

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

VOL. I, NÚMERO 01, ENERO-JUNIO 2025

Nueva época, versión electrónica

ISSN electrónico: en trámite

Continúa al ISSN 2007-5170





REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS



DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO

L. C. P. Cristian Eder Carreño López

DIRECTORA DEL ICEUABJO

Dra. María Leticia Briseño Maas

EDITORA RESPONSABLE

Dra. Adriana Cruz Cortés

COMITÉ EDITORIAL INTERNO

Dra. María Leticia Briseño Maas•

Dra. Magaly Hernández Aragón•

Dra. Guadalupe Aurora Maldonado Berea•

Dra. Thalía Érika Bernabé Morales•

Dra. Olga Grijalva Martínez•

Dr. Saúl Reyes Sanabria•

Dr. Juan Carlos Sánchez Antonio•

Dr. Alejandro Arturo Jiménez Martínez•

Dr. Gabriel Ángeles Hernández•

Mtra. Olga González Miguel•

Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas•

Mtra. Karla Marisol Pedro Pérez•

Mtro. Iván Israel Juárez López•

Profesoras y Profesores de Tiempo Completo
del Instituto de Ciencias de la
Educación de la Universidad Autónoma
“Benito Juárez” de Oaxaca

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

Dra. Bertha Fortoul Ollivier

Universidad La Salle, México

•Dra. Eloísa del Carmen Alcocer Vásquez

Universidad Autónoma de Yucatán, México

•Dra. María Mayley Chang Chiu

Universidad Autónoma de Chiapas, México

•Dra. María Luisa Madueño Serrano

Instituto Tecnológico de Sonora, México

•Dra. Reyna Isabel Pizá Gutiérrez

Instituto Tecnológico de Sonora, México

•Dra. Liliana García Montesinos

Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM,
México

•Dr. Agustín Manig Valenzuela

Instituto Tecnológico de Sonora, México

•Dr. Miguel Rocca

Universidad de la Habana, Cuba

CUIDADO Y DISEÑO EDITORIAL

Ediciones La Social

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS , año 01, No. 01, enero-junio 2025, es una publicación semestral editada y publicada por el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68120, Tel. 951 516 3710/11, página electrónica: <https://academicus.uabjo.mx>, correo electrónico: racademicus@iceoaxaca.edu.mx, Editora Responsable Adriana Cruz Cortés. Reserva de derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2025-110314263700-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS es una revista semestral que publica trabajos inéditos y originales de carácter científico, evaluada por pares, orientada a la difusión de conocimientos, prácticas, debates y reflexiones en torno al campo amplio y diverso de las Ciencias de la Educación, así como artículos derivados de investigación, sistematización, análisis teórico, intervención educativa o reflexión crítica sobre el estudio de lo educativo.

Las opiniones expresadas por las autoras y los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO) o de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS se adhiere al principio de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Bajo esta licencia se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación con fines académicos, siempre y cuando se cite adecuadamente la fuente y los créditos autorales.

EDITORIAL



Nos complace presentar el primer número de la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, en su nueva etapa como publicación digital. Esta edición, coordinada por la Dra. María Leticia Briseño Maas, agrupa diferentes investigaciones y reflexiones en torno a la temática **“Actores de la educación en Oaxaca: Experiencias en los territorios”**, un tema de gran relevancia en el análisis del panorama educativo de México en un momento histórico en el que la educación en el país atraviesa transformaciones significativas, especialmente en regiones con profundas complejidades sociales y culturales como Oaxaca.

En esta línea, se incluyen discusiones y análisis críticos sobre la Nueva Escuela Mexicana, que no solo representa un conjunto de reformas curriculares, sino que promueve una educación inclusiva, intercultural y equitativa. Este enfoque es particularmente relevante en un estado como Oaxaca, históricamente escenario de resistencia y movilización magisterial, donde se ha defendido un modelo educativo propio, comprometido con la construcción de alternativas frente a un paradigma hegemónico.

El presente número, reúne diversos artículos que analizan los alcances, desafíos y tensiones en la lucha magisterial frente a las distintas reformas educativas, así como las propuestas alternativas que se han desarrollado en diferentes territorios. Este número se convierte así en una herramienta valiosa para quienes buscan comprender las dinámicas locales y las complejidades de las políticas educativas desde una perspectiva crítica, reconociendo las experiencias y voces que, desde sus territorios, contribuyen a la construcción de un sistema educativo más justo, equitativo y acorde con las realidades del México contemporáneo.

Atentamente
“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

Dra. Adriana Cruz Cortés
Editora responsable
REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ACADEMICUS

PRESENTACIÓN

Esta edición titulada *"Los actores de la educación en Oaxaca: Experiencias en los territorios"* surge como una reflexión colectiva sobre los procesos de transformación educativa en México, con un enfoque particular en las experiencias y propuestas desarrolladas en Oaxaca, una de las entidades del país con gran diversidad cultural, de profundas desigualdades sociales, y una larga historia de activismo del sector magisterial, principalmente en las últimas cinco décadas.

El presente número reúne los aportes de destacadas y destacados académicos, quienes profundizan en diferentes problemáticas y propuestas planteadas por las y los protagonistas de la educación. Las primeras versiones de los trabajos se presentaron en el Seminario Interinstitucional "La Nueva Escuela Mexicana: alcances desde las experiencias en los territorios", realizado en los meses de marzo a mayo de 2024, organizado y convocado por el Cuerpo Académico de Estudios Políticos del Instituto de Investigaciones Sociológicas (IISUABJO) y el Cuerpo Académico Educación y Construcción del Conocimiento del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO), ambos pertenecientes a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

A través de los conversatorios realizados en el seminario, se propició espacios de diálogo para reflexionar sobre las políticas educativas y sus impactos, particularmente en la educación básica y los contextos locales. Esta edición refleja y amplía las reflexiones vertidas a través de siete artículos elaborados por académicas y académicos de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Normal Experimental de Huajuapán ENEH, mismas que fueron sometidas a una evaluación a doble ciego de acuerdo a los criterios editoriales de la revista.

Abrimos esta edición con el aporte de Marcela Coronado Malagón, investigadora de la UPN, titulado "El PTEO y la NEM en Oaxaca: una polinización cruzada", quien analiza cómo las propuestas educativas de la NEM y PTEO, aunque surgen en contextos dis-

tintos, comparten significados que apuntan hacia la construcción de horizontes sociales equitativos. Coronado explora cómo este intercambio, a pesar de que se produce en procesos conflictivos, inconclusos y contradictorios, permiten la retroalimentación e incidencias diferenciada entre ambos proyectos.

Un segundo artículo es presentado por Gladys Karina Sánchez Juárez, Eduardo Carlos Bautista Martínez y Gabriel Ángeles Hernández, quienes analizan los desafíos y tensiones en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en Oaxaca, identificando como actores clave a docentes, autoridades y comunidades escolares. Se contrasta el modelo oficial con prácticas locales, recuperando elementos históricos y propuestas alternativas como el PTEO, para reflexionar sobre los alcances reales de esta política educativa en contextos diversos.

El artículo “La Escuela Normal y la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Actores, Retos y Dificultades”, de Pastor Aurelio Alonso Espinoza, aborda los desafíos que enfrentan las Escuelas Normales Públicas a partir de los cambios curriculares de 2019. En particular, analiza el caso del curso “Estrategias Didácticas para la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Normal Experimental de Huajuapán (ENEH)”, resaltando la participación histórica de las y los docentes en el diseño de los planes de estudio y las tensiones vividas durante las reformas educativas de las últimas décadas.

Desde una mirada sociológica, Eduardo Bautista y Adriana Cruz examinan cómo el magisterio indígena oaxaqueño se consolida como un actor clave en la defensa y construcción de una educación alternativa en su artículo denominado “Actores de cambio en la educación indígena, un proyecto educativo y político de largo plazo”. Este artículo destaca cómo la lucha política y pedagógica de este sector del magisterio, ha impulsado diferentes propuestas educativas que se posicionan como una alternativa al modelo hegemónico, a la vez que han logrado mejorar las condiciones laborales frente a un contexto de desigualdad estructural.

En el artículo “Líneas de Política Pública 2018-2024 para la Educación Media Superior en 58 planteles federales del estado de Oaxaca en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana”, elaborado por Francisco Ramos García, María Concepción Guerrero Dávila y Gabriel Ángeles Hernández, se presentan los resultados de la investigación acerca de las LPPEMS, que nos muestra datos relevantes para el análisis de las variables, que permitan aportar en la construcción de planes o programas de mejora continua.

Dentro de esta compilación, es importante destacar el trabajo realizado por María Elena Quiróz Lima, Jocabed Cruz Gómez y Beatriz Carely Luna Olivera, quienes presentan una experiencia interdisciplinaria y extracurricular desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, realizada a partir de la adopción de los principios de la NEM. El "Proyecto Ciclo Verde en la UPN Oaxaca, formación con perspectiva de la NEM", da cuenta del trabajo realizado con el fin de sensibilizar a los estudiantes de Pedagogía sobre el cambio climático, conectando las perspectivas de la NEM con acciones concretas que aborden los problemas ambientales desde un enfoque local.

Finalmente, cerramos esta edición con el aporte de Gabriel Ángeles Hernández, con su artículo "Coexistencia educativa: la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)", quien nos presenta una revisión histórica sobre el proceso de consolidación de la NEM y el PTEO, ofreciéndonos una visión panorámica de los principales cambios y coyunturas, además de contribuir con un abordaje del marco legal.

La diversidad de enfoques que convergen en este número refleja la riqueza de las experiencias formativas y políticas de los actores de estas dos importantes iniciativas, el PTEO en el ámbito local, y en el país la Nueva Escuela Mexicana. Esta obra, es una invitación a reconocer y valorar los saberes locales, a partir de las capacidades de agencia de los actores que interactúan en los diversos territorios, quienes no solamente dependen de la instauración de políticas y programas gubernamentales de arriba hacia abajo, de manera vertical, sino por la multiplicidad de acciones que se despliegan en relaciones en las aulas, en los pueblos, comunidades y regiones, en donde se producen los procesos educativos de manera directa, en las luchas históricas y las propuestas innovadoras como pilares fundamentales para construir una educación más equitativa, inclusiva y transformadora.

Dra. María Leticia Briseño Maas
Coordinadora Editorial - Número 1
REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ACADEMICUS

ÍNDICE

10 El PTEO y la NEM en Oaxaca: una polinización cruzada

Marcela Coronado Malagón

33 Política educativa. Nueva Escuela Mexicana y el impacto de los actores sociales

Gladys Karina Sánchez Juárez

Eduardo Carlos Bautista Martínez

Gabriel Ángeles Hernández

49 La Escuela Normal y la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Actores, retos y dificultades. El caso del "Curso estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales" y la participación de la Escuela Normal Experimental De Huajuapán (ENEH)

Pastor Aurelio Alonso Espinoza

69 Actores del cambio educativo en la educación indígena, un proyecto educativo y político de largo plazo

Eduardo Carlos Bautista Martínez

Adriana Cruz Cortés

83 Líneas de Política Pública 2018-2024 para la Educación Media Superior en 58 planteles federales del estado de Oaxaca en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

Francisco Ramos García

María Concepción Guerrero Dávila

Gabriel Ángeles Hernández

106

Proyecto Ciclo Verde en la UPN Oaxaca, formación con perspectiva de la NEM

María Elena Quiroz Lima

Jocabel Cruz Gómez

Beatriz Carely Luna Olivera

125

Coexistencia educativa: la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)

Gabriel Ángeles Hernández

El PTEO y la NEM en Oaxaca: Una polinización cruzada

The PTEO and the NEM in Oaxaca: A cross-pollination

Marcela Coronado Malagón¹

Unidad 201-Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional

coronado.marce@gmail.com

Recibido el 24 septiembre del 2024; aprobado el 31 enero del 2025

RESUMEN

El propósito de este trabajo es mostrar cómo las propuestas educativas de dos actores políticos antagonistas en Oaxaca: el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) del sindicato magisterial Sección 22 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) del gobierno federal de Andrés López Obrador (AMLO), parecieran contener significados comunes que se intersectan en la intención de construir horizontes sociales de equidad para niñas y niños de educación básica, con iniciativas para promover una educación alternativa y pertinente. Se propone que ambas propuestas se alimentan del intenso intercambio de dichos significados en procesos conflictivos, inconclusos, contradictorios, que se traducen en el enriquecimiento de ambos proyectos en la disputa por su legitimidad.

Palabras clave: Educación alternativa, diversidad, reforma educativa, sindicalismo

¹ Doctora en Antropología, Unidad 201-Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional, corresponsable del Campo de Cultura en la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Línea de investigación: Interculturalidad: sujetos, políticas y movimientos sociales.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to show how the educational proposals of two antagonistic political actors in Oaxaca—the Plan for the Transformation of Education in Oaxaca (PTEO) developed by the teachers' union Sección 22, and the New Mexican School (NEM) promoted by the federal government under Andrés Manuel López Obrador (AMLO)—appear to contain shared meanings that intersect in their intention to build socially equitable horizons for children in basic education, through initiatives aimed at promoting alternative and contextually relevant education. This paper argues that both proposals are shaped by the intense exchange of these meanings within conflictive, unfinished, and contradictory processes, which in turn enrich both projects as they compete for legitimacy.

Key words: Alternative education, diversity, educational reform, trade unionism

INTRODUCCIÓN

Este artículo se inscribe en la línea de investigación “Interculturalidad: sujetos, políticas

y movimientos sociales”, que aborda fenómenos educativos en contextos interculturales en Oaxaca. Desde esta línea, se realiza el seguimiento al entrecruzamiento entre políticas y movimientos sociales en el ámbito educativo oaxaqueño, con una perspectiva teórica-metodológica relacional, histórica y procesual.

Se revisa en este artículo la relación conflictiva de dos actores adversarios políticamente: el sindicato magisterial de la Sección 22, y el expresidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) en torno a su política educativa, lo que incide en la orientación, el desarrollo y operación de políticas educativas estatales y por consiguiente, en los planes de estudios en educación básica; de ahí su relevancia política y académica. Se recurrió principalmente a la investigación documental con el fin de descubrir estructuras significativas que nos acerquen a la comprensión del fenómeno.

Este trabajo se organiza, en primer lugar, con la presentación de algunos antecedentes históricos. Enseguida, se aborda el surgimiento de la Sección 22 como una sección sindical disidente y se revisan sus luchas frente a las reformas educativas derivadas de las políticas neoliberales. Posteriormente, se analiza el neoindigenismo estatal, así como las resistencias y propuestas educativas alternativas, lo que conduce al surgimiento de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) y del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO).

Se examina también el intercambio de significados entre ambos proyectos educativos, los cuales se nutren mutuamente en una conflictiva polinización cruzada entre el PTEO y la NEM. Finalmente se proponen algunas reflexiones.

ALGUNAS PREMISAS HISTÓRICAS

Los proyectos educativos Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), representan en Oaxaca una arena de disputa por la legitimidad de dichos proyectos alternativos para la educación básica. Históricamente, esta disputa ha sido una expresión estratégica de la lucha político sindical del magisterio de la Sección 22 en Oaxaca. Como facción disidente del sindicalismo oficial ha ido en contra de las políticas educativas que distintos gobiernos -caracterizados como neoliberales-, han impulsado en México. Por otro lado, se encuentra la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propuesto por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), que se ha alejado de la ortodoxia neoliberal.

Un antecedente histórico importante que se considera en este trabajo es el papel del corporativismo en el desarrollo del régimen político en México contemporáneo. Se entiende al régimen político como “la forma política como se organiza y se concreta el poder y se define la dominación” (Bautista, 2010, p. 64). Según Bautista, en el periodo posrevolucionario, este régimen político se

nutrió de anteriores formas de dominación, de viejas prácticas caciquiles, patrimoniales, corporativas y clientelares para articularse. Históricamente este régimen político se ha caracterizado por ser profundamente vertical, autoritario y clientelar, y controla a diversos sectores sociales en organizaciones corporadas sectoriales, que se constituyeron en cadenas de transmisión que aseguraron y reprodujeron la dominación de dicho régimen. El corporativismo sindical fue un eje estratégico.

La Sección 22 es heredera de esa historia, no podría ser de otra forma, pues es en parte resultado de los procesos históricos que contribuyeron a naturalizar la dominación del régimen mexicano en la perspectiva de Joseph y Nugent (2002). La dominación estatal “domina” —valga la redundancia— a partir de que sus sujetos e instituciones acogen, naturalizan y reproducen las formas cotidianas de dominación; por ello, el Estado atraviesa a sus sujetos y a sus instituciones. Por ejemplo, las prácticas corporativas sindicales han sido internalizadas, naturalizadas y forman parte del *habitus* histórico magisterial. Paradójicamente, a pesar de ello, la Sección 22, con su posicionamiento político de crítica y desenmascaramiento de las políticas del régimen, así como su capacidad de denuncia social a través de las movilizaciones, se ubica del lado de la resistencia al poder del régimen, pues la resistencia al poder “no tiene que venir de fuera para ser real” (Foucault, 1992, p. 71). La Sección 22 es una de las 61 secciones sin-

dicales que actualmente tiene el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), que es la organización sindical oficial que aglutina aproximadamente a un millón 700 mil docentes² y trabajadores de la educación adscritos a la Secretaría de Educación Pública y a los sistemas educativos de educación básica y normales de 31 entidades en México. El SNTE, fundado en 1943 es un sindicato corporativo, según Muñoz (2008) debido a que “prácticamente tiene el monopolio de la representación de sus agremiados porque, de acuerdo con la ley correspondiente, no pueden salirse ni cambiar de sindicato” (p.1). Sus dirigentes nacionales se mantienen en el poder durante periodos prolongados con el reconocimiento oficial de las autoridades laborales, del sector educativo y de los gobiernos en turno. Este reconocimiento lo obtienen a cambio del control sobre los trabajadores, la lealtad al régimen político, la aprobación a las políticas educativas y el apoyo electoral, lo cual constituye una relación clientelar.

En 1979 surge en Chiapas, la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) con el objetivo de democratizar al SNTE, a la educación y al país, desde los centros de trabajo, las delegaciones y secciones que lo integraban (Campo, 2019, p. 7). En 1980, docentes de la Sección 22 impulsaron el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación del Estado de Oaxaca (MDTEO) y se integraron a la CNTE. Durante esa década

² La última cifra oficial es de 2017, cuando el SNTE reportó en el Portal de Transparencia e Información Pública la cantidad de 1, 619, 990 docentes y trabajadores agremiados.

da, la Sección 22 desarrolló un amplio movimiento magisterial que entonces, con 30 mil trabajadores oaxaqueños, demandaron democracia sindical y mejoras salariales mediante masivas movilizaciones en la entidad.

Los derechos laborales, las reivindicaciones salariales y la democratización del sindicato fueron las principales banderas de lucha del magisterio de diversas secciones agrupadas en la CNTE. En 1989 lograron romper tope al aumento salarial del 10% impuesto por Salinas y lograr el 25%; además conquistaron los Comités Ejecutivos Seccionales de Oaxaca, Chiapas y la Sección 9 del entonces Distrito Federal, así como avanzar en Guerrero, Michoacán y otros estados (Sosa, 2020, p. 114). Por otra parte, la lucha por el sentido de la educación pública también fue un frente que impulsó la CNTE. Desde que nació, surgieron diversas iniciativas para organizar foros con el fin de construir los cimientos de una educación alternativa, una especie de movimiento pedagógico. En 1991 tuvo lugar el I Congreso Nacional de Educación Alternativa en el que se construyeron algunos lineamientos, no obstante, no pudo concretarse (Sosa, 2020, p. 116).

EL SURGIMIENTO DE LA SECCIÓN 22 COMO ACTOR DISIDENTE

En Oaxaca, la Sección 22 se integró a la CNTE, y a lo largo de la década de los ochentas, se movilizó intensamente para derrotar a Vanguardia Revolucionaria (la entonces corriente oficialista en el SNTE), adquirir el derecho a

instalar su Congreso, y a que su Comité Ejecutivo Seccional fuera reconocido por el SNTE. Las más importantes movilizaciones para lograrlo se desarrollaron entre 1986 y 1989. Logrando el reconocimiento de su Comité Ejecutivo Estatal elegido democráticamente.

La Sección 22 logró entonces impulsar un movimiento magisterial importante con su demanda de democratización que alcanzó amplia popularidad en la entidad al plantear un dilema crucial para la sociedad: la demanda de democratización de las instituciones, en este caso de las dirigencias de los sindicatos oficiales. De este modo, las formas organizativas y políticas de la Sección 22 tales como la elección democrática de su Comité Ejecutivo Seccional (CES), la consulta a las bases para la toma de decisiones y las movilizaciones masivas, le dieron una identidad política de oposición que impugnó las formas tradicionales en que les eran impuestas las dirigencias a los sindicatos oficiales y en particular al magisterial controlado por el SNTE y que proporcionó nuevos dispositivos de movilización política.

En la actualidad la Sección 22 agrupa alrededor de 80 mil trabajadores de la educación (Casco, 2020) procedentes de diferentes sectores sociales, lo que implica una profunda integración del magisterio oaxaqueño en el entramado social de esta entidad. La Sección 22 ha desarrollado gran autonomía política frente al SNTE, a los gobiernos estatales y a los partidos políticos, lo que supone una forma *sui géneris* de la prácti-

ca sindical. Y como bien se afirma, es la Sección que mantiene control sobre su Comité Ejecutivo Seccional (Tapia, 2013, p. 256), con una organización capaz de movilizar masivamente al magisterio.

Su influencia, crecimiento y fortaleza política, que se consolidó a partir de finales de los ochenta y en las siguientes tres décadas, coincidiría con cinco de los periodos presidenciales que impulsarían radicalmente las políticas neoliberales en el país: Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quesada, Felipe Calderón Fournier y Enrique Peña Nieto. En Oaxaca, los operadores de dichas políticas fueron los gobernadores Heladio Ramírez López, Diódoro Carrasco Altamirano, José Murat Casab, Ulises Ruiz Ortiz, Gabino Cué Monteagudo y Alejandro Murat Hinojosa. Pero a partir de 2018, se encontraría con un presidente popular que provino de un movimiento democratizador y en oposición a los regímenes neoliberales. Me refiero a Andrés Manuel López Obrador, quien dismantlaría diversas políticas y legislaciones impulsadas por sus predecesores, e intentaría dar un giro a la orientación de la educación pública con una reforma educativa para educación básica con la NEM.

LAS LUCHAS DE LA SECCIÓN 22 CONTRA LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LOS PRESIDENTES NEOLIBERALES

El proceso de consolidación de la fuerza política de la Sección 22 en Oaxaca a partir de los noventa, coincidió con el período sexenal salinista que cimentó las políticas neoliberales,

que ya se habían iniciado en el sexenio anterior. Desde su llegada en 1988 a la presidencia, Salinas de Gortari impulsó una serie de transformaciones constitucionales e institucionales con el fin de ajustar al país en el concierto de las políticas neoliberales globales, particularmente lo que respecta al adelgazamiento del Estado y a la privatización de servicios públicos y recursos sociales.

Para lograrlo, Salinas modernizó las formas corporativas y clientelares tradicionales, una especie de neocorporativismo, que consistió en cooptar a los cuadros de las organizaciones sociales disidentes al proyecto neoliberal, fracturar sus direcciones, incorporarlos a su proyecto, desarticular organizaciones y demás, repartiendo prebendas, convirtiendo en empresarios o políticos exitosos a ex dirigentes disidentes, con las que pudo constituir una élite renovada de dirigencias sociales dóciles (Coronado, 2009). De este modo promovió fisuras en organizaciones sociales que terminaron por debilitarse, y aún incorporarse al salinismo con el que buscaba controlar las organizaciones sociales disidentes.

En el caso del SNTE, en 1989, Salinas de Gortari impuso a Elba Esther Gordillo como secretaria general, relevando a Carlos Jonguitud que lo había sido desde 1974. Gordillo con el total respaldo presidencial “promovió la táctica de incorporar como cabeza del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, a cuadros formados en la Coordinadora, con el fin de asimilar este movimiento al control oficial” (Sosa, 2020, p. 114). Es decir, se trataba del neocorporativismo salinista en operación. No

lograron los resultados esperados con la disidente Sección 22.

Considero que fueron dos elementos los que incidieron para que esto no sucediera. En primer lugar, el hecho de que la dirigencia sindical de la Sección 22 fuera democráticamente electa por la base magisterial cada tres años, lo que posibilitó que las probables cadenas de transmisión de influencias, intereses o complicidades no se eternizaran. En segundo lugar, no menos importante, fue que su actuación política lograba consenso social al continuar siendo una organización social crítica, disidente y movilizadora que informaba, en el sentido de dar forma a los significados disidentes a la opinión pública.

En 1992, Salinas de Gortari impulsó una de sus políticas neoliberales: la descentralización educativa. Ésta inició con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMBE) entre Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo como secretario de Educación, Elba Esther Gordillo como secretaria general del SNTE, así como los gobernadores de los estados. Uno de los fines de este acuerdo era adelgazar la Secretaría de Educación Pública y transferir la operación del sistema educativo a cada una de las entidades, conservando sus funciones normativas, la elaboración de los planes de estudio, los procedimientos de la evaluación y formación docente. Dentro de ese objetivo en Oaxaca, en mayo de ese mismo año, se creó el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), orga-

nismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio, al que le fueron transferidos nómina, docentes, escuelas, equipo y los servicios educativos (Calderón y Hernández 2021, p. 293).

A partir de la fuerza política de la Sección 22, dicha transferencia del sistema educativo en Oaxaca se dio al margen del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE en negociaciones directas con Elba Esther Gordillo (Zafra, 2008). Como organismo descentralizado, el IEEPO era dependiente del ejecutivo estatal, que en 1992 era gobernado por Heladio Ramírez -personaje cercano al salinismo-, quien negoció directamente con la Sección 22 para que conjuntamente se nombraran a los funcionarios que ocuparían las Jefaturas de los Departamentos de Educación Básica. Desde entonces hasta 2015 con Peña Nieto como presidente y Cué como gobernador, las propuestas de quiénes ocuparían dicho cargo en los distintos niveles educativos (educación especial, preescolar, primaria, secundarias generales, secundarias técnicas, normales y UPN), se elegían en asambleas masivas de cada nivel por región, mientras que los directivos del IEEPO eran nombrados por los gobernadores en turno.

Esta situación le implicó a la Sección 22 una situación privilegiada, ya que “les dio un margen de acción y negociación para la lucha por derechos laborales” (Calderón y Hernández, 2021, p. 293). Y a la vez los colocó en una situación inédita, pues al encabezar las jefaturas de los diferentes

departamentos de educación básica, tenían una influencia considerable en las decisiones operativas institucionales y sindicales a la vez, lo que podría decirse los colocaba como juez y parte. Ninguna otra Sección de la CNTE logró este tipo de acuerdo.

El proceso descentralizador pretendía imponer la dispersión de los conflictos magisteriales y atenderlos localmente para mermar la fuerza magisterial disidente, por ejemplo, al otorgar a secciones de la CNTE concesiones económicas mayores, para aislar la inconformidad:

La estrategia dio resultados positivos al gobierno porque el fuerte desgaste de los contingentes más destacados de la CNTE (en el periodo 1991-1994, Oaxaca, Guerrero y Michoacán) en medio del reflujo general, impidió que la Coordinadora lograra neutralizar o siquiera condicionar las regresivas reformas y acciones educativas de Salinas (Sosa, 2020, p. 114).

En Oaxaca, la Sección 22 rechazó la reforma educativa de Salinas, así como sus planes y programas, y denunció su carácter neoliberal al desenmascarar lo que significaban los criterios de calidad y competencia, así como la invisibilización de los pueblos indígenas en las reformas a la constitución (Ramírez y Jurado, 2021, p. 123). No obstante, no pudieron detener la reforma al artículo 3º constitucional, ni la política educativa salinista, y se aceptó la carrera magisterial que consistía en una evaluación docente a partir de pruebas estandarizadas, que implicaba un sistema de

estímulos económicos por recompensa al desempeño docente: “Para evaluarlo se establecieron cinco factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización y capacitación, así como desempeño laboral” (Vallejo y Huerta, 2021, p. 252), con esta evaluación se introdujo una diferenciación salarial bajo el discurso de la “calidad educativa”.

En el caso del magisterio oaxaqueño, podría afirmarse que en este periodo la Sección 22 bajó la guardia, ya que tenía una nueva posición dentro del IEEPO y había aceptado la carrera magisterial. No es coincidencia, que con estas acciones buscara amortiguar el rechazo social hacia sus políticas neoliberales y lograra consolidarlas.

Durante el gobierno de Zedillo, la perspectiva neoliberal de la educación se siguió aplicando sin grandes resistencias, pues fue uno de los estrategas del ANMBE durante el sexenio de Salinas de Gortari.

A Ernesto Zedillo (1994-2000) le habría tocado aplicar el Programa de Desarrollo Educativo, que priorizaba el tema de las evaluaciones e incrementaba el papel del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), con lo que se buscaba la burocratización del quehacer educativo, dándole un profundo sentido meritocrático y jerárquico de control, y donde las “competencias”, la “excelencia”, el “éxito” y el “liderazgo” se convertirán en el sentido

abstracto de los parámetros de medición, las metas y los objetivos a alcanzar (Ramírez y Jurado, 2021, p. 137).

A pesar de este periodo de confusión, de intentar desentrañar las políticas neoliberales y sus dispositivos del poder, la Sección 22 siguió abriendo otros frentes que mantuvieron la resistencia. Uno fue el rechazo total a la instauración del horario de verano por Zedillo. En 1996, con el argumento del ahorro energético, se adelantó el reloj una hora en los meses de abril a octubre. La Sección 22 rechazó tajantemente este cambio de horario, y siguió usando el anterior. De modo que había una especie de traslape entre el llamado “horario normal” de las escuelas públicas con el “horario de verano” zedillista (Centro de Comunicación Social Sección XXII, 4 de abril de 2021), que duró hasta que fue derogado por AMLO en 2022.

En 1996 con Zedillo, se inauguró la educación intercultural bilingüe. En 1999 se publicaron los “Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas” a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Fue la primera vez que se insertó la perspectiva de la interculturalidad como política dirigida a la atención de la diversidad cultural para la educación, aunque limitada a la indígena. Podemos ver en esta iniciativa política el peso del movimiento zapatista, además del concierto global de políticas públicas y de los organismos internacionales que se alineaban para favorecer la integración de la población culturalmente diversa.

EL NEOINDIGENISMO ESTATAL, RESISTENCIAS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS ALTERNATIVAS

Una de las políticas neoliberales estratégicas de Salinas de Gortari, fue realizar transformaciones al artículo 27 constitucional para posibilitar la privatización de las tierras ejidales y comunales. Uno de sus ejes fue declarar el fin de la reforma agraria, y dejar miles expedientes agrarios inconclusos, así como preparar en 1994 el marco legal de las privatizaciones e individualización de las tierras con el programa de certificación de derechos ejidales y titulación de solares. Para evitar rechazos o resistencias, echó a andar los dispositivos de poder a través del neocorporativismo para cooptar a los dirigentes y cuadros medios de las organizaciones campesinas disidentes. Oaxaca no fue la excepción (Coronado, 2009). En esta coyuntura surgió el neoindigenismo oficial.

El foco de interlocución se desplazó hacia los sectores indígenas. El campesinado mexicano dejó de ser el principal interlocutor rural del Estado, como lo había sido desde el periodo posrevolucionario. Mientras se declaraba el fin de la reforma agraria y se conculcaban los derechos agrarios de ejidos y comunidades, en Oaxaca se llevaban a cabo modificaciones constitucionales y expedición de leyes bajo el paraguas de la política neoindigenista. Así, tenemos el reconocimiento de los usos y costumbres en comunidades indígenas para la elección de autoridades en 1995, la incorporación de la “comunalidad” en la Ley Estatal de Educación también en 1995, y la aprobación de la

Ley de los Derechos de los Pueblos en Oaxaca en 1998.

La política neoindigenista que impulsaba la interculturalidad en la educación pública, inició su incursión en Oaxaca durante las gubernaturas de Diódoro Carrasco, José Murat y Ulises Ruiz, en los sexenios presidenciales de Zedillo y Fox. La característica más importante es que estuvo dirigida exclusivamente a escuelas del subsistema de educación indígena del IEEPO, de educación inicial, preescolar y primaria, bajo los lineamientos de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Es decir, la interculturalidad era sólo para indígenas.

En Oaxaca, desde los años setenta, en un contexto de movilizaciones etnopolíticas por defensa de recursos, se fue formando una intelectualidad indígena que impulsó diferentes iniciativas educativas, algunas relacionadas con proyectos productivos, mientras que otras eran propuestas educativas para escuelas públicas; por ejemplo, las que impulsó la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas (CMPIO). Al llegar el periodo neoliberal, dicha intelectualidad, había construido redes de apoyo e intercambio de diverso tipo con migrantes, profesionistas, ONG nacionales o internacionales, políticos reconocidos, organizaciones políticas, y en muchos casos con la misma Sección 22, a veces incluso con el IEEPO, para respaldar iniciativas educativas participativas en algunas comunidades indígenas.

Con la llegada de la política de la interculturalidad, se abrieron espacios para que cuadros intelectuales indígenas se insertaran en instituciones gubernamentales educativas, culturales, políticas o de atención a indígenas y en el mismo IEEPO. Es decir, que existía una trayectoria de experiencias en la búsqueda de propuestas educativas, políticas, artísticas, lingüísticas y pedagógicas con un enfoque participativo que resaltaban la cultura, lengua e identidad étnica propia, y que incluso iban más allá de la escuela como en el caso de las comunidades de la sierra alta y media mixe (González, 2013), o en la zona zapoteca del Istmo de Tehuantepec (EDUCA, 2023).

Una aportación de algunos intelectuales indígenas y no indígenas en Oaxaca fue la perspectiva de la comunalidad, entendida, a grandes rasgos como un modo, una lógica de vida a partir de elementos distintivos, como el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta y el territorio comunales cuyos cimientos son el tejido social conformado por las relaciones de parentesco y las de reciprocidad interfamiliar (Maldonado, 2011, p. 66-68). Esta perspectiva fue inicialmente formulada por los antropólogos Floriberto Díaz, mixe, y Jaime Luna, zapoteco de Guelatao y posteriormente fue desarrollada por un grupo de antropólogos e intelectuales: José Rendón, Benjamín Maldonado, Adelfo Regino, entre otros. Esta perspectiva ha inspirado parte de los proyectos educativos alternativos en Oaxaca.

Una de las características de esta perspectiva es su énfasis culturalista en los procesos endógenos de las comunidades. Esta característica hace que a menudo algunos interpreten esta perspectiva como un deber ser, en un afán prescriptivo que puede remitir a dicotomías duras, estereotipar y favorecer el esencialismo. Algunos autores han considerado a la comunalidad como una idealización de la vida comunitaria que se contrapone a las versiones individualistas propias de la sociedad regional y nacional (Bartolomé, 2006, p. 109). La comunalidad fue incorporada a la Ley de Educación Estatal en 1995, lo que nos indica el grado de negociación, y el peso político de los actores que impulsaron esta iniciativa en esa coyuntura.

Con esta trayectoria de experiencias en la búsqueda de iniciativas educativas para las comunidades indígenas, la llegada del enfoque intercultural bilingüe al magisterio que laboraba en el subsistema de educación indígena oaxaqueño proporcionó un área importante de oportunidad para la reinterpretación de lo comunitario por parte del magisterio de educación indígena. Y a la vez, ambas perspectivas -EIB y comunalidad- estuvieron ausentes en el resto del sistema de educación básica estatal.

Durante la administración de Fox, la política neoindigenista realizó varias acciones como: sustituir al Instituto Nacional Indigenista (INI) por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); crear el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) e

incursionar en la educación media y superior en contextos indígenas a través de la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en los que participaron cuadros indígenas y líderes de organizaciones e intelectuales indígenas. La CGEIB fue en muchos sentidos, la estrella de la EIB. Una característica de esta institución es que tuvo mucho cuidado en despolitizar la economía y reducir la atención sólo al reconocimiento de las identidades marginales, con lo que evitan en sus fines, “problematizar la ideología, la política y la economía del país para exaltar el adoctrinamiento globalizador y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico, el ecoturismo y la traducción etnolingüística...” (Sandoval y Guerra, 2007, p. 276).

En Oaxaca, hubo un gran impulso para la creación de instituciones de educación bajo la égida de la EIB. Así tenemos la creación en el año 2000 de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, la primera normal con estas características en el país. También en ese año se creó en Tlahuitoltepec, región mixe, el Instituto Tecnológico de la Región Mixe, con sistema a distancia, el primero en su género. En 2003 se creó el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIHO) a iniciativa de la SEP y el IEEPO, inicialmente inspirado en las experiencias del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk, en la zona mixe, cuenta con 38 planteles, además de una licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria.

En 2004, se crearon las secundarias comunitarias, con la participación de la Dirección de Educación Indígena del IEEPO con asesoría de la CGEIB, actualmente existen doce en la entidad (Tello, 2023). En diciembre del 2012, el gobernador Gabino Cué inauguró el primer Bachillerato Musical Comunitario en la comunidad zapoteca San Bartolomé Zoogocho en la sierra Norte como parte del CSEIIO. No obstante, que el impulso a la EIB en el medio indígena crecía, se seguían aplicando las pruebas estandarizadas para medir los conocimientos escolares en primaria y secundaria, incluyendo a las escuelas del subsistema indígena. Así tenemos la prueba ENLACE, que se impulsó casi al final del sexenio de Fox.

En 2008, Felipe Calderón lanzó su política educativa con la Alianza para la Calidad de la Educación, la cual fue rechazada totalmente por el magisterio oaxaqueño de la Sección 22. Antes de entrar en esta discusión, es importante considerar en el marco histórico de dicho rechazo, lo sucedido en 2006 cuando tuvo lugar un importante movimiento social no sólo magisterial, sino que abarcó a diversos sectores sociales oaxaqueños.

EL SURGIMIENTO DE LA APPO Y DEL PTEO

En 2006 tuvo lugar una de las más importantes movilizaciones de la sección 22 que derivó en uno de los movimientos sociales más trascendentales de este siglo. La ciudad de Oaxaca prácticamente estuvo tomada en una especie de insurrección civil pacífica.

Lo que inició con un conflicto interno³ en el Comité Ejecutivo Seccional y la movilización anual por demandas gremiales —rezo-nificación salarial—, derivó en un acto de represión policiaca con excesiva violencia por parte del gobierno estatal de Ulises Ruiz el 14 de junio de ese año. La respuesta magisterial desencadenó un trascendental e inédito movimiento social, del cual surgió la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Un frente de organizaciones populares y sindicales, cuya columna vertebral fue el magisterio oaxaqueño, que a partir de entonces exigió la caída del gobernador como demanda principal.

Las bases magisteriales de la Sección 22 de todas las regiones de la entidad se fueron a paro indefinido. Buscaron alianzas para apoyar a sus movilizaciones con padres y madres de familia de sus escuelas, comunidades donde laboraban, autoridades municipales, organizaciones políticas y demás para protestar por la represión. A partir de entonces, se instalaron plantones masivos, se bloquearon carreteras, se tomaron todas las estaciones de radio en la capital, se convocó a la desobediencia civil, se levantaron entre 500 y 1 500 barricadas en distintas partes de la ciudad (Ortega, 2018, p. 129), se boicoteó la Guelaguetza, se implementaron las brigadas móviles, se convocó a la toma de plazas, zócalo, aeropuerto, etc. En este proceso, las

³ Este conflicto interno derivó en un desprendimiento de alrededor de 4 mil maestras y maestros de la Sección 22, que decidieron integrarse en una nueva Sección, la 59, avalada por el SNTE y respaldada por el gobernador Ulises Ruiz (Zafra, 2008).

barricadas, que se levantaron en colonias de la capital y en pueblos conurbados, fueron espacios de participación ciudadana.

Se constituyó en un movimiento social que logró gran convocatoria y respaldo popular, cuyas movilizaciones se extendieron hasta diciembre de ese año. Su gran potencial comunicativo logró condensar el sentimiento de injusticia. No sólo contra la represión, sino contra las injusticias sociales. La indignación social creció tanto, que las movilizaciones lograron prácticamente parar el funcionamiento de las oficinas públicas en la capital del estado. Podríamos afirmar que se trató de la primera insurrección no armada del siglo XXI en México pues Oaxaca, la ciudad capital de la entidad, fue prácticamente tomada durante meses.

Las respuestas del gobierno del estado fueron desatinadas y violentas. Las agresiones policiacas fueron cada vez más agresivas, y cuando la policía fue rebasada, recurrieron a acciones como los llamados “convoyes de la muerte”, que consistían en cuatro o cinco camionetas cerradas, sin identificación y sin placas, integrados por policías, por supuestos sicarios y porros que atacaban con armas de fuego a las barricadas y plantones en distintas partes de la ciudad durante la noche. El gobernador suspendió durante meses los pagos salariales a maestras y maestros, algo que nunca había sucedido. Mientras, los docentes de la sección 59 siguieron laborando, y el gobernador contrató a personas sin formación ni experiencia como docentes de

facto para cubrir plazas en algunas escuelas. Para poner fin a este movimiento y durante la transición del gobierno presidencial de Fox a Felipe Calderón, el gobernador solicitó la intervención de la Policía Federal Preventiva (PFP). A la que enfrentaron con batallas campales en diversos puntos de la ciudad tanto maestras y maestros de la Sección 22, estudiantes de diversos niveles educativos, así como ciudadanos indignados. La PFP realizó redadas y finalmente se detuvo a cientos de docentes, quienes fueron enviados a prisiones de alta seguridad. La ofensiva fue tan furiosa que el magisterio de la Sección 22, acordó reanudar actividades y seguir su lucha con las movilizaciones, pero además en otro frente: la orientación de la educación básica.

Cuando Felipe Calderón emite en 2008 su Alianza para la Calidad de la Educación (ACE) para educación básica, ésta contemplaba entre sus ejes, propuestas de reforma curricular, profesionalización de docentes y autoridades educativas, incorporación del inglés en la educación básica desde preescolar. En la reforma curricular, la concepción de evaluación para estudiantes de la escuela básica seguía siendo estandarizada. Y para promocionar a los docentes en la carrera magisterial, seguía siendo condición crucial la evaluación estandarizada. El enfoque de la reforma educativa de Calderón continuó con la perspectiva de Fox, aunque esta vez se propuso conjuntar las instancias, procesos y procedimientos ya existentes de la evaluación (Chacón y Rodríguez, 2009 p. 652).

La Sección 22 se planteó retomar el movimiento pedagógico que había iniciado la CNTE desde años atrás. También empieza a recuperar las experiencias educativas que se habían desarrollado previamente en diferentes centros escolares, o en grupos de trabajo magisteriales. Aquí tendrían un papel importante las experiencias educativas alternativas que había desarrollado el magisterio del subsistema de educación indígena, lo que fue estratégico para construir el perfil del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO). Para formar a las maestras y maestros y orientar la actividad educativa, se impulsaron los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) 2009-2010, con el objetivo principal de generar “espacios de discusión para realizar un balance crítico de la realidad educativa, que impulse la transformación de la práctica educativa desde una perspectiva liberadora.” (Centro de Comunicación Social Sección XXII, 30 de agosto de 2009).

La propuesta curricular se siguió construyendo y desarrollando en los TEEA. Se retomaron autores reconocidos en educación, pedagogía y ciencias sociales, cuya característica común era su dura crítica a la educación tradicional y que consideraban la práctica pedagógica desde una perspectiva crítica-social. En esta trayectoria, los TEEA han marcado las líneas de reflexión política académica que orientan los colectivos docentes hasta la actualidad. Así tenemos como algunas de las características de los proyectos educativos es que impulsaron la colectividad

como práctica transformadora de la vida escolar y comunitaria, la recuperación de los saberes comunitarios y la consideración de lo comunitario y la comunalidad.

La Sección 22 exigió al IEEPO que respaldara institucional y financieramente esta iniciativa educativa, lo cual se aceptó. Además de que los jefes de los niveles educativos en el IEEPO seguían siendo elegidos por la Sección 22, lo que facilitaba la operación y articulación de los TEEA para la capacitación docente. En esta coyuntura, la Sección 22 proscribió la carrera magisterial que habían impulsado Fox y Calderón.

En enero de 2012, el PTEO fue suscrito por el IEEPO y la Sección 22. Quedó estructurado como tres programas y dos sistemas. Los programas fueron: 1) Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos, 2) Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, 3) Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca. En cuanto a los sistemas: 1) Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y 2) Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca. En febrero, el entonces gobernador del estado Gabino Cué y la Sección 22 presentaron el PTEO como un proyecto educativo de gobierno como una iniciativa del ejecutivo para ser enviada al congreso estatal para aprobación. Lo cual no ocurrió (Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca y Sección XXII, 2012).

En diciembre de 2012, Enrique Peña Nieto asumió la presidencia de la República. Fue una elección presidencial fuertemente cuestionada, lo que generó una movilización nacional que reclamó fraude electoral. Este elemento es importante en nuestro tema, porque AMLO era el candidato opositor, y en ese momento constituía el símbolo del movimiento social democratizador que se venía gestando desde años atrás. Peña Nieto planteó su Pacto por México con las dirigencias de los partidos políticos, cuyo propósito era concluir las reformas estructurales pendientes para terminar de asentar el neoliberalismo. Entre sus objetivos para la educación planteaba: aumentar la calidad y equidad de la educación básica, aumentar la matrícula y mejorar los sistemas educativos y recuperar la rectoría del sistema educativo nacional. Además de insistir que “calidad” y “evaluación” eran lo importante para que la educación básica obtuviera mejores resultados en las evaluaciones internacionales (López, 2013, p. 60).

El punto clave estuvo en “recuperar la rectoría del sistema educativo nacional”, porque señalaba varias cosas. Por un lado, el SNTE como gremio sindical ya era un estorbo, y cumplir las reglas no escritas del neocorporativismo sindical parecía no ser ya imprescindible. El acceso, permanencia y promoción docentes estaban ligadas únicamente a las evaluaciones en exámenes estandarizados, en donde el sindicato no tendría ningún papel, ni siquiera de mediación. Quien no aprobara un examen de perma-

nencia podría ser despedido, por ejemplo. En los exámenes abiertos, podría participar incluso quien no tuviera formación docente. Los mecanismos de control del magisterio serían la evaluación, el despido y la represión como veremos más adelante.

Esto fue visto por el magisterio nacional como una amenaza directa al gremio. Tanto el SNTE, como las secciones de la CNTE rechazaron esta reforma educativa neoliberal, la más agresiva de todas. La Sección 22 inició una etapa de movilizaciones muy importante a nivel estatal y nacional, rechazó la entrada de la reforma educativa en la entidad, de modo que no se aplicaron las evaluaciones docentes como en otras partes del país. En agosto inició un paro de labores y organizó contingentes magisteriales numerosos y rotativos que garantizaran la presencia del magisterio oaxaqueño en las movilizaciones de la ciudad de México, con el magisterio nacional de la CNTE.

El 19 de agosto de 2013, la CNTE instaló un plantón permanente en el zócalo de la ciudad de México exigiendo la derogación de la reforma educativa de Peña Nieto, con gran presencia del magisterio oaxaqueño de la Sección 22. El 23 de agosto, los contingentes magisteriales de la CNTE cercaron el aeropuerto de la ciudad de México por once horas. El 13 de septiembre, el zócalo fue desalojado violentamente por la policía federal.

Para 2015, la reforma como tal no había podido aún entrar en Oaxaca ante la férrea re-

sistencia de la Sección 22. Mientras, el IEEPO y las autoridades educativas federales apostaron a dividir al magisterio oaxaqueño condicionando el ingreso o promoción docente a los sistemas de evaluación del servicio profesional docente, mediante notificaciones amenazantes. Quienes eran de la Sección 22 y accedieron a la evaluación, fueron duramente señalados y rechazados por escuelas y docentes de la misma Sección, y recibidos en las escuelas de la Sección 59. Además, había tensión e incertidumbre entre el magisterio respecto a los alcances y consecuencias que pudiera tomar la reforma educativa en la permanencia en el trabajo docente.

El 20 de julio de 2015, el gobierno de Peña Nieto decidió intervenir en Oaxaca para imponer su reforma educativa. El gobernador Gabino Cué emitió un decreto en el que desapareció el IEEPO y creó el Nuevo IEEPO (NIEEPO). Mientras que numerosos contingentes de la policía federal llegaron a la capital vía terrestre y aérea, para tomar el edificio del IEEPO y puntos estratégicos de la ciudad. El objetivo declarado fue retomar la rectoría sobre la educación. Con la desaparición del viejo IEEPO, fueron destituidos y desconocidos todos los funcionarios provenientes de la Sección 22. Concentraron la nómina magisterial bajo el control directo del gobierno federal.

La violencia del gobierno federal ante la resistencia magisterial fue escalando hasta que redundó en los graves acontecimientos de los asesinatos ocurridos en Nochixtlán y

Hacienda Blanca el 19 de junio de 2016. El gobierno federal y estatal apostaron al aislamiento social del magisterio, perdiendo de vista el arraigo y la legitimidad social y gremial del movimiento magisterial organizado en la Sección 22. Mientras, se vivía una situación de incertidumbre y angustia por las coacciones —las famosas “notificaciones”— para que maestras y maestros se presentaran a las evaluaciones del llamado “servicio profesional docente”, por las amenazas de retener el salario o del despido y demás.

En esta situación de caos, la resistencia del magisterio de la Sección 22 continuó en múltiples frentes. Se dio el desconocimiento de facto por parte de docentes y supervisiones del NIEEPO. Se acordaron expulsiones o no aceptación de docentes evaluados en las escuelas generalmente con el respaldo de padres y madres de familia e incluso muchas veces de autoridades municipales. Se tomaron las oficinas esparcidas en donde el NIEEPO operaba, de modo que funcionarios y empleados se cambiaban constantemente de oficinas, ante el temor de que les fueran tomadas. Sostuvieron algunas estructuras paralelas de funcionarios del sindicato desconocidos por el NIEEPO, como la Dirección de Educación Indígena.

La Sección 22 acordó iniciar clases en septiembre de 2015, y trabajar con el PTEO. Este fue el frente de resistencia estratégico: la orientación de la educación en Oaxaca. Las acciones docentes, orientadas con los lineamientos que se acordaban en los TEEA,

tenían como base la larga experiencia de las maestras y maestros oaxaqueños. La resistencia trajo consigo que docentes de los diferentes niveles educativos de educación básica -ya fueran escuelas indígenas o generales-, abrazaran con mayor compromiso el impulso del PTEO.

UNA POLINIZACIÓN CRUZADA ENTRE LOS SIGNIFICADOS EDUCATIVOS DEL PTEO Y LA NEM

El 1 de diciembre de 2018, AMLO llegó a la presidencia, con un apoyo social multitudinario y multclasista que provenía del movimiento social democratizador que históricamente se había venido desarrollando desde décadas atrás y que iba más allá de su partido político. En muchos sentidos, su llegada a la presidencia de la República constituyó la concreción de significados ampliamente sentidos y compartidos por miles de ciudadanos en el país por la democratización del régimen y la justicia social. Y aunque en Oaxaca, la Sección 22 no llamó a sus agremiados a votar por él, era conocido que la mayoría lo hizo como decisión individual ciudadana.

AMLO se propuso como objetivos principales combatir las políticas neoliberales aplicadas por sus predecesores, combatir la corrupción y llevar justicia social a los más vulnerables, entre otros. En cuanto llegó a la presidencia, empezó a aplicar políticas que iban contra la ortodoxia neoliberal. Por ejemplo, recuperó empresas e industrias e incluso recursos naturales que habían sido privatizados, disminuyó la pobreza con la

distribución de recursos a ciertos sectores sociales, invirtió en infraestructura estratégica, hubo mayor recaudación fiscal, canceló condonaciones de impuestos a empresas, mantuvo a flote la economía a pesar de la pandemia, subió salarios y aumentó los días de descanso para los trabajadores, entre otras acciones. La aplicación de este tipo de políticas tuvo como efecto que el Estado volviera a asumir las funciones en la política social que habían sido canceladas en los sexenios anteriores. Su sexenio finaliza con una aprobación de entre el 61.5 % (El Economista, 20 de septiembre de 2024) y el 73% (Ángulo7, 2 de septiembre de 2024).

El mismo día de la toma de posesión de AMLO a la presidencia de la República, la CNTE se aseguró de marcar su fuerza e independencia políticas frente al nuevo presidente. Cabe recordar que ese día, la CNTE realizó una marcha masiva en la ciudad de México para exigir la abrogación de la reforma educativa de Peña Nieto como principal exigencia, además de reinstalación de docentes despedidos, y justicia en el caso de los asesinatos de Nochixtlán, entre otras exigencias. Desde entonces, la relación política entre la CNTE y AMLO ha sido más bien ríspida, pero ha habido diálogo y a pesar de las discrepancias se han alcanzado algunos acuerdos.

El 2 de febrero de 2019, la CNTE y la Sección 22, tomaron posicionamiento ante el proyecto de decreto de López Obrador por el que se reformaban los artículos 3º, 31 y 73 constitucionales:

(...) también representa un retroceso para los pueblos originarios al plantear una Educación Bicultural y Bilingüe debiendo ser Pluricultural, Intracultural-Plurilingüe e Intercultural – Bilingüe. ... Tampoco contempla el reconocimiento a proyectos educativos que llevan a cabo los estados en una educación que responda a sus realidades culturales, sociales y económicas. Desde esta perspectiva, proponemos una verdadera transformación educativa, que arranque con los planteamientos desde el núcleo mismo del proceso educativo que sea capaz de movilizar en torno suyo a los actores y fuerzas sociales más importantes dentro y fuera de la educación, sobre todo a los maestros, estudiantes, padres de familia, comunidades, barrios y colonias, una educación que descolonice el pensamiento y forme al sujeto histórico social.

La CNTE en sus diferentes contingentes y militancia, ha desarrollado durante décadas, planes y proyectos educativos acordes a las necesidades de las comunidades y poblaciones, también respetando las formas de organización de las mismas.

En este sentido real de una educación otra, rechazamos energéticamente el nuevo modelo educativo de la mal llamada reforma educativa porque sus programas se orientan en dos sentidos: el gasto público, de por sí precario, para que sea la iniciativa privada quien lo administre y la práctica de la docencia, que ha sostenido la educación pública en todos los tiempos, a una práctica de tutoriales donde no consideran las visiones epistemológicas,

pedagógicas y psicosociales, entre otras, inherentes al ser humano.

(...) [se plantea] Una educación otra sustentada en los enfoques: Humanista, Integral, Holístico, Comunal, Clasista, Gratuito, Público y equitativo, Universal, Nacionalista e Internacionalista... (CENCOS Sección XXII, 2 de febrero de 2019).

A principios de abril de 2019, aún no se alcanzaban acuerdos entre el poder Legislativo y el gremio magisterial para que la propuesta legislativa a la reforma educativa se aprobara. Por tal motivo, el 16 abril, López Obrador emitió un memorándum dirigido a las secretarías de Gobernación, Hacienda y Crédito Pública y a la SEP, que dejaba sin efecto la reforma educativa de Peña Nieto, en lo que se aprobara la nueva reforma educativa (León, M., 17 de abril, 2019). Entre los puntos relevantes del memorándum se encuentra: Establecer la ruta jurídica para liberar a maestros y luchadores sociales que hayan sido privados de su libertad por oponerse a la reforma educativa de Peña Nieto. Que la nómina magisterial quedaría bajo control de Hacienda. La SEP administraría las plazas magisteriales y garantizaría la contratación de maestros egresados de las normales públicas. También se reinstalarían los maestros y maestras cesados en la gestión de Peña Nieto (Animal político, 16 de abril de 2019).

En medio de movilizaciones y mesas de diálogo con la CNTE, además de múltiples coincidencias y desacuerdos, sumando las

críticas y rechazos de diferentes actores e incluso boicot al interior de la SEP (Columna Digital, s/f), AMLO emitió su reforma educativa. Ésta fue publicada el 15 de mayo de 2019 en el Diario Oficial de la Federación. Todavía entonces esta reforma no tocaba el aspecto curricular, de modo que planes y programas de 2011 y 2017 siguieron vigentes hasta 2022. Inicialmente se tenía proyectado que la propuesta curricular titulada Nueva Escuela Mexicana (NEM) presentara los planes y programas para el ciclo escolar 2021-2022 (González, 2021). Lo cual no ocurrió, sino hasta 2022, mientras que los libros de textos fueron presentados en 2023.

La NEM para educación básica, se plantea como un proyecto educativo que impulsa un enfoque crítico, humanista y comunitario, con el fin de formar estudiantes con una visión integral. Busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación. Los principios que declara son: identidad con México, honestidad, respeto a la dignidad humana, cultura de la paz, responsabilidad ciudadana, participación en la transformación de la sociedad, interculturalidad y el respeto por la naturaleza (Hernández, 2024, p.4-8). El enfoque de la NEM se caracteriza por:

(...) una pedagogía humanista y, además crítica, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se trata de una educación comunitaria, abierta a la diversidad, intercultural, promotora de los Derechos Humanos y atenta a evitar los discursos de autoritarismo dentro y fuera del aula, propiciando rasgos de libertad y autonomía. Dichos rasgos provenientes de un humanismo crítico latinoamericano tie-

nen como objetivo consolidar un modelo educativo en donde los estudiantes sean capaces de construir sus propios conocimientos, a partir de sus experiencias, con el acompañamiento de diversos actores, rompiendo esquemas en donde se visualizaba al maestro como centro de la educación y al estudiante como un mero elemento pasivo...

(...) implica la construcción de un modelo de educación alternativo y propio. No se trata de menospreciar o infravalorar las aportaciones pedagógicas de otras partes del mundo, sino rescatar lo que de ellas sea aplicable a nuestro contexto. Inicialmente, inspirándonos en pensadores mexicanos y latinoamericanos, sobre todo aquellos que parten de la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur y la educación popular como Paulo Freire, Boaventura de Sousa, Simón Rodríguez, Adriana Puiggrós y Estela Quintar, entre otros; referencias relevantes que han sido pensadas y gestadas desde y para América Latina (SEP 2023, p. 6).

En este modelo educativo el centro es la comunidad y el entorno social de los estudiantes, en este sentido, enfatiza la relación escuela con su comunidad, por lo que el aprendizaje va orientado a la resolución de problemas, recuperando en el proceso educativo los saberes locales. No hay asignaturas sino campos formativos: saberes y pensamiento científicos, lenguajes, naturaleza y sociedad, y de lo humano y lo comunitario. Los contenidos curriculares disciplinarios se integran en los campos para abordar los proyectos educativos (SEP, 2023).

Los ejes articuladores transversales en dichos proyectos son: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, el arte y experiencias estéticas. De tal modo que el trabajo por proyectos, con una base conceptual y metodológica que reconozca los posibles tejidos en los campos formativos y los ejes articuladores. Con esto, se pretende favorecer que la comunidad escolar pueda gestionar proyectos integradores, pertinentes, didácticos y colectivos (SEP, 2023). Ya que la NEM implica la pedagogía y metodología por proyectos, el papel del docente cambia y adquiere un papel central, pues al desarrollar esta perspectiva pedagógica, se convierte en codiseñador curricular, con lo que adquiere cierta autonomía para la enseñanza, lo que también implica mayores facultades y compromisos.

Por su parte la Sección 22, rechazó la NEM argumentando que era una reforma educativa neoliberal, y por lo tanto, sería rechazada por el magisterio oaxaqueño. Fundamentaron su posición argumentando que el Plan de estudios de la NEM presentado por la SEP en 2022:

(...) forma parte de una política educativa global, donde el capitalismo tiene claridad en el propósito por alcanzar esta materia. Su punto de llegada para el año 2023 está descrito en el Objetivo Sostenible Número 4 (DS4) que dice “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. 4.1

De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos” (UNESCO, 2016, p. 20). Con esta visión en el plano nacional se reformó el artículo tercero, sustituyendo el término calidad por excelencia “i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (DOF 2019, fracción II, inciso i). Estos planteamientos permiten ubicar el piso de continuidad neoliberal de la obra educativa para los siguientes años... (CENCOS Sección XXII, 2022, p. 10).

La Sección 22 exigió que la Cámara de Diputados local reconociera al PTEO como la única propuesta educativa en la Ley Estatal de Educación en Oaxaca. Asimismo, cuestionó la congruencia entre las aportaciones de los pensadores que retoma la NEM —que forman parte de las Epistemologías del Sur— y que resaltan la crítica al capitalismo, la recuperación de la sabiduría comunitaria, así como la autonomía curricular de los docentes, argumentando que solamente es un discurso artificial que busca diferenciar su política educativa con la del anterior sexenio y “tratar de empatizar con las voces disidentes, como lo es la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE)” (CENCOS Sección XXII, 2022, p. 11). Además de mostrar su desacuerdo con

los procesos de evaluación propuestos por la NEM, afirman que no basta el reconocimiento del maestro y maestra como profesionales de la educación, también se requieren de mejores condiciones y salarios dignos.

PARA REPENSAR

En esta revisión, las propuestas educativas de la NEM y el PTEO, parecen coincidir en varios aspectos importantes sobre a qué tipo de educación se aspira: pertinente, contextualizada, vinculada con la comunidad, integral y con capacidad de crítica, que aprecie la diversidad sociolingüística y cultural, que recupere saberes locales, a través de proyectos educativos que generen las colectividades en la escuela y la comunidad, en donde el docente y el centro escolar tenga autonomía para el desarrollo educativo. Incluso, coinciden en las referencias teóricas, los objetivos educativos, y las aspiraciones de una educación que tiene como utopía una sociedad más justa en la que se requiere comunidades empoderadas en pro de la justicia social. En ambas la concreción será ardua y compleja, a distintos niveles y es probable con muchas reticencias, pero también con retos importantes de alcanzar.

En esta apretada revisión, pareciera que estas coincidencias provienen de las más profundas aspiraciones de los significados de los movimientos sociales que las preceden y que rebasan a los propios actores sociales que promueven una u otra: la Sección 22 del movimiento social magisterial y en su

momento, el gobierno federal que preside AMLO, representante del movimiento social democratizador ciudadano que lo llevó hasta ahí. Si bien ambos implican instituciones en situaciones de poder muy distintas, hay que reconocer que sus posiciones políticas son encontradas y de difícil conciliación. Lo que no impide que entre una propuesta educativa y otra se intercambien significados, que se rechazan, se abrazan, se alimentan, en una polinización cruzada que nutre el debate y la misma lucha política. Pues los significados no son cerrados, sino que implican la disputa por la legitimidad de lo que es una educación alternativa. Sobre todo, cuando las maestras y maestros buscan, revisan, comparan, valoran, seleccionan y realizan interpretaciones de los contenidos de ambas propuestas en las que pueden encontrar concreciones, combinaciones, coincidencias y alternativas, incluso no esperadas, para su práctica docente cotidiana, de cara a los retos que sus niñas y niños escolares, madres y padres de familia, comunidades y autoridades municipales les plantean. De modo que las formas como se concreten los qué, los para qué, los cómo, los quiénes y los resultados educativos podrían ser indicadores de la dialéctica de la lucha política cultural entre ambos proyectos.

REFERENCIAS

Animal político (16 de abril de 2019) *AMLO emite orden para suspender la reforma educativa de Peña; es ilegal, responden opositores*. <<https://animalpolitico.com/2019/04/amlo-memorandum-reforma-educativa>>.

Ángulo7 (2 de septiembre de 2024) *Al cerrar sexenio, AMLO con aprobación del 73%, señala De las Heras*. <<https://www.angulo7.-com.mx/2024/nacional/al-cerrar-sexenio-amlo-con-aprobacion-del-73-senala-de-las-heras/580269/>>.

Bartolomé, M. A. (2006) *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, Siglo XXI.

Bautista, E. (2010) *Los nudos del régimen autoritario. Ajustes y continuidades de la dominación en dos ciudades de Oaxaca*, Miguel Ángel Porrúa-UABJO.

Calderón, N. y Hernández, R. (2021) Oaxaca y la Sección XXII, la única, no hay dos. M. Á. Ramírez Zaragoza e I. Jurado Zapata (Coords.) *La CNTE y el magisterio democrático en México: Historia de una larga lucha*. UNAM (pp. 281-320) Programa Universitario de Estudios sobre Democracia, Justicia y Sociedad.

Campo J.M. (16-18 de noviembre de 2019) *Sindicalismo docente: la experiencia de la CNTE*. En XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización (Ponencia). México, D.F. <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo5/278.pdf>.

Casco, M. (2020) *No pudieron con nosotros*. Textos de la Sección 22 de la CNTE contra la Reforma Educativa. CENCOS Sección XXII-Visualiza Estudio. <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2021/08/LIBRO_No_pudieron_con_nosotros_Textos_d.pdf>.

Centro de Comunicación Social de la Sección XXII. (2 de febrero de 2019) *Posicionamiento ante la iniciativa federal con proyecto de decreto, por*

el que se reforman los artículos , 3º , 31 y 73 constitucionales. <<https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2019/02/POSICION-POLITICA-CNTE-INICIATIVA-AMLO.pdf>> .

Centro de Comunicación Social de la Sección XXII. (4 de abril de 2021) *Rechazo total al horario neoliberal ¡Seguimos en Resistencia!* <<https://www.cencos22oaxaca.org/inicio/rechazo-total-al-horario-neoliberal/>> .

Columna Digital (s/f) *Boicotean y obstaculizan la reforma educativa propuesta por AMLO Entrevista a Ángel Díaz Barriga*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM(boletín). <<https://www.iisue.unam.mx/medios/columna-digital-entrevista-a-angel-diaz-barriga-1240.pdf>>.

Coronado, M. (2009) *Transformaciones gubernamentales y derechos agrarios en la tenencia social de la tierra en Oaxaca*. En F. J Guízar e I. Vizacarra Bordi (Coords.). *Efectos y defectos de las Políticas, Balance y perspectivas del campo mexicano a más de una década del TLCAN y del movimiento zapatista* (Tomo 1, pp. 286-310). AMER.

EDUCA, Servicios para una educación alternativa, A. C. (12 abril de 2023). *La Casa de la Cultura de Juchitán un espacio “dador de vida”*, <<https://www.educaoxaca.org/la-casa-de-la-cultura-de-juchitan-un-espacio-dador-de-vida/>>.

El Economista (20 de septiembre, 2024) *#AMLOTrackingPoll Aprobación de AMLO*. <<https://www.eleconomista.com.mx/politica/AMLOTrackingPoll-Aprobacion-de-AMLO-20-de-septiembre-20240920-0004.html>>.

Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*, Tercera edición, La Piqueta. p. 71

González, B. (26 de marzo, 2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00001. Epub.

<<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>>

González, É. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca: La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, 35(141), pp. 65-83. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300005&lng=es&tlng=es>.

Hernández, M. V. (2024) *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*. Secretaría de Educación Pública. <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>>.

Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca y Sección XXII (enero, 2012) *Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca*. <<http://www.eloriente.net/home/wp-content/uploads/2014/05/pteo-2012.pdf>>.

Joseph, M. G. and Nugent, D. (2002) Cultura Popular y formación del Estado en el México Revolucionario. En Gilbert, M.J y Nugent, D. (Comps.) *Aspectos cotidianos de la formación del Estado* (pp. 31-52). ERA.

León, M. (17 de abril, 2019) AMLO ordena cancelar reforma educativa. *El Financiero* <<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/amlo-ordena-cancelar-reforma-educativa>>.

López, M. de J. (mayo-junio de 2013) Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 179 (pp. 55-76). Universidad Autónoma Metropolitana. <<https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>>.

Maldonado, B. (2011) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación*

comunitaria y su contexto, CSEIIIO-SAI Gobierno del Estado-CEDELIO-CEEESCI-IEEPO.

Melucci, A. (1994) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México.

Muñoz, A. (abril-junio de 2008) Escenarios e identidades del SNTE: entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 377-427. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200004>.

Ortega, J. (2018). Las barricadas: un actor emergente en el movimiento popular oaxaqueño. En E. Ávila Carrillo y O. Ávila Rojas (Coord.), *50 años de represión, despojo y resistencia 1968-2018*, Quinto Sol, (pp. 121-134). <https://www.researchgate.net/publication/334448297_Las_barricadas_un_actor_emergente_en_el_movimiento_popular_oaxaqueño>.

Ramírez, M. Á. y Jurado Zapata, I. (2021) El ocaso sindical magisterial: de Jonguitud Barrios a Elba Esther Gordillo. En M. Á. Ramírez Zaragoza e I. Jurado Zapata (Coords.) *La CNTE y el magisterio democrático en México: Historia de una larga lucha* (pp. 97-133). UNAM.

Secretaria de Educación Pública (2023) *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro*. Fase 3, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. <<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm#page/89>>.

Sosa, R. (septiembre-octubre de 2020) La CNTE, El fin de una época, *El Cotidiano*, 17(103), (112-118).

Tapia, L.A. (18-20 abril de 2013) La sección 22 y las secciones institucionales del SNTE. Sindicalismo ma-

gisterial y logro educativo (ponencia) *IV Seminário da Redes Asté*. Niterói, Brasil. <<https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Tapia2013.pdf>>.

Tello, N. (9 de diciembre de 2023) Por el pleno reconocimiento de las Secundarias Comunitarias Indígenas en Oaxaca. *Sucedió en Oaxaca.com*. <<https://sucedioenoaxaca.com/2023/12/09/por-el-pleno-reconocimiento-de-las-secundarias-comunitarias-indigenas-en-oaxaca/>>.

Vallejo, A. y Huerta A. (2020) Chiapas siempre rebelde, cuna de la CNTE. En M. Á. Ramírez Zaragoza, I. Jurado Zapata (Coords.), *La CNTE y el magisterio democrático en México: Historia de una larga lucha* (pp. 237-280) UNAM.

Zafra, (marzo-abril de 2008) Sindicalismo o educación: la paradoja del magisterio oaxaqueño. *El Cotidiano*, 23(148), (pp. 139-146).

Política educativa. Nueva Escuela Mexicana y el impacto de los actores sociales

Educational policy: The New Mexican School and the impact of social actors

Gladys Karina Sánchez Juárez⁴

Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO
gkarina@iisuabjo.edu.mx

Eduardo Carlos Bautista Martínez⁵

Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO
ecbm00@gmail.com

Gabriel Ángeles Hernández⁶

Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO
gabrielangeles@iceoaxaca.edu.mx

Recibido el 30 de diciembre del 2024; aprobado el 25 de marzo del 2025

RESUMEN

A partir de la necesidad de reflexionar sobre los alcances y límites que existen en Oaxaca respecto a la implementación del modelo educativo denominado Nueva Escuela Me-

xicana, en el que se plantea una participación más activa de los actores sociales directamente involucrados, es de suma importancia recuperar sus experiencias una vez que fue implementado el modelo, tomando en consideración que pese a la libertad que se posibilita, también existen documentos normativos, marcos referenciales y un fundamento teórico para dicho modelo, por lo cual, existen dificultades, desafíos y alcances que se reflejarán en los procesos de aprendizaje. El propósito del análisis es exponer dicho proceso desde la expresión misma de actores que participaron en la implementación del modelo educativo, como los niveles directivos de la Secretaría de Educación Pública, los profesores que están operando el modelo en escuelas básicas y académicos que están dando seguimiento a dicho proceso.

Palabras Clave: Nueva Escuela Mexicana, Modelo educativo, Libros de texto, Consejo Técnico Escolar.

⁴ Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, con especialidad en Estudios Rurales, Desarrollo y Política.- Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Líneas de investigación: Desarrollo, Campesinado, Estado y Políticas Públicas del Campo y Sociales.

⁵ Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Profesor-Investigador en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO). Temas de especialización: educación, interculturalidad, identidades, actores sociales, procesos de luchas y resistencias frente al poder.

⁶ Doctor en Educación por la Universidad La Salle Puebla. Profesor de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias de la Educación, Candidato a SNI e integrante del Cuerpo Académico Estudios Políticos. Temas de especialización e investigación: Gestión y Política educativa, Educación abierta y a distancia.

ABSTRACT

Based on the need to reflect on the scope and limitations of the implementation of the educational model known as the New Mexican School in Oaxaca—where a more active participation of directly involved social actors is proposed—it is of utmost importance to recover their experiences once the model has been put into practice. This is particularly relevant considering that, despite the freedom the model allows, there are also regulatory documents, reference frameworks, and a theoretical foundation that guide it. As such, difficulties, challenges, and achievements will inevitably be reflected in the learning processes. The purpose of this analysis is to present that process through the voices of those who participated in the model's implementation, including administrative levels of the Ministry of Public Education, teachers currently applying the model in basic education schools, and academics monitoring its development.

Keywords: *New Mexican School, Educational model, Textbooks, School Technical Council*

INTRODUCCIÓN

La educación en México, a partir de la época revolucionaria, se volcó principalmente en alfabetizar a la población, con el apoyo de personas que sabían leer y escribir, pero que no contaban con una formación profesional como educadores. Este proceso se desarrolló entre 1924 a 1940 y se articuló en torno a la formación del Estado Nación.

En América Latina, a partir de la década de los setenta del siglo xx la educación escolar cobró sentido como vía para que la ciudadanía se integrara al mercado laboral. A través de esa formación, se buscaba que las personas obtuvieran ingresos económicos para consumir. De tal manera, la educación comenzó a ser vista como uno de los detonadores para la reproducción del capital en una doble vertiente: por un lado, la formación de capital humano, y por otro, la generación de futuros consumidores una vez incorporados al mercado laboral de las economías nacionales.

También se incorpora la perspectiva de la movilidad social, en tanto se asume que, al obtener ingresos para mejorar la economía familiar, las personas formadas pueden acceder a mayores recursos económicos y, con ello, elevar su estatus social. De esta manera, el factor económico comenzó a adquirir mayor relevancia, subordinando progresivamente los procesos educativos a las demandas del ámbito económico.

A partir de la culminación de la revolución mexicana se desencadenó un proceso de industrialización que generó una reestructuración productiva agropecuaria principalmente, pues entre 1925 y 1960 inició un proceso de importación de alimentos procesados a través de empresas multinacionales como McCormick, Kraft Foods, Coca Cola, Gerber, Kellogg's entre otros, asimismo ingresaron las farmacéuticas como Johnson & Johnson, Bayer, Grisi y La campana, entre otras, finalmente se instalaron en ese periodo las ar-

madoras de autos como Buick y Ford. La instalación e ingreso de estas empresas multinacionales industriales produjo una transformación y regionalización productiva en México (Valle, 2017).

Lo anterior, no sólo incidió en la política económica, también abrió la pauta a las exigencias de escolarización de la ciudadanía que además, ante la tendencia progresiva de urbanización del país, se había convertido en proletariado rural y urbano.

REFORMAS EDUCATIVAS

En general las reformas educativas son las decisiones del gobierno para realizar cambios en la estructura del sistema educativo, que puede impactar en los programas de estudio, en el funcionamiento educativo, en la enseñanza, en la forma de trabajar de quienes fungen como docentes y en la consideración de la educación como derecho o exclusivamente como proceso de formación para el mercado laboral (Cabrera, 2017; Villalvazo, 2016).

Para el caso de México la reforma que se implementó a partir de la década de 1990 fue poner énfasis en “calidad educativa”, entendida como la medición de resultados en número de estudiantes y calificaciones de los mismos, además de asegurar la formación de ciudadanía para el mercado laboral, posteriormente durante el sexenio 2006-2012 se impulsó la educación por competencias, en consecuencia se reduje-

ron los contenidos de la historia mexicana para volcarla en la dinámica memorística de eventos específicos y personajes, sin detenerse en hacer diferenciación local ni crítica, la política se basó en el cumplimiento de indicadores y el logro de estándares de calidad. Más adelante durante el sexenio 2012-2018 la reforma se volcó principalmente en evaluar al personal docente, sus capacidades, su formación y su cumplimiento laboral sin modificaciones en contenidos de los programas escolares.

Todas las reformas que se dieron hasta el año 2018 estuvieron dogmáticamente alineadas a las exigencias del Banco Mundial, debido al financiamiento a través de créditos que otorgaron a diversos países, por ello este organismo internacional se encargó de globalizar sus propuestas de políticas educativas, centradas en universalizar la alfabetización, definir competencias formativas que sirvan en el mercado laboral porque esto permitiría elevación de ingresos en la población, aumentar el número de niños y niñas en escuelas, elevar el nivel educativo de nivel básico a medio superior y superior, asimismo integrar a la población de manera general, es decir, demostrar la integración de las mujeres en las matrículas escolares.

Por otra parte, contrario a pensar que podían aumentarse los presupuestos para educación, entre 1979 y 1986 el presupuesto se redujo en países que recibieron créditos del Banco Mundial, aplicando las llamadas políticas de ajuste estructural, debido a que

por recomendación de este organismo internacional la educación debía pasar al ámbito de lo privado porque al depender del presupuesto público se elevaba demasiado el gasto social sin los resultados óptimos esperados (Valle, 2017).

En el sexenio 2018-2024 se enfatizó en la necesidad de revertir esta postura y retomar el sector educativo principalmente a cargo del Estado, es decir, nuevamente considerar este sector una prioridad del sector público, en particular porque se trata de un derecho humano y es responsabilidad del Estado asegurar el acceso a la educación al conjunto de la ciudadanía, independientemente de que cierta población decida y tenga las condiciones para elegir una educación privada. Este planteamiento se realizó a la par de reformar la constitución, para asegurar la gratuidad de la educación.

Vale la pena resaltar que el proyecto educativo de la cuarta transformación se oficializó en el mes de agosto del año 2018, el equipo de transición presidencial a través del Lic. Esteban Moctezuma Barragán anunció el desarrollo de 32 foros estatales que permitiría un acuerdo nacional en materia educativa, en dicha labor la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se erigió como aliada estratégica. Finalmente, el 21 de marzo de 2019, en la conmemoración del Natalicio de Benito Juárez, el titular de la SEP anunció formalmente el inicio de la reforma educativa y el proyecto de la Nueva Escuela Mexi-

cana (NEM en adelante), la palabra central fue la comunidad como elemento presente en los procesos de aprendizaje.

Para el mes de mayo, específicamente el miércoles 15, día en que se conmemora a nivel nacional a todos los maestros, se publicó en el Diario oficial de la Federación (DOF) la reforma educativa al artículo tercero constitucional, en esta reforma se estableció la obligatoriedad de la educación inicial y superior, se resaltó la promoción de la educación equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia; dos meses después, el viernes 12 de julio de 2019 se publicó en el DOF el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, hasta este punto el planteamiento educativo de la NEM no mostraba claridad, por el contrario generó expectativas y confusión entre el gremio magisterial a nivel nacional.

Finalmente, el 16 de julio la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) a través de la SEP difundió el documento titulado La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, texto que se mostró como una guía de apoyo y de consulta para implementar el proyecto educativo. Nuevamente los funcionarios educativos no lograban clarificar entre la comunidad docente la operatividad de la NEM. Uno de los intentos destacables fue la implementación del taller de capacitación dirigido a la educación básica, para el desarrollo del ciclo escolar 2019-2020, el cual se difundió en el portal web de la SEP. El material de trabajo difun-

dido el 02 de agosto de 2019 se tituló “Hacia una Nueva Escuela Mexicana”.

A pesar de los intentos para implementar la política educativa, el entendimiento del proyecto no fue claro desde el inicio, lo cual generó conflictos pedagógicos y curriculares en las 32 entidades federativas. Ante tal situación el titular de la SEP difundió el 01 de enero de 2020 el boletín No. 1 Significó el acuerdo Educativo Nacional, arranque de un proceso de reconciliación entre los actores del sistema, del documento se destaca lo siguiente: “La Nueva Escuela Mexicana, es un proyecto en continua adaptación que se desarrolla de manera horizontal, flexible, plural y abierta, que está en comunicación permanente con las maestras y maestros, directores, supervisores, padres de familia, y con las autoridades educativas estatales” (SEP, 2020).

Este cambio de postura estuvo acompañado de una reforma al modelo educativo principalmente en el nivel básico, que consiste en ceder autonomía al personal docente para procurar los aprendizajes contextualizados, lo cual es un cambio sustancial porque se proponen priorizar el contexto del estudiantado para que el docente determine los conocimientos apropiados al territorio en dónde se están desarrollando, contemplando el espacio, la cultura étnica, la inclusión de todas las personas, la perspectiva de género para fomentar una cultura de paz en los espacios escolares y comunitarios.

Este nuevo modelo educativo también implementó nuevos libros de texto que durante décadas se mantuvieron con los mismos contenidos y modelos de aprendizaje memorístico y con ejercicios que generalmente eran ajenos al contexto de los educandos porque los ejemplos podían ser principalmente de contextos urbanos, entre otros aspectos, que se consideraban alejados de las realidades de cada región (SEP, 2019).

Por otra parte en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana se mantiene el discurso de impulsar la “calidad educativa” sin aclarar con exactitud a qué se refieren, se mantiene la postura de medición de los avances tanto en la implementación del modelo como en la capacidad de los actores involucrados para lograr los objetivos y si bien, plantean la adaptabilidad ante los contextos no dejan de lado la necesidad de incorporar la enseñanza en tecnología no sólo por necesidad actual sino porque es una herramienta que le permitirá a los educandos insertarse en el mercado laboral con los conocimientos básicos en la tecnología.

Se observa pues un cambio importante, sin abandonar el principio original de la creación de la escuela que es la inserción de la ciudadanía en el mercado laboral, sólo que se plantean revalorar los contextos socioculturales e integrar los procesos tecnológicos como herramienta de formación.

De este modo notamos cómo indudablemente la política educativa -al ser una polí-

tica pública básica para impulsar los procesos de desarrollo socioeconómico en el país, refleja, en cada reforma el modelo de desarrollo que se promueve. En el caso de la Nueva Escuela Mexicana, se plantean cambios importantes en el modelo educativo, en la pedagogía y en el reconocimiento de la educación como derecho humano, y con ello, asegurar la gratuidad y el acceso universal, así como el reconocimiento del magisterio como los actores más importantes para operar el cambio de modelo educativo y pedagógico.

De manera que podemos analizar que la reforma educativa del sexenio 2018-2024, que inició con la Reforma Constitucional del Artículo 3 a partir de la perspectiva de la educación como derecho desde el nivel básico hasta el superior, generó cambios en los programas educativos. En la nueva perspectiva se coloca en el centro a los actores involucrados en el proceso educativo, incluyendo a los educandos, los docentes, padres y madres de familia, así como la comunidad en donde se encuentra ubicada la escuela. Este modelo educativo coincide con un modelo de desarrollo que se denomina Estado desarrollista, ya que se centra también en el nacionalismo y en resaltar las potencialidades de la ciudadanía formada con una educación escolar, pero considera también la diversidad sociocultural y el plurilingüismo en la conformación del país.

Ahora bien, más allá del diseño de la política pública, en este caso educativa, uno de

los grandes retos es la implementación, porque surgen cuestionamientos respecto a la capacidad de los encargados para implementarla en contextos de amplia diversidad como lo es México y con un antecedente histórico de grandes tensiones entre personal del magisterio y el Estado.

Por estas razones, nos planteamos reflexionar sobre los límites y alcances de la NEM en su aplicación dentro de la educación básica, nos preguntamos ¿Cómo se define esta nueva escuela mexicana?, ¿Cuáles son los alcances que se pueden ver respecto a esta implementación como modelo educativo o pedagógico?, ¿Cuáles son los desafíos en los espacios concretos?, ¿Cuáles son las características en la toma de decisiones? ¿Cuáles son las características para la formación de pedagogos? y ¿Cuáles son las características en la práctica docente?

Debido a que se enuncia que puede ser un modelo educativo alternativo ¿Qué tan diferente o distanciado de la perspectiva patriarcal está el modelo?, ¿Qué tan descolonizante podría ser como propuesta alternativa? y con esas diferencias ¿Cómo se refleja en las relaciones políticas y en la organización educativa?, y ¿cómo se observan esos conflictos en los espacios concretos?, estas interrogantes son importantes porque el tema central es que se trata de un espacio en donde se forman personas, lo cual sugiere una conflictividad constante. Por su parte, el sector educativo cuestiona que la educación no debe estar subordinada a los procesos de

producción, entonces, ¿para qué debe ser la educación?, responder a esta pregunta es fundamental, ya que permite cuestionar los fines impuestos por modelos funcionales al sistema económico dominante, y precisar el propósito de la formación educativa puede abrir paso a la generación de procesos más alternativos.

Aunque la Nueva Escuela Mexicana incluso quedó asentada en una reforma que obliga a la sociedad a implementar el nuevo modelo educativo, es indudable que uno de los desafíos de la Nueva Escuela Mexicana es que todo el sector docente acepte y opere el nuevo modelo educativo (González, 2021), debido a los antecedentes de conducción del magisterio, que es uno de los sindicatos más grandes del país. Por ello, su implementación tendrá sus puntos de diferencia en cada entidad federativa.

¿CÓMO SE DEFINE ESTA NUEVA ESCUELA MEXICANA?

En el planteamiento general del modelo educativo de La Nueva Escuela Mexicana se enuncia la posibilidad de cierta autonomía docente, la posibilidad de convivir con las experiencias alternativas educativas como el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), programa de educación alternativa promovido por el magisterio oaxaqueño, como un trabajo colectivo desde sus bases.

Desde la perspectiva de directivos de la Secretaría de Educación Pública, uno de los

rasgos centrales de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana es la consideración de la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que se busca es que se reconozcan los saberes, el intercambio de valores, normas, culturas y formas de convivencia presentes en la comunidad, y que a partir de ello se construya un proceso de aprendizaje comunitario orientado a mejorar la calidad educativa.

El segundo rasgo es el respeto a la autonomía profesional del magisterio, lo que implica reconocer a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, en tanto profesionales con formación pedagógica y conocimiento suficiente para diseñar los contenidos y las estrategias educativas más adecuadas, en función del contexto específico en el que trabajan. Desde los docentes, este concepto no es nuevo porque desde finales de la década de los setenta se le denominaba “la apropiación de la materia del trabajo”; no obstante, consideran que la perspectiva ha ido cambiando, debido a que sólo los modelos educativos alternativos planteaban la apropiación de la materia del trabajo del profesor, que hoy se denomina autonomía profesional, el concepto lleva más de 30 años y ha ido evolucionando, desde la perspectiva de Pablo Freire.

Un tercer rasgo es el reconocimiento de la educación como un derecho humano, el cual, en 2019, fue elevado a rango constitucional. En este marco, se plantea que los es-

tudiantes, en tanto sujetos de la educación, deben tener prioridad dentro del sistema educativo nacional, con el objetivo de favorecer su integración a la vida colectiva y su bienestar a través del proceso educativo.

El cuarto rasgo es la integración curricular, este es un rasgo central de la NEM y se retoman los campos formativos y ejes articuladores en términos curriculares, algunos de ellos son: saberes, pensamiento científico, lenguajes del humano y lo comunitario, ética, naturaleza y sociedades; y dentro de sus ejes articuladores se encuentran la interculturalidad crítica, vida saludable, artes, experiencias estéticas, pensamiento crítico, inclusión, apropiación de la cultura a través de la lectura y la escritura. De este modo, la Nueva Escuela Mexicana cuenta con un fundamento metodológico, curricular y teórico que orienta su propuesta educativa.

Desde la SEP, la Nueva Escuela Mexicana es presentada como el resultado de la consideración de diversos modelos educativos alternativos, por lo que se le concibe como un proceso con un enfoque alternativo. Una de las principales novedades que introduce este cambio de modelo es el trabajo por proyectos, el cual, si bien busca centrarse en el contexto específico de los educandos, también se rige por ciertas disposiciones normativas que orientan su definición e implementación.

Por otra parte, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana parte fundamentalmente de un plan de estudios, del cual se

derivan los programas sintéticos y una nueva línea de libros de texto. Estos últimos han generado polémica tanto por los temas que abordan como por la forma en que integran los conocimientos para su estudio. Este es un elemento pedagógico clave porque el libro de texto pasa a ser un elemento más del modelo, que no lo define, sólo lo complementa junto con otros aspectos que se mencionaron antes, diferente a la práctica tradicional que implicaba abrir una página del libro y seguir paso a paso las indicaciones. En ese tipo de metodología era muy difícil rescatar la experiencia del profesorado, de los y las niñas.

En segundo plano, a través de los Consejos Técnicos Escolares que se realizan mensualmente, las y los docentes comenzaron a trabajar con la metodología de proyectos. Esta permite no solo recuperar el contexto de la comunidad, sino también implementar un proceso de co-diseño, entendido como una forma de adecuación curricular, práctica que antes no era común en la educación básica.

Actualmente, el profesorado parte de los programas sintéticos —de carácter nacional— para construir su propio programa analítico. Este programa analítico es distinto del programa sintético oficial, ya que permite contextualizar los contenidos y trabajar, a partir de uno o varios proyectos, los distintos saberes cognitivos correspondientes.

Bajo esta dinámica, se generan tantos programas analíticos como escuelas existen en el país. Es decir, con aproximadamente 260,000 escuelas de educación básica, deberían existir el mismo número de programas analíticos. Este hecho representa una ruptura significativa con la lógica de homogeneidad curricular que había prevalecido en modelos anteriores.

En el plano didáctico, el modelo anterior exigía una planeación, mientras que en la NEM se rescata la didáctica para la pedagogía. Mientras que, los consejos técnicos escolares son fundamentales para el desarrollo del trabajo que se realiza en una escuela.

En el modelo de la NEM procuran recuperar las experiencias de profesores de todo el país, con la intención de intercambiar las viejas corrientes con los maestros nuevos que se formaron en la NEM. A través de eventos organizados están procurando pasar de una pedagogía del castigo a una pedagogía donde el sujeto y la formación de los niños es lo más importante, tomando en cuenta el territorio donde se hace y se plantean los consejos escolares. Los resultados que se obtengan con este cambio se podrán reflejar con el paso del tiempo.

Debido a que aún es un proceso inicial, el cambio ha comenzado, pero como proyecto educativo no se puede medir, recién se implementó en las escuelas en agosto 2024 y, en este corto lapso, no es posible conocer los alcances, los obstáculos y los cambios

reales. Por otra parte, se trata de casi trescientas mil escuelas, por lo que falta investigación seria al respecto para contar con elementos de cambio.

En síntesis, la Nueva Escuela Mexicana es la puesta en marcha de una política pública que se implementa en todas las escuelas del país. Se trata de un proceso educativo en México que implica discutir los términos educativos y pedagógicos, haciendo énfasis en lo particular, pues se busca mejorar. Si bien existe el PTEO, que también se basa en proyectos y contextualización, esa experiencia tampoco puede estandarizarse. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con la experiencia de Michoacán, un planteamiento educativo alternativo propuesto por la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Michoacán, que no puede aplicarse en todas las escuelas porque responde a un contexto local.

La Nueva Escuela Mexicana, como política pública, se implementa en todas las escuelas de educación básica del país. En Chiapas, ya se han observado experiencias que demuestran cómo esta iniciativa ha permitido mejorar las prácticas educativas, especialmente en contextos donde se integra a alumnos migrantes. Estos estudiantes requieren, en primer lugar, ser valorados por los docentes para fortalecer su autoestima, ya que muchos se sienten abandonados. En este sentido, el maestro desempeña un papel fundamental no solo como facilitador del aprendizaje en áreas como matemáticas o español, sino tam-

bién como un agente activo que ayuda a los niños a enfrentar y resolver problemáticas emocionales y sociales. Para que un niño pueda aprender de manera efectiva, es esencial que se sienta bien consigo mismo y en un ambiente que fomente su alegría y bienestar integral.

En este sentido, la NEM debe abrir paso a la posibilidad de que la escuela se considere un lugar en el cual también se hace comunidad, un espacio que permita generar expectativas de vida porque en la escuela conviven y participan personas con diferentes culturas, diferentes estilos de vida y se aprende a convivir con las diferencias.

Mientras que el reto mayor es centrarse en la capacidad de transformación en lugar de la evaluación, y aunque aparentemente se plantea evaluar de una manera diferente, de cualquier forma se exige una evaluación del estudiante, la cual habitualmente es subjetiva, así que sigue el reto de superar los parámetros de calificación.

Los profesores que están implementando el modelo de la NEM exponen que, si bien este busca ser alternativo, también existen diferencias motivadas por los intereses de diversos actores, así como problemas y tensiones al interior de la Secretaría de Educación y entre el magisterio. En principio, un cambio importante es que el modelo educativo anteriormente respondía a las exigencias del capitalismo y del mercado para formar trabajadores. Sin embargo, esa

formación correspondía a la década de los noventa, cuando se requería cierto tipo de trabajadores; debido a los cambios en los procesos de industrialización, ahora se demandan diferentes perfiles en el mercado laboral.

En lo que va del siglo XXI, se privilegian los sistemas digitales y la comunicación por internet. Ya no se requieren trabajadores casi autómatas, debido a que el sistema productivo se ha disgregado. Cada vez están más separadas las unidades productivas dentro del sistema global, por lo que el “home office” se ha vuelto tan relevante: los trabajadores deben manejar plataformas digitales desde casa, y es a través de estos mecanismos que se movilizan las mercancías. Un ejemplo de ello son empresas mundiales como Shein y Zara, que mediante plataformas digitales pueden enviar productos a todas partes del mundo.

Por esta razón, se requieren otro tipo de trabajadores con un perfil distinto, capaces de autoorganizarse, autoexplotarse y de gestionar el proceso productivo del capital con autonomía. De ahí la importancia de que en las últimas reformas educativas aparezca un elemento denominado pensamiento crítico, aunque no entendido como el desmontaje de sistemas de opresión patriarcales, coloniales o racistas, sino como la capacidad de autoorganizarse en una colectividad comercial con identidad, como Oxxo o Uber, con el objetivo de no depender de una sujeción vertical en el proceso productivo.

Incluso eso requiere que la persona pueda manejar sus emociones, de modo que, se requiere de nuevas metodologías de trabajo pedagógico como la resolución de problemas y el trabajo por proyectos, que es parte de lo que se plantea a nivel global, misma línea que sostiene la Nueva Escuela Mexicana, pese a la crítica que surgió desde la llamada sociedad de derecha que sin fundamento alguno expresaron que los nuevos libros de texto eran de corte marxista o comunista, lo cual está absolutamente distante de la realidad.

Aunque en la narrativa de la Nueva Escuela Mexicana mencionan que recuperan las pedagogías críticas y la educación popular, sin embargo, eso no se concreta en la realidad, ya que desde los actores magisteriales consideran que desde la SEP apenas se están impulsando procesos para recuperar metodologías activas, dinámicas, que en efecto buscan romper con el aprendizaje vertical, memorístico, etc., y desafortunadamente eso también responde a las reconfiguraciones del actual proceso de capitalismo en el sistema mundial.

Si bien uno de los primeros cambios importantes con la NEM fue la creación de los nuevos libros de texto, los cuales dieron un giro a la forma de impartir clases, estos no son ni deben ser considerados como la totalidad del modelo educativo. En otras palabras, los nuevos libros de texto no deben entenderse como la reforma educativa en sí, ya que la autonomía profesional de los maestros y la

autonomía curricular de las escuelas son fundamentales para el cambio en el modelo educativo, especialmente cuando el paradigma neoliberal limitó por completo esas posibilidades durante al menos cuatro décadas y obstaculizó propuestas alternativas como el PTEO.

Las llamadas escuelas altamiranistas, un modelo educativo de escuelas en Guerrero, propuesta de modelo de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero, ejercieron autonomía curricular, ya que en la perspectiva de los profesores consiguieron ejercer su autonomía a través de la aceptación de su propuesta y ponerla en marcha, y en ese proceso consideran que no había contradicción en los planes y programas, debido a que en el planteamiento de reforma estaba en la constitución, hoy la autonomía profesional y la autonomía curricular de las escuelas es parte de los planteamientos, es decir, es una oportunidad para ejercer la autonomía; aunque depende de los docentes que esto se lleve a cabo o no, a través de este ejercicio se puede plantear un currículo que permita desarrollar un proyecto emancipador.

Aunque con ello se generan un conjunto de tensiones, en primer lugar porque la autonomía profesional del magisterio se propone sobre la base de un sistema que sigue siendo de desprofesionalización del docente, y con un sistema de mentalidad neoliberal, porque en la parte laboral los docentes siguen estando en un sistema de carrera, es-

to es meritocrático, individualista que conduce a la competitividad, entonces por un lado se solicita que el docente sea autónomo pero con un sistema meritocrático, de modo que, eso se observa como una contradicción que genera tensión. La otra tensión que se genera es que se plantea un proyecto progresista emancipatorio de una forma discursiva porque éste se lleva a cabo bajo el amparo de una estructura burocrática de la SEP donde los mandos bajos, medios y altos generalmente no han cambiado su mentalidad.

Respecto al párrafo anterior, aún permanece la función de los supervisores o directores de escuelas que siguen hablando de calidad educativa y de competitividad, así que, difícilmente puede haber cambios si los funcionarios reproducen el discurso individualista.

Pese a las críticas que realizan desde el magisterio a la Nueva Escuela Mexicana, resaltan que ese modelo en buena medida es un planteamiento original del magisterio que se pronuncia por la educación popular, por ejemplo, el codiseño, en el que no sólo se trata de contextualización, sobre todo es la incorporación de los saberes territoriales, por esto es fundamental porque consideran que falta por discutir cuáles son los conocimientos y los saberes territoriales. Este es uno de los elementos que están colocando en los proyectos pedagógicos.

Aunque se critican los programas de estudio en función de competencias, desde el magisterio crítico consideran que quizá está

bien impulsar los procesos productivos pero de otro carácter que no sea enfocado al mercado sino a cubrir necesidades y desde la formación de redes de solidaridad, es decir, buscar la forma de impulsar otro sistema económico.

Si bien la NEM posibilita la incorporación y el diálogo de saberes territoriales, resulta todo un reto lograr que se concrete por completo a través del programa analítico con el codiseño porque la mayoría de los docentes se formaron con el modelo de competencias. A pesar de que son egresados de escuelas normales con pensamiento crítico, el programa de estudios estaba fundamentado en las competencias, por lo cual no es sencillo abandonar esa forma de estructurar el conocimiento para tratar de formar a la niñez de otra manera.

Los profesores en general no conocieron las pedagogías alternativas como la pedagogía de la tierra, la pedagogía de la cultura, la pedagogía del movimiento de los trabajadores rurales sin tierra, la pedagogía de la autonomía zapatista, todo ello no se revisó en la formación académica docente.

Si bien, se observan coincidencias entre el modelo de la Nueva Escuela Mexicana y las propuestas alternativas como el PTEO y los profesores de Michoacán, aún falta un diálogo más horizontal y que ambas partes acepten los aciertos y errores que pueden ser elementos de complemento para mejorar la Nueva Escuela Mexicana.

Por otra parte, algo que aún está por ver sus efectos es el proceso de evaluación, porque aparentemente no ha cambiado en su esencia debido a que existe una boleta de calificaciones que enuncia campo formativo, saberes y pensamiento científico; no obstante, para entregar las evaluaciones se entregan por materias del conocimiento y no por ejes, lo cual parece que elimina la intención de integrar los aprendizajes porque en la calificación se vuelve a seccionar.

Es decir, se sigue evaluando por materias y no por campos formativos. De la misma manera, se continúa evaluando a los estudiantes desde organismos externos, al igual que a los profesores, mientras se solicita a estos últimos que elaboren alrededor de 130 proyectos, lo cual resulta casi imposible si se pretende que dichos proyectos estén realmente apegados a la realidad. De modo que, si la evaluación de la eficiencia docente se basa en el número de proyectos realizados, esto podría denotar que aún se mantiene una lógica productivista en los criterios de evaluación.

En general, lo que se observa es que el diseño de algunas políticas públicas como lo es el caso de la política educativa, si bien, tienen un contenido interesante para hacer cambios, los problemas se complejizan a la hora de operar esa política porque se debe operar a través de personas que ha sido sujetos actuantes de la educación como son los docentes, quienes interpretan la política para operarla.

Por otra parte, la Nueva Escuela Mexicana plantea un cambio en la forma de impulsar los aprendizajes; aun cuando no se distancia del sistema capitalista actual, es decir, se sigue planteando la necesidad de formar personas para que se puedan integrar al mercado laboral actual, así que, en ese sentido no se trata de un modelo educativo alternativo, sólo de un modelo pedagógico distinto.

Ahora bien, se observa un cambio importante al pasar de un sistema que se centraba en el estudiantado y el centro escolar al modelo en donde el núcleo es la comunidad porque se considera a la niñez en su contexto, lo cual marca una diferencia interesante ya que el modelo educativo busca recuperar la experiencia del niño(a) en su contexto, que en este caso se le denomina comunidad. Poner el énfasis en la niñez y su contexto comunitario es de suma importancia para favorecer el desarrollo de los aprendizajes; sin embargo, debido a la experiencia que tienen las personas con la política educativa de sexenios anteriores, en particular durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) y Enrique Peña Nieto (2012-2018), en los que el magisterio de Oaxaca fue duramente golpeado, quizá existe incertidumbre. Los maestros están procesando el cambio, ya que aún con una nueva política pública educativa no significa que los cambios se logren de manera automática o inmediata, de tal forma que posiblemente esto no será suficiente para observar cambios profundos en el sector educativo.

Un elemento a destacar del modelo de la Nueva Escuela Mexicana es el eje de igualdad de género que incluyen como transversal, lo cual resulta fundamental en la formación básica, aunque no es sencillo de trabajar. Es importante reconocer la violencia de género estructural que existe y que afecta a niños y niñas. Un gran acierto del modelo educativo, aunque deba revisarse si está planteado desde la corriente teórica de la decolonialidad, afortunadamente el modelo permite discutir su enfoque.

Por lo anterior quizá este momento es la oportunidad para que los maestros aprovechen su experiencia y se les reconozca la misma, porque el enfoque es de aprendizaje colaborativo y la metodología es el trabajo por proyectos, dos características que ya se trabajaban en Oaxaca con la propuesta del PTEO. De modo que, existen coincidencias entre quienes tenían propuestas alternativas y la NEM, no obstante, la tensión se mantiene porque probablemente muchos actores no se sienten considerados o reconocidos con su experiencia para operar el modelo que coincide con lo que ya operaban algunos sectores, en gran medida porque las reformas generalmente se implementan de manera vertical porque así está la estructura institucional del sector educativo como de cualquier otro sector.

Sin duda el modelo representa grandes retos para quien lleva a cabo los cambios, porque el hecho de ejercer la autonomía implica también mayor carga de trabajo para los docentes. Pese a los cambios que se puedan te-

ner en el ámbito escolar y educativo es importante considerar que la escuela por sí sola no puede transformar a la sociedad en general; puede contribuir, aunque no es la única institución que contribuye en el cambio social.

También es importante mencionar el cambio en los libros de texto con lo que también hubo tensión porque algunos sectores docentes los incorporaron de manera inmediata, otros no, o bien algunas comunidades rechazaron los nuevos libros debido a la crítica que circuló en redes respecto a sus contenidos educativos en temas de sexualidad, en particular en comunidades ligadas a alguna religión.

De tal forma, para el año 2024 se observa una diversidad de situaciones en la implementación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana: algunas secciones del magisterio están operándolo de forma completa, mientras que otras lo hacen parcialmente, ya que venían experimentando con propuestas alternativas propias y encontraron coincidencias con el nuevo modelo. Lo mismo ocurre con el uso de los nuevos libros de texto: aunque resultan innovadores, no se han obtenido los mismos resultados en todo el país. Algunos sectores del magisterio comenzaron a utilizarlos de inmediato, otros no; algunas comunidades los rechazaron y se siguieron usando los anteriores; y en otros casos, aunque las comunidades no estaban convencidas, los docentes optaron por utilizarlos.

Con el nuevo modelo educativo es de valorarse que se integraron ejes de gran relevancia como la perspectiva transversal de género y la inclusión en general, al tiempo que los docentes también buscan mejorar su trabajo independientemente de la política que se implemente desde el gobierno federal.

Resulta alentador que se plantearon cambios importantes en la educación básica, no obstante, aún falta que se valoren las experiencias de los docentes con respecto a la operación de proyectos alternativos que coinciden con la actual política educativa, lo cual podría abonar a la continuidad y mejora de la Nueva Escuela Mexicana.

En lo que respecta a la evaluación, persisten contradicciones: aunque se enseña por campos formativos o por ejes, se continúa solicitando la boleta de calificaciones por materia. Es decir, se promueve una enseñanza integral, pero se califica segmentando el conocimiento. Sin duda, este es un aspecto que deberá mejorarse. No obstante, en el caso de los docentes, parece haber una evaluación constante por parte de ellos mismos respecto a lo que funciona y lo que no en el nuevo modelo educativo, en los libros de texto y, por supuesto, en los efectos que estos tienen en los aprendizajes de las niñas y los niños.

Otro tema pendiente es el fortalecimiento de la formación académica de los docentes, orientada al impulso de su autonomía profesional. Tomando en cuenta que, si bien la

escuela es un espacio que incide en la transformación social, no es el único. Toda la sociedad debería reflexionar sobre los espacios que pueden contribuir al cambio para una mejor convivencia social.

Finalmente, debido a que una parte de los funcionarios de la SEP aún se inclina por mantener el discurso de la “calidad educativa”, es importante recordar que dentro de esa lógica también se mantiene la evaluación del desempeño docente como vía para lograr resultados esperados (Gómez, 2020). Por tanto, será relevante dar seguimiento a este tema para conocer si continuará esta perspectiva o se dará un giro, considerando que los docentes nunca estuvieron completamente de acuerdo con que su trabajo o desempeño se evaluara bajo esos criterios.

REFLEXIONES FINALES

Como toda política pública, se trata de una observancia general, es decir, es obligatorio implementarla en todo el país; ahora bien, la verdadera operación depende en este caso de los actores clave para implementarla que son principalmente los docentes y sin duda el estudiantado a través del cual se podrán observar los cambios que se logren realizar con el nuevo modelo educativo.

Uno de los elementos de gran relevancia en esta reforma educativa es que retoma la transversalidad del género para cuestionar las distintas violencias que se desarrollan en la sociedad en general y esto es un elemento

importante que se implementara en la educación básica porque la niñez es la ciudadanía del futuro y de su formación depende en gran medida el tipo de relaciones que logre establecer en la sociedad.

Aunque es muy pronto para realizar valoraciones sobre los resultados del nuevo modelo educativo que plantea la Nueva Escuela Mexicana, es adecuado revisar los desafíos que se están presentando en su implementación porque con ello se pueden hacer mejoras en su implementación.

REFERENCIAS

- Cabrera, G. (2017). Reformas educativas y desigualdad social en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27, pp. 27-48.
- Chávez, A. (2013, octubre 12). Escuela Guerrerense Altamiranista una alternativa para la educación amenazada. *Ojarasca*. <<https://www.jornada.com.mx/2013/10/12/oja-escuela.html>>.
- Gómez, M. E. (2020). Las Reformas Educativas 2013 y 2019 en México: ¿Avance o retroceso educativo? *Revista de Cultura de Paz*, 4, 89-104. <<https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/99/66>>.
- González, B. (2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe1), 1-29. <<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>>.
- Martínez, A. (2019, julio 28). Operan en Michoacán 53 escuelas integrales como educación alternativa. *Quadratin Michoacán*. <<https://www.quadratin.com.mx/educativas/operan-en-michoacan-53-escuelas-integrales-como-educacion-alternativa/>>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
- Secretaría de Educación Pública. (2020, enero 1). *Boletín No. 1 Significó, el Acuerdo Educativo Nacional, arranque de un proceso de reconciliación entre los actores del sistema: Moctezuma*.
- Valle, M. (2017). Reforma educativa en México, desencanto y descontentos. En Reyes de la Cruz, V. G. y Alvarado Juárez, A. M. (Coords.), *La educación en México. Escenarios y desafíos*. (1° ed., pp. 185-236). Juan Pablos Editor.
- Villalvazo, A. (2016). Las reformas educativas en México. *Revista Ethos Educativo*, (49), 77-91. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/49/49_4.pdf>.

La Escuela Normal y la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Actores, retos y dificultades. El caso del curso "Estrategias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales" y la participación de la Escuela Normal Experimental de Huajuapán (ENEH)

The Normal School and the New Mexican School (NEM):
Actors, challenges, and difficulties. The case of the course "
Didactic Strategies for teaching Natural Sciences" and the
participation of the Experimental Normal School of
Huajuapán (ENEH)

Pastor Aurelio Alonso Espinoza⁷

*Escuela Normal Experimental de Huajuapán
alonsoespinozapastoraurelio@gmail.com*

Recibido el 27 de septiembre del 2024, aceptado el 6 de enero del 2025

RESUMEN

El siguiente escrito, describe y muestra el proceso que las maestras y maestros de las Escuelas Normales Públicas del país desarrollaron a partir del 2019 con el cambio de sus planes de estudio de las Licenciaturas que oferta para la formación de maestros de Educación Básica, así como el procedimiento que propició que los maestros y maestras de la Escuela Normal, después de una demanda histórica del colectivo, generaran sus propios cursos para formar a maestros a partir de las condiciones institucionales, del territorio, culturales y de experiencia profesional.

En un periodo de 12 años y con tres administraciones federales diferentes (en partidos y posiciones políticas) se reformó tres veces la formación docente básica en México y, después de casi 17 años de mantener un mismo plan de estudios, en el año 2012, se inició un proceso cambiante, confuso, de mucha tensión entre los maestros y maestras acerca de los cursos/asignaturas que se presentaron en cada una de estas tres reformas.

Una de las circunstancias que coincidió en esas tres reformas fue el abandono de las autoridades educativas, por lo que no se generaron las condiciones necesarias para que los docentes conocieran con anticipación cada uno de los cursos. Lo anterior, llevó a que en al menos dos de dichas reformas, la Escuela Normal reformara sus planes de estudio, no obstante, la gran ganancia de la última reforma educativa a la Escuela Normal

⁷ Maestro en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Profesor de la Escuela Normal Experimental de Huajuapán. Líneas de investigación. Enseñanza de las Ciencias Naturales y Formación Política en estudiantes normalistas.

fue la participación de los maestros y maestras en la construcción de sus planes de estudio.

Palabras clave: Escuela Normal, Nueva Escuela Mexicana, codiseño, plan 2022, tensiones, actores, ENEH.

ABSTRACT

The following document describes and shows the process that the teachers of the Public Normal Schools in the country developed since 2019 with the change of their study plans for the Bachelor's Degrees it offers for the training of Basic Education teachers, as well as the procedure that led the Normal School teachers, after a historical demand from the collective, to create their own courses to train teachers based on institutional conditions, territory, culture, and professional experience.

In a period of 12 years and with three different federal administrations (in parties and political positions), basic teacher training in Mexico was reformed three times, and after almost 17 years of maintaining the same curriculum, in 2012, a changing, confusing process, with much tension among teachers regarding the courses/subjects presented in each of these three reforms, began.

One circumstance that coincided in these three reforms was the neglect of the educational authorities, so the necessary conditions for teachers to know each of the courses in advance were not generated. This led to the

Normal School reforming its curricula in at least two of these reforms. Nevertheless, the great achievement of the last educational reform to the Normal School was the participation of teachers in the construction of their curricula.

Key words: Public Normal School, New Mexican School, curriculum, Co-design, 2022 Curriculum, tension, actors, ENEH.

INTRODUCCIÓN

El plan 2022 de las Escuelas Normales del país para la formación de profesores de educación básica, ha sido un parteaguas en todos los espacios de la misma, ya que ni bien se trató de comprender una reforma curricular del año 2018, cuando cuatro años después se volvió a reformar, aunque pueda parecer normal, sobre todo en la formación para maestros donde se debe de estar actualizada al contexto histórico en donde se desarrolle, para las Escuelas Normales del país es extraordinario, pues la reforma 2018 del gobierno de Enrique Peña Nieto vino a reformar el plan 2012, 6 años después y para no darle continuidad al gobierno anterior y armonizar toda la educación básica y normal, y ésta reformó la del plan de 1997, 15 años después. En 12 años y en tres administraciones federales diferentes, la Escuela Normal sufrió tres reformas a sus planes de estudio. Un caso particular se manifiesta en la reforma del 2012 y 2022, debido a que fueron reformas que estuvieron antes o después de que educación básica reformará sus planes de estudio,

manifestando, nuevamente, que la construcción de los planes de estudio de la educación normalista en México va atrasada o adelantada en comparación con las reformas de los planes de estudio en Educación Básica (Poblano, 2021: 1) Es preciso mencionar que en ninguna de estas tres reformas, los maestros y maestras de las Escuelas Normales participaron.

La reforma del 2018, la más compleja de las tres, a pesar de que ha sido la única que se reformó al mismo tiempo que Educación Básica (la armonización de la educación) tuvo grandes dificultades en su conocimiento de los maestros y maestras y también en su puesta en marcha al no haber una “capacitación” taller o curso hacía los maestros y maestras que les permitiera conocer los propósitos, actividades y formas de evaluación de la misma, avanzando a marchas forzadas, ya que, un mes antes del inicio del siguiente semestre las asignaturas eran subidas en las plataformas en la antigua Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), y fue catalogada entre los colectivos de docentes de las Escuelas Normales como una reforma al “vapor”.

Con este panorama, para el 2022, el fenómeno no cambió nada, solo que se presentó una nueva narrativa “hacer partícipes a todos los maestros de las Escuelas Normales en esta reforma curricular” (MejorEdu, 2023) con el

acompañamiento de especialistas, que, después de las primeras reuniones nacionales y de trabajo en colectivo con los maestros y maestras normalistas, los especialistas manifestaron no contar con las condiciones necesarias y no tener autonomía en decisiones para los planes de estudio por parte de la DGESUM y de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde el año 2021 en que, en voz de Mario Chávez, titular de la DGESUM, convocó a conferencias y talleres para los maestros y maestras de las Escuelas Normales (Voces normalistas, 2022) por parte de los especialistas, con el objetivo de construir los cursos del primer semestre de todas las licenciaturas, los especialistas no se presentaron a dichas actividades sin ningún comunicado por parte de la autoridad correspondiente para aclarar la situación.

A partir de ese momento, autoridades educativas del nivel de Formadores y de Escuelas Normales en el país, junto con directivos, docentes y estudiantes, comenzaron una de las etapas más incluyentes en un primer momento, decidido y colaborativo para participar como “codiseñadores” en la construcción de los cursos nacionales, estatales e institucionales (Acuerdo 5, 2022). Esta estrategia se generó gracias a los acuerdos que se tomaron al interior del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) en sus reuniones nacionales y que una vez concluidas se generó el documento “Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN)” y que en su interior refleja las cinco estrategias nacionales

que todas las Escuelas Normales del País debían desarrollar durante el sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador. La estrategia donde se deriva esta participación de los maestros y maestras de las Escuelas Normales en la construcción de sus cursos se llama “autonomía curricular” y que bajo el cumplimiento de darle voz a los docentes desde los lugares en donde se ubican, por primera vez en la historia del Normalismo mexicano, los maestros construyeron sus propios cursos con las características de los estudiantes que reciben y del lugar en donde se ubican. Una demanda histórica del magisterio nacional.

Así, este artículo narra el trabajo y el importante papel que tuvieron las maestras y maestros en la construcción de los cursos del plan 2022. Cuál fue la ruta organizativa para conocer, decidir y construir, desde la experiencia del estado de Oaxaca y de la Escuela Normal de Huajuapán (ENEH); sus aciertos, sus errores así como la soledad que los equipos de trabajo estatales e institucionales sufrieron por parte de los colectivos docentes, de las autoridades de las Escuelas Normales, de las autoridades estatales del Instituto Estatal de Educación Pública (IEEPO) y de la Unidad de Educación Normal y Formación de Docentes del estado de Oaxaca. Haciendo al final de este trabajo de “co-diseño curricular” un espacio lleno de incertidumbres por la premura de un cambio de gobierno a nivel federal que hizo que el proceso en su parte final fuera muy acelerado, solo por cumplir con los acuerdos

políticos que se construyeron a nivel federal y estatal y que los docentes de las Escuelas Normales aún con estas dificultades entregaron.

No se pretende hacer una crítica, sino más bien, plasmar lo sucedido en todo este proceso de construcción de cursos en una malla curricular para formar docentes, empezar los procesos de evaluación con el análisis y la discusión de aquello que sirvió, lo que se originó y lo que se logró, en una primera experiencia en donde los maestros, las maestras, los actores principales en este procesos, construyeron, en el marco del desarrollo de una política gubernamental y nacional para el proyecto educativo de nación, la Nueva Escuela.

EL COMIENZO

Con la narrativa de la construcción de los procesos de formación para la docencia, así como el aprendizaje en el transcurso de los niveles básicos en este país, desde el 2019 los maestros y maestras mexicanos, tomaron un papel importante en la construcción de las diferentes mallas curriculares que se desarrollan en todos los niveles educativos Básicos y de la Escuela Normal. El gobierno de la 4T (2018-2024) comenzó en el año 2019 este trabajo con una serie de foros, debates y reuniones nacionales en torno al cambio que se debe tener en los niveles de Educación Básica y de la Escuela Normal y bajo la idea de que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) era una realidad, se desarrolla-

ron, en un formato de participación en cascada: primero las autoridades estatales de todos los estados, para que después fueran los directivos de las Escuelas Normales del país de manera presencial y que estos a su vez comisionaron a uno de sus docentes (como tercer eslabón en esta cascada), con experiencia en el normalismo para darle nacimiento a la figura de “delegados nacionales” para que todos los docentes del país del nivel de Normales tuvieran voz y voto en las reuniones nacionales que se desarrollaron en diferentes partes del país, y así el docente normalista en México propusiera qué cursos deben de presentar en cada una de las Escuelas para la formación de maestro del Nivel Básico.

Esta inclusión la podemos encontrar en la primera línea de acción permanente del documento “NEM, principios y orientaciones pedagógicas” (SEP, 2019) y que lleva el nombre de “Revalorización del magisterio” que dio a conocer el Gobierno de la república en donde especifica que:

La Revalorización del Magisterio contempla, entre otras acciones, la reestructuración global de una carrera docente que permite el desarrollo profesional de las maestras y los maestros para su ingreso, promoción, reconocimiento y retiro. Se considera la convocatoria y selección de los mejores candidatos y el mejoramiento de la formación inicial, partiendo de la reestructuración organizacional de la planta docente y directiva, y de contar con la infraestructura necesaria para las escuelas normales del país (SEP, 2019: 11).

El desarrollo de estas reuniones nacionales, dieron vida a cinco mesas nacionales que trabajaron de manera presencial convocados por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) en diferentes partes del país (Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Baja California Norte, Puebla) y que al final de todo el proceso de reuniones, con el documento antes señalado nacieron los “ejes estratégicos del normalismo para la transformación educativa del país” que el gobierno de la 4T impulsó durante la gestión que desarrolla.

Estas mesas de trabajo y que son los ejes antes mencionados, fueron:

1. La formación de docentes para transformar el país.
2. La Escuela Normal y su planeación hacia el futuro.
3. El desarrollo profesional de los formadores de docentes.
4. Autonomía y gestión de las Escuelas Normales.
5. Ruta curricular.

Con el paso de las reuniones nacionales en cada una de las mesas, también fueron sacando líneas de acción y metas para el cumplimiento con los propósitos y acciones de la Nueva Escuela Mexicana de cada uno de los ejes con plazo hasta 2024. Estas acciones y metas están a cargo, en una primera parte, de las autoridades nacionales y estatales de

la Educación Normal y después, por los maestros y maestras de cada una de las escuelas. Para este trabajo sólo nos ubicamos en los ejes “ruta curricular” y “autonomía y gestión de las escuelas normales”. Con esto, desde el 2021 y hasta principios del 2024 las Escuelas Normales llevaron un proceso de “flexibilidad curricular” a nivel nacional, estatal e institucional, con la propuesta de cursos adecuados al contexto territorial, social, cultural, económico y de demanda en donde se ubique la Escuela Normal y con la construcción de estos.

La flexibilidad curricular es el proceso en el que se apoyan las EN para flexibilizar la implementación de las distintas modalidades de uno o varios cursos, ya sea de manera semipresencial, a través de entornos virtuales de aprendizaje institucionales o de manera presencial en otra entidad educativa nacional o extranjera (ENMEN, 2022, p. 15).

Esta flexibilidad en las Escuelas Normales se conecta con la Nueva Escuela Mexicana en una de las cuatro condiciones para brindar la educación y que el documento de “Principios de la NEM”, menciona, que es: La adaptabilidad, que se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto socio-cultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos a través de la educación (SEP, 2019, p. 4).

Así se inscribieron las bases para que las Escuelas Normales del país, comenzaran con

una ruta de seis años para su mejoramiento y posicionamiento dentro de las Instituciones de Nivel Superior (IES) y la Escuela Normal se convierta en una institución de Educación Superior, en la práctica, que desde el plan de estudios de 1984, en que dejó de ser formalmente básica, se ha quedado estancada en cotidianidades de Escuelas de Educación Básica (Ducoing, 2013) y con lento desarrollo principalmente en las funciones como: investigación, tutoría, extensión y difusión de la cultura.

También, el eje estratégico que ha tenido un desarrollo más visible en algunas escuelas es el número 4, “autonomía y gestión de las Escuelas Normales”, que ante las carencias de infraestructura con las que cuentan, se presentó a nivel nacional la Estrategia llamada “Desarrollo Institucional de la Escuela Normal” (EDINEN) que es una planeación bienal de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal para (entre otros propósitos) mejorar la infraestructura física de los planteles, priorizando espacios educativos como laboratorios de idiomas, matemáticas y ciencias, bibliotecas y aulas multimedia, y la adquisición de equipo tecnológico y mobiliario para la creación y aprovechamiento de plataformas virtuales y redes de investigación que dé impulso a la formación y profesionalización docente (DOF, 2023, p. 5).

Esto ha permitido que en esta planeación se pueda justificar la adquisición de material bibliográfico y de papelería para el desarrollo de la docencia y el aprendizaje, y se pue-

da justificar la remodelación de los espacios de la Escuela, punto que si se ha desarrollado y que ha caído en la responsabilidad de la parte directiva de cada Escuela para formar equipos de docentes y compañeros de apoyo a la educación (PAES) para crear dicha planeación a partir del diagnóstico que se tenga de las escuelas y sus carencias en diferentes ejes que se presenta en dicha planeación. Es importante mencionar que, en los años anteriores del 2019, no se permitió este apartado y las escuelas quedaron en un total abandono en mejoramiento en infraestructura y como se sabe, las Escuelas Normales del Estado y del País no tienen la capacidad presupuestaria para construir o remodelar sus propias instalaciones, sino más bien dependen de los proyectos de mejora de los gobiernos estatales a la educación.

Por último, en este primer apartado, es necesario mencionar que de estos cinco ejes, el tercero que tiene que ver con el “desarrollo profesional de los docentes”, es el que menos se ha desarrollado por parte de la DGESUM y la SEP, no se conoce hasta este momento un proyecto o plan que posibilite esta formación docente y se deja al trabajo del EDINEN para plantear sus propias necesidades docentes, que muchas de las veces son las que más absorbe el recurso económico de dicha planeación, descuidando las demás, sobre todo cuando dentro del documento ENMEN tiene como propósito:

Conformar un sistema de desarrollo profesional de los formadores conformado por cuatro categorías: actualización y pro-

fesionalización; perfil profesional; investigación e innovación y movilidad, y políticas públicas, que detona en docentes y directivos la posibilidad de acceder a experiencias de aprendizaje, reflexión y generación de conocimiento que les permita transformar su práctica y, con ello, potenciar la formación humanista, ciudadana e intercultural de los formadores (ENMEN, 2022, p. 73).

Y este a su vez cuenta con ocho líneas de acción, a cumplir como límite en 2024. Quisiera mencionar dos de ellas que hasta el momento no se ha visto una intervención directa de las autoridades federales y estatales y que dicho documento indica que son estas dos figuras las encargadas de ofrecerlo por el monto económico que representa el dejárselo a las escuelas de manera particular:

La línea de acción número 1 dice que será una obligación del estado profesionalizar a los formadores de docentes en torno a cuatro categorías: habilitación y actualización; perfil profesional; investigación, innovación y movilidad; y políticas públicas. (ENMEN, 2022, p. 73).

Y la línea de acción número 8 que dice que se robustece la oferta académica de talleres, cursos, diplomados y posgrados para la profesionalización de los maestros en temas de Educación Inicial, Educación Multigrado, Educación Artística, entre otras, en coordinación con las EN Superiores, los Centros de Actualización del Magisterio y otras IES (ENMEN, 2022, p. 73).

La DGESUM, en su interés de estos temas, del 2023 a la fecha, ha implementado una serie de seminarios en donde, varios expertos a nivel nacional sobre el normalismo, el magisterio o de la educación básica o superior, ofrecen una conferencia virtual sobre su tema de dominio en no más de una hora y mediante el chat virtual las y los maestros-asistentes tienen posibilidad de intercambiar preguntas y respuestas, esta modalidad evita agobiar a los demás asistentes.

LOS ACTORES EN EL DISEÑO CURRICULAR

Una de las demandas históricas que el magisterio nacional ha tenido desde su fundación, es la participación de los maestros de grupo en el diseño curricular de los planes de estudios del programa nacional de las Escuela de Educación Básica pública en el país, los estados y las comunidades, ya que al realizar ese ejercicio intelectual, por un grupo de especialistas en el campo del diseño sin que los maestros sepan cómo realizaron dicha construcción de cursos-asignaturas o materias, según sea el tiempo histórico en donde aparecieron, se convierte en una actividad exclusiva del Estado, que sólo deja a los maestros frente a grupo como simples técnicos del desarrollo de un currículum nacional sin la posibilidad de cambiarlo en su puesta en marcha en el entorno inmediato donde se encuentran; con necesidades y características propias de alumnos, padres de familia y comunidad en general.

Esto porque, hay toda una estructura que el Sistema Educativo Nacional Mexicano (SENEM) ha diseñado para “vigilar” que los propósitos y objetivos que cada curso que pertenece a un plan de estudio de los niveles básicos, se desarrollen; jefes de zonas, supervisores de zonas, asesores técnicos pedagógicos, directores y subdirectores son los encargados de “encaminar” el trabajo áulico, siempre con el “buen desarrollo” de los programas de estudio y también del trabajo “adecuado” de los libros de texto gratuito.

El trabajo que realiza un maestro frente a grupo, en estos tiempos no puede seguir como simple reproducción de contenidos generales, siendo un espectador, a la distancia, de la creación del currículum nacional y sobre todo de los programas de estudio que en él se suscriben, debido a que es el actor inmediato y decisivo para que estos programas que pertenecen a una política educativa puedan desarrollarse y cumplir los objetivos que en él se plasmaron para la conformación y formación del futuro ciudadano mexicano. Al maestro mexicano, la propuesta de contenidos para los cursos educativos de una malla curricular fue, una de las actividades que por muchos años se le negó.

La participación activa en las propuestas nacionales, estatales y locales de estos cursos que se desarrollan dentro de sus niveles educativos fue un acierto de darle un posicionamiento diferente al maestro y maestra frente a grupos de la actual administración

federal, esto por la concepción que se ha construido en este país de los maestros que en muchos de los casos se consideran, “ayudantes para aprender” y su función se reduce a “instruir”, “informar”, “aconsejar” y “animar” (Popkewiitz y Pereyra, 1993; en DGDC, 2022; 44) sumado a que la formación básica en las escuelas normales y pedagógicas sólo ha consistido en la reproducción del currículum y no para proponer cursos y contenidos, y también por las malas interpretaciones de que solo los especialistas en los temas de diseño curricular y las autoridades educativas son las únicas autorizadas, encargadas y certificadas para diseñar las propuestas a desarrollarse en todos los rincones del país en el rubro educativo.

Para Edith Jiménez, quien es Evaluadora de planes y programas de estudio en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) menciona que es importante que:

(...) el docente siendo uno de los actores fundamentales en la práctica educativa, también debe serlo en el momento en que se planea dicha práctica; es decir, en el diseño curricular, que se concreta en el plan de estudios oficial aplicado en el aula. De esta manera, el docente es una figura que ejerce un papel mediador entre el alumno y el plan de estudios, y podría realizar actividades que conlleven a mejorar la calidad de la enseñanza, tales como un análisis de la situación de ésta, la proposi-

ción crítica de objetivos y metas, así como el establecimiento del curso y evaluación continua de los procesos y resultados, como los elementos fundamentales que están presentes en la planeación educativa (Jiménez, 2002, p. 2).

Esta forma de entender la dinámica del maestro actual en las decisiones públicas de políticas educativas, de contenidos, en formas de enseñanza y sus tiempos de desarrollo, siempre trae consigo una responsabilidad grande para el colectivo de docentes que, a partir de ese momento experimentan, en toda la extensión de la palabra ser diseñadores curriculares, ya que trasciende su función fuera del aula y sobre todo, de manera intelectual, debido a que realizar una serie de pasos y acciones para plasmar las ideas de cada una de las Escuelas Normales de las que procede en torno a ciertos cursos. Para este escrito nos enfocaremos en el curso de Estrategias Didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales para la formación del maestro en Educación Primaria que es una propuesta que el estado de Oaxaca propuso para impartir en las Normales del estado en la Licenciatura en Educación Primaria y que la ENEH participó activamente en su construcción.

Es necesario mencionar, que este escrito no habla sobre la importancia de la asignatura en la enseñanza y en la Escuela Primaria con el desarrollo general de habilidades, actitudes y aptitudes que el alumno de primaria debe construir para el siguiente nivel educativo y para la vida. Sino más bien, de

las dificultades, aciertos y avances del equipo encargado del “codiseño estatal” del estado de Oaxaca, atravesó en este camino de casi dos años de realización de dicho curso para que en mayo del 2024 sea presentado a la par de toda la malla curricular 2022 de las Escuelas Normales en la Licenciatura en Educación Primaria.

EL CASO DEL CURSO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

De entrada, partimos de que los participantes que integran este curso y cualquiera que se ubique en este plan de estudios 2022 para las Escuelas Normales del Estado de Oaxaca y del país, son profesionales que tienen un gusto por la asignatura y por la enseñanza, para este caso, el de las Ciencias Básicas para el desarrollo de habilidades y actitudes de los alumnos de primaria y que, a partir de sus experiencias, en sus diferentes Escuelas Normales, formación académica, trayectoria profesional en donde han ejercido la función de la docencia, con el paso de los planes de estudio anteriores en la asignatura de Ciencias Naturales que acá nos convoca.

Este supuesto de gusto, por parte de estos maestros, trae consigo una afirmación de poseer un bagaje amplio de conocimientos y habilidades así como entendimiento del desarrollo pedagógico didáctico que se ha ido presentando en el transcurso de tres mallas curriculares anteriores (y aún más atrás) a parte del conocimiento pedagógico

didáctico de dicha asignatura, también tendrá que poseer conocimiento en la evolución de contenidos, estrategias y técnicas de enseñanza para generar el aprendizaje, pero también debe de poseer conocimiento de elementos psicológicos, filosóficos, sociológicos, incluso de gestión y administración escolar que le permita desarrollar habilidades en los estudiantes de la Escuela Normal.

Según Schwab (1971, en Posner, 1998) en Jiménez, 2002, argumenta que en las deliberaciones sobre currículo debe haber cinco clases de personas:

un experto en psicología que entiende la forma en que aprenden los estudiantes y sus necesidades; alguien que comprende la asignatura; algún representante de los profesores que conoce la complejidad del trabajo en el aula; alguien que percibe la realidad económica y política de la comunidad, y un experto en diseño curricular que comprende el contexto en el cual se va a implantar el currículo. En el equipo de diseño curricular también pueden elegirse funcionarios, empleadores e investigadores de las universidades. Es necesario advertir que no existe un currículo lo suficientemente afortunado como para encontrar una representación total de los actores que intervienen en su diseño (Jiménez, 2002, p. 7).

Para este ejercicio del diseño de cursos para el plan 2022, los maestros mexicanos de las Escuelas Normales, en sus colectivos de trabajo nacional, estatal e institucional, se con-

virtieron en todo esto que menciona Schwab (1971) y los obligó a que no solo fueran los expertos que en líneas arriba se menciona, sino que aprendiera de cada una de estas disciplinas que se necesitan para el diseño de un curso que se desarrolla en un espacio escolar dirigido a un grupo de estudiantes de cierta edad.

Y más aún, cuando la teoría del diseño ha demandado que los diseñadores deben de poseer información de la sociedad y su cultura (Tabba, 1974) para proponer un currículo o en su caso un curso. Esto ya trae consigo una serie de dificultades, ya que hubo un factor que osciló en todo momento desde el inicio de este ejercicio, que es el tiempo. Al inicio de este trabajo se dejó de lado por un momento y se intuyó por las autoridades estatales, de las escuelas y los coordinadores de estos equipos que, conforme fuera avanzando el plan de estudios se fueran presentando los cursos un mes antes de culminar el semestre anterior a desarrollarse, como hasta en esos momentos se había hecho a nivel nacional por parte de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DEGESUM).

Es importante mencionar que, para el diseño de este plan de estudios, se decidió por parte del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) en el acuerdo tomado el 23 de junio del 2022, que los cursos estarían divididos en ámbitos de intervención:

a) Como cursos únicos e independientes que coadyuvan con la formación integral del estudiantado enfatizando contenidos en áreas de conocimiento específicas y situaciones contextuales analizadas en las prácticas profesionales en los contextos de la comunidad, la cultura escolar o el espacio áulico.

b) Como Trayecto de estudios de énfasis e identidad institucional. Este Trayecto impulsa: a la construcción de una identidad institucional al reconocer que las Escuelas Normales independientemente de que forman docentes para la educación básica, pueden diferenciarse entre ellas al definir dentro del currículo determinados énfasis en la formación de sus estudiantes (ENMEN, 2022: 11).

Podemos ver que algunos cursos de la malla curricular plan de estudio 2022 de las Escuelas Normales, estarán a cargo de su propuesta de nombre y semestres en que se desarrolla de la DGESUM, convocando a los maestros a nivel nacional para conformar los equipos de codiseño para su elaboración en contenidos, evidencias de aprendizaje, evaluación y demás. Otro número importante de cursos (50% de la malla nacional) serán designados a cada uno de los estados de la república mexicana en nombre y conformación de sus equipos de codiseño, convocando a los maestros de ese estado en particular. Por último, y para el estado de Oaxaca en decisión que se tomó en el Colegio de Directores y Secretarios Generales de la Unidad de Educación Normal y Formación de Docentes

del estado de Oaxaca y que es un equipo colegiado que decide gran parte de la vida institucional, académica del estado para las Escuelas Normales, las extensiones de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y los Centros de Maestros en coordinación con el IEEPO, se decidió que cada una de las escuelas tendría la decisión de decidir el 25% de la malla curricular para la propuesta de cursos institucionales, para que, los maestros de esa escuela normal conformados en equipos de trabajo atendieran las necesidades reales de cada una de las regiones, estados, comunidades y pueblos del país.

Siempre tomando en cuenta las indicaciones de los documentos que para este trabajo se generaron como el Anexo 1 que lleva como nombre “Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica” en el documento de la ENMEN y que indica que el currículo es el que regula cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados del Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, y tiene las siguientes características:

1. Abierto: que integre aprendizajes comunes al territorio nacional y otros complementarios de las comunidades educativas.
2. Flexible: que se pueda adaptar a la realidad del entorno del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido.
3. Inclusivo: que contemple una parte

de formación para todas las alumnas y los alumnos a nivel nacional, y promueva la atención a la diversidad y las diferencias en la formación profesional docente (ENMEN, 2022, p. 4).

Este diseño a cargo de las autoridades gubernamentales de cada uno de los estados del país en compañía con los implicados (autoridades y docentes del nivel educativo y las escuelas), quienes decidieron quién o quiénes realizan estos cursos: si los propios docentes de las escuelas, un equipo de maestros que traigan consigo cada inquietud, idea y necesidad de sus regiones o en su caso contratar un grupo de especialistas en el diseño curricular.

Para el estado de Oaxaca se decidió que la realización de este trabajo estuviera a cargo del Nivel de Formadores y Actualización Docente quien a su vez convocó a los maestros para generar coordinaciones por licenciaturas (Preescolar, Primaria, Educación Física) que son en las que en más de una escuela se ofertan, quedando como coordinadores únicos la Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca (ENEEEO) a cargo del diseño de los cursos que en esa licenciatura oferta y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) que presenta el mismo caso de la ENEEO en el estado.

Esto trajo consigo una cantidad de horas extras a los horarios personales de cada docente que participó, muchos de ellos tuvieron participación voluntaria en los tres codiseños, pero ya con el hecho de partici-

par en el institucional, aumentaron sus horas, al no tener una descarga de horas frente a grupo y mantener las actividades que ayudan al desarrollo de la docencia en cada centro de trabajo: investigación, difusión cultural, docencia, etc. Fue un trabajo sumamente desgastante para los maestros y maestras de las Escuelas Normal, motivo por el cual muchos fueron desertando.

Una vez que se nombraron a los coordinadores de cada licenciatura que se ofrecen en el estado de Oaxaca se convocó a los directores de las Escuelas Normales del Estado para compartir el plan de trabajo que se construyó para el desarrollo del plan de estudios 2022 en su fase de “énfasis e identidad institucional”. Esto a su vez generó que cada escuela, dependiendo de las licenciaturas que oferta, tuviera un coordinador por cada una de ellas, ya que se tendría que conformar una academia estatal de coordinadores por licenciaturas, quienes tendrían la información de la malla curricular, el anexo 1 y cada uno de los anexos de las licenciaturas, para el caso de la Licenciatura en Educación Primaria el anexo 5 y para la Licenciatura en Educación Física el anexo 9.

En cada uno de estos anexos se presentan las mallas de cada una de las licenciaturas en donde se muestran los espacios en donde se ubica el currículo nacional y los contenidos regionales por Entidad Federativa (SEP, 2022, p. 10). Es hasta esta etapa en donde el colectivo de docentes conoció los nombres ubicados en su mayoría por el currículo nacional y los espacios designados para los

contenidos regionales, llamándoles “Flexibilidad Curricular”:

(...) que dan continuidad a los cinco trayectos formativos. Lo anterior responde a las necesidades de formación de maestras y maestros de cada Entidad Federativa a partir de diagnósticos realizados por sus comunidades, para coadyuvar en aspectos particulares de los grupos sociales a nivel comunitario, institucional o áulico que conforman su territorio (SEP, 2022, p. 10).

Fue acá donde nos dimos por enterado que la asignatura de Ciencias Naturales en comparación del plan de estudios 2018 sufría una modificación nacional, que a la vez modificó al plan 2012, del plan 1997 en la Licenciatura en Educación Primaria, debido a que solo se presentaba en un espacio del currículo nacional del primer semestre. Se tuvo la posibilidad, que, desde los espacios de discusión de la Escuela Normal Experimental de Huajuapán, se analizará este anexo 5, y se mencionaron las debilidades que, desde una primera revisión, se manifestaba. Una de ellas fue que la formación en la enseñanza de las Ciencias Naturales para los maestros de Educación Primaria no tenía importancia alguna.

El primer reto, fue argumentar cuáles eran las implicaciones en su formación y su práctica como maestro frente a grupo, el solo tener un espacio curricular que le permitiera revisar, analizar, comprender y proponer un trabajo medianamente consecutivo si solo se limitaba a un espacio curricular. Así como el caso de las Ciencias Naturales, se pre-

sentaban otros más, con otros campos formativos que entonces se comenzó como “una lucha” de ver, quién argumentaba de mejor manera para que su curso apareciera en alguno de los espacios del Trayecto de estudios de énfasis e identidad institucional. Para este caso, a nivel estatal, la tarea que se encomendó a cada una de las escuelas es que, al revisar la propuesta de malla, se propusieran cursos estatales que desarrollarían todas las escuelas que ofrecieran la Licenciatura en Educación Primaria en el estado de Oaxaca y los cursos institucionales que solo la escuela que lo propone las desarrollaría.

A partir de ahí, se presentó el segundo reto, que fue el diseñar un “descriptor de la asignatura que se propuso”. Estas propuestas de cada escuela, cada coordinador las presentaría a nivel estatal para cotejar aquellas que por su importancia aparecieran en el ámbito estatal. Estos retos fueron los primeros factores determinantes para que los docentes fueran abandonando este trabajo. Muchas de las veces escribir, revisar lo escrito y analizarlo, conlleva un trabajo exhaustivo, que, con los dos días de plazo para su presentación, no cualquiera se atrevió a lanzar una propuesta.

A parte, para la argumentación propuesta de nombre y diseño de su descriptor demandaba un conocimiento pleno de la evolución de la asignatura en los planes anteriores en la formación docente inicial en nuestro país y sobre los debates que se han dado a nivel nacional en torno a la enseñanza de las ciencias en la educación bási-

ca y en la educación normal para formación maestros: desde el discurso del docente para aprender ciencias en las escuelas de Educación Primaria (Candela, 1997), el trabajo de indagación y puesta en marcha de habilidades de argumentación, contrastación, experimentación (Gellón, G., Rosenvasser, E., Fruman, M. y Golombek, D. 2005), hasta los procesos de estrategias que permitan entender y mejorar los procesos de enseñanza de las ciencias en Educación Básica (Rodríguez, D. y López y Mota, A. 2006).

Estos retos iniciales, originaron una serie de dificultades en este trabajo, aunque hay que mencionar que, en la Escuela Normal Experimental de Huajuapán, solo hubo, en ese momento, un responsable en la asignatura y toda la línea de Ciencias Naturales, siendo esta primera dificultad, ya que el trabajo por el diseño y análisis intelectual que requiere, demanda de más de una persona para que se enriquezca en todas sus dimensiones.

Esto es el reflejo que, dentro de las Escuelas Normales no hay perfiles que puedan generar un conocimiento teórico que permita concretar de manera más puntual el conocimiento que se produce con las formas de enseñanza de las ciencias y su presentación de aquellos recursos y materiales que se presentan con los estudiantes y su interés por el desarrollo de las ciencias básicas se vaya construyendo desde la Escuela Normal y que, como profesionales de la educación, y frente a grupo desarrollen de una manera adecuada dicha asignatura/curso.

Una vez que a nivel estatal se aprobó la propuesta de la Escuela Normal de Huajuapán, las autoridades estatales junto con el Delegado Nacional de la Licenciatura en Educación Primaria, lanzaron la convocatoria para conformar los equipos de codiseño estatal y se decidió, por la experiencia que se tenía en ese momento del codiseño nacional del primer semestre, que cada escuela que oferta dicha licenciatura pudiera comisionar a uno o varios docentes, para que el trabajo del diseño no recayera en un grupo reducido de maestros y no se repitiera el fenómeno de abandono que se tuvo en los cursos nacionales de muchos docentes.

Como se ha dicho desde el principio, es un trabajo extra que no se remuneró económicamente y que no se les dio las condiciones para que en sus horarios laborales pudieran desarrollar dicha actividad. Se dejó en claro, que sería una réplica de lo que los equipos nacionales desarrollaron: conformar el equipo, decidir las horas de trabajo y los días que también se reunirían. Sin embargo, las únicas horas de trabajo disponible fueron por las noches, y como único medio en donde se desarrolló el trabajo fue en las plataformas digitales debido al SAR-COVID 19.

Esto trajo consigo un nuevo reto dentro de esta comisión, porque no todos los compañeros estaban dispuestos, con estas condiciones, de desarrollar este trabajo y que, algunos maestros, no poseen el conocimiento de la asignatura en otros planes de estudio y su formación empezaría práctica-

mente de cero para este trabajo de codiseño. Cuando se tuvo la primera reunión de este equipo, se presentaron las siete escuelas normales del estado que ofertan la Licenciatura en Educación Primaria, con un número total de nueve docentes. Debido a que una de las siete escuelas presentó a tres docentes para conformar el equipo.

Las escuelas que conformaron este equipo estatal, en un primer momento, fueron: La Escuela Normal Experimental de Huajuapán (ENEH), La Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), La Escuela Normal Experimental Pdte. Venustiano Carranza de Cacahuatpec Oaxaca (ENEVC), La Escuela Normal Experimental de Teposcolula Oaxaca (ENETO), la Escuela Normal Experimental Pdte. Lázaro Cárdenas de Putla Guerrero Oaxaca (ENELC), el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO) y el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande (CREN-RIO).

El primer avance que se tuvo en esa primera reunión fue la presentación de los docentes interesados y comisionados y se tuvo que mencionar en qué estatus se presentaban a la reunión virtual, eso significa contar con su presencia hasta el término del trabajo y la presentación final del curso codiseñado. Siendo de gran asombro que de los nueve docentes cuatro mencionaron que el estar presentes era por gusto a la asignatura y su trabajo desarrollado en la normal con los otros planes de estudio. Cinco docentes mencionaron que estaban ahí porque sus

directivos así se los pidieron y fueron comisionados para dicha reunión.

Un segundo avance fue el poder designar a un coordinador de dicho curso, y a partir de estos cuatro docentes que estaban interesados en desarrollar la asignatura, se decidió que fuera una docente que participó en el diseño del curso nacional de Ciencias Naturales: su enseñanza y aprendizaje, del primer semestre y que estuvo de cerca con el equipo desde su conformación y su presentación final a nivel nacional, teniendo como experiencia qué se debía de ir realizando en cada una de las etapas del trabajo de codiseño. Esta coordinación también sería el enlace estatal con el coordinador estatal de la Licenciatura y el delegado Nacional, para trazar los trabajos a desarrollar y las orientaciones que los equipos en esta etapa estatal tendrían que saber.

Una dificultad que se presentó en esta primera reunión, fue que solo la participación en ideas, propuestas y formas de organizar el trabajo, estuvo siempre presente por cuatro docentes, los demás al manifestar que eran comisionados, sólo se conectaron sin el afán de tener una participación notoria, ya que los maestros estaban definiendo si se quedaban en el curso o si lo abandonan, también manifestaban que trabajan en otros lugares y que prácticamente no tendrían el tiempo suficiente para dedicarle a las tareas que como equipo nos pudiéramos estar planteando. En esa reunión, se definió por parte del equipo los días y el horario de trabajo, quedando los viernes a las ocho de la noche.

Originando que, para la segunda sesión de trabajo, ya no se presentaran seis maestros, manifestando en el grupo de WhatsApp que fue creado para dicho curso, que sus tiempos no se los permitían o que su conectividad no la tenían de manera fluida. La conectividad fue un factor determinante para el diseño y el desarrollo del trabajo, debido a que las escuelas que se encuentran en las regiones del estado de Oaxaca, en donde por la geografía y el territorio es difícil que la conectividad en cada una de las regiones sea fluida, ocasionó que varios maestros desertaran de este trabajo, ya que cada uno de los docentes asumió sus gastos y los gastos de sus herramientas de trabajo en el desarrollo de este codiseño.

Sin duda fue un factor importante para que al final de esos nueve docentes que comenzaron de las siete escuelas normales antes mencionadas, al final y en la tercera reunión de manera presencial que organizaron las escuelas normales del estado de Oaxaca, se definiera el equipo que finalmente realizaría todo el trabajo y que, hasta los últimos momentos, en donde se presentó a la comisión de validación del estado de Oaxaca continuó. Solo tres escuelas normales culminaron este trabajo las cuales son: la ENUFI, la ENEH y la ENEVC, quedando solo tres docentes en ese trabajo.

METODOLOGÍA

Aunque no hubo una metodología propia para la realización de los cursos a nivel nacional, estatal o institucional, cada integran-

te de los cursos a partir de los propósitos y experiencias, decidieron cuál utilizar, de tal forma que se avanzara en la construcción de los cursos en los tres niveles antes mencionados. Para el curso “estrategias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales” fue hermenéutico, pues como bien es sabido, es la ciencia que parte de la racionalidad de los textos, de lo ya escrito, de lo ya hecho. Este proceso sin duda ayudó, pues desde la experiencia de los integrantes con el curso en planes anteriores, se decidió cada una de las unidades didácticas, así como las actividades y su secuencia. Esto se realizaba por individual y después en colectivo se compartían las ideas, propuestas y análisis, para después, construir a partir de alguna idea de los integrantes el contenido del curso. También un elemento de partida fue que se contactaron a egresados de las Escuelas Normales para realizar una encuesta y preguntarles, desde su experiencia como estudiantes y ahora como docentes, las estrategias que más se utilizan y que la Escuela Normal tendría que trabajar en sus cursos de la enseñanza de la ciencia.

Esto nos llevó a realizar y trazar bien el camino a seguir. Se dejó en claro la estructura que el curso debe de presentar. Se tenía desde el inicio, el nombre del curso, el semestre donde se ubica y los créditos otorgados, así como el descriptor general, el que orientaba hacía donde caminar con la elaboración del curso. Esto nos orilló a realizar la justificación del por qué la necesidad de llevar este curso para pasar a los propósitos. Se conti-

nuó con la secuencia de actividades y las estrategias a realizar con cada una de estas actividades para terminar con los recursos y materiales y finalmente la evaluación de cada unidad, así como del curso de manera general, está última llamada evidencia final del curso.

La reflexión colaborativa siempre estuvo presente en el diseño del curso y eso nos permitió que, en cada etapa del mismo, se pudiera analizar y reflexionar la pertinencia del mismo, relacionándolo siempre con las metodologías y enfoques de la Nueva Escuela Mexicana y también del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), ya que fue un buen momento para que las Escuelas Normales del Estado de Oaxaca tomaron ese protagonismo estatal en el PTEO que aún siguen siendo trabajados de cada escuela, a iniciativas personales o de academias de semestre. Para este caso, desde la parte sindical se orientó a que se pudiera retomar el plan.

Las referencias bibliográficas, básica y complementarias, son de carácter obligatorio para consulta de los estudiantes y por la que se sustentan los contenidos y actividades.

Para el desarrollo de este trabajo, se utilizó la bibliografía especializada en diseño curricular, revisar las diferentes propuestas, ayudó a saber por dónde transitar, qué realizar y hacía dónde ir, desde el propósito, las actividades, la evaluación, los materiales y la bibliografía a revisar.

CONCLUSIONES

El trabajo de codiseño que se llevó a cabo en las Escuelas Normales por parte de los docentes de cada una de las escuelas, es un hecho histórico jamás visto y desarrollado en la Educación Pública de nuestro país, sobre todo en las Escuelas Normales, que son escuelas de educación superior que no son autónomas y que hasta este proceso, dependen totalmente en la creación de los planes de estudio del Estado, sin tener ninguna posibilidad de proponer cursos para la población estudiantil que atiende específicamente cada escuela.

El proceso de codiseño es la construcción curricular que rompe con esquemas y procesos impuestos desde las élites académicas que hasta el 2018 dieron preferencia a la forma de entender el conocimiento desde la visión occidentalizada marginando e invisibilizando otras formas de pensamiento, particularmente las epistemologías y los conocimientos generados desde las culturas originarias (Lecona, 2023).

Este trabajo trajo consigo una serie de fenómenos que se tuvieron que resolver en lo inmediato en todas las esferas de decisión que han estado involucrados, desde la generación de condiciones para su desarrollo de las autoridades nacionales, estatales e institucionales, hasta el trabajo en colectivo que los docentes, en un marco de respeto y tolerancia, tuvieron que demostrar en las plenarios para plasmar sus ideas y poder construir un curso.

Ya en el trabajo del colectivo de maestros, se demostró que para el desarrollo del trabajo colegiado para la propuesta de creación de un curso para desarrollarse a nivel estatal en un espacio en donde la actividad central es el dar clases, es sumamente compleja por: las condiciones laborales y las horas designadas; para el estado de Oaxaca, la geografía y la distancia entre escuelas normales, las conectividades precarias y sobre todo el interés de participar en este proceso, hace imposible que las Escuelas Normales puedan transitar a un simple espacio de reproducción de conocimiento a generar el conocimiento.

Una de las grandes tareas pendientes que se tienen para difundir el conocimiento y se pueda aportar a la sociedad para entender la dinámica social y cultural que tiene la Escuela Normal con la sociedad en general, es todo el trabajo que los maestros, maestras en compañía con sus directivos realizaron en más de casi dos años de trabajo constante.

Por último, quisiera mencionar que, es una experiencia que se sigue analizando y compartiendo, y que, llegado su momento, en un análisis más profundo se pueda presentar un informe detallado de la vivencia de cada uno de los docentes en este proceso que sigue en desarrollo a nivel nacional, estatal e institucional y que por acuerdo de la DGESUM la malla completa de cada licenciatura se tenía que presentar en mayo del 2024.

REFERENCIAS

- Candela, A. (1997). El discurso argumentativo de la ciencia en el aula. En *Encontro sobre Teoría e Pesquisa em Ensino de Ciências: Linguagem, Cultura e Cognição. Reflexões para o Ensino de Ciências. Anais* (pp. 230–251). Facultad de Educação da UFMG.
- Diario Oficial de la Federación. (2023). *Reglas de operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2023*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ddi/S300/2023/mYvnq1zaty-DOF_ROP_PROFEXCE_2023.pdf>.
- Ducoing, P. (2013). *La escuela normal: Una mirada desde el otro*. IISUE.
- ENMEN. (2022). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. Cámara de Diputados. <<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>>.
- Gellon, G., Rosenvasser, E., Fruman, M., & Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula: Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñar*. <https://www.researchgate.net/profile/Melina-Furman/publication/262935330_La_ciencia_en_el_aula_Lo_que_nos_dice_la_ciencia_sobre_como_ensinarla/links/00b7d539606c9bd909000000/La-ciencia-en-el-aula-Lo-que-nos-dice-la-ciencia-sobre-como-ensinarla.pdf>.
- Jiménez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio de la UNAM. *Perfiles Educativos*, 24(96), 73–96. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005&lng=es&tlng=es>.
- Lecona, J. (2023). Proceso de codiseño de los tejidos curriculares (Plan de estudios 2022): Las voces silenciadas. *Educación Futura*. <<https://www.educacionfutura.org/proceso-de-codiseno-de-los-tejidos-curriculares-plan-de-estudios-2022-las-vozes-silenciadas/>>.
- Mejoredu. (2023). *El cambio educativo requiere de la participación activa del magisterio*. <<https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/el-cambio-educativo-requiere-de-la-participacion-activa-del-magisterio-mejoredu>>.
- Poblano, D. (2021). Transformaciones en la educación normal. Desfases de los planes y programas de las normales con la educación básica, 1980–2018. *Reencuentros: Violencias de género en las universidades, I* (enero-junio). <<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/download/1053/1020/>>.
- Rodríguez, D., & López y Mota, A. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 11(31), 1307–1335. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003110>>.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *NEM: Principios y orientaciones pedagógicas*. <<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientación%20pedagógica.pdf>>.
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Anexo 1: Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros y maestras*

de educación básica. <https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Anexo 5: Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. <https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (2022c). *Anexo 9: Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física*.

Tabba, H. (1974). *Elaboración del curriculum*. Troquel.

Voces Normalistas. (2022, agosto 22). Restablecer la profesionalidad del trabajo docente. Voces Normalistas. Diálogos con la educación. <<https://vocesnormalistas.org/2022/08/22/reestablecer-la-profesionalidad-del-trabajo-docente/>>.

Actores de cambio en la educación indígena: un proyecto educativo y político de largo plazo

Actors of change in indigenous education: a long-term educational and political project

Eduardo Carlos Bautista Martínez⁸

Instituto de Investigaciones Sociológicas UABJO
ecbm@iisuabjo.edu.mx

Adriana Cruz Cortés⁹

Instituto de Ciencias de la Educación UABJO
adrianacruz@iceoaxaca.edu.mx

Recibido: 1 de octubre del 2024; aprobado el 17 de febrero de 2025

RESUMEN

Este artículo analiza cómo el magisterio indígena oaxaqueño se ha consolidado como un actor clave en la defensa y reconocimiento de la educación indígena e intercultural bilingüe, la cual se ha constituido como una propuesta pedagógica alternativa al modelo educativo tradicional liberal.

En un contexto complejo, caracterizado por profundas contradicciones sociales y desventajas en el sector de la educación indígena, su lucha trasciende y se fortalece en una dimensión política. En este esfuerzo, el magisterio ha logrado visibilizar su labor, obtener reconocimiento, impulsar una educación alternativa y alcanzar condiciones laborales equitativas en comparación con el resto del magisterio nacional.

⁸ Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Profesor-Investigador en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). Temas de especialización: educación, interculturalidad, identidades, actores sociales, procesos de luchas y resistencias frente al poder.

⁹ Doctora en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Profesora del Instituto en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). Líneas de investigación: procesos de organización social y comunitaria, desigualdad social, educación.

Palabras clave: Magisterio indígena, educación alternativa, lucha magisterial, cambio educativo.

ABSTRACT

This article analyzes how the Oaxaca indigenous teachers have consolidated themselves as key actors in the defense and recognition of indigenous and intercultural bilingual education, which has become an alternative

pedagogical proposal to the traditional liberal educational model.

In a complex context, characterized by deep social contradictions and disadvantages in the indigenous education sector, its struggle transcends and strengthens in a political dimension. In this effort, the teachers have succeeded in making their work visible, gaining recognition, promoting alternative education and achieving equitable working conditions compared to the rest of the national teaching profession.

Key words: *Indigenous teaching profession, alternative education, teachers' struggle, educational change.*

INTRODUCCIÓN

Los procesos de transformación educativa en contextos indígenas han surgido, en muchos casos, a partir de luchas por la defensa de la identidad cultural, la autonomía territorial y la construcción de modelos pedagógicos alternativos. En este marco, la educación indígena en México ha sido configurada por diversos actores cuyas acciones han dado lugar a proyectos educativos y políticos de largo plazo que cuestionan las narrativas hegemónicas del Estado.

Este trabajo se centra en los actores del cambio educativo en la educación indígena, analizando su papel en la construcción de alternativas pedagógicas arraigadas en los saberes comunitarios, la memoria histórica y la organización colectiva. Se pone énfasis

en cómo estos actores —docentes, autoridades comunitarias, intelectuales indígenas y movimientos sociales— han impulsado iniciativas que van más allá de la enseñanza escolarizada, con la intención de incidir en estructuras más amplias de gobernanza y en las políticas públicas.

A través del análisis de estas experiencias, se busca contribuir a la comprensión de la educación indígena no sólo como un campo de intervención pedagógica, sino como un espacio de agencia política y resistencia cultural. Esta visión de largo aliento se plantea como un proyecto en construcción que articula la educación con la justicia social y el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación.

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS OAXAQUEÑAS

Los maestros indígenas de Oaxaca se desenvuelven en una entidad ubicada al sureste de México, cuya población indígena es del 69.1 por ciento del total de una población de 4 millones 132 mil 148 habitantes. La proporción de población indígena es relevante si consideramos que en el país se contabilizan 23.2 millones de personas indígenas (INEGI, 2020), por lo que toca conocer y analizar un poco más las condiciones en las que vive este sector de la población en Oaxaca y la manera en que se involucran en la lucha por el reconocimiento, tanto de pedagogías alternativas como de reivindicaciones más amplias.

Las condiciones en que sobrevive la población indígena de Oaxaca se caracterizan por desventajas sociales y estructurales, como alta proporción de analfabetismo que en comunidades indígenas es del 22.4% (INEGI 2020), aunado a la carencia de servicios básicos en las viviendas, el hacinamiento y la precariedad de ingresos económicos por familia. Estos aspectos ubican a Oaxaca como el tercer lugar entre los estados de la república con mayor marginación con un índice de 13,216 considerado “muy alto”, tomando en cuenta el acceso limitado a servicios básicos, educación, salud y empleo (CONAPO, 2020).

En materia de cobertura educativa, si bien ésta se ha ampliado tanto a nivel nacional como estatal, los índices de inasistencia a la escuela siguen siendo más altos entre la población indígena, respecto al resto de la población. A nivel nacional, hasta el 2020 una de cada seis niñas, niños y adolescentes (NNA) de entre 3 y 17 años no asistían a la escuela, mientras que en la proporción en la población indígena asciende a una de cada cuatro NNA (REDIM, 2023).

Aun cuando en Oaxaca la matrícula en educación indígena en el nivel básico ha crecido, persisten rezagos, en 2021 se contó con un registro en el nivel de preescolar indígena de 72, 886 infantes en 1,903 escuelas; en primaria indígena con 117,876 estudiantes en 1,788 planteles educativos y con 514 niñas, niños y adolescentes en 6 albergues, ubicados en su mayoría, en comunidades de alta y muy alta marginación, dando un total

de 85,186 NNA que forman parte de la matrícula, casi una cuarta parte de la población de NNA indígenas (281,500) mientras que las tres cuartas partes asisten a escuelas no indígenas donde reciben clases en español y su lengua materna es desplazada. Además de lo anterior, habrá que agregar que es frecuente encontrar dentro de las primarias indígenas maestros que hablan un idioma indígena diferente al de sus alumnos, situación que ilustra uno de los mayores retos del sistema educativo bilingüe.

La historia de la educación escolarizada muestra la imposición de un sistema educativo hegemónico y homogeneizante que no reconoce la diversidad social y cultural de los pueblos. Esta situación resulta grave si consideramos que es en la educación básica donde se manifiestan las mayores tensiones y contradicciones entre las prácticas y los discursos de actores opuestos o antagónicos (Coronado, 2009).

En la composición sociocultural de Oaxaca se registran 16 grupos etnolingüísticos que habitan 570 municipios y más de diez mil localidades dispersas en una orografía accidentada, En este contexto, se desenvuelve el sector magisterial indígena con presencia importante en las localidades más alejadas de los centros urbanos, con acciones que van más allá de su función en la educación formal, puesto que participan también en actividades comunitarias e inciden en los ámbitos político, económico y social.

LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO, UN REPASO HISTÓRICO

Los actores de las políticas educativas oficiales han persistido en un contexto de asimetrías históricas, en las que existe un grupo dominante y grupos indígenas dominados; donde se sostiene el castellano como lengua nacional y se subordina a las lenguas indígenas. Las políticas educativas oficialistas que han promovido el establecimiento de políticas indigenistas con pretensiones de construir una nacionalidad mexicana homogénea, con programas de integración, castellanización y asimilación, no consideraron la diversidad cultural de los pueblos mexicanos, pero, sobre todo, la desigualdad de condiciones en que sobreviven y en donde los indígenas llevan la peor parte (Bautista, 2013).

En la etapa de la Revolución de 1910, los actores de la educación en zonas indígenas resintieron un periodo de convulsión que se vivió mediante el cierre de escuelas normales y una crisis socioeconómica generalizada. Más adelante, los actores recibieron el impulso del Programa Federal de Misiones Culturales por más de cinco décadas, que llevó a la coexistencia de enfoques pedagógicos distintos en el mismo estado de Oaxaca, entre escuelas municipales estatales y federales.

Con el inicio del cardenismo en 1934, y en el marco de una orientación hacia la educación socialista, racional, antirreligiosa y

agraria, las Escuelas Regionales Campesinas y las Escuelas Normales Rurales consideraron la enseñanza de actividades agropecuarias, para la formación del trabajo solidario en las comunidades, lo que llevó a que muchos maestros se involucraran en la organización campesina y la lucha agraria (Kramer, 2004).

Bajo la política del indigenismo se desplegaron una serie de programas y proyectos con la intención de “mexicanizar al indio”, a partir de la integración de la población mestiza a una educación integradora social y culturalmente, además de modernizar sus economías locales y regionales, abriéndose hacia los mercados nacionales e internacionales. Para ese fin se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), cuyas políticas de integración persistieron sin mayores resultados hasta la década de los noventa con el ascenso del movimiento indígena en varias regiones del país, cuyos actores pusieron en cuestión sus principales postulados (Montes, 2000).

Al tiempo que se implementaron los proyectos indigenistas, varios maestros se incorporaron al sistema de control político en sus regiones y comunidades de influencia, afines al desarrollo de las instituciones gubernamentales o al partido de Estado a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual fue fundado en 1943; otros más lo hicieron desde la oposición y la crítica al sistema político, participando en agrupaciones que fueron perseguidas y acosadas por las élites del poder político.

Con toda su orientación social, las Normales Rurales carecían de programas específicos para formar maestros indígenas. En 1963 se decretó el Plan Nacional de Educación Bilingüe, empleando como maestros en sus primeras generaciones a egresados de las primarias. En los años setenta, en Oaxaca se creó el Instituto de Investigación e Integración de Servicios del Estado de Oaxaca (IISEO), para capacitar a los maestros en el trabajo con la comunidad, alternando técnicas pedagógicas con la enseñanza de algunos oficios. Aún no se impulsaba la lengua materna (Kramer, 2004).

Las condiciones entre los maestros de educación indígena y los maestros de escuelas federales son muy distintas. Los primeros han trabajado con salarios más bajos y sin prestaciones, por ejemplo, hasta 2018, en una reunión del congreso, con el apoyo de los Diputados integrantes de la Comisión de Pueblos Indígenas, el magisterio de Guerrero manifestó trabajar cinco días a la semana con un salario equivalente a 3 días de trabajo, en relación con el salario promedio (Sánchez, 2018), una situación que ha persistido a lo largo de la historia, misma que ha dado pie a que los actores participen en movilizaciones constantes en la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena. Un ejemplo de organización es el que construyeron los egresados del IISEO al constituir la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO) en 1974, alentados por una educación alternativa y de lucha en contra de las desigualdades laborales.

En 1978, desapareció el IISEO y se constituyó la Dirección General de Educación Indígena, con la función de promover la educación bilingüe-bicultural. Según Kramer (2004) los maestros del CMPPIO se organizaron como Dirección Regional del Plan Piloto con el objetivo de generar las bases para la institucionalización de la educación indígena en Oaxaca.

Desde las propias organizaciones de maestros indígenas se ha impulsado la transformación de la educación indígena que tradicionalmente había estado centrada en la aculturación y la homogeneización y que, con la persistencia de los actores, dio un giro hacia la educación bilingüe bicultural, con un enfoque comunitario y con una visión propia del mundo, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural. La perspectiva implicó mayor conciencia de los actores sobre sus relaciones con la naturaleza, privilegiando los intereses de la colectividad sobre los individuales (Maldonado, 2002).

La Dirección de Educación Indígena dejó de lado las pretensiones de castellanización de la población presentes en los currículos oficiales y las sustituyó por contenidos biculturales, lo que es considerado como una de las reivindicaciones del movimiento de maestros indígenas. Aunque estos cambios no estuvieron exentos de los problemas propios del sistema educativo, caracterizados por la preparación improvisada de profesores, las limitaciones económicas para actividades sustantivas de la educación.

En la década de los ochenta, los maestros indígenas se integraron y participaron en la lucha por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y se pronunciaron en contra de los líderes que se eternizaban, se beneficiaban personalmente y se corrompían en los cargos de la cúpula sindical (Yescas, 2006).

Los maestros indígenas se sumaron al resto de integrantes de la Sección 22, integrando el movimiento disidente de la CNTE. En esta etapa, las tácticas eran afines a los movimientos sociales de la época, tales como la toma de edificios públicos, carreteras y avenidas, paros de actividades, marchas y huelgas generales para denunciar la corrupción de sus líderes y de las burocracias, que eran identificadas como lesivas por los integrantes del gremio, afectando aún más a los profesores indígenas que se han desenvuelto en condiciones de precariedad laboral.

Frente a esta tendencia de exclusión, desde la disidencia política en el espacio de su gremio y vinculados a organizaciones civiles y comunitarias, los maestros indígenas emprendieron una serie de esfuerzos para desarrollar proyectos que rebasaron los muros de las aulas, se involucraron en actividades comunitarias, dando visibilidad a los problemas y levantaron la voz en las movilizaciones populares (Maldonado, 2002).

LAS Y LOS MAESTROS INDÍGENAS COMO ACTORES DE CAMBIOS EDUCATIVOS EN MÉXICO

Para el análisis del papel de las y los maestros indígenas en la construcción de una

educación alternativa en México, partimos del análisis de actores como agentes de cambio planteada por Melucci (1999), que señala, poseen la capacidad de transformar las estructuras sociales a través de sus acciones y decisiones. En este sentido, es fundamental comprender el papel de los actores en la construcción de identidades colectivas y en la generación de procesos de movilización social. La noción de actor como agente de cambio implica reconocer su capacidad de influir en la realidad social y de impulsar procesos de transformación a nivel individual y colectivo, desde esta perspectiva, los actores son vistos como sujetos activos que no solo reaccionan ante las circunstancias, sino que también las moldean y transforman a través de sus prácticas y discursos.

Este es el punto de partida para la comprensión de cómo los maestros indígenas de Oaxaca han logrado construir un trabajo conjunto para llevar a cabo acciones colectivas, que, de acuerdo al planteamiento de Melucci, los maestros como actores, son capaces de definir quiénes son y cómo van a actuar en conjunto, sin embargo, esta identidad está mediada por las mismas interacciones y negociaciones entre los miembros del grupo. Los individuos crean un sentido de pertenencia a un grupo, compartiendo y ajustando tres tipos de orientaciones. Primero, están los objetivos de la acción, es decir, el propósito que tiene la acción para cada miembro del grupo. Luego, están los medios disponibles para llevar a cabo la acción, es decir, las posibilidades y limitaciones que enfrentan. Por último, están las relaciones con el entorno, es decir, el con-

texto en el que se desarrolla la acción. En resumen, este enfoque nos permite observar cómo las personas trabajan juntas en grupos para lograr objetivos comunes, definiendo quiénes son como grupo y cómo van a actuar en función de sus metas, recursos y el contexto en el que se encuentran.

Desde este enfoque, se propone comprender a las y los maestros indígenas como agentes de cambio social, quienes han promovido diversas acciones en defensa de la educación pública e indígena, tanto a nivel local, regional y nacional. En el trabajo directo en comunidades y en el ámbito legislativo, frente a una educación sustentada en un pensamiento liberal construido en los orígenes del Estado mexicano, que estigmatizó lo indígena como símbolo de “atraso” frente a la idea de desarrollo nacional. Dos siglos después, lo indígena, aunque comienza a recuperar su lugar en la historia de la educación como un pilar fundamental del saber, sigue siendo objeto de discriminación y señalado como una supuesta fuente de atraso.

Reconocer los resultados de la acción social del magisterio indígena nos lleva a dimensionar la gran tarea emprendida por las y los maestros que trabajan enfrentando condiciones de gran complejidad y conflicto, y que, a pesar de ello, han logrado articular su lucha con otros sectores afines a su ideología, además de fincar alianzas con los pueblos y comunidades indígenas, quienes también luchan por la defensa de sus derechos.

Las y los maestros indígenas forman parte de un movimiento magisterial de gran relevancia en México: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), una organización de más de cuatro décadas de historia. La CNTE se ha vinculado con diversos actores y movimientos sociales a nivel local, regional y nacional, logrando articular diferentes demandas sociales que han contribuido en el proceso de democratización del país. Más allá de las coyunturas y temporalidades de estas alianzas, la lucha del magisterio indígena ha abierto un gran camino que contribuye en la generación de un cambio educativo.

Este sector magisterial dista de seguir de manera mecánica las consignas de la clase dominante hacia la sociedad. Es decir, si en el complejo corporativismo sindical encontramos formas de control caciquil, en donde los maestros se han acomodado en diversas posiciones de la estructura burocrática estatal, como portadores de los saberes oficiales y coadyuvan a la representación del Estado en las zonas más inaccesibles, también encontramos experiencias de nuevos sentidos de la función magisterial, desde la base social, en donde los maestros participan en la organizaciones comunitarias y se convierten en promotores y defensores de las tradiciones sociales y políticas, además de la promoción de pedagogías alternativas.

Desde el movimiento gremial, los maestros indígenas plantearon la necesidad de una educación alternativa, con nuevas peda-

gogías en preescolar y primaria indígena. La propuesta adquirió mayor alcance a partir de 1995, con el Movimiento Pedagógico, desarrollado en el contexto del ascenso de movimientos indígenas en diferentes regiones del país, impulsado por el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas a partir de 1994 y del debate sobre el carácter del V Centenario del llamado “descubrimiento” de América.

El Movimiento Pedagógico nació con el propósito de construir alternativas educativas bajo seis principios básicos: 1. Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas, 2. Democratizar la educación, 3. Hacer presente la ciencia en las escuelas, 4. Humanizar la educación, 5. Promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales y 6. Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas indígenas (CMPIO, 2008).

Este movimiento se ha planteado como alternativa que se reconozca la diversidad lingüística y cultural ante la ausencia de una pedagogía para enseñar primera y segunda lengua, no únicamente por el desdén de las autoridades del sector sino incluso por parte de la desvalorización de la cultura propia y del uso de las lenguas nativas por parte de algunos maestros y padres de familia indígenas.

El movimiento pedagógico alentó el uso de herramientas y recursos que los propios maestros indígenas han desarrollado en el trayecto de socialización y de sus experiencias comunitarias. Desde este modelo de educación se han desarrollado proyectos en

torno a la cultura del maíz, para que, a partir de las escuelas bajo influencia de la organización, se inculque a los niños y comunidades la conciencia de seguir cultivando este producto para revertir la tendencia de su abandono. Se trabajó también en la elaboración de libros, para que las investigaciones que se hagan con respecto al maíz y otros temas, los alumnos y maestros construyan su propio material, de tal manera que esta actividad impulse ejercicios de retroalimentación en las aulas y con las comunidades (CMPIO, 2008).

Entre otros proyectos están los que se refieren al Análisis Crítico de la Educación Inicial; la Propuesta Alternativa de Formación Comunal e Intercultural para Maestros de Pueblos Originarios; encuentros de maestros, niños y padres de familia para la elaboración de proyectos escolares comunitarios con las comunidades; la realización de etnografías y videos documentales de aula; y la fundación de seis escuelas secundarias comunitarias con una modalidad centrada en la comunalidad (CMPIO, 2007).

En la evaluación de estos modelos, el CMPIO registró que este avance es desigual. Algunos maestros, escuelas o zonas han tomado como compromiso la educación alternativa. En otros casos pesan mucho las disposiciones oficiales de rutina, el trabajo burocrático y los cursos y talleres generales que son diseñados sin tomar en cuenta las necesidades concretas de aprendizaje de las poblaciones indígenas.

Se observan casos de escuelas donde los niños ya no hablan la lengua originaria. En otras, a partir del Movimiento Pedagógico y con la participación y apoyo de los padres de familia se ha trabajado en la recuperación de la lengua originaria y se han desarrollado modelos de lecto-escritura que permiten la enseñanza de la lengua materna y el español.

En este sentido es importante destacar cómo el movimiento magisterial se retroalimenta de los movimientos sociales, así como el carácter político de esta perspectiva pedagógica. En el año 2000, fue creada la Escuela Normal indígena Bilingüe de Oaxaca (ENBIO) en la localidad zapoteca de Tlacoahuaya, cerca de la ciudad de Oaxaca, promoviendo una formación más sistemática que la ofrecida con anterioridad a partir de cursos breves y capacitaciones periódicas (Reyes y Vásquez, 2008).

Además, se ha instituido la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena y la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, a través de la Universidad Pedagógica Nacional y el Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales en la Universidad Veracruzana (Ruiz, 2002).

El posicionamiento político de los maestros indígenas es contra las políticas que se sostienen en la discriminación, el racismo y la exclusión, en tanto persisten ideologías de

que la población indígena es inferior, que sus lenguas son inferiores, y que obstaculizan el pretendido progreso y la modernidad nacional. En sus planteamientos la educación indígena recupera y valoriza los saberes ancestrales e integra una perspectiva humanista, un compromiso con el trabajo social en las comunidades y los territorios, una conciencia ambiental, y una visión de amplitud histórica. Esta educación trasciende los contenidos estandarizados y abre posibilidades a la diversidad de sus educandos, y con ello, se brinda una alternativa a una agenda más amplia de justicia social que incluye la lucha contra la discriminación y la exclusión.

En este sentido, el magisterio indígena se ha enfocado en construir una educación que responda a las necesidades y problemáticas específicas de sus contextos, comunidades y pueblos. Como resultado de un largo proceso de lucha se han logrado reconocimientos legislativos importantes, como la reforma constitucional de 2019 en la que destaca el reconocimiento de la educación intercultural, y la promulgación de la Ley General de Educación del mismo año, en la que se sostiene que “la educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas” (2019). Sin embargo, la población indígena sigue enfrentando condiciones socioeconómicas de desigualdad y

desventaja en comparación con el resto de la sociedad nacional, debido a la acumulación histórica de rezagos en servicios básicos.

Así también, en contextos de violencia y opresiones, los maestros indígenas constituyen una base fundamental dentro del movimiento magisterial, no sólo en su lucha por la democratización sindical, sino también en su oposición a los cacicazgos locales que predominan en las zonas indígenas. Un ejemplo emblemático de esta participación fue su rol en el movimiento gremial y popular de 2006, que dio origen a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO).

Aquí resulta pertinente recuperar el análisis de Guadalupe Olivier (2016), quien hace énfasis en la comprensión del espacio escolar, por una parte, como un campo político, en el que se desarrollan luchas simbólicas de sus agentes y grupos, y que, por ello, se encuentra en una constante lucha por imponer visiones plurales del mundo. El espacio escolar es entonces un campo de lucha que ha defendido el magisterio indígena para posicionar y desarrollar su propuesta. Por otra parte, nos señala Olivier, que el espacio educativo también está influido por los movimientos sociales, y en este sentido podemos visualizar al movimiento social como un factor de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo este último planteamiento, hacemos énfasis en cómo el magisterio, al generar procesos de diálogo con otros actores

preocupados por construir una educación alternativa han ampliado los caminos para alcanzar la meta; por ejemplo, destacan iniciativas en educación popular, el movimiento normalista rural, las comunidades eclesiales de base, y las luchas campesinas, urbanas y populares. Estos esfuerzos han dado lugar a espacios informales de reflexión, foros educativos, talleres pedagógicos y comisiones de trabajo, que han fortalecido el desarrollo de propuestas educativas comprometidas con la transformación social.

Todos estos actores, desde sus variadas rutas, coinciden en la necesidad de impulsar procesos de enseñanza aprendizaje vinculados a su propia realidad, para comprender y participar en la atención de los diversos problemas sociales, en tanto se trata de condiciones que afectan sus vidas.

UN AÑO DE CONFLICTO POLÍTICO Y DE NUEVAS PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA E INCLUYENTE

El 2006 es un año emblemático en la historia de Oaxaca, entre junio y noviembre la ciudad de Oaxaca vivió un conflicto político sin precedentes, desencadenado por el violento desalojo de los maestros de la Sección 22 del SNTE de un plantón establecido en el zócalo de la capital. La lucha magisterial, además de reivindicar demandas gremiales, también solicitó apoyo comunitario para zonas de alta marginación, y la rezonificación económica de Oaxaca como una entidad de vida cara, debido a los bajos salarios

en comparación al resto del país (Bautista, 2008). Si bien desde los años 80 se realiza un plantón año con año, el 2006 es la primera vez que el magisterio es reprimido con uso de la fuerza pública.

En respuesta a la represión vivida el 14 de junio del 2006, más de 300 organizaciones, sindicatos, asociaciones civiles y comunidades, se solidarizaron con el magisterio y el 17 de junio se formó la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), cuya principal demanda fue la salida del gobernador Ulises Ruiz Ortiz, señalado como el responsable de la agresión. La APPO reivindicó el legado asambleario de las comunidades indígenas; realizó acciones de protesta como marchas masivas y toma de edificios públicos, y el movimiento gremial y popular se fortaleció hasta alcanzar una progresiva desaparición de los poderes institucionales en la ciudad de Oaxaca (Esteva, 2008), en que el gobierno local se replegó y dejó de operar públicamente. Finalmente, en noviembre, el movimiento vivió otra represión que dejó una larga lista de asesinatos y graves violaciones de derechos humanos. Cabe resaltar que, durante el conflicto, de las 23 personas asesinadas, uno era profesor del sector de educación indígena.

Los hechos ocurridos fueron documentados por organismos nacionales e internacionales defensores de derechos humanos, entre ellos Amnistía Internacional, la Federación Interamericana de Derechos Humanos y la Comisión Nacional de Derechos Humanos, quienes señalaron al Gobierno de Oaxaca

como el responsable de las violaciones de derechos humanos. Sin embargo, tanto el Gobierno Federal y Estatal ignoraron las denuncias y recomendaciones, incluso, aun cuando en 2009 la Suprema Corte de Justicia de la Nación emitió una resolución que responsabilizó al gobernador por los hechos.

En esta lucha, los maestros indígenas formaron parte de la APPO y participaron en las movilizaciones en demanda de un gobierno justo y un sistema de educación más democrático, además, participaron en varias iniciativas ciudadanas con reflexiones y propuestas sobre educación para transformar la sociedad, como el Foro Nacional “Construyendo la democracia y la gobernabilidad en Oaxaca”, la Iniciativa Ciudadana de Diálogo por la Paz, la Democracia y la Justicia en Oaxaca y el Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca.

En los resolutivos de estos eventos, se demandó una nueva constitución estatal que reconociera jurídicamente a los pueblos originarios y sus derechos entre ellos el uso de la lengua indígena y la autonomía. Sin embargo, después de que la organización fue desmovilizada a finales del 2006, el sector se vio obligado a retomar sus rutas de largo plazo en la continuidad de los proyectos pedagógicos alternativos, invisibles, inofensivos y desvalorizados desde la lógica de los detentadores del poder político.

En el marco de esta coyuntura política, los maestros de educación indígena han ido encontrando mayores sentidos para su prácti-

ca social. Los proyectos de educación bilingüe bicultural han trascendido las aulas en busca de fortalecer a las comunidades a través del principio de autogestión. Actualmente, el Plan Para la Transformación de la Educación en Oaxaca promueve la formación de Colectivos, que trabajan en llevar talleres y reflexiones a las comunidades indígenas y se les presenta a las asambleas comunitarias, a los órganos de gobierno local, a las organizaciones civiles y a los grupos de productores del campo, entendido como un grupo de personas que comparten o están motivados por un mismo tema o problemática y que trabajan juntas por un bien común. Son tres los colectivos que existen: Colectivo de Acompañamiento de Zona Escolar, Colectivo de Acompañamiento de Jefatura de Sector, Colectivo de Acompañamiento de Nivel Educativo (CEDES 22, 2024).

La lógica que se sostiene es que, si hay mayor participación de las comunidades en la atención y resolución de problemas sociales y políticos, se le resta poder e influencia a los caciques, intermediarios y burocracias gubernamentales y partidistas que mantienen el control político en las zonas indígenas marginadas y desfavorecidas.

Los proyectos de apoyo a la autogestión en materia educativa constituyen los puntos de partida de las luchas por el reconocimiento de los maestros indígenas que se libran dentro del sistema educativo y de nuevas prácticas educativas que van acorde a la diversidad de realidades locales. Estas tie-

nen como objetivo recuperar los saberes tradicionales de las comunidades en las nuevas prácticas educativas para hacer frente a la discriminación y el menosprecio persistente en la educación formal.

Entre los proyectos relevantes a partir del 2008, destacan los “Nidos de Lenguas”, que tienen por objetivo recuperar las lenguas y culturas originarias en diversas comunidades mixtecas, cuicatecas y zapotecas, estos son concebidos como espacios de inmersión total en el idioma y la cosmovisión indígena, con la participación voluntaria de madres y padres de familia, autoridades y maestras y maestros. A ellos acuden niños en edad de educación maternal, preescolar y primaria que conviven en y con la comunidad en su lengua originaria. Aquí las y los ancianos adquieren un lugar central en el proceso de enseñanza, logrando la recuperación de las lenguas nativas donde anteriormente solo se enseñaba el español (CMPIO, 2007).

La incorporación de otras pedagogías busca incluir contenidos que reflejen realidades diversas y fomentar la participación comunitaria en la educación indígena. Esta demanda ha sido parte de los movimientos sociales en Oaxaca, donde el gremio participa e inscribe sus demandas en la defensa de la educación pública mientras denuncian la exclusión histórica y opresión de los pueblos indígenas, en palabras de ellos mismos, es necesario elevar la calidad de la educación con alternativas educativas a través del

movimiento pedagógico, desde la perspectiva sindical y el enfoque comunalista de los pueblos originarios (CMPIO, 2007). Es decir, se rechaza la razón universal única, ahistórica, que depende de las condiciones de vida existentes en cada época y lugar. La lucha de los maestros indígenas tiene que ver con experiencias de vida y nociones morales, pero sin perder de vista la vida humana en su totalidad.

ALGUNOS DESAFÍOS DE LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

La lucha de los maestros indígenas de Oaxaca es cotidiana, como lo es la construcción misma del Estado, entendido como relación social; las relaciones que construyen distan de la homogeneidad y la reproducción mecánica de la dominación, así como de una trayectoria lineal, por el contrario, son diversas, múltiples y fragmentarias, y se desarrollan en un proceso accidentado y cargado de tensiones y contradicciones.

En el campo de lo político se puede observar que la consolidación de un sistema político requiere además de su presencia en la sociedad, la interiorización de ese sistema en las mentalidades de sus miembros, en los sentimientos de pertenencia e identidad con él. De ahí que la participación de los maestros indígenas como intermediarios culturales resulta políticamente estratégico, más aún cuando éstos fungan como intelectuales que puede asumir la visión del mundo dominante, o que puede nutrir su poder

simbólico con la recuperación de la cultura indígena y la denuncia de las condiciones de opresión en que se han desenvuelto las comunidades.

La lucha de los maestros indígenas oaxaqueños persiste, vinculados a otras organizaciones del país, con objetivos como la elaboración de iniciativas y propuestas que alimenten las políticas educativas necesarias para el desarrollo de la educación comunitaria, equitativa, participativa y con identidad. Como fuerza motivadora, persiste el ethos educativo, de generar habilidades, capacidades y conocimientos para crear agentes políticos autónomos, que busquen hacer realidad las promesas de igualdad, derechos sociales, libertad y justicia (Giroux, 2005).

REFERENCIAS

Bautista, E. (2023). La política estatal mexicana: continuidad en fragmentos. Una lectura del libro: Anguiano, Arturo (2010). *El ocaso interminable. Política y sociedad en el México de los cambios rotos. Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología*. BUAP, 13(20), 153–157. <<https://doi.org/10.32399/ICSYH.bvbuap.2954-4300.2013.13.20.353>>.

Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22. (CEDES 22). *Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA): “La historicidad y la re-creación de los espacios dialógicos con la praxis educativa”*. T. F. R.

Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca. (2007). *Convocatoria al II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*. Oaxaca, CMPIO.

- Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca. (2008). *Presentación pública de proyectos, Oaxaca*, Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, CMPIO.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2020). *Índice de marginación 2020* [Informe]. Recuperado de <<https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>>.
- Coronado, M. (2009). La polisemia de la interculturalidad en la educación pública. En *Memoria del Foro Multiculturalismo y Minorías Étnicas en las Américas*. Universidad de Colima.
- Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad. En J. de Prado (Ed). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía, Córdoba*, Instituto de Estudios Transnacionales.
- Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Editorial Popular.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Población indígena en México*.
- Kramer, G. (2004) Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca, en *Alteridades* 14(27). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Lander, E. (2004). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales, Buenos Aires, CLACSO.
- Maldonado, B. (2002). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias indígenas innovadoras del Oaxaca actual*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Montes, O. (2007). *Maestros en zonas indígenas*, Oaxaca, UABJO.
- Olivier, G. (Coord.). (2016). Educación, política y movimientos sociales. Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM). (2023). *Situación de los derechos de la infancia y adolescencia indígena en México*. Recuperado de <<https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/10/11/situacion-de-los-derechos-de-la-infancia-y-adolescencia-indigena-en-mexico-octubre-2023/>>.
- Reyes, S., & Vásquez, B. (2008). Formar en la diversidad. En *Trace* 53 (junio), México, CEMCA.
- Ruiz, A. (2002). Multiculturalidad y la educación multicultural. En H. Muñoz (coord.). *Rumbo a la interculturalidad en Educación*. México: UPN, UABJO.
- Sánchez, D. (2018). Exigen homologar salarios de maestros indígenas. *Página 66 de Investigación*. <<https://www.pagina66.mx/exigen-homologar-salarios-de-maestros-indigenas/>>.
- Yescas, I. (2006). *La insurgencia magisterial en Oaxaca*. México. UABJO.

Líneas de Política Pública 2018-2024 para la Educación Media Superior en 58 planteles federales del estado de Oaxaca en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Reporte final de investigación.

Public Policy Guidelines 2018–2024 for Upper Secondary Education in 58 federal schools in the state of Oaxaca within the context of the New Mexican School. Final research report

Francisco Ramos García¹⁰

DGETAICM

educacion-humana@hotmail.com

María Concepción Guerrero Dávila¹¹

*Educación Media Superior
congurrero@hotmail.com*

Gabriel Angeles Hernández¹²

Instituto de Ciencias de la Educación

gabrielangeles@iceoaxaca.edu.mx

Recibido el 30 de octubre del 2024; aprobado el 12 de marzo del 2025

RESUMEN

Para el nivel medio superior, en mayo de 2018 se definen por primera vez en la historia de este nivel educativo, clara y explícita-

¹⁰ Doctor en Ciencias en Planificación y Desarrollo Regional por el Instituto Tecnológico de Oaxaca y Posdoctorado en Sociología Educativa por el Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo. Temas de especialización e investigación: Política educativa, Desarrollo rural, Socioeconomía de la milpa y Especies agrícolas nativas para la alimentación. Presidente de la Red de Agricultura Climática, Didáctica y Educación.

¹¹ Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Supervisora Federal de Planteles de Educación Media Superior en Oaxaca. Temas de especialización e investigación: Política educativa en Educación Media Superior y violencia escolar.

¹² Doctor en Educación por la Universidad La Salle Puebla. Profesor de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias de la Educación, Candidato a SNI e integrante del Cuerpo Académico Estudios Políticos. Temas de especialización e investigación: Gestión y Política educativa, Educación abierta y a distancia.

mente, las Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior (LPPEMS), cuyo interés es dar orientación a las acciones y al quehacer institucional para la mejora continua de los resultados de las escuelas. Sin duda, ello permitiría evaluar en un cierto tiempo los avances particulares y/o integrales de los procesos en la enseñanza aprendizaje de este nivel educativo.

A la fecha no se tiene un reporte oficial de dichos logros, no obstante, sí han recolectado datos diversos de las escuelas a nivel nacional, por subsistema y por región, sin que exista evidencia oficial de su sistematización. Propiamente, no se tienen antecedentes de un estudio evaluativo, comparativo e integral, sobre este tema y, específicamente, realizado con planteles federales del estado de Oaxaca, ni con planteles de algún otro estado de la república mexicana.

De esta manera nuestro objetivo fundamental se orientó a revisar información de los indicadores de los planteles, tratarla de manera estadística y cualitativa y llegar a analizar y concluir el nivel de cumplimiento de cada una de las LPPEMS con base en 149 variables de 58 planteles en el estado de Oaxaca, para reconocer dónde se encuentran las áreas de oportunidad de los planteles estudiados que son: Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal, Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial, Centro de Estudios Tecnológicos del Mar, Centros de Estudios de Bachillerato y Centros Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, Líneas de Política Pública, Educación con calidad y equidad, Contenidos y actividades para el aprendizaje, Gobernanza en el sistema educativo.

ABSTRACT

For upper secondary education, in May 2018, the Public Policy Guidelines for Upper Secondary Education (LPPEMS) were defined for the first time in the history of this educational level, clearly and explicitly. These guidelines aim to provide orientation for institutional actions and practices to ensure the continuous improvement of school outcomes. Undoubtedly, this would allow, over time, for the evaluation of specific and/or overall progress in teaching and learning processes at this level.

To date, there is no official report on these achievements. However, diverse data have been collected from schools nationwide, by subsystem and region, although there is no official evidence of their systematization. Strictly speaking, there is no record of an evaluative, comparative, and comprehensive study on this topic—particularly one conducted with federal schools in the state of Oaxaca, or with schools from any other state in the Mexican Republic.

Thus, our main objective focused on reviewing information from school indicators, analyzing it both statistically and qualitatively, and assessing the level of compliance with each of the LPPEMS, based on 149 variables from 58 schools in the state of Oaxaca. The study seeks to identify the areas of opportunity in the selected schools, which include: Agricultural and Forestry Technological Baccalaureate Centers (CBTA and CBTAf), Industrial Technological Baccalaureate Centers (CBTIS), Centers for Technological Studies of the Sea (CETMAR), Baccalaureate Study Centers (CEB), Centers for Industrial and Services Technological Studies (CETIS).

Keywords: New Mexican School, Public Policy Lines, Quality and Equity Education, Contents and Activities for Learning, Governance in the Educational System.

INTRODUCCIÓN

La escuela pública en México ha transitado por diversos enfoques, modelos y acciones

educativas, acordes a las épocas de su historia, lo fundamental es que las poblaciones han considerado a la escuela pública como una casa del saber y de desarrollo social, así ha funcionado, básicamente, por un consenso social con la concurrencia de alumnos y profesores.

Sin embargo, los tiempos actuales de alta competencia global, de amplias necesidades de soberanía, autosuficiencia y sustentabilidad, obliga urgentemente a que la escuela sea repensada. En México, comúnmente se han modificado los modelos educativos con cada nuevo gobierno que se nombra cada seis años, cada gobierno trae “nuevas ideas” de mejora de los indicadores educativos y parte de un diagnóstico aparentemente completo y participativo dando lugar a formas diferentes de conceptualizar el mejoramiento educativo, y en la mayoría de los casos, quedan como buenas intenciones.

En el sexenio 2018-2024, se impulsó a partir de 2019 la visión de la Nueva Escuela Mexicana, cuyos principios enfatizan la atención en el trayecto de 0 a 23 años, la comunidad y énfasis en poblaciones en desventaja, la formación integral y pluricultural, atención a poblaciones en desventaja, excelencia educativa, valores cívicos, inclusivos y colaborativos, entre otros temas.

Para el nivel medio superior, se definen por primera vez en la historia de este nivel educativo, clara y explícitamente, en mayo de 2018, las Líneas de Política Pública, cuyo interés es dar orientación a las acciones y al

quehacer institucional para la mejora continua de los resultados de las escuelas; sin duda, ello permitiría evaluar en un cierto tiempo los avances particulares y/o integrales de los procesos en la enseñanza aprendizaje de este nivel educativo.

A la fecha no se tiene un reporte oficial de los resultados obtenidos, no obstante, sí se han recolectado datos diversos de las escuelas a nivel nacional, por subsistema y por región, sin que exista evidencia oficial de su sistematización. Propiamente, no se tienen antecedentes de un estudio evaluativo, comparativo e integral, sobre este tema y, específicamente, realizado con planteles federales del estado de Oaxaca, ni con planteles de algún otro estado de la república mexicana.

De esta manera nuestro objetivo fundamental se orientó a revisar información de los indicadores de los planteles, tratarla de manera estadística y cualitativa y llegar a analizar y concluir el nivel de cumplimiento de cada una de las seis LPPEMS con base en 149 variables de 58 planteles en el estado de Oaxaca. La idea parte del aprovechamiento de la información que se genera en los planteles y se recopila en la supervisión escolar, para definir el nivel de cambio trascendental que este gobierno de la cuarta transformación propuso; convencidos de que para poder mejorar es necesario primero reconocer dónde se encuentran las áreas de oportunidad de los planteles estudiados.

Guiaron, prioritariamente, el proceso de investigación las siguientes premisas:

1. ¿Tienen los planteles de nivel medio superior en Oaxaca, las condiciones suficientes en recursos académicos, humanos, financieros, de infraestructura y formación pedagógica, para cumplir las Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior?

2. ¿Existen diferencias y/o semejanzas sustanciales y/o significativas entre subsistemas, tipo de escuela y/o variable para el cumplimiento, general o específicamente, de las LPPEMS en Oaxaca?

Con el objetivo general nos planteamos la idea de realizar este estudio que nos permitió a través de la revisión, sistematización, análisis y evaluación de datos básicos e indicadores escolares, conocer el cumplimiento

general de las LPPEMS y su situación actual en cada escuela de EMS federal en el estado y por ende de sus direcciones generales, mirar los avances y retos a los que se enfrentan los directivos en su implementación, ver las comunidades educativas y conocer el desempeño, los niveles de cumplimiento de ellas y valorar la posibilidad de la implementación y cumplimiento de las seis LPPEMS por subsistema escolar y por plantel educativo en los planteles federales en el Estado de Oaxaca.

METODOLOGÍA

Este trabajo da a conocer diversos indicadores de los planteles de EMS en Oaxaca. Los datos fueron recolectados por siete supervisores de la SEMS, a través de una cédula previamente piloteada, en 10 planteles. Los

Tabla 1

Número de planteles en estudio por subsistema

Dirección general	Subsistema	Población	Muestra
Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar	CBTA	24	22
Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar	CBTF	1	1
Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar	Ext. Edu. CBTA	12	6
Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar	CETMAR	3	3
Educación Tecnológica Industrial y de Servicios	CBTIS	17	15
Educación Tecnológica Industrial y de Servicios	Ext. Edu. CBTIS	1	1
Educación Tecnológica Industrial y de Servicios	CETIS	7	5
Educación Tecnológica Industrial y de Servicios	Ext. Edu. CETIS	3	2
Dirección General del Bachillerato	CEB	3	3
Totales	6	71	58

Nota. Elaboración propia. Ext. Edu.= Extensión Educativa

datos se sistematizaron y analizaron mediante un proceso estadístico avanzado que permitió agruparlos por resultados, finalmente, se realizó un análisis de los resultados arrojados por el programa estadístico SPSS, para vincularnos con las evidencias colectadas para conocer la realidad de los planteles en cuanto a la implementación y cumplimiento de las LPPEMS.

Se realizó la revisión teórica de varios autores de política pública, y después de hacer un recorrido conceptual, encontramos las principales características que se incluyen en las conceptualizaciones de política pública, que presentamos más adelante.

Después de un proceso de revisión, corroboración, organización y codificación de los datos, se ubicaron las variables para cada una de las seis LPPEMS 2018-2024: Educación con calidad y equidad (LPPEMS 1), Contenidos y actividades para el aprendizaje (LPPEMS 2), Dignificación y revalorización del docente (LPPEMS 3), Gobernanza en el sistema educativo (LPPEMS 4), Infraestructura educativa (LPPEMS 5), Financiamiento y recursos (LPPEMS 6).

Las LPPEMS se analizaron con número de variables diferenciadas de acuerdo a cada una de ellas, con el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS, por su nombre en inglés) de IBM, así mismo se determinaron las variables significativas y no significativas para conocer su importancia relativa en el cumplimiento de cada Línea y reconocer las diferencias entre planteles y subsistemas a

través de los resultados de las acciones y /o actividades que realizan.

Se calcularon de manera global y por cada una de las LPPEMS, su nivel de significancia estadística, variación, heterogeneidad, valores: máximo y mínimo, varianza, desviación estándar y coeficiente de variación, para identificar las características de las variables “significativas” y no “significativas”, y aquellas variables de mayor cumplimiento y atención por las unidades educativas en el estado.

Se determinan agrupaciones (clúster) y migraciones de planteles entre subniveles de agrupaciones en función de las variables de estudio, a fin de conocer las características de los subsistemas que las conforman y el nivel que ocupan los planteles en el cumplimiento de dichas variables.

RESULTADOS

Enumeramos ahora las principales características que se incluyen en las conceptualizaciones de política pública de los autores revisados, las que hemos resaltado en negritas son las que se encuentran claramente incluidas en las LPPEMS.

- Su función es tratar de resolver, erradicar o mitigar un problema que afecta a un grupo de personas de una sociedad determinada.
- Se elaboran con base científica y técnica interdisciplinaria.

- Involucran la definición objetivos, metas y medios para su logro.
- La política pública está hecha en el nombre del público.
- Es el producto de un intenso proceso político.
- Da lugar a actos formales normativos y actos administrativos.
- Ocurren en un espacio y tiempo definido.
- Implican decisiones, acciones u omisiones y ejecuciones.
- Son asumidas fundamentalmente por los gobiernos.
- Puede ser implementada por actores públicos y/o privados.
- Muestran el conflicto entre los valores sociales.
- Tienen carácter imperativo, siendo este revestido de la autoridad legítima y soberana del poder público.
- Tienen un impacto costo-beneficio.
- La participación de la comunidad es necesaria.
- Hay poderes en conflicto, enfrentándose y colaborando ante opciones específicas.
- Es el conjunto de actividades “post-decisionales” o “retrospectivas” que buscan aportar “evidencias, argumentos y persuasión”.
- Tienen como fin modificar la con-

ducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver.

En el propio documento de LPPEMS de la SEMS, encontramos el apartado: Elementos a considerar para el análisis de Políticas Públicas según la SEMS, en el punto 5.3 dice: Registro de avances en cada parte de la política pública y Evaluación de impacto y ajustes, lo que prevé desde su origen que en la implementación y seguimiento de las LPPEMS deban de realizarse este tipo de análisis que valoren avances, su evaluación e impacto para entonces poder realizar los ajustes necesarios.

Las LPPEMS se analizaron con número de variables diferenciadas de acuerdo a cada LPPEMS, así mismo se determinaron las variables “significativas” y “no significativas” para conocer su importancia relativa en el cumplimiento de las LPPEMS y reconocer las diferencias entre planteles y subsistemas a través de los resultados de las acciones y /o actividades que realizan o no, así las variables no significativas explican, que los planteles en estudio presentan resultados parecidos entre sí respecto a dichas variables, mientras que las significativas establecen la diferencia entre escuelas.

En cuanto a las instituciones participantes, tenemos que: La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) fue creada el 22 de enero de 2005 al entrar en vigor el Reglamento Interior de la SEP publicado el 21 de

Tabla 2

Variables evaluadas, “significativas” y “no significativas” por LPPEMS.

Línea de Política	Variables evaluadas	"Significativas" " (%)	"No Significativas" " (%)
Global (LPPEMSG)	149	33.5	66.5
Educación con calidad y equidad (LPPEMS1)	112	53.6	46.4
Contenidos y actividades para el aprendizaje (LPPEMS2)	49	53.06	46.94
Dignificación y revalorización del docente (LPPEMS3)	20	10	90
Gobernanza en el sistema educativo (LPPEMS4)	22	27.27	72.72
Infraestructura educativa (LPPEMS5)	42	9.5	90.5
Financiamiento y recursos (LPPEMS6)	29	44.8	55.2

Nota. Elaboración propia.

enero del mismo año en el Diario Oficial de la Federación (DOF). Los antecedentes de la SEMS son: el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (1923), la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior (1958) y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) (1978) que desapareció en la reestructuración de la SEP en 2005.

CEB. Fundados el 23 de marzo de 1984 en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo por el cual la educación normal es elevada al grado de licenciatura. Esto abrió la posibilidad de un bachillerato diferenciado del que definen los Acuerdos 71 y 77, el cual se estableció a partir del Acuerdo Secretarial 113 en agosto de 1984.

CETMAR. En 1973, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, creó

la Dirección General de Educación Tecnológica Pesquera, con la finalidad de organizar, dirigir, administrar, desarrollar y supervisar el sistema federal de educación tecnológica pesquera de 105 niveles de educación básica, media superior y superior

DGETAYCM. En 1973 se crea la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) para atender la educación agropecuaria y forestal de nivel medio superior, superior y posgrado, así como la capacitación, e investigación del medio rural. Para 1989 se incorporan las escuelas del mar por lo que cambia a DGETAYCM, que para 1999 se separa de esta dirección. Para enero de 2018 se transforma a Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMS-TAYCM), con solo dos años, en 2020 se transforma nuevamente a DGETAYCM.

DGETI. En 1973 se crea la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Para 1989 ya tenía 8 atribuciones que pasaron a 17 en 1999. El 16 de enero de 2018, según decreto, se transforma en Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial (UEMSTIS) llegando a 30 atribuciones. En 2020 se transforma nuevamente en Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI).

ANÁLISIS GLOBAL DE VARIABLES DE LÍNEA DE POLÍTICA PÚBLICA DE EMS (LPPEMSG)

Los planteles que se ubicaron con mayores posibilidades de cumplimiento de las LPPEMS son todos de DGETI, así queda demostrado de acuerdo al clúster, muestran mejores desempeños CBTIS 123, CBTIS 205 y CBTIS 259.

En cuanto a los subsistemas DGB y DGETAyCM son los que predominan en los subniveles que tienen menor nivel de respuesta de cumplimiento de variables, sus condiciones son muy diferentes pues los planteles de DGB cuentan con infraestructura, plantilla docente y administrativa, computadoras para estudiantes, docentes y administrativos,

Tabla 3

Comunidades escolares. Datos para el año del estudio 2020 (núm.)

Dirección General	Alumnos	Docentes	Directivos	Personal de apoyo y asistencia a la educación
DGETI	18453	641	90	498
DGETAyCM	10895	720	208	377
DGB	1410	89	8	72
Suma	30758	1450	306	947

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

Relación alumno docente por subsistema en Oaxaca

	DGETI	DGETAyCM	DGB
Relación alumno/docente	28.8	15.13	19.58
Relación alumnos/directivos	205	52.37	176
Relación alumnos/PAAE	37	28.9	19.58

Nota. Elaboración propia.

entre otras muchas variables que podríamos suponer favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que de los CETMAR de los tres planteles en la entidad, dos son de reciente creación y no cuentan con infraestructura, lo cual los hace realizar mayores esfuerzos en su trabajo cotidiano.

Los CETIS no tuvieron un desempeño sobresaliente como los CBTIS, una diferencia que podría estar interviniendo en sus resultados es la ubicación de los planteles, dado que ambos subsistemas pertenecen a la misma dirección general.

Lo relevante es que, a pesar de las condiciones tan diferentes de las extensiones educativas, ocho de ellas realizan esfuerzos para mejorar sus indicadores, aunque no obtuvieron un lugar muy importante hablando desde la jerarquía, debe revisarse que están haciendo bien pues pudieron superar a muchos planteles que cuentan con mejores condiciones indudablemente.

Los 58 planteles presentan en promedio conflictos durante el último ciclo escolar, ya sea con Estudiantes, Padres de familia, Docentes, Directivos y/o Agentes externos, la mayor frecuencia es con los estudiantes que tiene un promedio general de 3.24 por escuela, seguido por padres de familia con 1.14, después por docentes con 0.33, por directivos con 0.12 por escuela y, finalmente, por agentes externos con 0.17.

Los diez planteles de menor cumplimiento de la LPPEMSG son: CBTA 158, CBTA 158E, CBTA

109 E, CBTA 76, CBTA 76E, CBTA 317, CBTIS 2E, CBTA 302, CBTA 253 y CBTA 10E. Los diez planteles de mayor cumplimiento de la LPPEMSG son: CETMAR 5, CEB 6/12, CBTIS 183, CBTIS 205, CBTIS 259, CBTIS 25, CBTIS 91, CBTIS 2, CBTIS 26 y CBTIS 123.

EDUCACIÓN CON CALIDAD Y EQUITAD (LPPEMS 1)

Se analizaron 112 variables 75.2% del total, de las cuales el 53.6% resultaron “significativas” y el 46.4% resultaron “no significativas”. La LPPEMS 1 tiene 12 objetivos, aquí anotamos algunos de ellos que consideramos tienen mayor impacto. A) Se buscará que alumnos, profesores y directivos se comprometan con una cultura de la paz y promuevan un ambiente de seguridad. B) Actividades académicas, culturales, artísticas y deportivas. C) Brindar oportunidades de acceso a los servicios educativos, con especial atención a poblaciones vulnerables por su condición social o por alguna discapacidad. D) Garantizar condiciones suficientes de operación y calidad. E) Prevenir la violencia desde los planteles. F) Práctica del respeto a ellos mismos y a los integrantes de su comunidad.

La LPPEMS 1 resulta muy relevante, dado el número de variables que involucra, va dirigida al logro de la calidad educativa que incluso en la Nueva Escuela Mexicana se define como de excelencia, el resultado de este ejercicio nos indica que casi el 70% de las escuelas de EMS federales en Oaxaca no están en posibilidades de cumplirla. De manera general, por subsistema tenemos que la

DGETI tiene más posibilidades de construir la LPPEMS 1 con un 76%, DGETAYCM con 70.58%, la DGB queda sumamente rezagada con 29.36% con indicadores en puntaje alto e intermedio.

Contar con todos los maestros para todas las materias en todos los grupos de los planteles federales debe ser una prioridad para lograr la LPPEMS 1, sin embargo, encontramos que solo el 40% de los planteles dispone de la plantilla completa, en esta situación resulta difícil garantizar un servicio educativo que atienda todas las materias (Unidades de Aprendizaje Curricular).

El trabajo colegiado resulta necesario para lograr los acuerdos para el trabajo de la comunidad escolar en pro de lograr los aprendizajes de los estudiantes, no obstante, encontramos que los tres planteles CEB no realizan ningún tipo de reunión de trabajo colegiado o academia.

Las extensiones educativas de manera general cuentan con escasos docentes y una matrícula pequeña, con excepción de la extensión de CETIS ubicada en una agencia de la capital del estado, que su matrícula es mayor a la del plantel. Todas ellas trabajan sin instalaciones adecuadas, aun cuando tengan más de 30 años funcionando.

Respecto a las variables del grupo *Resolución de conflictos*: respecto a Estudiantes, se tiene un promedio general de 3.1 por escuela y una desviación típica de 11.99, que se concentran en los planteles: CETMAR 44 (85 casos), CBTA 192 (11), CBTF (10), CETIS 103 (10).

En el caso de los conflictos con Padres de familia se tiene una media general de 1.2 y desviación típica de 6.02 resaltando los planteles: CETMAR 44 (43 casos). Tema no de menor importancia y que refleja la educación para la paz.

Los diez planteles de menor cumplimiento de la LPPEMS 1 son: CBTA 158 E1 (E=extensión educativa), CBTA 158 E2, CBTA 317, CBTIS 2E, CBTA 302, CBTA 109 E, CBTA 76, CBTA 76E, CBTIS 124 E y CBTA 51. Los diez planteles de mayor cumplimiento de la LPPEMS 1 son: CBTIS 263, CBTA 37, CBTIS 231, CBTIS 25, CBTIS 91, CBTIS 205, CBTIS 259, CBTIS 2, CBTIS 26 y CBTIS 123.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE (LPPEMS 2)

Este análisis incluye información de 49 variables seleccionadas de un total de 148 del estudio global, 26 de ellas (53.06%) resultaron “significativas” y 23 “no significativas”. La LPPEMS 2 tiene 15 objetivos, consideramos los que más impacto tienen para el cumplimiento: A) Desarrollar las interrelaciones entre la expresión oral y escrita con la lectura y sus experiencias en la vida cotidiana. B) Favorecer en los estudiantes el conocimiento y apreciación de las principales expresiones artísticas. C) Asociar la capacidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los estudiantes y la oportuna dotación de infraestructura digital. D) Promover en los estudiantes la práctica del civismo, la lógica, la ética, la estética y la filosofía, con el fin de formar ciudadanos responsables.

Encontramos que los planteles no realizan los cursos propedéuticos, perdiendo la oportunidad de que sus estudiantes tengan este proceso de adaptación o aclimatamiento a su nueva escuela, así como de revisar sus conocimientos previos para el nuevo currículum que abordarán.

La mayor diferencia de los planteles con su promedio general es en la variable: *Número de acuerdos o convenios de colaboración* con el sector público, ciclo actual, pues mientras el CBTIS 123 tiene 100 convenios vigentes hay planteles que no cuentan con uno solo. En la variable *Disponibilidad de internet*, vemos que, de 58 planteles, el 87.5%, mencionó tener disponibilidad, pero cuando vamos a la variable *Suficiencia de internet*, esta se disminuye a 13.7% de planteles, es decir sólo en ocho planteles es suficiente el internet.

Dieciocho planteles tienen *academia Transversal*, asunto relevante para atender con prioridad dado que a partir del ciclo escolar 2023-2024, será este tipo de academia la rectora del trabajo académico en los planteles, no obstante, los planteles de la DGB no reportan ningún tipo de academia.

En cuanto a las *Actividades culturales* en los 58 planteles obtuvieron un promedio de 3.45, lo que nos indica que son pocas las actividades que se realizan. Otros datos relevantes son que 50% de los planteles funcionan sin talleres y el 24% de los planteles no cuentan con áreas deportivas.

Los diez planteles de menor cumplimiento de la LPPEMS 2: CBTA 9, CBTA 109 E, CBTA 253, CETIS 124 E, CBTA 109, CBTIS 240, CBTIF 03, CETIS 103, CBTA 51 y CBTA 303. Los diez planteles de mayor cumplimiento de la LPPEMS 2: CBTA 78, CBTIS 46, CETMAR 37, CBTIS 231, CBTA 10, CBTA 37, CBTIS 91, CBTIS 25, CBTIS 2 y CBTIS 123.

DIGNIFICACIÓN Y REVALORIZACIÓN DEL DOCENTE (LPPEMS 3)

Son 20 variables seleccionadas, correspondientes a la política pública *Dignificación y revalorización del docente*, para un total de 58 planteles de educación media. De ellas el 10% resultaron “significativas” y el otro 90% “no significativas”. Son 12 objetivos de esta LPPEMS 3, los más relevantes son: A) Revalorar el papel del docente. B) Diseñar y establecer una evaluación para el ingreso de los docentes. C) Establecer programas de formación, actualización, capacitación, y acompañamiento para el trabajo.

En la variable: *Docentes que cursaron programa de formación dentro del plantel*, ciclo escolar 2019-2020, difieren de manera importante en los promedios de cursos; por ejemplo, el subsistema CBTA reporta un promedio de 9.2 cursos por plantel, y su promedio de formación dentro del plantel es de 3 cursos por escuela; lo mismo pasa para CETMAR y CBTIS; los CEB continúan con cero cursos en la misma escuela. En el caso CETIS se incrementó, al pasar de 7 a 7.9.

Impulsar el trabajo colaborativo y la tutoría entre pares, llamadas redes de colaboración docente, es un reto en todos los planteles de educación media superior, debido a que como ya hemos estado revisando no se realiza en alguno de los planteles.

Tarea pendiente en los planteles es el seguimiento de la aplicación de los cursos tomados por los docentes en las aulas, ya que no encontramos registro de ello, siendo necesario saber si son útiles para los docentes en su práctica educativa.

Los diez planteles que representan los de más bajo nivel de respuesta a las variables de estudio, son: dos extensiones educativas del CBTA 158 (CBTA 158 E1, CBTA 158 E2), extensión educativa del CBTA 252, CETMAR 5, CBTIS 205, CBTA 252, CBTA 317, CBTIS 259, extensión educativa del CBTIS 2 y CBTIS 91. Los diez planteles que mejor cumplen con las variables de la LPPEMS 3 son: CBTA 78, CBTA

131, CBTA 201, CBTIS 183, CBTIS 124, cbtf 3, CEB 6/12, CBTIS 123, CBTA 10 y CBTA 202.

GOBERNANZA EN EL SISTEMA EDUCATIVO (LPPEMS 4)

Esta LPPEMS 4 cuenta con 14 objetivos, algunos relevantes son: A) Generar y reforzar los mecanismos de coordinación y colaboración entre las diferentes autoridades educativas, y favorecer la consolidación de una identidad del bachillerato para la formación para el trabajo y la colaboración entre subsistemas e instituciones educativas. B) Generar y promover la colaboración con instituciones de educación superior. C) Fortalecer el trabajo colegiado entre subsistemas y al interior de éstos.

Esta es una de las LPPEMS que da lugar a cambios en la educación media superior, pues se trata del involucramiento de la comunidad escolar en la toma de decisiones de acuerdo a su área, por ejemplo, los direc-

Tabla 5

Variable Docentes (núm.), que cursaron programa de formación institucional (COSFAC), ciclo escolar 2019-2020, por subsistema.

Subsistema	Suma	Promedio
CBTA	267	9.2
CETMAR	28	9.3
CBTIS	128	8
CETIS	49	7
CEB	0	0

Nota. Elaboración propia.

tivos tendrán que trabajar con todo su personal en la construcción de su plan de mejora continua que será el que guíe los trabajos en los planteles, los padres tendrán un papel relevante tanto en la administración de los recursos como en el adecuado uso de ellos. La gobernanza incide en el clima laboral del plantel, sin duda, por lo que hay variables específicas de esta LPPEMS 4 que nos ayudan a construir una visión clara de estos temas.

En esta LPPEMS 4 encontramos de nueva cuenta que todas las Extensiones educativas de CBTA, CBTIS y CETIS, están ubicadas en el nivel de más bajo cumplimiento; así mismo sucede con los tres planteles de CETMAR y los tres planteles CEB. Específicamente, los CBTA aportan una alta cantidad de planteles de estas características de bajo cumplimiento, genéricamente se indica que 9 planteles mejoran su posición, saliendo del subnivel más bajo de resultados. En el caso de los CETIS, conforme cambian los clústeres de análisis, el agrupamiento de planteles en el nivel más bajo cambia hacia la disminución.

Podemos concluir que la LPPEMS 4 tiene más posibilidades de cumplirse en CBTIS, y menos posibilidades de cumplirse en las extensiones educativas, los CETMAR, CEB y CBTA y, aunque CBTIS, tiene mejores resultados en sus variables, también tiene que enfocarse en mejorar esta LPPEMS 4 ya que son casi la mitad de sus planteles los que están ubicados en un nivel de bajo cumplimiento.

Los diez planteles de menor cumplimiento son: CBTA 158 E1, CETIS 124 E, CBTA 109 E, CEB 6/12, CBTA 76, CBTA 10 E, CBTIS 2E, CBTA 201, CBTA 303 y CEB 5/7. Los diez planteles de mayor cumplimiento son: CBTIS 263, CBTIS 150, CBTA 131, CBTIS 31, CBTIS 91, CBTIS 259, CBTIS 205, CBTIS 25, CBTIS 26 y CBTIS 123.

INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA (LPPEMS 5)

Se analizaron 42 variables de estudio, sólo cuatro resultaron “significativas” (9.5%) y 38 variables “no significativas” (90.5%). Este alto porcentaje de variables no significativas explica, que los planteles en estudio son altamente similares entre sí respecto a dichas variables y sólo en cuatro variables establecen diferencias.

Esta LPPEMS 5 consta de 8 objetivos, enumeramos los que tienen más impacto: A) Garantizar las condiciones adecuadas de los servicios básicos (drenaje, agua, piso, luz, mobiliario para aulas y servicios administrativos, entre otros). B) Dotar a todos los planteles de equipamiento adecuado para aulas, bibliotecas, laboratorios y talleres. C) Habilitar espacios idóneos para que los docentes realicen actividades complementarias a su labor en el aula.

En la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (2008) en su Artículo 4 se establece que, por infraestructura física educativa se entiende los muebles e inmuebles destinados a la educación impartida por el Estado y los particulares con autorización o con recono-

cimiento de validez oficial de estudios, en el marco del sistema educativo nacional, en términos de la Ley General de Educación, así como a los servicios e instalaciones necesarios para su correcta operación. Así mismo En el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) se establece que “Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación”.

La realidad queda muy distante de lo establecido, pues en las variables significativas encontramos grandes diferencias. Únicamente 19 planteles disponen de escrituras sobre la propiedad, aquí tenemos un ejemplo de la falta de seguimiento de las Direcciones generales, pues no es poca la inversión como para no cuidar el patrimonio escolar, la seguridad de los estudiantes y la legalidad de los terrenos donde se establecen los planteles, en muchos casos dan lugar a disputas con las comunidades tal por ejemplo como ocurre con el CBTIS 123 al que la cancha de fútbol le fue “expropiada” por el municipio para tenerla de uso común en la población. Por ello, aunque se cuenta con muchos terrenos donados a las escuelas, no se llevan a cabo construcciones por el tema de la inseguridad legal. Pareciera ser que la Ley es letra muerta para que los planteles puedan dar cumplimiento a esta LPPEMS 5 en su totalidad. Ya hemos citado el contenido

de los artículos que encontramos a este respecto y no vemos en los datos encontrados una correspondencia entre las leyes y la realidad de los planteles.

Por otra parte, se tiene una relación de 11.30 docentes por computadora y un promedio de 1.5 computadoras para directivos y personal de apoyo y asistencia a la educación con internet. En cuanto al indicador *Aulas malas* con un promedio de 2.06 por escuela, siendo mayor en el subnivel 1 con 2.85 aulas, específicamente para 28 planteles y cuya desviación típica de 4.91, indica que se tienen planteles con números mayores de aulas malas, cosa que se corrobora debido a la alta incidencia de fenómenos naturales como temblores y ciclones en la entidad que dañan la infraestructura y equipos escolares.

Los diez planteles de menor cumplimiento son: CBTA 158 E1, CTIS 124 E, CBTA 76, CBTA 158 E2, CBTA 10 E, CBTA 76 E, CBTA 303, CBTA 252 E, CBTA 252 y CBTA 302. Los diez planteles de mayor cumplimiento son: CBTIS 248, CEB 5/8, CEB 6/12, CBTA 131, CBTIS 231, CBTIS 91, CBTA 78, CBTIS 259, CBTIS 123 y CBTIS 26.

FINANCIAMIENTO Y RECURSOS (LPPEMS 6)

Se estudiaron 29 variables en 58 planteles federales en el estado de Oaxaca, del análisis realizado, se obtuvo que el 44.8% resultaron (13 variables) “significativas” y 55.2% (16 variables) “no significativas”. Esta LPPEMS 6 tiene un total de 6 objetivos, anotamos tres de ellos que consideramos los más relevantes: A) Empezar acciones que procuren el

uso eficiente de lo disponible. B) Reforzar los mecanismos de colaboración y operación a fin de garantizar su entrega suficiente y oportuna a los planteles. C) Establecer mecanismos confiables de transparencia y rendición de cuentas del ejercicio de los recursos presupuestales.

En cuanto a los ingresos por aportaciones voluntarias, las direcciones generales dejan al albedrío de los directivos y a su habilidad con los padres de familia para establecer cuotas de que marcan diferencia entre planteles, de esta manera hay una gran distancia en lo que aportan estudiantes de acuerdo al plantel y subsistema, las aportaciones voluntarias van de cero pesos en muchas extensiones educativas a más de dos mil en planteles con mucha matrícula.

La expedición de documentos oficiales en el Ciclo inmediato anterior resultó “significativa”, esto tiene que ver con el nivel de matrícula de las escuelas y del subsistema, pues si hay más alumnos inscritos obviamente habrá más solicitudes de expedición de estos documentos.

Respecto a la obtención de recursos financieros a través del cobro de exámenes las variables ciclo actual y ciclo inmediato anterior se observan ingresos promedio generales de 5 mil 889 y 14 mil 284 pesos respectivamente. Esa cantidad es rebasada por el plantel CBTIS 123, aumentando a 33 mil 741 y 227, 970 pesos.

En cuanto a la variable *Expedición de documentos oficiales*, se tiene un promedio general de 4,756 pesos de los subsistemas; mientras CBTIS 123 su promedio alcanza 16,980 pesos, sin duda que corrobora que entre más grande es la matrícula, mayores son los ingresos.

La cultura de la legalidad, a través de la Jornada de transparencia y rendición de cuentas, tuvo sus limitaciones, pues no todos los planteles reportaron haberla hecho: en el caso del ciclo inmediato 2019-2020 y en el ciclo inmediato anterior, 18 y 16 planteles respectivamente no cumplieron aunque es obligatorio y está establecido en las normas y reglamentos de la SEMS.

Los diez planteles de menor cumplimiento de la LPPEMS 6 son: CBTA 76, CBTA 10 E, CBTIS 2E, CBTA 302, CBTA 76E, CBTA 317, CBTA 158 E1, CBTA 158 E2, CBTA 109E y CBTA 202. Los diez planteles de mayor cumplimiento de la LPPEMS 6 son: CBTA 78, CBTIS 31, CBTIS 150, CBTA 131, CBTIS 81, CBTIS 205, CBTIS 259, CBTIS 25, CBTIS 26 y CBTIS 123. Esta política educativa no se cumple en totalidad para los 58 planteles, los cuales dependen en su mayoría de los recursos económicos que generan internamente para el cumplimiento de los fines educativos.

RESULTADOS DE CUMPLIMIENTO DE LAS LPPEMS

En la LPPEMS 1 el 3.4% de planteles cumplen mayormente, estos son CBTIS 205 y CBTIS 259;

para la LPPEMS 2 también 3.4% de planteles cumplen con más indicadores, estos son CBTIS 2 y CBTIS 123. Respecto a la LPPEMS 3, de los planteles que cumplen con más variables se encuentra el CBTA 78 (1.7%). Para la LPPEMS 4: el plantel con mejor cumplimiento de respuesta es el CBTIS 123 (1.7%), mientras que en la LPPEMS 5, 5.1% de planteles cumplen con más variables, como son CBTA 201, CBTA 202 y CBTIS 2. Finalmente, en la LPPEMS 6 solo un plantel (1.7%) cumple mayormente con las variables, este es el CBTIS 123.

Por plantel, el CBTIS 123 cumple con más variables de estudio en las LPPEMS 2, LPPEMS 4 y LPPEMS 6. El CBTIS 2 cumple con más variables en las LPPEMS 2 y LPPEMS 5. Los CBTIS 205 y CBTIS 259 cumplen con más indicadores de la LPPEMS 1. Los CBTA 37, CBTA 201 y CBTA 202 cumplen con más indicadores en la LPPEMS 3.

Así que por subsistema el CBTIS tiene mayor cumplimiento de las LPPEMS, seguido del subsistema de CBTA, los otros subsistemas no aparecen en ninguna de las LPPEMS ubicados en los niveles de más alta jerarquía. Si consideramos que son seis LPPEMS, el CBTIS 123 cumple con más variables en el 50% de ellas, siendo el plantel con mayor cumplimiento de los 58 estudiados; por tanto, los resultados indican que no se está cumpliendo con las LPPEMS en los planteles federales en el estado de Oaxaca.

En el análisis clúster se incluyen a los 58 planteles del estudio y a la totalidad de 149 variables involucradas; indica la capacidad de atención y respuesta, por nivel (N) y sub-

nivel (S) de cada plantel independiente de su subsistema, de la región geopolítica del estado, y de las seis LPPEMSG.

Este ejercicio de agrupación en ocho clúster, nos permite observar y diferenciar a los planteles de acuerdo a sus resultados, de manera que podemos observar gráficamente cuáles son los planteles parecidos y los diferentes entre sí independientemente del subsistema, así como los planteles que se diferencian mucho del resto, así también, ver cómo los 58 planteles forman diferentes agrupaciones de acuerdo a los resultados de cada variable.

Podemos indicar, entonces, que los siguientes siete planteles cumplen en mayor proporción las LPPEMS en un orden de menor a mayor jerarquía: CBTIS 2, CBTIS 25, CBTIS 91, CBTIS 26, CBTIS 123, CBTIS 205 y CBTIS 259. Destacan el CETMAR 05 y el CEB 6/12 por su cercanía a los planteles con más alta jerarquía ubicándose en el S5 del clúster 10, mientras que el CBTA 131 ubicado en Juchitán, alcanzó mejor posición de este subsistema en el S4.

Las Extensiones educativas merecen también ser mayormente analizadas, dado que sus circunstancias son muy diferentes a los planteles, con muchas desventajas para su desempeño; siete de ellas se ubicaron en el S3 superando a muchos planteles con mejores condiciones.

Si consideramos los tres últimos clústeres (C8, C9 y C10) en su S1, tenemos que el 43.1%, en promedio de los planteles no están

cumpliendo cabalmente de acuerdo a sus resultados obtenidos con las seis LPPEMS.

Se tiene un comportamiento constante de veinticinco planteles (43.1%) en los clúster realizados (C3 al C10) que permanecen en el subnivel 1 (S1), el de más bajo de cumplimiento de las variables respuesta y por ende de las LPPEMS. incluye a trece planteles de la DGATYCM: CBTA 9, CBTA 16, CBTA 75, CBTA 77, CBTA 109, CBTA 158, CBTA 183, CBTA 192, CBTA 201, CBTA 202, CBTA 203, CBTA 252 y CBTF 3 (las Extensiones educativas de este subsistema se ubican en el subnivel tres); el CETMAR 44; los CBTIS 240, CBTIS 248 y CBTIS 264; CETIS 38, CETIS 102, CBTIS 103, CETIS 124, y CETIS 168 y su extensión CETIS 103; y los CEB 5/7 y CEB 5/8.

Existen otros planteles, los menos, que tienen una consistencia de sus resultados en todo el proceso, que van migrando de un subnivel a un nivel superior de cumplimiento hasta alcanzar su máximo. Así se llegan a destacar los siguientes planteles del conjunto de 58 planteles evaluados respecto a las 149 variables de estudio, estos son: CBTA 131 alcanza el subnivel 4, CETMAR 5 llega al subnivel 5, el CEB 6/12 al 5, el CBTIS 2 al 6, CBTIS 123 al 9, CBTIS 205 y CBTIS 259 al 10.

De esta revisión, podemos concluir que los planteles que se ubicaron con mayores posibilidades de cumplimiento de las LPPEMS son todos de DGETI, así queda demostrado de acuerdo al clúster, son tres planteles que muestran mejores desempeños de acuerdo a estos resultados, que son CBTIS 123, CBTIS 205 y CBTIS 259.

En cuanto a los subsistemas DGATYCM y DGB, son los que predominan en los subniveles que tienen menor nivel de respuesta y/o cumplimiento de variables, sin embargo sus condiciones son muy diferentes pues los planteles de DGB cuentan con infraestructura, plantilla docente y administrativa, computadoras para estudiantes, docentes y administrativos, entre otras muchas variables que podríamos suponer favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que en los CETMAR (administrados por DGATYCM), de los tres planteles en la entidad, dos son de reciente creación y no cuentan con infraestructura.

Por subsistemas, el DGETI es quien tiene mejores resultados, sin embargo como hemos anotado antes, sus planteles CETIS, se encuentran en el opuesto a los CBTIS así como sus Extensiones educativas, por tanto, necesitan mayor atención en diversos rubros para que sus resultados tengan una mejora sustantiva.

En cuanto a DGETAYCM sus planteles CBTA, CBTF y CETMAR tienen muchas actividades y/o acciones por realizar, y sus Extensiones educativas no obtuvieron algún resultado relevante. DGB tiene que actuar en diversos frentes en sus planteles, porque siendo solo tres en el estado sus resultados los ubican en niveles bajos de cumplimiento; ninguno de ellos tuvo algún lugar relevante.

Se tiene un total de 49 variables “significativas” y 100 variables “no significativas” de un total de 149 variables de estudio general. Las primeras expresan la diferenciación que se

tiene entre subsistemas respecto a dichas variables. En el caso de las segundas variables, indican el porcentaje de planteles que no se diferencian, es decir, que sus datos y/o resultados de cumplimiento son muy similares entre sí.

Una tarea inicial para las autoridades correspondientes sería compartir las experiencias exitosas de los planteles en estas 49 variables con los planteles que obtienen mejores resultados en ellas, y encontrar estrategias que puedan aplicarse en esta heterogeneidad de planteles de acuerdo a cada contexto, que permitan mejorar estos indicadores, y así disminuir el número de variables no “significativas” de los planteles federales en el estado de Oaxaca.

En el clúster “óptimo” de planteles, se generan las siguientes conclusiones:

En el *Análisis global* (LPPEMSG) de 149 variables, el óptimo se alcanzó en el clúster 3, (87.8%), que son 51 planteles que se ubican en el subnivel más bajo de respuesta; la mayoría de planteles son del subsistema CBTA (45.1%), seguido de Extensiones educativas (17.6%) CBTIS (15.7%), CETIS (9.8%), y para CETMAR y CEB 5.9% cada uno. En el subnivel más alto de respuesta se tiene el plantel CBTIS 123 del subsistema CBTIS.

Para la línea *Educación con calidad y equidad* (LPPEMS 1), compuesta por 112 variables de estudio, se alcanzó el óptimo en el clúster 7, en el que 51 planteles (87.9%) se ubican en el subnivel más bajo de respuesta, con

una aportación por subsistema: CBTA (45.1%), Extensiones educativas (17.6%), CBTIS (15.7%), CETIS (9.8%), CETMAR (5.9%) y CEB (5.9%). En los subniveles más altos de respuesta se encuentran los planteles CBTIS 91, CBTIS 123, CBTIS 205 y CBTIS 259, todos del subsistema DGETIS.

En *Contenidos y actividades para el aprendizaje* (LPPEMS 2), con 49 variables, su óptimo se logró en el clúster 4, teniéndose en el primer subnivel a 37 planteles (63.8%) agrupados, integrándose en orden de participación: CBTA (35.1%), Extensiones educativas (24.3%), CBTIS (21.6%), CETIS (8.1%), CEB (8.1%) y CETMAR (2.7%). Los subsistemas con mayor respuesta a las variables de estudio son el CBTIS con los planteles: CBTIS 25, CBTIS 91, CBTIS 2 y CBTIS 123.

Respecto a *Dignificación y revalorización del docente* (LPPEMS 3), con un total de 20 variables de estudio, se alcanzó el óptimo de agrupación en el clúster 5, donde el 62.1% de ellas quedaron agrupadas en el primer subnivel que representa el de menor respuesta, en tanto que los subsistemas se agruparon en este orden: CBTA (41.7%), Extensiones educativas (25%), CBTIS (25%), CETIS (5.5%), CETMAR (2.8%) y CEB (0%). Los planteles que tienen mayores niveles de cumplimiento, son: CBTA 78, CBTA 131, CBTA 158, CBTA 201, CBTF 3, CBTIS 123, CBTIS 183, CBTIS 240, CETIS 124, CEB 5/7, CEB 6/12 y, específicamente, el CBTA 202 que ocupa el subnivel de mayor nivel de respuesta.

La línea *Gobernanza en el sistema educativo* (LPPEMS 4), con 22 variables de estudio, se al-

canzó el óptimo en clúster 4 con la siguiente agrupación: 50 planteles (86.2%) se agruparon en el subnivel de más baja respuesta, con una participación siguiente: CBTA (42%), Extensiones educativas (18%), CBTIS (18%), CETIS (10%), CETMAR (3%) y CEB (3%). En el caso de los subsistemas ubicados en los subniveles de más alto nivel de respuesta, están: CBTIS 26 y CBTIS 123.

Respecto a *Infraestructura educativa* (LPPEMS 5), se analizaron 42 variables de estudio, concluyendo que esta línea alcanzó el óptimo en el clúster 5, donde la mayoría de planteles se ubica en el primer nivel, concentrando el 48.3% de los 58 planteles de estudio, con un nivel de participación: CBTA (50%), Extensiones educativas (28.6%), CETMAR (10.7%), CBTIS (7.1%), CETIS (3.6%), y CEB (0%). Los subsistemas que ocupan el más alto nivel de respuesta a las variables de estudio, son CBTA 201, CBTA 202 y CBTIS 2.

Para *Financiamiento y recursos* (LPPEMS 6), se analizaron 13 variables. Se alcanzó el óptimo en arreglo para los subsistemas siguientes: CBTA (44.9%), Extensiones educativas (18.4%), CBTIS (14.3%), CETIS (10.2%), CETMAR (6.1%), y CEB (6.1%). Para el subsistema más alto de atención de las variables de estudio fue: CBTIS 26 y CBTIS 123.

CONCLUSIONES

Las revisiones hechas en los planteles indican que no llevan a cabo actividades que pueden mejorar los resultados de sus variables, que además, son cuestiones elementa-

les de organización y, muchas veces, de actitud, que hacen que no se lleven a cabo las acciones correspondientes; se observa que en los planes o programas de mejora continua, no se consideran las LPPEMS para su elaboración, lo cual puede conllevar a resultados sesgados o fuera de lugar; se tienen, por ejemplo, variables que pueden atenderse de inmediato si se tiene la voluntad o visión para hacerlo, tal es el caso de la instalación del buzón de quejas, que impacta en más de una LPPEMS.

Los 58 planteles evaluados, difieren en promedio en los datos de las líneas de política evaluada en 33.10% de las 149 variables evaluadas contra 66.89% de variables en las que no difieren significativamente. Las coincidencias más altas entre planteles son en cuanto a las políticas: Educación con calidad y equidad (LPPEMS 1) y Contenidos y actividades para el aprendizaje (LPPEMS 2). Y difieren en mayor grado en las políticas Dignificación y revalorización del docente (LPPEMS 3), Gobernanza en el sistema educativo (LPPEMS 4), Infraestructura educativa (LPPEMS 5) y Financiamiento y recursos (LPPEMS 6).

La agrupación de planteles sigue un patrón de comportamiento, en donde los que menos cumplen con las líneas de política pública, se agrupan en los niveles más bajos de respuesta, donde el subsistema CBTA tiene al 52% de sus planteles, seguido del 20% del CETIS, 12% de CBTIS, 8% de CEB y 4% de CETMAR. En el grupo de mejores resultados aparecen tres planteles (20%) del subsistema CBTIS.

Por subsistema y menor grado de cumplimiento de las seis líneas de política pública de educación media superior, los resultados, en orden de menor a mayor, se tiene a los CBTA; le sigue los CEB, continúan los CETIS, CETMAR y CBTIS. Y en cuanto al mayor grado de cumplimiento de las LPPEMS en Oaxaca se encuentra el subsistema CBTIS. Los planteles con mejores resultados se encuentran principalmente en zona conurbada, estos son los CBTIS 26, CBTIS 123 y CBTIS 259. Así como en una cabecera municipal importante el CBTIS 205 de Juchitán.

DGETI, es la Dirección General, con más posibilidades de dar cumplimiento a las LPPEMS en el Estado de Oaxaca, sin embargo, sus planteles en varias LPPEMS se encuentran en los polos opuestos, quedando en los lugares de mayor jerarquía y ocupando los de menor jerarquía en los análisis realizados a lo largo de este estudio. Los CBTIS quedaron mejor posicionados que los CETIS, estos últimos estuvieron en el subnivel uno (S1) que es el de más baja jerarquía entre muchos resultados que ya hemos visto, la pregunta obligada es, ¿qué hace diferente a los CETIS de los CBTIS?, sobre todo porque pertenecen a la misma Dirección General y es de suponerse que reciben las mismas instrucciones, el personal, los mismos salarios, los mismos programas de estudios, tienen los mismos apoyos de manera general.

Para finalizar, la principal sugerencia tiene que ver con el acompañamiento de todo el proceso administrativo y académico de los planteles. Se tiene un orden administrativo jerárquico

que va de direcciones generales, seguidos por directores de área, pasando por las representaciones estatales, directores de las escuelas y supervisores de EMS, estos últimos, son pieza clave en el trabajo de evaluación, seguimiento y acompañamiento permanente en cada plantel, sustentado en la normatividad vigente y coordinación efectiva con las direcciones generales.

El sistema educativo de educación media federal en Oaxaca, está en una crisis de simulación en la mayoría de sus planteles, ya que la mayoría de ellos no cumple con las variables necesarias para ser calificados como planteles de excelencia en la enseñanza aprendizaje. Lo cual nos lleva a dilucidar que la calidad educativa depende no solo de la presencia de alumnos y de profesores en el aula; también se requieren de directivos en sus diferentes niveles que estén realizando estudios, investigaciones, academias, reuniones pedagógicas, donde se analicen y se resuelvan los problemas fundamentales de la educación agropecuarias, industrial y humanista. La mayoría de planteles carecen de infraestructura, capacitación, apoyo a estudiantes, recursos financieros, tecnologías de la información y comunicación, de talleres y laboratorios pertinentes, bibliotecas, recursos para la experimentación y diseño de prototipos, de espacios deportivos y culturales, de proyectos de sustentabilidad y de vinculación, entre otros.

Es necesario una mayor atención, no solo en las cuestiones propias de la administración educativa, sino en la visión y logro de

las líneas de política educativa de la EMS, que al final serán indicadores con lo cual se medirá los avances de los subsistemas de la SEMS en Oaxaca.

Será interesante analizar la nueva política educativa del gobierno que encabezará la primera presidenta electa de México, la premisa ha sido expresada al pretender unificar la educación tecnológica, incluir la educación dual en media superior y la creación de nuevos planteles.

REFERENCIAS

Aguilar, L. (Ed.). (1992). *Antologías de Política Pública* (Vol. 1). Porrúa.

Arroyo, P. (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/14062/1/images/lineas-politica.pdf>>

Bazúa, F. (2010). *Elementos para un marco conceptual básico*. UAM-FLACSO.

Birkland, T. A. (2007). *Introducción al proceso político*. M.E. Sharpe.

Bredo, E. (2006). Philosophies of educational research. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 3–31). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2008, 1 de febrero). *Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE.pdf>>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019a, 30 de septiembre). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM.pdf>>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019b, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>

Canto, M. (2008). Gobernanza y participación ciudadana en las políticas públicas frente al reto del desarrollo. *Política y Cultura*, (30), 9–37. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n30/n30a2.pdf>>

Cardozo, M. (2006). *La evaluación de políticas y programas públicos: El caso de los programas de desarrollo social en México*. Porrúa.

Centro de Estudios de Bachillerato 5/4. (2024). *Centros de Estudio de Bachillerato (CEB)*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Centros-de-Estudios-de-Bachillerato>

Comisión Nacional Forestal. (s.f.). *Memoria documental. Adopción del nuevo modelo educativo para la conformación del Sistema Educativo de los Centros de Educación y Capacitación Forestal (CECFOR)*. <<http://www.cecfor.edu.mx/CECFOR2.pdf>>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019, 15 de mayo). *Reformada*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150519.pdf>

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar. (s.f.).

Historia. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Historia>.

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios. (2024, 3 de enero). *Misión, visión y objetivo*. <<http://uemstis.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/80-mision-vision-objetivo>>.

Escudero, T. (2007). Evaluación institucional de la calidad universitaria en España: Breve pero interesante historia. *Anuario de Pedagogía*, 9, 103–115.

Escudero, T. (2009). Some relevant topics in educational evaluation research. En M. Asorey, J. V. García Esteve, M. Rañada, & J. Sesma (Eds.), *Mathematical physics and field theory. Julio Abad, in memoriam* (pp. 223–230). Prensas Universitarias de Zaragoza.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), Art. 4. <<https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>>.

Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Education Policy Analysis Archives*, 17(8), 1–13. <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>>.

Gracas, M. (2009). *Políticas públicas*. UFSC.

Heclo, H., et al. (1981). *El gobierno privado del dinero público*. Palgrave Macmillan UK.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Voces y retos de los subsistemas de educación media superior*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/inee-val/doctos/2007_voces_retos.pdf>.

Jiménez, E. (2002, 30 de abril). *Información institucional*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/sites/sems/resources/LocalContent/20331/1/info_institucional.pdf>.

Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Lahera, E. (2004). Política y políticas públicas. *Políticas Sociales*, (95). <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6471/1/S0312176_es.pdf>.

Lasswell, H. D., & Lerner, D. (1951). The policy orientation. En *Communication researchers and policy-making* (pp. 85–102).

Lindblom, C. E. (1979). *Usable knowledge: Social science and social problem solving*. Yale University Press.

Lowi, T. J. (1995). *The end of the Republican era*. University of Oklahoma Press.

Majone, G. (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. Fondo de Cultura Económica.

Maxcy, S. J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in social sciences: An emerging theory in support of practice. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 51–89). Sage.

Medellín, P. (2004). La política de las políticas públicas: Propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad. *Políticas Sociales*, (93).

Meny, Y., & Thoenig, J.-C. (1992). *Las políticas públicas*. Ariel.

Olavarría, M. (2007). Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas. *Documentos de Trabajo*, (11). <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6330>>.

Ruano, J. M. (2002, 8–11 de octubre). La gobernanza como forma de acción pública y como concepto analítico [Resumen de presentación de conferencia]. *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lisboa, Portugal.

Secretaría de Educación Pública. (2019a, 12 de junio). *Manual de organización de la Oficina de la Subsecretaría de Educación Media Superior*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/manual_organizacion_oficina_sems>.

Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Lineamientos del Servicio de Acción Tutorial para Bachillerato General*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/19930/1/images/lineamientos_servicio_accion_tutorial.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (2019c). *Lineamientos para la operación y gestión de las bibliotecas escolares para el Bachillerato General*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/19931/1/images/lineamientos_bibliotecas_escolares.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Lineamientos de trabajo colegiado para Bachillerato*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/22287/1/images/lineamientos_trabajo_colegiado_bachillerato.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Subsecretaría de Educación Media Superior*.

<http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/vision_sems>.

SIGEEMS. (s.f.). *Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Sistema-Integral-de-Gestion-Escolar-de-la-Educacion-Media-Superior-SIGEEMS-Consulta-de-informacion-sobre-planteles>.

Subirats, J. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.

Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón & E. Castillo (Eds.), *La nueva administración pública* (pp. 282–312). Alianza Editorial.

Torres, A. (2020, 11 de octubre). La gobernanza en educación. *Milenio*. <<https://www.milenio.com/opinion/alejandro-torres/mirada-universal/la-gobernanza-en-educacion>>.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2018). *Programa institucional de asesorías académicas*. <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/areas_academicas/cshd/asesorias/programa_asesorias_2018.pdf>.

Proyecto Ciclo Verde en la UPN Oaxaca, formación con perspectiva de la NEM

Green Cycle Project at UPN Oaxaca, training with a perspective of the New Mexican School (NEM)

María Elena Quiroz Lima¹³

*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca
quirozelena@gmail.com*

Jocabed Cruz Gómez¹⁴

*Universidad Mesoamericana
akojcruz@gmail.com*

Beatriz Carely Luna Olivera¹⁵

*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca
bcarely@g.upn.mx*

Recibido el 28 de septiembre del 2024; aprobado el 08 de enero del 2025

RESUMEN

El documento presenta el proyecto Ciclo Verde, el cual se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Oaxaca, con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía. El proyecto surge en mayo 2023, por iniciativa de un pequeño equipo

¹³ Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca. Temas de especialización: Estudios institucionales y Políticas de calidad y equidad educativa.

¹⁴ Doctora en ciencias de la educación por la Universidad Santander campus Oaxaca, Profesora de la Universidad Mesoamericana y Universidad Iexpro. Temas de especialización: Ecopedagogía, sustentabilidad, desarrollo rural.

¹⁵ Doctora en ciencias con especialidad en matemáticas aplicadas por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Profesora-Investigadora de la UPN 201 Oaxaca. Temas de especialización: Educación matemática interdisciplinaria, aplicaciones de las matemáticas a la biología.

de profesores, con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes respecto a los efectos del cambio climático, un problema real que afecta a la sociedad oaxaqueña, para que desarrollen acciones desde su ámbito profesional, a fin de contribuir a la solución del problema. El proyecto se desarrolla de forma extracurricular con una visión interdisciplinaria, recuperando los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), considerando la participación de la sociedad y de la comunidad universitaria. Se trabaja con una metodología de Investigación-Acción, se recuperan los aportes de la Teoría Curricular, y de la Ecopedagogía.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, ecopedagogía, currículo, formación de docentes, integración curricular.

ABSTRACT

The document presents the project Ciclo Verde, which is carried out at the National Pedagogical

University (UPN) Unidad Oaxaca, with the students of the bachelor's degree in Pedagogy. The project emerged in May 2023, as an initiative of a small team of teachers, with the aim of raising awareness among students regarding the effects of climate change, a real problem that affects Oaxacan society, so that they develop actions from their professional field to contribute to the solution of the problem. The project is carried out as an extracurricular initiative with an interdisciplinary approach, recovering the principles of the Nueva Escuela Mexicana (NEM), considering the participation of society and the university community. We work with an Action Research methodology, recovering the contributions of Curricular Theory and Ecopedagogy. The article begins with a brief presentation of the NEM, the structure of the higher education system in Mexico, with emphasis on the training institutions for education professionals, such as the upn. The training carried out with the students during the first year of project implementation is described and analyzed. The results show positive progress in raising student awareness, as well as some institutional difficulties for the development of the project.

Key words: *Nueva Escuela Mexicana, ecopedagogy, curriculum, teacher training, curricular integration.*

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), es el proyecto educativo del sexenio 2018-2024 en México. Se presenta como una propuesta crítica, humanista y comunitaria, para for-

mar estudiantes con una visión integral. Enfatiza su intención de formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, para construir su propio futuro en sociedad (SEP, 2023, p. 5). El Estado, a través de la NEM, busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, por lo que coloca al centro de la acción pública, el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Ley General de Educación, 2019).

La NEM incorpora la interdisciplinariedad, y coloca como eje articulador a la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Establece como estrategia central el desarrollo de proyectos vinculados a la comunidad, en una interacción constante entre escuela y comunidad. Por encima de las asignaturas, establece cuatro Campos Formativos para nivel básico: 1) Ética, Naturaleza y Sociedades; 2) Lenguajes; 3) De lo Humano y lo Comunitario; 4) Saberes y Pensamiento Científico. El trabajo por proyectos permite la integración curricular, con la participación del colectivo docente. Desde la perspectiva de integración curricular, un mismo tema puede ser abordado en un proyecto desde distintas disciplinas, que conforman uno o diferentes campos formativos (SEP, 2024b).

Para el nivel medio superior la NEM establece 4 recursos sociocognitivos: 1) Lengua y comunicación; 2) Pensamiento matemático; 3) Conciencia histórica; 4) Cultura digital (SEP, 2024a, p. 5). Hace explícito el desarrollo de Proyectos Escolares Comunitarios

Tabla 1
Elementos del Plan de Estudio de la Educación Básica.

Elementos	Descripción
Integración curricular	Se expresa en los campos formativos-ejes articuladores, los cuales establecen los contenidos fundamentales de estudio previstos en el artículo 29, fracción 11 de la LGE. La integración curricular articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello se atiende la demanda histórica de promover una formación integral, así como situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes.
Autonomía profesional del magisterio	Permite contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.
La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Relación de la escuela con la sociedad, tal cual lo establece el artículo 14 de la LGE, fracción I que plantea llevar a cabo acciones para concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario. En ella se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y Nación.
El derecho humano a la educación	De los estudiantes en tanto sujetos de la educación, y prioridad del Sistema Educativo Nacional, como lo establece el artículo 2 de la LGE.

Nota. Diario Oficial de la Federación (2022).

(PEC) por medio del Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC). Busca articular tanto actores que participan en la construcción de aprendizajes, como Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC), correspondientes a los Recursos Sociocognitivos, Áreas de Conocimiento, Recursos y Ámbitos de Formación Socioemocional, para abordar transversalmente problemáticas de la comunidad. “El PAEC tiene el objetivo de lograr que los planteles se transformen en escuelas abiertas y orientadoras” (PAEC, 2024: 1).

Por otra parte, en el documento “La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general” de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2023: 12), se establecen como principios de la NEM los expresados en la Tabla 2.

Para el nivel medio superior la NEM establece 4 recursos sociocognitivos: 1) Lengua y comunicación; 2) Pensamiento matemático; 3) Conciencia histórica; 4) Cultura digital (SEP, 2024a, p. 5). Hace explícito el desarrollo de

Tabla 2
Principios de la NEM

Elementos	Descripción
Identidad con México	Apreciar la cultura, la historia y los valores de nuestro país, reconociendo y respetando la diversidad cultural, lingüística y de pensamiento de los diferentes pueblos originarios.
Responsabilidad ciudadana y social	Ejercitar valores, derechos y deberes para aportar al bienestar colectivo y desarrollar una conciencia social. Destaca el ejercicio de valores como el respeto, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud, la participación democrática y la fraternidad.
Honestidad	Comportamiento que permite a una persona tender lazos de confianza con los otros debido a que actúa con base en la verdad y congruencia entre lo que lo que piensa, dice y hace
Participación en la transformación de la sociedad	Superar la indiferencia, el individualismo y la apatía para formular, actuar y dar seguimiento de manera creativa, dialógica e inclusiva a propuestas de solución a problemas comunes, procurando el desarrollo integral, igualitario y sustentable de la sociedad.
Respeto de la dignidad humana	Ejercer, respetar y promover los derechos humanos con el propósito de construir una sociedad justa, libre y democrática.
Interculturalidad	Implica apreciar la diversidad cultural y lingüística, fomentando el diálogo e intercambio intercultural sobre una base de equidad, respeto y comprensión mutua.
Cultura de la paz	Favorecer el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.
Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente	Reconocer que nuestra existencia y bienestar como seres humanos depende de la existencia y bienestar del medio ambiente, por ello es importante analizar nuestros patrones de consumo actuales y tomar acción de manera individual y colectiva para minimizar la contaminación ambiental y mitigar el cambio climático.

Nota. Subsecretaría de Educación Media Superior (2023).

Proyectos Escolares Comunitarios (PEC) por medio del Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC). Busca articular tanto actores que participan en la construcción de aprendizajes, como Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC), correspondientes a los Recursos Sociocognitivos,

Áreas de Conocimiento, Recursos y Ámbitos de Formación Socioemocional, para abordar transversalmente problemáticas de la comunidad. “El PAEC tiene el objetivo de lograr que los planteles se transformen en escuelas abiertas y orientadoras” (PAEC, 2024: 1).

Por otra parte, en el documento “La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general” de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2023: 12), se establecen como principios de la NEM los expresados en la Tabla 2 para formar profesionales especializados en una disciplina que fortalezca al estado. Sus estructuras establecen una instancia de poder altamente centralizada, al contar con un rector o decano en cada facultad, y el núcleo de profesores encar-

gado de actualizar los contenidos de un programa de estudio o curso se encuentra agrupado en *academias*. La formación se imparte mediante cátedras y/o seminarios (Rendón 2019, Brunner 2014).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene la atribución de construir los planes de estudios oficiales de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica. Esta formación se imparte en las escuelas normales. El diseño de los programas es supervisado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior (2017).

Tabla 3
Tipología de la Instituciones de Educación Superior en México.

IES en México	
1. Universidades públicas federales	2. Universidades públicas estatales
3. Universidades tecnológicas	4. Universidades públicas estatales con apoyo solidario
5. Institutos tecnológicos	6. Universidades politécnicas
7. Universidad pedagógica nacional	8. Universidad abierta y a distancia de México
9. Universidades interculturales	10. Escuelas normales públicas
11. Centros públicos de investigación	12. Otras instituciones públicas

Nota.SES.2024

La ubicación de las escuelas normales, en el nivel superior, encuentran su antecedente en el Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, en el que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades fue elevada al grado académico de licenciatura. Si bien el Acuerdo tomaba en cuenta el resguardo de las condiciones laborales y las trayectorias escolares de los docentes egresados y los estudiantes matriculados en los planes y programas anteriores a 1984, señalaba también la necesidad de establecer un programa que les permitiera, a quienes lo desearan, cursar estudios para acceder a un título de licenciatura.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), desde su creación en 1978, atendía en su modalidad escolarizada, a los egresados de las escuelas normales básicas y de bachillerato general. En su modalidad abierta atendía a los maestros en servicio que no contaban con licenciatura (Moreno, 2007). A diferencia de las escuelas normales, la UPN es una institución pública de educación superior, con autonomía académica, se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural (UPN, 2024). Aunque las escuelas normales y la UPN coinciden en la formación de los profesionales de la educación, cada una sigue modelos curriculares distintos. Los modelos curriculares de las primeras, para

la formación inicial de maestros de educación básica, los diseña la SEP, mientras que la UPN tiene autonomía para el diseño de programas, como el de la Licenciatura en Pedagogía.

Para el caso de la UPN, de forma interna se organiza en programas de licenciatura y/o academias, no obstante que sus siete programas educativos se enfocan a la formación de profesionales de la educación. El modelo curricular de la NEM no se extiende actualmente a todas las IES, debido a que cada una tiene misiones distintas, establece sus propios modelos educativos y, en consecuencia, sus propios modelos curriculares. Lo que sí puede aplicarse son los principios pedagógicos del aprendizaje y como estrategia la implementación de proyectos, para analizar y/o resolver problemas sociales.

Un problema social ambiental significativo se presentó durante el segundo trimestre de 2023, el mes de junio fue considerado el más caluroso del año en México, con temperaturas hasta de 47° C en algunos estados del país (CONAGUA, 2023). La crisis climática contribuyó a la escasez de agua, la caída de la producción de granos, y la reducción de los hatos ganaderos (UNAM, 2024).

Un equipo interdisciplinario de profesores que consideraban de importancia este tema reconoció que la UPN Oaxaca, como institución formadora de profesionales de la educación debía emprender acciones para

sensibilizar a los estudiantes y junto con ellos proponer estrategias a fin de contribuir a combatir la crisis climática. De esta forma se propuso el proyecto extracurricular *Ciclo Verde*, el cual fue bien recibido por algunos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía. Profesores y estudiantes reconocieron que la crisis ambiental se ha generado por el ser humano, como consecuencia de factores económicos, tecnológicos y culturales, que han negado prácticas y culturas alternas” (Trellez, 2008: 15).

EL PROYECTO CICLO VERDE

El proyecto *Ciclo Verde*, se lleva a cabo con una perspectiva de Investigación-Acción, la cual constituye una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesores, alumnado, autoridades), en situaciones sociales y educativas. Lo anterior, para mejorar la racionalidad y comprensión de las prácticas de los participantes mediante un ejercicio colaborativo, a través de ciclos de acción y reflexión (Kemmis, 1984).

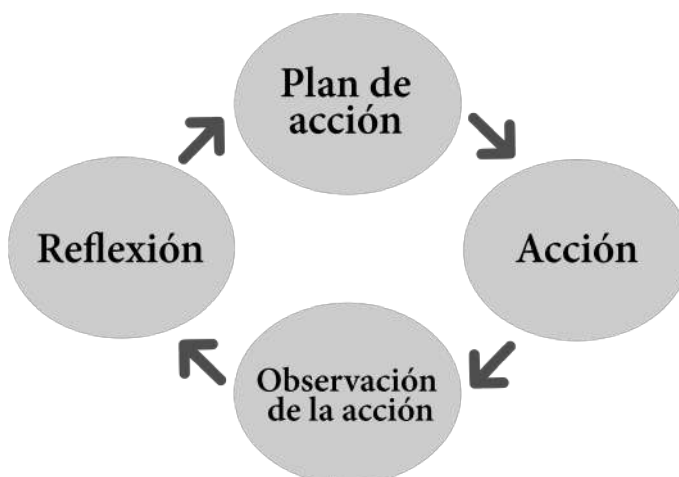
En la investigación-acción (Figura 1), las personas son participativas y críticas, con la intención de mejorar sus propias prácticas. Incluye fases de planeación, acción, observación y reflexión. Implica someter a prueba las ideas y las suposiciones, registrar, recopilar, analizar críticamente las prácticas implementadas, y proceder progresivamente a cambios más amplios. Las iniciativas las inician pequeños grupos de colaboradores, ex-

pandiéndose gradualmente a un número mayor (Latorre, 2005).

Este enfoque se relaciona con la teoría de Desarrollo Curricular de Stenhouse (1984), quien reconoce al currículum como un proceso que se compone de un diseño curricular, el cual se pone en práctica por profesores y estudiantes, en un contexto social, cultural y natural específico. En este proceso, el profesor es investigador, para adecuar y/o reconfigurar el currículum considerando los intereses y necesidades de los estudiantes.

La configuración y desarrollo del currículum no es neutral, engloba prácticas políticas, sociales, económicas, didácticas, administrativas, de control o supervisión del sistema educativo. Los currículos que prevalecen en las instituciones de educación superior pueden ser de tres tipos: rígido, semiflexible y flexible.

Figura 1
Ciclo de investigación-acción



En el *rígido*, el programa educativo se lleva a cabo en su totalidad en una Unidad Académica, las asignaturas se encuentran previamente definidas y organizadas, generalmente por áreas, con una secuencia temporal. En el *semiflexible*, las asignaturas no necesariamente tienen una secuencia temporal obligatoria, tiene etapas o niveles de organización con asignaturas básicas de nivel general, las que corresponden a la disciplina que se estudia, y las que permitan profundizar en un área; el estudiante tiene opciones tanto en la selección de algunos cursos, como en el tiempo en que realiza sus estudios. El currículo *flexible* presenta las asignaturas con un enfoque abierto y organizado para obtener los créditos de la carrera con diferentes profesores, en diferentes Unidades (flexibilidad horizontal). En otras universidades (flexibilidad externa), con pocas seriaciones y escasos obstáculos para adelantar materias o regularizarlas en periodos vacacionales, incluyen opciones terminales y salidas laterales (flexibilidad vertical), lo que posibilita la movilidad estudiantil de acuerdo con las necesidades e intereses personales de los alumnos (Álvarez, 2000).

Cuando se identifica que faltan contenidos en los planes y programas educativos, las escuelas de nivel básico pueden incluirlas en sus proyectos de centro educativo (PCE), y para el caso del nivel superior en el plan institucional de desarrollo (PID), estos proyectos permiten aportar a la pertinencia de los programas educativos, al complementar y/o potencializar los aprendizajes de los estudiantes con una visión integral.

Los proyectos educativos definen con precisión los objetivos y la forma de lograrlos, incluyen las actividades teóricas y prácticas a desarrollar, de forma transversal y/o extraescolar, de manera que los currículos se complementen. Estas actividades son de carácter voluntario para los integrantes de los equipos (Lainez, s/a).

Este es el caso del proyecto *Ciclo Verde*, que se plantea de forma extracurricular, como un complemento hacia la formación de los estudiantes, en él se recuperan los aportes de la *Ecopedagogía*, la cual se orienta hacia un modelo educativo con visión sustentable, que implica reconfigurar lo económico, social y cultural. Sus antecedentes se encuentran en la Pedagogía de la Liberación (Freire, 1994), y el ambientalismo latinoamericano (Gadotti 2002, Gutiérrez y Cruz 2015), que se fundamentan en las leyes y ciclos de la naturaleza, así como en la cosmovisión de los pueblos originarios.

La Ecopedagogía favorece una formación en la que la persona se reconoce como parte de la Tierra; el planeta es la casa en la que vive, y es necesario un equilibrio entre la naturaleza y los seres humanos que conforman la sociedad. Implica praxis, con un sujeto que se asume como agente de cambio que reconfigura formas y métodos para ver el entorno. Lo anterior, mediante un ejercicio de conciencia, de constancia y de acción hacia la unidad entre el medio ambiente, la sociedad y las personas.

En este caso los agentes de cambio son los estudiantes de la Licenciatura en pedagogía de la UPN Oaxaca, que a través de una práctica problematizadora y dejando de lado la visión eurocéntrica, estática, dan paso a un proceso de transformación. Por ello, desde el ámbito educativo se pensó en proporcionar a los estudiantes elementos que les permitan crear alternativas sustentables desde la escuela, acorde a lo que se propone en la NEM.

ETAPAS DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO “CICLO VERDE”

Se presentó el proyecto Ciclo Verde a las autoridades de la UPN Oaxaca, con el objetivo general de *sensibilizar a los estudiantes respecto a los efectos del cambio climático, un problema real que afecta a la sociedad oaxaqueña, para que desarrollen acciones desde su ámbito profesional, a fin de contribuir a la solución del problema*. Como objetivos particulares se plantearon los siguientes:

- a) Fortalecer la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, mediante el cuidado del medio ambiente, para que lo incorporen como un contenido educativo permanente.
- b) Reforestar las áreas verdes con las que cuenta la UPN Unidad Oaxaca, con la plantación, cuidado y mantenimiento responsable de árboles.

Para alcanzar los objetivos se propusieron varias acciones, las cuales se clasifican en tres fases: inicio, desarrollo y primeros re-

sultados, dichas fases se muestran en la Tabla 4. Se inició trabajando con los estudiantes del 2º semestre contemplando que estarán tres años más en la Universidad y podrán dar seguimiento al proyecto. Se espera que ellos al egresar definan la forma en la que los estudiantes de nuevo ingreso continúen con el desarrollo del *Ciclo Verde*.

RESULTADOS

Se pueden distinguir tres fases en el proyecto *Ciclo Verde*: 1) Inicio; 2) Desarrollo; 3) Primeros Resultados. En ellas se han puesto en práctica los elementos y principios de la NEM.

En cuanto a la *Integración curricular*, que articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos, ésta se observó en varios momentos de las distintas fases del proyecto, por ejemplo al trabajar con el pH del suelo la *gráfica de disponibilidad de nutrientes y pH* no es una gráfica usual, su interpretación requiere de una forma de pensar matemáticamente, cuestión en la que hace énfasis la Nueva Escuela Mexicana, el conocimiento interdisciplinario también fue notorio desde las configuraciones en las que podían sembrarse los árboles y al recabar la información de cantidades de agua necesarias y lapsos de tiempo.

Al realizar las camas para la siembra de hortalizas se les colocó madera alrededor para sostener la tierra, aquí se observó de manera práctica la utilidad de los conocimientos de los estudiantes en cuanto a medición de

Figura 2
Actividades del proyecto *Ciclo verde*



Tabla 4
Actividades del Proyecto *Ciclo Verde*

Fases	Actividades	Descripción
Inicio	Consulta con personal de apoyo de la UPN.	Se realizó una plática con los jardineros de la UPN, para conocer su perspectiva. Ellos indicaron que en periodos anteriores, desde hace varios años, se habían hecho algunos intentos de siembra de árboles. Lamentablemente, sólo plantaban los árboles y se olvidaban de ellos. Las buenas intenciones se abandonaron con facilidad, dejando la responsabilidad a los jardineros, o dejando que los árboles se secaran.
	Capacitación con ingeniero agrónomo	El Ingeniero agrónomo José Alberto Hernández Carvajal, capacitó a los profesores responsables del proyecto explicándoles sobre pH del suelo, tipos de árboles y configuraciones de siembra.
	Solicitud del espacio escolar para desarrollar el proyecto Ciclo Verde	Una vez delimitadas las especies y áreas a sembrar se presentó la propuesta a los directivos tanto para la siembra de árboles como para huerto escolar.
	Colecta de árboles	Los docentes obtuvieron donativos de 23 árboles, entre los que se encontraban: macuil, primavera, coquito rojo, coquito blanco, mandarina, naranja, lima, limón, copal macho, zarzamora, níspero, guanábana, manzana, hiroshima, zarzamora, chirimoya y granada. Además, se consiguieron plantas para un jardín de polinizadores como lavandas, oréganos, romeros y rosales.
	Preparación para la plantación y camas para hortalizas	Al aumentar las actividades del proyecto, se incrementó también el número de grupos que se incorporaron como participantes. Se llevó a cabo un tequio el 10 de julio 2023. Se invitó a los estudiantes de segundo, cuarto y octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, así como a estudiantes y compañeros de otros programas educativos de la Universidad que quisieran involucrarse voluntariamente.
Desarrollo	Conferencias sobre huertos escolares y siembra de árboles.	Para complementar la actividad de la siembra de árboles y los huertos escolares, se llevaron a cabo conferencias con tres profesionistas externos a la Universidad. El objetivo fue que se estableciera interacción y diálogo entre ellos y los estudiantes de la UPN. Dichas actividades se efectuaron los días 6, 10 y 11 de julio del 2023. La primera conferencia se denominó "Reforestación de UPN 201 Unidad Oaxaca" impartida por el Ing. José Alberto Hernández Carvajal; la segunda conferencia llevó por título, "La importancia de los huertos escolares" y estuvo a cargo del Ing. Alfredo Hernández Flores; y la tercera conferencia se presentó con el nombre de "Sembrando conciencia, cultivando saberes y cosechando bienestar" a cargo del maestro Iván Meza Pérez.

Desarrollo	Plantación de árboles y siembra en el huerto.	Se sembraron los árboles y se realizó la siembra en el huerto. Se asignaron distintos equipos de estudiantes a cargo de cada árbol y cada huerto con el objetivo de darle continuidad al trabajo ya realizado.
	Trueque de plantas	Con base en el reconocimiento de que cada planta cumple una función en el ecosistema y con la intención de generar conciencia ambiental, se promovió el trueque de plantas entre la comunidad universitaria considerando que es común que las familias tengan plantas en casa. El tipo de plantas que se intercambiaron fueron medicinales, comestibles o de ornato.
	Asamblea participativa	Se llevó a cabo una asamblea participativa sobre las acciones del Ciclo Verde. Se compartieron conocimientos en torno al cuidado de los árboles y plantas, así como los usos que se hacen de ellos en las diferentes comunidades de las que provienen los estudiantes. Se tomaron decisiones conjuntas para cuidar los árboles plantados y los huertos recién instalados.
	Tequios con poda de pasto, retiro de hierbas nocivas y tratamiento de plagas en el área de árboles.	Una vez realizadas las actividades de siembra se les dio continuidad por medio de distintos tequios en los que se buscaba fortalecer las áreas que rodeaban los árboles plantados. Se utilizaron herramientas para quitar el pasto que había crecido, se colocaba sal para evitar la invasión de hormigas arrieras, y se ponían cercas alrededor de los árboles como protección. Algunos equipos instalaron un sistema de riego por goteo.
	Regado periódico de árboles.	Los estudiantes organizados en equipo continuaron el riego de los árboles y las hortalizas, aunque no todos lograban actuar con responsabilidad. Durante las vacaciones se establecieron roles de riego de estudiantes y docentes participantes en el proyecto.
	Conferencia en la Semana de Aniversario de la UPN.	En el marco del aniversario 44 de la UPN Oaxaca, la Dra. Jocabed Cruz y la Dra. Beatriz Luna dictaron la conferencia Ecopedagogía Matemática. La comunidad universitaria conoció los beneficios educativos, ecológicos y sociales, de promover proyectos como el Ciclo Verde.
	Taller de macetas con material reutilizable.	Para realizar este taller se reutilizaron llantas de automóviles de diferentes tamaños. Estas se pintaron con diseños y colores que cada estudiante eligió.

Desarrollo	Actividad cultural y recreativa: La huella hídrica.	Utilizando el área de reforestación, se llevó a cabo una actividad en el mes de diciembre 2023. Se promovió que los estudiantes definieran estrategias de acción a corto y mediano plazo para reducir la huella hídrica, indicador que refleja el uso total de agua fresca que se emplea para producir los bienes y servicios que utiliza cada una de las personas. Esta actividad fue coordinada por la Dra. Elena Quiróz, y el Dr. Marcelino Ramírez. La actividad se dividió en cinco partes: 1. Tendedero de noticias sobre la problemática del agua en el estado de Oaxaca y el país. 2. Presentación de artesanías de Oaxaca y los requerimientos ambientales para su elaboración. 3. Presentación de la huella hídrica de algunos productos de uso común como la ropa que portamos, mediante comparaciones con espacios de gran volumen para que los estudiantes pudieran visualizar distintas cantidades de agua. 4. Establecimiento del rol de riego de árboles, para las vacaciones de invierno 2023. 5. Convivio entre los estudiantes y profesores asistentes.
Primeros Resultados	Actividades curriculares relacionadas con el proyecto <i>Ciclo Verde</i>	Llegado el tiempo de la cosecha, ya con las hortalizas maduras, se realizaron actividades para vincular la cosecha con contenidos matemáticos y pedagógicos. Por equipos se tomaron imágenes del crecimiento de las plantas, se enlistaron contenidos relacionados con las materias del ciclo escolar que podían abordarse a partir de la actividad realizada, y se realizó una actividad de medición con las hortalizas. En la materia de Diseño y Evaluación Curricular, de sexto semestre, un grupo de estudiantes decidió realizar el diseño de una Especialidad en Ecopedagogía, la cual se presentó en el Foro de Diseños Curriculares para el Nivel de Educación Superior. La especialidad está dirigida a los profesores de Educación Básica en servicio, en una modalidad semiescolarizada de forma presencial. En la materia de Planeación y Evaluación Educativa, estudiantes de cuarto semestre realizaron una planeación estratégica. Ellos involucraron a estudiantes de segundo semestre, profesores y responsables del Proyecto Ciclo Verde, para definir acciones, metas, tareas y roles, siempre promoviendo el consenso entre los participantes.

Primeros Resultados	Tequio y Cine Debate en el Día mundial del Medio Ambiente.	En junio de 2024, en el marco del Día Mundial del Medio Ambiente, se realizó un nuevo tequio para la siembra de hortalizas y limpieza de árboles, en esta ocasión se cambió el tipo de siembra del huerto, y se sustituyeron los árboles que no lograron adaptarse al suelo por otras especies. Algunos estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa se integraron y apoyaron con su experiencia en el cuidado de los árboles. También se tuvo un convivio con los estudiantes de los diferentes semestres participantes. La actividad se cerró con la proyección de la película También la Lluvia, la cual permitió debatir en torno a un evento que involucra aspectos naturales, sociales y políticos, que en ocasiones pasan desapercibidos. Varios estudiantes relacionaron el contenido de la película, con la crisis del agua en Oaxaca, y reconocieron que la educación de la población es un asunto clave para la solución de este problema.
---------------------	--	---

longitud, tanto por comparación directa, como indirecta o usando unidades de medida estandarizadas. Se lograron realizar 4 camas, las cuales perduran hasta la fecha.

Durante la siembra de árboles el ingeniero José Alberto Hernández Carvajal apoyó indicando qué tanto crecía la copa de cada árbol, ya que se tiene la teoría de que el crecimiento aproximado de las raíces del árbol es el mismo que el de la copa, lo cual se debe tener en consideración para no sembrar un árbol muy cerca del otro. La copa de un árbol suele modelarse como un círculo, de modo que se habla del diámetro de la copa de un árbol. Para esta actividad se tenía un registro del tamaño de la copa de cada especie a sembrar, por lo que las preguntas de los estudiantes fueron: ¿cómo le dejo al árbol el espacio suficiente para que la copa se desarrolle de acuerdo con la medida prevista?, ¿dónde hago el hoyo para ese árbol y dónde hago el hoyo para el siguiente? Esto se resolvió trazando cuadrados con tamaño de lado igual al diáme-

tro de la copa y haciendo los hoyos para la siembra en el centro de cada cuadrado. Conocimientos básicos de figuras geométricas y medición fueron necesarios en esta labor, así como la habilidad de resolución de problemas.

Al cosechar las hortalizas fue natural para los estudiantes ordenar de alguna manera las calabazas, primero por la forma y luego por el tamaño, lo que conlleva una actividad de clasificación y medición por comparación directa. Se les proporcionó una báscula y tomaron registro del peso de las calabazas, a partir de estos datos pueden obtenerse medidas de tendencia central: moda, media y mediana, así como medidas de dispersión. Se hizo notar que algunas calabazas pesaban poco o mucho con respecto a las demás y si se mantenían los datos completos estaríamos introduciendo datos atípicos que moverían el valor de las medidas estadísticas. Con respecto a medidas de longitud la pregunta para los estudiantes fue ¿cómo sabe-

mos cuál calabaza es más larga?, esta pregunta causó curiosidad ya que aquí se debe resolver primero ¿qué se considera como el largo de una calabaza?, una vez poniéndose de acuerdo en esto se procedió a medir el largo de una calabaza y a resolver la pregunta inicial. Como una gran parte de los estudiantes de pedagogía aplican sus conocimientos directamente en la parte docente en educación básica al término de sus carreras, se hizo énfasis en que una manera de enseñar la medición va de la comparación directa, a la comparación indirecta, de ahí a las medidas no estándar y finalmente a las medidas estándar. Los estudiantes proporcionaron ejemplos de las medidas no estándar aún usadas en sus comunidades.

En cuanto a la *Autonomía profesional del magisterio*, en la conferencia “Sembrando Conciencia, cultivando saberes y cosechando bienestar” se abordaron temas como la creación de huertos vinculados al aprendizaje, sustentado en la producción de textos, la investigación, el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias y el cuidado del medio ambiente. En esta conferencia se compartió el proyecto realizado en la Escuela Primaria Carlos Bustamante con alumnos del quinto grado. Este proyecto fue presentado mediante un video realizado por el docente Iván Meza egresado de la UPN Oaxaca, quien compartió el procedimiento con el que llevó a cabo su proyecto: la planeación, la implementación y los resultados obtenidos en todas las actividades realizadas. En esta actividad el ponente destacó la integra-

ción curricular al mencionar todas las asignaturas relacionadas con los proyectos implementados, la autonomía profesional del magisterio al mostrar la contextualización de los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, y cultural de las y los estudiantes; la participación comunitaria tanto del núcleo de docentes, como de las familias que participaron activamente en las actividades. El proyecto mostrado a los estudiantes generó preguntas y los motivó a ser participantes activos en la construcción de su propio conocimiento.

Por otra parte el giro del 2024 hacia la parte curricular donde un grupo de estudiantes decidió realizar el diseño de una Especialidad en Ecopedagogía presentada en el Foro de Diseños Curriculares para el Nivel de Educación Superior y la actividad en la materia de Planeación y Evaluación Educativa, donde estudiantes de cuarto semestre realizaron una planeación estratégica, fortaleció en los estudiantes la idea de *Autonomía profesional del magisterio* al verse capaces de realizar planeación y diseño.

En este caso, el proyecto *Ciclo verde* permite la integración de *la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje*: la donación de árboles, semillas, materiales, servicios de orientación profesional, implicaron la participación de la sociedad; durante el trueque de plantas, la participación de la comunidad universitaria fue significativa; así como durante la asamblea participativa en donde se

permitió escuchar opiniones de los participantes, reconociendo valores y normas que permiten la convivencia social y el respeto al medio ambiente. La donación de llantas y la participación de estudiantes de diferentes programas educativos mostró la importancia del aprendizaje colaborativo, y la gestación incipiente de valores ambientales. Con la actividad cultural y recreativa se sensibilizó sobre la huella hídrica en el contexto Oaxaqueño al involucrar la huella hídrica que deja la producción de artesanías. Actividades como la cosecha en colectivo también aluden a la convivencia y al aprendizaje comunitario. Así mismo, los tequios son actividades voluntarias en las que se exhibe a la comunidad estudiantil como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el valor de la colaboración y la convivencia para el trabajo.

Existen áreas de oportunidad en las que se debe seguir trabajando. Algunos estudiantes asumen que las actividades de reforestación se terminan al plantar un árbol, sin embargo, su crecimiento conlleva mucho trabajo, porque requiere regarlo periódicamente, estar al tanto de animales y hongos que consumen sus hojas, así como limpiar su contorno. Aunque la mayoría de estudiantes participaron en las actividades de regar, no todos cumplieron con los roles asignados. La época de sequía en el año 2023 fue muy severa, lo que provocó que algunos árboles no se adaptaran al suelo y se perdieron algunos ejemplares, que posteriormente fueron reemplazados.

A finales de diciembre 2023 se realizó una encuesta a 25 estudiantes participantes en el *Ciclo Verde*, en ella los estudiantes identificaron como manifestaciones del cambio climático: los huracanes, el aumento en la temperatura, el descongelamiento en los polos, la sequía y escasez de agua en los mantos acuíferos subterráneos, cambios en el clima (más calor en el invierno o lluvia en las temporadas de frío), el calentamiento global y la contaminación.

Se detectó que el 56% de estudiantes aún tiene agua potable de forma constante en casa, y sólo uno de los 25 estudiantes conocía acerca de la conferencia sobre el cambio climático realizada en Dubái, del 30 nov al 12 de dic 2023. Todos consideraron necesario incluir acciones para mitigar el cambio climático en el plan de estudios y 22 indicaron que el proyecto *Ciclo Verde* contribuye a ese fin. Entre las acciones a agregar al *Ciclo verde* la mayoría sugirió colocar áreas de estudio alrededor de las áreas verdes, seguido por la opción de sembrar árboles fuera de la escuela. Los resultados de la encuesta muestran que aún queda mucho por hacer, el proceso de sensibilización hacia generar conciencia en los estudiantes requiere diferentes y variadas estrategias para cambiar esquemas y prácticas sociales.

Uno de los resultados más significativos fue la participación de estudiantes en foros nacionales sobre educación ambiental. Las estudiantes Denia Maritza Galván Ventura, Lucia Soledad Mendoza Zaragoza, Karina

Elizabeth Fabián Cruz e Iris Madai Hernández González, de sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía, participaron en la convocatoria nacional “Somos el Cambio”, presentando el proyecto *Los huertos en el nivel superior*, el cual tiene como fundamento la ecopedagogía y su relación con la comunidad. En su proyecto se centraron en la siembra y cosecha de rábanos y en su aspecto cultural: la Noche de Rábanos en la Ciudad de Oaxaca, la cual se realiza el 23 de diciembre de cada año.

Consideramos que en todas las actividades queda de manifiesto la integración curricular, y el trabajo interdisciplinario, se toma como base la problematización de la realidad para la elaboración de proyectos orientados a cubrir necesidades sociales, también se involucra a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje al recurrir al tequio como forma de trabajo comunitario y se ponen en juego los principios de la NEM: *Responsabilidad ciudadana y social, participación en la transformación de la sociedad y respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente*.

CONCLUSIONES

La implementación del Proyecto *Ciclo Verde* se lleva a cabo en la UPN unidad 201 Oaxaca de manera extracurricular con recursos propios de los docentes que plantearon el proyecto y el apoyo de voluntarios que han realizado donativos en especie, el proyecto ha mostrado posibilidades de seguir generando más y

mejores estrategias bajo la responsabilidad de los estudiantes. Aunque por ahora las actividades se realizan con algunos estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía, en un segundo momento podrían extenderse a todos los estudiantes y en un tercer momento estas experiencias se podrán llevar a las aulas de educación básica, incluir en los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos y servir de base para la elaboración de materiales académicos.

Uno de los retos que tiene la NEM, es promover la formación metodológica de los profesores, por las implicaciones que conlleva el desarrollo de proyectos. Este aspecto es necesario para que la autonomía profesional no se confunda con la libertad de quitar o poner contenidos del currículo sin un análisis serio. De igual forma, los directivos de las IES requieren formación en la NEM para apoyar los esfuerzos de los profesores y no limitar y/o condicionar las estrategias de los proyectos con argumentos administrativos.

Para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, el Proyecto *Ciclo Verde* es un ejemplo de proyecto con perspectiva de la NEM dirigido a formadores de docentes. Los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía se están formando para dirigir, orientar y promover procesos de enseñanza-aprendizaje considerando las condiciones contextuales del país, serán ellos quienes reconstruyan y construyan los conocimientos en diferentes niveles educativos y espacios profesionales, ya sea en la educación

formal o informal. No se puede señalar que todos los estudiantes alcanzaron los mismos aprendizajes, pero la mayoría tuvieron una participación activa en la construcción de su propio conocimiento.

REFERENCIAS

Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2).

Comisión Nacional del Agua. (2023). *Reporte del clima en México*. Coordinación General del Servicio Meteorológico Nacional.

Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley general de educación*. <<https://www.dof.gob.mx>>.

Diario Oficial de la Federación. (2022). *Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Gobernación (SEGOB).

Freire, P. (1994). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. Ed. Búsqueda.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, F., & Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. De La Salle Ediciones.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *La educación normal en México: Elementos para su análisis*. INEE.

Kemmis, S. (1984). *El currículo: Más allá de una teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.

Latorre, A. (2025). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.

Moreno, P. (2007). *UPN 1978-2018: Pasado, presente y futuro*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Rendón, R. (2019). Antecedentes y hechos en torno a la Ley de Universidades de 1958. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 23(75), 367–377.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEMS.

Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Programa Aula Escuela y Comunidad*. SEMS/SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Integración curricular, ciclo escolar 2023-2024, secundarias generales y técnicas*. SEMS/SEP.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Ediciones Morata.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). *Propuesta del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. <<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>>.

Subsecretaría de Educación Superior. (2017). *Misión de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. SES/SEP.

Subsecretaría de Educación Superior. (2024). *Instituciones educativas*. SES/SEP. <<https://educacionsuperior.sep.gob.mx/>>.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). *Estado y perspectiva del cambio climático en México*. UNAM.

Universidad Pedagógica Nacional. (2024). *Misión, visión, principios*. <<https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision>>.

Coexistencia educativa: la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)

Educational coexistence: The New Mexican School (NEM) and the Plan for the Transformation of Education in Oaxaca (PTEO)

Gabriel Angeles Hernández¹⁶

Instituto de Ciencias de la Educación UABJO

gabrielangeles@iceoaxaca.edu.mx

Recibido el 01 de octubre del 2024; aprobado el 03 de febrero del 2025

RESUMEN

Se incorporan las expresiones vertidas por los asistentes al primer eje temático denominado La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), en el contexto del Seminario Interinstitucional: “La NEM, alcances desde las experiencias en los territorios” actividad formativa organizada por los Cuerpos Académicos Estudios Políticos y Educación y Construcción del Conocimiento. Se realiza un abordaje teórico y recorrido histórico de la Nueva Escuela Mexicana, enfatizando la práctica y el esfuerzo de los colectivos docentes en la educación básica del estado de Oaxaca.

La educación alternativa presente en diversos planteles de la entidad oaxaqueña son ejemplo de la congruencia pedagógica promovida por el gremio magisterial y un referente nacional en la propuesta educativa

denominada La Nueva Escuela Mexicana. El trabajo académico de los profesores es producto de la incorporación de los saberes comunitarios y del diálogo académico entre las diversas corrientes políticas propias del gremio. El trabajo y diseño de las actividades de aprendizaje son el reflejo de la construcción histórica de pedagogías alternativas y activas, acordes a la realidad de los centros escolares urbanos, rurales, comunitarios e indígenas.

El rescate de saberes populares y la incorporación de diversas cosmovisiones en la práctica educativa son característicos de los maestros oaxaqueños, al tenor de la propuesta educativa del proyecto de la Cuarta Transformación. La escuela, la familia y la comunidad como punto de construcción de conocimientos alternativos. El trabajo colegiado de los profesores en Oaxaca da cuenta de las expresiones históricas de lucha, para posicionar el saber popular como referente de conocimiento.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, campos formativos, Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, ecología de saberes, racionalidad comunicativa.

¹⁶ Doctor en Educación por la Universidad La Salle Puebla. Profesor de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias de la Educación, Candidato a SNI e integrante del Cuerpo Académico Estudios Políticos. Temas de especialización e investigación: Gestión y Política educativa, Educación abierta y a distancia.

ABSTRACT

The expressions expressed by the attendants to the first thematic axis called The New Mexican School (NEM) and the Plan for the Transformation of Education in Oaxaca (PTEO), in the context of the Interinstitutional Seminar: "The NEM, scopes from the experiences in the territories" formative activity organized by the Academic Bodies Political Studies and Education and Construction of Knowledge are incorporated. A theoretical approach and historical tour of the New Mexican School is made, emphasizing the practice and effort of the teaching collectives in basic education in the state of Oaxaca.

The alternative education present in several schools in the state of Oaxaca is an example of the pedagogical congruence promoted by the teachers' union and a national reference in the educational proposal called The New Mexican School. The academic work of the teachers is the product of the incorporation of community knowledge and the academic dialogue between the different political currents of the union. The work and design of learning activities are the reflection of the historical construction of alternative and active pedagogies, according to the reality of urban, rural, community and indigenous schools.

The rescue of popular knowledge and the incorporation of diverse cosmovisions in educational practice are characteristic of Oaxaca teachers, in line with the educational proposal of the Fourth Transformation

project. The school, the family and the community as a point of construction of alternative knowledge. The collegiate work of teachers in Oaxaca accounts for the historical expressions of struggle, to position popular knowledge as a reference of knowledge.

Key words: *New Mexican school, formative fields, Plan for the Transformation of Education in Oaxaca, ecology of knowledge, communicative rationality.*

INTRODUCCIÓN

En el contexto del Seminario Interinstitucional: "La Nueva Escuela Mexicana, alcances desde las experiencias en los territorios" la ceremonia de inauguración y el conversatorio magistral se efectuaron el día viernes 01 de marzo del año 2024, posteriormente el primer eje temático con el que inició el seminario fue el denominado La Nueva Escuela Mexicana y el PTEO, mismo que tuvo verificativo el 15 de marzo en el Auditorio del Instituto de Ciencias de la Educación, tuve la fortuna de coordinar la mesa, en la que participaron, el Dr. Benjamín Maldonado Alvarado, docente de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la Profesora Norma Dalila Orozco Morales, adscrita a la Escuela Primaria "Francisco I. Madero", Zona Escolar 07 del Municipio de Ocotlán de Morelos; la Maestra Marielva Donají Vásquez Marcial, subdirectora Académica de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional

de Educación Normal de Oaxaca (CRENO); finalmente el Maestro Isaac Ángeles Contreras, docente de la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapam del Progreso Oaxaca.

El formato implementado fue el conversatorio, de donde se destacaron aspectos sobresalientes de la política educativa de la denominada cuarta transformación y de manera específica la educación básica. Es de aclarar que no pretendo realizar una relatoría del evento académico, más bien resaltar los puntos académicos y experiencias formativas de ambos proyectos educativos la NEM y el PTEO. Los siguientes puntos son de anclaje para abordar líneas más adelante sobre las vicisitudes de la reforma educativa.

- La Nueva Escuela Mexicana no es un proyecto de transformación, es un proyecto que no tiene posibilidades de concreción.
- El nuevo Modelo Educativo trabaja con la vieja estructura.
- La NEM no es un proyecto alternativo, es una propuesta innovadora en un sistema viejo, no es posible realizar una transformación desde arriba.
- La NEM no contempla la experiencia de los colectivos docentes, de la vivencia en los territorios.
- La NEM contempla al docente como agente de cambio y plantea la posibilidad del codiseño curricular.

• Las concesiones del Estado no son transformación, por lo tanto, la NEM está muy lejos de ser una alternativa transformadora.

• El PTEO expresa la experiencia histórica construida por el Magisterio, busca transformar el sistema educativo.

• El PTEO es la aspiración de los profesores de querer cambiar y transformar las prácticas.

• El PTEO parte de las necesidades de las comunidades, de la realidad, busca revitalizar la cultura e incluir las diversas cosmovisiones desde los territorios.

• El PTEO contempla el trabajo fuera de las aulas, los profesores tienen la posibilidad de trabajar pedagogías activas.

• El PTEO considera la posibilidad de transgresión educativa, permite el trabajo de los colectivos pedagógicos.

• El PTEO no es un Plan de Estudios, surge en el año 2012, impulsado por el Magisterio de Educación Indígena y la Sección 22, como respuesta a la política educativa denominada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) entre el Gobierno Federal y los maestros de México representado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

• La NEM contempla los principios pedagógicos del PTEO, son visiones y dimensiones distintas de la educación.

ESTRUCTURA HISTÓRICA, POSIBILIDADES Y DEBATE FORMATIVO

Al cierre del sexenio de la denominada cuarta transformación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) cumple 103 años de existencia, tomando como referencia el 12 de octubre del año 1921, bajo la titularidad del Lic. José Vasconcelos Calderón, a la fecha se han presentado once reformas al artículo tercero constitucional y con atribución personal seis propuestas de modelo educativo y orientaciones pedagógicas: I. Educación nacional, alfabetización y transformación social; II. Educación abierta y masificación educativa; III. Educación, modernidad e institucionalidad; IV. Educación a distancia, evaluación y calidad educativa; V. Calidad y neoliberalismo educativo; VI. Educación, transformación y reivindicación docente.

Las diversas directrices que se establecen desde los Planes Nacionales de Desarrollo y los respectivos Programas Sectoriales de Educación siguen obedeciendo en la actualidad a las políticas dictadas por los organismos internacionales, las principales cámaras y grupos empresariales, solo basta analizar el perfil de los secretarios de educación en los últimos seis sexenios y las acciones implementadas con los gremios de profesores en el país, especialmente en la entidad oaxaqueña.

No debemos obviar que cada política educativa, la intención que tenga, tiene que

acompañarse de un eslogan, emulando el marketing empresarial, mismo que se reproduce en las distintas secretarías y principales medios de comunicación, sin duda por el crecimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) la apuesta principal se centra en los digitales.

Un ejemplo de marketing educativo fue el difundido en el año 2005, etapa en el que la SEP se organizó en tres subsecretarías, las cuales permitieron mayor operatividad, seguimiento y control de los proyectos, programas y directrices educativas, estas son la Subsecretaría de Educación Básica, la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Subsecretaría de Educación Superior.

En este recorrido institucional la existencia de la Ley General de Educación ha sido fundamental para operar toda intencionalidad de los titulares del ejecutivo federal en turno, desde su publicación en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, teniendo como antecedente la Ley Federal de Educación de 1973 y referente inmediato la Ley Orgánica de educación de 1940.

La verticalidad de las propuestas educativas está presente, a pesar de las consultas generadas para ser consideradas en la construcción del modelo educativo actual. En esta última reforma el papel y dignificación del profesor ha sido un sello característico, que se había desdibujado con una intencionalidad represiva.

La educación básica en nuestro país dispone de un nuevo nivel educativo, al volverse obligatoria la educación inicial, completando el escalón del tipo básico con los niveles, inicial, preescolar, primaria y secundaria. El abordaje del presente capítulo se centra en la educación primaria, intentando incluir una visión amplia, sin adopción de la neutralidad, pero con una esencia de docente universitario y de exprofesor rural.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, CRONOLOGÍA, PLANTEAMIENTOS Y ADAPTACIONES

Antes de iniciar con la descripción del proyecto educativo de estado, vale la pena realizar las siguientes precisiones de contexto histórico.

El sexenio del Licenciado Andrés Manuel López Obrador comprendió del 01 de diciembre de 2018 al 01 de octubre de 2024. La alternativa política y de transformación social desde un nuevo humanismo mexicano fue unas de las premisas expresadas en campaña al encabezar el Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA). Su mandato concluye dos meses antes, por decirlo de una manera, a diferencia de los cuatro últimos mandatarios de las principales fuerzas del país, el partido tricolor y el azul, quienes habían concluido hasta el 30 de noviembre del año en turno.

En el mes de agosto de 2018 el secretario de Educación Pública anunció en perspectiva el inicio de 32 foros estatales con la finali-

dad de identificar las necesidades en educación pública en el país.

El 21 de marzo de 2019, en el contexto del natalicio del Benemérito de las Américas, el titular de la Secretaría de Educación, en el contexto de las conferencias matutinas, el titular del Ejecutivo Federal, informó sobre los puntos más importantes de la Reforma Educativa, y la Nueva Escuela Mexicana, reforzando los planteamientos vertidos desde el mes de enero, resaltando el papel de la comunidad en los contenidos escolares.

La decimoprimer reforma al artículo tercero constitucional publicada en el Diario Oficial de la Federación el miércoles 15 de mayo de 2019, en el contexto del día del maestro, destacó la obligatoriedad de la educación inicial y superior; resaltó el papel de las maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social. Promoción de la educación equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia.

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND) se publicó en el Diario Oficial de la Federación el viernes 12 de julio de 2019, se presentó siete meses después de haber iniciado el mandato, un poco tarde, si tomamos como referencia el plan presentado por los últimos cinco expresidentes, quienes lo hicieron en el mes de mayo. Probablemente este dato sea irrelevante, pero tiene consecuencia, al retrasar la publicación del Programa Sectorial de Educación (PSE).

La SEP a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) presentó el 16 de julio de 2019 el documento denominado La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, misma que se mostró como una guía de apoyo.

El 02 de agosto de 2019 la SEP difundió el documento denominado Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación, educación básica, Ciclo Escolar 2019-2020. El contenido se difundió en el portal web, de la SEP, educación básica, sección multimedia.

El lunes 30 de septiembre de 2019, en el Diario Oficial de la Secretaría de Educación Pública se publicó el decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, se destina el Capítulo I. De la función de la Nueva Escuela Mexicana.

El Programa Sectorial de Educación 2020-2024, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el lunes 6 de julio de 2020, en el contexto de la Pandemia y casi un año después de haberse presentado el PND.

En el boletín N° 1 de fecha 1 de enero de 2020, el secretario de la SEP Esteban Moctezuma Barragán resaltó el acuerdo Educativo Nacional, como arranque de un proceso de reconciliación entre los actores del sistema. El titular de la secretaría comentó que la aprobación de la legislación secundaria del Acuerdo Educativo Nacional: La Ley General de Educación; La Ley Reglamentaria para la Mejora Continua de la Educación, y la

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, derivó de un ejercicio de consulta inédito del que formaron parte todos los actores del Sistema Educativo Nacional. (SEP, 2020).

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) “Por la educación al servicio del pueblo” realizó el primer Foro Nacional para la Transformación Educativa Caminemos juntos a la Nueva Escuela Mexicana. La convocatoria contempló dos fechas, para la etapa seccional, 26 de enero y para la nacional la fecha límite para la recepción de ponencias fue el día 28 del año 2020.

De conformidad con el Boletín N°. 72 de la SEP, publicado el 15 de marzo de 2020, se estableció la fecha del 24 de marzo para que el personal docente y administrativo se aislaran de manera voluntaria y preventiva en sus respectivos hogares a causa del coronavirus SARS-CoV-2.

El 21 de diciembre de 2020, el presidente de la república anunció que la Maestra Delfina Gómez Álvarez ocuparía la titularidad de la SEP, con la finalidad de fortalecer el proyecto educativo de nación y de la denominada cuarta transformación.

El 07 de enero de 2021 el entonces titular de la SEP, anunció el proceso de transición para el relevo de la titularidad de la Secretaría, desempeñándose en el cargo la Maestra Delfina Gómez Álvarez, convirtiéndose en la novena mujer en ocupar una Secretaría. Este evento

se puede consultar en el boletín N° 31 de la SEP, de fecha 15 de febrero de 2021.

El 31 de enero de 2022 se presentó el documento de trabajo titulado, Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, avalado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP. Documento que en lo sucesivo se convirtió en un referente para comprender el proyecto educativo.

Para el 19 de mayo de 2022 el Dr. Ángel Díaz Barriga presentó la conferencia magistral denominada “Retos de la Docencia ante el marco curricular 2022”. No se precisaron en términos claros y del quehacer docente la operatividad de los contenidos.

Para el mes de junio y agosto de 2022, se puso en circulación el documento Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (Marco y estructura curricular).

Para el 17 de agosto de 2022, la entonces secretaria de Educación Pública Delfina Gómez Álvarez presentó a la nueva titular la profesora Leticia Ramírez Amaya, de ello da cuenta el boletín de prensa SEP no.193; para el 1 de septiembre de 2022 se oficializa el nombramiento y la asunción del cargo, dicha información se puede consultar en el boletín de prensa no.211.

De manera particular el 19 de agosto de 2022 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para

la educación preescolar, primaria y secundaria. Es importante mencionar que no se disponía de los Planes y Programas de estudio definidos, sin embargo, se inició con el proceso para la elaboración de contenidos para los Libros de Texto Gratuitos.

En la entidad Oaxaqueña inicia un periodo de alternancia política al ganar la coalición “Juntos hacemos historia en Oaxaca” el proyecto político lo encabeza el Ing. Salomón Jara Cruz, del partido Morena, para el periodo sexenal 2022-2028, mismo que arrancó desde el 1 de diciembre. Por vez primera se crea una Secretaría de Educación Pública en Oaxaca, encabezada por la Lic. Delfina Elizabeth Guzmán Díaz; la titularidad del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) recae sobre el Lic. Emilio Montero Pérez.

El 26 de junio de 2023 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo no. 02/06/23 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2023-2024, aplicables en toda la República para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestras y maestros de educación básica. Es importante destacar que la duración del calendario contempló 190 días para la educación preescolar, primaria y secundaria, mientras que para Educación Normal y la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica consideró 195 días. El calendario contempló 10 días para el periodo de planeación y habilitación docente, del 14 al 25 de agosto; el inicio de cursos fue el 28 de

agosto. Destaca también la consideración de ocho sesiones ordinarias del Consejo Técnico Escolar (CTE) durante el año lectivo.

Para el 05 de julio del año 2023, la SEP a través de la SEMS presentó la primera edición del documento denominado La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general, en esencia representa de manera clara, la finalidad del proyecto educativo de nación.

Respecto al Calendario Escolar 2023-2024, la Sección 22 presentó su propuesta “Calendario alternativo” con 200 días, iniciando actividades escolares dos días antes, de manera específica el jueves 24 de agosto y con fecha de culminación de 10 de julio de 2024.

En el encabezado del periódico el tiempo digital de fecha 03 de agosto de 2023 se leía: Afirma la Sección 22 que en Oaxaca no se utilizan los libros de texto de la SEP, provocando mayor confusión en los colectivos docentes que ya habían iniciado con sus propias adaptaciones y procesos de discusión.

Para el 08 de agosto de 2023 profesora Leticia Ramírez Amaya informó sobre el inicio de la distribución de libros de texto gratuito en las 32 entidades del país con la finalidad de iniciar el Ciclo Escolar 2023-2024 sin contratiempos y ningún impedimento de naturaleza jurídica, adicionalmente se dispondría de los programas sintéticos para educación primaria. Como acotación, cinco años antes, el 19 de junio de 2018 el entonces

secretario de educación, Lic. Otto Granados Roldan presentaba en el salón Iberoamericano de la SEP los libros de texto gratuito del Nuevo Modelo Educativo.

El 10 de agosto del año 2023, en la cuenta de X (antes Twitter) @senadoresdelPAN pusieron a disposición de la sociedad el formato de amparo contra los libros de texto gratuito y la guía para el llenado. Con el texto “Los nuevos #LibrosDeTexto tienen graves errores y buscan el adoctrinamiento. Si usted se preocupa por la formación de sus hijas/os, compartimos este formato de demanda de amparo, para proteger su derecho a la educación”. (Senadores del PAN, 2023). Desde el mes de mayo se presentaron juicios de amparo referentes a la reclamación del acto de la impresión y distribución de los nuevos materiales educativos. En el encabezado del periódico digital El Universal Oaxaca de fecha 14 de agosto de 2023 se leyó: “Es su derecho”. Sección 22 no impedirá entrega de nuevos libros de texto a estudiantes de Oaxaca.

El 16 de agosto de 2023, la Cámara de Diputados, LXV Legislatura, organizó el foro titulado “Libros de Texto Gratuitos para una Educación con Futuro” Vale la pena ver y analizar las distintas expresiones parlamentarias, a título personal y sin el afán de prejuzgar al lector, los planteamientos vertidos se alejan por mucho a la cotidianidad áulica. Se presenta el ACUERDO número 10/09/23, por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y

certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. De manera específica, para el territorio nacional se cuenta con una nueva Boleta de Evaluación para los 12 grados escolares (tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria).

Finalmente, para el 10 de junio de 2024 la Secretaría de Gobernación publicó el ACUERDO número 10/06/24 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2024-2025, aplicables en toda la República para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestras y maestros de educación básica. Contempló 190 días para educación preescolar, primaria y secundaria y 95 días para educación normal y formación de docentes de educación básica. El inicio de clases se estableció para el lunes 26 de agosto y con fecha de culminación para el miércoles 16 de julio de 2025.

En la publicación del Centro de Comunicación Social CENCOS 22 de fecha 11 de junio de 2024 se difundió el Calendario Escolar alternativo 2024-2025. La historicidad y la recreación de los espacios dialógicos con la praxis educativa. La apuesta es seguir impulsando el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), la temporalidad de las rutas de acción y las jornadas formativas y de organización.

De manera formal en el contexto del Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA)

2024-2025, el 09 de agosto de 2024, la sección 22 a través de su representante anunció el inicio de clases para el 22 de agosto y con fecha de culminación del 14 de julio de 2025.

Todo el recorrido da cuenta de las intenciones formativas e improvisaciones que se realizaron por parte de las autoridades educativas en todos los niveles de gobierno, las decisiones y tiempos políticos como prioridad, frente a la realidad educativa en las regiones del país y el papel de los gremios con sus fracciones sindicales.

LA REALIDAD EDUCATIVA, COLECTIVOS DOCENTES Y PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El domingo 1 de julio de 2018 se celebró en México el Proceso Electoral Federal, resultando triunfador de las elecciones presidenciales el Lic. Andrés Manuel López Obrador, de la mano de la denominada coalición “Juntos Haremos Historia” integrada por el Partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), Partido del Trabajo (PT) y el Partido Encuentro Social (PES). En este proceso electoral también se renovaron 128 senadores y 500 diputados federales. Dos meses antes, el sábado 12 de mayo de 2018, el entonces candidato Presidencial, presentó en la explanada municipal del Municipio de Guelatao de Juárez, en presencia de seguidores, maestros y padres de familia, 10 compromisos básicos con la educación y con el magisterio nacional: 1. Fortaleci-

miento de la educación pública, gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, bajo la premisa de que la educación no es privilegio, es un derecho del pueblo; 2. Alimentación en todas las escuelas de educación básica de las zonas pobres y marginadas del país; 3. Todos los estudiantes de preparatoria o nivel medio superior obtendrán una beca mensual para evitar la deserción escolar; 4. Los estudiantes de familias de escasos recursos económicos que estudien en universidades o en escuelas de nivel superior obtendrán una beca de \$2,400.00 mensuales, no habrá rechazados, cien por ciento de inscripción a todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades; 5. Será prioritario fortalecer a las escuelas normales, a la Universidad Pedagógica Nacional, para actualizar los textos de enseñanza aprendizaje y mejorar la calidad de la educación. 6. Cancelación de la mal llamada reforma educativa, justicia para todos los afectados, para cesados injustamente, presos políticos y víctimas de la violencia, iniciativas de reformas a las leyes que vulneran la dignidad y derechos de los maestros de México; 7. Elaboración conjunta con maestros, padres de familia, pedagogos, especialistas, un plan educativo que mejore la realidad y la calidad de la enseñanza sin afectación a los derechos laborales del magisterio; 8. Respeto a la independencia y autonomía de los trabajadores de la educación en México, sin intervención del gobierno en la vida de las organizaciones y garantizar una plena democracia sindical; 9. Se retomaran las propuestas alternativas de educación que cada

entidad federativa impulsa, como el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), en particular, apoyo a la educación indígena y preservación de la lengua, las tradiciones, costumbres, medio ambiente y la organización social comunitaria; 10. Suspensión de las cuotas que pagan los padres de familia para el mantenimiento de las escuelas, el gobierno destinará recursos directos a los Consejos Escolares de Participación Social.

Para el 15 de mayo de 2019, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Destaca de la reforma, la obligatoriedad de la educación inicial y superior. De forma textual y para efectos del presente análisis se retoma el siguiente texto del artículo 3° de la Constitución:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; contribuirá a la mejor convivencia humana; será equitativa, inclusiva, intercultural e integral, además, será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (CPEUM, 2019, art.3).

Dos meses después, el 12 de julio de 2019 se presenta el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Para el lunes 30 de septiembre de 2019 se publica en el Diario Oficial de la Federación el Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. La incorporación de nuevos conceptos al ámbito educativo es evidente, de los que se exaltan, equidad y excelencia educativa, la nueva escuela mexicana, revalorización de las maestras y maestros participación de los pueblos y comunidades indígenas, educación democrática, nacional, humanista, respeto a las familias, desarrollo sostenible, equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia. La misma legislación hace referencia del magisterio como agente fundamental en el proceso educativo, por lo que en materia de las promociones y reconocimiento de la labor docente se considera la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

El 16 de julio de 2019 la SEMS presentó el documento titulado “La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas”, el documento a pesar de establecer con claridad la intención de la federación para implementar un nuevo proyecto educativo, no termina por clarificar si se trata de un nuevo modelo educativo o enfoque pedagógico, ya que es bien sabido que en el sexenio anterior se había presentado el 13 de marzo de 2017 el Nuevo Modelo Educativo “Primero el presente, primero los niños”.

Para la tercera y cuarta semana del mes de marzo de 2020, la SEP, mediante boletín No. 72 ordenó el aislamiento voluntario y preventivo. Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se publica el 06 de julio de 2020, en el contexto de la pandemia. No debemos olvidar que la propia SEP, a través del boletín No. 18, de fecha 20 de agosto, exhorta al regreso a clases voluntario con la finalidad de reanudar actividades presenciales para el Ciclo Escolar 2021-2022, un llamado al regreso progresivo considerando la utilidad de los programas de educación a distancia “Aprende en Casa”, “Jóvenes en TV”, “Bachillerato en TV”.

Para el caso de la educación básica en instituciones públicas en el estado de Oaxaca la adopción de las disposiciones federales en materia educativa, fueron distintas. El regreso a clases para el ciclo escolar 2022-2023 no fue del todo presencial, algunas escuelas desarrollaron la totalidad de la jornada escolar con las respectivas medidas

de filtros sanitarios, otros centros más con el cincuenta por ciento de clases presenciales, pese a que la federación y el propio IEEPO anunciarán con éxito el regreso a clases presenciales, lo cierto es que los estudiantes y profesores aún seguían trabajando con los planes y programas de estudio del sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto (incluso con contenidos, estrategias y prácticas de más atrás).

Es hasta el Ciclo Escolar 2023-2024, agosto-julio, que los nuevos libros de texto gratuito, propios de la NEM empezaron a distribuirse de forma progresiva en los planteles de la entidad, aclarando que aún no se disponía de la totalidad de libros de primero a sexto de primaria. El calendario alternativo escolar 2023-2024 denominado “El camino del PTEO en la transformación educativa y social”, contempló un total de 200 días de clases, marcando la fecha de inicio de actividades escolares el jueves 24 de agosto y culminando el 10 de julio de 2024. Mientras que el calendario presentado por la SEP consideró 190 días, con fecha de inicio lunes 28 de agosto y fecha de culminación 16 de julio. Desde la perspectiva del titular del IEEPO, se distribuyeron más de 7 millones de libros; en la misma sintonía se pronunció la secretaria de Educación Pública en Oaxaca sobre la importancia de la distribución puntual de los libros de texto en más de las 13 mil escuelas de educación pública.

Las diversas realidades de los docentes de educación básica dan cuenta de la multiversidad de prácticas pedagógicas implementa-

das al iniciar el ciclo escolar, el trabajo académico con los libros de texto gratuito implicó:

- Confusión en el entendimiento conceptual de todo lo que implica la NEM.
- Incertidumbre en el desarrollo de los contenidos.
- Ausencia de referentes teóricos o paradigmas educativos.
- Confusión en la elaboración de planeaciones didácticas.
- La escasa capacitación para construir y en consecuencia desarrollar la excelencia educativa.
- La ausencia de acompañamiento para comprender y diseñar las progresiones de aprendizajes.

LA TRASCENDENCIA DE LOS COLECTIVOS DOCENTES, SABERES Y COMUNIDAD

Especial mención merece el trabajo de los docentes a través de sus colectivos, quienes desde el año 2010 han presentado proyectos escolares alternativos para formar en y para la comunidad, rescatar el valor de los saberes comunitarios y legitimar el valor de los saberes populares, mediante el trabajo por proyectos en consonancia con los estudiantes, padres de familia y autoridades municipales.

Los planteamientos curriculares expresados en los planes y programas de estudio de la NEM dan cuenta de una parte importante de

la práctica del maestro oaxaqueño, toda vez que no es nada distinto de lo planteado en la educación alternativa, con la salvedad que en el proyecto educativo de la denominada cuarta transformación son nombrados de manera curricular a través de los cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, De lo humano y lo comunitario, Ética, naturaleza y sociedades. A la par la incorporación de los siete ejes articuladores: Inclusión, Pensamiento Crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas. La autonomía curricular de la práctica docente posibilita el desarrollo de los contenidos únicos de aprendizaje, complementado por los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), la experiencia, argumentación y narración de la comunidad estudiantil es uno de los fines de todo acto educativo.

Una de las fortalezas que acompañan los libros de texto gratuito de educación primaria, de primero a sexto año, es la incorporación de códigos QR, es cierto y debatible que su funcionalidad se basa en el uso del celular y conexión a internet, principalmente, la disposición del docente y suma de voluntades son factores determinantes para aprovechar el recurso tecnológico, sin caer en determinismos de nula utilidad.

En el contexto de la práctica docente no se debe dejar de mencionar el reconocimiento, y la incorporación conceptual en los libros de texto gratuito, lo concerniente a la ecología de saberes, esta posibilidad de permi-

tir que los profesores y el colectivo declare de manera oficial la incorporación de saberes comunitarios, alejados de la lógica racional y científica del conocimiento, las puertas abiertas para el debate y la discusión sobre los temas de aprendizaje, en donde la cosmovisión de los actores tiene lugar y un espacio para la competencia de saberes. Al respecto De Sousa (2006) refiere sobre la ecología de saberes en el contexto universitario “[...] es llevar la universidad hacia afuera. [...] traer otros conocimientos hacia adentro...” (p.38). El trabajo de los colectivos docentes se reconoce de manera evidente desde el oficialismo de los libros de texto gratuitos, el papel de los profesores como agentes de transformación comunitaria.

Otra perspectiva reciente, clara y aplicable a cualquier ámbito y nivel educativo es la que expresó De Sousa (2019) sobre la ecología de saberes, entendida como el “encuentro mutuo y del diálogo recíproco que sustenta la fertilización y la transformación recíprocas entre saberes, culturas y prácticas que luchan contra la opresión” (p.346). Reconocer al profesorado como agente de cambio dentro del complejo mundo del sistema y políticas educativas, es un logro magisterial que a su vez conlleva un riesgo, al situar la práctica como la libertad de hacer de todo un poco y simplemente replicar los modos de la cotidianidad, con el amparo de la “experiencia en los años del servicio”. Adoptar esta posición es quizás la negación a la posibilidad de reinventar y profesionalizar la propia tarea docente, dentro y fuera del espacio áulico.

Respecto a los programas sintéticos, estos son referentes y guías para la elaboración del programa analítico, esta posibilidad declarada de la libertad y flexibilidad del profesorado para planear las actividades de aprendizaje es una de las grandezas del planteamiento curricular de la NEM, en el contexto oaxaqueño no es nada nuevo, sobre todo para quienes desde siempre han trabajado por proyectos desde lo comunitario, y la organización de actividades escolares no siempre se encierra en un formato formalmente establecido, con miras a la supervisión de los directivos escolares. Para efectos de mayor entendimiento dentro del material de apoyo para los profesores, en el texto *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* se declara que el programa analítico:

(...) No es un formato que se llene con alguna receta, implica organizar de una manera específica varias de las acciones que ya se llevan a cabo en la escuela, incorporar nuevas o reorientar el sentido de otras para atender a las finalidades que el Plan de Estudio señala. Visto así, el programa analítico es un documento sencillo que se elabora, analiza y evalúa, durante el ciclo escolar, en las sesiones del CTE, o en las academias para el caso de secundaria, además de los espacios de formación docente. El programa analítico se configura en tres grandes planos, el primero refiere al ejercicio de la lectura de la realidad educativa de la escuela como punto de partida para la toma de decisiones. El segundo plano explica los procesos de integración curricular y contextualización. Finalmente, el plano del codiseño de contenidos que incorpora las especificidades

locales (siempre bajo los principios de laicidad y científicidad que señala el artículo 3° constitucional) (SEP, 2024, p. 45).

La libertad para planear desde los colectivos docentes no es una tarea fácil, sobre todo si hablamos de la diversidad de profesiones que convergen en la práctica pedagógica, los años de experiencia y los referentes ideológicos del personal. El trabajo desarrollado desde los Consejos Técnicos Escolares (CTE) representa el momento ideal para concretizar y construir contenidos, pero también es el espacio de simulación para el nulo desarrollo del diálogo académico.

DE LA METODOLOGÍA Y LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LOS SABERES

Respecto a la metodología para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, el oficialismo plantea la posibilidad del trabajo mediante el aprendizaje basado en indagación, bajo el enfoque STEAM, la incorporación de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, el planteamiento de esta metodología radica en el desarrollo de cinco fases. Otro planteamiento que se sugiere es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual retoma seis momentos, como condicionante para la construcción de proyectos educativos: presentación, recolección, formulación del problema, organización de la experiencia, vivencia de la experiencia, resultados y análisis. Finalmente, la metodología Aprendizaje Servicio (AS) sugerido para el logro de los fines de la NEM; se basa en el desarrollo de cinco fases, pasos o etapas: punto de partida, lo que sé y lo que

quiero saber, organización de las actividades, creatividad en marcha, compartimos y evaluamos lo aprendido. Otra sugerencia metodológica es el denominado Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, el planteamiento esencial consiste en la reconstrucción y reconfiguración de significados, a partir del reconocimiento de diversos escenarios pedagógicos, las fases propuestas refieren a la: planeación, acción e intervención.

Independientemente de las metodologías planteadas, lo cierto es que en el día a día, en la cotidianidad de la práctica escolar, los profesores desarrollan distintas metodologías basadas en las pedagogías activas, cuyo planteamiento esencial es la comunicación constante entre los actores educativos y el material didáctico con el medio. La diversidad de prácticas y la libertad de ejercerlas es la base de la educación en contextos urbanos, rurales y comunitarios.

Respecto a la evaluación de aprendizajes, el planteamiento institucional se basa en la evaluación formativa, con énfasis en el trabajo escolar, a diferencia del planteamiento de los sexenios 2000-2006 y 2006-2012 de los gobiernos panistas, en donde la apuesta se basaba en la verificación de lo aprendido, mediante el diseño de técnicas e instrumentos de evaluación que evidenciaran el logro de la calidad educativa. En este nuevo proyecto de la NEM, pudiera verse como la relación o flexibilización de la evaluación, sin embargo, el trabajo de los profesores sigue siendo arduo y adicional a la jornada laboral, principalmente por que el trabajo co-

munitario y social evoca la imaginación y construcción de actividades novedosas, únicas y razonadas en la colectividad.

Sea cual fuera la concepción de la evaluación, la estimación del desempeño académico de los estudiantes sigue siendo numérica, a excepción del preescolar, ello implicó en la NEM el diseño de una nueva boleta de evaluación, respecto a las fases de aprendizaje, 12 grados; Fase 2. Preescolar (primero, segundo y tercer grados), Fase 3. Primaria (primero y segundos grados), Fase 4. Primaria (tercero y cuarto grados), Fase 5. Primaria (quinto y sexto grados) y Fase 6. Secundaria (primero, segundo y tercer grados).

De los últimos cambios significativos dentro de los criterios de evaluación y que ha representado una polémica social es el de la asistencia, al considerarse como un elemento que no es determinante para el aprendizaje en el aula. La particularidad de los cambios se encuentra contemplada en el ACUERDO secretarial número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria, abrogando el ACUERDO número 11/03/19 de fecha 29 de marzo de 2019.

En estos dos últimos ciclos escolares, la práctica pedagógica en Oaxaca ha sentado un precedente y es un ejemplo a nivel nacional respecto a la revalorización de los sa-

beres populares, como una visión inclusiva para entender el mundo, distinta al oficialismo cognitivo de las tradiciones anglosajonas. El trabajo de los colectivos pedagógicos es la principal fortaleza al tenor de cualquier reforma educativa, desde el proyecto de la modernización educativa de la década de los noventa, siglo xx, pasando al modelo de la calidad y evaluación educativa, hasta el proyecto de la NEM en escenarios de la cuarta transformación, siglo xxi, la resistencia y alternativa educativa es y seguirá siendo una muestra del pensamiento divergente, de la convivencia en las diferencias.

La incertidumbre educativa sobre la continuidad o la presencia de un nuevo planteamiento curricular en el proyecto del segundo piso de la cuarta transformación sigue siendo un desafío, por su parte la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, llevó a cabo los días 26, 27 y 28 de abril, el VI Congreso Nacional Extraordinario, en la Sede nacional de la CNTE, Sección IX Democrática, con sede en la Ciudad de México.

No basta revalorar el papel de maestro como agente de transformación social, esta posición es reduccionista, sólo refleja el trabajo del sujeto en su rol del cumplimiento de planes y programas de estudio, es necesario incluir en los libros de texto y en los métodos de enseñanza, los trabajos y proyectos propios de los distintos colectivos pedagógicos impulsados en todo el país, en el caso de la entidad oaxaqueña, los esfuerzos genera-

dos en las distintas ediciones de los talleres estatales de educación alternativa (TEEA) son un reflejo de la organización pedagógica alternativa, producto del trabajo intelectual de profesores y profesoras rurales, que socializan y recuperan saberes ancestrales en el contexto de la comercialización educativa, al estilo de los eslogan, característicos de las marcas comerciales difundidas en las redes sociales.

El reto latente para el secretario de educación será el desarrollo y puesta en práctica de la racionalidad comunicativa, bajo la perspectiva de Habermas, y en palabras de López de Lizaga (2015):

(...) dar razón, justificar o fundamentar son procesos esencialmente interpersonales que tienen lugar mediante la comunicación lingüística [...] ante un interlocutor con el que se establece comunicación. [...] una creciente capacidad de << aunar sin coacciones y de generar consenso >>, es decir: de entenderse con otros, de alcanzar acuerdos sobre la base de razones (p.78).

Pensar que los profesores no son intelectuales y una fuente de conocimiento, es seguir la lógica despersonificada de que: son actores de transformación, desde una visión vertical, conceptual y no de territorio. Ningún cambio curricular tiene sentido formativo sin la participación de los colectivos educativos.

Al cierre de este análisis, ya se tiene la certeza que el nuevo secretario de educación pú-

blica es el economista Mario Martín Delgado Carrillo y con fecha lunes 30 de septiembre la presidenta electa de México la Dra. Claudia Sheinbaum Pardo presentó el nombrado gabinete ampliado, algunas continuidades políticas y la inclusión de otras experiencias académicas: la Maestra Angélica Noemí Juárez Pérez, encabezará la titularidad de la Subsecretaría de Educación Básica (SES).

La perplejidad prevalece sobre el destino de la NEM, las implicaciones académicas y laborales con los maestros de México y las demandas legítimas del magisterio oaxaqueño. La educación que se genera desde Oaxaca, sin el afán de ser localista o reduccionista, siempre será una muestra de la multi dialogicidad de la práctica docente, latente y presente en los 570 municipios y en la convivencia de alrededor de 19 grupos étnicos de un total de 65 que son reconocidos en el país.

REFERENCIAS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (2019). Artículo tercero. *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo de 2019.

De Sousa, B. (2006). Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires* (p. 38). CLACSO.

De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Editorial Trotta.

Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Boletín No. 1. Significó, el Acuerdo Educativo Nacional, arranque de un proceso de reconciliación entre los actores del sistema*. <<https://www.gob.mx/sep/articulos/-boletin-no-1-significo-el-acuerdo-educativo-nacional-arranque-de-un-proceso-de-reconciliacion-entre-los-actores-del-sistema-moctezuma>>.

López de Lizaga, J. (2015). *Habermas. El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. RBA Libros.

Senadores del PAN [@senadoresdelPAN]. (2023, 23 de septiembre). Los nuevos #LibrosDeTexto tienen graves errores y buscan el adoctrinamiento [Tweet]. X. <<https://x.com/SenadoresdelPAN/status/1689637586619514880>>.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. Dirección General de Materiales Educativos.