



INVESTIGACIÓN

Vínculo comunidad-escuela: dos experiencias de bachillerato en contextos urbanos, reflexiones desde el Marco de la Nueva Escuela Mexicana

Community-school link: two high school experiences
in urban contexts, reflections from the framework
of the New Mexican School

César Silva Montes¹

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18034516>

Recibido: 15 de julio de 2025 / **Aceptado:** 06 de octubre de 2025

Resumen:

En este artículo se analiza la propuesta del Marco Curricular Común en la Educación Media Superior de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para vincularse con la comunidad. Se parte de la noción de que la educación es un acto político ligado a los fines del Estado con un currículo diseñado sin los conocimientos, valores y cultura de los habitantes de una comunidad. Por tanto, de acuerdo con Freire, es una invasión cultural. No obstante, la posibilidad de establecer nexos sociales para buscar transformar su entorno desde y con la comunidad existe en dos escuelas preparatorias urbanas en Ciudad Juárez y Chicolapan. Se concluye que desarrollar una educación emancipadora y antineoliberal, según se expresa en la NEM, no depende de un modelo educativo, sino de la definición política de los actores que conviven en una escuela. Para el estudio empírico se utilizó la metodología etnográfica que consiste en la participación cotidiana en el espacio estudiada, desde una perspectiva subjetiva y política.

Palabras claves: comunidad, invasión cultural, currículo, antineoliberal, emancipación.

¹ Mexicano. Doctor en Ciencias Sociales, Área de Concentración: Educación y Sociedad, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. cesilva@uacj.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0531-2911>.



Abstract:

This article analyzes the proposed Common Curriculum Framework for High School within the New Mexican School (NEM) model for community engagement. It begins with the notion that education is a political act linked to the aims of the State, with a curriculum designed without considering the knowledge, values, and culture of the community's inhabitants. Therefore, according to Freire, it constitutes a cultural invasion. However, the possibility of establishing social connections to transform their environment from and with the community exists in two urban high schools in Ciudad Juárez and Chicolapan. The article concludes that developing an emancipatory and anti-neoliberal education, as expressed in the NEM, depends not on an educational model, but rather on the political definition of the actors who coexist within a school. The empirical study employed ethnographic methodology, which involves daily participation in the studied space from a subjective and political perspective.

Keywords: community, cultural invasion, curriculum, anti-neoliberalism, emancipation

Introducción

En México cada seis años en el Plan Nacional de Desarrollo se dedica un apartado al sistema escolar. La educación como un hecho político representa la ideología social, económica y cultural de un periodo sexenal. José Vasconcelos primer Secretario de Educación Pública planteó la alfabetización de la población y la homogeneización de las comunidades indígenas. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se intentó implantar la educación socialista, luego se impulsó la escuela de la unidad nacional. Durante el desarrollo estabilizador la escuela promovió la soberanía nacional y el crecimiento económico interno. Con el régimen neoliberal se privatizó parcialmente la educación y se buscó insertar al país en la economía global privilegiando la formación laboral.

En 2022 la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se declaró antineoliberal, decolonial, antipatriarcal, reconociendo la pluralidad cultural y social de la nación, y por el vínculo comunidad-escuela. En el Plan de Estudios de la Educación Básica (PEEB) (Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC], s. f.) se afirma que se diseñó sin los dictados de los organismos financieros internacionales y sin un currículo en competencias para el trabajo. En contraparte, se postula un perfil de egreso reflexivo que ayude a resolver los problemas de su comunidad. Con esta propuesta, se examina el Marco Curricular Común en la Educación Media Superior (MCCEMS) y las posibilidades para lograr la unidad escuela-comunidad, sin que se convierta en una invasión cultural y con la fusión de los saberes científicos y ancestrales se transforme el contexto.

Se parte de la premisa de que la educación es un acto político ligado a los objetivos del Estado, por tanto, es una arbitrariedad cultural porque se delinea desde fuera de las comunidades. Según Freire (1997), la escuela es una invasión cultural, ejemplifica con el extensionista quien como educador le impone al campesinado una cultura ajena y una visión moderna de cómo sembrar. Así convierte al campesinado en “cosa” y le niega sus conocimientos, valores y su cultura agrícola, sustituyendo su procedimiento empírico ancestral por las técnicas científicas y anula lo histórico-social de la comunidad. En oposición, Freire postula una educación popular que “nace de los campesinos... de sus relaciones con el mundo y se va transformando... en la medida en que este mundo se va desvelando” (1997, p. 102).

En este marco, en el artículo se exponen los fundamentos del MCCEMS como parte del PEEB de la NEM, destacando su nexo con la comunidad. La alusión a Paulo Freire en el PEEB (DGDC, s. f.; 2022) conduce al recorrido de la educación popular en América Latina. Enseguida se anotan estas prácticas en México. Después se presenta el currículo como un campo de conflicto por un ideal de ser humano y sociedad, y una definición de comunidad. Luego, se exhiben las políticas neoliberales del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) contrarias a varios postulados del MCCEMS.

Más adelante, se cita la literatura sobre el MCCEMS. Posteriormente, se exponen dos experiencias de bachilleratos ligados a la comunidad: la Preparatoria 55 (P55) de Chicoloapan, Estado de México y la Preparatoria Federal por Cooperación (Prefeco) EMS-2/47 de Ciudad Juárez, Chihuahua. Se incluyen los desafíos para alcanzar el nexo escuela-comunidad. En las conclusiones, se expresa la posibilidad de imaginar una educación emancipadora y antineoliberal, según lo plantea el MCCEMS de la NEM.

Metodología

El análisis del MCCEMS se apoyó en los documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y artículos sobre su factibilidad y dificultades; de la revisión de literatura sobre la educación popular en Latinoamérica y en México. La experiencia empírica relata los hechos de una Prefeco EMS/2-47 de una zona marginal de Ciudad Juárez, desde la perspectiva etnográfica que consiste en la presencia prolongada de quien investiga en el espacio estudiado. Con la observación participante se documentó en un diario de campo una descripción densa de los sucesos cotidianos explorados; las relatorías de las asambleas y reuniones del personal de la escuela con estudiantes y los padres y madres de familia, proveyeron más elementos para el análisis.

De acuerdo con Restrepo (2018) la etnografía implica periodos largos en el espacio examinado, en mi caso como docente desde hace 26 años en la Prefeco EMS/2-47, con un enfoque emic, desde adentro, con la mirada del propio actor respecto a aspectos de su vida social. Por tanto, no fui un extraño en los acontecimientos cotidianos para fundamentar la reflexión de mi vivencia en la construcción de una escuela democrática en donde la directora asume el mandar obedeciendo de la deliberación colectiva. He contribuido a lograr, con sus contradicciones, una escuela no autoritaria en las relaciones en el aula, de no formar bachilleres cuya perspectiva al futuro se reduzca al empleo y el intento de asociar la teoría de emancipación con la práctica de la demanda por intervenir en los problemas sociales. En este sentido, en la Prefeco EMS/2-47 entendemos la educación como un acto político para reproducir o crear de alternativas a la ideología implícita, como de la NEM.

En el contexto del MCCEMS de la NEM que destaca la función del bachillerato en su vínculo con la comunidad, de ahí surgió mi inquietud por elaborar el presente artículo con énfasis en distanciarse de los enfoques de invasión cultural y develar la ideología del gobierno en turno. En la consulta de la literatura encontré el texto de Ramírez (2002) sobre la experiencia de la P55 con algunas coincidencias con la Prefeco EMS/2-47, entre otras: la búsqueda de la autonomía y autogestión educativa y su ubicación en zonas urbanas marginales. Por tanto, se eligió detallar desde la perspectiva de Ramírez de la P55 y de la Prefeco EMS/2-47 (lo empírico), como dos ejemplos de que el vínculo con su comunidad depende de la decisión de los actores políticos escolares, más que de un modelo educativo.

Finalmente, en la metodología cualitativa y etnográfica la teoría sirve para interpretar la información recopilada, se reconoce la subjetividad del análisis, la implicación política del investigador y el interés por comprender, más que demostrar, lo indagado. En el estudio se buscaron las conexiones de la institución con las políticas educativas del bachillerato para entender como las políticas del gobierno se asumen en la cotidianidad escolar.

La Nueva Escuela Mexicana y el currículo para el bachillerato

En 2008 Felipe Calderón decretó un MCCEMS basado en competencias. En 2022 la NEM negó este currículo por su orientación laboral. En el bachillerato docentes y directivos, expertos, en *webinars*, en mesas y grupos de trabajo durante tres años, acordaron “un currículo ampliado que integra los recursos socioemocionales” (Arroyo & Pérez, 2022, p. 3). En el MCCEMS se exponen siete paradojas. Las que interesan para el artículo son: la primera, que cuestiona la pertinencia y relevancia de la educación basada en competencias de la reforma de 2008; y la tercera, referente a la articulación de la escuela con su contexto.

La primicia en el bachillerato es “una escuela abierta, que significa traer la comunidad a la escuela como una forma de establecer una conexión del educando y su entorno social...” (Arroyo & Pérez, 2022, p. 12, 15). El MCCEMS busca la articulación aula-escuela-comunidad para ajustar el currículo a los cambios sociales, con una didáctica basada en los problemas y desafíos que enfrenta el alumnado en sus comunidades. Discursivamente, en las paradojas persisten nociones y objetivos formativos plausibles: enfoque humanista, la construcción de un mundo más justo, pacífico y sostenible. El educando recibirá contenidos emocionales, físicos, morales, estéticos y cívicos. Las calificaciones no debe ser la motivación por aprender. El currículo no se reduce al beneficio individual, ni a formar para solo para la empleabilidad. Sin embargo, algunas características del perfil de egreso antes las planteó la Dirección General del Bachillerato (DGB, 1999), como participar en los cambios sociales, fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia. Y en el MCCEMS de 2008 se propuso el respeto a la diversidad cultural, el rechazo a toda forma de discriminación y la armonía ecológica.

El MCCEMS se liga al PEEB (DGDC, s. f.; 2022), porque “es fundamental que se conciba a la educación como un acto político, como invitaba Paulo Freire” (p. 11). La desigualdad social será la base de la evolución porque: “compromete al Estado, a la comunidad y a la escuela con los oprimidos, mujeres, los indígenas... y no con un tipo de educación... cuyo valor social y económico se traduce en... capital humano” (DGDC, s. f., p. 11). En la Última Versión del PEEB (DGDC, 2022) se citó de Freire su “lucha ininterrumpida a favor de la liberación de las personas, de sus vidas deshumanizadas por la opresión y dominación social... en un mundo dominado por políticas neoliberales y excluyentes” (p. 178). Según Freire (1997) la educación como un hecho político es la búsqueda de sueños, ideales y utopías.

En suma, en el contenido de la NEM y el MCCEMS el objetivo es vincular a la comunidad con la escuela para que el estudiantado con sus aprendizajes procure solucionar las problemáticas del entorno. Además, construir “empresas sociales... donde sus capacidades personales sean garantía de éxito” (Arroyo & Pérez, 2022, p. 16). También se aspira a una escuela democrática y contenidos que rebasen el mérito, el individualismo y la noción de capital humano. En este marco, se exponen los fines de la educación popular.

Freire y la emancipación desde la comunidad en América Latina

Los títulos de algunos libros de Paulo Freire compendian su idea educativa de combatir la invasión cultural y promover la práctica de la libertad, la autonomía y la esperanza. Su método de alfabetización anhela que el estudiantado elabore su aprendizaje y el profesorado propicie el diálogo para reflexionar, comprender, explicar su realidad y transformarla. En el PEEB (DGDC, s. f.) se cita la *Pedagogía de la Autonomía* de Freire pues “la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente contruidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 75). Por tanto, “los saberes constituyen un

lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad” (DGDC, s. f., p. 8). Paralelamente, la escuela debe “dirigir la acción educativa a la realización y emancipación de las y los estudiantes” (p. 9).

Desde esta perspectiva, la formación didáctica del magisterio comprende la reflexión sobre las finalidades implícitas y explícitas del currículo, la situación social y las prácticas cotidianas para alcanzar una educación crítica y emancipadora (Giroux, 1997). En América Latina el deseo de una educación liberadora es de larga data. El pensamiento decolonial y anticapitalista, el diseño del currículo desde la comunidad y la enseñanza como un hecho político en favor de la emancipación, se condensan en la educación popular. El recuento inicia con Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar. Imen (2013) y Aguilera & Clavijo (2021) sostienen que en Rodríguez la enseñanza contenía elementos anti patriarcales y anticapitalistas para una sociedad sin educación de castas ni excluyente. El derecho a la propiedad se observó que impide la cooperación. La enseñanza hacia las mujeres buscó evitar que se prostituyesen por necesidad o se casaran para asegurar su subsistencia. Un fin fue superar el egoísmo leyendo críticamente la realidad.

Puiggrós (2017) sustenta que la educación popular y democrática se ligó con los discursos político-educativos del marxismo y del nacionalismo. Alude a los proyectos latinoamericanistas y antimperialistas de las tres primeras décadas del siglo XX. A la par se gestaron experiencias de educación popular inspiradas en la teología de la liberación y las ideas de Paulo Freire, perseguidas por las dictaduras militares de abril de 1964 en Brasil hasta marzo de 1990 con Pinochet. Los gobiernos sustitutos de las dictaduras abrieron la educación al mercado reduciendo, descalificando y mercantilizando a la escuela pública.

Otra vertiente educativa surgió del Sur global con los pueblos originarios, comunidades subalternas y colectivos populares. Colin et al. (2022) consideran que se construyeron pedagogías para la emancipación y una educación comunitaria para formar personas defensoras de su territorio y del capital extractivo que despoja a los pueblos de sus recursos. La escuela autogestionada del Movimiento Sin Tierra (MST) tuvo un sentido político. Pinheiro (2015) asevera que las familias participan en la planificación y en la administración escolar, con dos principios básicos: a) desarrollar la conciencia crítica del estudiante mediante contenidos alternativos al discurso oficial; y b) divulgar la historia y el significado de la lucha por la tierra y la reforma agraria. El MST considera que la formación parte de las condiciones de las personas y se educa para el trabajo y la cooperación, con valores socialistas y ligada a la política, la cultura y la economía.

Experiencias de educación comunitaria en México

Marx Arriaga, quien encabeza la difusión de la NEM, mencionó que la propuesta se cimentó en las experiencias mexicanas como las escuelas altamiranistas, las de Michoacán y las zapatistas (Arriaga, entrevista, 2022). En este sentido, según Chávez (2013), en Guerrero el profesorado de zonas indígenas de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación ha organizado 217 Escuelas Guerrerenses Atamiranistas cuyos contenidos y métodos responde a la cosmovisión de los pueblos. Consideran que los sujetos deben transformar la sociedad desde tres ejes: fusionados con las comunidades, el currículo apegado al contexto y la formación docente según los intereses del magisterio. Su contexto es la sabiduría de los pueblos originarios, la armonía con la naturaleza y preservar su cultura. Las comunidades participan mediante los comisariados de bienes comunales, las autoridades y padres y madres de familia en los contenidos curriculares. Se intenta una educación no selectiva con proyectos productivos del profesorado y de la comunidad para menguar la pobreza.

Por su parte, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en su Plan alternativo para la transformación de la educación en Oaxaca, rechazó los exámenes estandarizados

para medir aprendizajes, porque vigilan al magisterio y castigan al estudiantado, profesorado y escuelas. Al mismo tiempo, se atenta la pluriculturalidad y multietnicidad de la nación. En oposición, postulan una educación humanista como un derecho, dialógica y definida desde las comunidades, y en contra de los valores del mercado (Hernández, 2013).

En Michoacán las escuelas integrales nacieron en 2003 con prescolares, primarias, secundarias y telesecundarias. Cada una con su particularidad, pero funcionan con los principios de: trabajar en colectivo; deliberar sobre la enseñanza y validar los conocimientos con el marco social; vincular el conocimiento popular con las ciencias; reflexionar desde las dimensiones socioeconómicas; la escuela abierta a la comunidad para convertirla en un espacio de enseñanza y aprendizaje y de vida social. El trabajo docente y el general es para el sustento, se pretende el buen vivir con la naturaleza; se distancia de la educación mercantil y meritocrática propia del capital humano; el ideal de persona es no eficientista, ni competitiva, ni instrumentalizada ni estandarizada (Coll, 2019).

En las escuelas integrales de Michoacán se promueve el conocimiento desde y con la comunidad, con una estructura escolar horizontal y una pedagogía del trabajo para la liberación. La figura de director se sustituye por la de coordinador y dura en el encargo dos años y medio. En asamblea, comunidad y magisterio definen el futuro de las escuelas instaurando una relación de mandar-obedeciendo. La discusión abarca los problemas de la comunidad y sus posibles soluciones como el abasto de agua potable. El trabajo se concibe como un acto humano y creativo para enseñar a los infantes a organizarse en talleres, pequeñas cooperativas y aprender oficios (Mares, 2012).

Por su parte, Baronnet (2017) revisa las experiencias zapatistas, del sur de Oaxaca y de Cherán que educan para la autonomía. Se refrendan los valores y conocimientos locales y científicos para la sustentabilidad de sus territorios, evitar el despojo de recursos materiales y simbólicos, como praxis pedagógica contra la hegemonía del capital creando otras formas de agroecología, con autogestión y educación popular e intercultural. Pretenden desarrollar economías solidarias y estructuras de gobierno comunal. En lo educativo, para fortalecer la comunidad con pedagogías afines a sus contextos, anticoloniales y alejada de la lógica mercantil y capitalista.

En síntesis, el recorrido por algunas experiencias de educación comunitaria en México destaca el contexto indígena, rural y de nivel básico. Por tanto, no se extrapola ni se expone como modelo a replicar en los espacios urbanos, sino de puntualizar los factores que coinciden con el discurso de la NEM y del MCCEMS. Como sostiene Zibechi (2024), la organización es más común en áreas rurales, porque en las ciudades prevalece el individualismo y el consumismo. No obstante, en toda América Latina existen colectivos y grupos que resisten a la especulación inmobiliaria, a la militarización, la precarización laboral y también impulsan cooperativas. En consecuencia, se trata de centrarse en la factibilidad de construir un currículo desde la comunidad con sus saberes, su entorno, la emancipación, la formación del sujeto colectivo y la escuela ligada a las personas para resolver las problemáticas del contexto urbano.

Currículo y Comunidad en el Marco Curricular Común del bachillerato

En los fundamentos del MCCEMS no se expresa una definición de currículo, pero sí en el PEEB como: “Un todo integrado con diferentes niveles de concreción y articulación -del plan de estudios, los programas de estudio y los libros de texto-, que busca aterrizar las intenciones educativas que propone en las diferentes fases y grados de la educación (DGDC, s. f., p. 8). La definición se reduce a planes y programas de estudios, secuencial y con la técnica para implantarlo. Más adelante lo contextualiza y lo concibe como una construcción sociocultural en donde confluyen

intereses, ideologías y valores: “plasmados en el currículo de acuerdo con un momento histórico específico y la correlación de fuerzas existentes” (DGDC, s.f., p. 43).

La perspectiva sociocultural permite entender el currículo como un espacio de conflicto por una idea de ser humano y sociedad (Silva, 2016). Por tanto, es factible comprender el interés de cada gobierno, grupos de poder económico y político por delinear el currículo y determinar el perfil de egreso en las escuelas públicas. Sintéticamente, la denominada escuela de la revolución mexicana pensó en un sujeto para la soberanía nacional y cumplir los ideales de tierra y libertad. Con la industrialización empezó una formación técnica al servicio de la patria en el periodo de sustitución de importaciones. Después del nacionalismo revolucionario llegó el neoliberalismo para un mundo de competitividad comercial.

Ahora la NEM postula combatir el individualismo y al sujeto económico para vincular al bachiller con la resolución de los problemas de la comunidad. Igualmente, el currículo ampliado del MCCEMS incorpora la formación socioemocional heredada del régimen neoliberal desde el año 2000. Esto fue novedad curricular en 2017 en el Nuevo Modelo Educativo sin aludir su origen empresarial que requiere una fuerza de trabajo con habilidades blandas como la atención telefónica a clientes y el autocontrol laboral (Silva, 2023). Orozco (2023) advierte que el discurso neoliberal y la cuarta revolución industrial se han apropiado del aprendizaje constructivista y sociocultural hacia sus necesidades de fuerza laboral. Por tanto, es necesario que en la práctica no surjan seres individualistas y exitosos sobre las demás personas; que el pensamiento crítico aborde el contexto social y no se limite al desarrollo de habilidades cognitivas.

En el nexo con el currículo, en el documento del MCCEMS no se define la comunidad, solo en el PEEB como “...una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de las demás personas” (DGDC, s. f., p. 78). Para Dussel & Acevedo (2023) ésta es una imagen idealizada de “lo diverso” en armonía con la comunidad. También Gallardo (2023), pondera que es una visión idílica de la comunidad no generalizable. Las definiciones varían desde la mirada disciplinar de donde se aborde: cultural, histórico, étnico, político o lingüístico. Para Causse (2009), la comunidad es un grupo humano en un espacio geográfico que comparte actitudes, sentimientos, tradiciones y lengua para identificarse como tal.

Sobre la noción de comunidad, Álvaro (2010), Giordano (2014) y Paviña (1949) coinciden en que Tönnies (1887/1947) estableció la diferencia entre ésta y la sociedad. La comunidad se identifica como lo antiguo, vida en común duradera, auténtica y organismo vivo; y la sociedad como lo nuevo, cosa y nombre, vida en común pasajera y aparente, es un agregado y artefacto mecánico. La comunidad se formó espontáneamente, sin finalidad previa por ello es natural y colectiva con gobierno propio para satisfacer sus necesidades. En cambio, la sociedad es una asociación contractual racional. Giordano (2014) también recorre las perspectivas de Weber, Durkheim, Dewey, Parsons, Luhmann y Marx, para romper el dualismo de Tönnies.

Independientemente de las visiones idílicas o armónicas de la comunidad, en el PEEB se postula a ésta como el núcleo de vinculación con la escuela en una relación de intercambio recíproco. Por ende, no es interés entender la comunidad como algo puro, sino diverso en donde confluyen algunas costumbres culturales, simbólicas y lingüísticas, pero muy disímiles en la idea de ser humano y sociedad, como se definió al currículo. La posibilidad de que la escuela se ligue con la comunidad no es novedosa, es real y es una propuesta para analizar y no descartar a priori. En la práctica los buenos deseos y los planes se enfrentarán a la realidad, en este caso, del bachillerato EMS-2/47 de Ciudad Juárez, ubicado en una zona marginal.

Para cerrar, en el currículo del MCCEMS aún se habla de asegurar competencias con referentes sociales y éticos, distantes de la lógica de mercado. Pero destaca la importancia de lo económico y “el valor del desarrollo de competencias específicas en la formación para el trabajo... deben seguir siendo parte de los planes y programas de bachillerato tecnológico y profesional

técnico bachiller” (Arroyo & Pérez, 2022, p. 8). En la retórica del gobierno actual quedan elementos de neoliberalismo económico y educativo, y su desafío es no caer en un “aprendizaje centrado en el alumno” como actividad cognitiva y actitudes desde una visión individual que subordina la comunitario (Gallardo, 2023).

La vigencia del neoliberalismo en el gobierno de AMLO

En los fundamentos del MCCEMS se promueve una sociedad sustentada en el bienestar común que supere la libertad de mercado y formar una “generación que desafíe los preceptos de la ideología del neoliberalismo... para construir un mundo más justo, pacífico y sustentable” (Arroyo & Pérez, 2022, p. 5). Pero más adelante se matiza que “la esfera económica no es sinónimo de neoliberalismo ni de libre mercado... [pero] corresponde a un enfoque económico e ideológico que... condujo a la concentración de la riqueza” (p. 8) y destruyó las capacidades financieras de la población. En el PEEB (DGDC, 2022) se declara que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha encauzado: “Los sistemas educativos para ponerlos al servicio de unas concepciones y mercados económicos neoliberales, promoviendo... una filosofía instrumental, utilitarista de los saberes” (p. 108).

No obstante, en los hechos la administración de AMLO conserva aspectos del neoliberalismo. Se destacan, las políticas de tratados de libre comercio, las pensiones privatizadas, la ausencia de una reforma hacendaria progresiva y continúa el pago de la deuda de la banca privada con los impuestos de la población. También, sigue el extractivismo y las condiciones laborales precarias para un sector del profesorado y el intento de recorte presupuestal a las universidades.

En este marco, Pérez (2022) señala que AMLO impulsa la Alianza del Pacífico fundada en 2012 con gobiernos ultra neoliberales de Colombia, Chile, Perú y México y Estados Unidos en contra de las naciones suramericanas que se resistían a sus intereses comerciales. Respecto al Sistema de Ahorro para el Retiro, según Leal (2022), no se pagan pensiones dignas, ni mejores rendimientos y preserva el modelo de autofinanciamiento neoliberal.

Sobre el extractivismo, conviene asentar la incongruencia con el PEEB “que respeta el buen vivir de las poblaciones afromexicanas e indígenas, así como los principios de vida democrática y de justicia social” (DGDC, s. f., p. 77). Para Machado (2015) las mega obras de infraestructura y corredores transcontinentales, se oponen al Buen Vivir porque depreda sus fuentes de agua, destruye su entorno y la salud de la población. Tornel & González (2022) y López y Rivas (2022) coinciden en que el gobierno de AMLO conserva un régimen capitalista-colonial de extractivismo pues despoja a las comunidades de sus conocimientos, territorio y vidas como con el Tren Maya y el Corredor Transistmico.

Para cerrar el recuento de las políticas neoliberales del actual gobierno, se presentan la continuación de los programas de estímulos en las universidades desde una visión productivista y el Sistema Nacional de Investigadores que continúa otorgando un salario extra sin efectos en la jubilación y el aumento de prestaciones. AMLO no se decide a integrar los estímulos al desempeño al salario para fortalecer el poder adquisitivo del profesorado, ni mantener pensiones dinámicas y sin topes salariales. Continúa la subcontratación del profesorado por honorarios. La insolvencia de las pensiones en las universidades provocó que para jubilarse el personal promediara el salario de los últimos cinco años y no el más alto, y en la mayoría de las universidades se acrecentó la edad de jubilación a 60-65 años y a 30 de servicio.

Sobre las evaluaciones externas, la SEP (2019 et al. p. 21) señala: “En el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) del 2017, se obtuvieron resultados desalentadores al igual que los de PISA”, como indicador del avance en lectura, matemáticas y ciencias en la educación

básica y secundaria. Para Plá (2023) los resultados de PISA de la OCDE se orientan al desarrollo económico, no educativo, de los países integrantes del tecnocapitalismo. Se define un currículo universal buscando producir aprendizajes homogéneos como la educación en servicios financieros, solo con tres asignaturas evaluadas de los programas de estudio.

En referencia al financiamiento en la educación superior, Silva (2021) delibera que AMLO prosiguió la senda neoliberal de hacer más con menos. Los gobiernos anteriores condicionaron los recursos a la evaluación, estrecharon el vínculo con el sector productivo y recortaron el gasto de las universidades públicas porque lo administraban mal, aunado a la baja de los precios del petróleo y la inestabilidad económica planetaria. Con tales antecedentes, en 2018 el Secretario de Hacienda intentó reducir el presupuesto arguyendo que “...en algunas universidades públicas los sueldos son desproporcionalmente altos, hay falta de transparencia en su gasto” (p. 26). Pero ante la inconformidad de rectores e intelectuales AMLO desistió del recorte.

En suma, con AMLO persisten los rasgos de las políticas neoliberales, como el programa Jóvenes Construyendo el Futuro que beca a estudiantes para trabajar en las empresas y adquirir experiencia laboral con el fin de obtener un empleo; en la práctica, es un subsidio a la capacitación ahorrando costos al empresariado. Por tanto, se cuestiona si un gobierno que en la retórica se declara antineoliberal y es incongruente en la práctica puede lograr una escuela ajena al neoliberalismo educativo formador de capital humano y una escuela para la emancipación.

Literatura sobre el marco curricular común en el bachillerato

En la búsqueda en Google académico de textos de análisis sobre el MCCEMS de la administración de AMLO se eligieron los que se enfocan en el aspecto político y si los planteamientos superan al currículo en competencias y la tendencia neoliberal. En el recorrido se encontraron artículos examinando la aceptación del profesorado del MCCMS y su rasgo humanista (Ramírez & Aguirre, 2024), de la necesidad de que las progresiones de aprendizaje sean lógicas y graduales (Martínez, et al., Cabrera & Cruz, 2024) o la Pertinencia del programa Construye T en el MCCEMS de Ruelas, et al., (2022). A continuación, se citan los textos relacionados con el aspecto político y las críticas al MCCEMS.

En cuanto a los cuestionamientos, Fernández, et al., (2022) objetan que el MCCEMS no especifica cómo se articulará con la universidad y sustituyan el currículo por competencias por trayectorias de aprendizaje. Ponderan que se empobrece el perfil de egreso porque no se menciona el dominio del idioma inglés fundamental para el éxito laboral. En contraparte, según Rodríguez (2023) con base en el concepto de competencias de las reformas de 2008 y 2017 lo equipara con las trayectorias de aprendizaje. Igualmente detecta similitudes entre los productos esperados y las progresiones de aprendizaje. Empero, expresa su desacuerdo por la ausencia de un diagnóstico de los inconvenientes del modelo que lo antecedió y las escasas novedades como forjar ciudadanos participativos. Para Aguirre (2022) existen más continuidades que rupturas como el desarrollo integral, aunque es positivo es individualista en el sentido ético-político desde su aparición en los años cuarenta del siglo XX en contra de educación socialista. Agrega que a pesar de concebirse como un régimen de izquierda supondría trascender una educación con calidad y equidad plasmada en el MCCEMS.

Con un enfoque sociológico y psicológico, Bautista (2023) examinó los talleres de habilidades socioemocionales desde el campo ideológico-político para el autocontrol y autorregulación de las personas. Cita a Han (2014) y su aseveración de que las emociones en el neoliberalismo sirven a la productividad y al rendimiento de la economía y en la escuela para el condicionamiento al mundo laboral. Asimismo, anulan la palabra cotidiana del adolescente por las competencias socioemocionales. Así no se forma un sujeto responsable y capaz de actuar. Concluye

que hay incongruencia entre los ideales del perfil del estudiantado y las condiciones de la realidad manifestada desde su voz.

Camacho (2022) considera que las innovaciones al MCCEMS son necesarias y deseables, pero deben acompañarse de cambios sociales y económicos radicales para referirse a una cuarta transformación y superar la fuerte desigualdad de ingresos del neoliberalismo. Discute la formación racionalista en los planes de estudio y la educación socioemocional del sexenio anterior. Menciona la violencia actual, las dificultades para obtener un empleo, la cultura consumista, la pobreza y apatía de la juventud hacia la política del país. Este es el panorama en que el alumnado del bachillerato se asumirá como agente para construir una sociedad sostenible. Por otro lado, Aguirre (2022) delibera sobre la escolarización del estudiantado en y para la justicia social que aprenderá en el bachillerato cambiando las relaciones de colaboración de los actores educativos. Aspira a renovar la cultura escolar en donde la juventud vive la verticalidad, el disciplinamiento, la homogeneidad y la nula representación. Pondera adecuado instituir asociaciones estudiantiles y experiencias democráticas para no provocar su escasa o inexistente cultura política.

Del concepto de excelencia observado como parte del lenguaje economicista en la escuela, según Aguirre (2022) se diferencia de la calidad encaminada a las empresas porque precede el humanismo educativo para la transformación permanente y el máximo logro de aprendizajes. Complementa que la excelencia es inclusiva y debe adecuarse a cada comunidad. Otra experiencia exitosa la registran Campa y León (2023) sobre la formación socioemocional del currículo ampliado del MCCEMS y reportan que favoreció la autoestima, el seguimiento de reglas y acuerdos y la convivencia escolar. Recomiendan fortalecer los temas de inteligencia emocional y resolución de conflictos con actividades lúdicas. Y Silas (2023), señala que ni las agrupaciones de asignaturas ni las fases son novedosas ya que entre 1959 y 1970 se preocuparon por evitar disociaciones entre los conocimientos, enfatiza la autonomía curricular y profesional del magisterio. Es una posibilidad real para adecuar los contenidos de los programas de estudio con relación al contexto del estudiantado y sus problemáticas.

Segura (2023) en un trabajo terminal sobre el MCCEMS sostiene que sus programas de estudio son inadecuados para superar las deficiencias educativas, porque falta precisión en las estrategias para su aplicación. Resalta la incongruencia externa entre los documentos de la NEM, el MCCEMS y sus progresiones de aprendizaje con las acciones realizadas por el gobierno. En cuanto al profesorado es necesario mejorar sus condiciones salariales y disminuir el número de estudiantes por grupo. También discute que se concientiza sobre la cuestión intercultural, pero no existen actividades de inclusión y colaboración con los pueblos indígenas. Lo rescatable del MCCEM, con base en la opinión del magisterio, es el humanismo para trascender las individualidades y las competencias.

En la consulta de textos sobre el MCCEMS no se localizó alguno respecto a la vinculación de la escuela con la comunidad. Si debatieron que aún se conservan las competencias con otro nombre, las habilidades socioemocionales para el trabajo y el control social, el desarrollo integral y la necesidad de cambios económicos antineoliberales. También se citaron experiencias exitosas sobre las emociones y las posibilidades de conformar la conciencia de justicia en el alumnado. En este contexto, se presentan dos experiencias de preparatorias vinculadas a la comunidad y a la sociedad.

Dos experiencias de preparatorias en su nexa con la comunidad

Antes se asentó que en América Latina y en México la educación desde la comunidad es una realidad. En el recuento se encontró que sirvió a la gente en la resolución de ciertas problemáticas, superar el individualismo, conformar dirigencias colectivas, conservar sus lenguas e identidades y proteger sus territorios. Pensar en una experiencia urbana y sus posibilidades implica reconocer la

diversidad de la ideología, origen y condiciones de vida de las personas que habitan en un espacio geográfico definido como comunidad. En consecuencia, se exponen dos ejemplos: la Preparatoria 55 (P55) de Chicoloapan, Estado de México y la Preparatoria Federal por Cooperación (Prefeco) EMS-2/47 de Ciudad Juárez, Chihuahua.

La P55 la fundó Oscar Hernández Neri, docente de la secundaria “Leona Vicario” en 1988 siguiendo el modelo de la Preparatoria Popular Texcoco. Para lograr el reconocimiento oficial y la certificación de la escuela, Hernández, el director de la secundaria y una alumna realizaron una huelga de hambre de 1989 y luego consiguieron la donación del terreno para construir el edificio de la preparatoria. Su nexa con la sociedad se fortaleció en 1997 cuando el profesor Álvaro Guatemala ganó una regiduría y en la P55 se delinearon proyectos de beneficio social. Por su perspectiva en favor de la juventud marginada, en su trayecto crearon la papelería escolar con precios bajos y el escritorio estudiantil para que el alumnado carente de computadoras hiciera sus tareas. Después organizaron marchas con los educandos en demanda de la remodelación de los sanitarios, edificación del laboratorio de idiomas, el comedor escolar, equipo de cómputo y televisores para el apoyo académico. Tres principios orientan sus acciones: 1) Que no quede nadie sin oportunidad de ingreso; 2) Que en la escuela haya un ambiente propicio para el aprendizaje; y 3) Formación permanente de profesores para elevar la calidad educativa.²

Según Ramírez (2022), los principios para la creación de la P 55 se fundamentan en el ideario de los participantes de las Preparatorias Populares de 1968. Su fin es formar a la juventud marginada para servir a la comunidad y trascender el aula, en un contexto de represión policial, pobreza y violencia estructural. Sus fundadores realizaron activismo político con organizaciones populares del área metropolitana de la Ciudad de México luchando por la vivienda y en apoyo al campesinado como el Movimiento Urbano Popular y la Unión General de Obreros y Campesinos de México. Para educar a la juventud segregada eliminaron el examen de admisión por su rasgo excluyente y no cobran colegiaturas, sino una cuota mensual voluntaria para comprar papelería y solventar los gastos de administración. En la organización curricular, agruparon las materias en bloques para que el estudiantado curse menos asignaturas, disminuya su gasto en materiales y goce más tiempo ya sea en cuidar a sus familiares o dedicarse a laborar.

La autonomía o autogestión curricular la definieron directivos, docentes y estudiantes los encaminó a revisar críticamente los contenidos de las asignaturas establecidas por la SEP, pero el magisterio goza de la libertad de cátedra para modificar los contenidos que considere adecuados para la formación del alumnado. Una profesora lo expresó así: “Porque nosotros que somos de la comunidad y estamos frente al grupo, detectamos las necesidades” (Ramírez, 2022, p. 115). Esta autonomía curricular posibilita al estudiantado vincular los saberes de su familia y sus barrios para aplicar lo aprendido en la escuela. El impulso al pensamiento crítico permite voltear a la comunidad para reciclar agua de lluvia, criar conejos, cultivar plantas medicinales y organizar una brigada para rescatar perros callejeros y esterilizarlos.

Respecto a la escuela EMS-2/47, como otras Prefeco, se fundó por la intervención de la comunidad cuando padres y madres de familia, la sociedad de estudiantes y docentes de la secundaria Altavista en 1967, quienes solicitaron un bachillerato en la zona, porque la condición económica precaria impide al estudiantado trasladarse a otros puntos de la ciudad. Todavía en 1984 se describió el sector con cuartos de madera y cartón, en superficies irregulares como lomas, cerros,

² Información obtenida de la página de la P55 en donde aparece el nombre de origen náhuatl Ollin Tepochcalli, que combina la palabra movimiento y la noción de las escuelas donde se enseñaba el oficio de la guerra y el cultivo de la tierra a niños y jóvenes del pueblo. Se puede resumir como “Movimiento de la escuela para guerreros” o “Escuela de guerreros en movimiento”. Véase: Nuestra Historia 1988-2008, <https://prepa55.edu.mx/historia/>

arroyos y un: "... espacio físico ocupado por la población marginal en barrios y arrabales declinantes, en condiciones de pauperización permanente y acumulativa".³

La petición se basó en el decreto del entonces presidente Lázaro Cárdenas divulgado en el Diario Oficial, sección tercera, Tomo CXVII, número 29, del 3 de febrero de 1940:

ARTÍCULO 36.- Las escuelas por cooperación, constituyen un tipo especial desde el punto de vista de su sostenimiento porque son las que se mantienen con fondos de diversas dependencias: Federación, Estados, Municipios, Organizaciones Sociales, particulares, etc., y tienden a despertar el interés de todos los sectores por la educación. Pueden ser de cualquier grado y se sujetarán en todo a las mismas normas que rigen en las escuelas oficiales.

En consecuencia, las Prefeco se organizan con una asociación civil o patronato formado por los padres y madres de familia del alumnado y su encargo es planear actividades para gestionar fondos ante entidades de gobierno y/o privadas. En la práctica funcionan como escuelas públicas, pero los recursos para su sostenimiento proceden del pago de colegiaturas o donaciones. Similar a la P55 las clases empezaron en las instalaciones de la secundaria Altavista hasta que el municipio donó el terreno para la preparatoria. El edificio se construyó con el trabajo de estudiantes apoyado al profesorado que fungió como albañil y recolectaron materiales de algunos comercios de la ciudad.

En la Prefeco EMS-2/47 sus fundadores estudiaron en la Escuela Normal de Saláices, Chihuahua con tradición de lucha por las demandas campesinas. Después de 1994 una parte del personal adoptó las ideas zapatistas de mandar obedeciendo, autogobierno y autonomía; y se fortaleció el pensamiento político y la apertura de la escuela a la comunidad. La organización de la preparatoria se transformó de una burocracia y de mandos rígidos, a una institución con disensos y diversidad de metas donde el conflicto por las diferencias de cómo trabajar la escuela puede fortalecerla. Se trascendió a una estructura racional, de eficiencia y control (Ball, 1994). Se convocó a estudiantes, docentes, personal administrativo, de intendencia y las madres y padres de familia para conformar un Consejo Escolar que deliberó sobre las problemáticas escolares y acordar decisiones colectivas en busca de solución.

En lo pedagógico, se siguieron las propuestas de Freire, del constructivismo de Piaget y la autogestión para erigir seres dialógicos, la autonomía para aprender. En lo político, se adoptó la práctica de consultar a toda la comunidad escolar sobre el presupuesto, la pluralidad en el Comité de Becas y la rotación de representantes del alumnado. El educando tiene voz y voto en las academias y las asambleas del personal docente y administrativo. Esto en congruencia con la parte de la formación curricular Bachillerato General para en el futuro comprender los problemas sociales de su entorno y el respeto por los derechos humanos (Dirección General del Bachillerato [DGB], 1999).

Con tales lineamientos y la convicción de una parte del profesorado hemos acompañado acciones como la Marcha por la Paz, en silencio, organizada por dos estudiantes que se sensibilizaron ante la violencia y la inseguridad ciudadana que provocó la muerte por una bala perdida de un alumno de la Prefeco-2/47. Entonces una reportera le preguntó a un estudiante ¿por qué no marcharon hasta la presidencia?, y respondió: "porque queremos sensibilizar a la gente, las autoridades ya conocen el problema". También tomaron distancia de los partidos políticos cuando se agregaron a la marcha, les dijeron "pueden acompañarnos, pero dejen sus banderas".

Otra participación fue en la lucha ecológica. En dos ocasiones se les invitó a protestar por la instalación del tiradero nuclear en Sierra Blanca, Texas, y el educando acudió voluntariamente. La

³ Véase: *Plan de Desarrollo Urbano. Zona Poniente. Ciudad Juárez* (2001, p. 6).

primera vez bloquearon el puente de la avenida Juárez que comunica a México con Estados Unidos. No se querían retirar hasta que fuimos a disuadirlos de terminar el bloqueo porque nos avisaron de una posible represión. La segunda ocasión, se realizó un plantón frente al consulado de los Estados Unidos en Ciudad Juárez, el día que se resolvería si se instalaba el tiradero y no se autorizó. En el Proyecto del Río para evitar la contaminación del Río Bravo y las comunidades, el estudiantado de la preparatoria EMS/2-47 propuso “círculos de cultura ecológica” en la zona de Anapra para intentar resolver de abastecimiento de agua por carencia del servicio de agua potable desde las reflexiones de los habitantes, que incluye el papel de las autoridades en la problemática.

Pero el nexo de la Prefeco EMS-2/27 con la comunidad es difícil, como la experiencia de asambleas con personal de la escuela, educandos y padres y madres de familia. En una sesión, un padre cuestionó que el alumnado no portara uniforme, trajera el pelo pintado, usara piercing, vistieran minifaldas o pantalones debajo de la cintura, no había timbre para entrar a clase, por eso solicitaban la renuncia de la directora. Un estudiante enunció que eso no se relacionaba con la capacidad para aprender y defendió la posibilidad de elegir su apariencia. Otra estudiante mencionó que apreciaba la libertad de expresión en la escuela y no hacer obligatoria la asistencia a clases. Entonces un padre preguntó “qué semestre cursaba la alumna”. Le respondieron que en sexto. Y dijo: “no quiero que mi hija que está en primer semestre se vuelva así”.

La diferencia provocó una demanda de padres y madres de familia al encargado de la DGB para destituir a la directora, porque se vivía un ambiente de libertinaje, de no formar en la obediencia al estudiantado y no establecer controles disciplinarios. Vino personal de la DGB, se realizó una asamblea, votaron padres y madres de familia y ganó la permanencia de la directora. En ese periodo el alumnado escribió volantes y convenció a sus progenitores de mantener las relaciones democráticas en la preparatoria. El suceso es una muestra de la heterogeneidad de ideologías y el cuidado de no trocar en una invasión cultural la formación para la libertad, la expresión sin cortapisas del estudiantado y de criticar a la dirección, pero tampoco de ceder en el respeto a la determinación y los derechos humanos de las personas.

En su vínculo con la sociedad más que con una comunidad en específico, la Prefeco EMS-2/47 abrió sus puertas a partidos políticos para debates electorales ante el alumnado, a las organizaciones no lucrativas para llevar a la práctica, por ejemplo, campañas de orientación sexual y a vecinos en lucha por su vivienda. También se realizaron marchas para la reconexión del servicio eléctrico, toma de oficinas del gobierno estatal exigiendo presupuesto, se abrió la escuela para las reuniones de los colonos en resistencia por el despojo de sus terrenos en Lomas de Poleo. El estudiantado contribuyó en las campañas de limpieza para combatir al mosquito del dengue. Los grupos de danza y teatro apoyaron actividades de organizaciones no gubernamentales y escuelas de la periferia. En 2023 el embajador de Bolivia explicó en la Prefeco su política en defensa del litio y en 2024 se realizó la conmemoración a los guerrilleros mexicanos desaparecidos por el Estado mexicano en los años setenta.

Las experiencias de dos bachilleratos tienen en común que quienes la fundaron provienen de un pensamiento de izquierda, de luchas populares y, desde 1994, coinciden con el movimiento zapatista. El contexto es de marginación y violencia estructural. En ambas, por el exiguo presupuesto se mantienen con el trabajo voluntario del profesorado y de invertir sus salarios en las instituciones. Otra coincidencia es la convicción del profesorado de crear un bachillerato en zonas marginales para que la juventud aumentara su posibilidad de ingresar a una universidad pública y alejarse de la delincuencia. En una y otra el magisterio limpia y da mantenimiento a edificios y talleres. Su resistencia se basa en la autogestión y la autonomía del Estado, para financiarse y modificar contenidos y perfiles de egreso contrarios a la lógica de libre mercado. En su libertad el magisterio decide seguir o no los programas oficiales o cambiar los contenidos y entienden la educación como un acto político en nexo con la comunidad.

En suma, encontramos una experiencia de vínculos concretos con la comunidad en la P55, y otra con el espacio social y de movilización con las puertas abiertas a los actores políticos y sectores marginados en la Prefeco EMS-2/47. Ambas preparatorias iniciaron sus intentos de enlace con la comunidad antes de la propuesta del MCCEMS. Entonces, no es necesario un modelo educativo oficial o un decreto para aplicar un currículo emancipatorio, antineoliberal, que reconozca la diferencia cultural y de género. Fue la postura política de sus integrantes en el contexto de exclusión y desigualdad social.

Las posibilidades y/o los desafíos para alcanzar el vínculo comunidad-escuela

Retomo que a nivel retórico la NEM ofrece transformaciones y emancipaciones ya experimentadas en México y América Latina que, desde la comunidad, intentan construir otra sociedad. Como dice el lema del Foro de Sao Paulo: Otro mundo es posible. En el MCCEMS se exhorta a que las competencias tengan claros referentes sociales y éticos “para que nunca más la lógica de mercado se anteponga a los derechos sociales y al bienestar común” y en incongruencia señala las competencias específicas en la formación para el trabajo: “...continuarán en los planes y programas de bachillerato tecnológico y profesional técnico bachiller” (Arroyo & Pérez, 2022, p. 8). Tampoco el discurso rompe con la estimulación temprana, ni de la capacidad de aprender de por vida promovido por los organismos internacionales para reciclar la mano de obra que demanda la economía del conocimiento.

El MCCEMS si quiere superar al neoliberalismo debe alejarse de contenidos como emprendimiento, pensamiento digital para la educación 4.0, desarrollo de habilidades socioemocionales y suaves para la industria digital que compendia la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2021). El objetivo del perfil de egreso tiende a satisfacer a la producción con las competencias transferibles a otros espacios de trabajo. Además, la coherencia debe alcanzar la creación de otros conceptos. Garduño (2019) sostiene que las nociones de calidad y excelencia implican una visión empresarial y mercantilista para medir resultados estandarizados y homogéneos con puntajes competitivos. Estrategia que no ha mejorado la educación y la medición es incongruente con la inclusión al sistema escolar, porque clasifica habilidades y logros de aprendizaje de estudiantes diferentes. Así no se promueve una educación diversa, ni el reconocimiento de proyectos escolares heterogéneos vinculados con la comunidad.

Asimismo, deberían buscar congruencia en los teóricos. Aquí se destaca a Paulo Freire quien era anticapitalista y la noción de que la escolarización no es un fetiche para solucionar los problemas del mundo. Sin transformación social no habrá transformación de la escuela y viceversa. Es una relación dialéctica. Más allá de la propuesta de la NEM y el MCCEMS, conviene preguntarse si es factible una escuela que no sea una invasión cultural. El intento tiene larga data al menos en América Latina con Simón Rodríguez. Tampoco es nuevo el cuestionamiento a la meritocracia, las calificaciones, la burocracia, el pensamiento colonial, el racismo, el patriarcado, el clasismo y la escuela como reproductora de las desigualdades sociales, desde la pedagogía crítica basada en las ideas educativas de Freire. Igualmente, se aludieron las experiencias de la disidencia magisterial de la CNTE y el movimiento zapatista de diseñar un currículo con, desde y para la comunidad reconociendo sus saberes. Pero no se presenta a la comunidad como jauja o un espacio angelical, sino con abundantes contradicciones y posturas conservadoras o de reproducción de las pautas del vigente neoliberalismo. No hay recetas ni guías para la acción, porque la educación es impredecible en la cotidianidad y la comunidad es heterogénea.

En coincidencia con Candela (2023, p. 17) la educación “...como toda práctica cultural, tiene raíces profundas que no cambian por decreto, sino en un proceso... mediado por la formación y el convencimiento de los actores educativos”. Los docentes no son tabla rasa para que puedan aplicar mecánicamente los cambios propuestos y los procesos educativos transformadores son lentos. Sin embargo, en la NEM y el MCCEMS existen espacios como la autonomía docente para modificar contenidos, la aceptación de las diferencias y el enfoque hacia la comunidad, y romper con mentalidades neoliberales. Por ejemplo, si la educación ambiental debe rechazar proyectos como el Tren Maya y el Canal Interoceánico o debatir el concepto de sustentabilidad como nuevo eufemismo para continuar con el despojo de los territorios de los pueblos originarios u optar por el “buen vivir” indígena.

Un currículo antineoliberal y con perspectiva anticolonial se enfoca en la necesidad de cambiar los patrones de producción extractivista y de consumo ilimitado, de expresar que el paso a las energías verdes no se reduce a usar el sol, el viento y las olas. Se trata de comprender una nueva relación con la naturaleza que no extraña su dominio total, sino adaptación a su ritmo y no desplegar la ingeniería para alterar los cauces de los ríos o abrir la tierra por el petróleo y el gas. Es arribar a desaprender que el ser humano es el amo de la naturaleza (Klein, 2020). Siempre en nombre del progreso para generar empleos y una clase media consumista.

Conclusiones

La propuesta del MCCEMS contiene objetivos loables, entre otros superar la meritocracia, el patriarcado, el colonialismo y mirar a la comunidad como el ser y sentido de la escuela. Aquí se planteó con base en Freire (1997) que el vínculo con la comunidad no sea una invasión cultural y los actores del hecho educativo fusionen los saberes denominados científicos con los ancestrales. Se trata de alejarse de la arbitrariedad cultural y comprender la función de la escuela en un periodo histórico determinado por grupos sociales que se enfrentan por una idea de ser humano y de país. La disputa se materializa en el diseño curricular, pero se define en la práctica de acuerdo con una comunidad específica. En la sucinta discusión sobre la comunidad en oposición a la sociedad, como lo natural y colectivo opuesto a lo artificial e individual, se optó por el espacio geográfico cercano a una escuela, con diversidad de intereses, ideologías y visiones políticas.

La decisión de vincularse a la comunidad no depende de un modelo educativo, sino de la determinación política de quienes conviven en una escuela. El 4 de marzo de 2024, Marx Arriaga vino a Ciudad Juárez a promover la NEM y la validez de los nuevos libros de texto. Insistió en las bondades del nuevo modelo, como si pasar de una horma a otra resolviera el problema de la educación en México. Seguir un modelo disminuye la autonomía relativa de cada escuela para definir su nexo con la comunidad. Por otra parte, la politización del estudiantado es fundamental para avanzar en los propósitos de transformación del país, para quienes creen en que la base del cambio social es la escuela. Por ejemplo, el alumnado con el profesorado de la Prefeco EMS-2/47 tomó simbólicamente las oficinas del gobierno estatal para exigir financiamiento y realizó un plantón en la presidencia municipal en demanda de un semáforo peatonal a la salida de la institución. En el segundo evento el estudiantado dialogó con las autoridades. Con las acciones descritas se logró presupuesto durante tres años y se instaló el semáforo.

En Argentina, Zibechi (2018) afirma que los colectivos Rebeldía y la Universidad Trashumante, entienden que la escolarización no se limita a técnicas o metodologías para fomentar la participación, sino una forma de vida que implica una ética de vida y se aprende la organización popular. Empieza con la autonomía del material del gobierno y de los clubes de filantropía burguesa, pues los recursos surgen del trabajo colectivo (las familias aportan alimentos a los encuentros y mucho trabajo) y de eventos de música. El programa lo elaboran desde la comunidad con preguntas

para pensar críticamente la realidad sin respuestas a priori y construidas en colectivo. No es una regla para que el MCCEMS siga esta senda en su propósito de ligarse a la comunidad, pero es conveniente no olvidar el rasgo de la educación escolar como un hecho político.

Por último, en el caso de la NEM y el MCCEMS que responde a los intereses ideológicos, económicos y sociales de un gobierno, en este caso hay un desfase entre el discurso y la realidad. La educación popular y desde la comunidad es una ruptura con el Estado de Bienestar que palía las desigualdades para conservar el sistema de libre mercado. Se mostraron los factores neoliberales en lo económico, social y educativo del gobierno actual, cuestionando si es factible superar la incongruencia de un currículo para la emancipación y percibir al Estado garante de la propiedad privada (SEP et al., s. f., p. 35), origen de la sociedad de clases. Si el MCCEMS se orienta a ligar la escuela a la comunidad, será una decisión de cada bachillerato vincularse con los habitantes para diseñar el currículo en coherencia con el contexto y los problemas por resolver.

Bibliografía

- Aguilar, J. (2022). Escolarización en y para la justicia social en el Nivel Medio Superior: una plataforma para la acción. En Aguirre, A. & Ramírez, A. (Eds.) *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 125-137). Veracruz: Ediciones COBAEV.
- Aguilera, A. & Clavijo, A. (2021). Simón Rodríguez: Educación para la emancipación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 269-288. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10792>
- Aguirre, A. (2022). De la calidad educativa a la excelencia educativa. En Aguirre, A. & Ramírez, A. (Eds.) *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 51-65). Veracruz: Ediciones COBAEV.
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de comunidad y sociedad de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC* 52(1), 1-24. <https://bit.ly/3TEBBAQ>
- Arroyo, J. P. & Pérez, M. E. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022*. Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2021). *Hacia un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior 2021. Análisis de la propuesta de la SEMS para el rediseño del Marco Curricular Común*. Ciudad de México: ANUIES.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38(140), 689-704. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181166>
- Bautista, L. E. (2023). *Reflexiones sobre el discurso de las emociones en Adolescentes y los talleres de habilidades socioemocionales en la Educación Media Superior*. Tesis de posgrado. Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, Ciudad de México.
- Camacho, S. (2022). Desafíos del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en un país con graves problemas por resolver. En Aguirre, A. & Ramírez, A. (Eds.) *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 138-150). Veracruz: Ediciones COBAEV

- Campa, R. Á. y León, M. (2024) Entrenamiento en habilidades socioemocionales en estudiante de educación media superior en el noroeste de México. En Dulac, J. (Ed.) *Pluma y Arroba: Innovación Educativa 2023. STEM, Aulas del Futuro, Sostenibilidad, Metaverso, IA* (pp. 1-12). Madrid: McGraw-Hill.
- Candela, A. (2023). Saberes y pensamiento científico en el Plan de Estudios 2022. [Suplemento 2023: Del Marco Curricular Común al Plan de Estudios 2022. Voces, Controversias y Debates] *Perfiles educativos*, 65(180), 16-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, (3), 12-21.
- Chávez, A. (2013, 12 de octubre). Escuela guerrerense altamiranista una alternativa para la educación amenazada. [Suplemento mensual: Ojarasca]. *La Jornada*, (198), p. 6. Recuperado de: <https://bit.ly/4axlyeX>
- Colin, A, Martínez, E., Pinheiro, L. y Baronnet, B. (2022). Presentación de dossier: Educación y experiencias de aprendizaje desde los movimientos comunitarios-populares en el Sur Global. *RUNAS. Journal of Education and Culture*, 3(5), 1-8.
- Coll, T. (2019, 16 de julio). Una educación significativa y alternativa es posible. *La Jornada*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/bdes7zy4>
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Documento de Trabajo*.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (s. f.). *Plan de estudios de la educación básica 2022. Documento de Trabajo*.
- Dirección General del Bachillerato (1999). *Currículo del Bachillerato General*. Secretaría de Educación Pública.
- Dussel, I. & Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudios 2022. [Suplemento 2023: Del Marco Curricular Común al Plan de Estudios 2022. Voces, Controversias y Debates] *Perfiles educativos*, 65(180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Fernández, M.A, Hernández, D. y Herrera, L. N. (2022, 26 de octubre). Marco curricular común de educación media superior 2022: ausencias y limitaciones. *Nexos*. Recuperado de: <https://onx.la/1db48>
- Freire, P. (1997). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (4ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Gallardo, A. L. (2023). Política y verdad. Sujetos del currículo y disputas en torno a la reforma 2022 en la educación básica mexicana. [Suplemento 2023: Del Marco Curricular Común al Plan de Estudios 2022. Voces, Controversias y Debates] *Perfiles educativos*, 65(180), 36-47. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Garduño, T, (2019, 25 de abril). *Participación sobre la iniciativa presidencial de Reforma al artículo 3º. en la Cámara de Senadores*. Ciudad de México. Recuperado de: <https://goo.su/8J29Y>
- Giordano, P. (2014). Comunidad: Estudios de Teoría Sociológica. *CONfines* 10(20), 143-149.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Hernández, L. (2013). Una propuesta educativa desde el México profundo. *Odiseo*. Recuperado de: <https://odiseo.com.mx/marcatexto/una-propuesta-educativa-desde-el-mexico-profundo/>
- Imen, P. (2013). *Educación Rodriqueana para el Socialismo del Siglo XXI*. Caracas: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Instituto Municipal de Investigación y Planeación (2001). *Plan de Desarrollo Urbano. Zona Poniente. Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: Ayuntamiento de Ciudad Juárez-Gobierno del Estado de Chihuahua-Sedesol

Klein, N. (2020). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Ciudad de México: Booket.

Largo Aliento. (6 de septiembre de 2022) Canal 11. Recuperado de: <https://bit.ly/3TW3ciw>

Leal, G. (2022, 12 de noviembre). Pensiones: ¿haciendo lo mismo esperan resultados diferentes? *La Jornada*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/5yvb54nf>

López y Rivas, G. (2022, abril 29). Tren Maya: denostaciones y acusaciones sin pruebas, a falta de argumentos. Recuperado de: *La Jornada*. <https://tinyurl.com/2mpkkjap>

Machado, H. (2015). Ecología política de los regímenes extractivistas. De reconfiguraciones imperiales y re-existencias decoloniales en nuestra América. *Bajo el Volcán*, 15(23), 11-51.

Mares, A. (2012, 31 de julio). Las Escuelas Integrales, una alternativa a la educación oficial. *SubVersiones*. Recuperado de: <https://bit.ly/4cBBzCv>

Martínez, M., Cabrera, R. & Cruz, W. E. (2024). Evaluación del marco curricular común de la educación media superior mediante progresiones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5(6), 198-208. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3002>

Página de la Escuela Preparatoria Oficial N. 55. Ollin Tepochcalli. *Nuestra Historia 1988-2008*. <https://prepa55.edu.mx/historia/>

Orozco, B. (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022. Análisis, preguntas y retos en el plano estructural formal. [Suplemento 2023: Del Marco Curricular Común al Plan de Estudios 2022. Voces, Controversias y Debates] *Perfiles educativos*, vol. 65, núm. 180, pp. 60-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>

Paviña, A. (1949). *La idea sociológica de comunidad*. Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía, Mendoza, Argentina, marzo-abril, tomo 3.

Pérez, M. (2022, 7 de noviembre). Desatinada invitación a Lula a Oaxaca. *La Jornada*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/2s37y76r>

Pinheiro, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Plá, S. (2023, 16 de diciembre). PISA y sus sombras. *La Jornada*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/5dzc32jn>

Puiggrós, A. (2017). *La educación popular en América latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Santa Rosa: Colihue.

Ramírez, A. & Aguirre, A. (2024). Marco Curricular Común de la Educación Media Superior: Percepciones de los docentes durante su implementación. *Revista educ@rnos* 13(52), 25-40.

Ramírez, M. A. (2022). Autogestión y autonomía educativa como claves para repensar la escuela: la Preparatoria número 55 y la Universidad Revolución educando para la vida. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 99-132.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor San Marcos.

Rodríguez, O. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana y el Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. En Olivier, M. G., presidente. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Villahermosa, México.

Ruelas, M.A, Villarreal, E. M. & López, R. (2022). Pertinencia del programa Construye T en el Marco Curricular Común de la educación media superior En Aguirre, A. & Ramírez, A. (Eds.) *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 224-235). Veracruz: Ediciones COBAEV

Secretaría de Educación Pública (2021). *Plan de 0 a 23 años*.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior y Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (s. f.). *Progresiones de aprendizaje del área de conocimiento. Ciencias Sociales*.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior y Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (2019). *Rediseño del marco curricular común de la educación media superior 2019-2022. Documento base resultado de la discusión con docentes en planteles, conferencias y reuniones de trabajo por subsistemas y con expertos de las diversas áreas del MCC*.

Secretaría de Gobernación (1940, 3 de febrero). *Diario Oficial de la Federación*. Núm. 29, sección, Tomo CXVII.
https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=191850&pagina=5&seccion=3

Sepúlveda, (2023). *Análisis de diseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (EMS) con base en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)*. Tesis de pregrado. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Ciudad de México.

Silas, J. C. (2022). Todo menos aburrido. Los primeros tres años de la 4T en materia educativa. Parte 2. *Análisis Plural*, (2), 1-14. <https://doi.org/10.31391/ap.vi2.43>

Silva, C. (2023). *Actualización docente desde la Investigación-Acción en tiempo de la Educación 4.0*. UACJ. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/253>

Silva, C. (2021). La 4T y el financiamiento a las universidades. *Cuadernos Fronterizos*, 18(52), 25-29.

Silva, C. (2016). *Currículo basado en competencias en el bachillerato mexicano. La visión unidimensional hacia el mercado*. Ciudad Juárez: UACJ.

Töniés, F. (1947). *Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Losada.

Tornel, C. & González, E. (2022). ¿Comunalizando a Marx?: la aportación de lo común y lo convivial desde Gustavo Esteva y Jaime Martínez Luna. *GEOgraphia*, 24(53), 1-20. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2022.v24i53.a55618>

Zibechi, R. (2024, 15 de noviembre) La compleja navegación urbana. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2024/11/15/opinion/019a2pol>

Zibechi, R. (2021, 13 de abril). Bajar y no subir. *La Jornada*. Recuperado de: <https://jornada.unam.mx/2018/04/13/opinion/022a1pol>