



REVISIÓN DEL HUMANISMO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA DESDE DOS ENFOQUES METODOLÓGICOS

REVIEW OF HUMANISM OF THE NEW MEXICAN SCHOOL FROM TWO METHODOLOGICAL APPROACHES

Carlos Federico Rosales Guerrero (*)

Red de Investigadores en Educación de la Frontera, A. C

Óscar Bernardo Rivera García

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

El artículo ofrece un análisis de la Nueva Escuela Mexicana a partir de dos enfoques metodológicos que comparten su interés por superar el paradigma positivista. Por un lado, las epistemologías del Sur, que proponen un modelo emergente basado en un tamiz de validación como instrumento para establecer límites al tradicional modelo dominante, y por el otro, el configuracionismo, que mediante la reconstrucción configurada propone recuperar la intervención del sujeto como ente transformador con base en la relación estructura-subjetividad-acción. A partir de la articulación de estos dos enfoques se sugiere una reorientación del pensamiento crítico, concepto central del humanismo de la NEM, toda vez que presenta limitaciones para impulsar los principios que este modelo anuncia: el interés colectivo, la cohesión y la transformación social.

Palabras clave: Humanismo; pensamiento crítico; positivismo; conceptualización; Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Carlos Federico Rosales Guerrero
Red de Investigadores en Educación de la
Frontera A. C.
Calzada Independencia y Av. de los Héroes,
Centro Cívico, 21000 Mexicali, Baja California,
México. Teléfono: (686) 567-4820.
Correo electrónico:
carlosrosales@uabc.edu.mx.

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 06.01.2025
ACEPTADO: 27.07.2026
DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.2-Art.1675

The article analyzes the humanism of the New Mexican School (NEM) from two methodological approaches: epistemologies of the South and configurationism. The central idea is that, although NEM proposes an education oriented to social transformation, its notion of critical thinking is limited because it privileges a vision centered on cognitive skills, without deepening into the political and social processes that generate inequalities. In this sense, there is a need to reorient such critical thinking towards a social and political perspective that strengthens the humanistic character of the educational model. The context is the creation of the NEM as a response to the education reform of 2013 in Mexico and installed in the political project promoted by the federal government from 2018. In this context, the principles of NEM seek to promote equity, inclusion, community sense, cultural diversity and social participation through a humanistic education. However, it is argued that the official literature conceptualizes critical thinking primarily as an ability to analyze, leaving in the background the understanding of power relations and the structural causes of problems such as inequality, exclusion and exploitation. To support criticism, different conceptions of critical thinking are reviewed. The contributions of classics such as Kant, Marx and Foucault, as well as various authors of critical theory, are taken up to show that this concept not only involves analyzing reality, but also questioning and transforming it. From this perspective, critical thinking must promote the emancipation of subjects and strengthen their capacity to intervene in social life, beyond the development of intellectual competences. The article proposes to incorporate two methodological approaches: epistemologies of the South developed mainly by Boaventura de Sousa Santos, and configurationism promoted by Enrique de la Garza. The first challenges dominant knowledge of Western origin and proposes to recognize the diversity of knowledge present in communities. For this, three fundamental strategies stand out: community extension, action research and knowledge ecology. Also, the validation screening of the limits of representation is addressed, a methodological tool that allows to analyze which knowledge is relevant, who defines it, who interprets it and how long its validity remains, thus favoring more participatory and contextualized educational processes. The second approach, promoted by Enrique de la Garza, is based on the approaches of Hugo Zemelman who proposes understanding the dynamic relationship between structure, subjectivity and action. From this perspective, subjects are not mere recipients of social conditions, but actors with the capacity to transform their reality. The article proposes to operationalize this approach through analysis schemes that consider different levels of influence - micro, meso and macro -, as well as the relationships, contradictions and

expectations of different educational actors. The article concludes that the articulation of both approaches offers a methodological route to strengthen the humanism of NEM. The combination of methodological approaches would enable a shift from critical thinking centered on individual skills to collective transformation, shared knowledge generation and real-world problem-solving. In this way, education will no longer be limited to the transmission of content but become a participatory process that strengthens democracy, social justice, cultural diversity and the construction of a citizenry committed to transforming its environment.

Keywords: Humanism; Critical Thinking; Positivism; Conceptualization; New Mexican School.

1. Planteamiento

A partir de noviembre de 2018 se instauró en México un gobierno de orientación progresista o centroizquierda que estableció un cambio de régimen que, de acuerdo con sus principios, permita superar la etapa neoliberal. Dentro de las promesas de campaña anunciadas por el primer mandatario para su periodo presidencial (2018-2024) figuraba la cancelación de la “mal llamada Reforma Educativa” diseñada por la administración anterior. Dicha Reforma había eliminado, entre otros aspectos, el trabajo colaborativo entre autoridades, profesores y padres de familia, así como la formación de ciudadanos con vocación democrática y comprometidos con su entorno (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, 2023). Según Cruz (2019), la administración anterior había proclamado la rectoría del Estado en materia educativa con el fin de disminuir la participación del sindicato y de sus líderes; atacó al gremio magisterial, a quienes consideraba los principales causantes de las fallas del sistema, y se introdujo un discurso pedagógico con significantes como calidad, eficiencia, eficacia, competitividad y productividad que le otorgaron singularidad, es decir, nociones que justificaban una nueva narrativa constituida por valores provenientes de políticas neoliberales.

En respuesta a esta Reforma que había entrado en vigor en 2013, el gobierno sustituto autodenominado “de la Cuarta Transformación” presentó un nuevo modelo educativo conocido como la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este nuevo modelo, desplegado desde la Secretaría de Educación Pública para la educación básica y la media superior, intenta reforzar la educación en todos los grupos de edad, priorizando la atención a sectores en desventaja por condiciones económicas y sociales para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje para toda la población (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2019). También, desea superar los modelos educativos anteriores que no habían priorizado el sentido de comunidad, la diversidad cultural, la equidad de género, la interculturalidad y el sentido crítico (SEP, 2023). El eje central que impulsa el cumplimiento de estos objetivos es el sentido crítico, humanista y comunitario, que permita potenciar la educación como un proyecto hacia la transformación social y priorizar la atención de poblaciones en desventaja (SEMS, 2023).

A este respecto, resulta primordial analizar ese *sentido crítico* a partir del cual el nuevo modelo educativo intenta garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje, fomentar la responsabilidad ciudadana y la participación en la transformación de la sociedad. El concepto que aglutina este sentido es el de pensamiento crítico. El término aparece en diversos documentos de la NEM como uno de los principios clave. Por ejemplo, en *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general* (SEMS, 2023), estipula que el humanismo busca formar personas con pensamiento crítico al cual define como la capacidad de los individuos de conocerse a sí mismos, ser autocríticos y poder relacionarse con los demás

de manera pacífica y sana. Por su parte, en *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas* (SEMS, 2019), se conceptualiza al pensamiento crítico como la capacidad de analizar, reflexionar, dialogar y desarrollar la conciencia histórica para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político. Incluso, establece la relación entre el pensamiento crítico y la transformación social. Propone el principio de participación para la transformación de la sociedad a partir de un pensamiento crítico con base en el análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político, la construcción de relaciones solidarias y fraternas que superen la indiferencia y la apatía para lograr en conjunto la transformación de la sociedad (SEMS, 2019).

En otro documento titulado *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* (SEP, 2023) se recurre a la visión de Hooks (2022), quien entiende el pensamiento crítico como el anhelo de saber y comprender cómo funciona la vida: “[...] descubrir el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el cómo de las cosas” (2023, p. 19). También lo explica como la capacidad de discernir o de acercarse a las ideas para comprender las verdades esenciales, subyacentes y no solamente la verdad superficial (Hooks, 2022). Esta supuesta orientación transformadora, la NEM la promueve a partir de estrategias didácticas. En concreto, sugiere una actividad denominada “Fogata” que consiste en organizar a un grupo de participantes en círculo (alrededor de la fogata) para posibilitar un diálogo acerca de la comunidad mediante preguntas sueltas. Otra actividad que serviría para enfatizar cierta temática es el “Árbol Social” propuesta por la organización Servicios y Asesoría para la Paz (Serapaz)¹, que tiene por objetivo comprender el funcionamiento de la estructura social y dar paso al “análisis profundo en el que afloren las implicaciones políticas y económicas que originan las crisis sociales que vivimos” (SEP, 2023, p. 87).

En otro apartado del libro *Sin recetas para la maestra y el maestro* (SEP, 2023), se destaca la importancia del vínculo entre los proyectos educativos y la vida cotidiana con base en prácticas freirianas como elementos de reflexión que impulsarían al sujeto a transformar su mundo desde la lógica opresor-oprimido²; y más adelante se refiere a la evaluación formativa como una oportunidad para encaminar curricularmente una didáctica humanista, transformadora y crítica. Dentro de estas estrategias didácticas se cita a Hugo Zemelman (1992), quien esboza una idea central al afirmar que no se puede generar el pensamiento crítico en los alumnos si los

¹ El Árbol Social propuesto por Serapaz es una referencia directa a las formaciones socioeconómicas (estructura y superestructura) formuladas por Marx, pero carentes de un análisis profundo sobre el vínculo entre la producción y las relaciones de producción o sin la conceptualización de categorías vinculadas a estas formaciones como la clase social, la fuerza de trabajo o la ideología.

² En esta referencia, la NEM tampoco profundiza sobre el sentido que Paulo Freire otorga a la educación como práctica liberadora de los mecanismos de opresión y dominación originados por los intereses de grupos, clases y naciones.

maestros no desarrollan su propio pensamiento crítico: “A esa afirmación debemos sumar que, como docentes, no podemos desarrollar nuestro pensamiento crítico sin una conciencia de clase y sin una memoria histórica completa, sin censuras, sin quiebres, sin mezquindades” (SEP, 2023, p. 24).

Esta noción central de conciencia de clase y memoria histórica planteados por Zemelman no se discuten más en el texto. La importancia del concepto de conciencia de clase, dice Pérez (2014), radica en que se trata de uno de los principales legados del análisis marxista mediante el cual una clase pasa de ser una *clase en sí* para convertirse a una *clase para sí*, y es en esta mutación donde se encuentra la raíz de la ausencia o presencia de conciencia de clase, la cual determina que una clase pueda convertirse en una fuerza social.

De esta forma, si se hiciera una revisión completa de los documentos publicados por la Secretaría de Educación Pública o la Subsecretaría de Educación Media Superior sobre la NEM, se encontrará que la conceptualización del pensamiento crítico tiene como base el análisis y la reflexión. Es decir, el impulso de transformación social que propone el humanismo de la NEM resulta limitado, ambiguo e ineficaz para alcanzar dicha transformación. Esta afirmación puede esclarecerse al analizar con detenimiento las orientaciones desde las cuales se puede definir el término *pensamiento crítico*. Para Martínez y Guachetá (2020), en el campo educativo pueden identificarse dos tendencias u orientaciones para definir al pensamiento crítico. La primera la identifican como una perspectiva psicologista/cognitivista, y la segunda la conciben desde una orientación hacia lo social-político. Según argumentan, la perspectiva psicologista se centra en el desarrollo de competencias basadas en habilidades y disposiciones cognitivas a partir de la lectura, la reflexión o el análisis; por el contrario, la orientación política tiene por objeto buscar alternativas tendientes a la transformación social a partir de la disminución y eliminación de las injusticias sociales como pobreza, desigualdad, individualismo, clasismo, racismo, entre otras.

Si se profundiza aún más, se descubre que el vocablo “crítico” o “crítica”, surge de tres orígenes distintos: desde la raíz etimológica (latina y griega), desde el pensamiento alemán (Kant y Marx) y desde las teorizaciones de Michel Foucault. Desde el latín *criticus* significa facultad de elegir o discernir; desde su raíz griega *Krinein* significa juzgar o discernir, lo cual implica, con la voz griega *crisis*, decisión, elección y juicio (Martínez & Guachetá, 2020). Aquí hay que observar, dice Ruiz (1988), que “hacer crítica” ya denota un análisis racional de algún asunto para formular una conclusión, y que en forma de adjetivo lleva implícito “asumir conciencia y compromiso”, donde el sujeto se asume como crítico por estar dotado de conciencia crítica y compromiso con la acción, de tal forma que este adjetivo tendría que relacionarse con el cambio social por requerir la participación de los sujetos en la toma de decisiones. Por su parte, Brezinka (1988) también opina que “una actitud crítica involucra a los sujetos hacia la

responsabilidad social, entendida como el proceso para orientarse en sociedad y contribuir a su transformación” (Citado en Martínez & Guachetá, 2020, p. 67).

Es Kant, explican Martínez y Guachetá (2020), quien finalmente hace una revisión del término griego *crisis* para transformarlo en un examen minucioso de los límites de la razón, es decir, una discusión en torno a las posibilidades del conocimiento y su origen, inaugurando con ello el llamado criticismo a partir de sus tres grandes críticas (*Crítica de la razón pura*, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del juicio*). Un siglo más tarde, Hegel y sus discípulos retoman las categorías kantianas para iniciar una crítica a la religión, hasta que uno de ellos, Marx, propone girar esta crítica hacia las condiciones sociales, políticas y económicas a las que se enfrentan los sujetos; así, la crítica no solo debe limitarse al ámbito cognoscitivo, dice Marx, sino que debe pasar a una acción emancipatoria del trabajo enajenado y la explotación, que son las que realmente determinan la vida social de los individuos.

Respecto a las teorizaciones de Foucault, Martínez y Guachetá (2020) comentan que este filósofo desarrolló el concepto de crítica relacionándolo con dos elementos: la virtud y la gubernamentalización. La crítica, dice Foucault (1995), aparece como un conocimiento que ordena la realidad que se parece a la virtud; en palabras de Butler (2008), la virtud no solamente es un atributo ético que se cumple a partir de la interiorización de las normas morales establecidas, sino se trata de una relación crítica respecto a esas normas. Esta interpretación tiene similitud con el problema de la gubernamentalización o el arte de no ser gobernado, es decir, de no aceptar como verdadero lo que la autoridad dice que es verdad; oponerse a ciertas normas o leyes porque son injustas o ilegítimas. De esta manera, el no ejercer la crítica como práctica de libertad y deliberación es otorgarle validez y legitimidad a la autoridad. La distinción que hace Foucault entre gobierno y gubernamentalización es que el primero condiciona a los sujetos (sus creencias, conocimientos y modos de ser), y la segunda es justamente el ejercicio de resistencia y reflexión para no ser gobernado (la crítica).

Por su parte, el término “pensamiento” es un sustantivo que proviene del latín *pensare* y conlleva una diversidad de significados. Según Saladino (2012), puede tratarse de una facultad intelectual, de la acción o efecto de pensar, de un conjunto de ideas propias de una persona o colectividad; de una idea discursiva, de la autoconciencia creadora, de una reflexión, intelecto, razón, idea o juicio. Ya unido “pensamiento crítico” puede entenderse como un planteamiento intelectual producto del análisis, la interpretación o problematización acerca de la realidad, de fenómenos, situaciones o ideas para generar un cuestionamiento. El mismo Saladino (2012) opina que el pensamiento crítico también puede interpretarse desde tres abordajes principales: 1) como un conocimiento científico, 2) como una interpretación filosófica, o 3) como producto

de la racionalidad o consenso humano que promueva acciones para el mejoramiento, la persistencia o el desenvolvimiento de los individuos en la vida cotidiana.

En suma, ha sido desde la orientación social identificada por Martínez y Guachetá (2020) o del tercer abordaje expuesto por Saladino (2012), que el pensamiento crítico ha impulsado diferentes transformaciones sociales en la historia, por ejemplo: el Manifiesto de los Iguales de Babeuf durante la Revolución francesa, las propuestas de los socialistas utópicos del siglo XIX, o el pensamiento de los libertadores latinoamericanos en la figura de Simón Bolívar, Esteban Echeverría o José Martí, entre otros. Sin embargo, fue gracias a las aportaciones de los intelectuales europeos del siglo XX, afirma Saladino (2012), que esta orientación del pensamiento crítico se sistematizó; inicia con la teoría crítica de Carlos Marx y Federico Engels, quienes dieron cuerpo a las ideas tendientes a transformar la realidad con base en una crítica del modo de producción capitalista al cual identificaron como causante de los males de la sociedad moderna.

Otras contribuciones para la sistematización del pensamiento crítico fueron desarrolladas posteriormente por los fundadores de la Escuela de Frankfurt: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Otto Kirchheimer, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse y Franz Leopold Neumman, quienes plantearon desde la Teoría Crítica de la Sociedad (TCS) una revisión y renovación del marxismo (Saladino, 2012). Otras aportaciones relevantes se encuentran con los discípulos de la Escuela de Frankfurt como Karl-Otto Appel (1985), Jürgen Habermas (1962), Axel Honneth (2009) y Alfred Schmidt (2012), entre los cuales también se pueden incluir a Samir Amín (2001), Pierre Bourdieu (2002), Noam Chomsky (2001) e Immanuel Wallerstein (1984).

Como puede observarse, el pensamiento crítico definido desde su orientación psicologista se reduce al análisis y saberes enseñables; no incluye una preocupación por problemáticas sociales (explotación, exclusión, desigualdad, opresión), ni conduce a la transformación social. Lo que se busca es simplemente potenciar el análisis conceptual sobre cualquier tipo de información. Quizá el manual de mayor distribución y difusión en EU y en México sean los *Estándares de competencia para el pensamiento crítico* publicados por la Fundación para el Pensamiento Crítico (FCT por sus siglas en inglés) (Paul & Elder, 2005); aquí el pensamiento crítico es una herramienta esencial solo para el aprendizaje, ya que provee habilidades, aptitudes, competencias y disposiciones que permiten al estudiante dominar los contenidos y el aprendizaje con profundidad y amplitud: “El pensamiento crítico presupone o demanda conocer las estructuras intelectuales más básicas del pensamiento (los elementos de pensar) además de los estándares intelectuales más básicos para el pensamiento (estándares intelectuales universales)” (Paul & Elder, 2005, p. 7).

De esta manera, se puede inferir que el pensamiento crítico en el cual se fundamenta el humanismo de la NEM es de orientación psicologista ya que, como se ha mencionado, lo define a partir de la capacidad de analizar, reflexionar y tener conciencia histórica para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político (SEP, 2019); o como la capacidad de conocerse a sí mismo, ser autocrítico y poder relacionarse con los demás de manera pacífica y sana (SEMS, 2023). El pensamiento crítico, bajo esta orientación, se encontraría limitado para proporcionar al alumno herramientas epistémicas que le permitan comprender los mecanismos de la dominación económica, política y social sobre la que se asienta la sociedad capitalista contemporánea (Kohan, 2013), y al no comprender estos aspectos, el sujeto difícilmente se preocupará por recuperar el interés colectivo y la cohesión social que conduzcan hacia procesos de transformación para mejorar la calidad de vida y el bienestar de todos (SEMS, 2019).

Ante este contexto, el presente artículo propone una reorientación del pensamiento crítico psicologista en el que la NEM se sustenta, hacia una perspectiva social-política que se articulará con dos abordajes metodológicos que pueden reforzarla. Las razones por las cuales se han seleccionado estos dos abordajes se resumen en dos criterios: primero, la posibilidad de ofrecer un modelo emergente, y segundo, la recuperación de la capacidad transformadora del sujeto. La principal tarea que se plantea el primer abordaje es establecer límites al paradigma dominante mediante la revisión del método que ha impuesto la ciencia hegemónica con base en el tamiz de validación de los límites de la representación. Una vez establecidos estos límites o determinaciones, se posibilita la comprensión de la acción del sujeto capaz de sobrepasar la estructura que lo presiona con la posibilidad de ser configurada y reconfigurada (Moreno, 2018). A continuación, se detalla el esquema metodológico de cada uno de estos abordajes.

2. Primer enfoque metodológico: epistemologías del Sur

Para Neffa (2021), el primero de estos abordajes, las epistemologías del Sur, forma parte de los estudios poscoloniales aparecidos en los años 80 como respuesta a la crisis que enfrentó la teoría de la dependencia, la cual dominó el campo de las ciencias sociales una década anterior. A diferencia de la teoría de la dependencia, que se centró en interpretar y encontrar las causas del subdesarrollo, el interés de las posturas decoloniales, y en particular las epistemologías del Sur, se interesa en renovar la teoría crítica para lograr superar lo que De Sousa (2010) denomina “pensamiento abismal”. Según este autor, el pensamiento abismal divide a la humanidad en dos universos diferentes separando a lo humano de lo no humano; una civilidad legal y política, por un lado, y una incivilidad, del otro lado. Esas formas de negación han sido producto de las prácticas hegemónicas desplegadas desde el mundo occidental; ha sido una

distinción que nace en los tiempos del colonialismo por lo que ha tenido profundas repercusiones epistemológicas.

De Sousa (2009) propone sumarse y superar el paradigma dominante, el cual, según dice, no solo afecta a los ámbitos político o cultural, sino también al del conocimiento. Así, propone la construcción de un cuerpo epistémico que permita reinventar la teoría crítica ayudando a resolver problemáticas que afectan a grandes sectores poblacionales, sobre todo latinoamericanos, por ejemplo: violencia sexual contra las mujeres, prostitución, hambre, niños en la calle, explotación, entre otros. Este cuerpo epistémico o paradigma emergente intenta la reconstrucción del humanismo con base en un mayor autoconocimiento del sujeto en estrecho vínculo con la naturaleza.

Este paradigma se apoya en cinco áreas de acción: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública. Como enfoque metodológico, se retoman solo tres: extensión, investigación-acción y ecología de saberes. Lo anterior, por considerar que el acceso, la universidad y la escuela pública son más de índole operativo que epistémico. Ahora bien, la extensión significa una oportunidad de participar activamente en la construcción de la cohesión social, la democracia, la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural. Esta área de acción puede reunir a un amplio campo de servicios con los que se puede trabajar, esto es, diversos grupos sociales populares: organizaciones, movimientos, comunidades o hasta gobiernos.

Por su parte, la investigación-acción consiste en la ejecución participativa de proyectos de investigación que involucren a las comunidades y a organizaciones sociales populares para resolver problemas reales, es decir, problemáticas cotidianas a las que se enfrentan estos grupos sociales. La tercera área de acción es la ecología de saberes desde donde se promueve el diálogo entre el saber científico y humanístico con los saberes populares (tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, indígenas) que circulan en la sociedad.

Adicional a estas áreas de acción, el paradigma emergente se apoya en un instrumento que tiene por objeto establecer límites al paradigma dominante. A este instrumento lo denomina tamiz de validación de los límites de la representación, el cual se auxilia de cuatro conceptos clave que le ayudan a establecer dichos límites: escala, perspectiva, resolución y asignatura. Estos dependen, a su vez, de cuatro determinaciones: 1) la determinación de la relevancia, 2) la determinación de la identificación, 3) la imposibilidad de la duración, y 4) la determinación de la interpretación y de la evaluación.

La primera determinación pone límites al preguntar: ¿qué es relevante?; la segunda determinación cuestiona: ¿cómo identificar lo que es relevante?; la tercera, ¿quién determina

la duración de lo relevante?, y la cuarta, ¿quién interpreta y evalúa lo relevante? Así, la articulación entre este tamiz con los instrumentos curriculares con los que la NEM implementa el humanismo, se convierte en la herramienta metodológica a través de la cual puede aplicarse este enfoque.

Para operacionalizar el enfoque metodológico de las epistemologías del Sur, se emplearán los instrumentos curriculares de la NEM correspondientes a la Fase 6 (educación secundaria), que se distribuyen en siete ejes articuladores y cuatro campos formativos. De estos instrumentos se retoman solo tres: dos ejes articuladores (pensamiento crítico, e Interculturalidad crítica) y un campo formativo (ética, naturaleza y sociedades). Los criterios para seleccionarlos son pertinentes debido a que tienen como objetivo

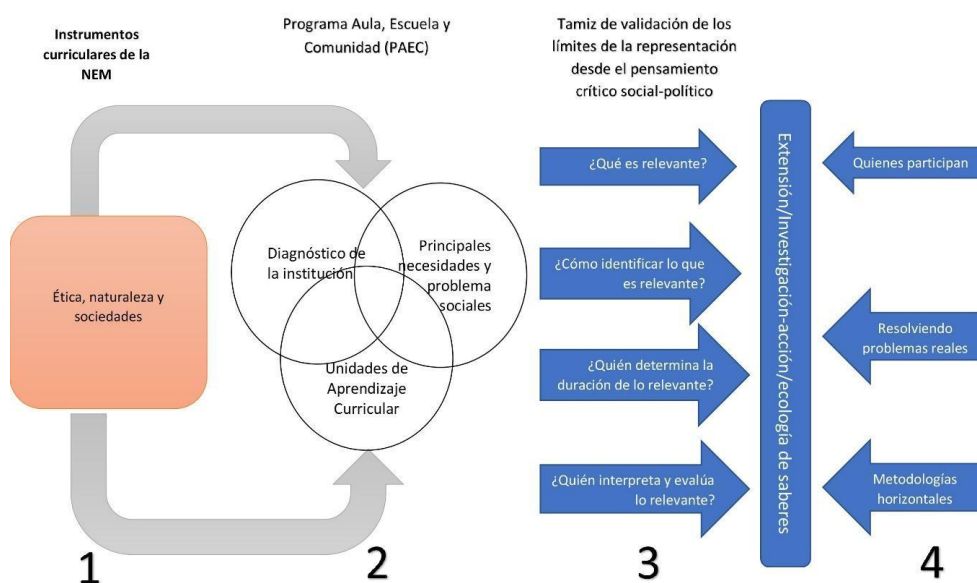
formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; adquirir valores éticos y democráticos; y colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. (SEMS, 2023, p. 5)

Según la NEM, no solo el trabajo de los docentes en el aula logrará que estos ejes articuladores y campos formativos puedan llevarse a la práctica, por lo tanto, afirma que eso solo será posible haciendo comunidad. En otras palabras, que padres de familia, tutores, docentes, directivos, personal de supervisión, autoridades educativas, representantes del sector productivo y organizaciones sociales se involucren proactivamente. Para ello, propone la aplicación del Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) en tres fases: la primera fase consiste en un *diagnóstico* de la institución donde se hable del contexto y la situación en las aulas, la escuela y la comunidad. En la segunda fase se identificarán las principales *necesidades* y *problemas* sociales que puedan atenderse mediante proyectos escolares comunitarios, y en la tercera fase los maestros dialogarán la posibilidad de que estas problemáticas *puedan integrarse* a los contenidos de las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC).

El esquema metodológico que aquí se propone consiste en someter tres elementos de análisis al tamiz de validación de los límites de la representación: 1) los instrumentos curriculares, 2) las fases del PAEC (diagnóstico y principales necesidades y problemas sociales), y 3) las UAC, todo ello a partir de la operacionalización del humanismo con base en un pensamiento crítico social-político. Tal como muestra el esquema, esta propuesta permitirá operacionalizar el humanismo desde la NEM (ver Figura 1).

Figura 1

Operacionalización del humanismo desde tres elementos de análisis al tamiz de validación de los límites de la representación



Como muestra la Figura 1, el proceso se va encaminando para que sea en la fase 4 donde incida la participación activa de los agentes ya que, al preguntarse ¿qué es relevante?, se puede promover desde el pensamiento crítico social que los directamente involucrados determinen qué cuerpo epistémico se dirige hacia la transformación social. En el mismo sentido, a la pregunta ¿cómo identificar lo que es relevante?, conlleva resolver problemas reales de la comunidad identificando el entramado de poder que termina afectándoles. Finalmente, cuando se pregunta ¿quién determina la duración de lo relevante? y ¿quién interpreta y evalúa lo relevante?, se abre otra brecha para que se analice políticamente quién decide la duración y la forma desde la que se interpreta y evalúa lo relevante.

De esta manera, se genera una estrategia metodológica horizontal que permitiría superar la división entre aquellos que “poseen” conocimiento y los que asumen que no lo poseen, estableciendo la negociación de saberes, prácticas, identidades y necesidades desde un enfoque más colaborativo y equitativo en la generación de soluciones concretas. Lo destacable de esta metodología horizontal es la cogeneración de conocimiento que también implica la participación activa de todos los agentes.

Así, en un primer momento, el esquema del tamiz de validación de los límites de la representación puede ser una eficaz herramienta de operacionalización para reorientar el pensamiento crítico que el humanismo de la NEM propone y trascender hacia un pensamiento crítico social-político.

3. Segundo enfoque metodológico: configuracionismo

El impulso por conformar una metodología configuracionista tiene su origen en los desarrollos de la investigación empírica en torno al mundo del trabajo (Retamozo & Morris, 2022). Comenta Moreno (2018) que el trabajo no significa una actividad meramente objetiva en un sentido físico sino una contención contradictoria, una síntesis de múltiples determinaciones donde lo subjetivo juega con lo objetivo en un mundo estructurado, desestructurado, sistémico y caótico, pero nunca fijo, siempre en movimiento.

El configuracionismo, o mejor dicho, configuracionismo latinoamericano, como prefirió llamarlo De la Garza (2018, 2021), retoma los preceptos del sociólogo chileno Hugo Zemelman, quien propone sustituir el concepto de teoría por el de descripción articulada porque piensa que embona más en el estudio de la realidad que según él debe ser abordado desde su devenir, su movimiento, sus espacios de posibilidades y contradicciones (Retamozo & Morris, 2022).

De la Garza (2018) encuentra en este concepto zemelmiano la clave para desarrollar un método, un camino para operacionalizar el configuracionismo, y es el hecho de que la descripción articulada —que De la Garza denomina configuración— representa el núcleo alrededor del cual giran diversas aproximaciones y relaciones implicadas de un fenómeno determinado. Es decir, el configuracionismo no intenta construir teoría a partir de categorías como se hace en la investigación empírica, sino de construir indicadores validando el conocimiento fuera de concepciones verificacionistas por contrastación; de tal forma que la consistencia entre el indicador y el concepto no resulta por una relación deductiva, sino por un grado de determinación del indicador. Así, el configuracionismo se basa en determinaciones que emergen de la interacción con una realidad específica en la configuración de una totalidad. Lo que al final resulta es una pluralidad de teorías que, sin embargo, “a pesar de recortar en forma diversa la realidad y partir de supuestos de realidad y conocimiento diferentes, pueden compararse en su potencia explicativa o para definir espacios para la acción” (De la Garza, 2001, citado en Retamozo & Morris, 2022, p. 100).

El configuracionismo y su método de la reconfiguración articulada permite comprender la compleja relación que existe entre estructura, la subjetividad y la acción, no solo para describirlas, sino para vincularlas. Para De la Garza (2018), el sujeto no es un mero espectador, sino un agente que pone en juego su subjetividad (conocimiento, historia, cultura, valores, motivaciones) para incidir en la acción. De esta forma, lo “dado” no solo depende de las estructuras (que por supuesto influyen y presionan), sino también del sujeto y su agencia en un permanente movimiento de lo dado-dándose. Así, no es posible acercarse a este dado-dándose solo a través de constructos teóricos rígidos que condicionan el campo de estudio con otros

campos y realidades. Al final, la configuración social puede ser clara o ambigua, dura o blanda, contradictoria, discontinua u oscura (De la Garza, 2018).

En esta forma de acercarse a la realidad no se parte de una hipótesis, sino que se asume la necesidad de indagar las contradicciones, expectativas, opacidades y relaciones intensas y débiles de los actores que se encuentran involucrados en el fenómeno estudiado. Se considera por principio que las estructuras presionan, pero no determinan a los sujetos, pues estos con su poder de agencia también pueden, por ejemplo, resistirse, reaccionar, interpretar e influir. Es importante señalar que desde el configuracionismo no se trata únicamente de describir un fenómeno u objeto de estudio, sino de comprenderlo y así explicar las relaciones y múltiples causalidades para proponer, a su vez, nuevas categorías de análisis.

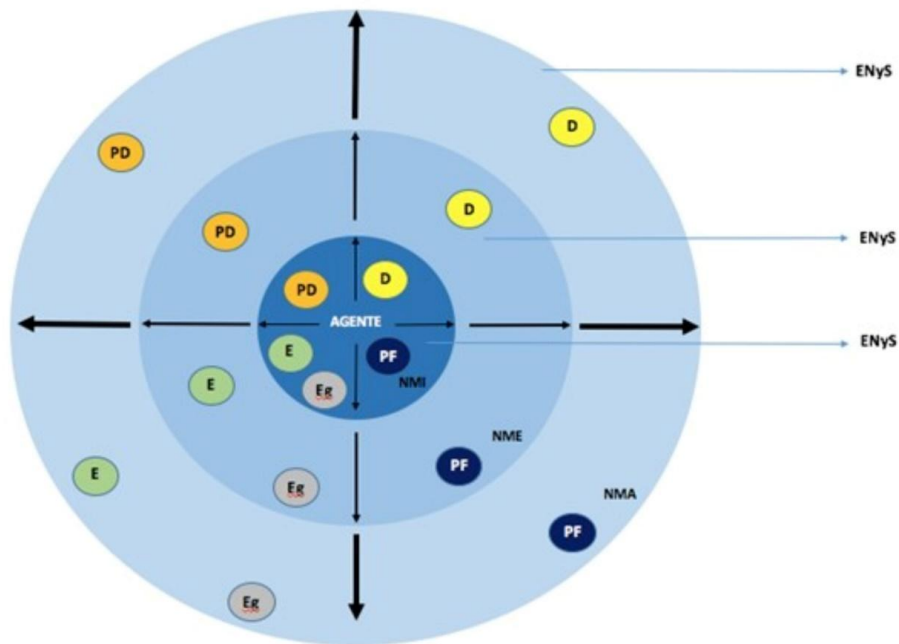
Como aquí se procura reorientar el pensamiento crítico de la NEM, se propone la operacionalización del configuracionismo desde dos esquemas, uno de carácter geográfico y otro de carácter estructural. Hay que subrayar que en el centro de estos dos esquemas se ubica siempre el agente (sujeto-objeto), puesto que es él quien puede lograr nuevas articulaciones en una realidad en constante movimiento. El esquema geográfico comprende tres niveles de análisis: 1) nivel micro (NMI), 2) nivel meso (NME) y 3) nivel macro (NMA). Por su parte, el esquema estructural también se desarrolla con base en tres niveles: relaciones fuertes y débiles (RF/RD), contradicciones de los actores (CNT) y expectativas (EX). Ahora bien, en el esquema estructural, el nivel sobre las contradicciones de los actores (CNT) cuenta con diferentes tipos de contradicciones: a) lo que [el agente] dice contra lo que hace (D/H), b) la presión del poder económico sobre el agente (PPE), c) lo que [las estructuras gubernamentales] dicen contra lo que hacen (D/H/E-G) y d) las contradicciones entre capitalismo y naturaleza (Cap/Nat). Con relación al nivel sobre expectativas (EXP), también cuenta con diferentes tipos de expectativas: a) la expectativa contra la realidad (E/R), b) el mejor escenario posible (MEP), c) el peor escenario posible (PEP) y d) el escenario sin cambios (ESC).

Estos niveles de análisis que comprenden los esquemas tanto geográfico como estructural implican, para la operacionalización del configuracionismo, que están siempre orientados por el campo formativo Ética, naturaleza y sociedades (ENyS), ya que como se argumentó con el enfoque metodológico sobre las epistemologías del Sur, el ENyS tiene el objetivo de formar estudiantes para que aprendan cómo pensar, adquieran valores éticos y democráticos y se integren en comunidad para lograr la transformación social (SEMS, 2023). Los agentes involucrados no cambian, se trata de: personal directivo (PD), docentes (D), estudiantes (E), egresados (Eg) y padres de familia (PF). Para obtener información de estos actores, se retoma el diagnóstico elaborado que se representó en la operacionalización del humanismo desde tres elementos curriculares (ver la fase 2 de la Figura 1).

Para ilustrar cómo se puede operacionalizar el esquema geográfico propuesto desde el configuracionismo, se presenta la siguiente figura que trata de esquematizar los niveles micro, meso y macro, tomando en cuenta a los agentes y el campo formativo (Figura 2).

Figura 2

Operacionalización 1. Esquema geográfico en tres niveles de análisis: micro, meso y macro



Nota. Campos formativos: ENyS = Ética, naturaleza y sociedades. Niveles de análisis: NMI = nivel micro, NME = nivel meso y NMA = nivel macro. Agentes: PD = personal directivo, D = docentes, E = estudiantes, Eg = egresados, PF = padres de familia.

En la Figura 2 se puede observar que, en cada nivel geográfico, micro (NMI) —índole familiar—, meso (NME) —índole social/escolar— y macro (NMA) —índole institucional—, participa el agente representado en personal directivo (PD), docente (D), estudiante (E), egresado (Eg) o padre de familia (PF). Cada agente se enfrentará a diferentes niveles de influencia o presión por lo que podrá resistirse, reaccionar, interpretar, influir o ignorar una nueva articulación de su realidad en constante movimiento. Por ejemplo, podría ser que en un nivel geográfico micro (NMI), circunscrito al plantel educativo, el agente en forma de personal directivo sienta mayor presión o influencia por un inspector de zona respecto a la formación del estudiante, orientada hacia los principios del campo formativo Ética, naturaleza y sociedades (ENyS), y que el docente (D) sienta presión directa por las instrucciones del jefe inmediato (el personal directivo) hacia la formación del estudiante. En un nivel geográfico meso (NME) —quizá correspondiente a la

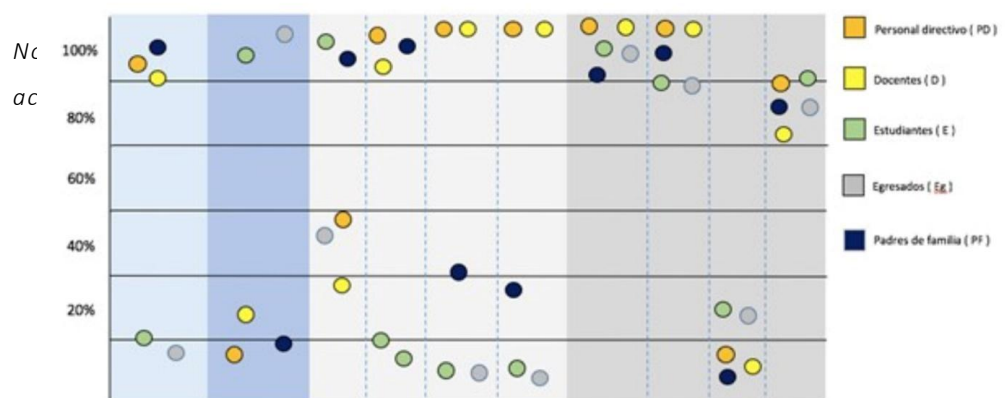
zona escolar o la entidad federativa— podría ser que el estudiante (E) no sienta absoluta presión por parte de las autoridades de zona hacia su formación, pero quizás el inspector de zona se reúna con los padres de familia (PF) y estos ejerzan presión sobre el personal directivo (PD). En un nivel macro (NMA) puede ser que una manifestación organizada por los padres de familia (PF) se convierta en un elemento de mayor presión para las autoridades a nivel estatal, incluso a nivel federal, con el propósito de mejorar las condiciones generales en la educación, lo cual repercutiría en la formación del estudiante (ENyS).

El esquema geográfico también puede proponerse como una red de relaciones personales. Por ejemplo, podría ser que en un nivel geográfico micro (NMI), circunscrito al ámbito familiar, los agentes reciban presión por cualquier circunstancia que implique cuestionar la educación que están recibiendo a partir de valorar los contenidos temáticos del campo formativo Ética, naturaleza y sociedades (ENyS) y tratar de vincularlos con un problema real que impacta en lo familiar (¿para qué sirve lo que se está estudiando?). En un nivel geográfico meso (NME), correspondiente a la interacción social tanto dentro como fuera de la institución educativa, los agentes reciben presión a partir de los insumos culturales que se comparten y validan y que, necesariamente, están vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (¿cómo interpretar un discurso xenofóbico, racista o clasista ante la aprobación de los pares que comparten y validan el discurso?). En un nivel macro (NMA), correspondiente al ámbito institucional, ante el cambio de modelo educativo implantado desde lo federal y operado desde el Estado, la presión que reciben los agentes va desde la manifestación organizada por los padres de familia ante la exigencia de mejorar las condiciones generales en la educación, hasta las posibles estrategias didácticas e institucionales que pudieran aplicar desde cada plantel educativo.

En la Figura 3 se presenta la operacionalización del esquema estructural desde el configuracionismo con base en tres niveles de análisis: relaciones fuertes y débiles (RF/RD), contradicciones de los actores (CNT) y expectativas (EX). El objetivo del esquema es identificar cómo el agente va cambiando de posición en este proceso de enseñanza-aprendizaje de la NEM a partir de la relación entre estos tres niveles y la formación del estudiante, determinada por el campo formativo ENyS.

Figura 3

Operacionalización 2 Esquema estructural en tres niveles de



De la Figura 3, lo que requiere especial atención son los niveles del esquema estructural: RF, RD, CNT (D/H, PPE, D/H/E-G y Cap/Nat) y EX (E/R, MEP, PEP y ESC). Lo anterior, debido a que refleja la esquematización del comportamiento de los agentes a partir de la relación campo formativo de la NEM y los niveles de análisis. En esta propuesta, el parámetro a partir del cual se irán situando las posiciones de cada agente estará determinada por la reorientación del pensamiento crítico que promueva la formación del alumno hacia la transformación social – reorientación hacia lo social-político—. Por ejemplo, en un escenario simulado, quienes estarán más interesados o ejercerán mayor presión para que el estudiante reciba la mejor formación posible serán los padres de familia (PF), el personal directivo (PD) y los docentes (D), a quienes se les otorga mayor porcentaje (100 %). Lo anterior representa una relación fuerte (RF) para la reorientación del pensamiento crítico. Por el contrario, quienes sentirán menos responsabilidad hacia su formación pueden ser los estudiantes y egresados, quienes representan una relación débil (RD). En el caso del primer tipo de contradicción entre lo que dice y hace el agente (D/H), el mayor porcentaje de contradicciones se encuentra en el discurso del estudiante (E) en cuanto al compromiso que dicen tener con su formación en complicidad con sus padres (PF). Para tal caso, los egresados (Eg) se mantendrían indiferentes, pero en relación con lo que se dice y se hace, es probable que los docentes (D) y personal directivo (PD) reflejen menos contradicciones, puesto que la formación del estudiante es parte de su responsabilidad laboral. Ahora bien, el mayor porcentaje de presión que el poder económico (PPE) ejerza sobre la formación del estudiante lo experimenta el personal directivo, los docentes y los padres de familia, y quienes experimentan el menor porcentaje de presión (8 a 10 %) son los estudiantes y egresados.

Quizá el mayor porcentaje de contradicciones entre lo que dice y lo que hace la estructura gubernamental (D/H/E-G) sobre la formación del estudiante, lo reciba el personal directivo (PD) y los docentes (D), y por estar más alejados de los discursos oficiales, los padres de familia (PF) mantengan menores porcentajes de influencia y aún menos los estudiantes (E) y egresados (Eg). Si el campo formativo EnyS tiende al incremento de la conciencia ambiental de los estudiantes, es muy probable que sea el personal directivo y los docentes quienes representen los mayores porcentajes de contradicción ante la falta de acciones en sus planteles hacia la protección de la naturaleza (Cap/Nat).

El último nivel, las expectativas (EX), dejan el campo abierto para continuar analizando el comportamiento de los agentes involucrados en un fenómeno determinado, y con ello espacios de posibilidades y contradicciones. Una posible proyección sobre quiénes tienen mayor responsabilidad en cuanto a la formación de los estudiantes, mantendrán los mayores porcentajes de presión ante las expectativas esperadas contra la realidad (E/R), así como la expectativa de un mejor escenario posible (MEP). El peor escenario registraría los menores

porcentajes de todos los niveles y se proyecta que un escenario sin cambios (ESC) alcanzaría hasta un 90 % de influencia.

Es importante aclarar que estos dos esquemas (Figuras 2 y 3) solo representan una entre muchas otras posibilidades, ya que los agentes podrán resistirse o interpretar su realidad en constante movimiento. Como dice Zemelman (1992), la realidad histórica de los agentes es un campo abierto de acciones alternativas que se convierten en prácticas objetivamente posibles. Sin embargo, eso conlleva otro problema: ¿cómo romper con los instrumentos conceptuales o *corpus* teóricos en los que está inmersa la historicidad del sujeto? El mismo Zemelman responde con el pensar epistémico, es decir, con la problematización de la realidad.

4. A manera de conclusión

El uso de las epistemologías del Sur y el configuracionismo como abordajes metodológicos de análisis persigue dos objetivos: por un lado, superar el modelo dominante a partir de la aplicación de un instrumento que pone límites a esta epistemología occidental; y por otro, recuperar al sujeto como agente de transformación social a partir de la relación estructura-subjetividad-acción. La intención de articular el pensamiento crítico desde una orientación social con estos dos enfoques metodológicos en un contexto específico es posibilitar la operatividad del pensamiento crítico como base epistémica para directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia o cualquier agente involucrado en el ejercicio educativo desde NEM.

En un primer momento se sugiere combinar el uso de conceptos clave (escala, perspectiva, resolución, asignatura) con las determinaciones para poder operacionalizar los planteamientos que podrán establecer límites a la temática en cuestión. Por ejemplo, para determinar la relevancia, se puede hacer uso de la escala como tamiz de validación en la formación de estudiantes de educación básica a partir de los principios de la NEM. Como la escala está determinada por la relevancia, se pregunta ¿qué es relevante? En este sentido, desde la normatividad de la SEP se puede preguntar ¿qué es relevante para la NEM en la formación del estudiante? El segundo límite, la determinación de la identificación, se pregunta ¿cómo identificar lo que es relevante? Una vez que quede validado lo que es lo relevante en la NEM para la formación del estudiante, se puede plantear ¿qué tan relevante es esta formación? La pregunta del tercer límite, la imposibilidad de la duración, se plantea ¿quién determina la duración de lo relevante? En el caso de la NEM, ¿quién determina la duración del modelo educativo? Aquí, también es fundamental considerar la relación espacio-tiempo para los ejes articuladores y los campos formativos, y poder plantearse como cuarto límite ¿quién interpreta

y evalúa lo relevante en las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC)?, incluso, ¿quién “cuida” que los contenidos de las UAC respondan a los principios de la NEM?

Con este tamiz de validación se podrá identificar que lo relevante es la resolución de problemáticas que impactan e impactarán en una realidad contextualizada, debido a que son los agentes sociales a partir de esta participación proactiva quienes experimentan esa realidad. Se asume esta metodología horizontal y la cogeneración de conocimiento como el proceso que determina la duración y evaluación de lo relevante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, a partir de considerar que la horizontalidad implica nuevos caminos que se registran, comprueban y se echan a andar para que el pensamiento crítico social-político genere un impacto situado en la resolución de problemas reales.

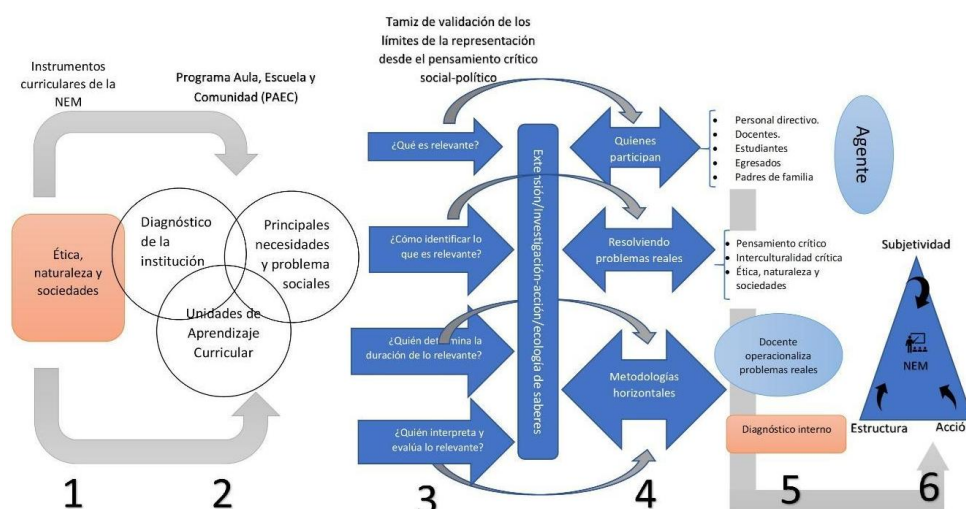
En un segundo momento, el configuracionismo vendría a intervenir estructuras de diversos órdenes considerando que no todos influyen de igual manera en un fenómeno social, y que su eficacia explicativa habría que descubrirla más que suponerla. Las estructuras presionan el actuar y conciencia de los sujetos, lo que puede traducirse en acciones que modifican estas mismas estructuras; esto significa mantener lo “dado-dándose” en contexto local, que potencia y reconfigura el papel estratégico de los actores sociales con capacidad para transformar estructuras incorporando y reivindicando otros saberes (subjetivos) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que se busca con el configuracionismo es hacer un recorte, fijar límites, encapsular una frontera a partir de ciertos objetivos para poder observar las relaciones y espacios de posibilidad que, a su vez, están vinculadas con otras relaciones y espacios. En concreto, se trata de lograr rebasar la dicotomía y reduccionismo común del paradigma dominante para demostrar que esta metodología solo adquiere sentido en la intensidad y diferenciación de las relaciones.

Finalmente, se ofrece la Figura 4 como ejemplo sobre la operacionalización de los dos enfoques metodológicos aplicados a la NEM para escuelas de educación básica en contexto específico que permitirá una transición, de pensamiento crítico psicologista, hacia un pensamiento crítico social-político.

Figura 4

Diagrama de flujo sobre la operacionalización de los dos enfoques metodológicos



La Figura 4 refleja todo el camino recorrido de la propuesta para someter por dos enfoques metodológicos al pensamiento crítico y al humanismo que se promueven desde la Nueva Escuela Mexicana. Tanto los campos formativos, así como el Programa Aula, Escuela y Comunidad, *filtrados* por el tamiz de validación, permitirán una reconfiguración formativa que implique desde el reconocimiento de otros saberes hasta la capacidad de generar conocimiento por parte de todos los actores involucrados en una formación integral de enseñanza-aprendizaje.

Las estructuras (económicas, sociales, políticas, religiosas, educativas, etc.) necesariamente tienen que pasar por una visión del mundo. Por ello, es el agente quien desde sus individualidades y contextos puede configurar o reconfigurar la cohesión social, el fortalecimiento de la democracia, la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural. Es decir, se convierten en agentes desde la *extensión*, pero también lo son desde la *investigación-acción* debido a que cuentan con la capacidad de involucrarse en las comunidades y organizaciones sociales para resolver problemas reales. Asimismo, son agentes desde la *ecología de saberes*, porque pueden generar el diálogo entre saberes. Es de suma importancia tomar en cuenta las diferentes presiones que reciben los actores en los niveles micro, meso y macro, así como las diferentes posiciones en las que participan los actores a partir de las relaciones fuertes y débiles y de sus contradicciones y expectativas. Con lo anterior, se reconfiguraría el abordaje desde la NEM sobre lo que implica el pensamiento crítico y el humanismo. En otras palabras, se rompería con una configuración determinada entre personal/docente-NEM-alumnos-escuela, para pasar a una reconfiguración de tipo agentes-contexto-pensamiento crítico/humanismo-NEM.

5. Referencias

- Amín, S. (2001). *Crítica de nuestro tiempo*. Siglo XXI editores.
- Appel, K. O. (1985). *La transformación de la filosofía (Tomo II)*. Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Editorial Zorzal.
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En M. Expósito (Ed.), *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 141-168). Traficantes de Sueños y Transform. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Producci%C3%B3n%20cultural-TdSs.pdf>
- Chomsky, N. (2001). *Perspectiva sobre el poder*. Editorial El Roure Ciencia.
- Cruz, O. P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: Una aproximación a su análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*. 24(81), 565-591. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200565&lng=es&tling=es
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. UAM-Gedisa. https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2022/08/LaMetodologiaConfiguracionista_Final.pdf
- De la Garza, E. (Coord). (2021). *Crítica de la razón neocolonial*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210308022203/Critica-de-la-razon.pdf>
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO y Siglo XXI Editores.
- De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. UBA Sociales Publicaciones, Prometeo, FFyL UBA, y CLACSO.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista Internacional de Filosofía*, (11), 5-25. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>

- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Editorial Gustavo Gili, S. L.
<http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/15614.pdf>
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Katz Barpal Editores.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar Pensamiento Crítico* (4ª edición). Rayo Verde Editorial.
- Kohan, N. (2013). *Nuestro Marx*. La oveja roja editorial.
- Martínez, M. C., & Guachetá, E. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201006122520/educar-emancipacion.pdf>
- Moreno, S. H. (2018). Abrir los secretos de la investigación crítica. Teoría del método configuracionista. *Desacatos*, (65), 214-217.
<https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/download/2366/1572/4645>
- Neffa, J. C. (2021). Prólogo. En E. De la Garza (Coord.), *Crítica de la razón neocolonial* (pp. 9-15). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210308022203/Critica-de-la-razon.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
<https://www.calameo.com/read/000170621565b51ef7b44>
- Pérez, P. (2014). Cómo entender y estudiar la conciencia de clase en la sociedad capitalista contemporánea. Una propuesta. *Revista Theomai*, (29), 121-140.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12431432007>
- Retamozo, M., & Morris, B. (2022). El configuracionismo latinoamericano como programa de investigación en la obra de Enrique de la Garza. *Cinta de Moebio*, (74), 95-108.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2022000200095>

- Ruiz, M. (1988). *Teoría crítica: entre la emancipación y la libertad humana* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133602>
- Saladino, A. (2012). *Pensamiento crítico*. IIS-UNAM.
https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf
- Schmidt, A. (2012). *El concepto de naturaleza de Marx* (traducción de Julia Ferrari de Prieto y Eduardo Prieto). Siglo XXI editores.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana [NEM]: orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP.
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6*. [Material en proceso de construcción]. SEP.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. SEP.
<https://conocetuslibros.sep.gob.mx/pri5-d-sr>
- Wallerstein, I. (1984). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI editores.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. ANTHROPOS y El Colegio de México, A. C.