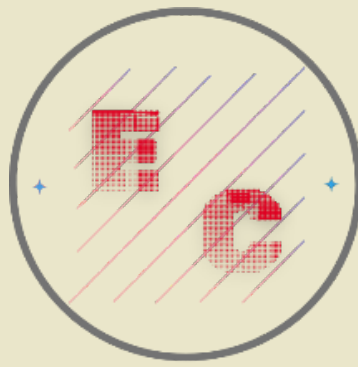




REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



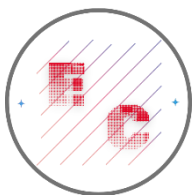
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 4, Octubre-Diciembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4, 2026, octubre-diciembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/wmv33881>

**LA RESIGNIFICACIÓN DEL MARCO CURRICULAR COMÚN EN CONTEXTOS
COMUNITARIOS: DEL CURRÍCULUM PRESCRITO AL CURRÍCULUM VIVIDO EN
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**RESIGNIFICATION OF THE COMMON CURRICULUM FRAMEWORK IN
COMMUNITY CONTEXTS: FROM THE PRESCRIBED CURRICULUM TO THE LIVED
CURRICULUM IN UPPER SECONDARY EDUCATION**

Juan Ángel Torres Ramírez

México

La resignificación del marco curricular común en contextos comunitarios: del currículum prescrito al currículum vivido en la educación media superior
Resignification of the common curriculum framework in community contexts: from the prescribed curriculum to the lived curriculum in upper secondary education

Juan Ángel Torres Ramírez^{a,*}

juanangeltorres7@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3209-3893>

*Autor de correspondencia: juanangeltorres7@gmail.com, ^aColegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca/Bachillerato Integral Comunitario Número 17, México

RESUMEN

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) en México plantea una reorganización integral a través de recursos sociocognitivos, áreas de acceso al conocimiento y ámbitos socioemocionales, proyectando una educación humanista e incluyente. No obstante, en bachilleratos rurales e instituciones comunitarias, su despliegue operativo evidencia tensiones estructurales entre la prescripción central burocrática y el currículum vivido derivado de las dinámicas territoriales. Este artículo analiza críticamente los procesos de mediación pedagógica requerido para resignificar los propósitos formativos de aprendizaje oficiales a la luz de los principios de la comunalidad, el trabajo colaborativo colectivo y el diálogo intercultural de saberes, mediante un enfoque hermenéutico crítico fundamentado en la justicia curricular y el aprendizaje situado, se demuestra que la pertinencia formativa no estriba en reproducir

programas estandarizados, sino en articular el codiseño colegiado para transformar las problemáticas del entorno en el eje articulador del aprendizaje.

Palabras clave: MCCEMS; currículum vivido; comunalidad; justicia curricular; codiseño pedagógico.

ABSTRACT

The Common Curriculum Framework for Upper Secondary Education (MCCEMS) in Mexico proposes a comprehensive pedagogical restructuring centered on socio-cognitive resources, disciplinary areas of knowledge, and socio-emotional domains, aiming to promote an inclusive, humanist education. However, in rural and indigenous upper secondary institutions, its operational deployment reveals structural tensions between the central prescribed curriculum and the lived curriculum shaped by territorial realities. This paper critically examines the pedagogical mediation processes required to resignify official learning progressions through the lens of communality (comunalidad), collective work, and intercultural knowledge dialogue. Utilizing a critical-hermeneutic approach anchored in curricular justice and situated learning theory the study demonstrates that pedagogical success does not stem from the mechanical replication of standardized syllabi, but from collegial curricular co-design capable of transforming local community issues into the core driving force of disciplinary knowledge.

Keywords: MCCEMS; lived curriculum; communality; curricular justice; pedagogical codesign.

Recibido: 11 septiembre 2026 | Aceptado: 5 octubre 2026 | Publicado: 6 octubre 2026

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones curriculares implementadas en México a partir de la consolidación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) buscaron distanciarse de la fragmentación enciclopédica y del modelo decimonónico por competencias desprovisto de anclaje contextual (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2023). Al articularse en torno a recursos sociocognitivos (comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital), áreas de conocimiento (ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades) y recursos socioemocionales, el marco oficial proyecta flexibilidad, integralidad formativa y pertinencia social (Chávez Romo, 2023; SEMS, 2022).

Sin embargo, en los contextos rurales e indígenas de la Educación Media Superior particularmente en los Bachilleratos Integrales Comunitarios, la implementación de cualquier lineamiento centralizado reactiva una tensión histórica no resuelta: la disonancia entre la universalidad abstracta del currículum prescrito y la particularidad material del territorio (Alanís Jiménez, 2020; Weiss, 2017). Con frecuencia, las metas y los propósitos formativos de aprendizaje, diseñados bajo el supuesto de una homogeneidad pedagógica didáctica y de infraestructura, se formulan desde temporalidades lineales y esquemas de conectividad que distan ampliamente de las condiciones objetivas de las poblaciones originarias y campesinas (Auli & De Ibarrola, 2022).

El problema medular reside en el riesgo inminente de que el MCCEMS termine reproduciendo una transposición didáctica tecnocrática en la que los docentes sean concebidos como ejecutores mecánicos de metas predeterminadas (Apple, 2018). Como advierten González y León (2013), cuando la política educativa privilegia la prescripción formal sobre la dinámica viva del aula, la mediación docente suele reducirse a la transmisión informativa y a procesos cognitivos básicos, anulando las operaciones complejas y situadas que emergen

espontáneamente en la interacción pedagógica. En los espacios comunitarios, el ejercicio pedagógico no puede encasillarse en formatos instrumentales de planeación; demanda un trabajo de interpretación, desobediencia epistémica constructiva y codiseño situado (Sartorello, 2023) para conjurar la injusticia curricular: aquella imposición hegemónica de saberes fragmentados que anula la memoria biocultural y la experiencia formativa de las juventudes (Connell, 2006; Santos, 2010, 2018).

Investigaciones contemporáneas demuestran que transitar desde modelos basados en competencias hacia paradigmas sociocomunitarios enfrenta fuertes inercias administrativas y vacíos formativos (Juárez Hernández et al., 2023). En el caso particular de la Educación Media Superior en México, estudios diagnósticos recientes confirman que la instrumentación de recursos sociocognitivos centrales -como la conciencia histórica- continúa obstaculizada por la falta de formación docente especializada y por la persistencia de prácticas de corte memorístico y descontextualizado (González-García et al., 2025). La justicia educativa evidencia que la estandarización pedagógica profundiza la exclusión estructural en planteles de alta marginación socioeconómica (Hernández-Soto & Tapia-Gutiérrez, 2021; Tubino, 2015). La subordinación crítica de la prescripción nacional a los imperativos de reproducción cultural y comunitaria representa la única vía para dotar de pertinencia y legitimidad a los procesos de escolarización (Dietz, 2017; Walsh, 2017).

La tesis central de este artículo sostiene que el currículum prescrito por el MCCEMS solo alcanza legitimidad educativa y potencia emancipadora cuando se subordina epistémica y metodológicamente a las necesidades de reproducción comunitaria y cultural del entorno. Es en la transición consciente hacia el “currículum vivido” donde el bachillerato supera su histórico rol de enclave asimilacionista y se articula como un nodo vital para la comunalidad, el arraigo y el florecimiento del tejido social (Maldonado Alvarado & Maldonado Ramírez, 2018).

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un diseño cualitativo con enfoque cualitativo de carácter hermenéutico crítico, orientado a interpretar y deconstruir los dispositivos curriculares prescritos frente a las realidades formativas situadas en contextos comunitarios de la Educación Media Superior (Ricoeur, 2006). Este paradigma resulta idóneo para dilucidar las relaciones de poder, las prescripciones burocráticas y los horizontes de liberación epistémica inherente a las políticas educativas actuales (Habermas, 1987).

La ruta metodológica se desarrolló mediante un proceso de indagación documental sistemática y triangulación reflexiva en tres fases operativas:

1.-Fase: Constitución del corpus documental e institucional: Se analizaron los documentos normativos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) entre 2022 y 2025, haciendo énfasis en los documentos base del rediseño curricular, los programas de estudio y propósitos formativos de aprendizaje correspondientes a los recursos sociocognitivos (Conciencia Histórica, Lengua y Comunicación, Pensamiento Matemático y Cultura Digital) y áreas de acceso al conocimiento, así como las disposiciones sobre el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) y el Proyecto Escolar Comunitario (PEC).

2.-Fase: Categorización epistémico y categorización analítica: Se efectuó un análisis contrastivo intersecando dos matrices teóricas: la justicia curricular y la pedagogía crítica (Connell, 2006; Freire, 2014; Santos, 2010), en diálogo con las categorías ontológicas de la comunalidad (Díaz, 2007; Maldonado Alvarado, 2011). Esto permitió contraponer las nociones de currículum prescrito, ecología de saberes y pensamiento abismal contra los cuatro pilares comunales: territorio, tequio (trabajo colectivo), asamblea comunitaria y fiesta.

3.-Fase: Triangulación reflexiva desde la práctica docente: Mediante el método de sistematización de experiencias educativas (Jara Holliday, 2018), se triangularon las prescripciones curriculares con las evidencias empíricas de planeación, mediación didáctica y evaluación auténtica en Bachilleratos Integrales Comunitarios, derivando matrices de contraste y modelando rutas de codiseño curricular.

RESULTADOS

Los niveles de concreción curricular: del mandato formal a la acción comunitaria

Para desglosar la concreción del MCCEMS en los entornos rurales e interculturales, se necesita hacer un análisis curricular:

- Currículum prescrito: Representando por los acuerdos secretariales y los propósitos formativos estandarizados de aprendizaje formuladas centralmente.
- Currículum presentado: Integrado por libros de texto nacionales, guías de orientación técnica y lineamientos digitales emitidos por las coordinaciones federales.
- Currículum moldeado: Aquel que los colegiados docentes configuran mediante el codiseño, adaptando metas abstractas a la realidad comunitaria.
- Currículum vivido o en acción: La interacción dialógica cotidiana donde el conocimiento disciplinar entra en conflicto o comunión con las prácticas territoriales de la asamblea y la vida campesina (Grundy, 1998; Kelly, 2009).

Justicia cognitiva y ecología de saberes en la EMS

La imposición de un currículum homogéneo perpetúa lo que Santos (2010, 2014) denomina “pensamiento abismal”, relegando los saberes tradicionales de los pueblos originarios a meras curiosidades etnográficas. En contraposición, los datos sistematizados demuestran que las experiencias curriculares pertinentes instituyen una “ecología de saberes”

horizontal, posibilitando que el saber comunitario dialogue simétricamente con el rigor disciplinar científico (Sartorello, 2023; Tubino, 2015).

La comunalidad como base pedagógica situada

La formulación ontológica de la comunalidad (Díaz, 2007) redefine el aprendizaje al desmontar el individualismo metodológico de las reformas previas. La articulación del territorio (matriz viva), el tequio (trabajo colaborativo no remunerado), la asamblea (deliberación y consenso) y la fiesta comunitaria resignifican los recursos sociocognitivos: la lengua escrita adquiere pertinencia cuando los estudiantes redactan actas para la asamblea municipal, y la matemática instrumental se vuelve sustantiva al proyectar la distribución de cosechas y el balance hidrológico comunitario (Díaz Barriga, 2006; Ramos Arcos, 2024).

Matriz de Tensiones estructurales

La sistematización del corpus institucional frente a la práctica docente comunitaria arroja divergencias críticas categorizadas en la Tabla 1:

Tabla 1

Tensiones estructurales entre el currículum prescrito y el currículum vivido en bachilleratos comunitarios

Dimensión Analítica	Prescripción Oficial del MCEMS	Realidad Operativa Rural-Comunitaria	Estrategia Resignificación Situada
Temporalidad y Calendarización	Propósitos lineales sucesivas, organizadas en semestres fijos de 16 a 18 semanas de clase regular.	Dinámicas cíclicas ligadas al ciclo agrícola (siembra/cosecha), fiestas patronales, contingencias climáticas y faenas comunales.	Cronotopos flexibles: Diseño de secuencias modulares y flexibles que integren los tiempos comunitarios como laboratorios de aprendizaje práctico.
Recursos Sociocognitivos (Cultura Digital)	Propósitos que presuponen conectividad ubicua,	Conectividad nula o intermitente, escasez de equipos de	Apropiación digital asíncrona: Repositorios locales

	uso fluido de plataformas en nube (LMS) y hardware individual actualizado.	cómputo y celulares compartidos por el núcleo familiar.	en discos duros, bibliotecas offline, y digitalización de saberes orales mediante notas de voz.
Área del Conocimiento (Ciencias Sociales y Humanidades)	Estudio abstracto de conceptos cívicos, regímenes democráticos liberales y ética individualista.	Vigencia de los sistemas normativos internos (usos y costumbres), el servicio cívico comunitario (cargos) y la asamblea comunal.	Diálogo de saberes sociopolíticos: Estudio comparado entre el derecho positivo nacional y la justicia comunitaria consuetudinaria.
Didáctica y Modalidad Formativa	Actividades de aula cerradas, apoyadas en libros de texto oficiales o materiales digitales centralizados.	Riqueza del entorno territorial, interacción comunitaria y transmisión oral directa por parte de los sabios locales.	Aula ampliada y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Salidas etnográficas de campo, herbarios bioculturales, entrevistas intergeneracionales y archivos sonoros.
Evaluación del Aprendizaje	Enfoque formativo que en la práctica administrativa suele derivar en portafolios individuales y exámenes numéricos periódicos.	Valoración comunitaria del compromiso social, la responsabilidad compartida y la capacidad de resolución de problemas concretos.	Evaluación auténtica y comunal: Presentación de resultados y proyectos de intervención ante la asamblea comunitaria, comités locales o muestras escolares abiertas.

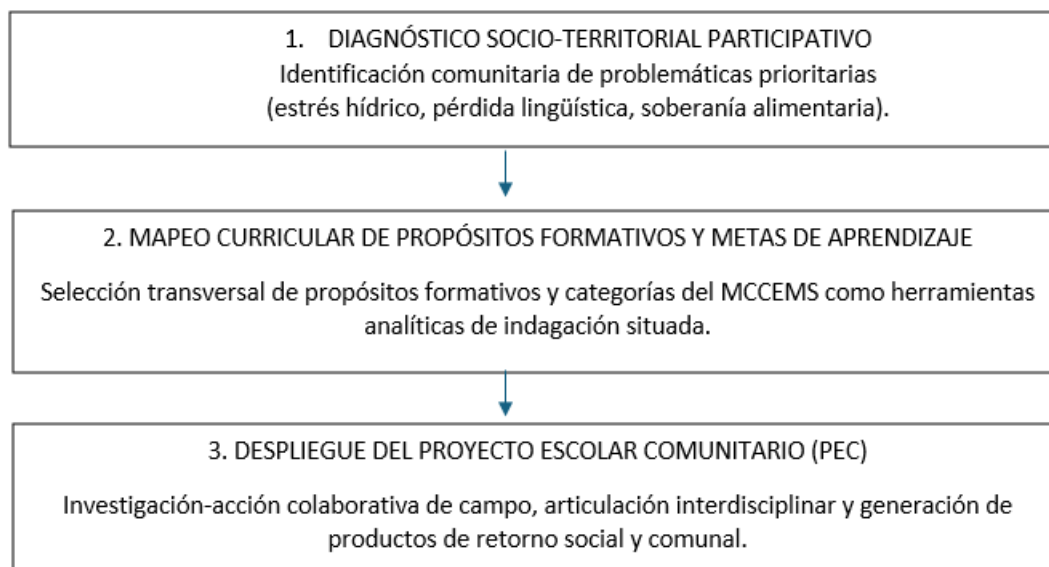
Nota: Adaptado de la sistematización reflexiva de la práctica docente en educación media superior comunitaria.

Fases operativas del codiseño comunitario

Para operativizar el tránsito hacia el currículum vivido, el docente articula un esquema de codiseño curricular participativo estructurado en tres momentos dinámicos (ver Figura 1):

Figura 1

Momentos metodológicos del codiseño curricular comunitario en la Educación Media Superior.



Nota: Elaboración propia a partir de experiencias de sistematización docente.

1. *Diagnóstico socio-territorial participativo:* Levantamiento colegiado de problemáticas prioritarias junto a estudiantes, autoridades locales y asambleístas (defensa territorial, agua potable, preservación lingüística).
2. *Mapeo curricular de correspondencia:* Identificación de propósitos formativos de ciencias naturales, humanidades, comunicación y matemáticas para analizar y modelar técnicamente el problema diagnosticado.
3. *Despliegue del Proyecto Escolar Comunitario (PEC) y retorno comunal:* Puesta en práctica de metodologías activas cuyo resultado trasciende el aula para regresar a la

población en guías etnobotánicas, atlas bioculturales comunitarios y planes locales de reforestación (Auli & De Ibarrola, 2022; Sartorello, 2023).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación reafirman que la prescripción centralizada del currículum escolar tiende a despojar a los docentes de su agencia reflexiva, convirtiéndolos en meros operarios técnicos cuando no existen condiciones materiales ni epistemológicas de adecuación (Apple, 2018). Esta discordancia coincide con los análisis de González y León (2013), quienes demuestran que las prescripciones normativas estandarizadas difícilmente capturan la riqueza que acontecen en el espacio formativo, limitando el salto de la prescripción a una praxis transformadora. El modelo TPACK contextualizado (Mishra & Koehler, 2006) demuestra que, en las regiones caracterizadas por la brecha de conectividad, la pertinencia formativa no depende de la infraestructura en la nube, sino de la capacidad docente para articular dispositivos asíncronos y saberes orales en repositorios locales accesibles.

En concordancia con los postulados de la justicia curricular (Connell, 2006), el diseño educativo debe proteger prioritariamente los intereses de los sectores subordinados. En los pueblos originarios de Oaxaca y de México, la comunalidad se instituye como un paradigma ontológico que disputa la hegemonía del saber tecnocrático (Díaz, 2007; Maldonado Alvarado & Maldonado Ramírez, 2018). El currículum vivido en los bachilleratos integrales comunitarios se convierte en una herramienta de autodeterminación territorial y resistencia comunitaria (Ramos Arcos, 2024; Vargas Evaristo, 2022).

Asimismo, las tensiones detectadas en la temporalidad lineal oficial confirman las advertencias de Weiss (2017) y Alanís Jiménez (2020) sobre las discordancias de los calendarios centralizados frente a las estaciones agropecuarias y ceremoniales. A ello se suma la advertencia empírica de González-García et al. (2025) respecto al riesgo de que la

renovación curricular de la Nueva Escuela Mexicana termine reduciéndose a un mero cambio nominal de las asignaturas, si los colegiados docentes no cuentan con acompañamiento metodológico para trascender la enseñanza reproductiva hacia una indagación situada. La autonomía pedagógica profesional defendida por la Nueva Escuela Mexicana sólo se materializa verdaderamente cuando el profesorado subvierte de forma constructiva las directrices tecnocráticas, integrando el aprendizaje basado en problemas y los proyectos escolares comunitarios como dispositivos contrahegemónicos de descolonización pedagógica (De Sousa Santos, 2018; Walsh, 2017).

CONCLUSIONES

La implementación del Marco Curricular Común en la Educación Media Superior (MCCEMS) en contextos rurales e indígenas no puede medirse a través de estándares cuantitativos homogéneos o pruebas estandarizadas desprovistas de anclaje territorial. La autenticidad educativa en estas latitudes se mide por la pertinencia cultural de los aprendizajes y la capacidad de las juventudes para revitalizar su identidad comunal.

Resignificar el currículum prescrito implica transitar resueltamente hacia el currículum vivido, consagrando el aula como un laboratorio vivo de deliberación y trabajo solidario. Este proceso exige:

1. Institucionalizar el codiseño curricular como una práctica colegiada permanente, provista de sustento metodológico y descarga administrativa.
2. Conformar comunidades y redes docentes regionales de aprendizaje para documentar y socializar innovaciones pedagógicas situadas.
3. Exigir a las estructuras de gestión educativa la flexibilización de formatos de acreditación y calendarios, adaptándolos a los cronotopos y la dignidad sociocultural de las comunidades indígenas y campesinas.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés comercial, personal o institucional relacionado con la investigación y redacción de este artículo.

Declaración de contribución a la autoría

Juan Ángel Torres Ramírez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, metodología, investigación, redacción del borrador original, revisión y edición final del manuscrito (Taxonomía CRediT).

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó herramientas de inteligencia artificial como asistencia para la optimización estilística, la verificación formal de normas de citación y la búsqueda de enlaces de acceso abierto para el manuscrito. Esta herramienta no sustituyó en ningún momento el juicio reflexivo, el procesamiento analítico ni el trabajo intelectual del autor. El contenido resultante es producto de una rigurosa investigación personal e inédita.

REFERENCIAS

- Alanís Jiménez, J. F. (2020). Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 165–194.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.60>
- Apple, M. W. (2018). *Ideología y currículo* (4.^a ed.). Ediciones Morata.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=30188>
- Auli, I., & De Ibarrola, M. (2022). La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 53–92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.491>
- Chávez Romo, M. C. (2023). Currículo y formación ciudadana en educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 213–238.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-878X2023000200213

Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social* (3.^a ed.). Ediciones Morata.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=239556>

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce /

CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/santos/>

De Sousa Santos, B. (2014). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140530034639/e-saberes.pdf>

De Sousa Santos, B. (2018). *Las epistemologías del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO / Siglo XXI Editores.

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181123043834/Epistemologias del sur 2018 .pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181123043834/Epistemologias_del_sur_2018.pdf)

Díaz, F. (2007). Comunidad y comunalidad. En *Comunalidad, interculturalidad y educación* (pp. 365–373). Colección Diálogos de los Pueblos / Fondo Editorial.

https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_resultado.php?campo=autor&texto=Floriberto+D%C3%ADaz

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.

[https://www.academia.edu/37856429/Ense%C3%B1anza situada vinculo entre la escuela y la vida Frida Diaz Barriga](https://www.academia.edu/37856429/Ense%C3%B1anza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida_Frida_Diaz_Barriga)

Dietz, G. (2017). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un balance crítico.

Revista de la Educación Superior, 46(183), 193–210.

<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>

Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido* (3.^a ed.). Siglo XXI Editores.

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

González, B., & León, A. (2013). Procesos cognitivos: De la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 49–67.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65232225004>

González-García, A. Y., Cáceres-Mesa, M. L., Quintero-López, I., & Moreno-Tapia, J. (2025). Prácticas docentes en la educación media superior para la construcción de conciencia histórica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1689.

<https://doi.org/10.31391/OGIG4384>

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3.^a ed.). Ediciones Morata.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=85442>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1). Taurus.

<https://archive.org/details/habermas-teoria-accion-comunicativa>

Hernández-Soto, R., & Tapia-Gutiérrez, C. (2021). Desafíos de la justicia curricular en contextos de exclusión rural en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–22.

<https://doi.org/10.15359/ree.25-3.35>

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE / CLACSO.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180608110544/La_sistematizacion_de_experiencias.pdf

Juárez Hernández, L. G., Tobón, S., & Rodríguez-Araiza, A. (2023). El codiseño curricular en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: Retos docentes y formativos. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 101–123. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i37.2845>

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6.^a ed.). SAGE Publications.

<https://doi.org/10.4135/9781446279526>

- Maldonado Alvarado, B. (2011). *Comunalidad y educación bilingüe intercultural en Oaxaca*. Colección Voces del Viento / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9091421.pdf>
- Maldonado Alvarado, B., & Maldonado Ramírez, C. L. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: Avances y desafíos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (50), 1–19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2006.00061.x>
- Ramos Arcos, V. H. (2024). Experiencias educativas de jóvenes indígenas en Oaxaca: Comunalidad, identidades y formación escolar. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 1–31. <https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.324>
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido* (6.ª ed.). Siglo XXI Editores. <https://archive.org/details/ricoeur-teoria-de-la-interpretacion>
- Sartorello, S. C. (2023). Entre el tequio y el codiseño escolar: La construcción curricular comunitaria en escuelas indígenas y rurales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1462. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-008)
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Fundamentos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5699835&fecha=25/08/2023&print=true
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2022). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022*. SEP. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/XFVjVjC2r1-Documento-base-MCCEMS.pdf>

- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170669>
- Vargas Evaristo, S. (2022). Luchas de saberes: Lo “posible” como metáfora de interculturación en la educación superior comunal-comunitaria. *Alteridades*, 32(63), 95–106.
<https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2022v32n63/vargas>
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II)*. Ediciones Abya-Yala. https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/14/
- Weiss, E. (2017). El Telebachillerato Comunitario: Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 7–26.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.134>