



FILHA



Autor: Horacio Esquivel. Brazo de escultor. 120x120 cm. Grana cochinilla en lienzo

Rivera Loera, David Arfaxad y Camacho Sandoval, Salvador. (2026). Análisis de los fundamentos teóricos de la nueva escuela mexicana y del plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Revista digital FILHA. Enero-julio. Número 34. Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449.

DOI: <https://doi.org/10.60685/filha.v21i34.3785>

2

David Arfaxad Rivera Loera. Mexicano. Doctorante en Estudios Socioculturales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y subdirector de la Escuela Secundaria Técnica No. 40. Maestro en Investigaciones Sociales y Humanísticas y Licenciado en Educación Secundaria con especialidad de Lengua Extranjera (inglés). **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8127-5377>. **Contacto:** david.riveral93@iea.edu.mx.

Salvador Camacho Sandoval. Mexicano. Es profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Doctor en Historia de América Latina, Maestro en Investigación Educativa y Licenciado en Educación. **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8065-5530>. **Contacto:** salvador.camacho@edu.uaa.mx.

Primera ronda.

Fecha de recepción: 10-octubre-2025. Fecha de aceptación: 13-enero-2026.



ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA 2022

Analysis of the theoretical foundations of the New Mexican School and the Curriculum for Preschool, Primary and Secondary Education 2022

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar los fundamentos teóricos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y del Plan de Estudios para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (PE 2022). A través de un Análisis Crítico del Discurso (ACD) de los documentos oficiales elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se concluye que la política curricular actual se adhiere a las teorías críticas y poscríticas del currículo, abrevando de la pedagogía del oprimido, la teoría crítica de la raza, la teoría queer, los estudios decoloniales, la teoría feminista y las epistemologías del sur. Dichas teorías se manifiestan principalmente en el perfil de egreso y en los ejes articuladores del PE 2022. Finalmente, se reflexiona que la transición hacia este modelo educativo implica una transformación en la praxis del personal educativo que permita una congruencia entre el currículo oficial y el currículo enseñado.

Palabras Clave: Elaboración del programa educativo; Plan de Estudios; Reforma de la Educación; Teoría de la Educación.

Abstract: This article aims to analyze the theoretical underpinnings of the New Mexican School and the 2022 Curriculum for Preschool, Primary, and Secondary education. Through a Critical Discourse Analysis of official documents issued by the Secretariat of Public Education, it is concluded that the current curricular policy adheres to critical and post-critical curriculum theories, drawing upon the pedagogy of the oppressed, critical race theory, queer theory, decolonial studies, feminist theory, and epistemologies of the South. These theories are manifested primarily in the graduate profile and the articulating axes of the curriculum. Finally, the article reflects that the transition toward this educational model requires a transformation in educators' praxis to achieve alignment between the official curriculum and the taught curriculum.

Keywords: Curriculum; Curriculum development; Educational reform; Educational theory.

Introducción

La NEM (NEM) es la base de la política educativa actual en México, desde su formulación en 2019. Con la reforma a la *Ley General de Educación* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019) se establece un cambio en los fines, criterios y objetivos de los servicios educativos en el país. Como consecuencia de ello, se hizo una reforma curricular en educación básica que comenzó en el ciclo escolar 2023-2024 (DOF, 2023a; DOF, 2022) a través del *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (PE 2022) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024a).

Esta política educativa y curricular es el resultado de las reformas realizadas durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) y que continúa en la actual administración de Claudia Sheinbaum Pardo (2024-2030) ambos pertenecientes al partido político Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) que se define a sí mismo como un partido antineoliberal, de izquierda y social demócrata (MORENA, 2023).

De acuerdo con la presente administración de la SEP (2024a) este proyecto educativo es un rompimiento con las políticas públicas de los últimos 30 años de los gobiernos precedentes, encabezados, en alternancia, por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido Acción Nacional (PAN) debido a que, según la SEP (ibid.), “a partir de la década de 1990, México acordó transformar su política pública nacional teniendo como referente el programa ideológico, económico, político y social neoliberal” (p. 53) en el que predominó “un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y operación de los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria, que se ha ido ajustando con cada reforma” (p. 50-51).

En esta concepción de la educación con enfoque neoliberal “tuvieron injerencia, en distintos momentos, diferentes grupos de interés cercanos al sector empresarial bajo el esquema de convenios, acuerdos o cruzadas por la educación” (p. 52) en el que la educación y, por ende, los planes de estudio tenían como objetivo la formación de capital humano al servicio de las necesidades del mercado.

Por otro lado, al definir la principal función de la política educativa y curricular que comenzó en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, se establece, a través de la *Ley General de Educación*, que:

El Estado, a través de la NEM, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (DOF, 2019, p. 6).

Por su parte, en el PE 2022, la SEP (2024a), al referirse a la función de la educación, menciona que:

No se busca enseñar conocimientos, valores y actitudes para que las niñas, niños y adolescentes se asimilen y adapten a la sociedad a la que pertenecen, tampoco es función de la escuela formar capital humano desde la educación preescolar, primaria y secundaria hasta la educación superior para responder a los perfiles que establece el mercado laboral (p. 22).

Sino que menciona que su principal función es:

La escuela debe formar niñas, niños y adolescentes felices; ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás; la escuela es un lugar en donde se construyen relaciones pedagógicas que tienen repercusión en la vida cotidiana de las y los estudiantes, de sus familias y de las profesoras y los profesores (ibid., p. 22).

En este sentido, la NEM y el PE 2022, según los documentos oficiales, tienen una concepción diferente a lo que se entiende por educación, objetivos educativos, función social de la educación, currículo, proceso enseñanza-aprendizaje, evaluación de los aprendizajes y los maestros y otros grandes aspectos relativos a la legislación y a la política educativa promovida por el Estado mexicano.

En palabras de la SEP (2024b) “este proyecto educativo va más allá de una reconceptualización educativa, se trata de un verdadero cambio de paradigma” (p. 17) acorde con un nuevo proyecto de país y de un gobierno que se autodefine de la Cuarta Transformación, al equipararse con los cambios radicales de la independencia, la reforma juarista y la revolución mexicana.

Desde otra postura, medios de comunicación, asociaciones civiles, empresariales y religiosas han declarado que esta reconceptualización de la educación en México a través de la NEM y el PE 2022, así como los materiales educativos, específicamente la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos tiene como fundamento teórico central el marxismo (Carrejo, 2023) la ideología de género (Consejo Nacional de Laicos, 2023) y que promueve una ideología comunista (Azteca Noticias, 2023; Moreno, 2023). En el mundo académico, la crítica ha sido constante y han apuntado serias debilidades y contradicciones en el proyecto educativo del gobierno (Guevara, 2025; Guevara y Navarro, 2024).

Más allá de las opiniones y críticas, las acciones políticas han mostrado una realidad de resistencia y franca oposición a la reforma educativa del gobierno federal. Dichas acciones no vinieron de personas expertas en educación, ni en líderes empresariales, sino de gobernadores de oposición. En siete estados de la república (Aguascalientes, Chihuahua, Coahuila, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León y Querétaro) no se distribuyó la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos, al inicio del ciclo escolar 2023-2024, debido a una decisión de gobernadores y gobernadoras pertenecientes al PRI, el PAN y al Movimiento Ciudadano (MC) que legalmente impulsaron amparos e hicieron que en ellos firmaran el Frente Nacional por la Familia, la Unión Nacional de Padres de Familia y jerarquía de la Iglesia católica. En una maniobra política y electoral, gobernadores y líderes de partidos de

oposición se vincularon a grupos e instituciones conservadoras que expresaron su inconformidad con medidas educativas del gobierno federal (Camacho, 2024).

En suma, esta controversia sobre la política educativa y los cambios curriculares ha permanecido y es evidente que se trata de un asunto relevante para la sociedad mexicana, sin embargo, la investigación sobre los fundamentos teóricos de la actual política educativa es escasa. Existen análisis de ciertos elementos o componentes curriculares y de características específicas del PE 2022, pero faltan acercamientos explicativos sobre la base conceptual y teórica que sostiene al conjunto de lineamientos normativos y programáticos, así como a las decisiones que han venido modificando la vida, estructura y dinámica del sistema educativo mexicano.

De esta limitada revisión, se identifican estudios relativos a la manera en la que se integra el tema de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Ávila-Carreto y colaboradores, 2022; Jarquín, 2023) la educación decolonial (Fuentes & López, 2023; Hernández, Monroy & Moreno, 2024; García-Vélez, 2024) la educación ambiental (Rivera-del-Valle, 2023; García, 2022) y el enfoque humanista (León y colaboradores, 2023; Flores, 2023).

Con el propósito de contribuir al conocimiento y al diálogo académico, el objetivo de este texto es analizar los fundamentos teóricos de la NEM y del PE 2022, que, si bien algunas de sus bases epistemológicas y políticas han sido objeto de debate público, todavía se precisa hacer investigación educativa para, de esta manera, contribuir a una mayor comprensión del paradigma que soporta la política educativa y curricular actual.

Este documento se estructura de la siguiente manera: en primer término, se presentan las distintas teorías curriculares que han sido utilizadas como sustento epistemológico en la elaboración o diseño de un plan de estudios. En segundo lugar, se describe la metodología empleada en este estudio. Posteriormente, se presenta la manera en la que los fundamentos teóricos del PE 2022 se manifiestan en sus componentes curriculares. Al final, se presentan reflexiones tendientes a favorecer un diálogo sobre un tema de relevancia incuestionable: la educación de las nuevas generaciones.

Teoría curricular

La palabra currículum etimológicamente tiene sus orígenes del latín *curriculum* que significa “pista de carrera” (Silva, 1999, p. 6) es decir, alude a un trayecto cuyo objetivo es llegar a algún tipo de meta. Díaz-Barriga (2007) menciona que este concepto ha sido empleado de manera polisémica, ya que se le pueden atribuir facetas no solo educativas, sino sociales, pedagógicas, políticas, económicas, didácticas e institucionales, lo que dificulta su definición y comprensión cabal, ya

que su concepción derivará de la perspectiva y los objetivos de quienes investigan el currículo.

No obstante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2016) conceptualiza el término currículo “como un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales” (p. 6). Esta organización no diferencia currículo de planes de estudio y, al parecer, tampoco la SEP (2020) la cual define a los planes y programas de estudio como:

Documentos en que se establecen los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo; contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el estudiante debe acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo; secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje y que constituyen un nivel educativo; y criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el estudiante cumple los propósitos de cada nivel educativo. En los programas de estudio se establecen los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje; así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Pueden incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos (p. 319).

Aunque las definiciones previas permiten esbozar una idea sobre lo que implica el currículo es necesario recurrir a la teoría curricular para entender la manera en la que los planes y programas de estudios se fundamentan epistemológicamente, ya que de ello dependerán todos los procesos que tengan que ver con la enseñanza y el aprendizaje.

Siguiendo esta línea de análisis, en este apartado se presentan las principales corrientes teóricas curriculares identificadas por Silva (1999) de las que, en un primer momento, se describen las teorías tradicionales o de la tradición estadounidense; posteriormente, se presentan las teorías críticas del currículo y, finalmente, las teorías poscríticas del currículo.

Teorías tradicionales del currículo

La teoría curricular tuvo sus orígenes en Estados Unidos en los años veinte del siglo pasado, cuando los procesos educativos se vieron fuertemente modificados por la masificación de la escolarización como resultado de la industrialización y la urbanización. Por lo tanto, la administración de la educación y la formulación de los planes y programas de estudio, en el que estableciera el qué y el cómo de lo que

debían aprender las nuevas generaciones, cobró relevancia (Silva, 1999; Díaz-Barriga, 2007).

De acuerdo con Silva (1999) Dewey y Bobbit fueron pioneros en estudiar, reflexionar y escribir sobre el currículo. Por un lado, Bobbit (1918) creía que el currículo consistía en el establecimiento de objetivos, pasos y metodologías exactas para lograr resultados que fueran medibles de forma precisa. Para él, la escuela debía de funcionar bajo los principios comerciales o industriales de la eficiencia, con el fin de dotar las habilidades necesarias de la vida adulta, en especial las habilidades profesionales que requería la industria y el mercado laboral.

Por otro lado, Dewey (1902) consideraba que el currículo debía contribuir a la formación de democracia bajo la premisa de que, en una sociedad democrática, en el que no existen gobiernos autoritarios o monarquías, los ciudadanos deben elegir a sus gobernantes y acatarlos; por lo tanto, la construcción y el éxito de las sociedades democráticas dependen en gran medida de la educación del pueblo. En este sentido, para este autor el objetivo de la educación y, por ende, del currículo es formar ciudadanos capaces de construir democracia, considerando los intereses y experiencias de los educandos. A diferencia del eficientísimo de Bobbit (1919) Dewey (1902) toma el pragmatismo como eje articulador de las experiencias de aprendizaje, es decir, que la educación no sea mera transmisión de conocimientos, sino experiencias con actividades y proyectos tendientes a construir y probar aprendizajes significativos para las y los estudiantes.

Silva (1999) menciona que los planteamientos de Bobbit (1919) y Dewey (1902) pueden considerarse como las primeras teorías acerca del currículo y las denomina como tradicionales. Díaz-Barriga (2007) al referirse a ambas teorías, las nombra de la tradición estadounidense.

La teoría curricular de Bobbit (1919) fue retomada, posteriormente, por los modelos curriculares de Tyler (1949) Mager (1962) y Taba (1962) quienes a su vez adaptaron el enfoque de las teorías de mercado y la teoría de sistemas en el ámbito educativo. El resultado fue que la organización de los programas de estudio se centrara en objetivos conductuales y en la tecnificación de la práctica docente a través de cartas prescriptivas (Díaz-Barriga, 2007). Silva (1999) y Díaz-Barriga (2007) concuerdan que los planteamientos curriculares de Bobbit (1919) y los modelos curriculares de Tyler (1949) Mager (1962) y Taba (1962) predominaron en el sistema educativo estadounidense y que, con el paso del tiempo, fueron adoptados por una gran mayoría de los países, sobre todo después de la segunda guerra mundial.

De este modo, el propósito en la elaboración de los currículos tenía la finalidad de construir planes de estudios que permitieran desarrollar los conocimientos, habilidades o competencias necesarias requeridas por la vida ocupacional adulta y el mercado laboral. Para ello, se requería que los instrumentos de medición fueran correctamente aprendidos, tecnificando todos los procesos y estableciendo patrones que eliminaran posibles variaciones (Díaz-Barriga, 2007).

Finalmente, de acuerdo con Silva (1999) una característica más de esta concepción técnica del currículo es que pretende ser neutra, meramente científica, en la que no se cuestiona el *status quo* y que acepta saberes y conocimientos hegemónicos, centrando su atención en la organización y en la eficiencia de la educación, sin problematizar socialmente los objetivos educativos.

Teorías críticas del currículo

Como resultado de diversos movimientos sociales y culturales de la década de años sesenta del siglo pasado, como protestas estudiantiles, la lucha por la igualdad racial y los derechos civiles en Estados Unidos, movimientos de independencia de colonias europeas africanas, el movimiento feminista y de liberación sexual, así como la reflexión e investigación sobre la educación desde perspectivas críticas, en países como Brasil, Inglaterra, Francia y Estados Unidos, se cuestionó el pensamiento educativo tradicional (Silva, 1999).

Uno de los primeros pensadores en cuestionar las teorías tradicionales de la educación fue Paulo Freire (2005) quien, en 1968, publicó *Pedagogía del Oprimido*, que, si bien, no desarrolla una teoría curricular, su obra contiene implicaciones relevantes, ya que, a través de su crítica a la educación bancaria y a la educación tradicional, se opone a la noción de un currículo neutral y estático. Él argumenta que el currículo neutral en realidad reproduce las desigualdades sociales y dinámicas de dominación, en el que se domestica y adapta a los estudiantes a un sistema de opresión establecido por la alta cultura. Para Freire (2005) el currículo o los contenidos programáticos no deben ser impuestos, sino que tienen que ser producto del educador y de sus estudiantes, basados en su cultura y realidad social. De esta manera, el currículo se convierte en una herramienta para la conciencia crítica, la emancipación y la transformación social.

Otro autor que cuestiona la educación tradicional, desde una posición claramente marxista, es Louis Althusser (1974) quien, al igual que Freire, no desarrolla una teoría curricular, pero en el análisis que realiza sobre la reproducción y permanencia de la sociedad capitalista argumenta que esta no se vale únicamente de la reproducción de sus componentes económicos, sino de la reproducción ideológica. Desde este planteamiento, las escuelas no son simples espacios de transmisión de conocimiento, sino que funcionan como aparatos ideológicos del Estado, es decir, como mecanismo e institución encargada de asegurar el sistema capitalista. Para él, la escuela transmite ideología a través del currículo y, por tanto, a las clases dominadas se les enseña la sumisión para desempeñar tareas de la clase obrera, mientras que a los estudiantes de las clases hegemónicas se les enseña a controlar y dirigir.

También, desde la corriente crítica, Bourdieu & Passeron (1996) analizan la manera en la que la educación contribuye a la reproducción social, pero a diferencia de

Althusser, que se centra en el sistema económico como punto focal del proceso de reproducción, estos autores sostienen que la cultura no depende de la economía, sino que la reproducción cultural posee su propia lógica. Sostienen que la reproducción social se realiza a través de la reproducción de la cultura, pero no de todas culturas, sino de la cultura dominante, es decir, los valores, hábitos, gustos, costumbres y comportamientos de esta clase social, que se manifiesta en un concepto teórico denominado “capital cultural”, el cual se revela en tres formas: “incorporado, objetivado e institucionalizado” (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 82). El capital cultural objetivado se relaciona con los bienes culturales, como libros, diccionarios, cuadros, etc. (Bourdieu, 2015). El capital cultural institucionalizado tiene que ver con la preparación y títulos académicos, aunque no se relaciona directamente con la intelectualidad (ibid.; Hernández, 2022). Finalmente, el capital cultural incorporado es aquel interiorizado en disposiciones duraderas y se asocia a normas y valores (Bourdieu, 2015).

Otro concepto teórico que Bourdieu (2007) añade para entender la reproducción cultural es el *habitus*, que es definido como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta” (p. 87) el cual es producto de una clase particular de condicionamientos asociados a las condiciones de existencia.

De esta forma, las escuelas, al ser productoras e inculcadoras de capital cultural y *habitus*, terminan siendo un mecanismo de exclusión, ya que el currículo está basado en la cultura dominante, por lo que los estudiantes de la clase social dominante pueden acceder con facilidad a ese código que es natural para ellos, mientras que para los niños o estudiantes de las clases dominadas ese código es extraño e incomprensible. El resultado es que los niños económicamente privilegiados tienen más posibilidad de ser exitosos en el sistema educativo, ya que su capital cultural es reconocido y fortalecido, en contraste con los niños o estudiantes de las clases dominadas, que tienen una trayectoria escolar difícil y cuyo capital cultural nativo es desvalorizado (Silva, 1999).

Las aportaciones de Bourdieu & Passeron (1996) Freire (2005) y Althusser (1974) aunque no abordan directamente el currículo, forman una parte importante del desarrollo de la teoría curricular crítica, al evidenciar que el currículo no es neutral y que persigue intereses políticos, culturales, económicos e ideológicos a favor de grupos hegemónicos.

De estas aportaciones, posteriormente, Apple (2008) desarrolla una crítica neomarxista al currículo. Argumenta que la organización de las sociedades capitalistas está bajo el control de la economía, por lo que existe una relación estructural entre economía-educación, economía-sociedad y economía-cultura, la cual no es mecánica ni predeterminada, sino que involucra diversos procesos

complejos. Para explicarlo, Apple recurre al concepto de hegemonía formulado por Antonio Gramsci, el cual, según Silva (1999) “permite ver al campo social como un campo controvertido, como un campo donde los grupos dominantes se ven obligados a recurrir a un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación” (p. 23).

De esta manera, el campo cultural precisa su propio proceso de conquista o dominación en el que la hegemonía económica sea transformada en hegemonía cultural, el cual tiene el objetivo de interiorizar o naturalizar las estructuras que conforman la sociedad capitalista. Por ende, para este autor el currículo no es un cuerpo de conocimientos desinteresado o neutro, pues su construcción implica la exclusión e inclusión de conocimientos que manifiesta los intereses de las clases hegemónicas. En otras palabras, lo que interesa a Apple (2008) es qué y por qué cierto conocimiento es considerado válido y qué otros no, a qué obedece dicha distinción, quiénes determinaron lo anterior, cuáles son las relaciones de poder inmersas en la construcción de un currículo y quiénes se benefician o afectan al tener un currículo de determinada manera.

Asimismo, Apple resalta que la selección de los conocimientos que conforman el currículo obedece a conocimientos técnicos, conocimientos que son importantes para la producción y la economía que se relacionan con el funcionamiento del capitalismo, que terminan siendo considerados de alto valor en el campo social y cultural. Como resultado, el currículo se convierte en uno de los mecanismos que se vincula en la reproducción cultural, social y económica. Este autor concluye diciendo que el currículo es cuestión de poder en el que está en juego tanto la organización económica, como los valores y significados del campo social y cultural.

Otro teórico crítico del currículo es Henry Giroux (2004) quien utiliza marcos conceptuales y teóricos de Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Max Horkheimer, pertenecientes a la Escuela de Frankfurt, para analizar y cuestionar la racionalidad técnica y el positivismo de las perspectivas dominantes del currículo. Para él, al igual que para Apple y Freire, el currículo tradicional pretende ser objetivo y neutro al basarse en la racionalidad y eficiencia; sin embargo, tales suposiciones fallan al ignorar la función política y cultural del currículo en la reproducción de las desigualdades sociales, en el que el acto educativo no puede separarse del contexto socioeconómico y político en el que se encuentra.

En otras palabras, Giroux (2004) señala que el currículo lejos de ser un simple transmisor de conocimiento objetivo es un instrumento de reproducción social, cultural e ideológica que sirve para mantener y legitimar la estructura de poder de la sociedad dominante que se basa principalmente en el capitalismo. Y, al hablar del capitalismo, Giroux se refiere a él como el sistema socioeconómico dominante, en el que la escolarización y el currículo son los encargados de reproducirlo y legitimarlo. Esto se debe a que los conocimientos, habilidades, destrezas o competencias que se adquieren dentro del sistema educativo adiestra a los alumnos

para el mundo laboral, al socializarlos en las disposiciones y habilidades necesarias para ocupar sus lugares correspondientes en la división social del trabajo.

La respuesta de Giroux es buscar una profunda transformación en el currículo para que sea un espacio de resistencia, subversión y rebelión contra la determinación y reproducción de las estructuras económicas, sociales y culturales del sistema dominante. El currículo es visto, entonces, como un espacio de lucha cultural, en el que su contenido y pedagogía debe ser claramente político y crítico de la composición social dominante. Al igual que Freire, Giroux considera que el objetivo de la educación es alcanzar la emancipación y la liberación, para lo cual los profesores deben dejar de ser técnicos o burócratas transmisores de conocimiento para que reconozcan que el conocimiento, las relaciones sociales y los valores que se transmiten en la escuela son siempre negociados y contestados, lo que abre la posibilidad a la construcción de significados y valores culturales, permitiendo con ello desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes para que sean partícipes activos de su propia liberación.

El último de los teóricos críticos del currículo que se incluye en este apartado es Michael Young (1971) quien, al estudiar el currículo en Inglaterra, propone una Nueva Sociología de la Educación. Para él, la sociología de la educación tradicional es principalmente aritmética, es decir, que se centra en medir los resultados de los estudiantes para saber si estos son o no exitosos en un currículo determinado. El error de esta antigua concepción radica en aceptar la naturaleza del conocimiento escolar y del currículo tradicional como dado e incuestionable. Por el contrario, el propósito de la Nueva Sociología del Currículo es tomar las categorías curriculares, pedagógicas y de evaluación para cuestionarlas y develar aquello que las posiciona como dadas y arbitrarias. Esto implica reconocer que esta sociología de la educación sigue la lógica del currículo tradicional, en el que se examina el éxito de los estudiantes, sin problematizar su clase social, etnia y género, lo que perpetua las desigualdades sociales y la reproducción.

Al igual que Apple (2008) Young (1971) analiza las relaciones de poder inmersas en la construcción curricular, en la selección del cuerpo de conocimientos que lo integran y en la división entre disciplinas. Para él, el currículo y el conocimiento escolar son invenciones sociales, producto de conflictos y luchas. Aunque esta Nueva Sociología propuesta por Young no desarrolla una propuesta curricular, de acuerdo con Silva (1999) sus argumentos sirvieron de base para entender el currículo como una construcción social. Este planteamiento fue retomado para estudiar el currículo desde los estudios culturales y pos-estructurales con diversas perspectivas teóricas, como el feminismo, la teoría crítica de la raza, los estudios decoloniales y de género, entre otros.

En síntesis, Silva (1999) menciona que las teorías críticas visibilizan la manera en la que el currículo es un instrumento de poder, de ideología, de clase social, de reproducción social y cultural principalmente del sistema hegemónico y de las

relaciones de producción del capitalismo. Dichas teorías del currículo, además de ser críticas de lo establecido, pueden ser instrumentos para la concientización, la resistencia al sistema hegemónico y la liberación.

Teorías poscríticas del currículo

De acuerdo con Silva (1999) las políticas multiculturales de los países dominantes del norte hegemónico fue un movimiento que intentaba reivindicar a los grupos culturales dominados, es decir, a las minorías, para reconocer su diversidad cultural dentro de la cultura nacional. Sin embargo, Silva (ibid.) menciona que, aunque el multiculturalismo de manera inicial puede ser visto como la solución para la inclusión de grupos étnicos, raciales y sociales, también puede ser utilizado como instrumento de homogeneización. De este modo, para el autor, el multiculturalismo no puede ser separado de las relaciones de poder.

A pesar de lo anterior, Silva (1999) destaca que “el multiculturalismo representa un importante instrumento de la lucha política” (p. 44) al transferir a este terreno la comprensión de la diversidad cultural que estaba reservado únicamente a la antropología, disciplina que contribuyó a entender que todas las culturas son adultas y epistemológica y antropológicamente equivalentes, por lo que no es posible designar jerarquías entre ellas.

Silva identifica dos tipos de multiculturalismo: el liberal o humanista y el multiculturalismo crítico. Por un lado, el multiculturalismo liberal o humanista menciona que no importan las diferencias culturales, ya que debajo de todas esas diferencias siempre hay una misma humanidad, por ende, se debe tolerar, respetar y existir una convivencia pacífica entre las culturas. Por otro lado, el multiculturalismo crítico se divide, a su vez, en dos perspectivas: la post-estructuralista y la perspectiva material. La primera argumenta que las diferencias culturales son un proceso lingüístico y discursivo basados en procesos de significación en el que siempre existe una relación social que permite realizar una comparación o diferenciación. En este sentido, la relación social implica una relación de poder que produce una evaluación positiva o negativa que se expresa a través del lenguaje. La segunda retoma el marxismo, para definir la diferencia cultural como el resultado de diversos procesos económicos, estructurales e institucionales que generan discriminación y asimetrías en el campo social y cultural (Silva, 1999).

El multiculturalismo, en el ámbito educativo, se originó en los Estados Unidos, cuando grupos subordinados o marginados, como negros, mujeres y homosexuales, criticaron fuertemente el canon del currículo universitario tradicional, ya que este currículo era una expresión de privilegio del grupo social y culturalmente dominante; es decir, de las personas de la cultura blanca, europea, masculina y heterosexual, por lo que apelaban a que dentro del currículo se incluyeran perspectivas de las culturas consideradas como subordinadas o minoritarias.

A partir de aquí, se logró que se elaboraran currículos multiculturalistas, algunos basados en la perspectiva liberal o humanista y otros en la perspectiva crítica. El primero puso especial atención en el respeto, tolerancia y convivencia armoniosa entre las diferentes culturas, pero dejaron intactas las relaciones de poder que producen dichas diferencias. Por ello, se le calificó como esencialismo cultural, toda vez que concibe que las diferencias son superficiales y lo que solo queda hacer es respetarlas, manteniendo el sentido de superioridad de un grupo que sólo está dispuesto a la tolerancia en la convivencia con los otros. Por otro lado, desde la perspectiva multicultural crítica del currículo, no solo se debe enseñar a respetar y tolerar las diferencias culturales, sino que pugna por un análisis permanente de los procesos por los cuales dichas diferencias se producen por medio relaciones de asimetría y desigualdad, que se reproducen a través de las relaciones de poder (Silva, 1999).

El multiculturalismo crítico añade a las cuestiones fundamentales de la teoría crítica del currículo la concepción de que no es posible analizar las diferencias y asimetrías únicamente a través de la dinámica de clase, sino que es necesario, además, recurrir al análisis de otras categorías como la de género, raza, sexualidad y colonialismo para entender dichas desigualdades. En este ejercicio crítico, son valiosos y útiles los marcos epistemológicos de los estudios culturales, el pos-modernismo y el pos-estructuralismo.

De acuerdo con Silva (1999) a esta postura teórica del currículo se le conoce como poscrítica y, en adición a lo anterior, resalta que no se puede pensar en igualdad en términos de acceso al currículo hegemónico, sino que debe de existir una justicia curricular fuera de todos los marcos sistémicos.

En cuanto al género y la sexualidad, los estudios feministas y la teoría *queer* evidenciaron la manera en la que el currículo es, entre otras cosas, un artefacto de género. Luke & Gore (2014) mencionan, en particular, la manera en la que el patriarcado o la masculinidad como género dominante, impacta en las dinámicas escolares que van desde el acceso al sistema educativo, en la organización curricular, los estereotipos de género en los materiales educativos y las prácticas en el aula. Para detener esta tendencia, estas autoras abogan por una transformación epistémica del currículo y de las pedagogías dominantes, las cuales son claramente masculinas.

La teoría *queer* va más allá y argumenta que la heterosexualidad es la norma invisible a partir de la cual las otras identidades sexuales se consideran anormales. Butler (2015) una de las principales autoras de esta teoría, destaca que tanto la identidad sexual como la de género no pueden ser reducidas únicamente a factores biológicos, sino que están sujetas a procesos históricos, culturales y sociales, por lo que son una construcción que se produce a través de la significación; además, la identidad sexual y de género no solo está en procesos significativos o del lenguaje,

sino que también implica una performatividad, es decir, una identidad que se construye con expresiones manifiestas y acciones concretas y cotidianas.

En una tendencia hacia mejores explicaciones y propuestas educativas, Britzman (2014) destaca que el currículo tradicional privilegia la identidad sexual heterosexual, incluso señala que en algunas ocasiones se promueven actitudes homofóbicas hacia la diversidad sexual, por lo que propone una pedagogía *queer*, que no se limita a cuestionar lo anterior, sino que busca la manera en que las diversas identidades de género y sexuales sean tratadas como un asunto legítimo de identidad y conocimiento en el currículo, no desde un sentido de superioridad a la que a la diversidad solo se le tiene que tolerar o respetar. Esta alternativa lleva a los límites las epistemes dominantes del currículo.

En un sentido de convergencia y complementariedad, la teoría crítica de la raza y los estudios decoloniales ponen énfasis en los aspectos raciales y colonialistas del currículo. En primer término, la teoría crítica de la raza comenzó a analizar los factores por los cuales los estudiantes pertenecientes a algún grupo étnico o racial fracasaban en el sistema educativo; posteriormente, bajo las influencias de los estudios culturales y del pos-estructuralismo, el currículo tradicional pasó a ser cuestionado y definido como racialmente sesgado (Silva, 1999).

Los estudios realizados por Delgado & Stefancic (2012) en Estados Unidos sostienen la manera en la que el racismo es sistémico, siendo parte de leyes y políticas en ese país, donde claramente son una expresión clara de la supremacía blanca a nivel cultural, legal y político. Para llevar esta teoría al mundo de la educación, Yosso (2002) por su parte, retoma lo anterior y lo lleva al campo curricular. Insiste en que el currículo ha sido utilizado como un instrumento de identidad nacional que privilegia narrativas históricas, raciales y étnicas en la conformación de un Estado nación, donde a las etnias o razas dominadas se les muestra como exóticas o folclóricas. Este racismo está presente desde las orientaciones curriculares hasta en las prácticas y dinámicas escolares cotidianas. En suma, el currículo es un texto racial en el que está en juego no solo el poder y el conocimiento, sino la identidad nacional y subjetiva. Por ello, esta autora apela a un currículo racialmente crítico, que cuestione políticamente el racismo y que evite abordar de manera esencialista las cuestiones de raza y de etnia.

En cuanto a los estudios decoloniales, de manera similar a la teoría crítica de la raza que cuestiona al currículo como una expresión de la supremacía blanca, los estudios decoloniales enfatizan la manera en la que los conocimientos del currículo de la mayoría de los países se centran en el canon occidental y europeo como consecuencia de la conquista colonial europea. Para una mejor explicación, Quijano (2000) sostiene que las estructuras de dominación y explotación no terminaron con la independencia política de los países dominados o que alguna vez fueron colonias europeas, sino que se mantuvieron a través de jerarquías raciales, epistémicas y laborales a escala global. En este sentido, no solo hubo una dominación territorial,

sino cultural e ideológica que se manifiesta en el idioma, la religión, las artes y la ciencia de las poblaciones subyugadas al poder colonial. Y en este proceso de largo aliento, la educación fue un instrumento de dominación.

Desde esta mirada, Dussel (1994) precisa que el concepto de modernidad europea funcionó inicialmente desde la antropología, para construir una supuesta identidad inferior e irracional de los grupos dominados, que eran catalogados como incivilizados o exóticos. Además, señala este filósofo, el conocimiento de la ciencia moderna fue utilizado con el fin de explotar las tierras colonizadas. Posteriormente, De Sousa Santos (2009) a través de las llamadas epistemologías del sur, abogó por una justicia cognitiva que otorgue validez a los conocimientos de las clases y pueblos que han sido oprimidos y explotados y que han sufrido epistemicidios a consecuencia del colonialismo y los vínculos de este con el capitalismo.

Por ende, los estudios decoloniales en la teoría curricular poscrítica buscan reivindicar la inclusión de los conocimientos, saberes, epistemologías y formas culturales de las identidades de los grupos sociales y culturales que han sido sometidas por la identidad europea hegemónica y a la ciencia moderna, así como evidenciar la manera en la que el imperialismo cultural y económico colonialista opera por medio del currículo. La respuesta es decolonizar el currículo y la pedagogía para construir una sociedad emancipada y libre.

En síntesis, la teoría poscrítica del currículo que propone la Nueva Escuela Mexicana retoma las aportaciones del multiculturalismo crítico, los estudios feministas, la teoría *queer*, la teoría crítica de la raza y de los estudios decoloniales. Desde esta perspectiva, el currículo no solo es una cuestión de poder enmarcada en el sistema económico y de las clases sociales como lo denunciaron las teorías críticas del currículo, sino que en el currículo existe un vínculo muy estrecho entre poder, saber e identidad, que incluye cuestiones de raza, etnia, género, sexualidad y colonialismo que funciona como la gramática social para la formación de la identidad y la subjetividad.

Método

Toda reforma educativa trasciende la mera publicación de documentos normativos para convertirse en un acto de redefinición simbólica de la sociedad, la ciudadanía y el futuro. La actual política educativa y curricular del gobierno federal que se concreta a través del *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (SEP, 2024a) no es un simple documento técnico o legal, es un texto cargado de intenciones, ideologías, visiones del mundo, proyectos políticos de largo aliento y lineamientos para la construcción de una nación diferente a la actual.

Para comprenderlo en su totalidad, no basta con describir su contenido, es necesario emplear una metodología que nos permita desentrañar sus fundamentos

teóricos. En este contexto, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se presenta como una herramienta metodológica fundamental. Por lo tanto, este estudio parte de un ACD para analizar los textos fundacionales de la NEM y del PE 2022 (SEP, 2024a; SEP 2023) como artefactos culturales y políticos, es decir, como discursos. Esta perspectiva metodológica ofrece las herramientas necesarias para vincular de manera sistemática el análisis detallado del texto con sus fundamentos epistemológicos.

De acuerdo con Moreno-Mosquera (2016) el ACD en el campo educativo se puede entender como un marco de estudio que conecta la teoría del discurso con el análisis de la estructura social, lo que implica que el lenguaje y sus significados se estudien como partes funcionales de los procesos que crean y modifican dicha estructura.

Fairclough (2003) por su parte, ofrece un modelo tridimensional para el análisis empírico de textos concretos que concibe todo evento discursivo como la articulación simultánea de tres dimensiones: el texto, la práctica discursiva y la práctica sociocultural. Si bien el modelo de Fairclough es integral, un análisis detallado de las tres dimensiones simultáneamente puede ser demasiado extenso para los propósitos de este trabajo.

Al tratarse de documentos oficiales, la forma y el contenido del texto en sí mismo tienen un peso particular. Estos textos son productos cuidadosamente elaborados que buscan fijar posiciones y significados. Analizar sus propiedades formales y semánticas es crucial para entender cómo la SEP construye el discurso ideológico de la NEM.

De esta manera, al delimitar el estudio a la dimensión textual, es posible realizar un análisis más profundo y minucioso de los fundamentos a través de los cuales se construyen los documentos de la NEM, ya que es en el lenguaje mismo donde los significados se codifican y se hacen explícitos, por lo tanto, un enfoque en el texto es la vía más directa y pertinente para responder a los objetivos de esta investigación.

Fundamentos teóricos del *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*

El documento en el que la SEP (2024a) presenta el PE 2022 para la educación básica dedica varias páginas para analizar anteriores reformas curriculares de la educación preescolar, primaria y secundaria. Menciona que posterior a la revolución de 1910, como parte del “programa de modernización de la sociedad mexicana” (p. 46) se realizaron dos revoluciones: la cultural y la antropológica. La primera tenía como objetivo el cambio de la mentalidad de la sociedad para implantar valores

laicos y nacionalistas y la segunda se basó en el mestizaje para promover una identidad racial común, mencionando que:

Este proceso de mestizaje ha sido el referente cultural del currículo de la educación primaria y secundaria hasta nuestros días, en tanto referente civilizatorio deseable y ha colocado al mestizo como sujeto ideal en términos lingüísticos, sociales, económicos, culturales y educativos, dejando fuera de los temas de reflexión o contenidos a la diversidad étnica y cultural del país, incluyendo, las diferencias de clase, género, sexual y de capacidad inscrita en esa diversidad (p. 47).

18

Además, considerando lo que se expuso al inicio de este artículo, la actual administración de la SEP (2024a) señala que las políticas públicas y educativas en México desde 1990 fueron neoliberales, resultando en un currículo tecnocrático encaminado al desarrollo de competencias o aprendizajes clave acordes a las necesidades del mercado laboral. Por el contrario, la NEM y el PE 2022 representan un rompimiento no solo con las políticas educativas y curriculares previas, sino con la teoría curricular que sustentaban dichos proyectos educativos.

El enfoque teórico de partida de la NEM y del PE 2022 para la educación básica es el:

Enfoque intercultural que articule los procesos formativos, la evaluación, la gestión escolar, los materiales, las tecnologías de la información y comunicación, bajo el principio de justicia curricular en su diseño, operación y valoración, considerando como aspectos centrales la inclusión, la relación recíproca, solidaria y de interdependencia de todos los colectivos sociales que acuden a dichos niveles educativos (SEP, 2024a, p. 76).

Como se puede apreciar, a diferencia de los planteamientos de Silva (1999) sobre las teorías poscríticas del currículo que retoman el multiculturalismo, la NEM y del PE 2022 para la educación básica no lo considera debido a que, según la SEP (2024a) el multiculturalismo como un enfoque, si bien reconoce la diversidad cultural, es insuficiente porque se limita a una coexistencia pasiva y no cuestiona ni transforma las estructuras de poder desiguales que subyacen en la sociedad y en el sistema educativo.

Por esta razón, la SEP (2024a) a través del PE 2022 propone ir hacia una interculturalidad crítica, que busque visibilizar y cuestionar estas relaciones de poder asimétricas, en el que la política curricular sea una forma de transformar las estructuras sociales que han ido condicionando y reproduciendo las condiciones sociales hegemónicas. De esta manera, para revertir los enfoques educativos basados en las teorías tradicionales del currículo de Bobbit (1919) Tyler (1949) Mager (1962) y Taba (1962) la actual administración de la SEP (2024a)

considera que el PE 2022 tiene el objetivo de formar una nueva ciudadanía que participe activamente en la construcción de una sociedad democrática, justa, igualitaria, inclusiva, libre de violencia y solidaria.

Por medio del análisis que se realizó sobre los documentos que sustentan la política educativa y curricular de la NEM, se puede concluir que ésta se adhiere a un paradigma crítico y poscrítico del currículo, basado en las aportaciones que se describieron en los apartados previos de Freire (2005) Giroux (2004) Bourdieu (2007) Butler (2015) Dussel (1994) De Sousa Santos (2009) y Quijano (2000) y de teóricos sociales contemporáneos como Torres-Santomé (2012) Segato (2018) Walsh (2005) Giménez (2000, 2005) Mérida (2002) y Domínguez-Ruvalcaba (2019) entre otros. Con base en estas aportaciones, el currículo oficial se concibe ahora como un instrumento para cuestionar las estructuras sociales, culturales y epistemológicas dominantes, estructuras que han invisibilizado a diversos grupos subordinados, ya sea por las dinámicas de clase, raza, género o sexualidad.

En este sentido, a través del currículo está en juego no solo el conocimiento que las nuevas generaciones deben aprender, sino los valores socioculturales e identitarios del país. Es a través de los planes de estudio y su dominio cómo se adquiere poder e identidad. De tal modo, la SEP (2024a) reconoce una amplia diversidad de sujetos de derechos en México: pueblos indígenas, afromexicanos, personas con discapacidad, de diversidad sexo-genérica y migrantes, quienes demandan una mayor participación en el ejercicio pleno de sus derechos humanos, lo que implica:

Un trabajo profundo de transformación del currículo, la gestión, la enseñanza y la evaluación para cambiar los estilos de vida, las creencias y los comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad, con el propósito de dar prioridad al respeto a la vida y los derechos humanos, considerando el arreglo pacífico de los conflictos (p. 26).

Considerando lo anterior, como se muestra en la tabla 1, el PE 2022 se estructura a través de diversos componentes curriculares. Esta estructuración enfatiza la integración curricular, que es el mecanismo central que permite el desarrollo de capacidades del estudiantado y que posiciona a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de aprendizaje en los cuales se busca transformar la educación como un proyecto de construcción colectiva, vinculado a la realidad territorial, social e histórica, donde el conocimiento y los saberes son pertinentes y contribuyen al bienestar individual y colectivo (SEP, 2024a).

Tabla 1. Componentes curriculares del Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022

Componente	Descripción
Perfil de Egreso	Ofrece una visión integral de los aprendizajes y propósitos de formación general que las y los estudiantes deben desarrollar al concluir la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Define el ideal de ciudadanas y ciudadanos integrantes de una sociedad democrática acorde con el siglo XXI.
Campos Formativos	Agrupan contenidos de distintas disciplinas para ofrecer una visión más compleja e integrada de la realidad, superando la fragmentación de asignaturas.
Ejes Articuladores	Siete temáticas de relevancia social que cruzan todo el currículo (campos formativos) y conectan los contenidos con la realidad de los estudiantes, además de establecer una perspectiva ética.
Fases de Aprendizaje	Indican las secuencias indispensables que deben respetarse, organizando los contenidos de manera continua a lo largo de la educación básica (de inicial a secundaria). Priorizan los procesos formativos y el desarrollo de las y los estudiantes, en lugar de la especialización progresiva por asignaturas.
Programas Sintéticos	Contenidos nacionales determinados por la autoridad educativa federal.
Programa Analítico (Codiseño)	Se fundamenta en el Programa Sintético y permite la apropiación y contextualización de los contenidos nacionales por parte del magisterio, incorporando problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2024a).

Es necesario señalar que, de una u otra manera, en todos los componentes curriculares se manifiesta la teoría crítica y poscrítica del currículo; sin embargo, el análisis realizado de la política curricular permite identificar que se manifiesta principalmente en el perfil de egreso y en los ejes articuladores; por lo tanto, se hace pertinente presentar dichos componentes a continuación.

Perfil de egreso

El perfil de egreso refiere a los rasgos globales del aprendizaje, su objetivo es describir las capacidades necesarias para la formación de ciudadanía democrática en México y ofrece una visión integral de los aprendizajes a desarrollar en la educación básica. A través de este componente curricular la actual administración de la SEP realiza una crítica a los planes de estudio y perfiles de egreso anteriores. Esta secretaría menciona que en las políticas educativas de 1976 a 2017 “se reformularon los Planes y Programas educativos, recortando contenidos, abandonando métodos y suprimiendo la lingüística estructural, la lógica, la teoría de conjuntos, la estadística, los conceptos, las categorías, los principios y las leyes científicas” (SEP, 2023, p. 42).

El resultado fue perfiles de egreso limitados, que formaban “capital humano dócil, inexperto, con competencias mínimas, capaces de enfrentar los retos laborales, pero insuficientes para exigir un salario justo” (SEP, *ibid.*, p.42). Además, se negó una educación formativa e integral para la población, formando solo estudiantes bajo un modelo “individualista, meritocrático, que se conforma con la creación de un capital humano, con la formación de un ciudadano global desheredado” (p. 59).

Asimismo, la SEP (2024a) menciona que el perfil de egreso de los planes de estudio de 1992 a 2017 se expresaba a través de competencias o aprendizajes clave “como eje rector de la organización de los aprendizajes” (p. 55) por lo cual, los procesos educativos se reducían a la medición de un nivel de cumplimiento de una tarea que se expresaba de manera numérica, dejando fuera los procesos y avances personales de cada estudiante. El conocimiento, por tanto, se fragmentaba, agrupándolo en objetivos de aprendizaje y fraccionándolo en niveles educativos. Para la SEP, además, las competencias o aprendizajes clave “son estructuras curriculares cerradas, ligadas a acciones específicas y datos objetivos determinados, relacionados con estándares, indicadores y sistemas de certificación” (p.56) que derivan en “listados de contenidos para programar la enseñanza y la evaluación” (p.56). Por todo esto, la SEP hizo cambios.

El nuevo perfil de egreso que ha propuesto la SEP (2024a) en el PE 2022, ya no busca el desarrollo de competencias o aprendizajes claves, que sean resultado de objetivos conductuales descontextualizados de la realidad y que genere capital humano técnico, sino un proyecto único para la educación preescolar, primaria y secundaria, constituido por diez capacidades para el desarrollo humano integral y sostenible, que implica “la reflexión crítica acerca de distintos aspectos de la vida: vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad o cualquier otro motivo” (p. 17). Por lo tanto, el perfil de egreso de la actual política curricular, según la SEP (2024a) ofrece:

Una visión integral de los aprendizajes que las y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, en los que se articulan las capacidades y valores expresados en los ejes articuladores con los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y saberes aprendidos gradualmente en los campos formativos, un conjunto de las cualidades y saberes que les permitan seguir aprendiendo (SEP, 2024a, p. 95-97).

Con este nuevo plan se espera que al egresar de educación básica los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan cuestionar las estructuras sociales, culturales y epistémicas hegemónicas, las cuales, como se ha señalado, se materializan en la desigualdad, la injusticia, la opresión y la discriminación.

Muestra de lo anterior son los rasgos II, III, V y X del perfil de egreso (SEP, 2024a) los cuales aluden al reconocimiento y valoración de la diversidad sexual, lingüística, cultural, étnica, política y de género, a la igualdad entre hombres y mujeres, así como al desarrollo de pensamiento crítico para proponer transformaciones comunitarias solidarias y oponerse al clasismo, el racismo y la discriminación.

Aquí se puede ver, por tanto, que el PE 2022 sigue los principios de la teoría crítica y poscrítica del currículo y de la influencia de la teoría crítica de la raza, los estudios feministas, la teoría *queer* y los estudios decoloniales, toda vez que reconoce que el currículo es una cuestión de identidad en la que se forja tanto la subjetividad, así como los valores sociales y culturales de las personas y la colectividad.

Ejes articuladores

De acuerdo con la SEP (2024a) los ejes articuladores son portadores de “los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanos y ciudadanas de una sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como la mexicana” (p. 101) y conectan los contenidos de las diferentes disciplinas y el aprendizaje con la realidad de los estudiantes en su vida cotidiana. Por lo tanto, la confluencia de estos con los contenidos de los campos formativos conforma el núcleo integrador del trabajo didáctico.

La SEP concibe a los ejes articuladores como la perspectiva ética para el acercamiento a los contenidos del programa de estudio, con el objetivo de prevenir la reproducción de desigualdades y exclusiones basadas en la clase social, sexo, género, condición física o grupo étnico en el currículo. Dichos ejes tienen dos características principales, la primera, es la integración curricular al conectar los contenidos de las disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, vincular las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de la vida cotidiana, lo que favorece la integración del proceso de aprendizaje y otorga

significado a los contenidos aprendidos (SEP, 2024a). A continuación, se presentan cada eje articulador y sus fundamentos teóricos.

Inclusión

El eje articulador de inclusión se sustenta principalmente de los estudios decoloniales, sin embargo también incluye aspectos de la teoría *queer*, la teoría crítica de la raza y las epistemologías del sur, debido a que este eje busca que los procesos formativos y las relaciones pedagógicas permitan comprender la lógica colonial que opera a través de los dominios económico, político, social y epistémico, los cuales funcionan como mecanismo de exclusión tanto en el acceso al servicio educativo como en la manera en la que el currículo hegemónico privilegia ciertos conocimientos y valores de la cultura dominante (SEP, 2024a). La inclusión que propone la NEM va más allá de la clase social; en palabras de la SEP (2024a):

Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas (p. 106).

Este eje busca que los procesos de enseñanza y aprendizaje cuestionen las maneras en la que, a través del eurocentrismo, el patriarcado y la heterosexualidad, se desconoce la diversidad, funcionando como un sistema que olvida la diversidad y privilegia ciertas lógicas en la sociedad.

Pensamiento crítico

El PE 2022 para la educación básica menciona 55 veces la palabra crítico o crítica (y sus plurales) por lo que su uso recurrente subraya un pilar fundamental de la política curricular y define pensamiento crítico de la siguiente manera:

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a las personas y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género (SEP, 2024a, p. 109).

Esto coincide con las premisas de las teorías críticas del currículo, que están inevitablemente implicadas en relaciones de poder y buscan develar cómo el currículo contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales. Asimismo, se nutre de las teorías poscríticas en su expansión del análisis del poder a las dinámicas de género, etnia, sexualidad y en su cuestionamiento del conocimiento como construcción social y discursiva.

Interculturalidad crítica

Como se mencionó al inicio de este apartado, este eje articulador se aleja del enfoque multicultural, porque de acuerdo con la SEP (2024a) “el multiculturalismo es un racismo que mantiene las diferencias desde una distancia asentada en el privilegio de su posición universal” (p. 112) por lo tanto, no cuestiona ni transforma las estructuras de poder desiguales de la sociedad y del sistema educativo. Por lo tanto, la interculturalidad crítica como eje articulador del PE 2022 parte de los estudios decoloniales y de las epistemologías de sur, reconociendo que:

Las culturas son matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, creencia, comprensión, interpretación y acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan. Las culturas generan tipos específicos de subjetividad, formas originales de ser humano, que a su vez producen, crean y recrean esas mismas culturas (SEP, 2024a, p. 111).

De esta perspectiva, el Estado debe garantizar espacios en el mapa curricular que promueva un “diálogo de saberes que involucra a la ciencia occidental, los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes” (SEP, *ibid.*, p. 114) en el que se incluya las ciencias, las artes, la literatura, la historia y la vida cotidiana de las diversas culturas, fundamentado en interacciones de horizontalidad, respeto y simetría.

Igualdad de género

Este eje se fundamenta en la teoría poscrítica del currículo, abrevia principalmente de los estudios feministas, de la teoría *queer* y de aspectos de la teoría crítica de la raza. El propósito de este eje articulador es que los estudiantes: “cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género, que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta” (SEP, 2024a, p. 115).

Asimismo, realiza una crítica a la educación básica en el sentido de que ha sido utilizada como instrumento para legitimar e imponer “un modelo patriarcal, colonial,

científico eurocéntrico, homofóbico y racista”, el cual se impone en los cuerpos y mentes de las y los ciudadanos (SEP, *ibid.*, p. 116). De igual forma, retoma los planteamientos de los estudios feministas al señalar que las líneas de poder no solo están estructuradas por el capitalismo, sino también por el patriarcado, por lo que los estudiantes deben cuestionar las prácticas institucionalizadas que establecen violencia contra las mujeres y diferencias sociales y educativas basadas en supuestos biológicos que en realidad obedecen a razones sociales.

Finalmente, este eje articulador reconoce de manera explícita las diversas orientaciones sexuales, identidades de género y tipos de familia, además, realiza una crítica a las normas hegemónicas que han excluido a las personas que no se ajustan a un modelo patriarcal y heterosexual.

Vida saludable

Este eje abreva de la teoría crítica curricular para señalar que la salud está determinada por condiciones materialistas y estructurales y es vista como un hecho social e histórico influenciado por factores sociales como la pobreza, la violencia, la exclusión y el sedentarismo. Busca que los alumnos comprendan la relación entre salud, medio ambiente, economía, dinámicas sociales y culturales. Además, este eje articulador cuestiona cómo los alimentos y el acceso al agua son usados como mercancías en la sociedad de consumo y no como parte de la salud integral de las personas e involucra el cuidado del medio ambiente, así como el de todos los seres vivos, ya que existe una estrecha relación entre estos con la salud (SEP 2024a).

Este eje se centra también en la forma en la que la atención médica es desigual, basada por diferencias de clase social, género, edad o estatus migratorio. Los contenidos de este eje no solo abarcan los aspectos físicos, sino también los emocionales y sociales (SEP, 2024a). Aquí, con esta visión de la vida saludable, se puede ver la manera en la que se manifiestan las teorías poscríticas del currículo.

Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura

Este eje se relaciona con la teoría crítica y poscrítica del currículo debido a que politiza el lenguaje como productor de conocimiento e identidad, es decir, los textos y el lenguaje son un punto central para la significación, formación y producción de la identidad cultural y social (SEP, 2024a). Siguiendo los postulados de Freire (2005) este eje concibe la lectura como una acción emancipadora que permite que los estudiantes puedan descifrar su mundo, su propia experiencia, pero también para reencontrarse con la otredad en su diversidad. La lectura, entonces, no solo implica decodificar símbolos lingüísticos, sino que “conlleva la producción de sentidos y permite reconocerse en las palabras de otras y otros, además de

construirse por medio de una comunicación dialógica que atraviesa la historia de la humanidad” (SEP, 2024a, p. 131).

Artes y experiencias estéticas

El eje articulador artes y experiencias estéticas abreva de la teoría crítica y poscrítica del currículo debido a que se concibe a las artes como “expresión, cultura, comunicación y cognición” (p. 113). En este planteamiento la cultura y la estética no tienen jerarquías ni siguen estándares canónicos del arte, lo que da como resultado que no es posible la existencia de una “alta cultura” o “baja cultura”.

Este eje articulador reconoce, además, que el arte tiene una dimensión política y que las manifestaciones culturales y artísticas permiten “establecer espacios de diálogo en torno a temas y problemas de interés común” (SEP, 2024a, p. 133). De acuerdo con la SEP, este eje está diseñado para reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se generan en los estudiantes a partir de su relación con las producciones del arte, las manifestaciones culturales y la naturaleza.

Reflexiones finales

El ACD demuestra que los textos fundacionales de la NEM y el PE 2022 son inherentemente políticos e ideológicos, que no pueden ser tratados como textos simples o repositorios de información, sino como arenas de lucha por el significado y el poder, son artefactos ideológicos que participan activamente en una lucha política por la redefinición de la educación en México.

La NEM y el PE 2022 se fundamentan en las teorías críticas y poscríticas del currículo y rechazan la visión educativa tradicional, técnica y descontextualizada. Desde esta postura, también buscan posicionar al currículo como un campo de saber, poder e identidad, en el cual la educación impulse en todas las escuelas la diversidad y combata las desigualdades e injusticias sociales, basada en un proyecto de nación en donde todas y todos los mexicanos son iguales en dignidad como personas.

Por lo tanto, el currículo deja de ser un cuerpo neutro de conocimientos para ser visto como un territorio político y un artefacto cultural estrechamente ligado a las relaciones sociales de dominación, para lo cual el gobierno federal, a través de la SEP, tiene el propósito de impulsar la creación de una nueva sociedad, donde no haya discriminación por clase social, edad, raza y género.

La comunidad educativa como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la integración de los componentes curriculares, especialmente del perfil de egreso y de los ejes articulares, son la materialización

de esta base teórica y busca una formación integral que se enfoca en el desarrollo de capacidades de un ciudadano histórico, fragmentado y diverso.

Sin embargo, tal como se mencionó en el apartado metodológico, este estudio representa solo el abordaje de la primera de las tres dimensiones del modelo de ACD de Fairclough (2003). La naturaleza misma de la NEM, como un proyecto de transformación social y no solo curricular, exige que la investigación no se detenga en el texto. Para una comprensión cabal y crítica del fenómeno, es imprescindible que futuras investigaciones amplíen el foco para incluir las otras dos dimensiones: la práctica discursiva y la práctica sociocultural.

Es crucial analizar los procesos de producción, distribución y consumo de estos documentos oficiales, por lo que se debe investigar cómo los documentos de la NEM son interpretados, negociados, adaptados o incluso resistidos por los actores educativos clave, principalmente los docentes en sus colectivos. ¿Cómo se traduce el PE 2022 del papel a la práctica discursiva del Consejo Técnico Escolar?

El análisis debe, en última instancia, conectar el discurso de la NEM con el contexto social, político e ideológico más amplio. Es necesario indagar cómo este discurso intenta intervenir, desafiar o reproducir las relaciones de poder y las hegemonías existentes en la sociedad mexicana. ¿Qué efectos sociales y culturales (deseados o no) está generando la implementación de este discurso en las comunidades escolares?

Si bien esta investigación aportó una descripción densa del texto, la tarea pendiente es analizar la NEM como un evento discursivo completo. Solo articulando el texto, la práctica discursiva y la práctica sociocultural se podrá evaluar en profundidad el alcance real, las contradicciones y el potencial transformador de la Nueva Escuela Mexicana.

Además, se debe estudiar a profundidad la manera en la que la teoría crítica y poscrítica, que fundamenta la NEM y el PE 2022, se manifiesta en los contenidos de enseñanza de los programas sintéticos, en los materiales educativos y en los libros de texto gratuitos para estudiantes, docentes y familias.

Así también, es necesario mencionar que esta reforma curricular es efectuada por los mismos actores educativos, que, de un ciclo escolar a otro, deben de cambiar sus prácticas para que sean acordes a la teoría curricular que fundamenta el plan de estudios. El éxito de la reforma educativa del gobierno de la Cuarta Transformación depende, justamente, de los cambios radicales del enfoque epistemológico que adopte el personal educativo y de sus prácticas didácticas. En este sentido, es obligado conocer la manera en la que la NEM y el PE 2022 se resignifican en las escuelas y cómo la teoría crítica y poscrítica del currículo modifica favorablemente la realidad de las aulas. Falta tiempo para conocer resultados y el impacto social, cultural, ideológico y económico de este ambicioso proyecto educativo en el país.

Referencias

Althusser, L. (1974). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Ediciones AKAL. Madrid. España.

Ávila-Carreto, A., Vergara, I., & Vega, S. (2022). La NEM ante la Cultura Digital. ¿Propuesta técnica o construcción conceptual? In Proc. Congreso Internacional de Educación Evaluación. Debates en Evaluación y Currículum.

Azteca Noticias. (2023). #ConLosNiñosNo | Los nuevos libros de la SEP están atiborrados de carga ideológica [archivo de video]. [citado el 6 de agosto de 2025]; disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ziL8XEwj8V4>

Bobbitt, F. (1918) *The curriculum*. Houghton Mifflin Company, Boston.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2015). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica México, (5).

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Ed. Fontamara, segunda edición.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Britzman, D. (2014). Is there a Queer pedagogy? Or, stop reading straight 1. In Curriculum (pp. 211-231). Routledge.

Butler, J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*. Harvard university Press.

Carrejo, C. (2023, 11 de noviembre) *Marx, detrás de la NEM*. [citado el 6 de agosto de 2025]; disponible en versión HTML en internet: <https://www.coparmexchihuahua.org/prensa/marx-detras-de-la-nueva-escuela-mexicana>

Consejo Nacional de Laiacos. (2023). *Marxismo, Ideología de Género y Humanismo en la NEM* [Archivo pdf]. [citado el 6 de agosto de 2025]; disponible en: <https://consejonacionaldelaiacosmexico.org/wp-content/uploads/2023/09/Nueva-escuela-mexicana-e-ideologias.pdf>

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Delgado, R. & Stefancic, J. (2012). *Critical race theory: An introduction*. Second Edition. NYU Press.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Díaz-Barriga, A. (2007) *Didáctica y Curriculum: Convergencias en los programas de estudio* (2da ed.). Paidós Educador. ISBN: 978-968-853-362-8.

DOF [Diario Oficial de la Federación]. (2019), DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.; DOF 06/08/2023; [citado el 4 de agosto de 2025]; disponible en versión HTML en internet: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

DOF. (2020), *Programa Sectorial de Educación 2020- 2024* [Archivo pdf]; Estados Unidos Mexicanos; DOF 06/07/2020; [citado el 7 de agosto de 2025]; disponible en internet: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

DOF. (2022), Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria; Estados Unidos Mexicanos; DOF 06/08/2023; [citado el 4 de agosto de 2025]; disponible en versión HTML en internet: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

DOF. (2023), Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria; Estados Unidos Mexicanos; DOF 06/08/2023; [citado el 4 de agosto de 2025]; disponible en versión HTML en internet: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0

Domínguez-Ruvalcaba H. (2019). *Latinoamérica Queer. Cuerpo y política Queer en América Latina*. México: Ediciones Culturales Paidós.

Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Flores, J. M. (2023). La NEM con enfoque humanista: una mirada analítica. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, 1(2), 19-28.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fuentes, M., & López, M. (2023). La educación superior y la NEM: sus desafíos y posibilidades: Higher education and the new mexican school: Challenges and

possibilities. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1088-1100.

García, E. (2022). Educación, ambiente y desarrollo en la NEM. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 12109-12125.

García-Vélez, I. (2024). Alcances en la enseñanza con enfoque decolonial hacia el proyecto comunitario con estudiantes de nivel secundaria, Caso México. *Revista Ciencia & Sociedad*, 4(3), 236-247.

Giménez, G. (2000). Territorio, cultura e identidades. Globalización y regiones en México, 19-33.

Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México, 5-8.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.

Guevara, G. (Coord.) (2025). *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración*. Grijalbo.

Guevara, G. & Navarro, J. (Coords.) (2024). *Al borde del abismo. Actualidad y perspectiva de la educación básica*. Grijalbo.

Hernández, P. (2022). *¡Tan cerca de la Virgen! La relación del capital simbólico / religioso con otros capitales entre agentes privilegiados que realizan la custodia de la Virgen de San Juan*. [Tesis para optar por el grado en Doctor en Estudios Socioculturales]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Hernández, J., Monroy, M., & Moreno, J. (2024). Recuperación de prácticas comunitarias indígenas. Apuntes para una pedagogía decolonial en el marco de la NEM. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (15), 18.

Jarquín, M. (2023). Capitalismo de plataformas, corporaciones y filantropía en la NEM online. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.

León, L., Landa, L., Verdejo, J., & López, A. (2023). La ciencia abierta dentro de la NEM. Un enfoque humanista. *Universita Ciencia*, 11(32), 173-186.

Luke, C., & Gore, J. (2014). *Feminisms and critical pedagogy*. Routledge.

Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Fearon Publishers.

Mérida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona, Editorial Icaria.

MORENA. (2023). Estatuto jurídico. [citado el 5 de agosto de 2025]; disponible en versión HTML en

internet: <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/152760/CGex202308-18-rp-1-4-a3.pdf>

Moreno., C. (2023, 04 de agosto). *Libros comunistas*. [citado el 6 de agosto de 2025]; disponible en versión HTML en internet: <https://www.milenio.com/opinion/carlos-ivan-moreno-arellano/prospectivas/libros-comunistas>

Moreno-Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona próxima*, (25), 129-148.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Buenos Aires: CLACSO.

Rivera-del-Valle, M. (2023). Objetivos mundiales en la función docente dentro de la NEM. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 2(3), 35-44.

SEP. (2023) *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6*. México: Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Autoedición.

SEP. (2024a) *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular. Autoedición. ISBN: 978-607-8824-73-1.

SEP. (2024b). *El Seguimiento a la apropiación del Plan y Programas de estudio 2022*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular. Autoedición.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, Harcourt, Brace & World.

Tyler, R.W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press, Chicago.

Torres-Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Silva, T. (1999). Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo 2. Edición Auténtica Editorial. Belo Horizonte. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2016). *¿Qué hace un currículo de calidad?* [archivo pdf] OIE: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. [consultado el 7 de agosto de 2025] Disponible

en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa#:~:text=Diferenciado%20Un%20curr%C3%ADculo%20de%20calidad,los%20estudiantes%20en%20sus%20clases

Walsh, C. E. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Editorial Abya Yala.

Yosso, T. J. (2002). Toward a Critical Race Curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 93–107. <https://doi.org/10.1080/713845283>