre la experiencia del grupo de investigación CIDSE-COLCIENCIAS, “Estudios étnico-raciales y del trabajo y de sus diferentes componentes” en el campo de los estudios de género y sexualidad. *La manzana de la discordia*, 6(1), 61-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8892970>
- Giroux, H. A., y Giroux, S. S. (2006). Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 6(1), 21–32. doi:10.1177/1532708605282810
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula rasa*, (4), 17-48. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892006000100002&lng=en&tlng=es

- Iyer-Raniga, U., y Huovila, P. (2020). Learning through sharing: beyond the traditional North-South learning models for a circular built environment. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 588. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/588/2/022023>
- Juárez Ortiz, I. (2024). Aproximaciones del peritaje sociocultural para la incorporación de la interseccionalidad en la justicia penal para adolescentes. *Revista Mexicana De Ciencias Penales*, 7(22), 137-149. <https://doi.org/10.57042/rmcp.v7i22.632>
- Kunst, J., Fischer, R., Sidanius, J., y Thomsen, L. (2017). Preferences for group dominance track and mediate the effects of macro-level social inequality and violence across societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114, 5407 - 5412. <https://doi.org/10.1073/pnas.1616572114>
- Laurent, C., y Robillard-Martel, X. (2022). Defying national homogeneity: Hidden acts of Zainichi Korean resistance in Japan. *Critique of Anthropology*, 42, 38 - 55. <https://doi.org/10.1177/0308275X221074828>
- Leef, E. (2022). Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615824. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615824>
- Lino, A. P., Villao, C. O., y Espinoza, M. M. G. (2014). Horizontes epistemológicos que orientan el currículo de la carrera ciencias de la educación básica de la UPSE: Propuesta. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 2(2), 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9462440>
- Medina, M. P., Guzmán, G. M., Sánchez, L. R., y Hidalgo, M. D. (2023). Movimientos sociales pedagógicos y pensamiento descolonizador latinoamericano en diálogo. Relaciones inter/constitutivas en las luchas por los sentidos de otras formas de vida y de otras educaciones (emergencia de otras cronologías). En *Ahondar en las Cartografías de las Epistemologías del Sur*. Publicar al Sur Editorial, 113-158. <https://publicaralsur.com/biblioteca-digital/>
- Mignolo, W. D. (2021). The politics of decolonial investigations. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1smjncs>
- Nouri, A., y Sajjadi, S. (2014). Emancipatory Pedagogy in Practice: Aims, Principles and Curriculum Orientation.. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 5. <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/228/671>
- Plá, Sebastián. (2017). Historia y Ciudadanía en el Bachillerato Mexicano. Una Mirada Desde la Pedagogía por la Justicia Social. *Diálogo andino*, (53), 33-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-268120170002000033>
- Popa, N. (2022). Operationalizing Historical Consciousness: A Review and Synthesis of the Literature on Meaning Making in Historical Learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171-208. <https://doi.org/10.3102/00346543211052333>
- Pugach, M. C., Gomez-Najarro, J., y Matewos, A. M. (2019). A Review of Identity in Research on Social Justice in Teacher Education: What Role for Intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>
- Rabotnikof, N. (2009). Política y tiempo: pensar la conmemoración. *Sociohistórica*, (26), 179-212. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-16062009000200006&lng=es&tlng=es
- Roberts, T., Cardey, S., y Brok, P. (2023). Developing a framework for using local knowledge systems to enhance capacity building in agricultural development. *Advancements in Agricultural Development*. <https://doi.org/10.37433/aad.v4i2.305>

- Rodríguez G., H. M., y Stienen, A. (2023). Cooperación Sur y Norte globales en pedagogía y antropología: la orientación planetaria en la formación de profesores. *El cardo*, (19), 1-23. <http://dx.doi.org/10.33255/18511562/1735>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En Seixas, P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press
- López Rodríguez, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 9(-), 77-92. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2015/6>
- Salamanca-Aroca, C. y Sepúlveda-Bernales, V. J. (2024). Hacia una ecología de saberes para la formación docente interdisciplinar: algunas orientaciones prácticas. *Educación y Ciudad*, (46), e3010. <https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3010>
- Said, E. W. (2012). *Culture and imperialism*. Vintage Books.
- Said, E. W. (2023). *Orientalism. Social theory re-wired* (pp. 362-374). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Santos, B. D. S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Pluralismo epistemológico*, 31-84. [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44207/1/M%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20pe](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44207/1/M%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20pensamiento%20abismal_31-84.pdf)
- Secretaría de Educación Pública SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Primaria y Secundaria 2022*. Gobierno de México. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Secretaría de Educación Pública SEP (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/ente/>
- Seixas, P., y Morton, T. (2012). The Big Six Historical Thinking Concepts. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17630>
- Soria, S. (2017). Crítica, política y pedagogía decolonial: Una lectura a contrapelo. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 19(1), 15-29. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902017000100002&lng=es&tlng=es
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Harvard university press.
- Spivak, G. C., y Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de antropología*, 39, 297-364. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-652520030001000010&lng=en&tlng=es
- Suárez-Guerra, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 130-142. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp130-142p>
- Subsecretaría de Educación Básica SEB (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3. Primaria. Ciclo escolar 2023- 2024*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>
- Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS (2024). *Progresiones de aprendizaje: Recursos sociocognitivos*. <https://www.sep.gob.mx/progresiones-de-aprendizaje/recursos-sociocognitivos>

- Véliz Jorquera, P., Martínez, M. J., Parra Muñoz, H, y Garrido Reyes, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación Chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 468-499. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>
- Villarruel Fuentes, M., y Villarruel López, M. de L. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1088–1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>
- Walsh, C., (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: ediciones Abya-Yala. <https://goo.su/SQPzEt>
- Weijie, Xu. (2021). *Critical Pedagogy. Bildung und Gesellschaft*, 717-732. doi: 10.1007/978-3-658-30903-9_19
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Worthman, S. S. (2020). Las políticas de equidad educativa a nivel superior: Una propuesta de marco de análisis. *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, (48), 147-173. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.14.48.507>
- Zembylas, M. (2018). The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education. *Parallax*, 24, 254 - 267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>