UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Tensiones y articulaciones en el marco de la Reforma Educativa en México: El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como experiencia de construcción alternativa

INFORME ACADÉMICO POR ARTÍCULO ACADÉMICO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Ashanty Herrerías Ramírez

ASESORA:

Mtra. Marcela Gómez Sollano

Trabajo realizado en el marco del proyecto "Políticas y reforma educativa en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano. Tensiones formas de articulación y alternativas pedagógicas" del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México) y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA-PAPIIT: IN400714)

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A las maestras y maestros del país que día a día defienden la educación pública y gratuita, y construyen propuestas alternativas de educación; a la memoria de quienes no pudieron continuar con esta labor porque la vida les fue arrebatada.

Por todas esas vidas arrebatas y nombres que merecen ser pronunciados, pronunciarlos mantiene presente el reclamo de justicia.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es producto de un largo camino de esfuerzos compartidos por lo que resulta casi imposible corresponderles a todas las personas que lo hicieron posible y de las que recibí su inconmensurable y generoso apoyo, ya sea en aspectos que enriquecieron el texto, como en el apoyo moral a lo largo de este andar. Sin embargo, y con riesgo de omisión, quisiera expresar mis sinceros agradecimientos:

A Marcela Gómez Sollano, quien me llevó de la mano por este camino. Mi más profundo agradecimiento por el estímulo, entusiasmo, paciencia, dirección, las cuidadosas lecturas, las atinadas recomendaciones y el apoyo brindado de forma permanente para la materialización de este trabajo pero, sobre todo, por ser mi gran maestra a lo largo de estos años. Dejo constancia de mi más amplio reconocimiento, cariño y admiración a quien siempre tuvo para mí palabras y gestos que hacían más luminoso el andar en medio de estos tiempos que nos exigen seguir soñando que otro mundo es posible.

A Pilar Martínez, Martha Corenstein y Susana Fernández por aceptar con calidez y grata disposición acompañarme en este proceso y por enriquecer este trabajo con su atenta lectura y valiosos comentarios. Mi admiración, respeto y cariño siempre.

A Beatriz Cadena, cuyo trabajo e inteligencia admiro, por la disposición, dedicación, generosidad, el acompañamiento, la cuidadosa lectura de este trabajo y las atinadas observaciones y, por el apoyo incondicional en este proceso y en muchos otros.

A APPEAL, por ser espacio de diálogo, por el aprendizaje continuo y la apuesta por compartir y generar conocimiento colectivo. Gracias a quienes lo echaron a andar y a quienes han sostenido ese espacio de formación e investigación, que desde las líneas de investigación que despliega brinda elementos fundamentales para quienes nos involucramos para pensar otras posibilidades.

A mis maestras y maestros de la licenciatura que de alguna u otra forma contribuyeron a que esté donde estoy. A quienes me confrontaron, a quienes me ayudaron a ver las cosas de otra manera, a quienes sembraron en mí nuevas inquietudes y a quienes me mostraron que otro mundo es posible, gracias absolutas.

A Zaida Celis un especial agradecimiento por su confianza y generosidad, quien me dio la oportunidad de compartir un espacio de formación invaluable. Gracias por enseñarme tantas cosas.

A Bertha Orozco por sus enseñanzas y por su compromiso con la formación pedagógica. Gracias por el diálogo, reflexión y todo lo compartido en horas de clase y fuera.

A Erika Hernández, por su acompañamiento, disposición, por los aportes bibliográficos y, sobre todo, por el compromiso con la transformación educativa en Oaxaca.

A Luis Hernández por su interés y entusiasmo, por su ayuda y generosidad que nunca alcanzaré a corresponder.

A mi familia, especialmente a mi mamá, porque no me alcanzará la vida para retribuirle todo el esfuerzo que ha hecho para forjar lo que soy. Gracias infinitas por el apoyo, por el aliento, por el ejemplo de entereza, por la confianza y, por las lecciones de vida y de amor. Lo logramos juntas.

A Manuel Durán por la escucha, por la cuidadosa lectura, por las sugerencias, por las palabras de aliento, por las muestras de cariño y apoyo, en fin, por todo lo compartido a lo largo de este proceso.

A los amigos que esta aventura universitaria me permitió encontrar; gracias por los recuerdos construidos, por el diálogo, por estar: Diego Lentz, Karina Mejía, Erik Nava, Margarita Sánchez, Ernesto Armada, Fernando González, Alfredo Muñoz, Nina Barrera, Zanya Echeverría, Nathalie Portilla, Oscar Durán. Especial agradecimiento a Fernando Santander, Gabriel Macias y Omar Nava, compañeros incansables de lucha y grandes amigos; gracias por la complicidad, por el disenso y la construcción de utopías.

A Anafrida Silva, amiga de toda la vida, por el apoyo, el cariño y el acompañamiento antes, durante y después de este trabajo.

A Mónica Arango, por las alegrías y tropiezos compartidos, por las invaluables lecciones de amistad, compromiso y solidaridad.

A la UNAM, por ser un espacio público de encuentro, debate y diálogo. Este trabajo habría sido imposible sin los proyectos colectivos que han luchado por una educación y una Universidad laica, gratuita y pública. Mi expresión de gratitud por permitirme llevar a cabo esta investigación y por todo lo que me ha brindado en esta aventura universitaria.

Al pueblo mexicano por brindarme la oportunidad de asistir a la Universidad y por hacerme llegar recursos para cumplir con este objetivo a través de las becas del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA-PAPIIT:IN400714).

Mientras me alcance la voz, gracias.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 1

PRIMERA PARTE
ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS EN AMÉRICA LATINA COMO CAMPO PROBLEMÁTICO. UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LAS APORTACIONES DEL PROGRAMA ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y PROSPECTIVA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA (APPEAL)

1. Contexto y debates para pensar el campo problemático de las alternativas pedagógicas en América Latina 7

2. Una mirada a partir de las aportaciones del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Momentos de su configuración 18

3. El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Delimitación temática: historia, condiciones de producción y actores 34

3.1 Delimitación del objeto de estudio 34

3.2 Oaxaca: condiciones socio-económicas, educación y movimiento magisterial 52

Oaxaca: conformación geopolítica y social 52

Oaxaca, espacio pluriétnico 59

Situación del sistema educativo oaxaqueño 63

Sección XXII y el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca. Un acercamiento a su constitución 80

La Sección XXII y el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca en el contexto de Reforma Educativa de 2013 105

SEGUNDA PARTE

ARTICULO ACADÉMICO

De lo intersticial al proyecto. El PTEO: tensiones y formas de articulación para pensar la compleja relación entre reforma educativa y alternativas pedagógicas 113

TERCERA PARTE

EL PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA (PTEO) COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA: CONFORMACIÓN, SUJETOS Y PERSPECTIVAS

1. EL PTEO: propuesta ante las necesidades y problemáticas socio-educativas de la región 147

2. El PTEO: Descripción y características generales de la experiencia 153

3. El PTEO: Objetivos, necesidades y programas 157

3.1. Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO) 158

3.2. Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO) 163

3.3. Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca (PEMCEV) 169

3.4. Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO) 175

3.5. Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO) 180

4. El PTEO. Vinculación escuela-comunidad: Sujetos de la educación, horizonte pedagógico y propuesta curricular 183

4.1. Visión y sentido de lo educativo 183

4.2. Perspectivas teórico políticas y posición frente al saber 189

4.3. El PTEO en y desde la escuela 197

4.4. Propuesta curricular 204

4.5. De la vivencia a la experiencia. Narrativas y propuestas 209

5. A manera de conclusión. El PTEO: el lugar del docente y la escuela en el proyecto político-pedagógico ... 212

FUENTES DE CONSULTA ... 215

ANEXOS

Anexo 1. Cronología de Congresos Ordinarios de la CNTE y Congresos de Educación Alternativa de la CNTE. ... 237

Anexo 2. Niveles educativos y sus modalidades en el sistema educativo oaxaqueño ... 242

Anexo 3. Formato diseñado por el equipo APPEAL para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas ... 244

Anexo 4. Cronología del PTEO ... 247

Anexo 5. Disposiciones jurídicas que sustentan legalmente el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO). ... 253

Anexo 6. Características generales del PTEO como experiencia pedagógica alternativa ... 254

ADDENDA ... 257

ÍNDICE DE SIGLAS

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (SEP)
APPEAL	Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina
APPO	Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca
ATP	Personal de apoyo técnico pedagógico
BM	Banco Mundial
CAM	Centros de Actualización del Magisterio
CEBA	Centros de Educación Básica para Adultos
CECATI	Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial
CED	Comité Ejecutivo Delegacional (SNTE)
CEDES22	Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII
CEDEX	Centros de Educación Extraescolar
CEN	Comité Ejecutivo Nacional (SNTE)
CENCOS22	Centro de Comunicación Social de la Sección XXII
CEO	Centro de Enseñanza Ocupacional
CEPOS22	Centro de Estudios Políticos y Sindicales de la Sección XXII
CES	Comité Ejecutivo Seccional (SNTE)
CETEO 22	Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COCEI	Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CT	Centro de Trabajo (SNTE)
EPA	experiencias pedagógicas alternativas
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FMI	Fondo Monetario Internacional
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MDTEO	Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMC	Organización Mundial del Comercio
PAAE	Personal de Asistencia y Apoyo a la Educación
PEA	Proyecto de Educación Alternativa
PEMCEV	Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca (PTEO)
PIB	Producto Interno Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRETEO	Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PTEO)

PROPCIEEO	Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PTEO)
PTEO	Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca
SEEO	Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (PTEO)
SEFPTEO	Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PTEO)
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TEEA	Taller Estatal de Educación Alternativa
TGA	Talleres Generales de Actualización
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VR	Vanguardia Revolucionaria

PRESENTACIÓN

El trabajo que se presenta a continuación se llevó a cabo en el marco del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) que se desarrolla en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y constituye uno de los resultados de la investigación realizada como parte del proyecto "Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas" realizado de 2013 a 2017 con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico como parte del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (DGAPA-PAPIIT: IN400714). Dejo constancia de mi agradecimiento a la DGAPA por el apoyo brindado para realización del estudio que me permitió dar vida a este documento.

El eje del presente texto lo constituye el artículo académico que lleva por título "De lo intersticial al proyecto. El PTEO: tensiones y formas de articulación para pensar la compleja relación entre reforma educativa y alternativas pedagógicas", el cual forma parte del libro *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*[1], coordinado por Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, en su calidad de responsable y corresponsable del programa APPEAL-México y del proyecto de referencia, en el que los autores y autoras de México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia participantes presentan los resultados de las líneas de indagación que el equipo del programa APPEAL definió como base para el desarrollo del proyecto antes mencionado.

Particularmente, el estudio que se presenta se inscribe en el contexto mexicano de reestructuración y regulación normativa y legislativa en materia educativa por parte del gobierno del actual presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018). Con la intención de abrir posibilidades para pensar las tensiones entre la lógica hegemónica y las propuestas alternativas, tanto en su dimensión histórico-genealógica, como en el marco de la coyuntura actual, se situó como referente concreto al Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca

[1] Véase Addenda al final de este trabajo.

(PTEO). En este contexto, la construcción de objeto de estudio se planteó con el propósito de profundizar en la particularidad que adquieren los procesos de construcción y sostenimiento de propuestas pedagógicas alternativas, situando sus límites y posibilidades, lo cual permite trazar un horizonte prospectivo para pensar cómo juegan las alternativas pedagógicas en la lucha por la hegemonía, tanto en el plano político como en el pedagógico.

Para ello, el presente informe se estructura en tres partes, un apartado de fuentes de consulta y orientaciones bibliográficas organizadas temáticamente y, un apartado de anexos. La primera parte titulada "Alternativas pedagógicas en América Latina como campo problemático. Una aproximación a partir de las aproximaciones del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL)" tiene como objetivo ubicar el contexto teórico-histórico de la investigación que sirvió como base para situar, de manera particular, la experiencia del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) como base para la construcción de una propuesta pedagógica-política alternativa.

Para su abordaje, esta primera parte está estructurada en tres sub-apartados. Los primeros dos tienen como objetivo hacer una descripción acotada sobre la trayectoria y situación actual del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) como un espacio de investigación, formación e intervención, dando cuenta de su proceso de constitución y las subsecuentes transformaciones en sus líneas de estudio, campos problemáticos, metodologías y elaboraciones teórico-conceptuales. El recorrido que se sugiere está compuesto, primero, por la recuperación de algunos de los referentes histórico-conceptuales que ubican el nacimiento de APPEAL, como lo son el contexto intelectual, y los debates teórico-educativos que marcaron o han estado presentes en el trabajo desarrollado por los participantes de dicho programa desde 1981 y que brindaron las bases para la delimitación del campo problemático de las alternativas pedagógicas. Posteriormente, a partir de la descripción de los momentos clave de desarrollo del Programa de APPEAL, se enuncian las temáticas, líneas de investigación y reflexiones teóricas que jugaron en la construcción del ángulo de lectura que se ha ido configurando y desarrollando a lo largo de su historia.

Finalmente, el tercer sub-apartado *El Plan para Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Delimitación temática: historia, condiciones de producción y actores* presenta la línea de investigación de este trabajo, en el que se aborda la delimitación del objeto de estudio, las preguntas y objetivos que guiaron la investigación, los presupuestos teórico-conceptuales y la metodología. Asimismo, se expone un acercamiento a las condiciones socio-económicas y educativas del estado de Oaxaca, así como la historia y situación actual del movimiento magisterial oaxaqueño, como actor fundamental para el desarrollo y sostenimiento del PTEO como propuesta, como proyecto y como experiencia.

En la segunda parte de este trabajo se presenta el artículo académico titulado *De lo intersticial al proyecto. El PTEO: tensiones y formas de articulación para pensar la compleja relación entre reforma educativa y alternativas pedagógicas*, el cual tiene por objetivo recuperar el texto correspondiente como parte del libro que se conformó como resultado del desarrollo del proyecto PAPIIT señalado. En dicho artículo académico se sitúan algunos de los referentes ordenadores que se construyeron en el marco del proyecto de investigación antes mencionado para pensar las propuestas que el magisterio organizado en torno a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) ha desplegado en contextos particulares en tensión y diferencia con la reforma educativa promovida por el gobierno de Enrique Peña Nieto. Particularmente se abordan las aportaciones en clave pedagógica que derivan del PTEO, así como los referentes conceptuales y las nociones ordenadoras construidas para su abordaje, así como el contexto en el que se inscribe.

La tercera parte, *El Plan para Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como experiencia pedagógica alternativa: conformación, sujetos y perspectivas,* se destina a presentar una sistematización detallada de la propuesta de educación que la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ha desarrollado a lo largo de más de tres décadas del movimiento magisterial de Oaxaca. Para su abordaje, esta tercera parte del informe se estructuró en cinco sub-apartados, en los que se ubican las necesidades y problemáticas socio-educativas de la región ante las cuales surgió la propuesta y se hace una descripción detallada del PTEO dando cuenta de sus características, a partir de las dimensiones y categorías que el programa

APPEAL ha construido para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas.

Particularmente, en el primero de ellos se especifican las necesidades y problemáticas socio-educativas de la región ante las cuales surge la propuesta del PTEO. El segundo corresponde a la descripción y características generales de la experiencia. Posteriormente, en el tercer sub-apartado se especifican los programas que le dan estructura y dirección a las acciones que se plantean como parte de dicha propuesta. En el cuarto se abordan aspectos relacionados con la visión y sentido de lo educativo, las perspectivas teórico-políticas que sustentan el PTEO, la posición que se asume frente al saber, la forma organizativa nuclear de dicha propuesta y la propuesta curricular. Cierra esta tercera parte el sub-apartado en el que se ubican el lugar del docente y la escuela en el proyecto político-pedagógico a manera de reflexiones finales y apertura de algunas interrogantes que emergen a partir del trabajo realizado para seguir pensando el campo problemático de las alternativas pedagógicas de México en el contexto latinoamericano.

Posteriormente, se presentan de manera desglosada por temática las fuentes de consulta y orientaciones bibliográficas que fueron base para la construcción del presente trabajo.

Por último, a manera de Anexos, se incluyen algunos elementos e insumos que derivaron del trabajo y que se señalan en diversos momentos del trabajo que permiten abordar e ilustrar aspectos del trabajo de manera más completa, así como la información relacionada con el libro del cual forma parte el presente informe académico por artículo académico que se presenta para optar por el título de Licenciada en Pedagogía.

PRIMERA PARTE

Alternativas pedagógicas en América Latina como campo problemático. Una aproximación a partir de las aportaciones del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (appeal)

1. Contexto y debates para pensar el campo problemático de las alternativas pedagógicas en América Latina

Hablar de un programa de investigación con treinta y cinco años de vida, también es dar cuenta de una construcción y permanencia de una línea de pensamiento particular, con una perspectiva político-pedagógica latinoamericana. Los fundamentos teóricos, políticos, epistemológicos, conceptuales y metodológicos que los equipos participantes han construido en APPEAL, parten de un referente político-pedagógico dinámico y acorde a su propio proceso de conformación histórica e institucionalización, inscritos en un contexto que en sus distintos momentos le han demandado conformar un espacio particular acorde a las exigencias de la época.

Para comenzar este recorrido genealógico del Programa APPEAL se ubicarán algunos aspectos de orden contextual en torno a los debates de las ciencias sociales y perspectivas teóricas de lo educativo, y en el marco de los diversos trayectos de la conformación del campo de la pedagogía en México en el contexto latinoamericano en los que se inscribe APPEAL. Lejos de ahondar acerca de las particularidades y los matices necesarios que exige situar las corrientes de la época, lo que se pretende es dar cuenta de las condiciones en las que emerge dicho Programa, las corrientes, debates y discursos de los cuales se nutre y dialoga teórica y conceptualmente.

Particularmente, los años sesenta y setenta se caracterizaron por ser una época de profundas transformaciones en las esferas política, económica, social, cultural, educativa e institucional. Pizarro describe este periodo en América Latina como:

> […] años de ejercicio de criterios críticos en las ciencias sociales: la teoría de la dependencia en oposición al «desarrollismo», criticismo y contra-criticismo, un diálogo con los africanos que recién emergían de su procesos de descolonización. Años de fortalecimiento de las organizaciones populares; los tiempos de revolución cubana; años de intentar una dinámica de integración latinoamericana y caribeña; de resurgimiento de sentimientos anti-imperialistas; de germinación de la

ideología de la liberación; de reivindicación de minorías en el plano internacional; del surgimiento del feminismo.[2]

Esto que señala Pizarro, junto con los movimientos estudiantiles de la época configuró una nueva forma de mirar y de relacionarse con el mundo.

En la década de los setenta, América Latina fue testigo de la generalización de las dictaduras militares a lo largo y ancho de la región. Personas provenientes de Sudamérica se vieron obligadas a huir de sus países[3], principalmente Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, para asilarse en diversas regiones que les dieron cobijo. Como parte de su tradición de asilo, en la época México asumió una política de apertura con los exiliados, quienes encontraron en el suelo nacional un lugar privilegiado de encuentro.

Tal como lo señala González Arenas, México se constituyó en un espacio académico importante en el que convergieron destacados intelectuales latinoamericanos, exiliados políticos del cono sur principalmente, quienes se integraron al trabajo académico en diversas instituciones, sobre todo de educación superior[4].

Las condiciones sociales, políticas y económicas de esta década hicieron visible la necesidad de centrar la "discusión sobre el desarrollo del capitalismo latinoamericano y sus efectos en las relaciones y estructuras económicas, sociales y políticas de la región"[5]. De ello devino el desarrollo de diversas teorías económicas que abordaban el problema educativo de manera directa o indirecta. Podemos destacar la teoría de la dependencia, la teoría del capital humano, las teorías reproductivistas y el marxismo.

---

[2] Ana Pizarro, *De ostras y caníbales*. Santiago de Chile, Editorial de la Universidad de Santiago, 1994, p. 173.

[3] Para profundizar sobre el tema del exilio latinoamericano por la generalización de las dictaduras de la época se puede consultar: Jorge Bernetti, Mempo Giardinelli, *México: el exilio que hemos vivido*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2003; Carlos Véjar, coord., *El exilio latinoamericano en México*. México, CEIICH-UNAM, 2008; Pablo Yankelevich, coord., *En México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos*. México, Plaza y Valdés, 1998.

[4] Marcela González Arenas, "Aproximación en claroscuro al contexto teórico internacional", en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales 1992-2002*. México, Consejo Nacional de Investigación Educativa, 2003, p. 191.

[5] Claudia Pontón, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, 2011, p. 84.

En este contexto emergieron "discursos que antagonizaron con el discurso pedagógico liberal positivista moderno, como la pedagogía socialista cubana y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire"[6]. Este pensador brasileño, señala Adriana Puiggrós, articuló la dimensión política, en tanto elemento más dinámico de la cultura, con la educación, lo cual le dio a Freire la posibilidad de incidir en la transformación de la educación latinoamericana, además de producir una ruptura político-pedagógica que permitió que emergieran diversas tendencias, en su mayoría autodenominadas de «educación popular»[7], que pueden registrarse como un significativo movimiento alternativo en la región. Aunado a las innumerables y diversas experiencias que, desde finales del siglo XIX, se gestaron y realizaron en América Latina, las cuales "intentaron alternar la educación liberal-escolarizada-estatal y la concepción de Instrucción Pública."[8]

Lo anterior, junto con la llegada a México de académicos e intelectuales de diversas latitudes de la región, que entraron en diálogo entre ellos y con la realidad mexicana, posibilitó que se abrieran reflexiones significativas con respecto al campo de la educación y la pedagogía, desde referentes teórico-políticos que no se habían retomado hasta entonces, ya que la tendencia había sido el acercamiento a perspectivas pragmáticas[9] y experimentales[10] de corte positivista y funcionalista, para el estudio de los hechos educativos.

La política educativa mexicana de la década de los setenta estuvo definida por una apuesta política y social que tenía como uno de sus pilares la

---

[6] Freire proporcionó una crítica con vistas a la producción de "alternativas al modelo de vínculo pedagógico que contiene el sistema educativo moderno […] redobla la valorización positiva de la educación y la vincula con la prospectiva: enseñando y aprendiendo pueden adquirirse saberes que permiten imaginar y construir futuros" Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005, p. 17.

[7] *Ibíd.*, p. 25.

[8] Adriana Puiggrós, Susana José, "Sobre las alternativas pedagógicas" en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988, p. 13.

[9] El enfoque pragmático de la pedagogía está íntimamente relacionada con el proceso de industrialización estadounidense. *Cfr*. Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1981.

[10] Tal como lo apunta Moreno y de los Arcos, para 1960 el enfoque experimental de la pedagogía se había generalizado en el terreno de la investigación pedagógica. La incorporación del paradigma estadístico fisheriano junto con la medición psicopedagógica produjo diversos trabajos en los que se "comparaban técnicas y sistemas diferentes de enseñanza y buscaban relaciones causales entre los fenómenos que afectan la vida escolar" Enrique Moreno y de los Arcos, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*. México, Colegio de Pedagogos de México, 1993, p. 13.

modernización y expansión del sistema educativo. En este sentido, la educación fue vista como "factor que promueve la justicia social, que busca coadyuvar a distribuir un bien cultural entre el mayor número posible de mexicanos, y a la vez prepara la mano de obra que se requiere para el proceso de industrialización del país"[11]. Esto influyó en gran medida en las orientaciones de la discusión pedagógica, se destaca el impacto que tuvieron la tecnología educativa y la teoría curricular. Al respecto, Pontón plantea que de ello resultó la elaboración de una lectura de los procesos educativos guiada por una visión pragmática sobre la orientación y las prácticas educativas[12].

La adopción de políticas neoliberales[13], que se había perfilado desde finales de los setenta, tuvo auge en la década siguiente, influyendo notablemente en los planos político, ideológico y cultural. La década de los ochenta, también llamada «década perdida», se caracterizó por una profunda crisis financiera. La estrategia económica con la que se pretendió responder a ello desde la perspectiva de los organismos internacionales y los gobiernos en turno, promovió una derechización radical del país.

Esta adopción de la política neoliberal supuso cambios significativos en diversos registros de la realidad mexicana, no sólo en términos económicos sino también en otros ámbitos de la vida social, como es el caso de la educación.

En este sentido, y tal como se enuncia en la obra de Pontón, esta década estuvo marcada por un fenómeno de crisis de los proyectos educativos de los setenta. Podemos identificarlos en dos sentidos, por un lado, la crisis de la política expansionista que devino en la restricción al financiamiento educativo.

---

[11] Ángel Díaz, "El curriculum: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación", en Alicia de Alba, coord., *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad/Secretaría de Desarrollo Social/Universidad de Guadalajara, 1993, p. 59.

[12] Claudia Pontón, *op. cit.*, p. 81.

[13] Fue una alineación económica y política a lo dictado por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, principalmente. Las características más importantes de la estrategia conocida como neoliberalismo económico y transnacionalización de la economía consistió en medidas como la liberación del comercio exterior, del sistema financiero y la inversión extranjera; la privatización y desnacionalización de empresas públicas y riquezas nacionales y el achicamiento del papel del Estado. Asimismo, se vio expresado en la disminución del gasto público, reducción de salarios, descentralización de grandes sindicatos, debilitamiento de las organizaciones obreras y movimientos sociales. Pablo González Casanova, "Globalidad, neoliberalismo y democracia", en Pablo González, John Saxe-Fernández, *El mundo actual: situación y alternativas.* México, Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, 2002. pp. 50-51.

Por otro, en el colapso de los discursos utópicos "que se mostraban aptos para momentos expansivos y optimistas, pero no lograban explicar para nada toda la contrariedad de la actividad educativa de la época."[14]

Siguiendo a Díaz Barriga, este contexto impuso cambios en cuanto a las valorizaciones que los procesos social e industrial asignaban a la educación, la cual fue

> [...] vista fundamentalmente como una actividad ineficiente cuyo costo económico a cargo fundamental del Estado no es totalmente justificable [...] el acceso a la educación —en el marco de la época— debe estar circunscrito sólo a aquellos que tienen posibilidades (económicas e intelectuales) para acceder a ella; se juzga la eficiencia del sistema educativo por medio del empleo que puede obtener el estudiante al egresar. Se considera así que existe una relación mecánica y directa entre formación y empleo, que la disfuncionalidad expresada en el desempleo de egresados significa que las instituciones educativas no atienden a demandas que parecen claras, racionales e incuestionables por parte del empleo.[15]

En la misma década, el campo de la pedagogía experimentó algunas redefiniciones y orientaciones, de las cuales se distinguen: la incorporación de perspectivas teóricas de diversos campos para el estudio de lo educativo como la sociología, la antropología, el psicoanálisis y la historia[16], así como el aumento en la producción académica y la creciente preocupación por la investigación educativa[17]. Si bien se pueden situar los esfuerzos de institucionalización de la investigación educativa en la década de los setenta, destaca la realización en 1981 del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, como un esfuerzo importante de análisis y sistematización del campo educativo en México. Además de ofrecer un panorama temático, de contenidos, orientaciones, interpretaciones y de enfoques teórico-metodológicos de la investigación educativa en México, proceso que el Consejo

---

[14] Claudia Pontón, *op. cit.*, pp. 82-83.

[15] Ángel Díaz, "El curriculum: disolución de un concepto…" en Alicia de Alba, coord., *op. cit.*, 1993, p. 59.

[16] Claudia Pontón, *op. cit.*, p. 83.

[17] En la década de los setenta surgieron diversos centros y dependencia exclusivamente dedicadas a la investigación educativa, por mencionar algunas: Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES-UNAM); el Centro de Estudios Educativos (CEE); el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE); el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU); el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV); el Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana; el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH, posteriormente CIESAS).

Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha sostenido hasta el momento[18]. Es aquí donde se pone de relieve "la producción de conocimientos de diversos aspectos de la realidad que permanecían ausentes en el debate sobre lo educativo. La educación popular, la discusión sobre la historia de la educación y los movimientos sociales, el tratamiento sobre las alternativas pedagógicas y el contexto de América Latina son algunas de las líneas que se abren"[19], y que fueron de especial preocupación para APPEAL.

Para principios de la década de los ochenta en los discursos educativos prevalecían corrientes de corte positivista y funcionalista (herencia de la década desarrollista de América Latina), así como algunas vertientes del movimiento marxista de la época. Tal como se documenta en el Primer Estado de Conocimiento de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación realizado en el marco de las actividades del COMIE[20], las áreas temáticas predominantes eran la planeación de la educación, tecnología educativa y la evaluación de la calidad y cobertura. Los espacios en los que se abordaban cuestiones relacionadas con la problemática de la teoría y el conocimiento educativo no constituían un aspecto relevante o central de la investigación de la época. De acuerdo con lo que señala Gómez[21], si bien se dio en algunos espacios académicos una articulación compleja de enfoques disciplinarios (sociológico, psicológico, histórico) y teórico-metodológicos (psicoanálisis, hermenéutica, etnografía, genealogía), las cuestiones relacionadas con la filosofía y la teoría de la educación se abordaron de manera genérica y subordinada[22]

---

[18] Claudia Pontón, *op. cit.*, p. 84.

[19] Elizabeth Lorenzo, *Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina (APPEAL). Una aproximación epistémico-genealógica: sujetos, contextos y discursos.* México, 2005, Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, p. 70.

[20] *Cf.* Rosa Nidia Buenfil *et al.*, *La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa. Estado del Conocimiento. Cuaderno 29 Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. México, COMIE, 1993.

[21] *Cf.* Marcela Gómez, "Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002 (espacios, agentes y debates)", en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales.* México, Consejo Nacional de Investigación Educativa, 2003. pp. 358-359.

[22] Derivado del trabajo de análisis y elaboración del Estado de Conocimiento del campo temático "Filosofía, teoría y campo de la educación" del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, se categorizaron las investigaciones como *genéricas* y *subordinadas*, como estrategia para analizar las configuraciones del campo educativo. Se entendió por *genérico* a los trabajos que abordaron temas de filosofía de la educación, teoría de la educación o campo educativo *como objeto*, es decir, que "se pregunta por lo constitutivo de las prácticas, procesos, agencias educativas, por sus variaciones, por el *status* del conocimiento sobre ellos y las condiciones que lo posibilitan, y directamente diferenciándose de otras áreas temáticas por construirlos conceptualmente […] La categoría de *subordinado* se acordó en un intento por no excluir aportes a la conceptualización de lo educativo que hubiesen sido generados inicialmente desde otro

Es en este contexto en el que emerge el Programa APPEAL, el cual

> […] se inscribe en el debate y crítica de las narrativas históricas tradicionales (discurso neofuncionalista y discurso reproductivista), permite problematizar el campo educativo y posibilita una mirada fuera de todo esencialismo, para dar cuenta de lo disperso, lo fragmentario, los espacios micro que los relatos históricos tradicionales negaron o dejaron fuera, propone con ellos de manera distinta significar la realidad educativa latinoamericana"[23].

El reduccionismo que presentaban ambos discursos limitaba la mirada y, existía el riesgo de pasar por alto aspectos relevantes en el plano pedagógico y otros ámbitos de lo social, para comprender e interpretar los procesos educativos latinoamericanos en toda su complejidad, no teniendo lugar la profundización crítica y la apertura a diversas líneas de interpretación[24]. Estas condiciones motivaron no sólo a que la producción teórica partiera de una crítica a estas corrientes, sino que además exigían la redefinición del rumbo de los debates, problematizando los supuestos sostenidos por las lógicas de construcción de conocimiento ya instaladas en el estudio de las prácticas educativas[25].

Por un lado, el funcionalismo pedagógico latinoamericano que, tal como lo señala Adriana Puiggrós se trataba de una versión «for export» de la pedagogía norteamericana, tiene su origen en el modelo pedagógico deweiano:

> […] se constituye de modelos importados que disocian el proceso educativo del todo social en el cual este proceso se inserta y lo fragmenta transformando aspectos particulares en hechos aislados. El objeto se reconstituye mediante la suma de los fragmentos, estableciéndose relaciones parciales y perdiéndose como expresión de totalidad, [de modo que] los fragmentos son enlazados a la estructura de un modelo «universal» que oculta los múltiples discursos provenientes de los sujetos oprimidos y nacionales […] La explosión educativa y la necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo se presentan como objetos de indiscutible

---

campo" Rosa Nidia Buenfil *et al.*, *La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa. Estado del Conocimiento*, pp. 7-8.

[23] Elizabeth Lorenzo, *op. cit.*, p. 58.

[24] Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. México, GV editores, 1998, p. 39.

[25] *Cf*. Marcela Gómez, "Investigación educativa y polémica en América Latina", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1994, pp. 17-35.

> realidad [...] la educación se transforma en un prerrequisito para el desarrollo económico, la educación en un insumo de la economía. [Así,] la pedagogía ordena su quehacer bajo criterios eficientistas, [...] se torna ahistórica y los procesos educativos se congelan, adaptándose a las categorías funcionalistas[26].

Por otro lado, prevalecían en el discurso educativo latinoamericano las corrientes vinculadas con el pensamiento marxista de la época[27], las cuales tuvieron gran impacto en universidades iberoamericanas y caribeñas. Estas corrientes críticas pusieron en evidencia los fracasos del sistema educativo moderno. Al respecto, Puiggrós encuentra un punto de convergencia asociado a considerar la educación como dispositivo de reproducción de la ideología dominante[28].

En lo que respecta a la teoría marxista de la educación de ese momento, Puiggrós señala que generalmente se reducía a enfoques parciales que no incluían el conjunto de las tendencias teóricas y prácticas que convergían y antagonizaban en el interior del marxismo desde muchas décadas atrás. Es posible que el olvido de las ideas pedagógicas del propio Marx y de Antonio Gramsci, entre otras, impidiera la construcción de una teoría de la educación latinoamericana desde un marco teórico marxista, a pesar de los desarrollos hechos hasta ese momento, ya que resultaban teóricamente insuficientes y no abarcaban las interpelaciones nacionalistas, populares y democráticas, en algunos casos[29]. De modo que:

> la aplicación lisa y llana de conceptos tales como «escuela capitalista», «redes de escolarización», «escuela reproductora», «aparatos ideológicos del Estado» y otros, sin realizar la crítica-adaptación a una realidad (objeto de análisis) diferente de

---

[26] Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, pp. 70- 74.

[27] Un trabajo que analiza y profundiza las aportaciones del marxismo latinoamericano a la educación, es el texto de Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Colihue, 2016.

[28] Adriana Puiggrós, *De Simón Rodriguez a Paulo Freire…*, p. 14. Las referencias que sitúa la autora como fundamentales de esta corriente son: el texto de Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México, Quinto Sol, 1990*;* la obra de Pierre Bourdieu junto con Jean-Claude Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977*;* el texto Christian Baudelot, Roger Establet, *La Escuela capitalista de Francia*. Madrid, Siglo XXI, 1976; asimismo la obra de Basil Bernstein, *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal, 1988.

[29] Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, p. 21.

> aquella (la europea) que dichos conceptos tienen como objetivo explicar introduce la confusión en lugar de aportar elementos esclarecedores.[30]

La centralidad que estas corrientes le dieron a los problemas económico-sociales para abordar la cuestión educativa resultó limitativo, ya que se excluyó o trató de forma insuficiente el aspecto ideológico-político-cultural del problema, o bien, estableciendo nexos reduccionistas entre los procesos económico-sociales y los procesos ideológico-culturales[31]. Al respecto, Puiggrós señala que un proyecto de transformación económica y política de la sociedad no refleja automáticamente propuestas educativas, sino que presenta exigencias teóricas y prácticas que la compleja realidad educativa demanda. Mismas exigencias que la pedagogía tendría que resolver con sus propios medios teóricos y técnicos. Por lo que "el cambio en la estructura económica y política de la sociedad no garantiza por sí mismo el cambio cultural y político educacional [se requiere del desarrollo de] propuestas pedagógicas, que creen nuevas concepciones político-educativas, no que simplemente las deduzcan"[32].

En este sentido resultaba importante responder a los desafíos que el marxismo planteaba para pensar lo educativo y para la construcción de nuevas formas político-pedagógicas: pensar qué de ello podría ser vigente o pertinente en el momento histórico de la época, y cómo no quedar subordinado a la lógica reduccionista de ciertas tendencias político-pedagógicas y académicas.

En suma, los debates en los que se inscribe APPEAL tienen que ver con la búsqueda de puntos que problematicen con el discurso pedagógico de ambas ópticas las cuales privilegiaban la elaboración de modelos, soluciones universales y propuestas aplicables a cualquier proceso[33].

De esta manera, se hace visible la necesidad de analizar la lógica propia de los procesos educativos, entendiéndolos –como todo proceso social– sobredeterminado. "Es decir, que múltiples contradicciones económico-sociales, políticas e ideológicas se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica. Pero esas contradicciones no son causas externas sino que tienen una presencia interna en el proceso educativo. Son el

---

[30] *Ibíd.*, p. 70.
[31] *Ibíd.*, p. 56, 84.
[32] *Ibíd.*, p. 30-31.
[33] *Ibíd.*, p. 29.

material con el cual se elaboran el discurso y la práctica pedagógicos."[34] Además, entender la educación como organización particular del conjunto de los procesos sociales, ya que "aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como condiciones de producción. A su vez, la educación es condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social."[35]

Asimismo, se plantea la importancia de elaborar un discurso de ruptura de las formas de pensar la pedagogía. Al respecto, Puiggrós señala que habrá de ser "un discurso de ruptura que se pueble de anuncios y de proyectos. Debe ser una de sus características el cuidado de los bordes de esa ruptura, para que ésta se produzca en términos dialécticos y no dicotómicos. La nueva pedagogía para nuestros países [latinoamericanos] deberá nacer de las entrañas de las viejas pedagogías que hoy combatimos y de las prefiguraciones transformadoras que queremos superar orgánicamente."[36]

La crítica a los discursos pedagógicos reduccionistas y reproductivistas "abre caminos para el análisis de los enunciados pedagógicos que se producen en los múltiples procesos de cambio social, a condición de aceptar la posibilidad de la simultaneidad de continuidades y discontinuidades, enunciados dirigidos a realizar la transmisión cultural y otros a limitarla, negarla, interrumpirla."[37]

Es en este marco en el que se puede situar el nacimiento del Programa APPEAL, sumado a la

> [...] carencia de estudios sistemáticos sobre las alternativas pedagógicas a la educación tradicional, la insuficiencia de estudios de educación comparada, la dispersión de la información existente acerca de experiencias educativas en diversas regiones de América Latina; así como las implicaciones que estas carencias representaban para el estudio de la educación, en tanto que hacían evidentes las limitaciones para estudiar los procesos educativos que habían permanecido

---

[34] *Ibíd.*, p. 30.

[35] Adriana Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva…*, *op. cit.*, p. 314.

[36] Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, p. 116.

[37] Marcela Gómez, "Investigación educativa y polémica…", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva…*, *op. cit.*, p. 21.

dispersos e incluso sin registrarse o sistematizarse y por lo tanto marginados de la historia de la educación «oficial».[38]

[38] Elizabeth Lorenzo, *op. cit.*, p. 89.

2. Una mirada a partir de las aportaciones del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Momentos de su configuración[39]

Como primer momento se sitúa la fundación y primera etapa de desarrollo del Programa APPEAL (1981-1984)[40] en la que Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, junto con otros profesores y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, instauran inicialmente dicho Programa, trabajando con investigadores y estudiantes de cursos avanzados de una multiplicidad de países, instituciones y organismos sociales de la región de América Latina y que participaban en el posgrado de Pedagogía. El trabajo en esa época se centró en la recuperación de experiencias, hechos, decretos, propuestas, discursos y procesos educacionales que se distinguieran por ser *diferentes* al modelo educativo dominante[41]; es decir, que de alguna forma lo discutían, diferían, contradecían o antagonizaban. El equipo se abocó en esa época al rastreo, revisión, selección y sistematización de dichas experiencias. Ante la magnitud de la información rastreada, ésta se organizó en un archivo común con el fin de facilitar su uso colectivo. De ello resultó la elaboración del Sistema de Información sobre Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en

[39] Se retoma el ejercicio hecho por Elizabeth Lorenzo, Beatriz Cadena y Sandra Carli con respecto a los momentos históricos de APPEAL: Elizabeth Lorenzo, *op. cit.*; Beatriz Cadena., *Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Contribuciones para el estudio y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas.* México, 2013. Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras; Sandra Carli, "Memoria de una década de trabajo de APPEAL: la relación entre teoría, historia y avances de investigación", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana.* Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003, pp. 329-338.

[40] En 1981 se conforma APPEAL institucionalmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sin embargo, es importante señalar que ya en los últimos años de la década de los setenta y principios de los ochenta se construyeron las bases teórico-metodológicas, así como el equipo base de investigación y el programa de formación de dicho programa.

[41] En la época APPEAL trabajó en la definición de los modelos educativos dominantes conformados en la región latinoamericana. Se avanzó en la caracterización de lo que el equipo definió "sistema de instrucción pública centralizado estatal" (SIPCE) cuyos rasgos centrales eran: hegemonía del Estado y subsidiariedad privada, laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado; escolarizado, centralizado, verticalizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario y discrimina a los sectores populares. En relación con esta elaboración, consultar: Adriana Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva…*, *op. cit.*, pp. 299-327; Adriana Puiggrós, Susana José, "Sobre las alternativas pedagógicas" en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *op. cit.*, pp. 11-41; Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina.*

América Latina (SIAPPEAL)[42] en la que una serie de nociones ordenadoras permitían el análisis específico de cada alternativa (política educativa oficial, fundamentos político ideológicos, trascendencia, educando, educador, modelo político académico, métodos de enseñanza-aprendizaje, métodos y materiales, contenidos, evaluación y trascendencia)[43].

Como ya se mencionó, entre la década de los setenta e inicios de la década de los ochenta, la investigación educativa en México vivió uno de sus periodos de mayor auge, muestra de esto fue la organización del *Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa* en 1981, realizado en Jalapa, Veracruz. Este espacio resultó propicio para la difusión, discusión y análisis de las investigaciones en curso del Programa APPEAL, ya que varios de sus investigadores participaron en una de las mesas temáticas del congreso titulada "Educación y Sociedad", así como en el comité organizador.

A partir del trabajo desarrollado por el Programa se planteó, en su momento, la hipótesis de que:

> […] desde el comienzo de su desarrollo el sistema escolar estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteos pedagógicos cuestionadores y alternativos; estos planteos y experiencias muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente a propuestas políticas (anarquismo, izquierda, movimientos populares, etc.) y otras se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos (en el sentido gramsciano), tendientes a ubicar a la educación en dirección a su necesaria contribución a los procesos de transformación social[44].

Tal como lo enuncia Puiggrós, la categoría *alternativas pedagógicas,* como campo problemático, se construyó con carácter provisorio en los inicios de APPEAL (y se terminó de definir en 1985) como "intento de englobar todos los procesos educativos que se autodenominaban populares, para clasificarlos en una primera instancia y posteriormente someterlos a un análisis riguroso que

---

[42] Se coordinó en esa época con la Dirección General de Cómputo Académico (actualmente DGTIC) de la UNAM para ir diseñando la base de datos con los elementos que las tecnologías brindaban para llevar a cabo dicha propuesta.

[43] Adriana Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva…*, *op. cit.*, pp. 299-327.

[44] Adriana Puiggrós, *Democracia y autoritarismo…*, *op. cit.*, pp. 18-19.

permitiera su comprensión en términos de su vinculación con el modelo pedagógico dominante"[45] .

Abordar este campo problemático presentaba la urgencia de confrontar conceptual y metodológicamente las narrativas históricas tradicionales, las modalidades de investigación y las formas de relatar las transformaciones educativas latinoamericanas de la época.

El segundo momento de APPEAL coincide con el regreso de Adriana Puiggrós a Argentina en 1985, a partir del retorno de la democracia en su país natal. Desde ese momento se continuó el trabajo con doble sede: México y Argentina. Con ello se generó un fértil e importante intercambio con otros investigadores, grupos de trabajo e instituciones de diversos países de América Latina. Esta etapa se caracterizó por la construcción de elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y epistemológicos para pensar la particularidad que ha tenido en la historia de los países de América Latina, la producción de alternativas así como las grandes tendencias de la educación latinoamericana en el marco de las luchas por la hegemonía[46].

El trabajo analítico llevado a cabo por los equipos de investigación abonó a la construcción del término *alternativa* como categoría[47] que buscaba dar cuenta de la complejidad de la realidad y permitía problematizar el campo histórico educativo. En palabras de Lidia Rodríguez, permitía abrir la mirada y dar cuenta de los procesos educativos negados por los discursos oficiales, ocultos en tramas profundas de lo social y, a veces de difícil acceso para la investigación histórica debido a la escasez de documentos escritos[48].

---

[45] Adriana Puiggrós, "Las alternativas pedagógicas y los sujetos…", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva…*, *op. cit.*, p. 99.

[46] Ver Adriana Puiggrós, Susana José, "Sobre las alternativas pedagógicas" en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *op. cit.*, 1988, pp. 11-41; Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina*; Adriana Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva…*, *op. cit.*, pp. 299-327.

[47] Al respecto de la elección categorial, Lidia Rodríguez la pone de relieve como aspecto central en el desarrollo de investigaciones ya que ubica la mirada, orienta la búsqueda y delimita el trabajo de campo. Lidia Rodríguez, "La elección categorial: alternativas y educación popular", en Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva.* Buenos Aires, APPEAL, 2013, pp. 25-26.

[48] Lidia Rodríguez, "La elección categorial…", en Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente…*, *op. cit.*, pp. 25-26.

Con la finalidad de poner a discusión y someter a debate los avances teórico-metodológicos de APPEAL, y como parte del debate abierto con pedagogos e intelectuales especializados en diversas áreas de las ciencias sociales, se llevaron a cabo dos encuentros latinoamericanos, uno en México y otro en Argentina, para presentar los trabajos que los equipos habían realizado en el momento.

En el *V° Encuentro Internacional de Investigadores del Proyecto APPEAL* llevado a cabo en México en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 1989, participaron como comentaristas Hugo Zemelman, Agustín Cueva, Sergio de la Peña, Rosa Nidia Buenfil y Josefina Granja. Este trabajo se amplió y retroalimentó en Argentina en el *VI° Encuentro Internacional de APPEAL*, llevado a cabo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en agosto de 1994, en el que estuvieron como comentaristas Cecilia Braslavsky y Emilio Tenti.

Como resultado, se elaboró la memoria de estos eventos académicos que se integró con las ponencias recopiladas, la valoración crítica del marco teórico de APPEAL (documento que sirvió como base para discusión), así como los comentarios críticos de los especialistas, y cada uno de los trabajos presentados[49].

En el documento que se publicó con el título *Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL,* Puiggrós señala que cuando se usa la categoría *alternativas*:

> […] es en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras introduciendo innovaciones. Innovar es 'mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades', lo cual lleva a un estado anterior o inicial o a cierto grupo de posiciones que se

[49] Para ver la edición realizada en México: Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Memoria de un encuentro*. México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Facultad de Filosofía y Letras- UNAM, 1992. Para ver la edición elaborada en Argentina: Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1994 y 2003 (segunda edición).

discuten. En nuestro caso esas posiciones son las que habitualmente se denominan 'educación tradicional, reproductiva, conservadora o dominante'[50].

Asimismo, señala que:

> [...] al definir las alternativas en el marco de las luchas por la hegemonía, y no fuera de ellas, nos fue posible reinterpretar también la historia oficial de la educación [...] Como todo discurso en el cual se reinsertan los fragmentos separados [...] aparecen nuevos sentidos y se descubre una estructura discursiva que permanecía desconocida. De tal manera la categoría *alternativas,* en lugar de fragmentar, ayuda a "deconstruir" los discursos pedagógicos[51].

De tal forma que la categoría *alternativas* "forma parte de una bolsa de conceptos, una caja de herramientas teóricas preparada para combinar sus contenidos de maneras distintas, así como para transformarlos"[52]. El uso de esta categoría implica cuestionar definiciones y adjetivaciones de la experiencia, más que de archivador o coleccionista.

En este sentido, cabe señalar que Puiggrós advierte que cuando se pone atención a las *alternativas* como campo de posibilidad no solamente interesa:

> [...] 'lo nuevo, lo inédito, lo original, lo desviado de la norma, lo que aparece por primera vez, que no tiene antecedentes semejantes, que es opuesto y excluyente de todo lo nombrado, lo antiguo, repetido, normal' [interesan también] las creaciones, aunque lo sean parcialmente, aunque contengan elementos del pasado sin resolver, aunque la desviación a la norma no alcance a destruirla[53].

En este sentido, la construcción de la categoría *alternativa pedagógica* le permitía al Programa APPEAL la criticidad de los discursos educativos que habían prevalecido en el debate educativo.

En el caso del enfoque funcionalista, las innovaciones consideradas como opciones aceptables son aquellas que no rompen con los principios de la

---

[50] Adriana Puiggrós, "Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva…*, *op. cit.*, p. 99.

[51] *Ibíd*., p. 101.

[52] Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire…*, *op. cit.*, p. 40.

[53] Adriana Puiggrós, Susana José, "Sobre las alternativas pedagógicas" en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *op. cit.*, 1988, pp. 11-41.

pedagogía dominante y que garantizan su continuidad orgánica. Es decir, que toda innovación que rebase estos límites y pueda influir en transformaciones sobre el contexto social, cultural, económico, etc. pierde su lugar en la pedagogía para pasar a ser parte de las disfunciones del sistema educativo. Lo mismo sucede desde perspectivas posmodernas de esta corriente, sólo que ahí se introduce la vinculación de la *normalidad* con el ideal de eficiencia[54].

La construcción categorial que APPEAL desarrolló también permitió poner en cuestión la idea de alternativa como expresión frontalmente contrahegemónica que desde las perspectivas de la reproducción se abordaba. Ya que como señala Puiggrós:

> […] la alternativa 'contrahegemónica' es expresión del enfrentamiento entre dos culturas opuestas, ajenas. El proyecto que surge de ella, no es la superación de la vieja cultura, sino su sustitución plena por la contracultura. La educación popular tendría como función reproducir la contracultura. Esa sería la única alternativa legítimamente transformadora[55].

Se puede señalar entonces que la categoría *alternativa* que se fue construyendo en APPEAL buscaba romper con esencialismos, de modo que lo que interesaba era entender los sentidos de lo alternativo en contextos específicos y las tendencias de dichas alternativas para pensar la relación entre historia y prospectiva de la educación en América Latina.

En este sentido, a una experiencia se le puede ver desde una multiplicidad de dimensiones, sin que esto suponga caer en un relativismo. Al respecto Adriana Puiggrós señala algunas pistas: por un lado, si se les considera como conjunto de una época específica, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones, que muchas llevan una carga simbólica importante y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen. Por otro lado, por lo que aportan a los sujetos concretos que participan en ellas, más allá de la posibilidad de replicar o transferir la experiencia a otro tiempo o lugar. Y, finalmente, por la carga de imaginación y

[54] *Ibíd.*, pp. 16-17.
[55] *Ibíd.*, p. 19.

capacidad productiva de innovaciones que muchas propuestas alternativas llevan consigo[56].

El tercer momento (década de los 90) del Programa se caracteriza por la diversificación de vínculos académicos, políticos y profesionales, así como las exigencias que el propio campo problemático del proyecto demandaba en ese momento. Tal es el caso de la interlocución que se tuvo con investigadores como Hugo Zemelman, Ernesto Laclau y Rosa Nidia Buenfil.

En el caso de la interlocución con Zemelman, destacan la noción de campo problemático, el uso crítico de la teoría, y el concepto de totalidad que constituyeron referentes significativos para el Programa.

La propuesta epistemológica de este pensador de origen chileno y radicado en México, aborda la forma de organización del razonamiento que permite dar cuenta de la realidad como ámbito particular de conocimiento. En este sentido, la categoría *totalidad* jugó como criterio organizador de razonamiento, abierto a la complejidad de lo real, "una óptica epistemológica desde la que se delimiten campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica"[57], de modo que se ubica la totalidad en movimiento y articulada, cuyas relaciones no son esenciales sino históricas. Esto exige pensar la realidad de forma articulada y no fragmentada, lo que supone: por un lado, que cualquier hecho, suceso, dato o aspecto de la realidad tendrá que leerse en función de sus posibles relaciones con otros hechos, sucesos, datos o aspectos de la realidad; y por otro lado, como articulación entre *lo dado* y *lo potencial*. En este sentido, entender la articulación de cualquier contenido teórico con el contexto en que se formó posibilita el *uso crítico de la teoría.* La problematización de los fenómenos y sus diversas conceptualizaciones permite definir este campo de relaciones posibles, este mecanismo consiste en pensar *lo indeterminado* o *no dado* oculto en *lo dado.*[58]

---

[56] Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire…*, *op. cit.*, p. 41.

[57] Hugo Zemelman, *Horizontes de la razón I. Uso crítico de la teoría. Dialéctica y apropiación del presente*. España, Antrhopos/ México, El Colegio del México, 1992, p. 50.

[58] *Cf*. Hugo Zemelman, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, UNU/El Colegio de México, 1987.

A partir de las aportaciones de Zemelman, se le concedió un valor importante a la discusión sobre la teoría, atendiendo las particularidades del campo educativo y pedagógico. Destacan las elaboraciones que Marcela Gómez Sollano hizo al respecto, que contribuyeron a la construcción de un ángulo de lectura que en el campo pedagógico permitió ubicar, entre otras cuestiones, la dimensión epistemológica en su relación con la educación y la formación de los sujetos. En esta relación, el concepto de formación constituyó una pieza fundamental; este campo problemático exigía plantear la relación de los sujetos, el conocimiento y la realidad. Al respecto Gómez Sollano plantea:

> Aprender que cuando se aprehende, no sólo está en juego un contenido relacionado con el conocimiento acumulado, sino la posibilidad de construir algo nuevo y con ello constituirse como sujeto de y en la acción. Aprender que el conocimiento es un instrumento para pensar y una exigencia para crear, cuando la dimensión de lo posible se articula al sentido del conocimiento.[59]

En el caso de la interlocución con Laclau, la propuesta teórica-política del análisis de discurso[60] que desarrolló junto con Chantal Mouffe en el libro *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*[61] tuvo impacto significativo, no sólo en términos de intercambio con APPEAL, sino también como una perspectiva importante, de carácter postmarxista, en el área de ciencias sociales de la época, y particularmente de la UNAM. Esta propuesta teórica-política contribuyó a la crítica del razonamiento esencialista de lo educativo, de la sociedad, la historia y la política. Si bien estos autores no centraron su análisis a la problemática educativa, las nociones desarrolladas, tales como hegemonía (categoría central del análisis político), discurso, sobredeterminación, articulación, aportaron para dar cuenta de la complejidad

---

[59] Marcela Gómez, "Epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman", en Marcela Gómez, coord., *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Plaza y Valdés, 2002, p. 285.

[60] Para una ubicación más precisa sobre el tema se puede consultar: Jacob Torfing, "Un repaso al análisis de discurso" en Rosa Nidia Buenfil, coord., *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés, 1998, pp. 31-53.

[61] Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010. [Primera edición en español: Siglo XXI, 1987].

de los procesos político-educativos en su inconmensurabilidad, indeterminación, contingencia e historicidad.

En el ámbito educativo, Rosa Nidia Buenfil desarrolla aspectos planteados por Laclau, para analizar la constitución de configuraciones discursivas de lo educativo, su producción (cómo se genera, quién invierte, con qué fin explícito, dentro de qué condiciones) y su recepción (qué sujetos lo reciben, en qué condiciones, cómo se lo apropian, qué efectos tiene en su práctica cotidiana)[62]. En este terreno, lo político y lo político-pedagógico jugaron como un referente de diálogo e intercambio, así como en la producción de conocimientos.

Acerca de esta discusión, se entiende discurso como "totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria"[63], como configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social, cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una «exterioridad constitutiva»."[64] En las configuraciones discursivas es en donde "se acentúa el carácter relacional de los elementos que entran en juego en una relación de articulación, la cual debe incluir un sistema de posiciones diferenciales, precarias e inestablemente constituidas, planteándose el problema relacional, o no, de la identidad de los elementos intervinientes."[65] En ese sentido, Laclau y Mouffe señalan que es en el campo de las prácticas articulatorias en el que emerge y constituye la hegemonía, ya que ésta supone el carácter abierto, histórico e incompleto de lo social:

> En un sistema cerrado de identidades relacionales, en el sentido de cada momento está absolutamente fijada, no hay lugar alguno para una práctica hegemónica. Un sistema plenamente logrado de diferencias, que excluyen a todo significante flotante, no abriría el campo a ninguna articulación; el principio de repetición

---

[62] *Cf.* Rosa Nidia Buenfil, *Análisis de discurso y educación*, Documento DIE 26. México, DIE-CINVESTAV, 1993.

[63] En este sentido articulación se entiende como "toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica" Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, *op. cit.*, 2010, pp. 142-143.

[64] Rosa Nidia Buenfil, "Imágenes de una trayectoria", en Rosa Nidia Buenfil, coord., *Debates políticos contemporáneos…, op. cit.*, p. 16.

[65] Marcela Gómez, "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", en Marcela Gómez, Bertha Orozco, coords., *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales.* México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo/ Plaza y Valdés, 2001, p. 63.

dominaría toda práctica en el interior del mismo, y no habría nada que hegemonizar.[66]

Este periodo de reconfiguración e intercambio del Programa APPEAL abrió paso a la problematización teórico-epistemológica y metodológica que permitió definir líneas de análisis y temáticas delimitadas en México y Argentina de acuerdo a los contextos regionales, así como aportar elementos para profundizar y enriquecer el posicionamiento político-pedagógico del Programa.

De igual forma se situó la exigencia de problematizar el concepto de sujeto desde una perspectiva pedagógica, de ahí la construcción categorial formulada por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez a propósito del sujeto pedagógico. Al respecto, resulta importante aclarar que cuando se habla de sujeto pedagógico, no tiene que ver con la empiricidad de los actores involucrados en procesos concretos ya que, sin desconocerlos, se refiere "al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas, [es decir, lo que se produce a partir de] la relación entre educador y educando, siempre mediada por el curriculum (consciente e inconsciente, manifiesto u oculto, más planeado o más espontáneo, en germen, fragmentado o desarrollado)"[67] en cada contexto histórico particular.

En esta articulación se construye un sujeto diferente que hace posible el vínculo social y pedagógico, con la vida y con el otro. Crea un horizonte en el que tanto uno como el otro se puedan reconocer en el vínculo. Este sujeto de la mediación es al que se le llama *sujeto pedagógico.*[68]

Es importante no perder de vista que "[la educación] se desarrolla en el marco de condiciones de producción tales como procesos de reproducción y/o transformación de relaciones sociales de producción y otras luchas políticas, sociales, culturales, étnicas, genéricas, etc. Estas condiciones de producción

---

[66] Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, *op. cit.*, p. 177-178.

[67] Adriana Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva…*, *op. cit.*, p. 320-322.

[68] Marcela Gómez Sollano, *Curso de Teoría Pedagógica 1*. México, Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, 2016.

son internas al proceso educativo, y no externas; son producto y productoras de sujetos"[69].

A partir de estas elaboraciones y las nuevas exigencias a que se enfrentaron los equipos del Programa APPEAL en ese tiempo, se puede ubicar un cuarto momento (2001-2005) en el que se articuló el campo problemático de las alternativas pedagógicas con el tema de los saberes socialmente productivos y de integración de la diversidad[70]. La preocupación por trabajar este tema emerge en el contexto de crisis de la época, tanto económica como política y social, producto de las políticas de ajuste de corte neoliberales desplegadas en la región y que afectaron profundamente a amplios sectores de la población y a la cultura de nuestros pueblos. En este contexto, se definieron las líneas de investigación para el desarrollo de proyectos co-coordinados por los equipos de México y Argentina[71].

En su momento, Adriana Puiggrós señaló que el uso que los equipos de APPEAL hacían de la categoría *saberes* se trataba de una "rebelión frente a la estrecha sapiencia de las teorías pedagógicas destinadas al control de las conductas, [no fue utilizada como antónimo de competencias] sino como la puerta lingüística hacia otra manera de entender y valorar los contenidos de la cultura"[72], frente a la crisis de ese momento. Pero no únicamente tenía que ver con las culturas populares sino que la categoría *saberes* fue usada como noción

---

[69] Adriana Puiggrós, "Recaudos metodológicos", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva…*, *op. cit.*, p. 319.

[70] Un panorama general, analítico y conceptual de este proceso se puede ver en: Lidia Rodríguez, "Un relato de la construcción del trabajo" en Lidia Rodríguez, coord., Adriana Puiggrós, dir., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates.* Buenos Aires, Galerna, 2009, pp. 15-36, así como en Adriana Puiggrós, Rafael Gagliano, eds., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.* Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004.

[71] A partir del trabajo de investigación realizado por los equipos sobre esta temática, derivaron algunas publicaciones, de ellas cabe citar: Marcela Gómez, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM-FFyL, 2009; Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportaciones al debate. Cuaderno de Formación I.* México, UNAM-FFyL-DGAPA-PAPIIT, 2006; Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Educación, integración y alteridad. Discursos y perspectivas. Cuaderno de Formación II.* México, UNAM-FFyL-DGAPA-PAPIIT, 2007; Marcela Gómez, Liz Hamui, Martha Corenstein, coords., *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina.* México, UNAM-FFyL-DGAPA-PAPIIT, 2009; Adriana Puiggrós, *El lugar del saber*. Buenos Aires, Galerna, 2003; Adriana Puiggrós, Rafael Gagliano, dir., *op.cit.*

[72] Adriana Puiggrós, "Prólogo", en Lidia Rodríguez, coord., Adriana Puiggrós, dir., *Saberes: reflexiones…*, *op. cit.*, p. 13.

epistemológica y como significante de un determinado enfoque sociológico de la educación.

El planteamiento de APPEAL respecto a los *saberes socialmente productivos* no se refiere de ninguna manera, como ya lo señala Lidia Rodríguez, a los saberes de 'pobres', o saberes 'populares', "en el sentido tradicional que los esencializa y los atribuye a ciertos sectores sociales. No se refieren a la conservación de saberes museologizados, inertes, en un discurso que legitima la desigualdad bajo el manto del respeto cultural"[73]. Los *saberes socialmente productivos* pueden ser entendidos como

> […] aquellos que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, cambiando su 'habitus' y enriqueciendo a su vez, el capital cultural de la sociedad o la comunidad. Los saberes socialmente productivos se diferencian de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad.[74].

La categoría *saberes socialmente productivos* no hacía referencia a una entidad empírica sino a un campo de observación. Se constituyó como un significante vacío[75], que abrió el panorama a una multiplicidad de procesos sociales y al análisis de coyuntura. Así, se avanzó en distinguir el vínculo entre educación y trabajo de la productividad social de los saberes[76]. Que no hacía referencia al sentido de la formación de fuerza de trabajo capacitada para la acumulación del capital, sino en el sentido que esta vinculación colabore en la construcción de sociedad desde la experiencia de los sectores involucrados en la producción. De modo que:

> […] los saberes del trabajo debían ser socialmente productivos, en la medida en que permiten inserción social, pero no como inclusión subordinada a una totalidad social cuya lógica hegemónica no se pone en cuestión. Sino por el contrario, son los

---

[73] Lidia Rodríguez, "Un relato de la construcción…" en Lidia Rodríguez, coord., Adriana Puiggrós, dir., *Saberes: reflexiones…*, *op. cit.*, p. 21.

[74] Marcela Gómez, Liz Hamui, "Saberes de integración y educación. Nociones ordenadoras y articulación conceptual" en Lidia Rodríguez, coord., Adriana Puiggrós, dir., *Saberes: reflexiones…*, *op. cit.*, p. 39.

[75] En el sentido que es usado por Laclau y Mouffe en *op. cit*.

[76] *Cf*. Lidia Rodríguez, "Un relato de…" en Lidia Rodríguez, coord., Adriana Puiggrós, dir., *Saberes: reflexiones…*, *op. cit.*

saberes socialmente productivos los que tienen la posibilidad de producir una modificación de la estructura o configuración en la cual se inscriben[77].

En este marco se ubicó la reflexión a partir de distintos proyectos de investigación y programas de intercambio académico, a los estudios sobre la crisis de la educación articulados a investigaciones sobre historia reciente, así como sobre la particularidad de la crisis en el campo pedagógico y educativo, misma que fue conceptualizada, siguiendo a Gramsci y a Laclau, como crisis orgánica de los sistemas educativos modernos latinoamericanos[78], en diálogo con lo que De Alba ha caracterizado como *crisis estructural generalizada.*[79]

Al respecto, Adriana Puiggrós sitúa que hablar de una crisis orgánica implica reconocer la afectación que se produce en los vínculos entre los sujetos de la educación tanto como en su relación con la cultura. Para esta autora, de acuerdo a la recuperación realizada por Marcela Gómez, los rasgos más significativos que caracterizan a esta crisis orgánica son[80]:

a. La decadencia del sistema educativo moderno occidental como consecuencia de la que la revolución científico-tecnológica, combinada con la pérdida de consenso del estatismo y el avance del neoconservadurismo, están produciendo en los aspectos jurídico-políticos de los Estado-Nación y en las culturas políticas nacionales;
b. Las políticas neoconservadoras aplicadas en forma de «ajustes» a las economías estatales latinoamericanas, entre las que han cobrado fuerzas la reducción

---

[77] *Ibíd.*, p. 21.

[78] Para una ubicación más detallada al respecto: Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza Editorial, CONACULTA, 1990; "Reflexiones sobre la crisis de la educación", en *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del Siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995, pp. 37-61.

[79] Respecto al concepto de *crisis estructural generalizada*, de Alba señala que se trata de una desestructuración que se produce en toda la interrelación de estructuras que constituyen a las sociedades. Es el "debilitamiento general de los elementos —entendidos como toda diferencia que no se articula discursivamente— de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etc., el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etc" Alicia de Alba, "El curriculum universitario en el contexto de la crisis estructural generalizada", en Bertha Orozco, coord., *Curriculum: experiencia y configuraciones conceptuales en México*. México, IISUE/Plaza y Valdés, 2009, p. 29-30.

[80] Marcela Gómez, "Pedagogía y formación. El lugar del saber y la producción de alternativas pedagógicas en América Latina", *Pampedia*, núm. 2, enero-junio, 2006, pp. 18-36.

dramática del financiamiento estatal de la educación pública y la desarticulación de los sistemas producida por éxodos masivos de docentes, limitados recursos para sostener las escuelas, o simplemente abandono de ellas por parte del Estado.

c. Las anteriores determinaciones a las que se suman las migraciones y cambios poblacionales, han producido fracturas en las conformaciones culturales latinoamericanas que se constituyeron, de forma particular, en cada región del continente a finales del siglo XIX y fueron relativamente estables hasta la década de los ochenta.

d. Se pueden enunciar hipotéticamente tres zonas de articulación político-cultural que trascienden los límites de los Estados-Nación y que pueden ser asumidas como campos de una producción discursiva alternativa o antagónica a la educación moderna. Se trata de la zona chicano/anglo-hispanoparlante/latinoamericano de norte de México y los Estados Unidos; de la zona andina y la zona político cultural que conforma la niñez y juventud constituidas por los «chicos de la calle», los sicarios, los niños que han sufrido las guerras internas, los niños y jóvenes que expulsados o marginados del sistema escolar, son analfabetos y analfabetas técnicos.

En este periodo del Programa se recupera el planteamiento inicial de los años ochenta y se da continuidad a la sistematización[81] y análisis de experiencias pedagógicas alternativas (EPAS), articulado a la generación de propuestas concretas, así como a su articulación con el campo de la educación popular, los saberes y las experiencias. En este sentido, recuperar las alternativas que sujetos concretos generan y están generado resulta fundamental para "postular una mirada diferente a la que construido el neoliberalismo pedagógico; una mirada que, desde la historia y la prospectiva, atienda los desafíos educativos en la especificidad de los conocimientos colectivos, las capacidades reales de los sujetos y el imaginario plural de justicia social y libertades individualizadas. [Asimismo] poner atención en los modos generalmente ignorados, lugares intersticiales y de los actores no reconocidos"[82] y dar cuenta del cuerpo de prácticas, saberes y discursos que se

[81] Durante esta etapa la propuesta para llevar a cabo el trabajo de sistematización se amplió y enriqueció tomando como base la estructura inicial y el trabajo de investigación realizado por el equipo de México como parte del proyecto PAPIIT IN400610 titulado "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana". El formato diseñado para tal fin se puede ver en: Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas.* México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras/DGAPA, 2013, pp. 642.

[82] Marcela Gómez, Beatriz Cadena, Martha Franco, "Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México" en Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva.* Buenos Aires, APPEAL, 2013, p. 43.

producen, circulan y apropian en relación al contexto en que inscriben en su historicidad, espacialidad y, sobre todo, cosmovisiones y fundamentos filosóficos, políticos, históricos, sociales y educativos[83].

De ello resultaron las categorías, herramientas conceptuales y metodológicas que se construyeron para dar cuenta de las propuestas pedagógicas alternativas frente a la imposición de modelos hegemónicos, en la historia reciente de la región latinoamericana (1980-2010), por diversos sectores, tanto institucionales como sociales. Esto con el objetivo de que al caracterizar a las alternativas no se pierda de vista la problemática a la que responden, las finalidades, los fundamentos teóricos y metodológicos con los que operan, a los sujetos que las producen y a los que forman; asimismo, los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen y los proyectos o imágenes de futuro que construyen[84]. A la par, APPEAL comenzó a construir un campo de investigación particular en México, Argentina, Chile, Colombia y Brasil[85].

La investigación, en APPEAL, se ve como un proceso de transformación y apropiación crítica, problematizadora y pertinente de la teoría, de la técnica, de sus propias concepciones pedagógicas para generar opciones transformadoras; desde la construcción de referentes teóricos educativos que expliquen la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-social, a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico como un campo de intervención y reflexión particular.

Actualmente, el Programa APPEAL fija como objetivo construir herramientas teórico-metodológicas para explicar y visibilizar los cambios, resistencias y articulaciones que se expresan en la dinámica de lo educativo y que han sido generadas por las nuevas condiciones histórico-sociales como respuestas y alternativas pedagógicas al modelo educativo hegemónico.

En el marco de los referentes señalados como parte del proceso histórico-genealógico de conformación del Programa APPEAL, en el siguiente apartado se

---

[83] *Cf.* Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo…*, *op. cit.*

[84] Véase "Anexo 1: Formato para la sistematización de Experiencias Pedagógicas Alternativas" en *Ibíd.*, pp. 607-612.

[85] A partir del año 2010 el programa cuenta con una sede más en Colombia y ha iniciado las gestiones para desarrollar el proyecto en la Universidade Estadual do Ceará de Brasil para integrar una propuesta de trabajo con los investigadores Pesquisa Praxis, Educaçao e Formaçao Humana.

presenta el proyecto del cual se desprende este trabajo, particularmente para situar la experiencia del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) promovido y construido por la participación de los docentes organizados en la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación del SNTE, como parte de una de las líneas de investigación del proyecto general titulado "Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas" el cual contó con el apoyo de la DGAPA (PAPIIT: IN400414) como parte de las actividades del Programa APPEAL en coordinación con los equipos participantes de México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia.

3. El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Delimitación temática: historia, condiciones de producción y actores

3.1 Delimitación del objeto de estudio

Particularmente, los equipos de investigación que actualmente participan en el Programa APPEAL[1] han focalizado su atención en los alcances y límites que las reformas educativas han tenido en la historia reciente de México y otros países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Perú), así como las respuestas que diferentes sectores han generado y las que resultan necesarias y posibles de construir frente a los cambios que se están operando en todos los ámbitos de la vida social, política y cultural en condiciones desiguales e inequitativas. A partir del trabajo realizado de manera coordinada por los equipos de investigación de cada país, se ha centrado la atención en el estudio y análisis de las experiencias pedagógicas alternativas que los sujetos están construyendo y han construido en las últimas décadas.

Cada uno de los equipos del Programa han abierto líneas de investigación en función de los contextos específicos a los que se enfrentan y en los cuales adquiere sentido y pertinencia su indagación. El proyecto en el que se ubica el tema de este trabajo, se inscribe como una de las líneas de investigación del Programa APPEAL. Dicho proyecto se titula "Políticas y reformas educativas en

[1] Actualmente el programa APPEAL tiene equipos de investigación en México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia. En México, se realiza en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y es coordinado por Marcela Gómez Sollano; en Argentina, es coordinado por Lidia Mercedes Rodríguez en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; en Brasil, por Lia Pinheiro Barbosa en la Universidade Estadual Do Ceará; en Chile, por Cecilia Millán La Rivera, egresada del Doctorado en Antropología de la UAM y actualmente adscrita a la Universidad Católica de Chile y; en Colombia por Cecilia Rincón y Virginia Triviño, en la Universidad Francisco José de Caldas de Bogotá. Asimismo cuenta con la participación de Adriana Puiggrós en su carácter de fundadora y asesora del programa APPEAL.

la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas"[2].

Esta línea de investigación parte de ubicar que las reformas educativas promovidas en las últimas décadas, expresan tensiones y articulaciones en las que se condensan las diferentes posiciones que sectores específicos de la población ocupan, así como las alternativas pedagógicas que sostienen y buscan impulsar frente al proyecto educativo hegemónico.

Por lo tanto, resulta central ubicar cómo juegan las alternativas pedagógicas en este proceso, quiénes son los sujetos a los cuales interpela y qué efectos producen sobre el conjunto de la educación, qué identidades despliega y cuáles son sus potencialidades a futuro en términos de procesos de democratización.

Estos procesos se articulan con nuevas demandas frente a la necesidad de conformar un sistema educativo diferente que requiere generar nuevas propuestas y aportar a la construcción de conceptos desde los cuales se pueda repensar el campo de la educación actual y formas más democráticas de integración de los sujetos.

Por otra parte, la línea de investigación mencionada abre la posibilidad de brindar elementos (teóricos, metodológicos, pedagógicos y políticos) para pensar el lugar que hoy tienen las instituciones, los programas de gobierno y los espacios sociales en los que se producen las tramas que confieren sentido a la cultura política de nuestra sociedad.

Por ello, la intención de esta línea de investigación es profundizar en la particularidad que adquieren estos procesos en el momento actual, con el objeto de aportar elementos y avanzar en la generación de propuestas concretas que aporten a la formulación de políticas que brinden nuevas bases para fortalecer la educación de nuestros países, entendida como un bien público y social.

El presente estudio se inscribe en el contexto mexicano de reestructuración y regulación normativa y legislativa en materia educativa por

[2] Se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico como parte del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT: IN400714) de 2013 a 2017.

parte del gobierno del actual presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018). Las reestructuraciones tanto al ámbito normativo constitucional, como la puesta en marcha de políticas educativas, sin duda van más allá del *objeto* —la Constitución, las Leyes, las escuelas— en tanto conciernen al campo de la significación de lo discursivo.

En este sentido, Popkewitz[3] sostiene que las reformas educativas representan discursos —que en muchas ocasiones se mantienen ocultos o implícitos— que determinan las formas de ver la realidad educativa, implican la regulación de las prácticas cotidianas, la producción de valores sociales y relaciones de poder. En este sentido, se tratan de discursos regulatorios que, a la vez que construyen lo deseable (el buen profesor, el buen estudiante, desde una lógica meritocrática), también determinan lo indeseable. De este modo, los discursos políticos y pedagógicos, como en este caso los de la reforma educativa, configuran y organizan la realidad educativa para mantener los sistemas de orden dominantes[4].

En este contexto, habrá actores que se posicionarán frente a esta regulación y frente al proyecto educativo dominante o hegemónico, construyendo diversos discursos y participando de manera abierta en la disputa por la educación. Este es el caso de la Reforma Educativa reciente, la cual se abordará a continuación, con el objeto de situar el contexto general en el que se produjo y sus particularidades.

La Reforma Educativa mexicana aprobada en el año 2013[5] formó parte de un paquete de reformas estructurales derivadas del Pacto por México[6]. El

---

[3] Thomas Popkewitz, "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas" en *Revista de educación*, núm. 3005, septiembre-diciembre, 1994.

[4] Carolina Guzmán, "Reformas educativas en América Latina: una análisis crítico" en *Revista Iberoamericana de Educación*, volumen 36, número 8, Barcelona, 2005, p. 2.

[5] El 7 de febrero la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores declaran de manera constitucional la Reforma Educativa, posteriormente, el 26 del mismo mes es publicada, véase en DECRETO por el que se reforma el artículo 3° y 73° constitucional, Diario Oficial de la Federación, 26/02/2013.

[6] El Pacto por México se firmó en un acto público por representantes de tres partidos políticos: PAN, PRD y PRI, junto con Enrique Peña Nieto. Este acuerdo político tuvo como finalidad sentar las bases de las iniciativas que traía consigo el gobierno recién llegado. En el discurso inaugural, Peña Nieto aseguró que representaba un suceso que daría estabilidad, certeza y rumbo al país, además de blindar de coyunturas político-electorales a los asuntos esenciales del país. Para una ubicación general de este momento, en el marco de las iniciativas del gobierno de Enrique Peña Nieto en su primer momento, véase el acuerdo firmado <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf> y la firma del Pacto por México <https://www.youtube.com/watch?v=4lL0FTN8nRs> [Consulta: 14 de septiembre, 2015].

proceso de reforma en el ámbito educativo es una propuesta que se construyó en el marco de la dinámica que la presidencia de Enrique Peña Nieto fue promoviendo a partir de su campaña por la presidencia de la República como parte del conjunto de reformas estructurales promovidas. Y fue su gobierno el que la afianzó desde el marco normativo y legal el 26 de febrero de 2013.

Este ordenamiento nacional en materia educativa se conforma por modificaciones constitucionales y la promulgación de leyes secundarias que plantean en cumplimiento de seis objetivos:

> 1) Responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita, 2) Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad, 3) Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela, 4) Establecer un servicio profesional docente con reglas transparentes que respetan los derechos laborales de los maestros, 5) Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos, 6) Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo Nacional sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente[7]

En términos breves y esquemáticos, se presenta a continuación la base a nivel legislativo y jurídico que sostiene dicha propuesta:

Reforma a los artículos constitucionales 3° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

- *Al artículo 3°*

Se reforma en sus fracciones III, VII y VIII, y se adiciona la fracción IX.

El Estado concentra a la educación y a su vez se integran más actores.

- *Reforma al artículo 73°*

Se agregó el establecimiento del Servicio Profesional Docente como parte de las facultades del Congreso.

Derivadas de lo anterior existen las siguientes leyes secundarias.

- *Ley General del Servicio Profesional Docente*[8]

---

[7] Gobierno de La República Mexicana, *Reforma educativa. Resumen ejecutivo.* México, 2013.

[8] Esta Ley reglamentaria de la fracción III del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, véase: DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013.

Esta ley tiene por objeto regular el servicio profesional docente de los profesores y otros actores que participan en la educación básica y media superior pública. Establece los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente. Asimismo, establece los criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia.

- *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*[9]

Aborda el objeto, los fines y la integración del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)[10]; asimismo se establece al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como institución autónoma con la función de coordinar el SNEE.

- *Ley General de Educación*[11]

Los ejes principales para la instrumentación de la Reforma Educativa promovida por el gobierno actual son la calidad, la evaluación, la profesionalización docente y la rectoría del Estado en materia educativa[12]. La calidad educativa es un referente que desde la oficialidad ha sido retomado con gran énfasis, en tanto fin, en tanto medio, así como la responsabilidad del Estado de proveerla.

La evaluación funge como una necesidad incuestionable, tanto en el plano del Sistema Educativo Nacional, como de aspectos y actores relacionados con el ámbito educativo. Sin embargo, los actores centrales para la evaluación son los docentes.

En relación con lo anterior, el Servicio Profesional Docente busca hacer una evaluación de los profesores en función de capacidades, conocimientos y

[9] Esta Ley es reglamentaria de la fracción IX del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, véase en DECRETO por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013.

[10] La Ley sitúa al Sistema Nacional de Evaluación Educativa como conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos y acciones.

[11] Véase, DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013.

[12] Estos aspectos que han estado presentes en la opinión pública, serán objeto de una reflexión particular de la investigación en la que se basa este proyecto, centrándose en las contradicciones de cómo se encuentra estructurada la reforma y su operación. En términos del objeto construido en este proyecto de titulación, se abordará de manera particular, cómo se inscribe en el caso de Oaxaca.

desempeño[13], representa la toma de la rectoría de la educación por parte de Estado en cuanto a ingreso, promoción, permanencia y salarios.

En este marco y para efectos de establecer ejes de análisis que permitan aclarar la primera fase de la Reforma Educativa, retomamos en este trabajo las cinco dimensiones que Hugo Casanova ha desarrollado para situar la particularidad de este proceso: la política, la legislativa, la mediática, la judicial y punitiva, y la pedagógica[14].

Sobre la dimensión política. Todo comienza el 1 y 2 de diciembre (Pacto por México) de 2013. En ese momento confluye lo que había mencionado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Mexicanos Primero[15] en el discurso de Enrique Peña Nieto. Se construye un entramado autoritario, burocrático, carente de sustancia sobre la educación en el que se instituye una política educativa. Con el discurso de Peña Nieto a partir de la toma de posesión antes descrito, se deja en claro la centralidad que representa el ámbito educativo, especialmente la educación pública, para su gobierno, y se comienzan a delinear temas centrales como lo son la calidad y el símil educación-capital humano. Este último representa un posicionamiento que se encuentra encaminado hacia el mercado, y el mundo laboral y financiero, en el marco del ajuste estructural en el que se enmarcaron las políticas promovido por los organismos internacionales y por los gobiernos de la región.

Interesa en esta dimensión situar el posicionamiento tanto del primer discurso del presidente como el del Pacto por México en el que se aborda de manera insistente la recuperación de la rectoría del ámbito educativo por parte del Estado mexicano, lo que en términos políticos comienza a afianzar la propuesta debido a su aparente carácter consensado y frente a la fuerza que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) llegó a tomar bajo

---

[13] Véase, Enrique Peña, *Mensaje a la Nación del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos*, 1 diciembre 2012. <http://www.presidencia.gob.mx/articulos-prensa/mensaje-a-la-nacion-del-presidente-de-los-estados-unidos-mexicanos/>. [Consulta: 14 de septiembre, 2015].

[14] Hugo Casanova, "La propuesta de reforma educativa del Gobierno Federal. Cinco dimensiones de análisis", en *CNTE, Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos*. México, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, 2013, pp. 62-71.

[15] Mexicanos Primero es una asociación civil, respaldada por grupos empresariales, que desde el 2012 ha jugado en el terreno de la disputa por la educación nacional, con fuertes críticas al magisterio sobre todo a los profesores organizados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Véase: http://www.mexicanosprimero.org.

la conducción de Elba Esther Gordillo. Lo que termina de redondear esta iniciativa, comenta Casanova, es la definición del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el que se presenta un diagnóstico sobre el Sistema Educativo Nacional, un plan de acción para el sexenio, indicadores, estrategias y líneas de acción en materia educativa. Este documento también presenta el binomio calidad-capital humano, en donde se deja claro que la educación se limita a la formación para el trabajo, a la productividad y a la economía. Finalmente, la propuesta que se convirtió en hecho, dio continuidad al proyecto político desplegado desde el sexenio de Miguel de la Madrid encaminado hacia la modernización del país en términos de las directrices que los organismos internacionales, principalmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial ha ido estableciendo al respecto.

Sobre la dimensión legislativa. Corresponde a los cambios al artículo tercero constitucional, el artículo 73, así como las reformas a tres ámbitos reglamentarios muy importantes, que son parte del entramado: Ley Federal de Educación, la Ley del Servicio Profesional Docente y la Ley de creación del INEE. Fue un proceso de aprobación "irreflexiva" de esta normatividad. Las temáticas generales en materia legislativa se encuentran encaminadas en un primer momento hacia las reformas constitucionales del artículo 3° y el 73°. Dichos Artículos hablan sobre las obligaciones y funciones que tiene el Estado en cuanto a materia de educación. En resumen, se menciona el papel del Ejecutivo Federal para expedir planes y programas de estudio, menciona el derecho a la promoción y permanencia de plazas, la participación del Congreso de la Unión, la Autonomía de algunas escuelas, y finalmente, en la Fracción IX, se reconoce al Instituto Nacional de Evaluación Educativa como órgano autónomo encargado de dar funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. En un siguiente momento se encuentran las leyes secundarias como lo son: Ley General de Educación, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Ley General del Servicio Profesional Docente.

Sobre la dimensión mediática. Los medios de comunicación masiva representan un eje vertebral en esta dimensión. Las televisoras, en especial, conformaron el gran frente de descalificación en contra de las acciones de resistencia de los profesores a dicha reforma y cualquier otra postura crítica a

la iniciativa gubernamental. Spots televisivos y notas en la prensa han sido algunos instrumentos para el convencimiento e inserción en el imaginario social de lo innovador y contundente de la reforma, así como del descrédito de los maestros, anteponiendo el llamado a los "derechos de los niños".

Sobre la dimensión judicial y punitiva. El ámbito judicial tiene que ver con el tránsito de lo educativo al plano judicial y la nota roja. Bien se podría rastrear desde el encarcelamiento de Elba Esther Gordillo, se da una criminalización de la lucha magisterial. En esta dimensión, Casanova Cardiel[16] sitúa el reflejo de lo que representa el hecho de que con esta "Reforma Educativa" se haya desplazado la esfera de lo educativo a la "nota roja" en los periódicos. El gran hito de la dimensión judicial y punitiva de esta reforma es la detención de la líder sindical Elba Esther Gordillo por el mal manejo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y las implicaciones que tuvo en el imaginario social: la judicialización de la educación y de uno de sus actores centrales, los profesores. La detención de representantes de la oposición significa un claro ejemplo de lo anterior.

La dimensión pedagógica. Hugo Casanova[17] señala que resulta paradójico que hasta el cuarto año después de haber sido aprobada la "Reforma Educativa", pareciera que se atiende esta dimensión con la presentación del modelo educativo[18]. Sin embargo, a consideración de Casanova, el

---

[16] Hugo Casanova, "La propuesta de reforma educativa del Gobierno Federal. Cinco dimensiones de análisis", en *op. cit.*, pp. 62-71.

[17] Hugo Casanova, "Presentación", en *Presentación del libro La novena ola magisterial* de Luis Hernández Navarro. México, IISUE-UNAM, 17 de noviembre, 2016.

[18] *El Modelo Educativo 2016* fue presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 20 de julio de 2016 como parte de la reforma educativa emprendida en el gobierno de Enrique Peña Nieto y para entrar en vigor en el ciclo escolar 2018-2019. Dicha propuesta, que se anunció con la aclaración de ser una versión preliminar, se integró por tres documentos: *Los fines de la educación en el siglo XXI*, la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* y *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico*. En tales documentos se presenta: a) el enfoque general del modelo qué mexicanos se quiere formar y cuáles son los logros de aprendizaje esperados en el trayecto escolar de niños y jóvenes, b) el planteamiento curricular y los seis ejes en los que se estructura dicho modelo: la escuela al centro, el planteamiento curricular, la formación y desarrollo profesional docente, la inclusión y equidad y, la gobernanza del sistema educativo. Y c) la propuesta de reforma a los planes y programas de estudio. Posterior a la presentación de *El Modelo Educativo 2016*, se realizaron foros de consulta en los que participaron especialista y algunas representaciones del magisterio. La tarea de sistematización de lo vertido en los foros estuvo a cargo del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE). El "nuevo" modelo educativo en su versión 2017 fue presentado el 13 de marzo de 2017. Para profundizar sobre el tema se recomiendan: SEP, *Nuevo modelo educativo* [en línea]. <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>; CIDE, *Informe de consulta sobre el modelo educativo 2016* [en línea], 21 de diciembre, 2016. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/happenings/modelo-educativo-sep/05_Informe_ME2016.pdf>; Hugo Casanova, *et al.*, "El modelo educativo 2016: un análisis desde la

planteamiento pedagógico se da de manera ocurrente y de última hora. Esta dimensión representa, en palabras de Casanova, la gran ausencia de la reforma, ya que a pesar de que en repetidas ocasiones se habla de la calidad, como ya se ha mencionado, los aspectos fundamentalmente pedagógicos son pasados por alto. El énfasis se encuentra dirigido más bien hacia la medición y la lupa puesta sobre los docentes como el actor que sostiene a los procesos de enseñanza y aprendizaje; los otros actores son invisibilizados, o bien puestos en segundo plano.

Esta reforma ha sido objeto de diversas reacciones y reflexiones crítico-analíticas de distintos sectores de la población; fue el caso de investigadores y especialistas[19], tales como: periodistas, estudiosos del ámbito educativo, generadores de opinión pública, miembros de asociaciones civiles –como Mexicanos Primero–, así como del sector sindical y del movimiento magisterial. De este modo, como se mencionó al inicio de trabajo, diversos actores se han posicionado frente a esta regulación en materia de educación y al proyecto educativo dominante.

Algunos de los discursos que se han ido construyendo respecto a dicha reforma ponen de relieve el carácter administrativo y laboral más que de transformación educativa, o bien abogan por la necesidad de plantear una educación situada en el contexto social, político y económico de cada región, atendiendo las condiciones de pobreza, desigualdad e injusticia que caracterizan a muchas de ellas.

En este contexto han surgido propuestas, proyectos y movimientos que plantean otras posibilidades de pensar lo educativo en nuestro país, frente a la promovida por el gobierno actual que, desde la óptica de algunos actores del sistema educativo nacional, no responde a las condiciones y necesidades concretas en las que se llevan a cabo los procesos educativos y no provee de respuestas adecuadas a problemáticas específicas.

---

investigación educativa", en *Perfiles Educativos*, núm. 155, vol. XXXIX. México, IISUE-UNAM, 2017, pp. 194-205.

[19] Diversos especialistas e investigadores han coincidido en señalar la poca claridad que existe en cuanto a la conceptualización y operación de los ejes principales que sostienen la reforma educativa puesta en operación, véase: APPEAL, "Antología III. Segunda parte. Desarrollo y puesta en operación de la reforma educativa en México" en *Estado de conocimiento, el proceso de la Reforma Educativa en México*. APPEAL México, DGAPA (PAPIIT: IN400714), octubre, 2014.

Así por ejemplo, en regiones como Oaxaca los profesores han ido formulando y construyendo un proyecto educativo a lo largo de los últimos 35 años[20]. Han implementado planes propios, tal es el caso del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)[21]. La génesis, estructuración e integración de este plan ha sido resultado del trabajo que los docentes de educación básica han ido desplegando en los Congresos Nacionales de Educación Alternativa[22].

El PTEO es una propuesta impulsada en Oaxaca por los maestros de la sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, en coordinación con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca[23], desde hace más de una década.

Esta iniciativa trata de recuperar las características demográficas, culturales y económicas de las distintas comunidades y pueblos de Oaxaca, tomando como eje fundamental su diversidad étnica, cultural y lingüística. El Plan pretende

> […] propiciar una educación crítica, social y comunitaria para garantizar su sentido público, laico y gratuito […] enfatiza nuevas perspectivas de construcción a partir de un discurso crítico tanto de los estudiantes, trabajadores de la educación y de comunidades en sus distintos y propios contextos […] –así como– una lucha constante de constructos académicos y sindicales[24]

En términos generales, el PTEO se encuentra estructurado en tres programas y dos sistemas. Los primeros son: 1) de mejoramiento escolar y de

---

[20] Los aspectos históricos sobre el movimiento magisterial oaxaqueño se abordan en el siguiente apartado.

[21] La sistematización de la experiencia se desarrolla de manera particular en el último apartado de este trabajo, tomando como base la propuesta para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas construida por el Programa de Investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina en su última etapa: Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina…*, , *op. cit.*

[22] Se puede consultar el anexo 1 de este trabajo destinado a presentar una cronología de los Congresos Ordinarios de la CNTE y Congresos de Educación Alternativa de la CNTE.

[23] Anterior a la estrategia gubernamental de reestructuración de este instituto en julio del 2015.

[24] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*, Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO, Oaxaca, México, noviembre, 2013, p. 4. Disponible en <http://www.seccion22.org.mx/2013/11/23/cuadernillo-colectivo-estatal-pedagogico-y-de-acompanamiento-del-pteo/> [Cconsulta: 19 de enero, 2015].

vida de niños, jóvenes y adultos (PEMCJEV); 2) de reconocimiento educativo de los trabajadores de la educación de Oaxaca (PRETEO); y 3) el programa popular comunitario de infraestructura y equipamiento educativo de Oaxaca. Los dos sistemas que establece son: el Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca (SEEO) y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO).

Si bien esta propuesta ya se venía trabajando y construyendo varios años antes de la aprobación de la Reforma Educativa en el 2013, los actores que la encabezan se han posicionado frente al modelo educativo hegemónico, a partir de un proyecto que abre otras posibilidades educativas y como parte de la respuesta que sectores importantes del magisterio organizado han dado frente a la propuesta de reforma promovida por el gobierno de Enrique Peña Nieto, y han servido de base para varias de las respuestas y propuestas del magisterio disidente a nivel nacional.

Particularmente, el presente trabajo parte de la importancia que le concedemos a la sistematización y al estudio de las experiencias pedagógicas alternativas[25], en tanto campo de investigación como de intervención; así como las implicaciones teóricas, metodológicas y políticas en la generación de propuestas educativas que respondan a las necesidades de los diversos sectores de la población y recuperan las propuestas que han generado en momentos particulares de su historia.

De este modo, "el análisis de las prácticas discursivas de las experiencias pedagógicas alternativas puede ser el vehículo para aprehender y descubrir la dinámica con la que se tejan parte de las tramas histórico-sociales, particularmente en un contexto de crisis, cambios, precariedad, incertidumbre y violencia como que el que se vive actualmente"[26].

En palabras de Southwell[27], desde la lógica de las reformas se configuran sujetos que ocupan posiciones en el interior de una estructura discursiva, desde algunas de las cuales se abren posibilidades de fisurar, disputar o

---

[25] *Cf*. Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina...*, *op. cit.*

[26] Cadena, Beatriz, *op. cit.*, p. 40.

[27] Myriam Southwell, "El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación", trabajo presentado en el *Programa de análisis político del discurso e investigación*, México, D.F., UNAM, 2013.

antagonizar lo hegemónico, que se expresa en términos de propuestas político-pedagógicas.

El objeto de estudio de este trabajo se construye en la tensión entre las políticas y el conflicto social o las problemáticas sociales; como parte del ejercicio de delimitación de este proyecto se situó un referente concreto, el PTEO, que permitiera pensar las tensiones entre la lógica hegemónica y las propuestas alternativas, tanto en su dimensión histórico-genealógica, como en el marco de la coyuntura actual. Asimismo, atender la emergencia de sujetos que al ocupar relacional y contigentemente una posición, abren la posibilidad de trazar un horizonte prospectivo que modifica la lógica hegemónica tanto en el plano político como en el pedagógico.

Se ubicó el caso del PTEO, ya que es en las propuestas y acciones particulares en las que se pueden situar las posiciones que los sujetos ocupan, disputan y construyen en el marco de las luchas por la hegemonía y la producción de alternativas pedagógicas. De modo que se sistematizó[28] y analizó esta propuesta junto con la dinámica que ha desplegado para la configuración de un sistema educativo alternativo, particularmente en el caso de Oaxaca.

Resulta de suma importancia analizar las propuestas alternativas en función de sus finalidades y de los fundamentos teóricos y metodológicos con los que operan; los sujetos que las producen y a los que forman; el contexto y las condiciones en las que se inscriben; los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen; los saberes, prácticas y discursos que producen y de los que se apropian los sujetos en función de los proyectos que construyen[29].

Lo alternativo constituye un eje importante en el ámbito político-pedagógico ya que expresa una cierta inquietud e inconformidad con una situación dada, y son los proyectos alternativos los que se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes y las prácticas que aportan no únicamente a la comprensión de la realidad, sino que contribuyen a su

[28] Se tomó como base la propuesta de APPEAL para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (EPAS). Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina…*, *op. cit.*, pp. 607-612.

[29] *Cf*. Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina…*, *op. cit.*

transformación y a la posible potenciación de los sujetos. En suma, "[...] construir las alternativas, implica un trabajo político-pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto; una utopía que direcciona prácticas; un presente constituido por cierta perspectiva a futuro"[30].

El acercamiento a este tipo de experiencias con el uso de la categoría *alternativas*, además de enriquecer este campo problemático, permite la problematización[31] del discurso pedagógico dominante y el análisis de la experiencia de manera contextuada, desde sus propios referentes y saberes, y así situar históricamente los procesos educativos en función de las condiciones de producción en las que se inscriben.

La categoría *alternativa* permite situar qué hizo posibles dichas experiencias, así como qué se negó, invisibilizó, desconoció o reprimió. Asimismo, podría aportar a la discusión acerca de otras formas de pensar lo educativo y lo pedagógico a partir del análisis de situaciones concretas en el marco de su tensión-articulación con las dinámicas y posiciones que sectores específicos han generado históricamente en nuestro país.

Otra de las dimensiones que se suman a este trabajo es la histórico-genealógica, de modo que se busca situar qué de lo anterior ha llevado a que lo actual sea así, es decir, de manera particular qué de las condiciones históricas del movimiento magisterial organizado en Oaxaca han permitido que se conforme un plan que se posiciona de una manera particular frente a las condiciones actuales de reforma.

En este contexto, resultó pertinente preguntarse, para definir los alcances que este campo problemático tiene o puede tener en la producción de conocimientos y visibilizarían de propuestas, cómo la sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se constituye en sujeto del y en el discurso de la Reforma Educativa y más allá de ella, atendiendo su conformación histórica, situación actual y el contexto en el que

---

[30] Lidia Rodriguez, Ariadna Abritta, Mónica Fernández, *et al.*, "Educación popular y alternativas en Argentina" en Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina…*, *op. cit.*, p. 170.

[31] Más allá del término, es fundamental recuperar la noción derridiana de *deconstrucción* en términos de cómo los significantes son referentes fundamentales que habilitan en la mirada del actor a desmontar, desarticular y deconstruir lo que está sedimentado, poniendo en tensión y mostrando los límites de cualquier fijación o construcción de sentido. Jacques Derrida, *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona, Paidós, 1989.

se inscribe su práctica. También resultó importante preguntarse por el lugar que ocupa o se le asigna en esta configuración discursiva particular y cómo juega esto en la definición de proyectos, propuestas y acciones concretas a partir de la propuesta del PTEO, así como el sentido alternativo de la misma.

Preguntas de investigación

¿Qué aspectos de carácter político-pedagógico aporta el Plan de Transformación de la Educación de Oaxaca impulsada por maestros de la sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación para pensar los límites y posibilidades de la Reforma Educativa del 2013?

¿Cómo se ha configurado históricamente el Plan de Transformación de la Educación de Oaxaca y cuál es su sentido alternativo?

¿Cuáles son las condiciones concretas (geopolítica, sociodemográficas, económicas) de la región oaxaqueña en las que surgió el PTEO?

¿Cuáles son las condiciones del sistema educativo en la región de Oaxaca? En estas condiciones ¿qué implica una reforma educativa?

¿Cómo se ha conformado el movimiento magisterial oaxaqueño como actor político?

¿Cómo se ha posicionado el magisterio organizado, principalmente en torno a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), frente a la Reforma Educativa?

¿Cuál es su articulación con el discurso educativo oficial?

Objetivo

Analizar el sentido alternativo de la propuesta que se ha ido construyendo históricamente en el Plan de Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) impulsada por maestros de la sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación del SNTE para pensar los límites y posibilidades de la Reforma Educativa del 2013 impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto.

Presupuestos teóricos-conceptuales

A partir del objeto de estudio planteado es necesario ubicar dimensiones que permitan atender el campo problemático propuesto. Los ejes analíticos que guiaron el proceso de investigación, la lógica discursiva, la sistematización de la experiencia y sus implicaciones epistemológicas del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y la dimensión histórico-genealógica.

Una noción central para abordar el plano de la experiencia es lo *alternativo.* Si bien existen múltiples lecturas de esta dimensión, en este caso interesa abordar lo alternativo "como una operación socio-histórica, política y pedagógica particular, en la que se condensa el saber histórico de las luchas y la experiencia que deviene en proyecto cuando se inscribe en un horizonte que dota de sentido a las prácticas de los agentes y convoca en torno suyo a la lengua, la historia y el cuerpo."[32]

Interesa abordar lo alternativo como algo que modifica, altera o alterna la trama social en la que se inscribe un determinado proceso hegemónico guiado por un horizonte utópico que busca cambiar algo de lo que se encuentra instituido o sedimentado. La categoría *alternativa* necesariamente tendrá que ser entendida en su relación con lo hegemónico. En este sentido, se aborda lo hegemónico, siguiendo a Laclau y Mouffe, como una práctica articulatoria[33].

Es en la relación de lo hegemónico con lo alternativo donde se inscriben las nociones de tensión y articulación que refiere al modo en que se vinculan uno con otro, pudiendo ser de manera antagónica o no. "Cuando lo hegemónico se contrasta con lo alternativo, la diferencia puede o no ser radical (antagónica, autónoma, subversiva, equivalencial, diferencial o de resistencia), aunque existe, de una u otra manera, algún tipo de articulación que los vincula"[34].

---

[32] Marcela Gómez, Liz Hamui y Martha Corenstein "Huellas, recortes y nociones ordenadoras" en Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina..., op. cit.*, p. 42.

[33] Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, "Más allá de positividad de lo social: antagonismo y hegemonía" en *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004, pp. 129-189.

[34] Marcela Gómez, Liz Hamui y Martha Corenstein, "Huellas, recortes y nociones ordenadoras" en Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina..., op. cit.*, p. 58.

Entonces, lo alternativo puede verse cristalizado en prácticas, procesos, proyectos y experiencias; esta respuesta construida y generada por organizaciones sociales, sujetos, comunidades y grupos "hacen visibles los *límites del proyecto educativo hegemónico,* y ponen en cuestión y tensión *las formas tradicionales del saber* y su transmisión."[35]

Cuando se menciona la *experiencia* no se le entiende en su sentido sólo de acontecimiento o vivencia, también implica una construcción, en este caso necesariamente discursiva. Es decir, que la experiencia se construye cuando se narra, y es el "producto de las relaciones entre los sujetos y el mundo"[36]. Es cuando el sujeto puede nombrarla y fijar el sentido en ella, esto es objetivarla.

De este modo se entiende la experiencia como una trama compleja de deseos, posibilidades e historias, que vincula a la vida cotidiana de las personas en su relación con los otros y con el mundo. El campo de la experiencia se tensiona entre el deseo y el poder. "Los sentidos que les damos a las cosas, que suplementan a lo que percibimos como realidad, cambian en función de cómo las fuerzas del deseo y del poder, del poder del deseo y del deseo de poder se posicionan e interactúan"[37].

Es en esta trama compleja en donde se articulan los sujetos como una red de experiencias, que construyen condiciones de posibilidad. El sujeto, al ser una condensación de expectativas y experiencias, abre la posibilidad de "vislumbrar proyectos en contextos en los que se producen, circulan, transmiten y legitiman saberes"[38], como en este caso los que son autodenominados como alternativos. Investigar al respecto, a partir de la sistematización y análisis de la propuesta que los maestros de la sección XXII de Oaxaca han desplegado, constituye el eje de este estudio.

---

[35] *Ibid.*, p. 52.
[36] *Ibid.*, p. 43.
[37] *Ibid.*, p. 45.
[38] *Ibíd.*, p. 47.

Metodología

A partir de la delimitación del objeto de este estudio, se situó la sistematización de una experiencia como recurso metodológico; su valor radica en las relaciones que se establecen entre los fundamentos teóricos y las experiencias concretas de la realidad, y las categorías intermedias que se construyen para articular ambos planos del análisis[39].

Se recuperó en este trabajo la propuesta que el equipo APPEAL de México ha generado al respecto. Para ello se consideraron, de acuerdo a la metodología propuesta las siguientes dimensiones: la ubicación de la experiencia, visión y sentido de lo educativo, características generales de la experiencia, características pedagógicas de la experiencia y trascendencia de la experiencia[40].

Posteriormente se llevó a cabo el análisis e interpretación de la información, estableciendo vínculos entre los referentes conceptuales-teóricos y la experiencia concreta. Lo anterior se hizo a partir de las categorías propuestas para el desarrollo del proyecto teniendo como base las particularidades que derivan del proceso de sistematización.

Asimismo, en función del objetivo de la investigación, se situaron las tensiones y articulaciones que se han producido y se están produciendo a partir de la participación de los profesores que conforman la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) para construir un espacio político-pedagógico del cual el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca forma parte.

En un primer momento, se proyectó la recolección de información de manera documental. El corpus de estudio estuvo dirigido hacia los documentos generados por la CNTE, en especial los que tienen que ver con el PTEO. Posteriormente, a partir de los avances de este estudio, se vio la pertinencia de la realización de entrevistas a informantes clave para recabar datos que aportaran a la sistematización y análisis de la experiencia desde la vivencia de

---

[39] *Cf*. Marcela Gómez, Liz Hamui y Martha Corenstein "Huellas, recortes y nociones ordenadoras" en Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina…, op. cit.*

[40] Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., "Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (1980-2010)" en *Reconfiguración de lo educativo en América Latina…, op. cit.*, pp. 607-612.

los actores. Asimismo, se realizó un rastreo de información en fuentes y acervos especializados y relacionados con el tema. A partir de ello se elaboró una base de orientaciones bibliográficas la cual se puede consultar como parte de los anexos de este trabajo.

3.2 Oaxaca: condiciones socio-económicas, educación y movimiento magisterial

Este apartado brinda elementos de carácter cuantitativo y cualitativo que aporten para situar la compleja y desafiante situación que caracteriza al estado de Oaxaca —afectado por la pobreza extrema, altos grados de marginalidad, alta polaridad social, migración, diversidad etnolingüística— con el objeto de contextualizar la experiencia que el magisterio oaxaqueño ha generado y que se expresa, en parte, en la construcción del Plan para la Transformación en Oaxaca (PTEO).

Oaxaca: conformación geopolítica y social

Oaxaca, como otros estados del territorio mexicano se conforma de una compleja situación de condiciones geográficas, históricas, culturales, económica, sociales, políticas, étnico-lingüísticas. Junto con Chiapas y Guerrero, conforma la región sur de la República Mexicana. El estado de Oaxaca, ocupa el quinto lugar del país en su extensión territorial, después de los estados de Chihuahua, Sonora, Coahuila y Durango; cuenta con una superficie de 93 757.4 km^2 [1]. Geográficamente limita al norte y noreste con los estados de Puebla y Veracruz (con el que comparte una parte del llamado Istmo de Tehuantepec), al sur con el océano Pacífico, al este con el estado de Chiapas y con el estado de Guerrero al oeste. Su capital es la ciudad de Oaxaca de Juárez.

El suelo oaxaqueño se caracteriza por ser sumamente accidentado[2] debido a la convergencia de tres principales conjuntos montañosos: el de la Sierra Madre del Sur (que entra al estado desde el oeste), la Sierra Madre de Oaxaca (que es una extensión de la Sierra Madre Oriental y que también es conocida

[1] INEGI, *Panorama sociodemográfico de México 2015*. México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015.

[2] El 90% del suelo de la entidad es accidentado. Ana Margarita Alvarado, "Migración y pobreza en Oaxaca", en *El Cotidiano*, núm. 148. México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, marzo-abril, 2008, p. 85

en el territorio oaxaqueño como Sierra Norte, la cual cruza los estados de Puebla y Veracruz) y la Sierra Atravesada (que es una prolongación de la Sierra Madre de Chiapas). Como se ha documentado[3], dado que el suelo oaxaqueño no cuenta con valles y planicies de extensión considerable se dificulta la instalación de grandes centros de industrialización, así como el acceso a vías de comunicación.

La división político-administrativa al interior del territorio oaxaqueño se ha visto modificada a lo largo de su historia. Aspectos bióticos, abióticos, políticos, sociales y culturales han fungido, de acuerdo con Celaya[4], como eslabones primordiales para los complejos procesos que inciden en su conformación regional. Actualmente, la división político-administrativa de Oaxaca es considerada la más compleja de todo el país: cuenta con quinientos setenta municipios distribuidos en sus ocho regiones, la cual representa el 23.2% de los municipios del país[5].

Las ocho regiones que conforman a la entidad son: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Cuenca de Papaloapan[6], Valles Centrales, Sierra Norte y Sierra Sur. A su vez, cada una de estas regiones se subdivide en distritos, veinticinco para efectos electorales y treinta para efectos judiciales fiscales. Debido al asentamiento humano disperso a lo largo y ancho de la entidad y a la diversidad en cuanto al tamaño de los municipios, el distrito ha jugado como unidad territorial que agrupa a un número determinado de municipios[7] para la administración del Estado. En el cuadro que se presenta a continuación se puede apreciar la distribución municipal por región. De ello destaca que las regiones que albergan un mayor número de municipios son las de la Mixteca y

---

[3] *Cf*. Jaime Martínez Luna, "Comunalidad y educación: desafíos pedagógicos del Plan de Transformación Educativa de Oaxaca", conferencia presentada en el Posgrado en Pedagogía, UNAM. Ciudad Universitaria, Unidad de Posgrado, 18 de marzo, 2015; Yovana Celaya, "Oaxaca: su tierra y su gente", en María de los Ángeles Romero Frizzi, coord, *Oaxaca. Historia breve*, col. Fideicomiso Historia de las Américas. Historias Breves. México, FCE-COLMEX-FHA, 2011, pp. 11- 25.

[4] Yovana Celaya, "Oaxaca: su tierra y su gente", en María de los Ángeles Romero Frizzi, coord, *Op. cit.*, p. 14.

[5] Comité Estatal de Información Estatal y Geográfica, *Sistema de Información Municipal* [en línea]. <http://www.oaxaca.gob.mx/municipios-del-estado-de-oaxaca/>. [Consulta: 20 de abril, 2016].

[6] También se le ha denominado como región del Golfo por su cercanía con el Golfo de México.

[7]María de Jesús Ordoñez, "El territorio", Abisaí J. García-Mendoza, *et al*, eds., *Biodiversidad de Oaxaca*. México, Instituto de Biología, UNAM-Fondo Oaxaqueño para la Conservación de la Naturaleza-World Wildlife Fund, 2004, p. 475.

Valles Centrales; por el otro lado, la región con menor número de municipios es la de Papaloapan.

Distribución municipal por región

Región	Número de municipios
Mixteca	155
Valles Centrales	121
Sierra Sur	70
Sierra Norte	68
Costa	50
Cañada	45
Istmo	41
Papaloapan	20
Total	570

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de Laura Gaytán, coord., *Caracterización del programa de ordenamiento ecológico regional del territorio del estado de Oaxaca. Componente social.* SEMARNAT, Oaxaca, 2011.

Como registro menor de gobierno se encuentra el municipio, reconocido constitucionalmente como célula básica de la división territorial y de la organización política y administrativa del Estado[8] y con personalidad jurídica propia. Cada municipio está gobernado por un Ayuntamiento de elección popular directa (el Ayuntamiento está compuesto por una presidencia municipal y Regidurías y Sindicaturas)[9].

La diversidad oaxaqueña se ve reflejada en muchas de sus dimensiones, tal es el caso de los climas, ecosistemas, zonas geográficas, nichos ecológicos, así como en el mosaico pluricultural que encierra la entidad. A pesar de sus similitudes, las comunidades presentan particularidades dependiendo de "la calidad de la tierra, los microclimas, la disponibilidad de riego, los conflictos con las comunidades aledañas, la cercanía a caminos, el peso interno de la

[8] Artículo 29, *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*. 2015. <http://www.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/legislacion/ConstitucionpoliticadelEstadodeOaxaca.pdf>. [Consulta: 20 de abril, 2016].

[9] Artículo 113, *Ibídem.*

emigración, el pasado caciquil, las tradiciones agrícolas y especializaciones artesanales, la proximidad a centros urbanos de cierto relieve, las preferencias partidarias, los grupos étnicos, la condición de la mujer, la alfabetización, etc."[10]

En términos de etnicidad, Oaxaca es el área de mayor pluralidad lingüística en Mesoamérica; asimismo, a nivel nacional, es la entidad que cuenta con mayor diversidad etnolingüística[11].

En el espacio oaxaqueño conviven diversos grupos étnicos[12]: afrodescendientes de la costa del Pacífico, amuzgos, chatinos, chinantecos, chocholtecos, chontales de Oaxaca, cuicatecos, huaves, ixcatecos, mazatecos, mixes, mixtecos, nahuas, tacuates, triquis, tzotziles, zapotecos y zoques[13]. De la población total oaxaqueña, que de acuerdo con cifras del INEGI en el 2015[14] sumaba 3 967 889, el 65.73% se consideraba indígena y el 4.95% se consideraba afrodescendiente. Esto significa que más de la mitad de la población se identifica como perteneciente a un grupo indígena.

La forma en la que se ha distribuido la población a lo largo y ancho de la entidad ha sido desigual debido a que se relaciona con una diversidad de aspectos como: bióticos, socioeconómicos, geográficos, culturales, históricos, políticos, culturales y lingüísticos, que no necesariamente actúan de manera coordinada. Según cifras del 2010, la región con mayor concentración poblacional es Valles Centrales, con 1 033 884 habitantes en sus 122 municipios, poco menos de la tercera parte de la población total estatal; y por otro lado, con la menor población se ubica la región Sierra Norte, con 176 489 habitantes distribuidos en sus 68 municipios[15].

---

[10] Ugo Pipitone, *Modernidad congelada. Un estudio de Oaxaca*, *Kerala y Sicilia*. México, CIDE, 2014, p. 49.

[11] Alejandro de Ávila, "La clasificación de la vida en las lenguas de Oaxaca", Abisaí J. García-Mendoza, *et al*, *op. cit.*, p. 481.

[12] El número específico de grupos variará de acuerdo con el reconocimiento que se ha hecho con base en criterios lingüísticos.

[13] Gobierno del Estado de Oaxaca, *Estado de Oaxaca: Generalidades* [en línea]. <http://www.oaxaca.gob.mx/estado-de-oaxaca/> [Consulta: 6 de marzo, 2016].

[14] INEGI, *Panorama sociodemográfico de México 2015*, *op. cit.*

[15] *Cf*. Laura Gaytán, coord., *Caracterización del programa de ordenamiento ecológico regional del territorio del estado de Oaxaca. Componente social*. SEMARNAT, Oaxaca, 2011.

De acuerdo con cifras del 2015[16], de los 570 municipios de la entidad, 242 tenían menos de 2500 habitantes, de modo que el 51.6% de la población total oaxaqueña habitaba en localidades con menos de 2 500 habitantes, es decir, en localidades rurales[17]. Esta dispersión poblacional ha influido de manera importante en la asignación de recursos, servicios y en las decisiones económicas, lo que ha provocado el hundimiento de las brechas de desigualdad: de bienes y servicios tales como escuelas, centros de salud, centros de abasto, etc.[18]

La vida cotidiana de una considerable porción de la población está atravesada por la pobreza y por condiciones de marginación: carencias con respecto al acceso a servicios de salud, seguridad social, vivienda, educación, alimentación, así como bajos ingresos familiares. Los indicadores en términos de bienestar social se ubican por debajo de la media nacional. Ejemplo de ello es que en los años 2008, 2010 y 2012, Oaxaca junto con Chiapas y Guerrero ocuparon las últimas tres posiciones del país del Índice de Desarrollo Humano (IDH), elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)[19]. Esto coincide con los indicadores del Consejo Nacional de Población (CONAPO) con respecto al índice de marginación, en donde estas tres entidades ocupan los primeros lugares en marginación absoluta a nivel nacional[20].

Según cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) del 2014, más de la mitad de la población se encontraba en situación de pobreza, de la cual, el 28.3% se ubicaba en condición de pobreza extrema; esto es que, 2 662 700 de personas se sitúan en condición de pobreza, y de éstas, 1 130 300 en condición de pobreza extrema[21].

---

[16] Cifras al 15 de marzo de 2015. INEGI, *Anuario estadístico y geográfico de Oaxaca 2016.* México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016.

[17] El INEGI diferencia una localidad urbana de la rural por el número de sus habitantes. Establece como urbanas a las poblaciones mayores de 2500 habitantes.

[18] Xicohténcatl Luna, *Estudio sobre situación sociodemográfica del distrito de Tlaxiaco*, Gobierno del Estado de Oaxaca, Dirección General de Población de Oaxaca, 2013.

[19] PNUD, *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas México 2015. Avance continúo, diferencias persistentes.* México, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015.

[20] SEDESOL, *Sistema de Apoyo para la Planeación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias* [en línea]. México, 2013.

[21] El porcentaje de la población en situación de pobreza era el 66.8%, de la cual el 38.4% se encontraba en situación de pobreza moderada y el 28.3% en pobreza extrema. CONEVAL, *Oaxaca. Pobreza estatal 2014* [en línea], México, 2015. <http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/pobreza-2014.aspx>. [Consulta: 27 de mayo, 2016].

De acuerdo con los índices de marginación del CONAPO —que toma en cuenta la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y la concentración-dispersión de la población— del total de los municipios de Oaxaca, 216 (37.89%) tienen un grado muy alto de marginación, 144 (25.26%) tienen grado alto y 171 (30%) un grado medio[22].

Indicadores de carencia social (2014)

Porcentaje de la población total con carencia de acceso a	
… servicio de salud	19.9%
… seguridad social	77.9%
… servicios básicos en la vivienda	60.5%
… alimentación	36.1%
con rezago educativo	27.2%

Fuente: Elaboración a partir de CONEVAL, *Oaxaca. Pobreza estatal 2014* [en línea], México, 2015.

Reflejo de la polarización en lo que se refiere a la distribución de ingreso, en Oaxaca, al igual que en Sinaloa y Aguascalientes, se registran las más altas desigualdades de ingresos entre la población más vulnerable con respecto a las familias más acaudaladas. La diferencia entre las familias de menores ingreso y las de mayores ingresos es de 21.2 veces[23].

Otro aspecto importante a considerar son los flujos migratorios de la población. El Estado de Oaxaca es considerado con un grado de intensidad

[22] SEDESOL, *Op. cit.*

[23] Elizabeth Albarrán, "Sinaloa, Aguascalientes y Oaxaca, con la mayor desigualdad" en *El Economista* [en línea], 24 julio 2016. Disponible en <http://eleconomista.com.mx/estados/2016/07/24/sinaloa-aguascalientes-oaxaca-mayor-desigualdad> [Consulta: 15 junio, 2017].

migratoria alto, en 2010 el saldo migratorio neto fue de 670 069[24]. De acuerdo con Celaya, esto ha sido respuesta a los niveles de pobreza, desempleo y marginación en la entidad[25]. En su mayoría, la migración internacional se orienta hacia los Estados Unidos, de la que destacan ciudades como Los Ángeles, Nueva York y Chicago como destinos frecuentes. Además de los flujos migratorios hacia el extranjero, también tienen lugar dinámicas de movilidad demográfica interestatales e interregionales; de los primeros destacan entidades como el Estado de México, Distrito Federal, Veracruz, y en menor medida, Puebla y Baja California. Por otra parte, la migración interregional se orienta principalmente hacia zonas agrícolas de la costa, Papaloapan y la ciudad de Oaxaca.

El fenómeno migratorio no sólo implica el flujo de personas sino también de dinero y bienes[26]. Además de ser una de las principales entidades expulsoras de población, Oaxaca es también receptora de remesas provenientes de Estados Unidos, éstas representan una de las entradas económicas más fuertes de la entidad, incluso por encima de los servicios turísticos que es de las actividades económicas del Estado que más aportan al Producto Interno Bruto (PIB) estatal[27].

Barabas y Celaya[28] coinciden en que resulta interesante que a pesar del fenómeno migratorio, los oaxaqueños se agrupan en los lugares a los que llegan, ya sea en el extranjero o en las zonas del país en las que se instalan. Siguen sus usos y costumbres, eligen autoridades, mantienen una caja de ahorro de auxilio para ellos y para sus familiares que permanecen en Oaxaca, se reproducen las fiestas patronales de los distintos pueblos de origen, la mayordomía, el tequio. De esta forma, "los migrantes siguen constituyendo parte viva del tejido social, cultural, político y económico del pueblo […]

---

[24] INEGI, *Censo de Población y Vivienda*, 2010.

[25] Yovana Celaya, "Oaxaca: su tierra y su gente", en María de los Ángeles Romero Frizzi, *et al.*, *Op. cit.*, p. 18

[26] Ana Margarita Alvarado, "Migración y pobreza en Oaxaca", en *Op. cit.*, p. 94.

[27] El Producto Interno Bruto (PIB) estatal en 2015 fue de 213,783 millones de pesos (mdp) a precios constantes de 2008, lo que representó 1.53 % del PIB nacional, lo que coloca al estado de Oaxaca como el número 22 en la economía mexicana. INEGI, *PIB- Entidad Federativa, anual* [en línea] <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cn/pibe/> [Consulta: 22 de mayo, 2017].

[28] Yovana Celaya, "Oaxaca: su tierra y su gente", en María de los Ángeles Romero *et al.*, *Op. cit.*, p. 13; Alicia Barabas, "La migración de los indígenas de Oaxaca, México, a Estados Unidos y su movilización social", en *Public and Private Sphere in Transnational Space*, vol. 1. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 2016, pp. 77-86.

residentes y migrantes elaboran múltiples estrategias adaptativas para reproducir la comunidad local."[29]

Sin duda, uno de los factores de la movilidad poblacional en Oaxaca es la existencia de elevadas tasas de marginación y pobreza; sin embargo, de acuerdo con los hallazgos de Alvarado[30] con respecto a los movimientos migratorios en la entidad, no es la población en situación de pobreza extrema la que sale de sus comunidades, sino aquella con acceso a algunos recursos. Es por esto que difícilmente la población en pobreza extrema tiene acceso a los flujos migratorios debido a que esto involucra siempre algunos costos y el abandono de algunas posesiones.

Oaxaca, espacio pluriétnico

Como se mencionó, Oaxaca es considerado un mosaico pluriétnico. Existe una extensa bibliografía que documenta la diversidad étnica que encierra la entidad, tanto en términos particulares como en un marco general[31]; sin embargo, para fines de este trabajo se retoman algunas cuestiones para ofrecer un marco general de la dimensión étnica que sin lugar a dudas cruza el escenario en el que se ha desarrollado la historia oaxaqueña y parte de las luchas que han emergido de la entidad, como es el caso del movimiento magisterial oaxaqueño.

Como lo señala Kraemer[32], los pueblos indígenas de Oaxaca han mantenido los últimos quinientos años una relación de adecuación-resistencia a las exigencias de los invasores, esto ha adoptado distintas formas, desde

---

[29] Alicia Barabas, "La migración de los indígenas de Oaxaca, México, a Estados Unidos y su movilización social", en *Public and Private Sphere…*, *op. cit.*, p. 81.

[30] Ana Margarita Alvarado, "Migración y pobreza en Oaxaca", en *Op. cit.*, pp. 85-94.

[31] Juan José Rendón, *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios* [en línea]. Oaxaca, 2003. <https://issuu.com/ukmats/docs/_juan_jose_rendon_monzon_la_comunal>. [Consulta: 20 de junio, 2017]; Jaime Martínez, *Eso que llaman comunalidad*, Oaxaca, CONACULTA-Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Oaxaca-Fundación Alfredo Harp Helú, colección Diálogos, Pueblos originarios de Oaxaca, 2010; Benjamín Maldonado, *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.

[32] Gabriela Kraemer, "Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca, en *Alteridades,* vol. 14, núm. 27. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, enero-junio, 2004, p. 136.

complicidades y asimilaciones hasta rechazo y rebeliones[33]. Fábregas sostiene que este esfuerzo permanente por la no extinción produjo una cultura de la resistencia, "producto de la organización social en contra del orden colonial y la redefinición del universo de la identidad para mantener lo propio. [...] La cultura de la resistencia logró configurar estructuras de poder opuestas al poder. Estas estructuras constituyeron instrumentos para cohesionar las comunidades y unir al mundo religioso con el político. Así, la comunidad jugó un doble papel: por un lado, facilitó el control social a los conquistadores pero, por el otro, preservó y alentó la cultura de la resistencia"[34].

Actualmente los pueblos indígenas, señala Kraemer, cuentan con una amplia experiencia en la defensa de sus intereses frente a las imposiciones que han sufrido: "conocen la sumisión simulada, el sometimiento estratégico, la resistencia pasiva, la rebelión violenta y la negociación. Han sufrido la represión, la traición, la cooptación de sus líderes, el divisionismo, la conquista pacífica y el caciquismo surgido de sus propias comunidades"[35].

Ya sea desde perspectivas que ponen el énfasis en el sincretismo cultural o las que apelan a una reconstitución cultural, lo que es un hecho es que, en mayor o menor medida, se procura abiertamente recuperar elementos que le son propios, los cuales han conformado y conforman su identidad[36].

Resulta interesante el eje de lectura que asume Maldonado con respecto a lo indígena, puesto que no sólo lo reduce a lo lingüístico o a lo territorial, sino que recupera otros elementos que juegan en la vida cotidiana de las comunidades indígenas y que rebasan aspectos estrictamente lingüísticos, así como otros elementos particulares de la cultura, tales como la vestimenta, la danza, la música, la gastronomía, etc. En un sentido abarcativo, y sin desconocer las diferencias internas y sus expresiones regionales, Maldonado identifica a la *comunalidad* o modo de vida comunal como un elemento característico de la vida cotidiana de las comunidades indígenas de Oaxaca: un

---

[33] Benjamín Maldonado, *Los indios en las aulas…*, *op. cit.*, p 13.

[34] Andrés Fábregas, "La resistencia indígena a la civilización occidental", en José M. Muriá, ed., *La resistencia al totalitarismo.* Guadalajara, El Colegio de Jalisco, 1995, citado en Benjamín Maldonado, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Leiden, Países Bajos, 2010. Tesis de Doctorado, Universidad de Leiden, Facultad de Derecho, pp. 22-23.

[35] Gabriela Kraemer, "Cultura política indígena..", en *Op. cit.*, p. 136.

[36] Rita Angulo, *et al.*, *Conocimiento y región. La investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en el sur de México*. México, Plaza y Valdés, 2007, pp. 93-94.

elemento que rige la vida, la organización de los pueblos y un horizonte de transformación social, "el eje que mantiene viva y latente la vinculación entre resistencia y liberación"[37].

La comunalidad circula por, al menos, tres planos; por un lado, como base de las prácticas de vida y de organización colectiva de los pueblos indígenas, como el parámetro de identificación más importante, y también como categoría analítica que implica una reflexión teórica acerca de sus prácticas, "una apuesta de sistematización de su estructura y dinámica, de la forma en que se producen y reproducen sus relaciones sociales"[38].

Hernández Navarro, recuperando a Benjamín Maldonado y a Arturo Guerrero, refiere la *comunalidad* como un principio rector de la vida y una episteme de los pueblos, "consiste en una ideología política que genera identidad en torno a la comunidad. No es un principio esencialista, sino un principio rector de vida. Es una orientación de lucha, una forma de nombrar lo propiamente indígena, de identificar lo que hay que defender"[39].

Benjamín Maldonado retoma el trabajo de José Rendón[40] —quien ha desarrollado un amplio estudio, análisis y sistematización respecto a la comunalidad— para señalar los elementos constitutivos de la comunalidad oaxaqueña. De ello hace una distinción entre los elementos primordiales, tales como lo son el territorio, el poder, el trabajo y el disfrute comunales; y los elementos complementarios que son expresiones culturales locales o regionales normadas por lo comunal, sin embargo, al no ser piezas insustituibles de la comunalidad, los cambios en éstos no llevan forzosamente a una transfiguración comunal. Ejemplo de estos últimos elementos son las tecnologías productivas, la lengua, la medicina, los sistemas de distribución e intercambio, la cosmovisión y el sistema de valores[41].

---

[37] Benjamín Maldonado, *Los indios en las aulas…*, *op. cit.*, p. 35.

[38] Luis Hernández, "La comunalidad y la nostalgia del porvenir", en *La Jornada* [en línea], 10 noviembre, 2015. <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/10/opinion/017a2pol> [Consulta: 20 de abril, 2016]; Benjamín Maldonado, *Los indios…*, *op. cit.*, p. 51.

[39] Luis Hernández, "La comunalidad y la nostalgia del porvenir", en *Op. cit.*

[40] Se recomienda revisar el siguiente texto en el que se expresa parte del trabajo que Rendón ha sostenido con respecto al análisis y propagación metodológica de la comunalidad: Juan José Rendón, *op. cit.*

[41] Benjamín Maldonado, *Los indios…*, *op. cit.*, pp. 30-34.

Para Rendón[42], los elementos constitutivos de la comunalidad son:

a) El territorio comunal, es decir, los suelos, bosques, aguas, costas y demás recursos naturales de la comunidad, además de los lugares sagrados, los centros ceremoniales y las obras de beneficio colectivo, todo lo cual se puede usufructuar por todos los miembros de la comunidad. La expresión del territorio son los terrenos y demás recursos, mientras que su esencia es la propiedad comunal […]
b) El poder comunal, que es el derecho y la obligación de todos los miembros de la comunidad para participar en la definición de su destino y su organización política, está constituido por las instancias de deliberación, decisión y ejecución, como son la Asamblea Comunitaria, los Consejos de Ancianos y los sistemas de cargos o de servicio municipal y religioso. Su expresión son las instancias de gobierno, pero su esencia es la participación comunal […]
c) El trabajo comunal, que es tanto la obligatoriedad de participar —en trabajo o en especie— en las obras de beneficio colectivo que se determine, como la colaboración gratuita en las obras de beneficio individual a las que se convoque como forma de ayuda mutua, es decir, implica la reciprocidad. [Una de estas formas de trabajo y, probablemente, la más conocida es el tequio[43]] Se conoce como 'tequio' al trabajo gratuito que se da en obras de tipo comunitario, por ejemplo la apertura y habilitación de brechas y caminos, la construcción de puentes, escuelas, clínicas, parcelas escolares, capillas o la integración de la banda de música […]
d) El disfrute comunal, es el medio por el cual se disfruta el consumo de excedentes de la producción colectiva; para lograrlo, se lleva a cabo también con la participación comunal en la organización y realización de las fiestas comunitarias, como son las mayordomías, las celebraciones de los santos y las ceremonias agrícolas, o en las fiestas familiares que se dan con motivo del culto a los difuntos. En algunas comunidades corresponde también con el cambio de autoridades. Su expresión es la fiesta pero su esencia es la forma comunal de

[42] Juan José Rendón, "Introducción al estudio y desarrollo de la resistencia india", conferencia inaugural del coloquio *Las formas de la resistencia india a 500 años*, Oaxaca 1992, citado en Benjamín Maldonado, *Los indios…*, *op. cit.*, pp. 31-34.

[43] A lo largo de su historia, las comunidades indígenas han ejercido numerosas y variadas formas de trabajo comunal que incluían o no la reciprocidad o la redistribución de la riqueza y se han realizado bajo modalidades de cooperación voluntaria u obligada. Estas expresiones de solidaridad comunitaria han sido esenciales para las comunidades marginadas por la inversión pública para la construcción y mantenimiento de obras públicas como caminos, calles, edificios públicos e iglesias, o para la introducción de servicios como luz, agua potable, construcción de clínicas. Unas de estas formas de trabajo son lo que se conoce como tequio y la guelaguetza. *Cf*. Programa Universitario México Nación Multicultural, *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas* [en línea]. México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, s.f. <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=24>. [Consulta: 3 de febrero, 2018].

> organizarla, realizarla y gozarla [...] Es un aspecto trascendental que condensa en la identidad y gozo al trabajo y poder comunales dentro de un territorio [...]

Algo que llama la atención es que del total de los municipios de Oaxaca, 412 se rigen por la organización política de usos y costumbres indígenas[44]. Desde antes de que se le reconociera constitucionalmente, en la década de los noventa, como un sistema de organización[45], era una práctica común en muchas de las comunidades y pueblos de la región. "Este sistema de gobierno tiene dos componentes básicos: la asamblea comunitaria como máximo órgano de decisión y el sistema escalafonario de cargos (de administración de justicia, los de Ayuntamiento, los agrarios, los religiosos, los de gestión para el desarrollo, los de intermediación, los de festividades y el consejo de ancianos)"[46]. Cabe señalar que algunos elementos de este sistema de gobierno han sido retomados al interior del movimiento magisterial oaxaqueño, que tiene entre sus profesores muchos que forman parte de dichas comunidades o que se han integrado a ellas.

Situación del sistema educativo oaxaqueño

Acerca de las condiciones de vida y educativas que se presentan en la entidad, los maestros oaxaqueños señalan:

> En nuestras comunidades donde se desenvuelven los alumnos existen una infinidad de particularidades que los maestros enfrentamos: los educandos cada día llegan a las aulas con problemas afectivos, mal alimentados, debido a la geografía de la entidad algunos se trasladan con mucha dificultan desde su hogar hasta las escuelas, otros sufren agresiones físicas y verbales, estas afectaciones conllevan a los alumnos a mostrar comportamientos que obstruyen el quehacer educativo. En

[44] Eduardo Bautista, "La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca", en *El Cotidiano*, núm. 159, enero-febrero, 2010, p. 102.
[45] Artículo 25, Decreto 86, Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, 29 de octubre, 1990.
[46] Benjamín Maldonado, *Los indios…, op. cit.*, p. 50.

> este sentido, los docentes necesitamos entender y atender todas las complejidades que inciden en la cotidianidad de nuestras escuelas y comunidades.[47]

Acompañado a las condiciones de pobreza y marginación, existe una pauperización de la infraestructura escolar. En un alarmante número de casos no hay condiciones suficientes, ni espacios adecuados y dignos para llevar a cabo los procesos escolares: aulas de concreto, de carrizo, de lámina, de adobe embarrado de lodo; una sola aula que funciona, además de salón de clases, como bodega y dirección; escasas mesas de trabajo y muy pequeñas; "programas de construcción que han sido abandonados; escuelas que desde su creación jamás han sido reparadas y en ocasiones ni pintadas […]"[48]

En este contexto opera el sistema educativo del estado de Oaxaca que se encuentra caracterizado por una amplia brecha de desigualdad e inequidad. De acuerdo con indicadores de carencia social, el 27.2% de la población oaxaqueña presenta rezago educativo[49]. El grado promedio de escolaridad de la población oaxaqueña de 15 años y más se encuentra por debajo de la media nacional, es de 7.5 lo que equivale a poco más del primer año de secundaria[50]. Esto habla, entre otras cosas, de la medida en que el Estado cumple con su obligación de proporcionar, al menos, la escolaridad obligatoria a la población[51]. A continuación se presentan algunos datos con respecto a este rubro:

---

[47] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas, Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO*. Oaxaca, noviembre, 2013, p. 46.

[48] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2009-2010. Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa*. [en línea], Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, Oaxaca de Juárez, 2009. <https://cronicadesociales.files.wordpress.com/2009/08/taller-estatal-de-educacion-alternativa-de-oaxaca.pdf>. [Recuperado 12 de julio de 2016], p. 5.

[49] El porcentaje de la población en situación de pobreza era el 66.8%, de la cual el 38.4% se encontraba en situación de pobreza moderada y el 28.3% en pobreza extrema. CONEVAL, *Op. cit.*

[50] INEGI, *Panorama sociodemográfico de México 2015*, *op. cit.*

[51] Desde el 2013, se estipuló la obligatoriedad del Estado de brindar educación desde preescolar hasta bachillerato. DECRETO por el que se reforman los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, 10 de junio, 2013

Escolaridad de la población oaxaqueña

De cada 100 persones de 15 años y más:	
11.8	no tienen ningún grado de escolaridad
58.6	finalizaron la educación básica
16.1	finalizaron la educación media superior
11.6	finalizaron la educación superior
1.9	no especificado

Fuente: INEGI, *Panorama sociodemográfico de México 2015*. México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015.

La Ley de Educación de Oaxaca, en concordancia con la Ley General de Educación, en su artículo 25 establece que los niveles preescolar, primaria y secundaria conforman la educación de tipo básica. Los niveles de educación preescolar y primaria cuentan, cada uno, con las modalidades indígena, general y comunitaria[52]; el nivel de educación secundaria cuenta con las modalidades de general, técnica, telesecundaria, para trabajadores y comunitaria[53]. La educación media superior se conforma por una gran diversidad de subsistemas que ofrecen tres modalidades educativas: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico.

El Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) es la instancia responsable de la conducción de la educación pública en el estado de Oaxaca. Como lo señala Maldonado, el gobierno estatal no cuenta con una secretaría estatal que atienda la educación en la entidad, sino que el IEEPO es quien cumple esta función[54]. La organización administrativa se encuentra de la siguiente manera: Una zona escolar está formada por varias escuelas, las jefaturas de zonas de supervisión se conforman por varias zonas escolares, y por último, varias jefaturas forman la coordinación del nivel escolar[55].

[52] Artículos 34 y 36, *Ley de educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca*. 2016. <http://www.congresooaxaca.gob.mx/legislatura/legislacion/leyes/211.pdf>. [Consulta: 03 de julio, 2016]

[53] Artículo 28, Ley de educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. 2016.

[54] De acuerdo con lo que señala Maldonado, si bien el sistema educativo en Oaxaca está desconcentrado administrativamente, "la normatividad sigue siendo centralizada por la Secretaría de Educación Pública desde la capital del país. Así, la SEP define las políticas públicas generales que habrán de implementarse en todos los estados de la República y diseña los libros de texto que imprime y distribuye a todas las escuelas de educación básica en territorio nacional" Benjamín Maldonado, *Comunidad, comunalidad y colonialismo…*, *op. cit.*, p. 114.

[55] *Ídem.*

Este organismo atiende los servicios de educación inicial, básica (incluyendo indígena, especial, así como formación de maestros)[56]; por consiguiente, se ocupa de las modalidades en cada nivel educativo (lo que en el PTEO y en la jerga magisterial se le llaman simplemente "niveles educativos"). Estos son once: educación inicial, educación preescolar, educación primaria, educación indígena, educación especial, secundaria general, telesecundarias, secundaria técnica, educación para adultos, educación física, y formación de docentes[57].

A partir del *Diagnóstico de los docentes y no docentes que conforman el Sistema Educativo Estatal* del 2009, el CEDES 22 señala que en la entidad hay un total de 72,700 trabajadores de la educación –personal docente y de Asistencia y Apoyo a la Educación (PAAE)– que se encuentran distribuidos en las regiones de la siguiente manera: Cañada 3,415, Costa 11,903, Istmo 12,750, Mixteca 9,180, Sierra 2,659, Tuxtepec 8,072 y Valles Centrales 24,721[58].

[56] *Cf.* Artículo 21, Extra, *Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*, 11 de abril, 2016.

[57] Se presenta de manera esquemática los once niveles educativos del sistema estatal de educación básica y normal en el anexo 2 de este trabajo.

[58] IEEPO, Sección XXII-SNTE, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca* [en línea]. Oaxaca de Juárez, enero, 2012. <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf> [Consulta: 19 de enero de 2015], p. 22.

Distribución de alumnos, docentes y escuelas por nivel educativo

	Ciclo 2011-2012			Ciclo 2012-2013		
NIVEL EDUCATIVO	ALUMNOS	DOCENTES	ESCUELAS	ALUMNOS	DOCENTES	ESCUELAS
Básica	**936,693**	**48,246**	**11,964**	**940,731**	**49,675**	**12,097**
Preescolar	179,948	9,657	4,361	184,549	10,103	4,446
Primaria	542,626	26,018	5,437	537,701	26,499	5,454
Secundaria	214,119	12,571	2,166	218,481	13,073	2,197
Media superior	**130,541**	**6,104**	**557**	**130,688**	**6,245**	**574**
Profesional Técnico	7,297	551	15	7,280	483	14
Bachillerato	123,244	5,553	542	123,408	5,762	560
Superior	**47,763**	**4,004**	**83**	**49,909**	**4,097**	**87**
Normal Licenciatura	5,778	613	20	5,802	609	20
Licenciatura	41,342	3,089	44	43,464	3,201	47
Posgrado	643	302	19	643	287	20
Capacitación y educación para adultos (CEO, CECATI, CECAP)	51,257	1,165	50	51,728	1,168	49
Total	**1,166,254**	**59,519**	**12,654**	**1,173,056**	**61,185**	**12,807**

Fuente: Elaboración a partir de datos SIRE, *Consulta dinámica de datos sobre estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional* [en línea]. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.sire.inee.edu.mx/dm1/start> [Consulta: 17 de junio, 2017]

Según cifras del INEE, durante el ciclo escolar 2012-2013 en educación de tipo básica, se encontraban matriculados 940,731 alumnos. Las escuelas de los tres niveles de educación básica sumaron un total de 12,097 escuelas, y en ellas laboraron 49,675 maestros (que corresponden a maestros frente a grupo). En el caso de la educación de tipo media superior se matricularon 130,688 alumnos en 574 escuelas con 6,245 maestros. En el mismo ciclo escolar, la matrícula de educación superior fue 49, 909 en 87 planteles con 4,097 docentes.

Conforme a datos más recientes del gobierno estatal, la distribución de la población escolar fue la siguiente:

Población escolar por nivel educativo
(Ciclo escolar 2014-2015)

Nivel educativo	Estudiantes	Docentes	Escuelas
Inicial	3,225	84	67
Inicial no escolarizado	34,302	2,177	574
Especial	12,238	946	142
Preescolar	203,052	11,403	4,857
Primaria	543,105	27,587	5,737
Secundaria	235,654	14,652	2,505
Total	**1,031,576**	**56,849**	**13,882**

Fuente: Gabino Cué, *Quinto informe de gobierno. Informe textual.* Oaxaca, Gobierno del estado de Oaxaca, 2015

Siguiendo con datos del gobierno estatal, la distribución de la población escolar en las ocho regiones de la entidad fue la siguiente:

Población escolar por región
(Ciclo escolar 2014-2015)

Región	Estudiantes	Docentes	Escuelas
Cañada	67,820	3,895	1,140
Costa	195,338	11,218	2,455
Istmo	198,736	11,798	1,829
Mixteca	164,069	9,735	2,503
Papaloapan	153,438	8,236	1,857
Sierra Norte	57,072	3,407	858
Sierra Sur	117,597	6,400	1,932
Valles C.	362,831	21,257	2,411
Total	**1,316,901**	**75,946**	**14,985**

Fuente: Gabino Cué, *Quinto informe de gobierno. Informe textual.* Oaxaca, Gobierno del estado de Oaxaca, 2015

Con respecto a los recursos destinados a educación en el estado, se puede apreciar en el siguiente cuadro que, en el periodo de 2013 a 2016, no hubo gran variación de los recursos financieros destinados a educación, a excepción del 2014 que descendió, el porcentaje incrementó en este periodo.

Recursos financieros destinados a educación en Oaxaca

Año	Presupuesto total estatal (millones de pesos)	Recursos financieros destinados a educación (millones de pesos)	Porcentaje con respecto al presupuesto total (%)
2013	48,021	18,818	39.2
2014	51,731	18,670	36.1
2015	57,182	22,074	38.6
2016	60,495	24,279	40.1

Fuente: Elaboración a partir de Gobierno del Estado de Oaxaca, *Presupuesto ciudadano*, 2013, 2014, 2015, 2016; Secretaría de Finanzas del Estado de Oaxaca, *Presupuesto de egresos del estado de Oaxaca para el ejercicio fiscal* 2013, 2014, 2015, 2016.

Desde la posición de Muñoz, lo accidentado del suelo estatal "hace muy costoso para el erario público la extensión de la infraestructura en las zonas rurales"[59]. Lo anterior coincide con lo que ha sostenido el gobierno estatal y algunos organismos internacionales, tales como el Banco Mundial. Esto representa algo alarmante si se considera, teniendo como base la información presentada en este apartado, que mayoritariamente la población forma parte de comunidades rurales e indígenas, con las implicaciones que esto tiene para el establecimiento y mantenimiento de las escuelas en medio rural.

De acuerdo con las exigencias que el objeto de estudio del presente trabajo plantea, es importante no perder de vista algunas de las condiciones particulares de las modalidades que ofrece cada nivel educativo del tipo básica, especialmente en lo que respecta a la distribución de los trabajadores de la educación en su conjunto:

Educación inicial

La educación inicial está integrada por una coordinación estatal, una mesa técnica, cuatro supervisiones de zona y siete direcciones. La entidad cuenta con cuatro Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) distribuidos en Tuxtepec (región Papaloapam), Juchitán (región Istmo), Huajuapan de León y Tlaxiaco (región Mixteca), uno en cada municipio. En trámites de aprobación se encuentran dos

[59] Aldo Muñoz Armenta, *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado: El impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1992-1998).* México, Universidad Iberoamericana, 2005, p. 214.

centros en los municipios de Villa de Tamazulapam del Progreso (región Mixteca) y en Pinotepa Nacional (región Costa) [60].

Según cifras del 2012, en educación inicial desarrollaban sus funciones 368 trabajadores de la educación: 331 en modalidad escolarizada y 37 en no escolarizada. En la modalidad escolarizada, un 17% lo compone el personal docente y el otro 83% lo constituyen el personal administrativo de apoyo a la educación (PAAE). Por otro lado, en la modalidad no escolarizada el personal con clave docente es apenas el 10%, y el personal administrativo constituye el 90%[61].

Educación preescolar

La educación preescolar está constituida por 74 zonas escolares distribuidas en las regiones oaxaqueñas: Valles (25), Istmo (14), Mixteca (15), Costa (10), Sierra (1), Cañada (3) y Tuxtepec (6). En este nivel, de acuerdo a cifras del 2012, laboraban un total de 6 676 trabajadores de la educación distribuidos en los siguientes cargos: supervisores (74), directores (371), directores encargados (1441), educadoras frente a grupo (3572), apoyos técnicos (70), profesores de educación física (205), profesores de educación musical (112), PAE (681), personal administrativo (96), adjuntos (24), psicólogos (32) [62].

En lo que respecta al perfil académico de los trabajadores de la educación que laboran en educación preescolar, el 45% tiene licenciatura en educación preescolar, el 32% cursó la normal básica, el 20% tiene el bachillerato y el 3% tiene maestría[63].

Educación primaria general

Los servicios de primaria general están constituidos por un total de 173 zonas escolares. De acuerdo con cifras del 2012, en primaria general laboran un total de 22 000 trabajadores de la educación: 17 200 docentes y 4 800 de PAEE[64]. El perfil académico del personal que trabaja en primaria general es

[60] IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO)*. Oaxaca de Juárez, enero, 2012, p. 81.
[61] *Ídem.*
[62] *Ídem.*
[63] *Ídem.*
[64] *Ibíd.*, p. 82.

diverso: bachilleres, egresados de normal básica y normal superior, con licenciatura en educación primaria, y en otras áreas.

Educación secundaria técnica, secundaria general y telesecundaria

De acuerdo con datos del 2012, en las 230 escuelas secundarias técnicas de la entidad laboran 33 supervisores escolares, 256 directores, 157 subdirectores, 559 tecnólogos, un total de 2 669 docentes y 2 638 PAAE; en las 223 escuelas secundarias generales laboran 6 590 docentes, 28 coordinadores académicos, 224 directores, 129 subdirectores, 17 de personal de apoyo técnico pedagógico (ATP), 30 supervisores, 20 jefes de enseñanza y; finalmente, en las 1 459 telesecundarias laboran 82 asesores técnico pedagógico (ATP), 1 076 de personal de PAAE, 1 058 directores comisionados con grupo, 3918 profesores con grupo y 270 director comisionado sin grupo[65].

El perfil de académico de quienes laboran en estas tres modalidades es similar: estudios de bachillerato (generalmente el personal de PAAE), licenciatura (tanto afines con las áreas académicas del nivel como no afines), formación artística, licenciatura en educación física (únicamente en secundaria técnica) y con estudios de posgrado[66].

Educación para adultos

La educación para adultos está integrada por tres subsistemas, los cuales dependen de la Coordinación de Educación para Adultos del IEEPO: CEO (Centros de Enseñanza Ocupacional), CEBA-CEDEX (Centros de Educación Básica para Adultos- Centros de Educación Extraescolar) y Misiones Culturales.

En la entidad se cuenta con 22 CEO y 37 CEBAS-CEDEX en los que se imparten talleres como: Auxiliar de enfermería, auxiliar contable, carpintería, cocina y repostería, corte y confección, computación, cultura de belleza, secretariado con conocimientos de computación y actividades artísticas (danza y música). Particularmente en los CEBA servicios de alfabetización, primaria y secundaria. En las Misiones Culturales se imparten especialidades como: albañilería, actividades agropecuarias, carpintería, educación familiar, enfermería y primeros auxilios, Música, balconería, electricidad, textilería,

[65] *Ibíd.*, pp. 85-86.
[66] *Ibíd.*, p. 86.

computación, y servicios de alfabetización, primaria y secundaria. La entidad cuenta con 29 de estos centros[67].

Formación de docentes

La entidad cuenta con un total de 12 escuelas normal de las cuales 8 ofrecen la licenciatura en educación primaria, otras 5 la licenciatura en preescolar, 4 escuelas en educación física, 1 en educación especial y otra en educación primaria bilingüe e intercultural. Distribuidos en cada una de las escuelas normales, de acuerdo con cifras del 2012, el personal que en ellas labora suma 640: 341 docentes y 299 no docentes[68].

Las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional con las que cuenta la entidad son: Unidad 201 Oaxaca, Unidad 202 Tuxtepec y Unidad 203 Ixtepec (y sus respectivas sedes). En ellas se ofrecen tres licenciaturas: en educación preescolar y primaria para el medio indígena; en educación (que son semiescolarizadas) y; licenciatura en intervención educativa (escolarizada).

Otras de las instancias dedicadas a la formación docente son los Centros de Actualización del Magisterio (CAM). La entidad cuenta con dos de ellos: el primero se encuentra ubicado Oaxaca de Juárez en el cual laboran 21 docentes y 9 PAAE. El segundo, ubicado en Tuxtepec, laboran 23 docentes y 8 PAAE.

Educación especial

El subsistema de educación especial está conformado por 10 zonas escolares ubicadas en seis de las ocho regiones: Valles Centrales (3), Istmo (3), Costa (1), Mixteca (1), Cañada (1) y Tuxtepec (1). En este subsistema laboran un total de 1 197 trabajadores de la educación[69].

Para la atención y para la resolución de las necesidades técnico-pedagógicas de este subsistema "se cuenta con un equipo de Integración Educativa Estatal integrado por un representante de cada región quienes tienen la tarea prioritaria de elaborar el Programa Estatal de Fortalecimiento de la educación Especial y de la Integración Educativa y un equipo de Mesa Técnica representado por un integrante de cada zona escolar"[70].

---

[67] *Ídem.*
[68] *Ibíd.*, p. 87.
[69] *Ibíd.*, p. 84.
[70] *Ídem.*

Educación indígena

Al subsistema de educación indígena le corresponden 24 zonas escolares correspondientes a 1 764 comunidades en 243 municipios. Se da atención a los niveles inicial, preescolar y primaria. De acuerdo con cifras del 2012, un total de 12 179 trabajadores de la educación: 11 184 docentes y 995 PAAE[71].

Como parte de las modalidades de la educación básica, la educación indígena y los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)[72] tienen como objetivo el atender las características lingüísticas y culturales de los diversos grupos indígenas de la entidad, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios. A continuación se presenta la distribución de la población escolar por nivel educativo en estas modalidades:

Distribución de alumnos, docentes y escuelas por nivel educativo en las modalidades indígena y cursos comunitarios
(Ciclo 2012-2013)

NIVEL EDUCATIVO	ALUMNOS	DOCENTES	ESCUELAS
Preescolar	**81,019**	**4,451**	**2,568**
Preescolar indígena	76,254	3,689	1,834
Cursos comunitarios CONAFE	4,765	762	734
Primaria	**150,137**	**7,762**	**2,487**
Primaria Indígena	142,827	6,959	1,739
Cursos comunitarios CONAFE	7,310	803	748

Fuente: Elaboración a partir de datos SIRE, *Consulta dinámica de datos sobre estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional* [en línea]. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.sire.inee.edu.mx/dm1/start> [Consulta: 17 de junio, 2017]

Del total de alumnos matriculados en el ciclo 2012-2013 en el nivel preescolar, poco menos de la mitad (43%) se encontraba en una de estas

[71] *Ibíd.*, p. 83.

[72] Los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) fueron diseñados para trabajar con una organización escolar multigrado por lo que se forma a los instructores para atender en una misma aula a estudiantes de varios grados. Tiene tres niveles: uno de preescolar, y tres de primaria (que corresponden cada uno a dos grados escolares). La actividad docente la desarrollan instructores comunitarios, que son jóvenes prestadores de servicio social con estudios de al menos educación secundaria, quienes se encargan de los cursos durante dos ciclos escolares como máximo y en contraprestación reciben de 30 a 60 meses de apoyo económico para la continuidad de sus estudios. Estos instructores atienden generalmente, localidades menores de 100 habitantes, sin embargo, el servicio comunitario también existe en localidades con mayor población o en colonias urbano marginales donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) no se ha hecho cargo del servicio escolar. (INEE, *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2015. Educación básica y media superior*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016, p. 391).

modalidades, por su parte, en primaria desciende al 28%. Poco más de la mitad de las escuelas (58%) de preescolar, 46% de primaria eran de modalidad indígena y cursos comunitarios, y en las que laboraban el 44.1% de los docentes de preescolar y el 29% de primaria.

Una problemática que ha sido documentada a nivel nacional del cual la realidad oaxaqueña no escapa es que frecuentemente los docentes no hablan, leen o escriben la misma lengua que sus alumnos.

Si bien esto da un panorama general de algunos de los rasgos del sistema educativo en Oaxaca, hay que tener en cuenta modalidades de organización escolar que son las que, por las propias condiciones, le dan soporte al desarrollo de la educación en el estado. Por ejemplo, en el caso de educación básica, hay un número importante de escuelas multigrado. Al respecto el INEE[73] reportó que en el ciclo escolar 2014-2015, el 37.2% de las escuelas preescolares eran unitarias, la proporción asciende en el nivel primaria, con un 53.4%.

Estas escuelas son aquellas instituciones en las que, debido a que no se cuenta con los docentes suficientes para atender todos los grados escolares con grupos separados, uno o dos maestros son los que atienden simultáneamente a los alumnos de diferentes grados, e incluso, en algunos casos, también cumplen con otras funciones como directivas, administrativas, de gestoría, de intendencia. Esto ha representado para los maestros todo un reto, tanto para la planeación del trabajo en el aula, para el diseño de materiales didácticos, traduciéndose en una sobrecarga para los maestros lo que lleva a una situación compleja que les dificulta, en ocasiones la planeación de sus clases, así como atender los requerimientos formativos y de aprendizaje que cada nivel demanda, a lo que se suman exigencias burocrático-administrativas marcadas por la SEP.

Las condiciones de alta marginación y vulnerabilidad de las comunidades en donde generalmente se encuentran estos centros escolares se cruzan con las carencias de sus estudiantes, en condiciones de pobreza y precariedad, muchos de ellos mal alimentados y teniendo que caminar largos trayectos para llegar a las instituciones educativas. Estos centros escolares han constituido

[73] *Ibídem*, p. 513.

una opción de acceso a la educación en las comunidades más aisladas de la entidad, y como se mencionó, han sido las que le han dado soporte al desarrollo de la educación en el estado y de atención a estas poblaciones.

A continuación se presenta de manera sintética un panorama de los aspectos geopolíticos y aspectos sociodemográficos descritos e indicadores educativos del estado de Oaxaca.

PANORAMA DE OAXACA: ASPECTOS E INDICADORES GEOPOLÍTICOS, SOCIODEMOGRÁFICOS Y EDUCATIVOS

Aspectos geopolíticos

Localización

Se localiza en la zona sureste de la República Mexicana. Limita al norte con Puebla y Veracruz, al sur con el Océano Pacífico, al este con Chiapas y al oeste con Guerrero.

Superficie territorial	93 757.4 km^2
Porcentaje territorial con respecto al total nacional	4.8%

Ocupa el quinto lugar de la República Mexicana por su extensión.

Fuente: INEGI, *Panorama sociodemográfico de México 2015.* México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015

Regionalización y división política administrativa

Regiones (8) — Distritos (30) — Municipios (570)

Regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales

Aspectos sociodemográficos y económicos

Demográficos

Población total (2015)	3 967 889 [a]
Densidad de población (2015)	42 hab/km^2 [b]
Población urbana (2010)	77% [c]

Grupos étnicos

Población indígena	65.73% [a]
Población de 3 años o más que habla alguna lengua indígena	32.15% [a]
De los hablantes de lengua indígena, población que no habla español	13.42% [a]
Población afrodescendiente	4.95% [a]

Grupos étnicos (18): Afrodescendientes de la Costa del Pacífico, Amuzgo, Chatino, Chinanteco, Chocho, Chontal de Oaxaca, Cuicateco, Huave, Ixcateco, Mazateco, Mixe, Mixteco, Nahua, Tacuates, Triqui, Tzotzil, Zapoteco y Zoque. [d]

Lenguas indígenas más habladas (2010)	
Lenguas zapotecas	371 740 habs. [c]
Lenguas mixtecas	264 047 habs. [c]
Mazateco	175 970 habs. [c]
Mixe	117 935 habs. [c]

Fuentes:
[a] INEGI, *Panorama sociodemográfico de México 2015.* México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015.
[b] INEGI, *Encuesta Intercensal 2015*
[c] INEGI, *Censo de Población y Vivienda 2010.*
[d] Comité Estatal de Información Estatal y Geográfica, *Sistema de Información Municipal,* Oaxaca, 2015.

Económicos

Producto Interno Bruto (PIB) per cápita expresado en pesos mexicanos (2010)	$33 [a]
Contribución como % al PIB nacional (2010)	1.5% [a]
Población Económicamente Activa (2015)	42.2% [b]

Fuentes:
[a] Secretaría de Finanzas del estado de Oaxaca, *Programa Estatal de Financiamiento del Desarrollo 2011-2016*
[b] INEGI, *Panorama sociodemográfico de México 2015.* México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015.

Condiciones de vida y desigualdad social

Desigualdad de ingresos

Ingreso familiar promedio mensual (expresado en pesos mexicanos)

Decil I	$1 688
Decil X	$35 702

Nota: Los hogares están ordenados en deciles de acuerdo con su ingreso corriente y se acomodan del I al X. En el primer decil se concentra a la población con menor ingreso y en el décimo decil se ubican a las personas con mejores ingresos.

Fuente: Elizabeth Albarrán, "Sinaloa, Aguascalientes y Oaxaca, con la mayor desigualdad" en *El Economista* [en línea], 24 julio 2016.

Indicadores de pobreza y carencia social (2014)

De la población total del estado no cuentan con acceso a

… servicio de salud	19.9%
… seguridad social	77.9%
…calidad y espacios de vivienda	24.5%
… servicios básicos en la vivienda	60.5%
… alimentación	36.1%
con rezago educativo	27.2%

Nota: Estos son los indicadores de carencia social que constituyen una de las dimensiones que el CONEVAL toma en cuenta para la medición multidimensional de la pobreza.

Porcentaje de la población en situación de pobreza	66.8%
Porcentaje de la población en situación de pobreza moderada	38.4%
Porcentaje de la población en situación de pobreza extrema	28.3%

Fuente: CONEVAL, *Oaxaca. Pobreza estatal 2014.* México, 2015.

Índice de Desarrollo Humano (2010) 0.668

Según cifras del 2010, en relación a las tres dimensiones básicas que contempla el cálculo del Índice de Desarrollo Humano (IDH):

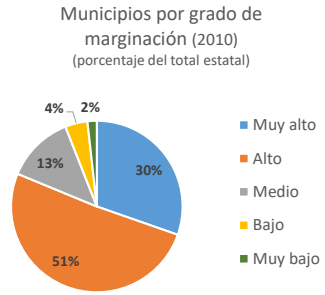
- De los diez municipios con menor valor en el Índice de Salud, seis municipios pertenecen al estado de Oaxaca.
- Asimismo, de los diez municipios con menor valor en el Índice de Educación, seis municipios pertenecen al estado de Oaxaca.
- Junto con los estados de Chiapas y Veracruz, Oaxaca posee cinco de los diez municipios con menor valor en el Índice de Ingreso

Nota: El IDH aporta valores entre 0 y 1, siendo 0 el nivel más bajo y 1 el más alto.

Fuente: PNUD, *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología.* México, 2014.

Marginación

Para el CONAPO, el Índice de marginación es una medida que permite diferenciar unidades territoriales según las carencias padecidas por la población como resultado de la falta de acceso a la educación, residencia en viviendas inadecuadas, ingresos monetarios insuficientes y residencia en localidades pequeñas.



Fuente: Elaboración a partir de SEDESOL, *Sistema de Apoyo para la Planeación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias* [en línea]. México, 2013 <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx> [Consulta: 29 de mayo, 2017]

Rezago social

Grado de rezago social de la entidad (2015)	Muy alto

Municipios con los dos mayores grados de rezago social (2015)	
Muy alto	103
Alto	258

Fuente: SEDESOL, *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2017* [en línea]. México, 2017 < http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/186869/ Oaxaca.pdf> [Consulta: 29 de mayo, 2017]

Aspectos e indicadores educativos

Grado de escolaridad y porcentaje de analfabetismo

	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Escolaridad (expresado en años)	7.4	7.5	7.6
Analfabetismo	16.1 %	12.3 %	10.7 %

Fuente: SEP, *Estadística del sistema educativo Oaxaca. Ciclo escolar 2015-2016*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, octubre, 2016.

Tasa de alfabetización por grupos de edad (2015)

15-24 años	95.9% (a)
25 años y más	80.2% (a)

Nivel de escolaridad. Distribución de la población de 15 años y más según nivel de escolaridad (2015)

Población de 15 años y más	2,794,973 (b)
Sin escolaridad	11.8% (a)
Básica	58.6% (a)
Media superior	16.1% (a)
Superior	11.6% (a)
No especificado	1.9% (a)

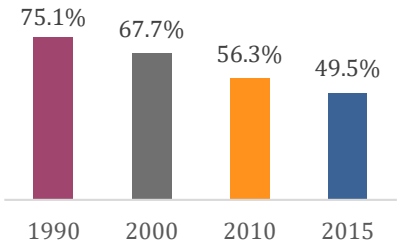
Asistencia escolar por grupos de edad (2015)

3-5 años	68.8% (a)
6-11 años	96.3% (a)
12-14 años	91.3% (a)
15-24 años	37.9% (a)

Fuentes:
(a)INEGI, *Panorama sociodemográfico de México 2015*. México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015
(b)INEA, *Rezago educativo histórico. Oaxaca.* SEP, INEA, 2016

Rezago educativo (2015) 1,384,239

Porcentaje con respecto a la población de 15 años o más (2015) 49.5 %



Fuente: INEA, *Rezago educativo histórico. Oaxaca.* SEP, INEA, 2016.

Distribución de alumnos, docentes y escuelas por nivel educativo

Alumnos inscritos (ciclo escolar 2014/2015)

Preescolar a/	196 944
Primaria b/	532 359
Secundaria c/	231 588
Bachillerato general d/	98 864
Bachillerato tecnológico y niveles equivalentes e/	49 817
Total	**1 109 572**

Personal docente (ciclo escolar 2014/2015)

Incluye personal directivo con grupo, profesores de educación física, de actividades artísticas, tecnológicas e idiomas. Para el CONAFE en preescolar, primaria y secundaria se refiere a instructores comunitarios o agentes educativos.

Preescolar a/	11 179
Primaria b/	27 339
Secundaria c/	14 374
Bachillerato general d/	4 673
Bachillerato tecnológico y niveles equivalentes e/	5 880
Total	**63 445**

Escuelas (ciclo escolar 2014/2015)

Preescolar a/	4 694
Primaria b/	5 594
Secundaria c/	2 423
Bachillerato general d/	595
Bachillerato tecnológico y niveles equivalentes e/	122
Total	**13 428**

a/ El **nivel preescolar** comprende general, indígena, cursos comunitarios coordinados por el CONAFE y Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)

b/ El **nivel primaria** comprende general, indígena y cursos comunitarios coordinados por el CONAFE

c/ El **nivel secundaria** comprende general, para trabajadores, telesecundaria y técnica en sus modalidades: industrial, agropecuaria, pesquera, forestal e indígena comunitaria, además de los cursos comunitarios coordinados por el CONAFE

d/ **El bachillerato general** comprende aquel sin formación para el trabajo, bachillerato general con formación para el trabajo, general de tres años, por cooperación, telebachillerato y Bachillerato de Arte.

e/ El **bachillerato tecnológico y niveles equivalentes** comprende CET, CECYTE, CONALEP, CETIS, Centro de Educación y Capacitación Forestal (CECFOR) administrado actualmente por la CONAFOR, pedagógico, de educación artística (CEDART), tecnológico en sus modalidades: industrial y de servicios, agropecuaria, pesquera y forestal.

Fuente: INEE, *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2015. Educación básica y media superior.* México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016.

Distribución de alumnos, docentes y escuelas por región de la entidad

Alumnos (ciclo escolar 2014/2015)

Cañada	67,820
Costa	195,338
Istmo	198,736
Mixteca	164,069
Papaloapan	153,438
Sierra Norte	57,072
Sierra Sur	117,597
Valles Centrales	362,831
Total	**1,316,901**

Personal docente (ciclo escolar 2014/2015)

Cañada	3,895
Costa	11,218
Istmo	11,798
Mixteca	9,735
Papaloapan	8,236
Sierra Norte	3,407
Sierra Sur	6,400
Valles Centrales	21,257
Total	**75,946**

Escuelas (ciclo escolar 2014/2015)

Cañada	1,140
Costa	2,455
Istmo	1,829
Mixteca	2,503
Papaloapan	1,857
Sierra Norte	858
Sierra Sur	1,932
Valles Centrales	2,411
Total	**14,985**

Fuente Gabino Cué, *Quinto informe de gobierno. Informe textual.* Oaxaca, Gobierno del estado de Oaxaca, 2015..

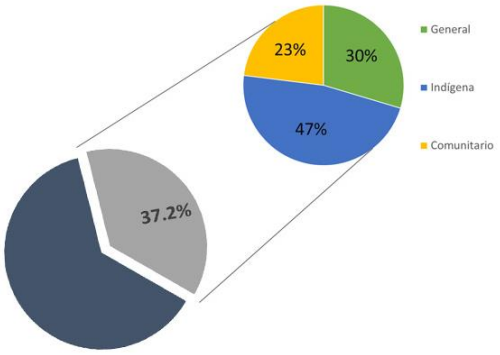
Escuelas unitarias y multigrado

Escuelas preescolares unitarias (Ciclo 2014-2015)

Del total de las escuelas preescolares (4 662), el 37.2% son unitarias, es decir, **1 732**.
De las cuales:

513 son generales
820 son indígenas
399 son comunitarias

Porcentaje de escuelas preescolares unitarias según tipo de servicio (Ciclo 2014-2015)



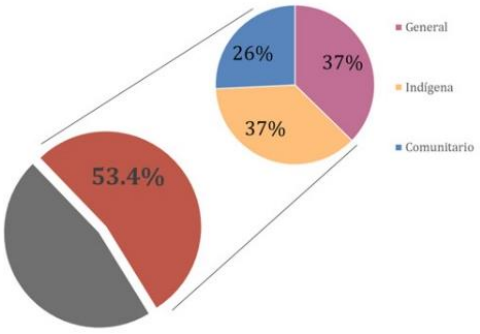
Fuente: INEE, *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2015. Educación básica y media superior.* México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016

Escuelas primarias multigrado (Ciclo 2014-2015)

Del total de las escuelas primarias (5 594), el 53.4% son multigrado, es decir, **2 985**.
De las cuales:

1 113 son generales
1103 son indígenas
769 son comunitarias

Porcentaje de escuelas primarias multigrado según tipo de servicio (ciclo 2014-2015)



Fuente: Elaboración a partir de INEE, *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2015. Educación básica y media superior.* México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016

Sección XXII y el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca. Un acercamiento a su constitución

Gran parte de los analistas coinciden en que Oaxaca alberga un importante bastión del magisterio combativo y democrático, que se ha constituido como una fuerza sindical y política y, como uno de los contingentes más consolidados, con gran capacidad de organización y movilización, del movimiento magisterial nacional. A continuación se presenta un sucinto recorrido por algunos momentos clave de la lucha magisterial oaxaqueña y de la constitución del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), conglomerado en la Sección XXII[74] del SNTE.

Ciertamente, como todo ámbito de lo social, la S-XXII es heterogénea y polifacética, con tensiones y dinamismos internos que muestran su riqueza y complejidad; en ella se conjugan la pluralidad ideológica y política del magisterio oaxaqueño, en relación y diferencia con otras expresiones del magisterio organizado en nuestro país. A la vez, existen aspectos que la hacen particular, tanto por sus formas de organización, por sus mecanismos de participación y representación al interior de la sección; tanto por las relaciones que, a lo largo de su historia, ha establecido o fracturado con otras instancias estatales y nacionales, como por sus proyectos y propuestas que ha construido e impulsado en sus ya más de treinta y cinco años de su conformación como organización gremial y política de los profesores y profesoras de Oaxaca.

En este proceso, la lucha magisterial en este estado ha transitado un largo y complejo proceso, del cual llama la atención el desplazamiento de las demandas fundamentalmente de carácter laboral y económico a las de democracia sindical, y a la construcción de propuestas educativas alternativas, muchas de ellas emanadas del quehacer cotidiano de los maestros en las aulas y en condiciones precarias e injustas.

Parte de este proceso se ubica a partir de la década de los años setenta, en la que México fue testigo de una heterogénea, diversa y, a decir de algunos estudiosos en el tema, desordenada, ola de movilizaciones conocida como la insurgencia sindical. Durante estos años de lucha, trabajadores de diversos

[74] En adelante, S-XXII.

sectores se movilizaron por la conquista de independencia y democracia sindicales, al igual que por la obtención de mejores condiciones laborales. Frente a la lógica corporativista sindical[75], emprendieron acciones para edificar o, en algunos casos, recuperar el control de los trabajadores sobre sus sindicatos y organizaciones gremiales, así como depurar sus órganos de gobierno sindical y conseguir la democratización de las estructuras de las organizaciones representativas[76].

Los sexenios de Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982), estuvieron marcados por desequilibrios estructurales que contribuyeron a graves crisis económicas en el país. Frente a esta crisis estructural, que a decir de Salinas e Ímaz[77] expresaba una crisis del modo de producción capitalista, la política económica del gobierno de López Portillo optó por la restricción al gasto público, la dependencia del desarrollo económico en créditos externos y la explotación de bancos petrolíferos, así como la prevalencia de políticas y programas de corte asistencialista:

> [...] la economía mexicana se petrolizó. Estos fenómenos repercutieron en toda la vida social y política de la nación, aunque de manera diferente en las diversas regiones y entidades. Al incrementarse las inversiones petroleras e hidroeléctricas

[75] El corporativismo sindical refiere a un tipo de organización que se podría definir como la concesión de exclusividad del monopolio de representación. Una vez concluida la revolución de 1910, el Estado promovió que diversos sectores sociales más relevantes en el ámbito económico y político, se organizaran en categorías singulares y no competitivas, tal es el caso de los trabajadores de la educación conglomerados en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). A cambio, se aceptaba el arbitraje y decisiones gubernamentales en lo que concierne a su relación con sus interlocutores en el circuito económico y político. De modo que en el marco del ideario de la Revolución Mexicana, se organizó verticalmente la alianza de trabajadores con un único representante legal y como interlocutor frente al Estado, a través de grandes centrales y corporaciones, como la Confederación de Trabajadores de México (CTM), la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP), la Confederación Nacional Campesina (CNC), por citar algunas. Esta forma de estructura sindical sirvió para canalizar las demandas de las clases populares y favorecer el que se contara con representantes sociales controlados y subordinados. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) no fue la excepción. (*Cf*. Aldo Muñoz Armenta, *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado…*, *op. cit.*).

[76] Gerardo Peláez, *Diez años de luchas magisteriales, 1979-1989*. México, STUNAM, 1999, p. 11; Raúl Trejo, "Historia del movimiento obrero en México 1860-1982", en Pablo González, coord., *Historia del movimiento obrero en América Latina*, t. I. México, Siglo XXI, 1984, pp. 65-70; Julio Pliego, prod., "La Insurgencia sindical" en *La otra historia* [documental]. México, UNAM/TV UNAM, 2006.

[77] Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *Maestros y Estado. Estudio de las luchas magisteriales 1979 a 1982*, t. I. México, Editorial Línea/Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas, 1984, p. 171.

en los estados del Sureste, los precios se elevaron como nunca y los salarios quedaron debajo de las necesidades básicas[78].

La restricción al gasto público, y su consecuente afectación a los salarios produjo a finales de esta década un descontento generalizado en el magisterio que se fue expandiendo y tomando fuerza a lo largo y ancho del país. Si bien, anteriormente se habían registrado movilizaciones de maestros que tenían como demanda esencial el aumento salarial[79], en esta ocasión se formó una suerte de movimiento a nivel nacional nutrido de las movilizaciones regionales que, además de las demandas de tipo económico (por la disminución del salario real, congelamiento de los sobresueldos regionales, etc.), propugnaba por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)[80].

Los brotes de agitación y descontento del magisterio mexicano se registraron en diversos estados del país: las manifestaciones de los maestros politécnicos en Zacatenco; la huelga de 180 delegaciones de las secciones 7 y 40 de Chiapas; paros y manifestaciones de alumnos y profesores normalistas, en el Quinto en Sonora, en la Normal del Desierto de San Luis, en la Normal Superior de Hidalgo, en la Normal Rural Experimental de Real del Puente, y por parte de los maestros en la región de La Montaña del estado de Guerrero, de Ciudad Juárez, de la Laguna, de la Ciudad de México, entre muchos otros[81].

---

[78] Gerardo Peláez, *op. cit.*, p. 12

[79] Cabe resaltar la histórica jornada escenificada por el magisterio en los años 1958-60, como la primera gran fractura que se presentó en la organización magisterial. Si bien las luchas no alcanzaron a ser de carácter nacional, "el contenido de sus demandas y las dimensiones de la respuesta del Estado, lo convierten en un antecedente fundamental". Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *op. cit.*, t. I., pp. 43-45.

[80] Existe una extensa bibliografía que documenta la historia y el funcionamiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), su imbricación y relación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sus secretarios en turno, así como en las políticas educativas, y en la red de complicidades y alianzas que se han construido a lo largo de su historia. Para efectos de enmarcar este trabajo cabe situar que el funcionamiento interno del SNTE se ha caracterizado por ser vertical y centralista. La normatividad que dirige su funcionamiento —el Estatuto— dota de una gran concentración de poder en la figura del secretario general: es quien coordina y aprueba los planes de acción y funciones específicas de toda la estructura, así como el nombramiento de los responsables de cada área de la estructura sindical. Puede consultarse: Luis Hernández, *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*, México, Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A.C., 2011, pp. 37-43; Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *op. cit.*, t. I., p. 215; Susan Street, "El SNTE y la política educativa, 1970-1990", en *Revista Mexicana de Sociología.* México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, marzo-abril, 1992, pp. 45-72; Aldo Muñoz, *op. cit*.

[81] *Cf.* Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *op. cit.*, t. II.

Ante la presencia generalizada de movimientos magisteriales y la falta de coordinación de sus luchas, el magisterio chiapaneco lanza el 8 de diciembre de 1979 la convocatoria para el *Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE*[82]. Es en este foro en el que el estallido de la lucha magisterial encuentra un punto importante de expresión nacional ya que, tal como lo documentan Salinas e Ímaz, como objetivo explícito se establece la integración del frente común de la lucha magisterial frente a:

> las condiciones que afectan particularmente a los profesores: sobresueldos congelados; imposición oficial de una división artificial en el sector a partir de categorías y salarios distintos para trabajadores iguales; discriminación en las condiciones de trabajo y remuneración por zonas según la estrategia de desarrollo económico adoptada por el Estado; sistema de jubilación que elude el desgaste físico ocasionado por la intensidad que exige el trabajo docente; enajenación de la fuerza sindical, enorme por el número de maestros y usada por un grupo para su promoción personal.[83]

Este foro, celebrado los días 18 y 19 de diciembre de 1979 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en el que convergieron un total de veintisiete organizaciones del SNTE[84], resolvió "luchar por la dirección política del SNTE por parte de los trabajadores; ejercer la democracia sindical con una amplia participación de la base de donde sean emanadas las acciones de los dirigentes y, practicar una política independiente respecto al Estado"[85]. Asimismo, acordó la integración de una Coordinación Nacional que impulsara el trabajo de base para desarrollar el movimiento magisterial en todo el país: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE (CNTE). Al respecto, Hernández Navarro[86] señala que la CNTE se definió

---

[82] *Punto crítico*, núm. 115, 1981, p. 22., en Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *op. cit.*, t. II.

[83] Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *op. cit.*, t. II, p. 66.

[84] Al llamado respondieron maestros y organizaciones democráticas de la mayor parte del país, entre otros: Consejos Centrales de Lucha de Chiapas y Tabasco, Consejo Regional Sindical de la Montaña de Guerrero, maestros de la Región Lagunera, Puebla, Yucatán, Valle de Toluca, Guanajuato, Querétaro, Monterrey, Michoacán; la Coordinadora de Trabajadores Administrativos y Manuales del Instituto Politécnico Nacional, el Movimiento Revolucionario del Magisterio, el Bloque Reivindicador del Valle de México, el Frente Magisterial Independiente Nacional, la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores de Telesecundaria, los trabajadores académicos y administrativos del Instituto Nacional de Antropología e Historia. *Cf*. Gerardo Peláez, *op. cit.*, pp. 17, 18; Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *op. cit.*, t. II, p. 66-67.

[85] Gerardo Peláez, *op. cit.*, pp. 17-18.

[86] Luis Hernández, *Cero en conducta…*, *op. cit.*, p. 20.

como una fuerza independiente y democrática que luchaba dentro del SNTE, claramente diferenciada de los partidos políticos y Vanguardia Revolucionaria (VR) [87], facción que había dominado la estructura de poder del sindicato desde 1972.

La CNTE desde el momento de su conformación como en su trayectoria de lucha, ha jugado un importante papel en la construcción y organización de grupos democráticos en todo el país dado que representó y representa "una alternativa real al corporativismo vanguardista y un centro aglutinador de la oposición democrática en el SNTE"[88]. A la vez, la coordinación de los diversos movimientos magisteriales regionales ha posibilitado que se lleven a cabo acciones nacionales con demandas y objetivos compartidos, al mismo tiempo que esta coordinación de los movimientos ha ayudado a cada uno de ellos en sus respectivas luchas[89]. Podemos decir que se ha configurado como actor político nacional, en tanto que sus acciones de lucha y resistencia han confrontado a la dirigencia gubernamental y sindical e incidido en asuntos de carácter gremial, laboral, político y educativo[90].

Retomando las elaboraciones de Street con respecto al Movimiento Magisterial Nacional (MMN) en tanto sujeto colectivo[91], cabría entonces afirmar que lo que germinaría a finales de la década de los setenta sería un movimiento de este tipo (MMN), en el que confluyeron el conjunto de

---

[87] Vanguardia Revolucionaria fue una facción que dominó la estructura de poder del SNTE, con el apoyo del entonces presidente, Luis Echeverría, desde 1972 hasta la imposición, por parte de Carlos Salinas de Gortari, de Elba Esther Gordillo en abril de 1989. Encabezada la facción por Carlos Jonguitud Barrios, en septiembre de 1972 ocupó a la fuerza el edificio sindical de la Ciudad de México para destituir al entonces secretario nacional, Carlos Olmos Sánchez. Vanguardia Revolucionaria desarrolló una impresionante red de miembros en todos los estados del país. Durante más de quince años desplegó una persecución de la disidencia al interior del sindicato: cientos de maestros democráticos fueron reprimidos, golpeados y asesinados. (*Cf.* María Lorena Cook, "Organizing opposition in the teachers' movement in Oaxaca", en J. Foweraker, A.L. Craig, eds., *Popular movements and political change un México* [en línea]. Boulder, EUA, Lynne Rienner Publishers, 1990).

[88] Gerardo Peláez, *op. cit.*, p. 18.

[89] Cabe señalar que desde sus comienzos, Oaxaca se coordinó con la CNTE, sin embargo, fue hasta 1983 que participó formalmente en ella. Tal como lo señala Hernández, su incorporación a la CNTE estuvo precedida por "una amplia consulta de base, en la que cada delegación levantó un acta" Luis Hernández, *Cero en conducta...*, *op. cit.*, p. 145.

[90] Susan Street, "Contribución del movimiento magisterial democrático al cambio educativo en México", en Bonifacio Barba, Margarita Zorrilla, coord., *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas.* México, Siglo XXI/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2010, pp. 132- 156.

[91] *Ídem.*

organizaciones de profesores que se identifican con la lucha histórica por democratizar el SNTE. Al respecto cabe señalar que dicho movimiento:

> […] puede tomar la forma de un grupo político *faccional* a nivel local, o bien encontrar una forma de sujeto docente en algunas circunstancias particulares regionalmente delimitadas. El MMN engloba e incluye una gran variedad de formas de organizativas locales y regionales que van cambiando sobre la marcha y que se articulan entre sí en una dinámica por acumular posiciones y poder. Puede surgir en una coyuntura como una *protesta* relativamente espontanea por alguna reivindicación gremial precisa […] y después desarrollarse en un *movimiento de bases* que se extiende a diferentes zonas y que va ampliando espacios de participación y constituyendo grupos de maestros y núcleos de activistas que se autonombran al adoptar formas organizativas y aclarar objetivos estratégicos y tácticas de acción política[92].

Particularmente, en el caso de Oaxaca, el movimiento magisterial, nombrado y reconocido como Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), en el que se agruparon las corrientes democráticas de la sección, nace en 1980 con la declaración de paro indefinido de más de veinte mil trabajadores de la S-XXII del SNTE[93]. Parte de los fundadores de esta ala disidente fueron los promotores bilingües formados en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO) —creado en la década de los setenta para la capacitación y preparación de los maestros para el trabajo con sus comunidades, en el que el eje rector fue la castellanización, que después de convertiría en 1978 en la Dirección General de Educación Indígena—, maestros de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)[94], maestros de la Coalición Obrero Campesino

---

[92] *Ibídem*, p. 132.

[93] *Cf*. Isidoro Yescas, "Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca", en *El Cotidiano*, núm. 148, marzo-abril, 2008, pp.63-71; Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *op. cit.*, t. II; Marco Estrada, *El pueblo ensaya la revolución. La APPO y el sistema de dominación oaxaqueño*. México, COLMEX-Centro de Estudios Sociológicos, 2016.

[94] La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) se constituyó con egresados del IISEO, en defensa de los derechos de los maestros bilingües y de la orientación comunitaria e indígena. La lucha que ha sostenido la CMPIO se podría situar en cuatro planos: a) desde 1978 funcionaba como la Jefatura de Zonas de Supervisión 21-Plan Piloto, parte de la Dirección General de Educación Indígena, b) en 1982, fue reconocida como la Delegación D-1-211 de la Sección XXII del SNTE, y forma parte de la CNTE; c) en 1990, se incorporó legalmente como asociación civil (A.C.) d) Además de sus afianzamientos administrativos, sindicales y hacendarios, es importante mencionar que se ha desarrollado como movimiento en defensa de los derechos educativos de los pueblos originarios de Oaxaca y en la construcción de alternativas educativas que respondan a las necesidades y condiciones de esos pueblos. (*Cf*. Lois Meyer,

Estudiantil del Istmo (COCEI)[95], y de otras corrientes del magisterio, algunas de ellas vinculadas también con organizaciones sociales regionales[96].

Algo que había iniciado con la demanda de pago de los salarios atrasados, promovido por el Comité Ejecutivo Seccional (CES), se transformó en un alzamiento de la base magisterial en contra de su dirigencia, integrada por miembros de VR[97]. Al pliego se le añadieron las demandas de aumento salarial y democracia sindical.

Así, se fue tejiendo una nueva práctica sindical que, junto con la amplia cobertura solidaria que tuvieron los maestros de Oaxaca en la época[98], les permitió enfrentar a la dirigencia nacional del SNTE y el poder de VR[99]. De acuerdo con Yescas, si algo caracterizó a esta etapa "fue el alto grado de participación de las bases, las cuales en todo momento evitaron la personalización del liderazgo y la 'apropiación' de su lucha por parte de las nacientes corrientes sindicales y los partidos políticos"[100]. La lucha de la base fue desplazando al grupo de VR de los puestos de dirección sindical y fue eligiendo a las direcciones sindicales democráticas que, a pesar de no poseer el

"Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la 'comunalidad'", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1. Chile, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, marzo, 2010; Eduardo Bautista, "La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca", en *El Cotidiano*, núm. 159, enero-febrero, 2010).

[95] La COCEI es una organización étnico-política proveniente de Juchitán, municipio zapoteco del Istmo de Tehuantepec, que nació con la efervescencia política del 68. Esta coalición, formada por estudiantes y campesinos, emprendió acciones en favor de campesinos, obreros y habitantes de su tierra natal. La COCEI tuvo una importante incidencia en la cultura política del movimiento magisterial oaxaqueño, y a la inversa. Además, proporcionó al magisterio un considerable contingente de maestros formados en la ideología de izquierda y experimentados en la lucha social, quienes se integraron al movimiento magisterial como una corriente denominada *Praxis*. (Gabriela Kraemer, "Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca", en *op. cit.*, p. 138).

[96] *Ibídem*, p. 141.

[97] A decir de Salinas e Ímaz, más de una vez el CEN del SNTE usó a los maestros para presionar al Estado y conseguir mayores cuotas de poder en el sistema educativo. (Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *op. cit.*, t. II, p. 46).

[98] Lograron tener la solidaridad de "la Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo, la Coalición Obrero Campesino Estudiantil de Oaxaca, algunas autoridades municipales, la Federación de Padres de Familia de los Valles Centrales, de los destacamentos magisteriales de Chiapas, Puebla y otras entidades, así como de las fuerzas democráticas y de izquierda" (Gerardo Peláez, *op. cit.*, p. 24).

[99] *Cf*. Marco Estrada, *op. cit*.

[100] Isidoro Yescas, "Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca", en *op. cit.*, p. 63.

reconocimiento oficial por parte del CEN del SNTE, fueron aceptadas por la base como sus representantes legítimos[101].

Después de más de un mes de paro estatal combinado con movilizaciones masivas, escalonadas en Oaxaca y el Distrito Federal, y pese a las campañas de provocación y desprestigio de la prensa local y nacional, además de las presiones y agresiones ejercidas por parte de la dirigencia nacional, finalmente la SEP anunció un incremento salarial, mismo que se hizo extensivo al magisterio nacional[102].

El MDTEO continuó la lucha por la democratización de la S-XXII. No fue hasta el 22 de febrero de 1982, que se celebró el Congreso de esta sección, en el que se logró formar el primer Comité Ejecutivo Seccional (CES) democrático, el cual fue reconocido por el CEN del SNTE. Hernández caracteriza las condiciones que se vivieron después de ese importante triunfo:

> La vida sindical vivió, a partir de ese momento un periodo de regeneración intenso […] Se creó un denso entramado institucional para favorecer la toma de decisiones de manera colectiva. En lugar de que el Comité Seccional decidiera el rumbo de la lucha sindical, se formó una Asamblea Estatal que funciona como un pleno en el que participan los secretarios generales de las delegaciones sindicales y representantes de coordinadoras de base. Las asambleas estatales no son resolutivas sino hay mayoría, y se sesionan en promedio unas diez veces por año. Las principales decisiones son consultadas con las asambleas delegacionales, de zona, sector y niveles educativos.[103]

A decir de Tapia, la S-XXII si bien "no desterró del todo el clientelismo, y mucho menos el patrimonialismo (reflejado especialmente en la herencia de plazas), sí frenó la formación de oligarquías sindicales basadas en el manejo discrecional y clientelar de los recursos del sistema"[104].

A fin de ganar autonomía frente al CEN del SNTE y, construir una organización que estableciera rasgos de democracia directa o de base y que

---

[101] Samuel Salinas, Carlos Ímaz, *op. cit.*, t. I, p. 207.

[102] Luis Hernández, *Cero en conducta..., op. cit.*, p. 141; Isidoro Yescas, "Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca", en *op. cit.*, p. 64.

[103] Luis Hernández, *Cero en conducta... ,op. cit.*, p. 143.

[104] Luis Tapia, *Sindicalismo magisterial y logro educativo. La Sección 22 y las secciones institucionales del SNTE*. México, 2013. Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, p. 69.

rompiera con las prácticas de VR, se formularon los Principios Rectores del MDTEO[105]. Estas normas de regulación sindical y política aprobadas y ratificadas en la Asamblea Estatal, llevada a cabo en febrero de 1982, tuvieron como finalidad garantizar los elementos de democracia al interior de la sección y, mantener y consolidar el proceso de insurgencia magisterial[106]. Esta normatividad, que Samuel Hernández[107] llama *metaestatutaria,* en algunos casos sustituye y en otras complementa al Estatuto del SNTE.

De manera general, los Principios Rectores del MDTEO contemplan lo siguiente[108]:

- La participación de la base en la toma de decisiones como tarea permanente.
- Los criterios para escoger a los representantes sindicales, sus responsabilidades éticas y políticas. Por ejemplo, se contempla la no reelección de los dirigentes en el CES y la rendición de cuentas a las bases.
- El rechazo a todo tipo de control político del Estado, los partidos políticos o las corrientes ideológicas.
- La responsabilidad de la dirigencia en el fortalecimiento de la unidad dentro de la diversidad del movimiento.
- La reivindicación de la democracia y la libertad sindicales.
- El respeto a los derechos laborales, sindicales y profesionales de los trabajadores de la educación.
- La prevalencia de la libertad de expresión, la crítica y la autocrítica al interior del movimiento.
- La lucha por la democratización de la enseñanza en todos los niveles educativos.
- La lucha por la construcción de un proyecto de educación alternativa que responda a los intereses y necesidades actuales e históricas del pueblo trabajador.
- La alianza con obreros, campesinos y trabajadores asalariados por sus reivindicaciones de clase, en pos del avance del movimiento democrático nacional.
- La Asamblea Estatal como máximo órgano sindical.

---

[105] *Cf*. Marco Estrada, *op. cit.*; Luis Tapia, *op. cit*.

[106] Luis Hernández, *Cero en conducta…*, *op. cit.*; Sección XXII, *Los Principios Rectores del Movimiento Magisterial Democrático de Oaxaca*. Oaxaca de Juárez, 2008; Jorge Puma, "La sección 22 de la CNTE: los caminos de la disidencia magisterial" en *Horizontal* [en línea], secc. Disenso. México, 5 de julio, 2016. <http://horizontal.mx/la-seccion-22-de-la-cnte-los-caminos-de-la-disidencia-magisterial/>. [Consulta: 20 de octubre, 2016], párr. 5.

[107] *Cf*. Samael Hernández, "La situación de los servicios de educación básica en Oaxaca en el contexto de la descentralización educativa", en *Contexto educativo. Revista Digital de educación y nuevas tecnologías*, núm. 24, 2003. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=287946>. [Consulta: 20 de octubre, 2016].

[108]*Cf*. Sección XXII, *Los Principios Rectores…*, *op. cit.* En su inicio los Principios Rectores del MDTEO eran 19 puntos, a la fecha lo constituyen 24 puntos. (Luis Hernández, *Cero en conducta…*, *op. cit.*; Luis Tapia *op. cit.*)

- El impulso a las coordinadoras delegacionales, sectoriales y regionales.
- La revocabilidad de los dirigentes cuando no cumplan con sus tareas o incurran en actos de corrupción, irresponsabilidad, negligencia o se dediquen a labores contrarias al movimiento.
- La recuperación y fortalecimiento por parte de la educación y el movimiento magisterial, de los valores y culturas de los pueblos originarios.
- La promoción de la conservación de los recursos naturales y el medio ambiente a través de la educación.
- Reivindicación de la lucha de las mujeres en el ámbito social, laboral, sindical, educativo y político.
- La responsabilidad del magisterio democrático oaxaqueño en el desarrollo integral de la niñez oaxaqueña.

A partir de aquí, la S-XXII fue configurando una forma de organización particular (que a la fecha sigue operando), de estructura dual: una combinación entre los elementos de la organización sindical estatutaria (que la mantenían como órgano representativo e interlocutor jurídicamente válido) y los elementos de una estructura propia que buscaban afianzar las prácticas democráticas, participativas y representativas.

Lo anterior se puede situar en los procesos para la elección de la dirigencia de la S-XXII, que de acuerdo con Tapia y Hernández[109], una vez que el CEN del SNTE expide la convocatoria para la realización del congreso en donde se elige a la dirigencia seccional, el CES convoca a una reunión no estatutaria, llamada Pre-congreso, en la que el MDTEO se reúne con los delegados sindicales de las ocho regiones de la entidad. En esta asamblea se delibera en plenaria acerca de los puntos centrales y las candidaturas a los distintos cargos del CES. Rige siempre el criterio de incorporar al conjunto de las regiones del estado de manera equitativa. De los acuerdos se emite una planilla, que será la única que, posteriormente, se presentará en el congreso estatutario, y por ende ganará por unanimidad y obtendrá validez oficial por parte del Comité Nacional.

Puesto que el Comité Ejecutivo Democrático se trataba de un logro del magisterio y no una dádiva por parte del SNTE, su sostenimiento implicó un tema importante en la agenda política de la S-XXII. Si bien la sección oaxaqueña había ganado terreno en términos de la lucha por la democracia sindical. En

[109] Luis Tapia, *op. cit.*, p. 60; Joel Ortega, *El SNTE: Corporativismo y disidencia en el México del siglo XXI*. México, 2012. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Luis Hernández, *Cero en conducta*..., p. 143.

palabras de Ruíz[110], se dio una auténtica guerra de posiciones, ya que tanto los grupos estatales como nacionales de VR no interrumpieron su búsqueda por conseguir posiciones favorables en la dirección sindical de Oaxaca. Esto se puede ver reflejado en los obstáculos interpuestos por el secretario general del SNTE en la época, Jonguitud Barrios, para la realización del Congreso Estatal en 1985, en el cual se renovaría el CES de la entidad. La condición de Barrios fue integrar a miembros de VR a la dirigencia seccional y, puesto que esto fue rechazado por el magisterio, el castigo se tradujo en la cancelación del congreso. Ésta no fue la única ocasión en que el CEN del SNTE violó las convocatorias publicadas para la realización del congreso, la segunda fue en 1986[111].

Fueron alrededor de cinco años en los que el magisterio oaxaqueño exigió la realización de su congreso estatal sin condiciones que afectaran los procesos democráticos. Es por este motivo que el periodo de la anterior dirigencia sindical de la sección se alargó hasta 1989.

A lo largo de este periodo, los referentes de lucha de mejores condiciones de trabajo y de democracia sindical siguieron presentes en la agenda del MDTEO, traducidos en movilizaciones y otras estrategias con demandas de incremento salarial y la realización de su congreso. Conviene señalar, la movilización de enero de 1986, por la amplia solidaridad que tuvo, proveniente de "sindicatos, partidos políticos, organizaciones campesinas, de intelectuales, de colonos, de estudiantes, de otras agrupaciones y de ciudadanos que en lo individual expresaron, pública y físicamente su apoyo a los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca"[112]. Asimismo, destaca la estrategia que la S-XXII emprendió en 1988, ante la negativa del CEN del SNTE de realizar el Congreso Seccional, de llevar el funcionamiento de la dirección sindical con dos comités seccionales simultáneos con el fin de no caer en la ilegalidad: el anterior (elegido en 1982) y el elegido democráticamente, que no era reconocido por el CEN.

---

[110] Francisco J. Ruíz, "El proceso de federalización educativa en Oaxaca", en María del Carmen Pardo, coord., *Federalización e innovación educativa en México*. México, El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, 1999, p. 497.

[111] *Cf.* Marco Estrada, *op. cit.*; Gerardo Peláez, *op. cit.*

[112] Gerardo Peláez, *op. cit.*, p. 95.

Para 1989, la lucha emprendida por el magisterio democrático de Oaxaca al igual que la de otras secciones sindicales, junto con la organización y coordinación de las movilizaciones magisteriales, formaron un ambiente de efervescencia que mezclaba el descontento generalizado y la experiencia acumulada de lucha y organización de la disidencia magisterial. De hecho, Peláez concluye que el movimiento magisterial que se dio a nivel nacional en ese año fue:

> [El] más grande e importante en toda la historia del SNTE [...] considerando las conquistas económicas y sindicales alcanzadas, los golpes propinados al vanguardismo, la extensión territorial que abarcaba, el número de secciones sindicales involucradas, la cantidad de trabajadores participantes, los métodos de lucha utilizados, la solidaridad generada y el impacto sobre el conjunto de los asalariados y la sociedad [...][113].

Durante esta oleada de luchas, a la que se le ha llamado la *primavera magisterial*, cruzada por el relevo sexenal (de Miguel de la Madrid a Carlos Salinas) y la imposición de Elba Esther Gordillo desde la presidencia como nueva dirigente del SNTE, es donde la movilización de los maestros de Oaxaca con la demanda de renovación del CES tuvo su efecto: la integración de una "comisión ejecutiva como único órgano de gobierno de la S-XXII del SNTE con miembros propuestos [y elegidos] por el magisterio oaxaqueño y ratificados por el CEN"[114]: el 12 de mayo de 1989 la dirigencia seccional tomó posesión.

La instauración del modelo neoliberal a principios de la década de los ochenta implicó la ruptura con las estrategias en materia educativa que hasta ese entonces el Estado de bienestar había desplegado, en principio, con el sostenimiento del sistema educativo nacional, particularmente de la educación pública. Parte de las redefiniciones en el ideario educativo que conllevó este proceso fue la búsqueda de la adaptación del sistema educativo al nuevo esquema económico nacional; estas redefiniciones se vieron expresadas en el plano de la política educativa durante la década de los ochenta, principalmente durante los gobiernos de Miguel de la Madrid (1982-1988) y Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

---

[113] *Ibíd.*, p. 137.
[114] *Ibíd.*, p. 149.

El rasgo principal en materia educativa del gobierno de Salinas fue la modernización educativa[115]; como uno de sus ejes se planteó la continuación a la inconclusa descentralización, conocida como "federalización educativa", emprendida por el gobierno de Miguel de la Madrid que contemplaba la transferencia de la responsabilidad laboral, administrativa y operativa, es decir, del personal, las escuelas y los recursos de la educación básica y normal del gobierno federal a los gobiernos de los estados, al mismo tiempo que el gobierno federal conservaba sus facultades normativas sobre el sistema educativo nacional y en la definición de los contenidos básicos comunes[116]. De acuerdo con lo que documenta Loyo, la federalización que se puso en marcha estaba basada en una concepción más acotada de las funciones del Estado, y con una apertura "a dar mayores espacios de acción a las iglesias, los empresarios, los padres de familia y, en general, propiciar mediante la 'participación social' cierta aceptación social e incluso cierto involucramiento de grupos y organizaciones en la políticas educativas."[117]

Debido al ambiente de la época, marcado por el descontento que se dio como parte del fraude electoral[118], el amplio movimiento magisterial, el debilitamiento y disolución de VR como grupo dominante del SNTE[119] y, con el

---

[115] Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa, 1889-1994*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1998, pp. 276-277. Al menos podemos identificar tres líneas fundamentales de la política educativa salinista: 1) descentralización administrativa de los servicios de educación básica y normal; 2) instrumentación del esquema de *carrera magisterial*, basado en el pago por desempeño para los maestros de estos niveles educativos; 3) la reforma al artículo 3° de la Constitución, en la que se abre a la participación privada en la educación.

[116] Alberto Arnaut, "La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación", en María del Carmen Pardo, coord., *Federalización e innovación educativa en México*. México, El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, 1999, p. 73. Existe una gran variedad de bibliografía al respecto de las políticas y reformas en el ámbito de lo educativo durante el gobierno salinista, entre ellos se recomienda consultar: Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México…*, *op. cit.*, pp. 266-275; Aurora Loyo, coord., *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio, 1988-1994*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, Plaza y Valdés, 1997.

[117] Aurora Loyo, "Introducción", en Aurora Loyo, coord., *Los actores sociales y la educación…*, *op. cit.*, p. 15.

[118] Para profundizar en este tema se recomienda: Sergio Aguayo, *La transición en México: una historia documental 1910-2010*. México, FCE, COLMEX, 2010; Paco Ignacio Taibo, *Cárdenas de cerca: una entrevista biográfica*. México, Editorial Planeta, 1994; Ilán Bizberg, Lorenzo Meyer, *Una historia contemporánea de México*. México, Océano, 2003-2005 [*I. Transformaciones y permanencias*. Coord. Francisco Alba, *et al.*; *II. Actores*. Coord. Carlos Alba, *et al.*].

[119] A decir de algunos, la renuncia de Carlos Jonguitud a sus cargos de líder vitalicio de VR y asesor permanente del CEN del SNTE fue una "medida estatal de contención laboral, impuesta por el Estado. Sin embargo, esto no presuponía, como se quiso sugerir, la desaparición automática de las estructuras de dominación administrativo-político-sindicales". Ejemplo de ello es que aún había puestos sindicales, senadurías, diputaciones y presidencias municipales ocupados por vanguardistas. Max Ortega, "Cambios en

cambio del titular de la SEP, la implementación del proyecto de descentralización educativa se aplazó poco más de tres años después de la toma de protesta de Salinas como presidente. Fue hasta que el 18 de mayo de 1992 que la SEP, el CEN del SNTE y los gobernadores firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN); proceso que, en el caso de Oaxaca, le correspondió al gobierno de Heladio Ramírez llevar a cabo. En cumplimiento del convenio firmado, se creó el Instituto Estatal de la Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), organismo público descentralizado al que fue transferida la responsabilidad de los más de cinco mil servicios educativos del estado[120].

De acuerdo con lo que documenta Muñoz, el gobernador Heladio Ramírez, "conocedor de la fuerza política y arraigo social del magisterio oaxaqueño, cuando el gobierno federal anunció, en 1989, su propósito de descentralizar los servicios educativos [...] se apresuró a negociar con los dirigentes de la S-XXII buscando que coadyuvaran en el proceso de reforma educativa"[121]. Si bien la sección no estaba de acuerdo con el ANMEBN, como estrategia, la dirección sindical cambió el terreno de la lucha a fin de no verse rebasada por una confrontación sin salida, por lo que asumió una política de negociación y de intervención en torno a las nuevas propuestas oficiales[122].

> [De modo que, el gobernador] consiguió su propósito principal: el gremio magisterial no rechazó de manera activa (mediante movilizaciones de diversa naturaleza) la descentralización, aunque sí de manera pasiva (con declaraciones de los dirigentes gremiales que descalificaban al ANMEBN). De esta forma, gobierno y sindicato resolvieron sus preocupaciones inmediatas [...][123]

Parte de los acuerdos pactados entre la dirigencia sindical y el gobierno estatal fueron: el sostenimiento de proyectos permanentes de actualización de personal docente, la formación de una comisión permanente en la que la S-XXII,

---

el sindicalismo magisterial: 1988-1991", en *Polis 91. Anuario de Sociología*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1991, p. 173.

[120] Decreto a través del cual se crea el Instituto Estatal de la Educación Pública de Oaxaca, en *Periódico oficial*. Oaxaca de Juárez, 23 de mayo, 1992.

[121] Aldo Muñoz, *op. cit.*, p. 228.

[122] Luis Hernández, *Cero en conducta..., op. cit.*, p. 155; Francisco Ruiz, "El proceso de federalización…", en *op. cit.*, p. 528.

[123] Aldo Muñoz, *op. cit.*, p. 228.

junto con el IEEPO, trabajaran en la planeación, ejecución y evaluación de dichos proyectos. Asimismo, el compromiso de consultar al gremio y dar "participación a los integrantes del Comité Ejecutivo de la S-XXII del SNTE y las bases magisteriales respecto de la formulación de cualquier iniciativa de ley o disposición general relacionada con el ramo educativo; en sus aspectos laboral, profesional, social y técnico."[124] De igual forma, se le dio cierta atribución a la S-XXII para nombrar a funcionarios de las jefaturas y direcciones de las áreas administrativas del IEEPO.

Resulta interesante revisar la estructura orgánica del IEEPO, pues si bien la presencia de la S-XXII se encuentra en direcciones de áreas administrativas y jefaturas (lo que contribuyó en gran medida en términos de radio de acción para llevar a cabo proyectos, como lo es el ahora llamado Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca), no figura como un control total de dicha institución, como asegura la gran campaña mediática que se desplegó desde hace unos años a la fecha[125]; basta con apuntar que el director del IEEPO y su junta directiva fueron siempre designados por el gobernador en turno. Muñoz[126] señala que el diseño político-administrativo del instituto estuvo cimentado desde su creación en una estructura de tipo *parlamentarista*, que buscaba cumplir el propósito de ser la vía institucional por la que se moderaría el poder desestabilizador de la sección sindical y se resolverían las diferencias entre el gobierno y el sindicato, y a su vez, al interior del sindicato. En este sentido,

> [la estructura institucional del IEEPO buscaba] asegurar que el gobierno del estado tuviera el mando, que se establecieran mecanismos para coordinar la acción de los diferentes funcionarios (subordinados al sindicato) con las decisiones de los directivos y asegurar espacios al SNTE dentro del engranaje burocrático administrativo, estableciendo mecanismos similares a los adoptados dentro de la

[124] Minuta de acuerdo firmada entre el gobierno del estado y la sección XXII del SNTE, Oaxaca, 28 de octubre, 1992, séptimo acuerdo. Disponible <https://es.scribd.com/doc/272258697/Minuta-Seccion-XXII> [Consulta: 30 julio, 2015].

[125] A partir de la gran campaña mediática en contra del magisterio organizado que se desplegó de unos años para acá, Hernández señala que la famosa minuta de 1992 con la que supuestamente se le dio el control a la sección XXII, el director del IEEPO y su junta directiva fueron siempre designados por el gobernador en turno, "los maestros escogieron algunos mandos medios, a partir de criterios académico y profesionales" Luis Hernández, "La blitzkrieg contra el magisterio", en *La Jornada*, 24 de julio, 2015, p. 7.

[126] *Cf.* Aldo Muñoz, *op. cit.*

sección para evitar confrontaciones entre los grupos sindicales y, consecuentemente, colapsos en la prestación de los servicios.[127]

De acuerdo con el balance que Ruíz hizo en su oportunidad de los primeros siete años desde la creación del IEEPO[128], advierte algunas condiciones que posibilitaron la aparición, desarrollo y fomento de algunos procesos de cambio institucional, en el que participaron actores centrales, tales como el gobierno estatal, la S-XXII, y en menor medida, la sociedad oaxaqueña. Al respecto conviene señalar, para fines del objeto de este trabajo, la formación de la Comisión Mixta permanente integrada por el IEEPO y la S-XXII que tuvo como finalidad la discusión sobre asuntos educativos y jurídicos, y fungieron como auxiliares en la toma de decisiones sobre aspectos de política educativa, de la cual se hablará más adelante.

En este sentido, resulta interesante fijar la atención en las áreas de acción definidas para esta comisión, en tanto que constituyen el terreno que posibilitó institucionalmente, de alguna u otra manera, la propuesta de educación alternativa que se abordará en los siguientes apartados. Ahora bien, las áreas de acción definidas para la Comisión Mixta fueron:

- La realización de estudios y elaboración de propuestas educativas, laborales y administrativas para regular la prestación de los servicios escolares;
- La elaboración de propuestas de solución de problemas educativos en el ámbito de la formación, actualización y profesionalización de los docentes;
- La realización de estudios y construcción de propuestas sobre contenidos de planes, programas y materiales de estudio, metodología de la enseñanza y funcionamiento de los organismos de apoyo técnico-pedagógico[129].

Cabe destacar que en función de las facultades anteriores la comisión llegó a definir una estrategia participativa para la elaboración conjunta de la propuesta de Ley Estatal de Educación, que sería aprobada en 1995, en la que se logró posicionar temas con respecto a la diversidad étnica como lo son la comunalidad, el fomento y el desarrollo de las lenguas indígenas y la educación

[127] Aldo Muñoz, *op. cit.*, pp. 230-231.
[128] Francisco Ruiz, "El proceso de federalización…", en *op. cit.*, p. 533.
[129] Francisco Ruiz, "El proceso de federalización…", en *op. cit.*, p. 534.

bilingüe e intercultural. Esto puede considerarse como reflejo de la retroalimentación con la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), quienes, desde la década de los noventa, en el contexto del ascenso de movimientos indígenas en diferentes regiones del país, como es el caso del alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas (EZLN), definieron e impulsaron el Movimiento Pedagógico[130] —fundamentado en el principio de comunalidad— ante la necesidad de una educación alternativa para el preescolar y primaria indígena[131]. El planteamiento del Movimiento Pedagógico sería adoptado por la S-XXII[132].

Recordemos que desde antes de la instrumentación de la política de modernización, la S-XXII del SNTE dio un viraje a su lucha político-sindical, en el que ubicó como preocupación central lo educativo, y la construcción de un posicionamiento propio con respecto a la conducción de este proceso. Parte de las consecuencias de este viraje se vieron expresadas en los tiempos de la federalización educativa, por un lado, la construcción de un proyecto de educación alternativa (tema que ya desde la constitución de su ideario, los *Principios Rectores,* tenía un lugar en la agenda) y, por otro lado, la conformación del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES 22) como órgano académico colegiado integrado por representantes de todos los niveles educativos, encargado de ofrecer propuestas en el terreno educativo.

Para los fines que la construcción de un proyecto de educación alternativa demandaba, se concertó un programa de trabajo que constó de foros de sensibilización y reflexión, asambleas estatales, y encuentros de intercambio

---

[130] El llamado Movimiento Pedagógico iniciado en el ciclo escolar 1995-1996, fue impulsado por el magisterio indígena como movimiento paralelo al sindical. Tuvo el propósito de construir alternativas educativas bajo seis principios orientadores 1) Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas; 2) Democratizar la educación; 3) Hacer presentes 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. Se impulsó el Movimiento Pedagógico desde 1995 hasta el 2009 mediante encuentros de intercambio entre maestros, alumnos y padres de familia de experiencias educativas en el medio indígena, congresos educativos de zonas y de áreas lingüísticas, el Congreso de Educación Indígena Alternativa, creación del Foro Permanente por la reorientación de la educación y por el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, proyectos de autoformación tales como "Nuestra palabra en nuestras lenguas", "Tequio pedagógico" y "Etnografía del aula", así como la conformación del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural. (Eduardo Bautista, "La lucha por el reconocimiento…", en *op. cit.*, p. 105; Benjamín Maldonado, *Comunidad, comunalidad…*, *op. cit.*, pp. 140-141).

[131] Eduardo Bautista, "La lucha por el reconocimiento…", en *op. cit.*, p. 104.

[132] Parte de los acuerdos de la Asamblea Estatal de la S-XXII, realizada el 2 de diciembre de 1995, tienen que ver con el impulso del Movimiento Pedagógico a nivel de cuadros y de bases.

en los que, al tiempo que se discutía el programa oficial, se iba configurando un proyecto de educación alternativa, a partir de las reflexiones sobre la práctica docente y la búsqueda de los medios para mejorarla. Si bien, el desarrollo de este proceso fue dispar en los distintos ámbitos de la entidad, resulta importante este esfuerzo por lo que posibilitó, en términos de estudio y reflexión colectiva, el uso de diversas técnicas de la escuela nueva y las publicaciones sobre temas educativos en revistas especializadas[133], y como germen de lo que después se conocería como el PTEO.

Durante el periodo de 2005-2006, se dieron dos procesos que impactaron de manera importante al MDTEO: la escisión de la S-XXII y la insurrección popular (Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca). Ya durante el periodo entre 1992 y el 2003 el MDTEO había resistido todo tipo de crisis internas derivadas de la lucha de fuerzas entre las corrientes sindicales, sin embargo, en el periodo de 2005-2006, la crisis interna fue insostenible: se tradujo en una abierta confrontación política entre dos bloques de corrientes sindicales[134]. Los opositores se agruparon en lo que después sería la sección 59. Esta escisión, reflejo de la crisis interna de la S-XXII, fue aprovechada por el SNTE y el gobierno de Ulises Ruíz para debilitarla, pues, hasta ese entonces era la única sección de la entidad.

Más tarde, en el 2006, Oaxaca vivió una de las crisis políticas más importantes. El conflicto se desencadenó a partir del operativo represivo en contra de los maestros de la S-XXII que se manifestaba con un plantón en el zócalo de Oaxaca de Juárez, para el cumplimiento de su pliego petitorio que englobaba demandas laborales y otras relativas a cada uno de los niveles y modalidades educativos. El desmedido uso de la fuerza policial para desalojar a los maestros originó una amplia solidaridad de organizaciones (más de trescientas), sindicatos, asociaciones civiles y comunidades, que se constituyeron más tarde como Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). El problema dejó de ser únicamente de orden laboral y exclusivamente magisterial, "y se convirtió en el catalizador de la inconformidad y protesta social contra el régimen autoritario y despótico de Ulises Ruíz Ortiz. El

[133] CEDES 22, "Cómo construir un movimiento pedagógico: análisis y reflexión", en *Educación alternativa*, núm. 6. Oaxaca, CEDES 22/SNTE, febrero-abril, 1996, pp. 3-12; Francisco Ruiz, "El proceso de federalización…", en *op. cit.*, pp. 504-506.

[134] *Cf.* Isidoro Yescas, "Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca", en *op. cit.*

problema se elevó al de una crisis política caracterizada por la pérdida de autoridad, la ingobernabilidad y la polarización social."[135]

El movimiento mostró el desarrollo complejo y las contradicciones a la hora de pensar otras formas políticas y de organización; al mismo tiempo que dejó apuntaladas demandas y reivindicaciones sociales y políticas con respecto a la educación popular, la defensa de los recursos naturales y de los territorios, la defensa de los derechos humanos, las autonomías locales, la equidad de género[136]; mismas que de alguna manera quedaron como agendas pendientes en el magisterio oaxaqueño.

En 2008, durante el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), se le presentó al gremio magisterial otra afrenta: un nuevo pacto educativo firmado entre el gobierno federal y la dirigencia del SNTE, llamado Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)[137]. A decir de algunos que han trabajado el tema, los fundamentos de este proyecto educativo eran una continuación de los que lo precedían y sólo ratificaban el esquema educativo neoliberal que la ANMEB había inaugurado. Las directrices, acciones y medidas contempladas y puestas en marcha provocaron un rechazo que se generalizó entre diversas comunidades académicas y estudiantiles y, en un número importante de secciones sindicales.

El descontento que la ACE provocó en el magisterio se podría ubicar en distintos planos: el político-electoral, el sindical-laboral y el plano político-educativo. Para efectos del trabajo, no se ahondará en las discusiones acerca del primero, sin embargo conviene tenerlo situado. Sobresalen las discusiones con respecto a su carácter privatizador, que abiertamente se había hecho visible con la invitación a la participación de la iniciativa privada en la propuesta educativa del anterior gobierno (Programa Escuelas de Calidad); su visión reduccionista de los procesos de enseñanza y aprendizaje expresada,

---

[135] Víctor Martínez, "Movimiento magisterial y crisis política en Oaxaca", en Joel V. Cortés, coord., *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca.* México, SNTE, 2006, p 144.

[136] Eduardo Bautista "Reconfiguraciones de un conflicto persistente. A 10 años del movimiento de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca", en *Revista Memoria*, núm. 257. México, 2016, p. 83.

[137] Firmado el 15 de mayo de 2008. Los ejes planteados fueron: 1) Modernización de los centros escolares en términos de infraestructura, tecnologías, gestión y participación social; 2) Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas; 3) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos; 4) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo; y 5) Evaluación en su relación con la calidad educativa, la transparencia y la rendición de cuentas.

entre otros aspectos, en los mecanismos de evaluación; la descalificación de las escuelas normales públicas como instituciones formadoras de docentes; la amenaza a derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación; y, sin importar las particularidades sociales, económicas, culturales de la realidad mexicana, la mecánica adopción de las directrices de organismos internacionales tales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Particularmente en el caso de Oaxaca, el MDTEO hizo converger su rechazo a la ACE con la concreción del proyecto de educación alternativa que, como ya se señaló, se venía trabajando anteriormente en la entidad, aunque de forma fragmentada y dispar. Esta propuesta, enunciada por la propia S-XXII como contrapropuesta, tiene que ver con el viraje de su lucha político-sindical hacia los ejercicios de estudio y reflexión colectiva acerca de lo educativo y del proyecto ético-político del movimiento, que el contexto de la ANMEB había inaugurado. Estos procesos dieron posibilidad de que el magisterio oaxaqueño tuviera mayor claridad con respecto al proyecto de nación que rechazaba y los elementos básicos que tendría que tener un proyecto educativo alternativo acorde a las necesidades y condiciones concretas oaxaqueñas.

El proyecto de educación alternativa se planteó formalmente, primero como parte de los acuerdos del IX Pre-congreso del 2008 en los que se rechaza la firma de la ACE, los intentos de privatización de la educación y la desaparición de las normales, además, "que el CEDES 22 y el CEPOS 22 [Centro de Estudios Políticos y Sindicales de la S-XXII] trabajen sobre un proyecto pedagógico de educación alternativa para contrarrestar a la ACE de EEG [Elba Esther Gordillo] y FECAL [Felipe Calderón]"[138]. Y posteriormente, como una de las demandas que el MDTEO exigió en su pliego petitorio dirigido a gobernación en mayo de 2009, en la que se planteó como eje central la construcción de una propuesta educación alternativa que implicaba la operación de cinco programas (que después en el PTEO, dos de ellos, se

[138] Samael Hernández, "Breve historia del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca", en *El Oriente* [en línea]. Oaxaca, 7 febrero, 2013.

plantearían como sistemas). La respuesta del gobierno federal y estatal fue la asignación de la tarea de construcción de una propuesta de mejoramiento de la educación de la entidad a la Comisión Mixta integrada por la IEEPO-S-XXIII-CEDES 22[139].

El rechazo a la ACE también implicó el rechazo a los talleres de actualización de maestros proveídos por la federación –Talleres Generales de Actualización (TGA)–. A partir del 2009, el único taller que se impartió para tales fines fue el Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA), elaborado por el CEDES 22 cada ciclo escolar desde el 2004. Este taller, el cual se abordará con mayor profundidad en el siguiente apartado, hasta la fecha tiene como objetivo fortalecer la propuesta de educación alternativa del MDTEO.

Del 2009 al 2012 se dio un periodo de negociaciones con respecto al reconocimiento y puesta en operación de la propuesta educativa alternativa, resultado del trabajo de la Comisión Mixta. Es posible que los cambios en el nombre de la propuesta tengan relación con los procesos de negociación con el gobierno federal y estatal. Primero, Proyecto de Educación Alternativa (PEA), después Plan Estatal para el Mejoramiento de la Educación de Oaxaca y, finalmente, Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO).

Samael Hernández reseña la propuesta de los gobiernos estatal y federal en respuesta a la demanda planteada por la S-XXII en el 2010 de reconocimiento y operatividad de la propuesta educativa, producto del trabajo de la Comisión Mixta, en la que expusieron que:

> El IEEPO como entidad responsable de los servicios educativo en el estado ha desarrollado un amplio esfuerzo por coadyuvar en el acercamiento entre las políticas educativas nacionales y las propuestas locales para la articulación y el mejoramiento del sistema educativo en el estado de Oaxaca [...] Para el desarrollo de los trabajos técnicos de revisión, ajuste e integración, la Comisión Mixta

[139] La comisión estuvo integrada por el IEEPO, los organismos auxiliares de la S-XXII — Centro De Estudios Y Desarrollo Educativo De La Seccion 22 (CEDES 22), Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (CETEO), Centro de Comunicación Social de la Sección XXII (CEPOS 22)— y la representación de las subcomisiones mixtas de los once noveles educativos. *Cf*. CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2009-2010…*, *op. cit.*, p. 12.

> conformada por la Sección 22 y el IEEPO continuarán sus actividades, incorporándose la SEP y el CEN del SNTE, en apoyo a las mismas[140].

Producto de esta alianza, entre el gobierno estatal y la S-XXII, se comenzó a redactar una iniciativa de ley estatal de educación en la cual, mencionan Maldonado y Sartorello, "se formalizaba en la estructura del sistema educativo oaxaqueño la incorporación de las figuras en que se basaba el PTEO y se fundamentaba la orientación del currículum escolar hacia su contextualización basada en la educación comunitaria"[141].

Un año después, en el 2011, la S-XXII replanteó su demanda exigiendo ya no sólo el reconocimiento sino también la asignación y aplicación de recursos para el Proyecto de Mejoramiento Educativo para el Estado de Oaxaca, de lo que obtuvo una respuesta favorable del gobierno del estado, encabezado por Gabino Cué, en la que además de reconocer el esfuerzo de la S-XXII, instaba a reanudar los trabajos de la Comisión Mixta y, a fin de establecer una estrategia metodológica para llevar a cabo su instrumentación, convocaba a la integración de una mesa central con la participación de la SEP y el SNTE[142]. Finalmente, en el 2012, se realizó la entrega formal del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca al gobierno estatal y se inauguró su primera fase operativa en el ciclo escolar 2012-2013.

Conviene hacer el ejercicio descriptivo de lo que se plantea en los cinco programas (que más tarde dos de ellos se plantearían como sistemas) de operación de la propuesta de educación alternativa del MDTEO en relación con los ejes considerados por la ACE, pues si bien desde antes se había trabajado en una propuesta educativa alternativa para la entidad, fue la presentación de la ACE y su puesta en marcha, lo que jugó un papel catalizador para su concreción y consolidación.

Tal como se puede apreciar en el cuadro que se presenta a continuación, la puesta en operación de la propuesta de educación alternativa (PEA) del

---

[140] *Cf*. Samael Hernández, "Breve historia del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca", *op. cit*.

[141] Benjamín Maldonado, Stefano Sartorello, "Una nueva ley de educación en el escenario conflictivo de Oaxaca", en *Nexos. Distancia por tiempos* [en línea]. México, 1 junio, 2016. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=253>. [Consulta: 15 julio, 2016].

[142] *Cf. Ibídem*.

MDTEO consideraba cinco programas que daban respuesta a los ejes planteados por la ACE: sobre la infraestructura y equipamiento, sobre las condiciones de vida y escolares de los alumnos, sobre la evaluación y, sobre el reconocimiento, promoción, formación y profesionalización docente. Particularmente sobre este último, la propuesta del MDTEO da respuesta a lo que plantea la ACE acerca de la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, con dos programas, uno que plantea el reconocimiento y promoción docente, y otro la formación y profesionalización.

Relación entre los ejes de los programas propuestos por el MDTEO en su rechazo a los aspectos propuestos en la ACE

Ejes	Programas de operación de la PEA del MDTEO	Aspectos propuestos en Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)
Infraestructura y equipamiento	*Programa estatal para la construcción, reconstrucción, ampliación, remodelación y equipamiento de la infraestructura física y educativa*	*Modernización de los Centros Escolares*
	Planear, organizar, operar y evaluar los procesos de construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, reforzamiento, reconstrucción y habilitación de inmuebles e instalaciones destinados al servicio educativo de todos los niveles y modalidades. Al mismo tiempo, crear mecanismos que permitan aplicar los recursos autorizados en la materia y coordinar las acciones con la participación y toma de decisiones conjuntas con las instituciones educativas.	Atención a elementos como infraestructura y equipamiento, tecnologías de información y comunicación y, gestión y participación social, para garantizar que los centros escolares sean lugares dignos, libres de riesgo y que cuenten con la infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia necesarios para enseñar y aprender.
Condiciones de vida y escolares de alumnos	*Programa estatal para Mejorar las condiciones de vida y escolares de los niños y jóvenes oaxaqueños*	*Bienestar y desarrollo integral de los alumnos/Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo*
	Mejorar las precarias condiciones de vida del alumnado transformando su contexto sociocultural, así como las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, coadyuvando en la gestión de los recursos y apoyos asistenciales a las escuelas públicas del Estado de Oaxaca y promover la participación colectiva de la comunidad en la construcción, ejecución del programa. Y en su caso a la provisión de los materiales didácticos indispensables como uniformes, becas, útiles escolares, calzado, seguro de vida, atención médica.	En términos de salud, alimentación y nutrición; así como las condiciones para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno de la educación básica. Por otra parte, el papel de la educación básica con respecto a la construcción de la ciudadanía, el impulso a la productividad, y la promoción de la competitividad, y la importancia de una reforma curricular para atender lo anterior.

Evaluación	*Programa estatal de evaluación*	*Evaluar para mejorar*
	Evaluar desde un enfoque socio-crítico las instituciones, planes, programas, proyectos, procesos y actores educativos, para la toma de decisiones que permitan generar las políticas y prácticas educativas acordes a las características económicas, sociales y culturales de los pueblos de Oaxaca.	Consolidar a la evaluación como un mecanismo de perfeccionamiento de las políticas educativas y el establecimiento del Sistema nacional de evaluación, conjuntando instancias, procesos y procedimientos ya existentes.
Reconocimiento, promoción/formación y profesionalización	*Programa estatal para el reconocimiento educativo de los trabajadores de la educación de Oaxaca*	*Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas Calidad y Mejor Desempeño del Personal Docente*
	Reconocimiento y promoción de los trabajadores de la educación (docentes, administrativos y personal de apoyo) con base en la antigüedad, construcción de proyectos colectivos en beneficio de la comunidad escolar, ejecución, logro educativo, difusión, alcance del proyecto, así como la formación profesional.	En términos de ingreso y promoción; profesionalización, e incentivos y estímulos. Otorgar nuevas plazas por la vía de concurso de oposición y en función del mérito profesional para los docentes, directores, supervisores y autoridades educativas. Además, considera retomar el Programa de Carrera Magisterial para que se consideren exclusivamente tres factores: aprovechamiento escolar, resultado de instrumentos estandarizados, cursos de actualización y desempeño profesional.
	Programa estatal de formación y profesionalización de los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca	
	Considera la preparación, la formación y profesionalización de los trabajadores de la educación desde una dirección académico-administrativa que coordine, sistematice, organice y ofrezca la formación inicial y permanente de los trabajadores de los trabajadores de la educación tomando en cuenta el contexto sociocultural de los pueblos de Oaxaca. Así como coordinar e impulsar investigaciones y propuestas que incidan en la transformación de la práctica docente.	

Fuente: Elaboración a partir de CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2009-2010..., op. cit.;* Guadalupe Oliver, "Una maniobra oculta: la estrategia de privatización en la 'Alianza por la Calidad de la Educación'", en *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009; Huguet Cuevas, "ACE vs PTEO: 5 ejes, caminos opuestos", en *Noticias Oaxaca NVI* [en línea]. 28 enero, 2013; Carlos Ornelas, *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México, Siglo XXI, 2012.

La Sección XXII y el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca en el contexto de Reforma Educativa de 2013

La reforma educativa aprobada al inicio del sexenio de Enrique Peña Nieto, en el 2013, ha sido el más reciente embate que el magisterio oaxaqueño ha enfrentado. Como ya se mencionó en el sub-apartado anterior, la reforma educativa formó parte de un paquete de reformas estructurales derivadas del Pacto por México. Las medidas y acciones que planteó esta reforma provocó un amplio rechazo entre la comunidad académica, intelectual y magisterial.

La lucha magisterial en respuesta a ella, de acuerdo con Hernández Navarro, se puede situar en tres etapas: "La primera, de movilización escalonada de los maestros más politizados, protagonizada por la disidencia sindical histórica [como lo son, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Chiapas] la segunda, de desbordamiento, detonada por una exitosa convocatoria a la insurgencia magisterial [, y que tuvo una respuesta inesperada en entidades como Quintana Roo, Campeche, Veracruz, Tamaulipas] y la tercera, [la oleada] iniciada el 15 de mayo de 2016, para tratar de descarrilar la puesta en marcha de la reforma y demostrar su inviabilidad en amplias regiones del país"[143].

Ante los avances de la reforma, la CNTE estableció tres ejes de lucha: el jurídico, el político y el pedagógico. Desde lo jurídico se inició una campaña para solicitar el amparo judicial; desde lo político se buscó masificar y coordinar las estrategias de resistencia; y desde el eje pedagógico, se convocaron a foros regionales y nacionales, a los que fueron convocados académicos, estudiantes y público en general, de lo que resultaron documentos como *Hacia la educación que necesitamos los mexicanos* (entregado a la Secretaría de Gobernación el 2 de mayo de 2013) y *Análisis y perspectivas de la reforma educativa Memorias y resolutivos*, en los que se hace una análisis crítico de la reforma educativa, junto con la propuesta educativa producto del diálogo de los maestros, investigadores, académicos de las diversas regiones del país.

El estallido del Movimiento Magisterial Nacional, de acuerdo con Hernández Navarro, tiene que ver con la decisión del gobierno federal en el 2016 de romper cualquier espacio de diálogo con el magisterio. Ya antes, se

[143] Luis Hernández, *La novena ola magisterial*. México, Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A.C., 2016, p. 12.

dieron procesos de negociación entre la CNTE y el gobierno federal, en los que se habían concretado algunas soluciones locales, sin embargo, en mayo de 2016 se rompió el diálogo, lo que dio pie a múltiples movilizaciones a lo largo y ancho del país.

Parte de las consideraciones de Hernández Navarro[144] acerca de la naturaleza de la masificación de la protesta, es que la reforma rompió un pacto entre el magisterio y Estado mexicano, en el que aquel tenía garantizado la estabilidad y permanencia en el empleo. Esto presuponía como idea básica el que el magisterio es una profesión de Estado que se desprende el tercero constitucional. Al romperse este pacto, convierte a los maestros en profesionistas libres, sin las ventajas de ser profesionistas libres, e introduce al mundo de la precariedad y la inseguridad laboral con el pretexto de la recuperación de la rectoría de la educación por parte Estado y con el requisito de la evaluación estandarizada para decidir el futuro de los maestros en función de parámetros específicos que dejan de lado trayectoria, experiencia y profesionalización del hacer docente.

Sin duda, la S-XXII no estuvo al margen del rechazo a tal reforma, participó activamente en foros, movilizaciones, bloqueos de carreteras y vías comerciales, plantones y demás estrategias.

Como parte de las acciones por recobrar la rectoría de la educación oaxaqueña "y para garantizar la aplicación de la Ley General de Educación y dar cauce a las Reforma Educativas Federales en Oaxaca"[145], el 20 de julio del 2015, en un número extra del Periódico Oficial del gobierno del estado, apareció el decreto del Ejecutivo que reformaba y adicionaba el decreto de 1992 con el que se creó el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Gabino Cué, el entonces gobernador (2013-2017) en su quinto informe de gobierno lo expresa de la siguiente manera:

> el nuevo IEEPO será una instancia con estructuras directivas saneadas, profesionales y leales a las mejores prácticas educativas, con procesos administrativos y financieros moderno, transparentes y honestos. Un espacio que no admita el tráfico de influencias, el abuso de poder y las prácticas indebidas que

[144] Luis Hernández, "Presentación", en *Presentación del libro La novena ola magisterial*. México, IISUE-UNAM, 17 de noviembre, 2016.
[145] Gabino Cué, *Quinto informe de gobierno…*, *op. cit.*, p. 153.

han obstaculizado el desarrollo del tema educativo. Asimismo, se garantiza el acompañamiento y apoyo al personal docente en los procesos de capacitación y evaluación.[146]

De acuerdo con Maldonado,

> [que con esta acción se "reseteaba"] al IEEPO con el fin de liberarlo de la atención a la educación media superior, que quedó a cargo de la Coordinación creada para tal fin por Gabino Cué al inicio de su mandato, y sobre todo buscaba desconocer los acuerdos del Instituto con la Sección 22 del SNTE. Esta maniobra fue realizada con sigilo en la fiesta del primer Lunes del Cerro, fecha en que se lleva a cabo la famosa celebración de la Guelaguetza, por lo que el pueblo de Oaxaca y el magisterio se encontraban ocupados en la realización y disfrute de sus fiestas [...] El martes 21 [de julio de 2015] amanecieron tomadas las instalaciones del IEEPO por la Policía Federal: cientos de uniformados custodiaban dos de las bardas del Instituto, mientras las otras dos estaban permanentemente custodiadas pues colindan con el cuartel militar.[147]

Siguiendo a Hernández Navarro, esto implicó el rompimiento unilateral de los compromisos que regulaban las relaciones laborales y profesionales entre el gobierno del estado y los maestros[148]. La "recuperación", o más bien, el desmantelamiento del IEEPO buscaba quitar el espacio de sustentación a la sección XXII y, al quebrar esta sección, romper el supuesto corazón de la CNTE. Fue una ofensiva contra el magisterio que tuvo costos tanto en términos de caricaturización y estigmatizó del magisterio (con grandes montajes mediáticos), así como costos altísimos que se acompañaron de descrédito, persecuciones, detenciones y muertes[149].

A partir de esto, señalan miembros del CEDES 22 que si bien la resistencia que el MDTEO ha sostenido ha logrado hacer ceder diferentes intentos por

---

[146] *Ídem*.

[147] Benjamín Maldonado, "Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero", en *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, núm. 1, enero-junio, 2016. México. pp. 47-59.

[148] Luis Hernández, "La blitzkrieg contra el magisterio", en *op. cit.*

[149] Habría que mencionar los hechos violentos del 19 de junio de 2016, día en el que la policía estatal y federal intervinieron con el uso de armas de fuego, buscando disolver el bloqueo carretero en Nochixtlán por maestros de la S-XXII y pobladores que les apoyan. Esto llevó a que nueve personas murieran, más de cien heridas, y otros dos desaparecidas (No se olvida Nochixtlán 2016). *Cf*. Magdalena Gómez, "De Ayotzinapa a Nochixtlán", en *La Jornada* [en línea]. Martes 12 de julio, 2016. <www.jornada.unam.mx/2016/07/12/opinion/015a2pol> [Consulta: 26 de diciembre, 2017].

legitimar la reforma, su estructura pedagógica ha sufrido dificultades laborales, administrativas, económicas y políticas. Ejemplo de ello es la dispersión de las figuras que fortalecían el trabajo en el área de la educación alternativa, en los diferentes niveles educativos, al interior del IEEPO, quienes "se dispersaron dejando de realizar sus actividades pedagógicas, se quedaron sin un espacio para ejercer sus funciones, en muchos casos por temor se fueron y la amenaza inminente de retención de pagos"[150]. Pese a ello, aún se mantiene el trabajo desde algunas instancias, tales son los casos de algunas mesas técnicas correspondientes a los niveles educativos y los integrantes del CEDES 22[151].

El breve recorrido que se ha hecho nos permite, por un lado, situar los factores relativos al contexto político y la tradición de Oaxaca que han posibilitado el fortalecimiento y consolidación del MDTEO, como un "actor colectivo autónomo, el cual, tras una larga lucha sindical y política, sería reconocido como actor legítimo (es decir, con voz y voto y con gran capacidad de movilización y desafío ante sus oponentes) de los sistemas educativo y político oaxaqueños"[152]. Y que las protestas magisteriales oaxaqueñas, en diversos contextos políticos, se han transformado en canales de expresión del descontento social, no sólo del magisterio mexicano, sino de sectores agraviados por las políticas neoliberales.

A partir de lo que hasta aquí se ha expuesto, conviene recapitular parte de los aspectos con el fin de destacar algunas condiciones que han posibilitado que una propuesta como el PTEO se haya producido y constituya un eje central de la propuesta de educación alternativa que los maestros de la CNTE, en

---

[150] CEDES 22, *VI Congreso Estatal de Educación Alternativa. Identidad y Movimiento Pedagógico. Documento orientador* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, diciembre, 2017. <http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2017/12/Documento-Orientador-VI-Congreso-Estatal-de-Educación-Alternativa-COMPLETO-diciembre-2017.pdf >. [Consulta: 28 de diciembre, 2017], p. 25.

[151] "El CEDES 22 ha mantenido las acciones de resistencia pedagógica en extrema austeridad, actos de represión como: retención de salarios por más de ochos meses y sin plataforma económica para el trabajo cotidiano de esta función en los planos estatal y nacional; actualmente con la falta de servicios de energía eléctrica, agua, internet y teléfono en su edificio y adeudos a sus sustitutos. Los quince integrantes del organismo que permanecen en resistencia realizan actividades propias del movimiento pedagógico sin percibir ninguna compensación desde el inicio de la comisión" CEDES 22, *VI Congreso Estatal de Educación Alternativa…*, *op. cit.*, p. 26.

[152] Marco Estrada, *op. cit*., p. 56.

coordinación con otros sectores, han conformado como propuesta frente a la llamada Reforma educativa impuesta por el gobierno de Enrique Peña Nieto.

a) Modelo sindical de la S-XXII. En las últimas décadas ha construido un modelo de organización política y sindical particular en la que confluyen mecanismos estatutarios y rasgos de democracia directa o de base, que han contribuido en gran medida a conseguir una fuerte autonomía política frente a la dirigencia nacional del SNTE.
b) Participación en el IEEPO (antes del 21 de julio del 2015). La participación del MDTEO en el espacio administrativo y en la Comisión Mixta, si bien contribuyó a asegurar una mayor atención a las necesidades del gremio, también a la construcción e impulso de la propuesta de educación alternativa de la sección, acompañada de programas tendientes a fortalecer la formación de profesores y profesoras del estado de Oaxaca.
c) Vinculación con otras organizaciones. La experiencia organizativa de la S-XXII se ha nutrido de la vinculación con organizaciones populares, indígenas, campesinas, las cuales han tenido impacto en las definiciones de su agenda política y educativa. Sin desconocer la importancia de la vinculación de los profesores con el MDTEO, es importante señalar que estos se han constituido como un actor político-social al fungir como organizadores populares de base en sus propias comunidades y en aquellas que participan como docentes, o como promotores de la resistencia a la devastación ambiental y sociocultural que enfrentan las comunidades. "Sus redes asociativas se han convertido en el punto donde se concentran las contradicciones sociales, en el eje estructurador del movimiento popular, en los agentes que han ayudado a construir una trama social diferente."[153] Dice Monsiváis, "allí [en regiones como Oaxaca y Chiapas] los maestros suelen ser literalmente apóstoles, los gestores y promotores de la que comunidad que enseñan, organizan las denuncias y promueven la resistencia [...]".[154] Particularmente en el caso de la vinculación con los movimientos indígenas, ha sido

[153] Luis Hernández, *Cero en conducta...*, *op. cit.*, p. 23.

[154] Carlos Monsiváis, "El magisterio y la modernidad", en *Cuadernos Políticos*, núm. 58. México, Era, octubre-diciembre, 1989, p. 23.

un fortalecimiento mutuo sustentado en lo que Kraemer llama un vínculo estructural[155], ejemplo de ello lo podemos ver en la influencia del sistema de gobierno indígena en la configuración de algunos aspectos de los *Principios Rectores*, como lo es la Asamblea considerada como como órgano máximo, o la lógica de la comunalidad como organizadora de los vínculos y organización comunal.

d) El Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES) como instancia político-académico. Como parte de las preocupaciones del MDTEO en el ámbito educativo, el apoyo de este organismo como espacio de reflexión y análisis de la problemática educativa y como eje articulador de la construcción, apropiación y resignificación de propuestas que contribuyan al enriquecimiento del proyecto de educación alternativa, así como sus aportes en términos de difusión y organización política.

[155] Gabriela Kraemer, "Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca", en *op. cit.*, p. 145.

SEGUNDA PARTE

ARTICULO ACADÉMICO

De lo intersticial al proyecto. El pteo: tensiones y formas de articulación para pensar la compleja relación entre reforma educativa y alternativas pedagógicas

De lo intersticial al proyecto. El PTEO: tensiones y formas de articulación para pensar la compleja relación entre reforma educativa y alternativas pedagógicas[1]

Presentación

El presente capítulo tiene como objetivo situar la importancia y alcances que la generación de alternativas pedagógica tiene o puede tener frente al proceso de reforma educativa que el gobierno de Enrique Peña Nieto ha impulsado durante su sexenio, en el marco de las tensiones y cambios que este proceso ha generado.

Particularmente, centramos la atención en el análisis de las propuestas que históricamente parte del magisterio organizado de nuestro país ha construido a partir de formas de intervención concretas que, como en el caso de los profesores de Oaxaca, dan cuenta de la experiencia acumulada y de las formas de participación de los docentes para responder a la situación de precariedad y pobreza en la que se encuentran muchas de las comunidades en las cuales realizan su quehacer.

La historia de este entramado de modalidades de intervención políticas y pedagógicas, muestra la capacidad de respuesta de los educadores frente a las políticas que en materia educativa y gremial han promovido la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los gobiernos locales, para definir las normas y orientaciones en las que se sustenta el sistema educativo del país, en un tiempo-espacio específico.

De ahí que interrogarse sobre lo que significa en el momento actual el que, por más de tres décadas, el magisterio oaxaqueño haya hecho de su quehacer docente una base para la construcción de un proyecto educativo propio, constituya un referente para entender el complejo proceso en el que se debate la política educativa en México. El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), junto con otras propuestas, condensa parte de este itinerario y brinda elementos para abrir lo educativo, desde las herencias, a nuevas o diferentes posibilidades.

[1] Este capítulo se realizó bajo la coordinación general de Marcela Gómez Sollano, en su calidad de responsable del programa APPEAL-México y del proyecto de investigación del cual forma parte este trabajo.

Para el abordaje de esta temática, el presente capítulo se estructura en cuatro apartados en los que se abordan diversos planos de análisis relacionados con: las condiciones en las que se debate la política educativa actual; las nociones ordenadoras y los referentes conceptuales construidos para el abordaje del tema; las bases del proyecto de educación alternativa que articula, a partir del PTEO, la propuesta del magisterio oaxaqueño y, a manera de cierre, algunas interrogantes para continuar la reflexión.

Contexto y condiciones de posibilidad

La compleja situación que enfrenta la educación de México es expresión de la dinámica que la lógica de las nuevas formas de acumulación del capital ha implicado para nuestra sociedad, aunado a las problemáticas heredadas de situaciones anteriores y que afectan de manera desigual a los diversos sectores de la población.

Este proceso se agudiza y adquiere características particulares por la dinámica de tensión y precarización que se ha vivido en las últimas décadas en nuestro país a partir de la aplicación de las llamadas reformas estructurales de corte neoliberal, las profundas condiciones de desigualdad e inequidad en las que los docentes de educación básica realizan su tarea pedagógica y cultural, así como por las implicaciones que las reformas educativas que los gobiernos en turno han desplegado, sobre todo a partir de la llamada modernización educativa. A esto se suma la embestida que sectores conservadores y empresariales han impulsado, de manera coordinada con algunos medios de comunicación, para denostar el quehacer de los profesoras y profesoras, específicamente de aquellos sectores que han sostenido un proceso de movilización y resistencia frente a la lógica de regulación y control que ha caracterizado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y sus tres últimos dirigentes (Carlos Jonjitud Barrios, Elba Esther Gordillo y Juan Díaz de la Torre).

En este contexto, resulta central preguntarse sobre qué tanto lo que los maestros y maestras de algunas regiones del país han desplegado cotidianamente en el aula y de manera coordinada, constituye la base para

pensar que en esos intersticios[2] de resistencia y organización, se han conformado los ejes de un movimiento pedagógico que hace de su quehacer y de su lucha por la defensa de la educación pública, la base para construir propuestas y experiencias de educación alternativa.

Pregunta que adquiere relevancia en un contexto que, en los últimos cinco años (2013-2017), ha estado marcado por las amplias movilizaciones que sectores importantes del magisterio mexicano han desplegado en diversas regiones del país como respuesta a la aprobación e implementación de lo que el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) bautizó, en el marco de la firma del Pacto por México, como reforma educativa, con las implicaciones de orden jurídico-legislativas, políticas, laborales y educativas que este proceso trajo consigo, sobre todo por su impacto en las formas de ingreso, permanencia, estímulos y promoción de los sujetos implicados en el quehacer pedagógico y de conducción de la tareas de formación, supervisión y organización que se producen cotidianamente en las escuelas, con la responsabilidad ética y pedagógica que esto conlleva.

Luis Hernández Navarro lo sintetiza de manera contundente:

> El sexenio que termina ha sido fatal para los maestros de enseñanza básica del sistema de educación pública. En nombre de la reforma educativa, han sido vilipendiados y humillados por grandes empresarios y funcionarios; sus salarios y prestaciones no han tenido incrementos sustanciales; perdieron conquistas laborales históricas; su trabajo se desprofesionalizó de la mano de la precariedad y la instabilidad; recibieron programas de capacitación *patito*; sus cargas de trabajo

[2] De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, "Intersticio (Del lat. *Interstitium*) [se entiende como] Hendidura o espacio […] Espacio o distancia entre dos tiempos o dos lugares". (Real Academia Española, *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid, Espasa Calpe, 1979, p. 755). En este sentido, lo intersticial lo situamos en este trabajo para pensar ese hiato o vacío que puede ser ocupado de múltiples maneras por los agentes participantes de un determinado proceso social. Está profundamente imbricado con el hacer que en su vida cotidiana despliegan las personas, las instituciones y las comunidades para no sucumbir al mandato que, en tanto ley, busca imponer un determinado ordenamiento para la regulación y control social. Por ello, puede ser la base para que algo de lo propio quede inscrito en la memoria, las identidades, los proyectos y las alternativas. "Abrir nuestra mirada a estos proceso y condiciones en los que la existencia humana se produce y simboliza tiene sentido, no solamente porque nos compete en nuestra condición epocal, sino sobre todo porque la pregunta sobre los sujetos, y particularmente los sujetos de la educación, involucra formas particulares de entender el tipo de articulaciones que se produce entre los macro y microdinamismos socioculturales y la forma en cómo se representa dicha relación en los espacios de vida diaria en los que las personas y los sectores concretos de la población se forman". (Marcela Gómez Sollano, "Sujetos de la educación, condiciones de producción e imaginario pedagógico. La dimensión generacional", en Marco Antonio Jiménez, coord., *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2007, p. 23).

> aumentaron, y muchos han optado por jubilarse adelantadamente. La campaña de estigmatización contra el magisterio promovida por la organización empresarial Mexicanos Primero, intensificada a partir de la proyección en 2011 del panfleto *¡De panzazo¡*, no ha cesado. Pocos sectores sociales han sufrido una arremetida tan virulenta y cínica desde el poder. No les perdonan la digna defensa que hacen de la educación pública y de su profesión.[3]

En este marco, los maestros y maestras se han dado a la tarea de articular su intervención docente con actividades que les demandan una atención, y tensión, adicional; ya sea para responder a los requerimientos que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha ido definiendo en este complejo proceso para integrar la documentación que certifique su quehacer, por las pruebas de evaluación a las que están siendo sometidos o por las acciones de lucha y organización que de manera coordinada fueron desplegando secciones importante de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) para crear un frente de acción contra la "mal llamada reforma educativa".[4] Plantones, marchas, bloqueos, campamentos han signado, junto con decenas de profesores encarcelados, reprimidos, perseguidos y, en algunos casos, asesinados, la antesala de la movilización y la resistencia que el movimiento magisterial ha emprendido a lo largo de estos años en su demanda de abrogación de dicha reforma educativa, con un impacto profundo en las condiciones labores de este importante sector de la población.

Pero la participación político-social de los educadores no ha dejado de lado una dimensión central que es la que los define como un sujeto particular en su relación con el saber y la tarea de la enseñanza. Por ello, junto con y desde la movilización, se configuraron espacios de diálogo, reflexión e intercambio entre los maestros y diversos sectores para configurar, al calor de la resistencia y de la lucha, las *Bases para una propuesta de educación alternativa en México*. Como proyecto "ha sido durante varias décadas el eje del ideario magisterial en México… Se trata, en suma, de construir las bases para una propuesta de

---

[3] Luis Hernández, "Maestros, reforma educativa y elecciones", en *La Jornada*. Opinión. México, martes 13 de febrero de 2018, p. 19. Para un seguimiento de este proceso, véase Anexo: 2 "Cronología", así como: Luis Hernández, *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México, CNTE, Para Leer en Libertad, A. C., 2015, Roberto González, *Anatomía política de la reforma educativa*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2017).

[4] César Navarro, coord., *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2017.

educación alternativa en la que puedan confluir las múltiples visiones que sustentan los anhelos transformadores de la educación de nuestro país".[5]

En este marco de tensiones, articulaciones, disputas, posiciones de sujetos y configuraciones discursivas que tienen incidencia en el tipo de pedagogías que se construyen y los horizontes de sentido ético-políticos que los acompañan, preguntarse por lo *alternativo* constituye un punto nodal del debate en el que se inscribe parte de la reflexión sobre la cuestión educativa y el impacto que la implementación de la reforma ha tenido en y para el magisterio mexicano, así como para la sociedad en su conjunto. La historia se sigue escribiendo y en ella, la complejidad de lo que implica pensar la educación de este desafiante e incierto tiempo histórico.

Por su importancia y alcances, el tema de lo alternativo no puede quedar fuera del trabajo de investigación y análisis que ha acompañado nuestro quehacer en los últimos años,[6] pero sobre todo porque, tal como lo desarrollamos en el presente capítulo, asumimos que aquello que reconfigura las lógicas hegemónicas que marcan los saberes, las prácticas y los espacios-tiempos en los que se forman los sujetos de la educación, en su relación y diferencia con otros procesos de la realidad histórico-social, es producto de una multiplicidad de situaciones que en el mediano y largo plazo brindan las bases para la emergencia de propuestas pedagógicas alternativas, cruzadas por la tensión que la alteridad y la diferencia le plantean a las sociedades, a las comunidades y a las instituciones cruzadas por la relación entre necesidad y contingencia, entre las condiciones en las que se producen las prácticas educativas y las indeterminaciones que marcan parte del acontecer de la historia.[7]

---

[5] Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, *Bases para una propuesta de educación alternativa en México*. México, CNTE, 2017, p. 5.

[6] *Cfr*. Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM, 2013. (Colección Seminarios); Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, coords., *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas*. *Contextos, conceptos y experiencias*. México, CONACYT, Newton, Posgrado Pedagogía-UNAM, 2017. (Colección Estudios Posgrado en Pedagogía).

[7] Por ello, siguiendo a Buenfil, "…más que buscar una esencia, nos enfrenamos al encadenamiento ineludible de contingencias (fusión de elementos en unidad de rupturas)". Rosa Nidia Buenfil, "La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación", en Marco Antonio Jiménez, coord., *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Juan Pablos, 2012, p. 59. (Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación. Nueva Época).

Particularmente centramos nuestra atención en las aportaciones que derivan del Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO) y lo que representa situar sus alcances y límites en la construcción de una educación alternativa que hace evidente los límites de la reforma educativa del sexenio que inauguró el diciembre de 2012 y, aun, más allá de ella. Porque, tal como se señala en la introducción de las *Bases para una educación alternativa en México*, ésta se nutre de "… importantes experiencias locales y por ello se acude a los trabajos realizados en estados como Oaxaca Guerrero, Michoacán y Chiapas… [así como de] diversas experiencias pedagógicas que, generadas en otras entidades del país, resultan de gran valor…".[8]

De esta manera, en los intersticios de la organización del magisterio mexicano, en las estrategias que día con día despliegan los educadores en el hacer cotidiano de su intervención, en la interpelación y diálogo con sus alumnos —muchos de ellos en condiciones precarias de existencia—, en la apropiación, resignificación y generación de los saberes, en los espacios en los que se aprende a ser maestro y los formadores son a su vez formados, en fin, en esa trama densa y compleja en la que se constituyen como sujetos de la educación, se despliegan propuestas "…alternativas al sistema educativo hegemónico, a las instituciones, a ciertas áreas o niveles pedagógicos o a las actividades en el aula y a los saberes que sostienen las formas tradicionales del enseñar, del aprender y del saber mismo".[9]

---

[8] Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, *op. cit.*, p. 5. Al respecto del horizonte que se teje a nivel territorial por la labor constante y sostenida del magisterio mexicano en los estados mencionados, destacan como propuestas político pedagógicas: el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO); el Programa de Educación Alternativa de Guerrero: Escuela Guerrerense Altamiranista; el Programa Democrático de Educación y Cultura de Michoacán: Escuelas Integrales de Educación. (Para una ubicación general de estas experiencias pedagógicas alternativas véase Anexo 3 del presente volumen). Asimismo cabe mencionar otras más que algunos núcleos de la CNTE han impulsado, como es el caso de las secciones: IX y X de la Cd. de México, XXXVI del Valle de México, VII de Chiapas, III de Baja California, XIII y XLV de Guanajuato, XVI y XLVII de Jalisco, XXIII y LI de Puebla, XXIV de Querétaro, XXV de Quintana Roo, XXIX de Tabasco y XXXII y LVI de Veracruz. (Parte de este proceso se puede ubicar en: Luis Hernández, *La novena ola magisterial*. México, Brigadas para leer en libertad, 2016; Martha de Jesús López Aguilar, "La construcción del proyecto de educación alternativa de la CNTE", en César Navarro, coord., *op. cit,*; CNTE, "2.1 Fuentes documentales", en CNTE, *Bases… op. cit.*, pp.11-13).

[9] La noción de alternativas pedagógicas juega en este trabajo como una construcción conceptual y analítica para pensar las experiencias que en materia educativa han configurado diversos sectores de la población, para alterar o alternar las lógicas que hegemonizan el campo de la educación, tanto a nivel escolar como en otros planos de la vida social. Al definir las alternativas en el marco de las luchas por la hegemonía, y no fuera de ellas, es posible reinterpretar también la historia oficial de la educación. "[…] aparecen nuevos sentidos y se descubre una estructura discursiva que permanecía desconocida. De tal manera la categoría *alternativas*, en lugar de fragmentar, ayuda a 'deconstruir' los discursos pedagógicos". (*Cfr.* Adriana Puiggrós, "Las

Analizar, desde este entramado histórico, social, político y educativo lo que significa y ha significado para ya varias generaciones de profesores y profesoras ser parte de la construcción de una propuesta que como la del PTEO es a su vez múltiple y diversa, porque múltiples y diversas son las formas de posicionarse frente al quehacer pedagógico, constituye un referente importante para pensar las bases de una propuesta de educación alternativa y con ella, lo que da cuenta de un movimiento pedagógico que "…tiene tras de sí un importante proceso de acumulación de conocimientos, prácticas, reflexiones, así como un horizonte en torno de una verdadera educación democrática".[10] Y que va más allá de la reforma educativa impuesta por el gobierno actual, con las tensiones y articulaciones que este complejo proceso implica.

Esto que aquí llamamos movimiento pedagógico se nutre, en parte del Plan para la Transformación Educativa del Estado de Oaxaca (PTEO) "… que es la base sobre la cual se desarrollan diversas experiencias escolares y comunitarias integradas a la Red de Colectivos escolares y comunitarios oaxaqueños".[11] En dichas experiencias se condensa la lucha que el magisterio de la región ha tenido que librar para asumir los desafíos de lo que representa articular a su práctica, la atención de las necesidades objetivas que enfrentan

---

alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL", en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. México, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003, p. 101 y Marcela Gómez Sollano, Liz Hamui y Martha Corenstein, "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, coords., coord., *Reconfiguración…*, *op. cit.*, pp. 33-65).

[10] CNTE, *op. cit.*, p. 11.

[11] A estas experiencias comunitarias, se suman "el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM), que es el sustento de varios emprendimientos concretos como las Escuelas Integrales y el Programa de Desarrollo Lingüístico Integral, proyectos, ambos, que, entre otros, han desarrollado los maestros michoacanos; el Proyecto de las Escuelas Altamiranistas, de Guerrero, que ha aportado importantes registros y análisis; los Talleres Estatales de Educación Alternativa y los Talleres Estatales Político-Pedagógicos de Chiapas; las propuestas pedagógicas de Maestros de Morelos; los aportes de la Asamblea de Coordinación de las Secciones X y IX de la Ciudad de México; las aportaciones de la Sección 9 en sus distintos eventos pedagógicos, como la Memoria del Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México; los resolutivos de los seis Congresos de Educación Alternativa de la CNTE y las propuestas de diferentes colectivos de maestros democráticos de San Luis Potosí, Guanajuato, Durango, Zacatecas, Baja California Sur y en casi todos los estados del país que van precisando y organizando cada vez más un conjunto de ideas importantes.

De igual manera […], a la par de la lucha del cuestionamiento de la reforma educativa y de la lucha en contra de ésta, la CNTE trazó una ruta pedagógica mediante la realización de Foros Regionales y uno Nacional; la iniciativa de Diálogo Nacional por la Educación realizado en el primer semestre del 2016, y en agosto, septiembre y diciembre del 2016, y tres Foros ´Hacia la construcción del Proyecto de Educación Democrática'". (*Ibid*., pp. 11-12).

las comunidades de los diversos municipios que conforman el estado, así como reconfigurar su práctica para hacer de la diversidad lingüística y regional un potencial pedagógico para la formación de los niños y jóvenes que, a pesar de las condiciones, siguen arropando a la escuela y, con ella, a su comunidad.

Horizonte conceptual y niveles de análisis

En este marco, partimos de considerar que las reformas educativas promovidas en las últimas décadas en México expresan tensiones y articulaciones en las que se condensan las diferentes posiciones que sectores específicos ocupan, así como las alternativas pedagógicas que sostienen y buscan impulsar frente al proyecto educativo hegemónico. Por lo tanto, resulta central ubicar cómo juegan las alternativas pedagógicas en este proceso, quiénes son los sujetos a los cuales interpela y qué efectos producen sobre el conjunto de la educación, qué identidades despliega y cuáles son sus potencialidades a futuro en términos de procesos de democratización.

Estas cuestiones se articulan con nuevas demandas frente a la necesidad de conformar un sistema educativo diferente que requiere generar propuestas distintas y aportar a la construcción de nuevos saberes y prácticas desde los cuales se pueda repensar el campo de la educación actual, así como los procesos de formación de las nuevas generaciones frente a los desafíos que enfrentan las sociedades en los contextos locales y globales.

Para comprender el sentido de las políticas educativas hay que problematizar el tema en el campo de la educación pública, en la mediana y larga duración. Reconstruir lo educativo y sus desafíos requiere de distinciones conceptuales que permitan diferenciar niveles de análisis, la lógica de las articulaciones, las negociaciones, las tensiones y los conflictos —derivados de los juegos de poder entre los sujetos involucrados que luchan por sus intereses y posiciones en el ámbito de lo social e institucional.[12] De ahí la importancia de profundizar en las constelaciones densas de sentido para explicar los cambios, resistencias y articulaciones que se expresan en la dinámica de lo educativo, así como la forma en cómo los actores involucrados lo viven y significan. En esta tarea es importante problematizar la relación de la educación,

[12] Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata, 1994.

particularmente de la escuela, con lo público y comprender el discurso oficial que defiende la reforma educativa actual, a partir de referentes genealógicos, históricos y prospectivos concretos.[13]

Sostenemos que los cambios sociales, políticos y económicos de la últimas décadas tuvieron implicaciones en el campo de la educación al quebrar antiguas lógicas de producción y transmisión de saberes y desarticular el entramado social. Además, se intensifica la aparición y reorganización de distintas iniciativas sociales provenientes en su mayoría de la comunidad. La reconfiguración social derivada de este ajuste, nos plantea la pertinencia de abordar los problemas educativos en su compleja articulación entre las políticas y reformas educativas y las alternativas pedagógicas que generan los sujetos de la educación para responder a situaciones concretas en el marco de las luchas por la hegemonía,[14] muchas de las cuales se configuran en el entramado complejo que la vida cotidiana y lo que ésta les va planteando a los educadores para atender necesidades específicas y otras propias que su quehacer pedagógico relacionado con los procesos del enseñar y el aprender les demanda.

Al vincular lo político con lo pedagógico surgen tensiones que se expresan en reformas educativas orientadas por legislaciones y otros mecanismos de carácter estatal y social mediadas por instituciones que afectan, de manera desigual, a los diversos sujetos pedagógicos.[15] Enfocar las interacciones, los acuerdos y lo que se negocia en el proceso de gestación, definición, implementación y transformación de una determinada reforma educativa,

---

[13] David Howarth, "Genealogía, poder/conocimiento y problematización", en Mercedes Ruiz, coord., *Lo educativo. Teorías, discursos y sujetos*. México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, 2002, pp. 187-213. (Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación, 5).

[14] Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

[15] Al respecto Puiggrós abre una reflexión importante al señalar que "Toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y las normas que lo ordenan como conjunto significante, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales actuantes en la sociedad y el habitus que se pretende enseñar" (Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis de la educación latinoamericana*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial, 1990, p. 38). Por otra parte, Southwell, al recuperar a Ernesto Laclau precisa: "La noción de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto de toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que aquélla posee. Esta falta de sutura y la imposibilidad de una total dispersión de sujeto es la que hace posible la articulación hegemónica". (Miriam Southwell, "Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado", en Ofelia Cruz y Laura Echavarría, coords., *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. México, Juan Pablos, Programa de Análisis de Discurso e Investigación, 2008, p. 263).

permite comprender los alcances y limitaciones de la operación político-pedagógica que en esta dinámica se juega y disputa, así como las expresiones sociales de promoción, aceptación, resistencia y confrontación acerca de las nuevas reglas que norman e intentan regular el ámbito educativo. En términos pedagógicos interesa pensar no sólo las tensiones y antagonismos que se producen en este proceso de construcción de hegemonía, sino las articulaciones que se configuran y a partir de las cuales se constituyen los sujetos de la educación y los sujetos pedagógicos.

En síntesis, las alternativas se definen en el marco de las prácticas sociales, de las luchas por la hegemonía, en los diferentes niveles y planos de lo social, en la microsituación o en un sector específico como el económico, el político, el social o el cultural. Por ello, "alternativas" es parte de un instrumental que hace posible el reconocimiento de hechos, problemáticas, actores que no serían visibles sin esa construcción categorial.

Además, tiene como función desconstruir[16] el discurso establecido, por lo que permite poner en evidencia la lógica de configuración de la hegemonía. De ahí que concebir a la educación como práctica formadora de sujetos a partir de otros sujetos, cuyo soporte institucional es variado, permite abrir la mirada a una multiplicidad de prácticas no reconocidas como pedagógicas a veces ni siquiera por los propios actores que participan en ellas, pero que tiene eficacia histórica, capacidad de intervención; lo que abre la posibilidad de proponer otra organización del sentido de lo educativo y, por lo tanto, de los procesos y condiciones en los cuales se forman los sujetos de la educación.[17]

Surgen en este marco numerosos intentos por tematizar nuevos contenidos y demandas que organizan espacios educativos a través de los cuales se nuclean procesos de transmisión cultural inter e intrageneracionales, mismos que no son ajenos a los conflictos y luchas sociales.

Frente a la crisis del sistema hegemónico desarticulado por las políticas de ajuste, se generan procesos, propuestas y experiencias sociales que, articulados, devienen en espacios de intensa intervención social que requieren

---

[16] Jacques Derrida, *Deconstrucción in a Nutshell: A conversation with Jacques Derrida*. Edited and with commentary by John D. Caputo. New York, Fordham University Press.

[17] Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, APPeAL/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, 2013.

nuevas formas de pensar y actuar en la realidad. De ahí la importancia de reconocer estos espacios como base para resignificar procesos de carácter político, cultural y educativo que en su reconfiguración articulada pueden ser la base para generar condiciones que permitan la conformación de proyectos que potencien la situación presente, lo que exige nuevos conocimientos en materia teórica y conceptual para abordar los problemas educativos en el presente y pensar la compleja articulación entre las políticas y reformas educativas a partir del estudio de situaciones concretas, como la que aquí analizamos.

El reconocimiento de opciones, la formulación de estrategias, las alianzas e iniciativas de los colectivos, así como su acción organizada, suponen transformar las posibilidades de futuro compartidas en proyectos encaminados a dar direccionalidad al presente. Los contenidos de los proyectos, así como de los saberes de los cuales se nutren y sitúan históricamente en constante transformación y tensión, dependerán de la forma específica en la que se resuelva la relación entre la necesidad y las opciones de futuro, en el despliegue de las prácticas colectivas, en el marco de las trayectorias personales, laborales, profesionales de los sujetos. En este sentido, el proyecto puede operar "…como una superficie de inscripción en la que lo posible se torna sedimento para la construcción de lo nuevo o diferente".[18]

En el hacer diario, los educadores van configurando formas de intervención pedagógica que dotan de sentidos a sus prácticas, y abren sus experiencias a nuevas posibilidades cuando, articuladas y situadas en el horizonte de lo posible, se constituyen como base de la construcción de un proyecto, así como del imperativo histórico de su construcción. Dar cuenta de parte de lo que el magisterio mexicano ha generado, a partir de una experiencia educativa y político-cultural concreta, es el objetivo del siguiente apartado de este capítulo.

[18] Marcela Gómez Sollano, "Saberes de integración. Necesidad, experiencia y proyecto", en Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui, coords., *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009, p. 95. (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).

El Plan para la Transformación Educativa en Oaxaca (PTEO). De la propuesta al proyecto.

El Plan para la Transformación de la Educación del Estado de Oaxaca (PTEO), de acuerdo con Laurentino Martínez, maestro de la S-XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), es el producto de la experiencia educativa del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO).[19] Es la sistematización de las propuestas y experiencias que los trabajadores de la educación de este estado de la República Mexicana han generado, recuperado y presentado en los diversos congresos educativos realizados por más de 30 años.

De ahí que, para situar los alcances que la propuesta educativa alternativa que la Sección XXII (S-XXII) ha desarrollado, impulsado y sostenido, es necesario no perder de vista algunos aspectos particulares como su relación con el proyecto político-pedagógico[20] de la CNTE, las contribuciones que las experiencias y la propia lucha específica que los maestros de educación indígena han desplegado en las diversas comunidades que conforman la región, y el papel que el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES) ha tenido en el sostenimiento y desarrollo de esta propuesta político-pedagógica, como parte del movimiento magisterial de los maestros oaxaqueños, uno de cuyos rasgos centrales es que ha logrado articular procesos pedagógicos muy concretos que los educadores generan en el aula, con tareas de formación, elaboración de materiales y de gestión-organización política. Dimensiones centrales en una región de México fuertemente marcada por la diversidad de los pueblos originarios y afros que conforman el mapa cultural y comunitario

---

[19] Laurentino Martínez, *Educación Alternativa Oaxaqueña. Propuesta de operatividad y consideraciones* [en línea]. 15 de marzo, 2013. <http://escuelacriticacontemporanea.blogspot.mx/2013/03/educacion-alternativa-oaxaquena.html> [Consulta: 21 de enero, 2017].

[20] "Un horizonte de transformación social y emancipación política requiere —tal como lo enfatiza Pinheiro— de la formulación de proyectos educativo-pedagógicos alternativos que incidan en la construcción de hegemonía, en donde los sujetos partícipes asuman, como su labor educativa, la tarea de esa transformación. La pedagogía recobra fundamental importancia en esa labor política porque desde ella se reorienta lo específico del quehacer educativo"… "En el plano educativo-político esto implica [por lo menos] una doble tarea: la primera vinculada a un proceso continuo, por parte de los movimientos sociales, de comprensión y crítica de la conformación histórica de las relaciones de dominación y poder; la segunda, una tendencia a la proposición/creación de otros lenguajes políticos que (re)significan los caminos de la resistencia y que definen muy claramente el anhelo de (re)construcción, (re)invención de lo político o, sencillamente deconstrucción de los modelos políticos históricamente impuestos". (Lia Pinheiro, "Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos", en Marcela Gómez Sollano y Martha Coresntein Zaslav, coords., *Reconfiguración…*, *op.cit*., pp. 159 y 132).

del Estado de Oaxaca, así como por la pobreza y rezago escolar que históricamente han marcado la vida de sus comunidades.[21]

La historia de este proceso, los niveles de articulación e institucionalización de las diversas iniciativas promovidas por los profesores y profesoras de la región, la vinculación con las comunidades, así como la presencia de los maestros en diversas esferas políticas y sociales, dan cuenta de una dinámica de participación y acción que hace que el *ethos* que acompaña y da sentido a este proyecto, se mueva de lo intersticial que en el día a día se teje a partir de la intervención de los docentes en el aula y en su vinculación con las comunidades, al movimiento que afianza el sentido de su quehacer en la conformación de un sujeto colectivo complejo que vincula lo educativo con la construcción de horizontes de sentido y proyectos que se configuran como el *núcleo cultural* que caracteriza a una determinada comunidad o grupo social.[22]

Relacionado al proceso y al movimiento en el que se despliega como horizonte de posibilidad un determinado proyecto,[23] hace que el quehacer y el sentido particular que los educadores le imprimen a su práctica, a sus saberes y a su experiencia, ocupen un lugar y a su vez se reconfiguren en la trama densa,

---

[21] Tal como lo menciona López Aguilar, "El PTEO se lleva a cabo en todo el estado en los 11 niveles educativos, distribuidos en las ocho regiones de Oaxaca. Estas ocho regiones comprenden: Mixteca, Cañada, Papaloapan, Costa, Valles Centrales, Istmo y Sierra". (Martha de Jesús López Aguilar, *op. cit*., 281). Asimismo precisa que el PTEO, es una propuesta "… construida desde sus inicios por los trabajadores de la Educación de la Sección 22 y, en un segundo momento, reconocido por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca". (*Ibid*. p. 276). Para profundizar al respecto véase: Ashanty Herrerías, *Tensiones y articulaciones en el marco de la Reforma Educativa en México: El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como experiencia de construcción alternativa*, Informe Académico, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2018.

[22] En la última etapa del trabajo investigación que el equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) realizó, para llevar a cabo la sistematización y análisis de las experiencias pedagógicas alternativas producidas en la historia reciente de México y otras regiones de América Latina, construimos con cierta precisión las categorías intermedias que derivaron de dicha investigación. Éstas se organizaron a partir de tres dimensiones: la que sitúa la experiencia en el plano del *ethos*, la que alude a lo *procedimental* y la que se relaciona de manera específica con lo *pedagógico*. Para una ubicación específica de dicha propuesta véase: Marcela Gómez Sollano, Liz Hamui y Martha Corenstein, "Las categorías intermedias", en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración…op .cit.*, pp. 53-57.

[23] El peso de la historia y las tradiciones —de acuerdo a Southwell— funcionan como "superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo cuando de la dinámica escolar se trata". Señala además, una dimensión central de la reflexión, la acción y la organización educativa que es su carácter político, en tanto "… motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas y que por lo tanto va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas". (Miriam Southwell, *op. cit.*, p. 262).

compleja y concreta —política, social, cultural y educativa— en la que se disputa la conducción de una determinada propuesta político-pedagógica o de cambio, no sólo por lo que modifica o disputa, sino por lo que articula. Por ello, un proceso de transformación o de reforma educativa no puede dejar de lado el sistema de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento de quienes, con las tensiones que toda dinámica social y educativa implica, comparten una determinada visión de mundo, ciertos hábitos, sistemas de representación, identidades sociales. "En suma —tal como lo precisa Southwell— un proyecto educativo debería analizarse no en relación de continuidad con una demanda social en particular, sino en relación con su *articulación*".[24]

Por ello, caracterizar al PTEO como "un modo de vida", da cuenta de su potencial y de su fuerza.

> El PTEO es un modo de vida —afirma López Aguilar— que se fundamenta en lo colectivo, articulando la forma de organización a través del trabajo colaborativo, el territorio, la fiesta y el poder comunal, fortaleciendo la vida de la comunidad y preservando la riqueza cultural de los pueblos de Oaxaca, que le dan identidad y es lo que los distingue a su vez, como pueblos originarios y afrodescendientes, al preservar con orgullo su patrimonio cultural, donde hay un reconocimiento y coexisten lo multiétnico y lo multicultural.[25]

Como proyecto y como ideario, el PTEO hace parte de un movimiento que por más de dos décadas una parte importante del magisterio mexicano organizado, principalmente en torno a la CNTE, ha tenido como uno de sus ejes de acción e ideario político-pedagógico para la construcción de un proyecto educativo alternativo.[26]

Como construcción colectiva, este dinámico proceso ha implicado la generación de espacios que permitan tanto la socialización de experiencias, el debate de posturas y visiones, el intercambio de ideas como la definición de

---

[24] *Ídem.*

[25] Martha de Jesús López, *op. cit.*, p. 177.

[26] El interés de los sectores que integran la CNTE por brindar bases para construir un proyecto de educación alternativo se puede ver reflejado en sus 13 Congresos Ordinarios y en sus 6 Congresos Nacionales de Educación Alternativa, en los que, con mayor o menor énfasis, se ha reconocido su importancia como un compromiso histórico de los trabajadores de la educación. (*Cfr*. Rocío Luna y Jesús Arellanes, *30 años de la CNTE, a través de sus congresos* [primera y segunda parte]. Oaxaca de Juárez, Sección XXII, octubre 2009).

estrategias y acuerdos que abonen a la construcción de esta utopía pedagógica. Por lo que a lo largo de este tiempo se han realizado e impulsado, tanto a nivel local como nacional, foros, congresos, encuentros, eventos de formación y talleres que han tenido como objetivo el análisis de la problemática educativa nacional y la construcción e impulso de proyectos de educación alternativa que tomen en cuenta el amplio abanico de realidades a las que se enfrentan los maestros al realizar su labor. Si bien este ejercicio de participación ha sido importante y ha hecho evidente el potencial de las propuestas generadas y el interés por avanzar en tan importante tarea político-pedagógica, no se ha logrado —como señala Hernández Navarro[27]—, que estos espacios tengan continuidad o que, muchas de las experiencias locales sigan dispersas.

Por ello, a pesar de que el "… proyecto de una educación alternativa ha sido durante varias décadas el eje del ideario magisterial en México… no solamente requiere de decisión y constancia, sino de una gran imaginación para generar las condiciones de transformación desde el aula, las calles, las escuelas, con los niños, los padres, las comunidades y, principalmente, con el pueblo de México.[28]

Pese a lo anterior, es interesante mirar el PTEO en su relación con estos esfuerzos, tanto a nivel nacional —por ejemplo, los Congresos Nacionales y Seminarios de Educación Alternativa organizados por la CNTE desde 1991— como a nivel local —los Congresos Estatales de Educación Alternativa—, no de una manera unidireccional, ni como producto terminado o acabado, sino como parte de espacios que han aportado a la construcción de un proyecto político-pedagógico y del compromiso histórico de los trabajadores de la educación en esta región de la República Mexicana, en diálogo con diversos sectores de la población y del magisterio organizado. Asimismo, se ha apostado por la socialización de las experiencias desarrolladas en los diversos movimientos que integran la CNTE, además de otras experiencias de educación popular, con el fin de integrar y consolidar orgánicamente a nivel nacional una propuesta de educación alternativa.

---

[27] Luis Hernández, "El largo camino hacia una educación alternativa", en *La Jornada* [en línea], 9 agosto, 2016. < http://www.jornada.unam.mx/2016/08/09/opinion/020a2pol> [Consulta: 22 de julio, 2017].
[28] CNTE, *op. cit.*, p. 5.

De los esfuerzos a nivel nacional destacan los Congresos Nacionales de Educación Alternativa por su continuidad y trascendencia. Hasta la fecha, se han llevado a cabo seis desde 1992, año de realización del primero. Resulta relevante no perder de vista estos congresos puesto que, a lo largo de más de dos décadas se han ido conformando líneas generales que han orientado la construcción de una propuesta educativa alternativa a nivel nacional; a la vez que han retroalimentado las diversas propuestas regionales.

De ellos, por ejemplo, han emergido principios y finalidades de esa "educación otra", democrática, colectiva, permanente, transversal y dialógica que coadyuve a la construcción de los procesos de transformación de los estudiantes, padres de familia, comunidad y del trabajador de la educación, así como de las dinámicas en las que los procesos de formación se llevan a cabo.[29]

En este contexto es importante señalar que la relación entre la CNTE y el MDTEO-Sección XXII no es unidireccional, pues si bien han compartido rutas político-pedagógicas, las apropiaciones que las diversas secciones que integran la Coordinadora han hecho y las tesituras que han adquirido estos esfuerzos en las diversas regiones del país son variadas. En el caso del magisterio oaxaqueño, la construcción de un proyecto de educación alternativa que responda a los intereses y necesidades particulares de la educación en la región, ha sido un eje de lucha que fue expresado en los *Principios Rectores* del MDTEO en 1982 y, la forma en la que la S-XXII tradujo el planteamiento de la CNTE con respecto a la apropiación de la materia de trabajo por parte de los trabajadores de la educación.

Para tales efectos, el magisterio oaxaqueño ha organizado y participado en una diversidad de eventos, los cuales han servido como espacio de diálogo, análisis e intercambio de experiencias desarrolladas a diario en las aulas oaxaqueñas en sus diversas regiones y niveles educativos.

---

[29] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2016-2017. Procesos de formación del PTEO, para la pervivencia del movimiento pedagógico* [en línea], CEDES 22 de la Sección XXII, Oaxaca de Juárez, 2016. <http://delegacionsindicalcamdf.org/documentos/educ%20alternativa/TEEA%202016-2017%20CEDES%2022.pdf> [Consulta: 22 de julio, 2017], p. 9. Asimismo, cabe destacar que uno de los acuerdos del Tercer Congreso Nacional de la CNTE —realizado en diciembre de 1994—, fue el que cada sección sindical continuaría con la construcción de las estructuras pedagógicas en pos de darle continuidad al proyecto de Educación Alternativa.

El 29 y 30 de octubre de 1983 los maestros de Oaxaca convocaron a un Foro Nacional sobre Educación Alternativa —el segundo que se había dado hasta entonces— que tuvo como objetivo continuar con el debate rumbo a la elaboración de una propuesta de acción. Las discusiones y debates que ahí se dieron giraron en torno al papel de la escuela en la lucha de clases, la definición del sujeto del proceso de transformación educativa y el estudio crítico de las políticas educativas impulsadas por el gobierno. Se hizo evidente la necesidad de trascender el rechazo a las políticas gubernamentales y elaborar una propuesta que emergiera desde el magisterio.

> En esos encuentros se analiza, por ejemplo, cómo se están recuperando las lenguas indígenas, la forma en que se enfoca el estudio de la historia, el español y las matemáticas, el qué hacer en comunidades donde los niños van a la escuela como mera estación de paso hacia su marcha a Estados Unidos, donde serán trabajadores indocumentados, o en regiones asoladas por la violencia del narcotráfico. Estas experiencias transformadoras son obra de los profesores que se apropian de la materia de trabajo en sus aulas y zonas escolares y no de funcionarios públicos, académicos o intelectuales que elaboran propuestas desde fuera de las aulas.[30]

Cabe subrayar el papel que los maestros de educación indígena de Oaxaca —o también llamado magisterio bilingüe— tuvieron en los debates con respecto a la educación alternativa y en el impulso de un proyecto de esta naturaleza para la entidad, fuertemente marcada por la herencia de los pueblos originarios de la región.[31] Diversos analistas coinciden en señalar que el magisterio indígena, especialmente la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), asumió con todo compromiso y responsabilidad el trabajo e impulso del proyecto de educación alternativa para la entidad, no únicamente desde la denuncia de la falta de planes y programas que reconocieran la diversidad lingüística y cultural, la falta de materiales didácticos apropiados y que los maestros de educación indígena no fueran formados para una educación comunitaria, bilingüe e intercultural; sino también en la definición e impulso de un movimiento plural, autogestivo y de

[30] Luis Hernández, "El largo… *op. cit.*, [Consulta: 22 de julio, 2017].

[31] Oaxaca es uno de los estados de México con mayor índice de población indígena. De acuerdo al INEGI, en 2015, de los 3 967 889 habitantes de esta región, el 65.73% era población perteneciente a alguno de los 18 grupos étnico-lingüístico que conforman el mosaico cultural del estado. (INEGI, *Panorama sociodemográfico de México, 2015*, México, INEGI, 2015).

base, como parte del Movimiento Pedagógico que discutiera y construyera alternativas educativas acordes con la diversidad oaxaqueña y con una perspectiva popular que tiene como eje de su acción a la comunidad.[32]

> El PTEO —tal como lo sintetiza López Aguilar— es una propuesta alternativa, que promueve la reflexión crítica y autocrítica de la práctica educativa; rescata los saberes; promueve el proceso de transformación de la realidad establecida en un filosofía liberadora; es una educación incluyente, reflexiva, basada en la *comunalidad* y mediada por un proceso dialógico entre todos los que conforman el colectivo.[33]

Dicha propuesta recupera el ideario que se fue tejiendo a lo largo del tiempo, como parte de los Encuentros de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena, realizados en el estado de Oaxaca en el periodo de 1988 a 1992, en los que estaban involucrados la Coalición de Promotores y Maestros Bilingües, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, el Instituto Nacional Indigenista, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.[34]

En estos espacios de reflexión y construcción colectiva —señala Maldonado—, se socializaron las experiencias desarrolladas en el estado de

---

[32] *Cf*. Gabriela Kraemer, "Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca, en *Alteridades*, vol. 14, núm. 27. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, enero-junio, 2004, p. 84; Eduardo Bautista, "La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca", en *El Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana, núm. 159, enero-febrero, 2010, p. 106; Francisco Ruiz, "El proceso de federalización educativa en Oaxaca", en María del Carmen Pardo, coord.., *Federalización e innovación educativa en México*. México, El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, 1999, p. 505; Benjamín Maldonado, "Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero", en *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, núm. 1, enero-junio, México, 2016, pp. 47-59; Maike Kreisel, *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca, resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes.* Xalapa, Veracruz, Tesis de Doctorado, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, 2017, pp. 158-159.

[33] Martha de Jesús López, *op. cit.*, 277. Sin desconocer las diversas perspectivas filosóficas y teórico-políticas que el magisterio oaxaqueño ha recuperado como base de su propuesta, la dimensión de la *comunalidad* constituye un eje transversal del *ethos* pedagógico-cultural del PTEO, ya que: "En la comunalidad se gestan procesos de compartencia, respeto, ayuda mutua, autonomía, y autodeterminación". "La comunalidad es el pensamiento y la acción de la vida comunitaria… Es el pensamiento sustantivo de la educación regional y extraregional y son acuerdos comunes en un territorio propio". (Véase: CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2011-2012.La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social*. Oaxaca de Juárez, CENCOS XXII, 2011, p. 74 y CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2014-2015 La concienciación revolucionaria en la identidad y autonomía curricular en la educación de Oaxaca.* Oaxaca de Juárez, CENCOS XXII, 2014, p. 11).

[34] *Cf*. Francisco J. Ruiz, *op. cit.*, p. 507; Benjamín Maldonado, *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002, p. 139.

Oaxaca en distintos niveles educativos, impulsadas por organizaciones y maestros comprometidos con los pueblos originarios y sus luchas, así como de aquellas que los educadores promueven, recuperan y crean a partir de su intervención en el espacio escolar, en coordinación con las comunidades, los padres de familia y otros sectores. Estos trabajos se centraban principalmente "en encontrar las formas adecuadas de utilización de la lengua originaria en el aula, en encontrar los métodos pedagógicos que no contribuyeran a la dominación, en abundar en las formas de valoración y revitalización de la cultura originaria y en colaborar con las luchas y gestiones de la comunidad".[35] En este contexto, una diversidad de experiencias y propuestas se fueron desplegando en los diversos rincones de los ocho municipios que integran el estado de Oaxaca, abarcando diferentes niveles y modalidades, mismas que dan cuenta de las bases que los profesores y profesoras oaxaqueños generaron y que años más tarde constituyeron la base para la conformación del PTEO.

Este complejo, dinámico y rico proceso da cuenta de diversas formas de resignificación de las políticas de gobierno a nivel regional y local, lo que abre la cartografía de las alternativas pedagógicas al terreno de las opciones, así como de su potenciación para ser parte de un movimiento pedagógico cuyos alcances están aún por definirse, porque habla del potencial de lo educativo y de los actores que, en el vínculo pedagógico, articulan de manera particular la trama densa y compleja —siempre abierta a múltiples posibilidades— en la que los procesos de formación de los sujetos se llevan a cabo de manera particular, con los límites y posibilidades que toda acción social tiene frente en sus determinaciones e indeterminaciones históricas.

El impacto que las propuestas del magisterio indígena ha tenido en sectores importantes del magisterio de Oaxaca, así como de otras regiones del país, ha sido significativo, tanto para situar una dinámica concreta del hacer político-sindical, como en las prácticas y procesos educativos que acompañan su quehacer como docentes.

> En lo político-sindical, la lucha democrática de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) desde la década de 1970 fue el

[35] Benjamín Maldonado, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto.* Leiden, Países Bajos, 2010. Tesis de Doctorado, Universidad de Leiden, Facultad de Derecho, pp. 124- 125.

> antecedente orgánico de un movimiento democrático estatal de maestros. En lo educativo, impactó en la realización de los encuentros de intercambio de experiencias como acciones pioneras en su género; la experimentación de las técnicas Freinet en escuelas de educación indígena; *la propuesta e inicio de un movimiento pedagógico*. Esta experiencia de lucha laboral y pedagógica del magisterio indígena empieza a extenderse de lo sindical a lo social, en un compromiso étnico con sus comunidades y pueblos de origen que, aunque no es compartido por todo el magisterio indígena, sí es impulsado por un número importante de maestros [...].[36]

Dentro de este marco, ha de considerarse también el papel del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES 22) ya que ha sido esta instancia la base de la construcción, el diseño, la redacción y el seguimiento del PTEO. Como lo señalamos, el CEDES 22 es un organismo auxiliar de la S-XXII (depende directamente del Comité Ejecutivo Seccional,) el cual está integrado por representantes de todos los niveles del sistema educativo oaxaqueño.

Esta instancia académica —a decir del propio centro como organismo pedagógico[37]— fue creada para apoyar al magisterio de Oaxaca en la conformación de la propuesta de educación alternativa. De ello devienen responsabilidades tales como la profesionalización de los trabajadores de la educación del estado, el análisis de las políticas gremiales y educativas, el desarrollo de investigaciones que respondan a los requerimientos pedagógicos y de formación docente, así como la generación de espacios y formas de comunicación e intercambio entre los organismos sindicales y la base magisterial.

Al respecto, cabe subrayar algunos esfuerzos del CEDES 22 para atender las responsabilidades que le competen. Así por ejemplo, destacan actividades relacionadas con el diseño de rutas formativas, entre las que se encuentran la planeación y puesta en operación del Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) que desde 2004 convoca a los educadores a participar, año con año, en las actividades que contribuyan a la construcción del proyecto de educación alternativa. Fundamentalmente estos talleres tienen como objetivo fortalecer los procesos formativos de los trabajadores de la educación desde las

---

[36] *Ibíd.*, pp. 223- 224.

[37] Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22, *Comunicado del CEDES 22 a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca de Juárez, CEDES, 3 de septiembre de 2015.

perspectivas que sustentan el PTEO. Los TEEAs constituyen un medio por el cual se proponen, diseñan y ponen en operación mecanismos de socialización y seguimiento de la propuesta alternativa y las rutas de su operación, al tiempo que se retroalimenta el proyecto a partir de lo que en los talleres se produce. Cada taller se ha acompañado por un cuadernillo que sirve de material de apoyo, lo que representa una muestra tangible y un recurso invaluable de memoria de los procesos de desarrollo, continuidad y fortalecimiento del PTEO y de la formación de los maestros. En estos cuadernillos se han compilado textos elaborados por el CEDES 22 acerca de la propuesta del PTEO, los procesos históricos del MDTEO, el balance contextual, la selección de textos de apoyo para llevar a cabo cada una de las sesiones planteadas en los talleres, el estado de las rutas de operación del PTEO y el presentación de la agenda inmediata.

Otro ejemplo de los esfuerzos del CEDES 22 es la edición de su órgano de difusión denominado *Educación Alternativa*, el cual, a decir de Ruíz Cervantes,[38] sirvió para orientar la discusión y reflexión acerca de los problemas educativos de la entidad, así como lo relacionado con la práctica docente y la búsqueda de los medios para mejorarla, y no solamente a lo estrictamente laboral. Por otra parte se organizan eventos político-académicos, los cuales tienen como objetivo el intercambio entre pares pero también con académicos y especialistas de otras latitudes. Una muestra de ello, lo fue el Primer Encuentro Internacional de Educación Crítica, realizado en mayo de 2012.[39]

Este breve recorrido es sólo una muestra de la intensa, sostenida y diversa actividad que los profesores y las profesoras del Estado de Oaxaca han desplegado como parte de diferentes iniciativas político-pedagógicas y gremiales para "…generar espacios de reflexión y análisis de la educación y sus problemas más agudos: la inequidad y la baja calidad, la política educativa y la

[38] *Cf.* Francisco Ruiz, "El proceso de federalización… *op. cit.*

[39] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2012-2013. El colectivo y los proyectos educativos como esencia transformadora de la vida escolar y comunitaria*, Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2012, p. 4.

búsqueda de alternativas para la educación en el estado, con preocupaciones centrales en la educación indígena y bicultural."[40]

Sin duda, estas dimensiones de lo educativo y de los procesos de formación, hacen de la propuesta político-pedagógica que el magisterio oaxaqueño ha tejido a lo largo de décadas de trabajo sostenido, en diálogo y tensión con otras propuestas, un proyecto vital y dinámico. Asimismo, dan cuenta de los horizontes epistémicos, filosóficos, políticos y pedagógicos que sostienen parte del entramado de un movimiento que, más allá de lo gremial, dota de sentido a las prácticas de los educadores y a su vez se reconfigura en diálogo con los aires de la época, de las exigencias que las necesidades de los alumnos les plantean a los docentes, de las transformaciones que los sujetos de la educación experimentan cotidianamente, así como de las lógicas que las políticas y reformas educativas le imprimen —de manera compleja, desigual e inacabada— al quehacer de las instituciones y de sus comunidades, mediadas por la importante tarea del enseñar y el aprender, particularmente cuando del sistema de educación pública se trata.

En este marco, frente a dinámicas que tienden a aislar la labor docente, por una lógica meritocrática y regulatoria vía estandares de medición y control,[41] el PTEO condensa aspectos que dan cuenta, no sólo de un ejercicio político pedagógico sostenido, articulado y reconfigurado al calor de la organización y participación de los docentes del estado de Oaxaca, sino de dimensiones que el quehacer pedagógico de nuestra época no debería perder de vista y que, vinculadas con otras propuestas e iniciativas, constituye la base para la construcción de un proyecto que, en su cotidianeidad, hace evidente que en los intersticios de la política, siempre se teje una posibilidad que altera o alterna de manera particular e indeterminada —histórica y discursivamente construida—, los intentos de regulación y "rendimiento de cuentas" de los

---

[40] Carlos Ornelas, *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México, Siglo XXI, 2008, p. 150.

[41] Cuestión central, ya que como afirma Southwell, citando a Donzelot, "… uno de los sentidos otorgado al gobierno de las sociedades desde el neoliberalismo implica su autonomización por medio de la proliferación de modelos económicos de acción, los cuales están dirigidos a las conductas individuales." Además, en concordancia con ello, "dentro del marco de la política pública docente de las reformas educativas neoliberales, se han promovido políticas docentes que acentúan habilidades vocacionales y enfocadas en la capacidad individual". (Myriam Southwell, *op. cit*., pp. 283-288).

sistemas sociales, de entre ellos el educativo.[42] Con ello se define la trama en la que las luchas por la hegemonía se producen, con la reconfiguración de sentidos, prácticas y posiciones de sujeto que esto conlleva, lo que abre la historia a nuevas o diferentes posibilidades.

Sin dejar de lado la diversidad de iniciativas que los profesores y profesoras de Oaxaca han conformado e impulsado, junto con los padres de familia, los estudiantes, las autoridades municipales y la comunidad en el marco de los dos sistemas y tres programas que estructuran al PTEO,[43] resulta central no perder de vista dos dimensiones que constituyen, además de puntos nodales de esta experiencia pedagógica alternativa, una aportación significativa a la construcción de espacios que dinamizan, desde los actores y contextos concretos, las prácticas educativas, los vínculos y los procesos de

---

[42] "El uso del concepto *accountability*, de difícil traducción al español, da cuenta de este cambio que, por una parte, define la necesidad de evaluar la tarea de los profesores en términos de 'rendir cuentas' de su trabajo y, por otra, admite la necesidad de regular los procesos de enseñanza y las identidades de los docentes con el fin de conseguir una estandarización profesional y una creciente responsabilización individual". A esto se suma lo que algunos especialistas denominan *performatibility* "… entendida como una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicios y comparaciones con el fin de brindar incentivos y control, usando como medida el desarrollo individual en términos de productividad u *output*"…. "Bajo una pretendida autonomía de los profesores y el aliento a su desarrollo profesional, estas nuevas formas de regulación ligan la libertad otorgada al colectivo docente con su responsabilidad individual por la obtención de resultados… y la calidad de la educación. Asimismo se los excluye del núcleo de producción del saber pedagógico y de los procesos de toma de decisiones en materia de diseño y gestión de las reformas educativas, tarea asignada a los expertos." (*Ibid.*, pp. 289-290).

[43] El PTEO está estructurado en dos Sistemas: el Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO) y el Estatal de Evaluación de Oaxaca (SEEO) y tres Programas: el Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca (PEMCEV), el Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEECO) y el Programa para el Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO). Hasta el año 2013 se tenían 225 escuelas piloto con acompañamiento permanente aplicando las propuestas del PTEO en los 11 niveles educativo, distribuidos en las ocho regiones que integran al estado. A pesar del dinamismo, expansión y logros alcanzados por el trabajo realizado en el marco de los diversos Programas que conforman el PTEO, con los cambios administrativos en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), que a partir de 2016 impusieron los gobiernos federal y estatal, "… se anularon los acuerdos establecidos con la Sección 22, para imponer la reforma educativa, desconociendo de facto al PTEO." (Martha de Jesús López, *op. cit.*, pp. 280-281). Para una explicación detallada de la estructura del PTEO véase, además, Ashanty Herrerías *op. cit.*: IEEPO, SNTE Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación en Oaxaca*, Oaxaca de Juárez, IEEPO, 2012; CEDES 22. *Taller estatal de educación alternativa 2016-2017, Procesos de formación del PTEO, para la pervivencia del movimiento pedagógico*. Oaxaca de Juárez, CEDES 22de la Sección XXII, 2016; CEDES 22, *Programa Estatal para Mejorar las Condiciones de Vida y Escolares de los Niños, Jóvenes y Adultos Oaxaqueños (PEMCEV)*, Oaxaca de Juárez, CEDES, 2011; IEEPO, SNTE Sección XXII, *Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO)*. Oaxaca de Juárez, IEEPO, 2012; IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. Oaxaca de Juárez, Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO, 2013.

formación, que no son ajenos a su connotación política, cultural y pedagógica, así como a los sujetos que generan, apropian, resignifican y transforman dichas propuestas.

De ahí que asentada en una propuesta que parte del reconocimiento del mosaico cultural, étnico y lingüístico de la región, de las condiciones de pobreza que enfrenta su población y de las bases que el magisterio de Oaxaca ha creado para responder a las necesidades de formación de las nuevas generaciones en sus contextos concretos, así como de los educadores que llevan a cabo dicha tarea, el PTEO busca articular a la idea de proyecto como proceso, las lógicas que lo comunitario, lo comunal y lo colectivo, con lo que esto implica en y para la construcción de una pedagogía alternativa. "Tiene sus fundamentos en una pedagogía liberadora, sustentados en los principios de la teoría crítica… Se apoya en la pedagogía crítica, con fundamentos epistemológicos, filosóficos, antropológicos y ontológicos."[44]

Este horizonte de intelección se nutre y al mismo tiempo despliega una dimensión que articula de manera particular el sentido de una educación alternativa, relacionado con el enfoque comunal y, en su impronta como núcleo básico de su operación, el colectivo-proyecto, entendido como "…la unidad dialéctica para transformar la escuela y la comunidad".[45] Esto implica, a grandes rasgos, que cada escuela o centro escolar se constituya como colectivo y, en vinculación con la comunidad a la que pertenece, se desarrollen y operen proyectos educativos, los cuales fungen como ejes que relacionan las orientaciones curriculares, así como los procesos de análisis crítico de la realidad y de sistematización-evaluación de la experiencia. Con las implicaciones que esto tiene para los sujetos, para la prácticas concretas vinculadas con el enseñar y el aprender, para la escuela, para el rescate-producción de saberes, así como para la comunidad en términos dialógicos y solidarios.

En este sentido se plantea

> ... como eje central la recuperación de los saberes comunitarios, para construir los currículos escolares que den sentido y significado al proceso formativo de los niños,

[44] Martha de Jesús López, *op. cit.*, p. 278.
[45] *Ídem.*

> jóvenes y adultos del estado; es decir, que se establezca un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad, la vida escolar y el sujeto en formación, esto como parte esencial del proyecto educativo… que se construye a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar-comunitario donde se desarrolla la práctica educativa." [46]

Desde esta perspectiva, el trabajo colectivo, además de fungir como espacio formativo, es una forma de enfrentar los problemas comunes ya que cada participante es un sujeto activo en la construcción del proyecto escolar, atendiendo tres dimensiones centrales de este quehacer: la pedagógica-curricular, la administrativa y la comunitaria. A través de éste, la escuela se vincula con la comunidad para el logro de objetivos comunes y particulares, por lo que este proceso "… permite —tal como lo expresaron los maestros en uno de los Talleres Estatales de Educación Alternativa— repensar la escuela que queremos y los contenidos culturales que deseamos desarrollar, acordes con las necesidades de la comunidad y de la escuela misma…"[47] Su sentido alternativo nace de las múltiples experiencias cotidianas de los sujetos y por lo tanto se vuelve la base de su *praxis* político-pedagógica que nutre de sentido y potencia las bases del proyecto que los maestros oaxaqueños han ido configurando por más de tres décadas.

Algunas interrogantes finales para continuar la reflexión

Quedan así trazados los ejes que hacen del PTEO un referente importante para pensar las bases que el magisterio de Oaxaca ha construido a lo largo de años de lucha y generación de propuestas que dan cuenta del potencial de su intervención político-pedagógica. Asimismo, a partir de las dos dimensiones señaladas, se hace evidente el potencial del quehacer de los educadores cuando, desde el colectivo hacen del proyecto educativo la base para nutrir la dinámica escolar con las necesidades, historias y propuestas que las comunidades le plantean a la institución.

---

[46] *Cfr*. IEEPO, SNTE Sección XXII, *op. cit.*, pp. 8-99; IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 2, *op. cit*., Ashanty Herrerías, "Tercera parte: El Plan para la Transformación de Oaxaca (PTEO) como experiencia pedagógica alternativa: Conformación, sujetos y perspectivas", en *op. cit.*

[47] CEDES 22, *Taller estatal… op. cit.*, p. 55.

Por ello, repensar la escuela que queremos y estamos obligados a construir es sin duda un imperativo categórico que las pedagogías de nuestro tiempo no pueden ni deben dejar de lado. No sólo porque las exigencias del momento histórico que vivimos así lo demandan, sino porque la mejor defensa que podemos hacer de la educación pública radica, en parte, en potenciar su sentido como espacio vital de formación que las nuevas generaciones reclaman para la construcción de propuestas que vinculadas con el saber, la socialización y los aprendizajes, abran la posibilidad a nuevos horizontes para la urgente transformación que nuestro país reclama.

El lugar del educador en este proceso es central. Por ello, frente a la lógica de precarización del campo profesional docente que la dinámica de implementación y operación de la reforma educativa que el gobierno de Enrique Peña Nieto ha impuesto, resulta central interrogarse sobre lo que el magisterio de nuestro país ha aportado, desde su práctica y su lucha, para la formulación de 'una propuesta de educación alternativa en México' y qué tanto la lógica de proyecto colectivo y comunitario sostiene, en algunas regiones de nuestro país, el imaginario de los profesores para continuar en la construcción colectiva de un proyecto, que, además de recuperar la rica experiencia político-pedagógica de los educadores y educadoras, abra la ruta para la construcción de una nueva hegemonía. Las alternativas pedagógicas y los sujetos que en ellas se configuran pueden ser la base para que, desde sus intersticios, abonen a tan desafiante tarea ética, política y pedagógica.

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, no da la solución, pero sí abre la posibilidad, junto y en diálogo con otras propuestas, de sostener desde la historia, las utopías que nos permitan transitar hacia un mundo que privilegie los derechos y la justicia, frente a los procesos de burocratización, control, regulación, jerarquización y mercantilización de la educación en el contexto de implementación de las llamadas reformas estructurales de corte neoliberal que afectan de manera profunda y desigual la dinámica escolar y las condiciones de vida de los sujetos que participan en ella y la recrean con su participación.

Por ello, frente a las condiciones más adversas, existen resistencias locales y regionales que "desde muchas miradas están poniendo a prueba sus propias

propuestas para construir un modelo educativo alternativo,"[48] que potencie la capacidad de acción de los educadores para resignificar el impacto que la implementación de la reforma educativa está teniendo tanto en sus condiciones de trabajo como en su quehacer docente.

El futuro de la educación no está escrito. Enfrenta como otros procesos, situaciones complejas que hay que analizar y otras que habrá que construir. Sus posibilidades son múltiples, como múltiples son las posibilidades de respuesta a las problemáticas que vive nuestro sistema educativo. Estudiarlas en su proceso de constitución puede permitirnos dar cuenta de las tensiones y articulaciones en las que se forman y constituyen los sujetos de la educación, así como de los espacios que construyen y las experiencias que despliegan.

La moneda está en el aire, porque la historia de la educación de México se sigue escribiendo y, con ella, las luchas por la hegemonía, así como el lugar que las alternativas pedagógicas pueden tener y están teniendo en este complejo e incierto proceso que además de educativo es político. Por ello, "…analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos político [pedagógicos] que tramita el terreno educativo, resulta central."[49] Esperamos haber aportado con este trabajo elementos para pensar tan desafiante e importante tarea.

[48] Laura Poy, "El país vive una 'desposesión pedagógica' en busca de la simplificación educativa", en *La Jornada*, Sociedad, México, 8 de marzo de 2018, p. 40.
[49] Myriam Southwell, *op*, *cit*., p. 262.

TERCERA PARTE

EL PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA (PTEO) COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA: CONFORMACIÓN, SUJETOS Y PERSPECTIVAS

En esta tercera parte se presenta la sistematización detallada y analítica de la propuesta de educación que la S-XXII ha desarrollado a lo largo de más de tres décadas del movimiento magisterial de Oaxaca. Para ello, partimos de considerar que la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas permite documentar las condiciones de producción de prácticas y experiencias educativas, dando cuenta de los procesos históricos así como de las problemáticas, dimensiones y tendencias alternativas de una región particular, así como los posibles retos y límites de la acción y transformación pedagógica.[1]

De acuerdo con esto, la sistematización de experiencias pedagógicas hace visibles las propuestas que, en contextos y momentos específicos, diversos actores generan a partir de lógicas de intervención político-pedagógicas particulares. Éstas muestran además del potencial de lo educativo, las bases históricas que las comunidades van conformando para construir algo propio, que en ocasiones puede ser la base para la formulación de proyectos populares o sociales y de formación de sujetos que, sin desconocer las lógicas hegemónicas, disputan la conducción de los procesos de formación.

No es objeto de este trabajo debatir sobre las diversas propuestas que en América Latina y otras latitudes han planteado los especialistas sobre el campo problemático de la sistematización de experiencias pedagógicas y educativas, pero conviene señalar algunos aspectos que se recuperan sobre el tema a partir de lo que el equipo APPEAL en su oportunidad llamó dimensiones, categorías intermedias y campos.[2] Estos tres referentes construidos permiten diferenciar planos y atender cuestiones generales y particulares para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en su despliegue histórico, entendidas éstas como procesos, proyectos y propuestas concretas.

El primero de ellos es lo que definimos en APPEAL como dimensiones, a saber: el *ethos*, lo *procedimental y lo pedagógico*. El *ethos* refiere a las ideas –creencias, valores, normas y modelos– que justifican la necesidad de cambio y de futuro imaginado.[3] Lo *procedimental* refiere a "aquello que se realiza para

---

[1] *Cf.* Marcela Gómez, "Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes", *Praxis & Saber*, vol. 6, núm. 12. Boyacá, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, julio-diciembre, 2015, pp. 129-148.

[2] *Vid.* Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración…, op. cit.*

[3] Marcela Gómez, Liz Hamui y Martha Corenstein "Huellas, recortes y nociones ordenadoras" en *ibíd*., p. 55.

que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera".[4] Finalmente, lo *pedagógico* indaga acerca de los rasgos particulares de cada experiencia educativa –lo relativo al curriculum, a la didáctica, a la evaluación y a la relación educando-educador– con el propósito de caracterizarla.[5]

Asimismo, para pensar la relación entre el plano teórico y el referente empírico que brinde las bases para hacer inteligible el discurso en su contexto, se construyeron categorías intermedias. Ellas permiten dar cuenta de los siguientes aspectos en su articulación con cada una de las tres dimensiones mencionadas: *proyecto ético-político, trascendencia, articulación sujeto-estructura* y *problemática a la que responde* (correspondientes a la dimensión del *ethos*); *estrategias, saberes sujetos, grados y relaciones de institucionalización* y *base material* (relacionadas con lo *procedimental*) y *modelo educativo* (correspondiente a la dimensión de lo *pedagógico*).

En este marco, con el objeto de situar un instrumento que permita facilitar la organización, revisión y análisis, así como darle continuidad al trabajo de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, el equipo APPEAL definió cinco campos –que reúnen a su vez cuarenta y cinco variables[6]–: (1) Ubicación de la experiencia, (2) visión y sentido de lo educativo, (3) características generales de la experiencia, (4) características pedagógicas de la experiencia y (5) trascendencia de la experiencia.

Para efectos de este trabajo, de los campos señalados, se privilegiaron algunos de ellos con el objeto de situar rasgos para pensar el sentido alternativo de una experiencia, su particularidad como parte de un proceso político-pedagógico y social amplio, y que brinden un panorama general de la experiencia, sus características y contexto en el cual se inscribe, además de profundizar en la dimensión político-pedagógica, los sujetos y su trascendencia.

---

[4] *Ídem.*

[5] *Ídem.*

[6] Para una ubicación general de los campos y las variables que los componen y el formato construido por el equipo APPEAL para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas véase el Anexo 3 de este trabajo.

Las fuentes rastreadas que documentan el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y que sirvieron de base para su sistematización se agruparon en cuatro ejes.[7] Los criterios para agruparlas se definieron a partir de las exigencias que objeto de estudio planteó para su abordaje a partir de la investigación realizada. En el primer grupo se ubicaron las fuentes que tienen como objeto el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, es decir, aquellas que le dan un tratamiento central a esta propuesta a partir de las producciones generadas por la S-XXII y que son documento base del PTEO. El segundo grupo coincide con el primero en el sentido de que son fuentes que provienen directamente de la S-XXII, sin embargo, tienen la particularidad de centrar su objeto en la formación docente desde una perspectiva de educación alternativa. Los documentos que aquí se agrupan son los materiales que han servido de apoyo para los Talleres Estatales de Educación Alternativa implementados por el órgano académico de la S-XXII, CEDES 22, en el periodo de 2008 a 2017. Estos talleres son impartidos a los docentes frente a grupo y al Personal de Apoyo y Asistencia para la Educación (PAAE) como parte de las actividades de preparación profesional previas al inicio de cada inicio de ciclo escolar.

El tercer grupo corresponde a aquellas fuentes que documentan experiencias particulares en el marco de la propuesta del PTEO. En éste se agrupan videos, informes y balances resultantes del trabajo de colectivos docentes. Y por último, se encuentran en el cuarto grupo las fuentes que de alguna manera documentan cuestiones relacionadas con la propuesta educativa alternativa del magisterio oaxaqueño.

Particularmente, este apartado se ha organizado en cinco sub-apartados. En el primero de ellos se hace una ubicación general de las necesidades y problemáticas socio-educativas de Oaxaca y ante las cuales surge la propuesta del PTEO. El segundo corresponde a la descripción y características generales de la experiencia. Posteriormente, en el tercer sub-apartado se especifican los programas que le dan estructura y dirección a las acciones que se plantean como parte de dicha propuesta. En el cuarto se abordan aspectos relacionados con la visión y sentido de lo educativo, las perspectivas teórico-políticas que

[7] El desglose de las fuentes rastreadas que documentan el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) que se agruparon en cuatro grupos para efectos del estudio que aquí se presenta se puede consultar en el apartado “Fuentes consultadas” de este trabajo.

sustentan el PTEO, la posición que se asume frente al saber, la forma organizativa nuclear de dicha propuesta y la propuesta curricular. Finalmente, en el quinto se ubica el lugar del docente y la escuela en el proyecto político-pedagógico a manera de reflexiones finales y apertura de algunas interrogantes que emergen de la investigación realizada.

1. EL PTEO: propuesta ante las necesidades y problemáticas socio-educativas de la región

El conjunto de problemáticas que se teje para el surgimiento, sostenimiento y configuración de la propuesta del PTEO yace en las deudas que han dejado las políticas educativas neoliberales las cuales, mencionan los maestros de la S-XXII, se han construido desde una visión de homogeneidad y estandarización de lo educativo sin considerar las condiciones y necesidades concretas de la población del estado de Oaxaca.[8]

Uno de los problemas que se plantea está relacionado con el avance y consolidación del neoliberalismo como lógica político-económica y sus implicaciones en el sistema educativo nacional, lo cual, sin duda, impacta de manera particular y aguda en los procesos en los que se forman los diversos sectores de la población oaxaqueña.[9]

Dado que en lo educativo se articulan de manera desigual y combinada diversos aspectos de lo social, así como con las condiciones de vida y escolares de los habitantes del estado, la diversidad étnica, cultural y lingüística de los diversos sectores que lo conforman, la situación laboral de los trabajadores de la educación hace que la dinámica educativa en el estado de Oaxaca adquiera características particulares, sin que esto suponga que éstas sean ajenas a las que se viven a nivel nacional y regional. Con el objeto de aportar elementos para la ubicación de estos procesos, se presenta a continuación una suerte de mapa de las problemáticas que marcaron el surgimiento, sostenimiento y configuración del PTEO, mismas que se ordenan de la siguiente manera para su abordaje:

En cuanto a las condiciones de vida de los habitantes de Oaxaca, destacan:

- Los costos ambientales, sanitarios, sociales, culturales, económicos y educativos que han dejado las políticas de orden privatizador.[10]

[8] *Cf*. IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación...*, *op. cit.*

[9] *Cf*. CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2009-2010…, op. cit.*

[10] *Cf*. IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*

– Las implicaciones que las políticas educativas de orientación neoliberal han tenido en la vida y cultura de los pueblos oaxaqueños, mismas que se han agudizado por las condiciones de pobreza, desigualdad y marginación, lo que ha afectado, en cierta forma, la autonomía de las comunidades:

> [...] las contradicciones económicas, políticas, sociales y jurídicas que lejos del progreso que enuncia la vida de la modernidad hacen palpable la desigualdad y la pobreza agravadas por las actuales crisis económica, alimentaria y ambiental, que provocan: alza de precios y carestía de la vida, disminución de la producción agrícola, exposición a catástrofes naturales, entre otras dificultades que la población afronta.[11]

– El modelo de mundo impuesto por las grandes transnacionales atenta contra la identidad de los pueblos, ya que no hay cabida para la diversidad, se han invisibilizado las costumbres y formas de vida distintas a la escala de valores impuesta por el orden neoliberal.[12] Ejemplo de ello es la violencia, el racismo, la discriminación étnica, religiosa y lingüística sistemática y el desdibujamiento de elementos culturales e identitarios de los pueblos originarios:

> Oaxaca, con dos millones de hablantes de lengua indígena, donde una vasta composición étnica pinta el mosaico geográfico de una grandeza sociocultural, no ve reflejado en el desarrollo humano los propósitos de las políticas económicas, sociales y culturales; por el contrario, aumenta la desigualdad en las condiciones de vida agudizadas profundamente por los bajos niveles de escolaridad, de salud, alimentación, desempleo, que son elementos imprescindibles para el desarrollo de ser humano en la búsqueda de mejores condiciones de vida.[13]

---

[11] *Ibíd.*, p. 24.

[12] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2012-2013. El colectivo y los proyectos educativos como esencia transformadora de la vida escolar y comunitaria*. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2012, p. 3.

[13] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca* [en línea]. Oaxaca de Juárez, enero, 2012. <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf> [Consulta: 19 de enero de 2015], p. 7.

- La dependencia de las poblaciones a depender de un mercado laboral limitado, excluyente y competitivo que destruye sus formas originaria de subsistencia, crecimiento y desarrollo cultural,
- Las políticas que "intentan borrar la memoria y sepultar la historia ofertando un presente en el que la competitividad es la única vía para sobrevivir en un mundo no ofrece un futuro a las generaciones de las clases oprimidas."[14]

En cuanto a las condiciones educativas y escolares de Oaxaca

- El condicionamiento del presupuesto nacional educativo de acuerdo con lo dictado por los organismos financieros internacionales.[15]
- Las reformas educativas que responden a la pedagogía por competencias, como único enfoque curricular, el cual se desprende de una filosofía neoliberal que antepone los valores económicos sobre la formación humana integral.[16] Así como la reorientación de la educación hacia el mercado, lo cual produce un profundo trastrocamiento del espacio social educativo e impulsa subjetividades competitivas.

> [...] ahogando la capacidad crítica de pensar y asombrarse, postergando trasformaciones pedagógicas, adoptando un conformismo generalizado, consolidando relaciones de dominación jerárquicas, transmitiendo en forma mecánica los contenidos curriculares, sin preocupación por los ritmos de aprendizaje, buscando neutralizar los potenciales emancipatorios de los estudiantes y trabajadores de la educación.[17]

- La intromisión directa de las empresas en la educación.
- La falta de condiciones suficientes, espacios adecuados y dignos para llevar a cabo los procesos escolares: "programas de construcción que han sido abandonados; escuelas que desde su creación jamás han sido reparadas y en ocasiones ni pintadas, esto se observa en todo el

---

[14] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2014-2015. La concienciación revolucionaria en la identidad y autonomía curricular en la educación de Oaxaca*. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2014, p. 2.

[15] *Cf.* CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2009-2010…, op. cit.*

[16] *Ídem*.

[17] *Ídem.*

territorio estatal, una pauperización de la infraestructura escolar que se ve acompañada por las condiciones de pobreza y abandono de los escolares."[18]

- La falta de proyección educativa a mediano y largo plazo del gobierno a través del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) para resolver la problemática estructural de la educación, la demanda de construcción de escuelas, equipamiento de la infraestructura y mejoramiento de las condiciones de vida de los alumnos, así como su falta de transparencia con respecto a la asignación de recursos para atender el rubro educativo.[19]

> [...] las instituciones dedicadas a la formación inicial y continua no han podido cumplir con las expectativas académicas, por las obstrucciones del Estado: no proporciona la infraestructura necesaria, financiamiento, ni el material técnico, entre otras, que permitan concretizar por lo menos lo que está estipulado en sus programas y su relación con la realidad cultural, social y pedagógica del contexto en el que están inmersas.[20]

- La falta de atención que han tenido las propuestas de los actores principales que viven cotidianamente la realidad educativa para orientar y resignificar la política educativa.[21]
- La centralidad de los aspectos laborales y administrativos en la definición y puesta en marcha de las reformas educativas de corte neoliberales, dejando de lado los ámbitos pedagógico, filosófico y epistemológico de la educación.[22]

En cuanto a las condiciones del docente. Al ser una propuesta que emerge desde el magisterio

- La pulverización de la organización nacional a través de los sindicatos —llamados "charros"— que dividen a los trabajadores estableciendo

---

[18] *Ibíd.*, p. 5.
[19] *Ídem.*
[20] *Ídem.*
[21] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…*, *op. cit.*, p. 4.
[22] *Ídem.*

negociaciones que agudizan las conquistas laborales y vuelven vulnerables a muchos sectores de la población.[23]

- Las políticas educativas neoliberales han violentado la seguridad laboral de los trabajadores de la educación, en tanto que:

> [...] han pretendido "desaparecer las escuelas normales y los espacios de formación continua, para reducir drásticamente el número de maestros por medio de la evaluación estandarizada y la certificación [...] conciben a la educación como una mercancía, y a la calidad como un logro educativo y aprovechamiento escolar, responsabilizando de los bajos resultados a los maestros, dejando de lado una serie de factores que contribuyen a determinarlos.[24]

- La aplicación de las medidas de evaluación y certificación docente y, reformas curriculares que, desde la firma de la ACE, precarizan la relación del maestro con su materia de trabajo, limitando su acción ante el currículum. "Aun cuando la propuesta curricular demagógicamente da al maestro la posibilidad de adecuaciones, la evaluación centrada en los contenidos aleja a los profesores de dicha posibilidad, por lo que finalmente la propuesta se restringe a sí misma y restringe la libertad de acción de los profesores".[25]
- La circunscripción de la labor docente a la operatividad del currículum dictado, puesto que su accionar se determina y está presente en el ámbito social.
- La falta de coordinación de instancias, organismos y comunidades escolares para el diseño, evaluación y diseño de programas curriculares, a pasar de la implementación hace años de la política de federalización educativa.

Parte de lo que caracteriza a esta iniciativa es que se sitúa a la educación en su relación con diversos aspectos que conforman lo social; reflejo de ello pueden ser las dimensiones que abarcan los programas construidos para la operatividad del PTEO: sobre la infraestructura y equipamiento, sobre las condiciones de vida y escolares de los alumnos, sobre la evaluación y, sobre el

---

[23] *Cf.* CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2009-2010…, op. cit.*
[24] *Ibíd.*, p. 5.
[25] *Ibíd.*, p. 11.

reconocimiento, promoción, formación y profesionalización docente, mismos que se abordan de manera particular en el tercer sub-apartado.

2. El PTEO: Descripción y características generales de la experiencia

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) es una propuesta educativa formulada, construida e impulsada por los maestros de la Sección XXII del SNTE-CNTE desde hace más de una década,[26] que busca transformar la educación pública en atención a las características demográficas, culturales y económicas de las distintas comunidades y pueblos de la región, basándose en los principios de democracia, humanismo, nacionalismo y comunalidad. Sobresale por ser una de las propuestas alternativas de la CNTE más consolidadas, junto con las de Michoacán y Guerrero. El PTEO pretende posibilitar una educación crítica, social y comunitaria, al tiempo de garantizar su sentido público, laico y gratuito.[27]

Esta propuesta educativa que el magisterio oaxaqueño ha configurado y sostenido busca, además de fijar la posición político-educativa del magisterio, "transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos oaxaqueños."[28]

En atención a las necesidades y problemáticas socio-educativas de la región de una manera concreta, el PTEO está estructurado en cinco programas de operación. Éstos buscan generar mecanismos organizativos y acciones adecuadas y oportunas que mejoren las condiciones educativas y de vida de los niños, jóvenes y adultos de la entidad a través de la elaboración de proyectos educativos y comunitarios; garantizar a los trabajadores de la educación, a partir de sus necesidades formativas, su formación profesional (desde la educación secundaria hasta el posgrado); implementar programas y proyectos educativos que consideren el contexto sociocultural, lingüístico y económico

[26] Para situar los momentos que no pueden perderse de vista a propósito de la construcción del PTEO se recomienda consultar el anexo 4 de este trabajo.

[27] CNTE, SNTE Sección XXII e IEEPO, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit*., p. 4.

[28] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, p. 12

del estado; atender las necesidades y el rezago en materia de infraestructura y equipamiento educativo para contribuir al mejoramiento de la educación básica en Oaxaca, considerando las características y condiciones de los contextos y las exigencias del proceso educativo.[29]

En este sentido, de acuerdo a algunos especialistas, el PTEO presenta una perspectiva integral que, lejos de una atención fragmentada de la realidad educativa, articula diversos componentes y procesos del sistema de educación básica estatal.[30]

Guiada por los principios de construcción cooperativa y diálogo que la sustentan, es una propuesta que, dicho por el MDTEO, se sigue construyendo en diálogo y de manera compartida con los centros de trabajo y las comunidades, con la participación de todos los actores sociales que intervienen en los procesos educativos, recogiendo y sistematizando las experiencias de educación, pedagógicas y didácticas que se desarrollan por el magisterio oaxaqueño.[31]

En lo que se refiere al proceso de formación y capacitación del PTEO destacan los talleres diseñados e implementados por el CEDES 22, impartidos a los docentes frente a grupo y Personal de Apoyo y Asistencia para la Educación (PAAE) del estado, conocidos como los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA). Estas actividades de preparación profesional, que desde 2004 se realizan previo al inicio de cada ciclo escolar, han buscado fortalecer el MDTEO, además de socializar entre los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca los avances en torno a la construcción y puesta en práctica del PTEO, al tiempo que éste se retroalimenta de lo que en los talleres se produce. Asimismo, los TEEA buscan ser un espacio de apropiación de las herramientas teórico-metodológicas que el magisterio ha ido construyendo en este andar de poco más de treinta años para el análisis de su práctica, su contexto social y reflexión sobre el rumbo de la escuela.

---

[29] *Cf. Ídem*. Las características de dichos programas se abordan en el siguiente apartado.

[30] Antonia Candela, María de Ibarrola, Ruth Mercado, Elsie Rockwell, *Comentarios generales al Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)* [en línea]. México, DIE-CINVESTAV, 13 de septiembre, 2012. <https://goo.gl/kSrovZ>. [Consulta: 15 de agosto, 2017].

[31] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2016-2017. Procesos de formación del PTEO, para la pervivencia del movimiento pedagógico*. Oaxaca de Juárez, CEDES 22 de la Sección XXII, 2016.

Cada taller ha acompañado por un *cuadernillo* de material de apoyo. Resulta interesante mencionar los cuadernillos puesto que representan una muestra tangible y un recurso invaluable de memoria de los procesos de constitución del PTEO y de la formación de los maestros. En dichos materiales se han compilado textos elaborados por el CEDES 22 acerca de la propuesta del PTEO, los procesos históricos del MDTEO, el balance contextual, la selección de textos de apoyo para llevar a cabo cada una de las sesiones planteadas en los talleres, el estado de las rutas de operación del PTEO y el anuncio de lo que está por venir.

Para cada uno de los TEEAs se ha planteado un eje temático particular que orienta los propósitos específicos y lo abordado en las sesiones previstas para dichos talleres. Los ejes temáticos de los TEEAs del 2008 al 2018 son:

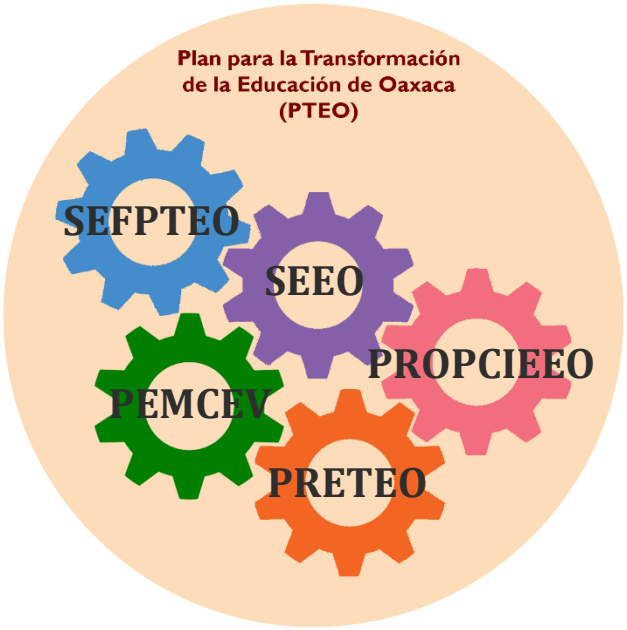
- *El análisis curricular desde la investigación-acción crítica emancipatoria* (ciclo escolar 2008-2009).
- *Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa* (ciclo escolar 2009-2010).
- *La colectividad como principio de la educación alternativa para la transformación de la escuela* (ciclo escolar 2010-2011).
- *La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social* (ciclo escolar 2011-2012).
- *El colectivo y los proyectos educativos como esencia transformadora de la vida escolar y comunitaria* (ciclo escolar 2012-2013).
- *La identidad de la escuela como fuente de utopías en el proceso de transformación de la educación de Oaxaca* (ciclo escolar 2013-2014).
- *La concienciación revolucionaria en la identidad y autonomía curricular en la educación de Oaxaca* (ciclo escolar 2014-2015).
- *La formación profesional y evaluación en el proceso de transformación educativa de Oaxaca* (ciclo escolar 2015-2016).
- *Los procesos de formación del PTEO, para la pervivencia del movimiento pedagógico* (ciclo escolar 2016-2017).
- *La cotidianidad de la práctica educativa en la resistencia pedagógica de Oaxaca* (ciclo escolar 2017-2018).

Finalmente, como parte de la descripción general del PTEO conviene señalar que el núcleo básico de operación que propone el PTEO se centra en el *colectivo-proyecto*. Esto implica, a grandes rasgos, que cada escuela o centro escolar se constituya como colectivo y, en vinculación con la comunidad a la

que pertenece, se desarrollen y operen proyectos educativos, los cuales fungen como ejes que articulan las orientaciones curriculares.

3. El PTEO: Objetivos, necesidades y programas

Como se ha mencionado, el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca está estructurado en cinco programas los cuales atienden aspectos específicos del sistema educativo oaxaqueño.



3.1. **SEFPTEO.** Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca
3.2. **SEEO.** Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca
3.3. **PEMCEV.** Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca
3.4. **PROPCIEEO.** Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca
3.5. **PRETEO.** Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca

A continuación se describen cada uno de ellos de manera detallada, tomando en cuenta las problemáticas ante las cuales surgen, a qué sujetos se dirigen y los objetivos que persiguen.

3.1

Nombre	**Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO)**

Descripción

El Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO)[32] es uno de los programas que componen el PTEO para su desarrollo. Este programa atiende la formación profesional de los trabajadores de la educación de Oaxaca en su conjunto, tanto quienes llevan a cabo el ejercicio docente, como quienes no lo hacen, pero que también están involucrados en el proceso educativo.

El SEFPTEO es planteado como sistema, en el sentido de que busca articular instituciones y programas dedicados a la formación docente permanente, que regularmente trabajan de manera fragmentada. En la estructura del SEFPTEO el planeamiento busca coordinar estas instancias y programas, que tradicionalmente se han destinado a esta tarea, con los colectivos que plantea el PTEO (a nivel escolar o centro de trabajo, zonas escolares, sectores, regiones). Para su operación se propone una estructura y los lineamientos para su funcionamiento[33].

Son los propios colectivos escolares quienes señalan e identifican las necesidades formativas de los trabajadores de la educación. La ruta de formación profesional es uno de los aspectos que comprende el proceso de construcción del proyecto educativo.[34] "Cada colectivo escolar, de zona, de

[32] Como resultado de las discusiones que tuvieron lugar en el Taller Estatal de Educación Alternativa del 2009, se decidió cambiar el Programa Estatal de Formación y Profesionalización de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PEFPTEO) a Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO), como se conoce actualmente. (*Cf.* IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca*…, *op. cit.*)

[33] "Son integrantes del SEFPTEO todos aquellos componentes, organismos e instituciones que se encuentran en la estructura: la Coordinación de Educación Básica y Normal, la Dirección del Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, El Consejo Estatal, el Área Administrativa, la Codis [Comisión dictaminadora para ingreso al sistema], la Cade [Comisión académica dictaminadora estatal], el Departamento de Investigación e Innovación Educativa, el Departamento de Formación Profesional, el Departamento de Vinculación y Difusión Educativa, las Instituciones Formadoras de Docentes y los Niveles Educativos." IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca…*, *op. cit.*, p. 49.

[34] El proceso que se plantea para la construcción del proyecto educativo se ha precisado en el apartado correspondiente a la estructura.

sector y de nivel tiene la autonomía de construir su ruta de formación profesional."[35]

Se plantean tres ejes articuladores de la formación docente: el saber pedagógico, el saber multidisciplinario y el saber investigativo. El primero refiere a la "reivindicación del sentido de la docencia, haciendo de esta profesión, no sólo del qué y el cómo enseñar, sino una acción dialógica, reflexiva, analítica, ética, filosófica, participativa, problematizadora y sistemática, articuladora de las acciones del aula, la escuela y la comunidad."[36] El saber multidisciplanario ubica la necesidad de tener referentes de otras disciplinas, además de los conocimientos y saberes sobre la materia de trabajo, tales como la antropología, la sociología, la filosofía y la ética, ya que esto permitirá, desde este planteamiento, comprender e interpretar la cultura comunitaria de los pueblos donde cotidianamente se desarrolla la práctica educativa.[37] Por último, el saber investigativo le asigna un papel central a la investigación en la formación y el ejercicio docente. Este planteamiento le concede importancia a la problematización e indagación, la recuperación de saberes y conocimientos de las acciones educativas y comunitarias como posibilitadoras de construcción de conocimiento pedagógico.

> La creación del sistema de formación profesional en el estado de Oaxaca, sólo tendrá sentido, si se recuperan los saberes culturales de los educadores, de los pueblos y comunidades, sus condiciones de vida y las concepciones que tienen del mundo, su voz, su palabra, si los actores se comprometen a construir los consensos y las acciones educativas necesarias para alcanzar una educación crítica y creativa en los niños y jóvenes.[38]

Contexto-condiciones en las que surge. Ante qué surge. Problemática ante la que surge

Las problemáticas a las cuales obedece la construcción de este sistema se puede sintetizar de la siguiente manera:

---

[35] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016. Formación profesional y evaluación en el proceso de transformación educativa de Oaxaca* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2015, p. 13.

[36] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2016-2017…, op. cit.*, p. 12.

[37] *Ídem.*

[38] IEEPO, Sección XXII-SNTE, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, 2012, pp. 24-25.

Necesidades formativas. A partir de un *Diagnóstico de los docentes y no docentes que conforman el Sistema Educativo Estatal* elaborado en el 2009 por el CEDES 22, se identificaron las necesidades de formación de los trabajadores de la educación, que de acuerdo con el SEFPTEO, "reflejan la necesidad de contar con elementos pedagógicos y didácticos para mejorar la función directiva, docente, técnica o de apoyo a la docencia (PAAE)."[39] A continuación se especifican dichas necesidades:

De los 72,700 trabajadores de la educación de Oaxaca de los 11 subsistemas educativos conformados por personal docente y de Asistencia y Apoyo a la Educación (PAAE), las necesidades formativas corresponden a secundaria 0.69%; bachillerato 3.62%; licenciatura 23.04%; diplomados 23%; especialización 14%; maestría 24.29%; doctorado 8.12%; otros 3.49%.[40]

Desarticulación de instituciones e instancias formadoras. Otra de las problemáticas ante la que surge el SEFPTEO es la desarticulación entre las instituciones y programas destinados a la formación docente (inicial y continua).

Sujetos de la propuesta	
¿Quiénes la generan?	Sección XXII del SNTE-CNTE
¿A quiénes?	Trabajadores de la educación de Oaxaca, tanto personal docente como personal de apoyo a la educación (PAAE), de los once niveles educativos de educación básica de Oaxaca.

Objetivos

El Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO) tiene como finalidad la de garantizar a los trabajadores de la educación su formación profesional (desde la educación secundaria hasta el posgrado), a partir de sus necesidades formativas y en concordancia con el contexto sociocultural, lingüístico y económico en el que se desarrollen. Esto, desde una perspectiva que privilegia la defensa y mejoramiento de la educación pública, la formación de sujetos críticos, y la

[39] *Ibíd.*, p. 22.
[40] *Ídem.*

recuperación de los saberes culturales de los actores que participan de los procesos educativos.[41]

Particularmente, se plantean los siguientes objetivos y líneas de operación:

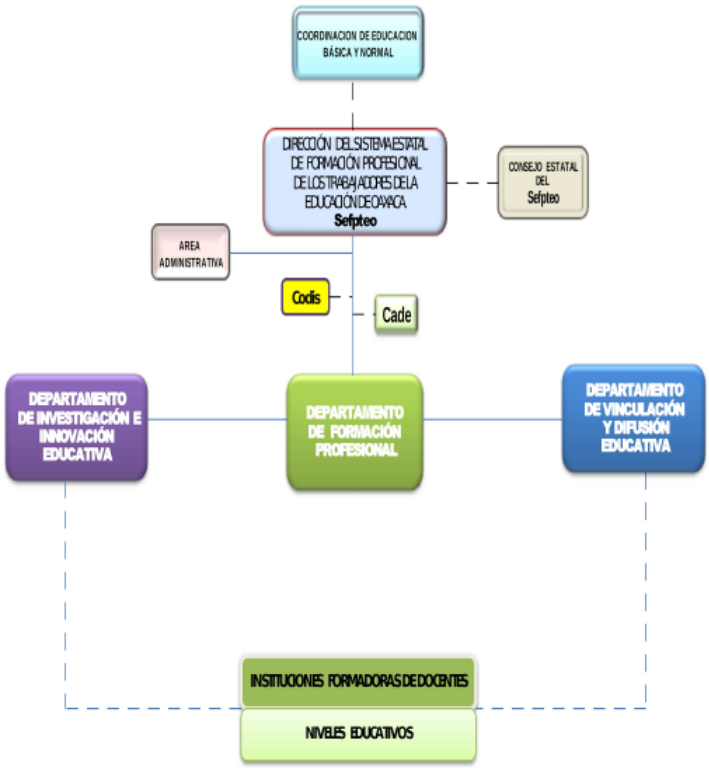
- Articular a las instituciones formadoras de docentes con la finalidad de diseñar e implementar planes y programas de formación permanente de los trabajadores de la educación desde las perspectivas emancipadoras críticas.
- Coordinar instancias, organismos, directivos, especialistas, colectivos, y equipos pedagógicos de los niveles educativos para la evaluación, diseño, adecuación e implementación de los programas curriculares.
- Construir el mecanismo de operación del Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación.
- Ofrecer licenciaturas, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados en la modalidad presencial, semi-presencial y virtual a los trabajadores de educación.
- Generar proyectos de formación en investigación educativa, en formación pedagógica y en difusión educativa, a partir de las necesidades de los profesores, de los colectivos de escuela y de la comunidad.
- Conformar la red de educadores que hacen investigación e innovación educativa y trabajos de difusión educativa, desde el aula, la escuela o comunidad.
- Realizar intercambios de experiencias educativas a partir de la sistematización mediante la modalidad de inter e intra-niveles educativos.
- Elaborar y operar proyectos de fortalecimiento cultural, social y deportivo entre las instituciones formadoras de docentes por escuela, región y estatal.
- Evaluar y dar seguimiento a los programas y proyectos educativos implementados en cada uno de los niveles educativos y valorar su

[41] *Cf*. IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca…, op. cit.*

impacto en la formación de los trabajadores y en la vida de la comunidad escolar.

- Desarrollar un modelo informático que sistematice los datos que se requiera en la operación del Sistema.

Organigrama



Fuente: IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO).* Oaxaca de Juárez, enero, 2012, p. 76.

Nombre	Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO)

Breve descripción

El Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO) es otro de los programas que componen el PTEO para su desarrollo. Éste atiende la evaluación del sistema educativo en su conjunto, es decir, la política educativa, las instituciones, la infraestructura escolar, la distribución de recursos, los colectivos escolares, los *proyectos educativos* y comunitarios, los materiales curriculares, los aprendizajes, el desempeño de los trabajadores de la educación (docentes, directivos, asesores, personal administrativo y de apoyo), y el funcionamiento del propio PTEO y de los programas que lo componen.

El SEEO concibe la evaluación como un instrumento que apoya los procesos de valoración, diálogo, reflexión sobre la práctica educativa. Desde un planteamiento de democratización y corresponsabilidad, el SEEO pretende ser una instancia que permita llevar a cabo procesos de evaluación más justos y equitativos. En atención a ello se plantea que, por un lado, la evaluación habrá de tomar en cuenta el contexto sociocultural y las condiciones particulares de la escuela y los alumnos, así como las condiciones de trabajo docente. De ahí que se fije como responsabilidad de cada nivel educativo, en función de las necesidades concretas, la construcción sus propios procesos y estrategias de evaluación: criterios, instrumentos, espacios, tiempos, modalidades y agentes que intervienen en el proceso.[42]

Por otro lado, los procesos de evaluación educativa y escolar se habrán de abrir a la participación de los actores educativos y la comunidad. En este sentido, se propone que estos actores sean quienes formen parte activa en la toma de decisiones, en la discusión sobre el sentido de la evaluación, los criterios a evaluar, su desarrollo, aplicación y los resultados que de ella devengan.[43] Así,

[42] IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEO)*. Oaxaca de Juárez, diciembre, 2011, p. 46.

[43] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*

> la cultura construida por cada escuela deberá enhebrar de un modo particular los despliegues evaluativos; promover a través de la reflexión y diálogo entre los involucrados ciertos denominadores comunes e imprimir un sello especial en las prácticas del quehacer evaluador, considerando que este ejercicio es parte del proceso mismo y que debe servir al colectivo para identificar áreas de oportunidad que posibiliten día a día transformar la labor realizada.[44]

Para su operación, el SEEO retoma la apuesta del trabajo por colectivos establecido por el plan general y propone la conformación de cuatro niveles en función del límite valorativo y evaluativo de cada uno. Estos colectivos de evaluación son: 1) escolar 2) comunitario, 3) de sector o zona por nivel y 4) general por nivel.

1) Colectivo escolar. Está constituido por los trabajadores de la educación de la escuela, con la participación de las familias y estudiantes.
2) Colectivo comunitario. Está conformado por los colectivos escolares de una misma comunidad.
3) Colectivo de sector o zona por nivel educativo. Está integrado por las mesas técnicas, jefes de zona o sector y docentes.
4) Colectivo general por nivel educativo. Está constituido por los representantes del área o departamento de evaluación, por las mesas técnicas, por el director o jefe de departamento de cada nivel educativo del IEEPO.

Algo más que añadir es que la pretensión del SEEO se centra en aplicar el proceso de evaluación propuesto al plan general, es decir, al PTEO junto con los sistemas y programas que lo conforman. Esto por medio de foros, talleres, mesas redondas, seminarios y debates, en donde se reflexione de forma rigurosa sobre los procesos y resultados de su implementación, de modo que permita su construcción y reconstrucción.[45]

Contexto-condiciones en las que surge. Ante qué surge. Problemática ante la que surge

Los esfuerzos del SEEO responden a los esquemas de evaluación que se han ido afianzado en la política educativa mexicana, principalmente a partir de

[44] IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca…, op. cit.*, p. 24.
[45] *Cf. Ídem.*

los años noventa. Estas políticas de evaluación educativa asociadas con la calidad se han traducido, sobre todo, en la aplicación sistemática de instrumentos estandarizados de evaluación de corte cuantitativo, pero también en el establecimiento de programas como el de Carrera Magisterial que se impulsó por el gobierno federal a partir de 1992. El SEEO argumenta que estos esquemas de evaluación, además de no contemplar el carácter formativo, cargan con una concepción punitiva y sancionadora.[46] Además, implica una homogeneización de los procesos educativos ya que "no se considera la diversidad, las pruebas son las mismas para todos, tanto en contenido, forma y tiempo en que han de ser resueltas."[47]

A manera de síntesis, se pueden situar las problemáticas a las cuales obedece la construcción de este sistema de la siguiente manera:

- Sobredimensión de la evaluación al pretender que resuelva múltiples problemáticas centrándola en acciones ajenas a ella.[48]
- Implementación de instrumentos estandarizados que, al no tomar en cuenta la diversidad cultural, lingüística y de condiciones concretas, discriminan y excluyen.
- Clasificación de las escuelas, maestros y estudiantes por puntajes a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas.
- La distribución de recursos supeditada a los resultados de las pruebas estandarizadas.
- Uso de resultados de pruebas estandarizadas y programas de competitividad y eficiencia[49] para diferenciación salarial de los maestros lo cual, menciona la S-XXII, "…generó en el educador una gran preocupación en lograr los ascensos y con ello adquirir un mayor estímulo económico, descuidando su formación profesional y de los estudiantes."[50]
- Papel de la enseñanza, el lugar de lo pedagógico y la formación. La "compulsión" por la evaluación ha orillado, dicen los maestros de la S-

[46] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, p. 61.
[47] *Ibíd.*, p. 62.
[48] *Ibíd.*, p. 9.
[49] Ante la operación del programa Carrera Magisterial del 1992 (programa de competitividad y eficiencia).
[50] IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca…*, *op. cit.*, p. 10.

XXII, a que en el centro de los procesos de enseñanza se sitúen diversas problemáticas que no contribuyen a la formación de los sujetos y que olvida lo pedagógico.[51] En el caso de las pruebas estandarizadas, la enseñanza resulta pasar a ser un adiestramiento para acreditar las diversas pruebas que son aplicadas.

Sujetos de la propuesta	
¿Quiénes la generan?	Sección XXII del SNTE-CNTE
¿A quiénes?	Actores educativos institucionales (estudiantes, docentes, directivos, administrativos, personal de apoyo, asesores pedagógicos) de los once niveles educativos de educación básica de Oaxaca.

Objetivo

El Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO) tiene como finalidad la de generar una cultura de evaluación alternativa a partir de las características sociales y culturales de los pueblos de Oaxaca de modo que esto contribuya a la transformación de las prácticas educativas. Esto, a través de una evaluación que favorezca la reflexión, la crítica y la autocrítica para la formación individual y social de los sujetos.[52]

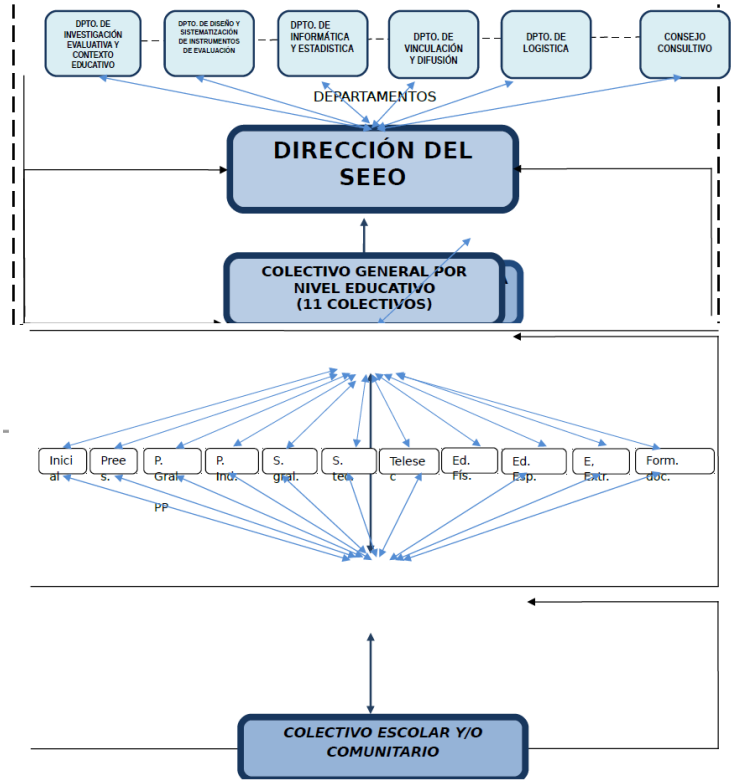
Particularmente, se plantean los siguientes objetivos y líneas de operación:

- Coadyuvar a la solución de problemáticas detectadas, que propicien el trabajo colaborativo, el consenso para la toma de decisiones de manera crítica, ética y democrática.
- Propiciar encuentros y espacios dialógicos que permitan el análisis y reflexión sobre los aspectos que se interrelacionan en el proceso evaluativo.
- Elaborar colectivamente criterios, indicadores e instrumentos considerando las especificidades contextuales y en base a los criterios generales de evaluación.

[51] *Ibíd.*, pp. 11-13.
[52] *Ibíd.*, p. 22.

- Orientar, consolidar y fortalecer los procesos de evaluación educativa más justos acordes a las especificidades de cada nivel educativo en beneficio de la educación en el Estado de Oaxaca.
- Sustentar las prácticas evaluativas en un enfoque cualitativo basado en valores de equidad, igualdad, justicia con eticidad.
- Realizar una evaluación participativa basada en colectivos y tomando en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, evaluación externa, así como la meta de evaluación.
- Construir criterios e instrumentos de evaluación para seleccionar los proyectos que serán reconocidos económicamente por el Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO).
- Brindar datos y referencias que se aprovechen en el proceso de transformación de la educación.
- A partir de lo anterior, provocar cambios en el quehacer pedagógico, en contrapunto al énfasis que se le ha hecho hasta la fecha en lo técnico (que deja de lado el sentido humano del acto educativo).

Organigrama



Fuente: IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEO).* Oaxaca de Juárez, diciembre, 2011, pp. 56-57.

Nombre	**Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca (PEMCEV)**

Breve descripción

Otro de los programas que componen el PTEO para su desarrollo es el Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca (PEMCEV), el cual atiende ámbitos de lo social (salud, higiene y cultura), ambiental, pedagógico, económico y alimentario que incidan en lo escolar. Atendiendo dichos ámbitos, el PEMCEV pretende desarrollar un trabajo conjunto entre las autoridades escolares, los padres de familia y autoridades municipales –y en vinculación con los otros programas y sistemas del PTEO–para contribuir en la solución de problemas que afectan la vida y desarrollo educativo de los niños, jóvenes y adultos de la entidad.

En atención a la diversidad cultural, geográfica y medio ambiental y desde la perspectiva del amor a la tierra-naturaleza, la justicia, la libertad, la dignidad, la democracia comunal, el bienestar alimentario y de salud, la autonomía alimentaria y el cumplimiento a los derechos humanos, se plantean las siguientes acciones a través del PEMCEV, mismas que se estructuran en los siguientes rubros:

- Social. Puesto que no todos los estudiantes gozan de servicios médicos, se propone la integración de concejos de salud comunitarios con la participación de autoridades, padres de familia, alumnos y personal escolar, que detecte las necesidades en materia de salud. Asimismo, ante la pérdida del uso de la medicina tradicional y herbolaria de los pueblos originarios de Oaxaca, se propone su rescate y la capacitación sobre el uso de los recursos naturales de la región en pro de la salud. Por otro lado, ante la pérdida de las lenguas originarias se propone conformar un concejo comunitario de rescate de la cultura.[53]

[53] CEDES 22, *Programa Estatal para Mejorar las Condiciones de Vida y Escolares de los Niños, Jóvenes y Adultos Oaxaqueños (PEMCEV)*. Oaxaca de Juárez, 2011, pp. 29-30.

- Pedagógico. Junto con los otros programas y sistemas que componen el PTEO, se propone contribuir a la sistematización, jerarquización, valoración y atención de las necesidades de cada comunidad escolar. Asimismo, se plantea la elaboración, diseño y publicación de materiales didácticos en atención a las particularidades contextuales y culturales. También se plantea la gestión de creación de espacios físicos con personal capacitado para brindar atención a la población escolar con necesidades educativas especiales. Por último, se plantea la gestión de uniformes, calzado y útiles escolares para todo el alumnado.[54]
- Económico. En este rubro se propone el diseño de proyectos productivos autogestivos de acuerdo a los recursos y necesidades de cada comunidad (tomando como referente algunas de las experiencias comunitarias existentes), la gestión de apoyo económico para la adquisición del tipo de transporte escolar que los estudiantes de cada comunidad requieran y la gestión de becas para todos los alumnos. Asimismo, la promoción y creación, a través de los proyectos comunitarios, de formas de intercambio comercial entre comunidades. Finalmente, la gestión de una bolsa de trabajo para los alumnos de los Centros de Enseñanza Ocupacional, de Educación Básica para Adultos, de Educación Extraescolar (CEO, CEBA, CEDEX) y Misiones Culturales.[55]
- Alimentario. Mediante talleres y pláticas con especialistas, orientar a la comunidad escolar acerca de la importancia de la nutrición y su influencia en la salud, así como los valores nutritivos de los alimentos que cada comunidad produce. Asimismo, la realización de un diagnóstico sobre el estado nutricional de los alumnos de cada comunidad escolar y, a partir de las necesidades arrojadas, gestionar y coordinar para su aplicación en los desayunos escolares, programas de cocina comunitaria y aula abierta.[56]
- Ambiental. Debido a los costos ambientales y sanitarios que el desarrollo industrial y la cultura del consumo han acarreado, se propone generar un esquema de concientización, orientación y capacitación ambiental en el que se aborde el deterioro ambiental así como la importancia y la

[54] *Ibíd.*, pp. 31-33.
[55] *Ibíd.*, pp. 34-35.
[56] *Ibíd.*, p. 36.

preservación de la naturaleza en el que participen autoridades educativas, personal docente, padres de familia, estudiantes así como la comunidad en general. En este sentido, se propone también la promoción de actividades y ejecución de acciones de protección, recuperación y preservación ambiental. Por último, se propone la recolección y potabilización de aguas tratadas y pluviales, así como la gestión de la construcción y mantenimiento de tratamiento de aguas residuales en cada comunidad.[57]

Contexto-condiciones en las que surge. Ante qué surge. Problemática ante la que surge

Se pueden situar, a manera de síntesis, las problemáticas a las cuales obedece la construcción de este programa de la siguiente manera:

- En una gran proporción los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos oaxaqueños se encuentran impactados por condiciones de desigualdad y pobreza. Pese a que se han implementado en la entidad programas compensatorios para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y para abatir el rezago educativo, estos han resultado insuficientes y limitados.
- La ausencia de una mirada integral por parte de las políticas educativas en relación al desarrollo educativo, el cual se ve impactado por una serie de aspectos –sociales, ambientales, alimentarios y económicos– que si bien trascienden el ámbito escolar, han sido elementos determinantes en el aprovechamiento escolar, deserción, reprobación y eficiencia terminal: pobreza, abandono de la tierra, desempleo, bajos salarios, abuso y explotación infantil, inseguridad, alcoholismo, drogadicción, abandono de niños, desnutrición durante el embarazo, enfermedades infecciosas, explotación de los recursos naturales, contaminación, por mencionar algunos.[58]

[57] *Ibíd.*, pp. 37-38.
[58] *Ibíd.*, p. 5.

- Desde una perspectiva amplia, las consecuencias que han generado el crecimiento económico de los mercados y el progreso enunciado por el proyecto de la modernidad en términos de costos ambientales, sanitarios, sociales, culturales, económicos y educativos. Estas consecuencias se han visto reflejadas en la disminución de la calidad de vida de los pueblos oaxaqueños (la profundización de la desigualdad y la pobreza, alza de precios y carestía de la vida, disminución de la producción agrícola, exposición a catástrofes naturales), así como en la pérdida de su identidad histórica y cultural.[59]
- Persistencia de discriminación étnica, religiosa y lingüística en la entidad que, aunado a la escasa participación social y política de la mujer, ha arrojado un escenario desigual que se ve reflejado en los espacios escolares y en la vida de los oaxaqueños.[60]
- Precariedad de elementos suficientes que propicien una formación acorde a lo señalado por las políticas educativas.
- En términos de alimentación y de salud. Acuerdos de la SEP con grandes corporaciones como Coca-cola, PepsiCo, y Bimbo que han favorecido la presencia de sus productos en las sedes educativas. Y en este sentido, la influencia que estas corporaciones han tenido –más en términos de motivaciones lucrativas que en materia de salud– en el delineado de propuestas alimentarias, hábitos de consumo y criterios de salud.[61]

Sujetos de la propuesta	
¿Quiénes la generan?	Sección XXII del SNTE-CNTE
¿A quiénes?	Estudiantes (niños, jóvenes y adultos) de los once niveles educativos de educación básica de Oaxaca.
Objetivo	
Este programa tiene como fin la generación de acciones adecuadas y oportunas para mejorar las condiciones de vida de los niños, jóvenes y adultos en el ámbito escolar, como una propuesta alternativa que permita	

[59] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, pp. 20-21.
[60] *Ídem.*
[61] CEDES 22, *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)* [en línea-vídeo]. Oaxaca de Juárez, febrero, 2013, 2:25:13 min. <https://www.youtube.com/watch?v=SGsyf22iDt8>. [Consulta: 27 enero, 2018].

construir una nueva sociedad más justa y más libre, y que sea la escuela pública que en un trabajo estratégico con los padres de familia y las autoridades de las comunidades, pueda coadyuvar en la solución de los problemas que afectan directa o indirectamente la educación de los alumnos.[62] Asimismo, la generación y construcción de proyectos educativos, desde los planteamientos pedagógicos del PTEO, que contribuyan a la transformación y a las mejoras de condiciones escolares y de la vida de los niños jóvenes y adultos anteponiendo las características sociales, culturales y lingüísticas de las comunidades de Oaxaca.

Para ello, sus objetivos específicos y líneas operativas son:

- Coadyuvar al desarrollo de hombres y mujeres que perciban, sitúen y expliquen su realidad como objeto de estudio para transformarla y mejorarla.
- Implementar de proyectos escolares comunitarios que involucren a la comunidad en su conjunto, que impacten en el contexto socio-cultural con el fin de mejorar el estado de nutrición, salud y bienestar de los educandos, que se refleje en su desarrollo integral.
- Impulsar de una educación ambiental sustentada en el respeto a la naturaleza, desde la formación docente que proyecte en la comunidad la sustentabilidad.
- Generar una cultura de respeto a los derechos humanos.
- Fortalecer la cultura comunitaria.
- Asegurar que todos los niños, jóvenes y adultos de Oaxaca tengan acceso a los servicios médicos necesarios.
- Generar una cultura de respeto de los derechos humanos. (Salud, alimentación, educación, medio ambiente) y los derechos, económicos, sociales y culturales.
- Rescatar las costumbres y tradiciones de los pueblos para considerarlas en la construcción curricular.
- Propiciar condiciones para la socialización de experiencias pedagógicas desarrolladas en el

[62] IEEPO, SNTE Sección XXII, *Antología. Taller sobre el PTEO, Plan para la Transformación de la educación de Oaxaca*, Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO, Oaxaca, México, febrero, 2013, p. 117.

- colectivo.
- Desarrollar y fomentar una cultura ecológica de amor a la naturaleza.
- Coadyuvar con el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO) la creación de espacios físicos adecuados para la atención a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Promover el servicio de transporte escolar.
- Otorgar becas a todos los alumnos de los niveles educativos.
- Organizar a las madres de familia para que se involucren en la preparación de los alimentos nutritivos para los educandos.
- Crear un fideicomiso específico para la gestión y funcionamiento del programa.

Organigrama

Fuente: IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas,* Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO. Oaxaca, noviembre, 2013, p. 11.

Nombre	**Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO)**

Breve descripción

El Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO) es el programa del PTEO que atiende las necesidades y el rezago en materia de infraestructura y equipamiento. Para el PROPCIEEO es imprescindible que los centros educativos cuenten con condiciones de infraestructura y equipamiento dignas para que desarrollen sus actividades académicas. Los criterios que guían el programa son los siguientes:

- La vinculación de los docentes con la comunidad a través de proyectos educativos: escolares o comunitarios.
- El fortalecimiento y rescate del trabajo comunal (tequio, ayuda mutua o guelaguetza). Sumar esfuerzos populares y comunitarios para dar respuesta a las necesidades y problemáticas en lo que infraestructura y equipamiento escolares se refiere.

> Con el propósito de que la derrama económica que se genere por el tequio no se desvirtúe, pervierta o desestimule el trabajo comunitario, se cuidará escrupulosamente con la más alta responsabilidad el respeto a la invaluable práctica comunitaria; se buscará en cada caso y de común acuerdo con las autoridades comunitarias, el mecanismo que concilie la práctica del tequio y el beneficio económico para la comunidad en general. Será la propia comunidad la que defina los criterios para organizar a las personas en la realización de la obra a través del tequio.[63]

- El uso de materiales propios de la región que no sean lesivos al entorno. El uso de estos materiales resulta de gran importancia para aprovechar al máximo lo que la misma comunidad pueda proveer para la edificación de las obras.
- El aprovechamiento, reacondicionamiento y adecuación de la infraestructura ya existente a los nuevos enfoques educativos.
- El diseño de construcciones con especificaciones técnicas adecuadas a la diversidad climática y orográfica de la entidad. Para ello habrá que tomar

[63] IEEPO, Sección XXII-SNTE, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, 2012, p. 30.

en consideración: el tipo de suelo, clima, cuidado de los ecosistemas naturales, riesgos estructurales y para la salud a diversidad climática y orográfica de la entidad.

- La transparencia en el uso y administración de los recursos asignados a la infraestructura de la educación básica, mediante los mecanismos de control, supervisión, vigilancia y fiscalización de todos los procesos.
- La concentración de funciones en una sola instancia dentro del IEEPO, la cual priorice y defina las obras que se realizarán anualmente;
- La obligación del Estado de proporcionar los recursos en su totalidad para atender las necesidades de infraestructura y equipamiento educativo.
- La necesidad de que las obras que sean ejecutadas por el Instituto Oaxaqueño Constructor de Infraestructura Física Educativa (IOCIFED) se realicen con transparencia y apego a la planeación realizada por el IEEPO conforme a los criterios establecido.
- La prioridad para que todas las comunidades cuenten con instalaciones educativas adecuadas y dignas para la realización de los procesos educativos. Estos espacios deben estar equipados en consideración a las necesidades de los estudiantes, las posibilidades que brinde cada contexto y con respeto a la cultura y formas de organización de las comunidades.
- La construcción de la infraestructura de aula de medios y suministrar el equipamiento necesario de acuerdo a los requerimientos actuales del uso de la tecnología mencionados en los programas y planes de estudio institucionales.
- La generación de la infraestructura de bibliotecas necesaria para el impulso y fortalecimiento de los programas de lectura que promueven las instancias institucionales.
- La vigilancia de los recursos y presupuesto asignados a construcción y equipamiento mediante las asambleas comunitarias.
- La integración de los diversos actores (arquitectos, ingenieros, trabajadores de la educación, comunidad) en el diseño de las instalaciones educativas.

Contexto-condiciones en las que surge. Ante qué surge. Problemática ante la que surge

Este programa surge principalmente ante las condiciones de déficit en los ámbitos de infraestructura y equipamiento escolar en la entidad, que en muchos casos se traduce en un alto porcentaje de escuelas de educación básica que no proveen a sus estudiantes y maestros condiciones suficientes ni dignas para llevar a cabo la labor educativa. Al respecto se parte de considerar que:

- La marginación que vive el estado de Oaxaca se refleja en la infraestructura de sus escuelas. El escaso presupuesto destinado a este rubro ha sido insuficiente para cubrir tanto el crecimiento de los servicios educativos como para abatir el déficit en construcción, equipamiento, reparación y mantenimiento de las escuelas. A partir del diagnóstico realizado por el CEDES 22 durante la realización del TEEA 2009, se pudieron situar con mayor claridad las necesidades y carencias de las escuelas: aulas de concreto, de carrizo, de lámina, de adobe embarrado de lodo; una sola aula que funciona, además de salón de clases, como bodega y dirección; escasas mesas de trabajo y muy pequeñas; "programas de construcción que han sido abandonados; escuelas que desde su creación jamás han sido reparadas y en ocasiones ni pintadas […]."[64]
- La necesidad de mantener e incrementar la infraestructura de servicios educativos con criterios y políticas de construcción pertinentes a las características geográficas y ambientales de las regiones de la entidad.[65]
- La insuficiencia de los recursos que autoriza la federación para el equipamiento y la operación de los servicios y las deficiencias en la planeación, organización y operación administrativa, impide la adecuada atención a las necesidades de los planteles educativos.[66]
- Irregularidades con respecto a la infraestructura y equipamiento educativo y, la poca claridad en la rendición de cuentas. Por ejemplo, en relación con las empresas constructoras que se licitan y que en muchas

[64] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2009-2010…, op. cit.*, p. 5.

[65] IEEPO, SNTE Sección XXII, *Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO)*. Oaxaca de Juárez, enero, 2012, p. 23.

[66] *Ibíd.*, p. 25.

ocasiones, mencionan los maestros, facturan las construcciones incluso por el doble del costo real[67].

Sujetos de la propuesta	
¿Quiénes la generan?	Sección XXII del SNTE-CNTE
¿A quiénes?	Escuelas de los once niveles educativos de educación básica de Oaxaca.

Objetivo

Este programa tiene como fin dar respuesta pertinente, eficaz y eficientes a las necesidades y problemáticas en lo que infraestructura y equipamiento se refiere.

Para ello, sus objetivos específicos y líneas operativas son:

- Privilegiar el criterio de equidad como principio orientador del proceso de planeación, programación y ejecución de las acciones de construcción, mantenimiento y equipamiento.
- Fomentar la utilización de tecnologías alternas de construcción de la infraestructura educativa, que sean acordes con la diversidad climática y orográfica de la entidad.
- Hacer eficientes las normas y el proceso de planeación, priorización y programación para la atención de las necesidades de infraestructura, mantenimiento y equipamiento educativo, mediante la concentración de funciones en una sola instancia dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Diseñar y operar los mecanismos de comunicación y participación entre los distintos actores de la educación para la priorización y asignación de recursos a partir del presupuesto asignado a la infraestructura, mantenimiento y equipamiento educativo de la educación básica.
- Equipar con tecnología de la información y comunicación a los centros educativos de la entidad que permita responder a los requerimientos contemporáneos y contribuyan al buen desempeño académico de todos los involucrados.

[67] CEDES 22, *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)* [en línea-vídeo].

- Exigir en todas las instancias involucradas la rendición de cuentas y la transparencia en el ejercicio de los recursos presupuestales destinados a la infraestructura, mantenimiento y equipamiento de la educación básica, mediante el establecimiento de mecanismos adecuados de información pública y participación social y comunitaria.
- Utilizar el tequio y a la vez beneficiar económicamente a la comunidad en donde se desarrolle la infraestructura y equipamiento educativo. En este sentido se buscará impulsar, en la medida de la realidad, el tequio en las poblaciones de nuestro estado donde se observe esta práctica. Para el cumplimiento de este objetivo se tendrán que garantizar, entre otros aspectos los, mecanismos económicos justos para la comunidad, de transparencia en el uso de los recursos, y de continuidad, seguridad y eficiencia de la obra.
- Privilegiar, en la medida de lo posible, la mano de obra local de la comunidad, respetando las cotizaciones de mercado correspondiente y observando los mismos principios del objetivo anterior.
- Proponer diseños arquitectónicos e ingeniería sustentable que sean adecuados a la diversidad que presenta cada región del estado.
- Sistematizar la información estadística de infraestructura y equipamiento contenida al interior del Instituto.
- Construir el escalafón de prioridades de infraestructura y equipamiento escolar
- Generar diseños arquitectónicos e ingeniería que sean adecuados a la diversidad que presenta cada región del estado.
- Conformar los colectivos escolares y comunitarios para el desarrollo de los proyectos educativos.
- Implementar talleres para la aplicación de las tecnologías alternas de construcción y sobre el contenido en el concepto de infraestructura escolar integral comunitaria.
- Desarrollar un modelo informático que sistematice los datos de los participantes en el Programa.

Nombre	**Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO)**

Breve descripción

Finalmente, el Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO) atiende la promoción y reconocimiento económico y social de todos los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca.

El PRETEO busca incentivar el trabajo docente y la organización en colectivos para la construcción de proyectos educativos. Se plantea que los resultados del aprovechamiento escolar no sólo es producto del trabajo individual y de la preparación docente sino resultado de una multiplicidad de variables sociales y educativas, entre las que destaca el trabajo colectivo de maestros directivos y personal de apoyo y asistencia a la educación.[68]

En este sentido, bajo principios de horizontalidad e igualdad de condiciones laborales, plantea seis criterios a considerar para el ingreso y promoción de los colectivos –conformados por trabajadores–en este programa: antigüedad, construcción y/o reconstrucción del proyecto en colectivo, ejecución del proyecto, logro educativo, difusión y extensión del alcance del proyecto y la formación profesional.[69]

El PRETEO plantea dos tipos de colectivos: el escolar y el de apoyo educativo:

- Colectivo escolar. Está constituido por el personal directivo, docente, de apoyo y asistencia a la educación que se encuentre adscrito o comisionado en una escuela pública de educación básica. En el caso de las escuelas unitarias se debe recurrir a la conjunción de escuelas para la conformación de colectivos de una misma zona escolar. En el caso de las escuelas bidocentes o tridocentes podrán constituirse en colectivo en la institución o con sus pares de la misma zona escolar. Sólo habrá un colectivo por centro de trabajo.

[68] *Cf.* CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2009-2010…, op. cit.*

[69] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca, op. cit.*, p. 36

- Colectivo de Apoyo Educativo: Se integra por supervisiones; jefaturas de zona o sector y demás áreas educativas del IEEPO y se subdivide en: a) Colectivos de supervisión, jefaturas de zona o sector el cual está constituido por el supervisor, jefe de zona o sector (según corresponda), Auxiliares Técnico Pedagógicos (ATP) y personal de apoyo y asistencia a la educación (PEA) que se encuentre adscrito o comisionado en dicho centro de trabajo y; b) Colectivo de áreas educativas del IEEPO, el cual se constituye por el Jefe de área, ATP y PEA que se encuentre adscrito o comisionado en un área educativa.

Contexto-condiciones en las que surge. Ante qué surge. Problemática ante la que surge

El PRETEO se posiciona frente a anteriores programas de reconocimiento a maestros, principalmente el programa denominado Carrera Magisterial implementado en 1992, que trajo consigo la flexibilidad laboral y salarial. Este programa, señalan los maestros oaxaqueños, implicó el arraigo de la individualización de la labor docente, el ensanchamiento de las brechas de desigualdad entre los maestros e injusticias laborales: asistir a cursos de actualización y diplomados y aprobar las evaluaciones no necesariamente reflejan el mejoramiento de su desempeño académico.[70]

Sujetos de la propuesta	
¿Quiénes la generan?	Sección XXII del SNTE-CNTE
¿A quiénes?	Trabajadores de la educación, que cuenten con nombramiento Código 10 (alta definitiva) o Código 95 sin titular (interinato ilimitado), de los niveles y modalidades de educación básica de Oaxaca.

Objetivo

El Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca tiene como fin reconocer económicamente la labor de los trabajadores de la educación que participan de manera colectiva en la construcción, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos y que se acompañan de una formación profesional con perspectiva crítica y social, que contribuya al mejoramiento del proceso educativo y la vida social en la entidad. Asimismo, busca promover el trabajo en colectivo mediante

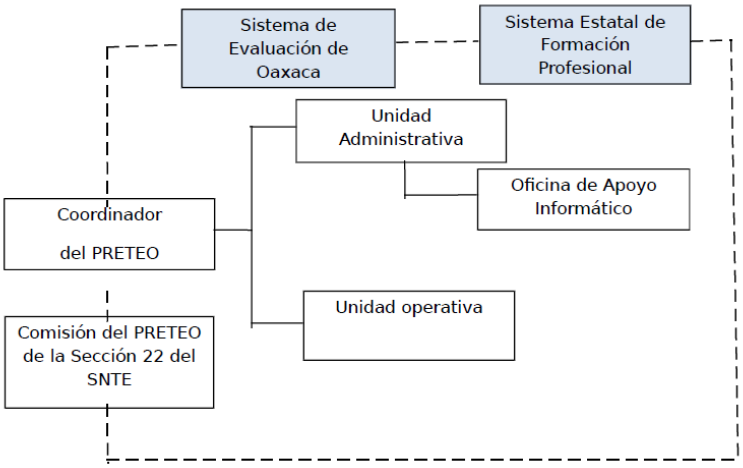
[70] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2009-2010…, op. cit.*, pp. 53-61.

proyectos educativos para la transformación de la práctica educativa y la vida de la comunidad.

Para ello, sus objetivos específicos y líneas operativas son:

- Reconocer y valorar la formación profesional de los trabajadores de la educación como una tarea sustantiva para mejorar el Sistema Educativo Estatal.
- Incorporar los procesos de evaluación y seguimiento de las actividades y funciones específicas que realizan los trabajadores de la educación y que impactan en los procesos sociales de las comunidades.
- Reconocer económicamente el compromiso y responsabilidad de los trabajadores de la educación como agentes de cambio social.
- Promover la participación colectiva de los trabajadores de la educación en proyectos educativos y consolidar los colectivos escolares.
- Valorar la formación permanente de los trabajadores de la educación.
- Reconocer económicamente el compromiso social y educativo de los trabajadores de la educación, vinculándose con los procesos de evaluación y formación profesional.
- Desarrollar un modelo informático que sistematice los datos de los participantes en el Programa.

Organigrama



Fuente: IEEPO, SNTE Sección XXII, *Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO).* Oaxaca de Juárez, octubre, 2011. p. 25.

4. El PTEO. Vinculación escuela-comunidad: Sujetos de la educación, horizonte pedagógico y propuesta curricular

4.1. Visión y sentido de lo educativo

Con respecto a la educación es vista como una de las bases fundamentales para la transformación, como

> […] motor del desarrollo social, un medio para el advenimiento de una nación bien integrada, con una población preparada para defender sus derechos, la educación es un soporte fundamental para la transformación social que posibilita el ejercicio libre, crítico, creativo y participativo de la sociedad.[71]

La propuesta del PTEO, retoma los aportes de José Luis Rebellato[72], educador popular uruguayo, para definir la educación alternativa como proyecto ético y político, como concepción metodológica y como movimiento cultural en construcción: "La educación es ética, porque propone valores éticos solidarios que se concretan en procesos dialógicos de aprendizaje colectivo. Es política porque promueve un análisis grupal de la alienación. Como concepción metodológica es un camino por el cual los sujetos son capaces de realizar su propia alfabetización, de posicionarse en el mundo a través del diálogo."[73]

En este sentido, el papel de la escuela es fundamental ya que yace en ella un vínculo permanente con la vida social de la comunidad generando procesos dialógicos en donde se construye y reconstruyen conocimientos. Se concibe la

---

[71] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…*, *op. cit.*, p. 17.

[72] *Cf*. IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*

[73] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación*…, *op. cit.*, p. 48. En este sentido, diálogo se entiende como acción y reflexión, ya que: "…la praxis dialógica es la realizada por aquel educador que propone un proceso continuo y creativo con y del educando, los excluidos, el oprimido, el débil, con otras culturas y con diversas prácticas históricas y sociales, con el fin de interpretar su cultura y transformarla. Los procesos dialógicos permiten: la comunicación, la interpretación y la expresión, aprender a hablar con el otro y en la otredad; dialogar con organizaciones y sectores; una construcción diferente de la política donde el poder es entendido como participación y la autoridad como servicio; uso de una metodología de la pregunta, como condición de la existencia humana; la articulación de los poderes populares; la interculturalidad y, construirnos como sujetos." (*Ídem.*)

relación escuela-comunidad como eje para la transformación. La escuela como centro de compartición de conocimientos, como el núcleo nodal de transformación del conocimiento que exige nuevas formas de construcción de los sujetos Como centro en el que se comparten los saberes que fortalecen la identidad de la vida del estudiante y su cultura.[74]

En este marco, parte de los fundamentos en los que se basa el PTEO, tienen como base los siguientes principios:

- La educación es entendida como práctica, como proceso y como proyecto: "típicamente social y específicamente humano"[75].
- El propósito fundamental de la práctica educativa es la formación integral de los alumnos.
- "La educación es un proceso complejo [el cual] debe contribuir a mejorar la escuela y permitir (desde ella y en relación con su contexto inmediato y universal) la comprensión de la realidad y transformarla."[76]
- La educación como práctica que propicie la integración, al considerar como punto de partida el mundo real de los sujetos, de los sectores populares, reconociendo el conflicto social para poder definir una identidad y un rol en él que, mediante la acción, busque una transformación.[77]
- La educación como "esencia de emancipación del *ser* para actuar en su contexto social."[78] Y recuperando a Paulo Freire, "…es una apuesta al diálogo"[79].
- Los "caminos" hacia una educación emancipadora y contrahegemónica nunca estarán cerrados. Es decir, no están acabados y requieren de un ejercicio reflexivo.

---

[74] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2017-2018. La cotidianidad de la práctica educativa en la resistencia pedagógica de Oaxaca*. Oaxaca de Juárez, CEDES 22 de la Sección XXII, 2017, p. 35.

[75] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, p. 4.

[76] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*, p. 44.

[77] *Ibíd.*, p. 39.

[78] *Ibíd.*, p. 19.

[79] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2011-2012. La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social*. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2011, p. 30.

- La transformación de las prácticas educativas desde una perspectiva emancipadora.
- "La construcción educativa, además de ser una práctica de comunicación en la trama de la cultura que se configura en torno a una identidad social y académica en el estado de Oaxaca, es un objeto de la transformación."[80]
- "El Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca se caracteriza por, reconocer una educación integral que retoma como principio la teoría y la pedagogía crítica en las diferentes categorías de análisis como: la epistemología, filosofía, antropología, ontología, accediendo a potencializar la formación del ser desde la concepción real de la comunidad en su relación con los Otros."[81]
- En este sentido, el PTEO parte de considerar que para garantizar el sentido público, laico y gratuito de la educación, la educación deberá de ser crítica, social y comunitaria, atendiendo la diversidad como eje fundamental.[82]

Tomando como base el reconocimiento del mosaico cultural, étnico y lingüístico del estado de Oaxaca, la propuesta del PTEO recupera un punto de intersección identitaria: la perspectiva comunitaria, comunal y colectivista. El sentido comunal se fija como algo propio que, sin bien ha cobrado mayor fuerza en los espacios rurales más que en el medio urbano, el PTEO lo sitúa como uno de los ejes que le da sentido y dirección a la propuesta estatal. El sentido colectivo, la ayuda mutua y suma de esfuerzos, la corresponsabilidad y compromiso con la comunidad, se definen como los puntos de confluencia de las comunidades que integran el abanico estatal, que de diversas maneras se ve reflejado en los procesos cotidianos de los habitantes.[83] La comunalidad:

> [...] describe la relación de la vida comunal de los pueblos originarios [de Oaxaca] en un marco holístico, es más que la simple cotidianidad de sus habitantes, es una asociación política, donde se valoran los derechos colectivos como eje principal a

[80] IEEPO, SNTE Sección XXII, *Antología. Taller sobre el PTEO…, op. cit*., p. 1.
[81] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*, p. 38.
[82] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, p. 4.
[83] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2011-2012…, op. cit*., p. 58.

través de la asamblea comunal, en la comunalidad se gestan procesos de compartencia, respeto, ayuda mutua, autonomía, y autodeterminación.[84]

Tanto en relación con los estudiantes como con los docentes, el PTEO pretende formar sujetos autónomos, reflexivos, críticos y creativos que, además de mejorar su práctica educativa, al vincularse con la vida de la comunidad de la que son parte, busquen transformar las condiciones.[85] Por ello, parte de su propuesta tiene como objetivo formar sujetos que resistan a los procesos de hegemonía del pensamiento, sujetos del diálogo cultural que resignifiquen la vida de los pueblos.[86]

Asimismo, busca desarrollar en los sujetos capacidades de construcción de conocimiento a partir del contexto en el que se encuentre., lo que plantea la importancia de que los actores de la educación lean críticamente su realidad (que implica leerse a sí mismo en su relación con su entorno), para posteriormente transformarla.[87]

La propuesta educativa entiende por actores educativos a todos los trabajadores de la educación (alumnos, alumnas, familias y la comunidad) que participan en un proyecto común; de ellos se espera que actúen como sujetos analíticos, críticos y reflexivos en la toma de decisiones.

En este sentido, resultan interesantes las características que, desde la propuesta del PTEO, se les atribuyen a los educadores y sus funciones, pues se busca refutar las tendencias de vincular unidireccionalmente la labor docente con los proyectos estatales —en las que se reduce su nivel de acción a la operación de programas—, así como revitalizar el sentido intelectual y profesional de su labor. A continuación se ubican algunas de las características y las funciones que se le asignan al sujeto docente desde el PTEO.

---

[84] *Ibíd.*, p. 74.

[85] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2010-2011 La colectividad como principio de la educación alternativa para la transformación de la escuela*. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2010, p. 12; CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2009-2010…, op. cit.*, p. 14.

[86] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2016-2017…, op. cit.*, p. 35.

[87] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*, p. 38.

Los docentes tienen la responsabilidad de:

- cuestionar sus distintas realidades educativas y comunitarias para generar procesos pedagógicos críticos que sean compartidos con los estudiantes;
- transformar su práctica en su contexto sociocultural;
- problematizar el acto pedagógico y la realidad social en la que se inscribe;
- reflexionar sobre su propia práctica reflexionar sobre su propia práctica;[88]
- no perder de vista que su trabajo está al servicio del pueblo;
- construir su voz narrativa en la práctica de la pedagogía, así como de las de sus estudiantes;
- crear los instrumentos que le permitan "…convertirse en un intérprete crítico de la realidad de la comunidad y del mundo, para posteriormente vislumbrar, identificar y analizar las teorías de aprendizaje que puedan ayudarlo a contribuir con la concienciación de los sujetos y la construcción de aprendizajes de manera reflexiva y crítica";[89]
- transformar su realidad por medio de la educación, que es su materia de trabajo;
- situarse en el lugar del estudiante, del que también aprende;
- demostrar y demostrarse, que el quehacer del maestro no se circunscribe únicamente al trabajo áulico, sino que se determina y está presente en su accionar en el ámbito social.

Asimismo, se habla de la figura del docente como investigador, el cual "se interroga sobre su función, sobre su papel y sobre su figura, se pregunta sobre su quehacer y sus propósitos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza y que regulan el trabajo didáctico, evalúa los procesos."[90] En suma, problematiza su labor, lo cual

---

[88] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2009-2010…, op. cit.*, p. 42; IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit*., p. 26.
[89] *Ibíd.*, p. 44.
[90] *Ídem.*

implica la "revisión a fondo de propósitos, de estrategias, de programas y de acciones concretas".[91]

> Ser maestros investigadores, que comprenden su práctica y logran la concienciación y la construcción de una pedagogía creativa, crítica y propia a su cultura y necesidades, permitirá contrarrestar la cultura de empresa que anula los impulsos democráticos, la acción moral y los pensamientos críticos. Por el diálogo podemos tomar conciencia de la dinámica de las relaciones de producción y hacer emerger las opciones de valor y libertad necesarias en la definición del sentido de una práctica pedagógica crítica.[92]

Finalmente, la labor docente en su condición de educadores, tiene que estar enfocada al respeto de la cultura de los pueblos oaxaqueños y de sus libertades,

> [...] una labor que privilegie la creatividad, que pugne por erradicar los problemas que impiden el desarrollo de los alumnos y las comunidades, una labor decidida a valerse del diálogo para establecer mejores oportunidades de emancipación. De este modo, es necesario considerar los elementos esenciales en el aula y el contexto de los alumnos y asumirnos como investigadores considerando los procesos dialógicos y hermenéuticos encaminados a la transformación educativa de las comunidades.[93]

Con respecto a los educandos, reconocerlos como sujetos con conocimiento y como parte de una realidad en la que se desarrollan.[94]

En este sentido, uno de los rasgos que marca al PTEO como una alternativa es la perspectiva comunitaria, comunal y colectivista. Este eje se ve reflejado en diversos planos de la propuesta: la operatividad, los contenidos y los fundamentos, tal como se sitúa en el próximo apartado.

---

[91] *Ídem.*
[92] *Ibíd.*, p. 48.
[93] *Ibíd.*, p. 47.
[94] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2010-2011…*, *op. cit.*, p. 26.

4.2. Perspectivas teórico políticas y posición frente al saber

A continuación se presenta el ideario del proyecto educativo del PTEO, es decir, los principios que orientan la propuesta impulsada por el magisterio oaxaqueño y posteriormente, se recuperan los fundamentos de esta propuesta, así la postura del que asume el MDTEO con respecto a elementos centrales de la propuesta.

Para ello, se abordan los siguientes aspectos: a) Lo cultural: multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, comunalidad y colectivismo. Enfoque comunitario-crítico, b) Las apuestas éticas y epistemológicas, c) Las lecturas y apropiaciones desde las teorías críticas de la educación, las pedagogías críticas, pedagogía de la emancipación y de la liberación, d) Las consideraciones con respecto a la escuela y e) Los fundamentación jurídica en la fase de elevación de la propuesta a Ley Estatal de Educación.

Los principios que orientan la propuesta educativa son:[95]

- Democrático. Como sistema de vida, que favorece el mejoramiento de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de los pueblos.
- Nacionalista. En pos de la comprensión de los problemas políticos, económicos y sociales de la Nación, defensa de la independencia política y económica, de los recursos naturales y la cultura.
- Humanista. Se considera a la persona como el principio y fin de las instituciones basadas en ideales de justicia social, libertad y equidad.
- Comunalidad. Como forma de vida y razón de ser de los pueblos originarios.

a) Lo cultural: multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, comunalidad y colectivismo. Enfoque comunitario-crítico

La propuesta educativa de la S-XXII está fundamentada desde un enfoque comunitario crítico, el cual tiene como principio la "relación y el respeto entre

[95] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, pp. 8-9.

culturas, la crítica y autocrítica como formas de empoderamiento de los sujetos en lo individual y colectivo, por lo que se plantea tener una base común entre ellas, la diversidad lingüística, el territorio, el trabajo comunal, la fiesta y el poder ciudadano, además de la defensa de los derechos humanos, la preservación de los recursos naturales, la salud, la alimentación, educación, etc."[96] Además, de la revaloración de la cultura de los pueblos originarios y participación en su difusión, se busca atender la diversidad como eje fundamental del PTEO, así como reconocer y atender la diversidad cultural y social de los educandos, y, con ello, las características etnolingüísticas del estado de Oaxaca.

En este sentido, se plantea "como eje central la recuperación y articulación de los saberes comunitarios, para construir los currículos escolares que den sentido y significado al proceso formativo de los niños, jóvenes y adultos del estado; es decir, que se establezca un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad, la vida escolar y del sujeto en formación, esto son parte esencial del proyecto educativo."[97]

Algunos principios con respecto a la cultura, la identidad y la comunalidad que fundamentan la iniciativa de la S-XXII son:

- Se reconocen los procesos tanto físicos, como culturales los cuales son construidos histórica y socialmente, y que constituyen la base para la creación de un currículum autónomo en las escuelas.

> La identidad, al igual que la cultura, tampoco es un producto final, acabado, no se trata de una cosa. Sino debe pensarse en la identidad como una producción que no está nunca completa, que está siempre en proceso, constituida en el interior y no fuera de la representación. Así pues, el proceso de formación de la identidad está siempre referido a un otro. Soy lo que otro no es; no soy lo que otro es. La identidad y la alteridad son, por tanto, procesos inseparables. Desde esa perspectiva, por lo tanto, la identidad no está constituida en torno a un núcleo de autenticidad, de una experiencia cultural primordial que definiría las diferentes culturas. La verdadera diferencia siempre es el resultado nunca definitivo, de un proceso de construcción. Por eso, esa concepción de identidad es fundamentalmente histórica: somos aquello en lo que nos convertimos, lo que significa que también nos podemos convertir en otra cosa, ahora o en el futuro.

[96] *Ibíd.*, p. 25.
[97] *Ídem.*

> Una identidad cultural tiene una historia y no es algo que exista, simple y naturalmente.[98]

- Se plantea la importancia de ir más allá de la descripción de la realidad, con el objetivo de "…comprender, interpretar, y explicar cómo los propios sujetos están redefiniendo lo que es su modo de vida, partiendo de la construcción de acuerdos y actos comunicativos, de pertenencia e identidad comunitaria."[99]
- Se entiende la comunalidad como un modo de vida, como resultado del conjunto, del trabajo en colectivo de la labor común, por lo que la educación habrá de fundarse en la idea del carácter colectivo, la identidad y los saberes comunitarios, articulando sus formas de organización (el trabajo, el territorio, la fiesta y el poder comunales) que potencien valores en la vida de la comunidad y de los sujetos, lo que podría favorecer el fortalecimiento del tejido social.[100]
- Se requiere la generación de diversas formas de práctica pedagógica en las que los estudiantes, padres de familia y maestros aprendan a construir su conocimiento, a tomar posturas, debatir y esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos de su propia historia, partiendo de aprendizajes capaces de hablar y escuchar sobre tradiciones, historias y perspectivas teóricas diversas; ser responsable de lo que dicen, conscientes de comprometerse con el mundo, de manera que puedan plantearse cuestiones sin temor a recibir castigo alguno.

Se posiciona *lo colectivo* como eje transformador, como la posibilidad de interacciones culturales y sociales, así como el compartir experiencias, saberes y conocimientos de los actores que lo integran a través de un proceso dialógico que parta de asumir las necesidades del contexto concreto. Esto se ve reflejado en que lo colectivo, junto con la idea de proyecto, sea el eje operativo y unidad básica de la propuesta, el cual se abordará más adelante.

Algunas consideraciones con respecto al trabajo colectivo:

---

[98] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*, p. 64.

[99] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, p. 27.

[100] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*, p. 21-49.

- La colectividad se da en un espacio público, en comunión, donde se plantean los problemas sociales y se propicia el ejercicio de la vida democrática para resolver los problemas. La colectividad recupera la identidad, los saberes y conocimientos comunitarios, articulando sus formas de organización, fortaleciendo los valores de la comunidad y entretejiendo un proceso de transformación social.
- "El *colectivo* mirado como un movimiento solidario que comparte y construye un proceso autónomo de la individualidad a la colectividad, busca una participación activa y crítica ante la sociedad actual. Es una concepción que recupera la capacidad de los trabajadores en relación con su materia de trabajo, ligada a la autonomía intelectual, que comunica las innovaciones pedagógicas a través de la investigación y difusión de cultura".[101]
- "El *colectivo***,** tiene el imperativo de crear condiciones para potenciar un movimiento pedagógico y social alternativo, para mejorar la educación de los niños, jóvenes y adultos, así como la recuperación del saber y la cultura comunitaria, la reflexión y reconstrucción de la práctica educativa a fin de posibilitar la transformación de la sociedad,"[102]
- El trabajar en colectivo permite recuperar los intereses, conocimientos y saberes de los participantes, la reflexión, la deliberación y la acción son procesos permanentes que propician nuevas formas de entender la construcción del conocimiento y resolver las situaciones problemáticas desde una perspectiva crítica, pedagógica y comunitaria. Desde esta mirada se desmitifica a la verdad absoluta y el conocimiento único, reduccionista y separada de la realidad social."[103]
- El conjunto de conocimientos y saberes populares y/o comunitarios "se encuentran establecidos y a la vez en refutación por reglas y normas que limitan y capacitan a identidades determinadas, construidas históricamente y organizadas socialmente. Estas identidades son

[101] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, p. 18.
[102] *Ídem.*
[103] *Ídem.*

retadas y redefinidas, en términos de construcción de nuevos territorios, teniendo como meta la construcción social y humana."[104]

- "La pedagogía comunitaria tiene como principio fundamental, trabajar en colectivo, respetando la identidad individual de los actores de la comunidad, sus saberes culturales y conocimientos, todo esto vinculado a un proyecto educativo de la escuela, que se construye a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar- comunitario donde se desarrolla la práctica educativa".[105]

b) Apuesta ética y epistemológica

Los valores que fundamentan el quehacer de los educadores son la libertad, la democracia y la justicia. Se asumen como compromisos para el fortalecimiento del PTEO, para incidir en la transformación de la educación. La libertad en el sentido de educar en y para la libertad; la democracia como forma de vida necesaria para todo hombre libre, por lo que es necesario proyectar la vida sindical democrática en el espacio escolar junto con las reflexiones críticas y el análisis. La justicia es entendida en un sentido diferente al enfoque individualista, jurídico que le da la sociedad actual y las formas de vida en los modos de producción capitalista.[106]

Por otra parte, el conocimiento se ubica como base de la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento. Para el PEA, la epistemología es el estudio de la integración de los esquemas de apropiación de conocimiento y de aprehensión de la realidad en sus diversas manifestaciones en el contexto escolar, producto de la acción del sujeto de aprendizaje, y la manera específica como se forma cada uno de estos esquemas.[107] "El pensamiento epistémico interroga el hecho, lo pone en cuestión, lo juzga, lo indaga y abre posibilidades de una práctica continua,

---

[104] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*, p. 5.

[105] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, p. 27.

[106] *Cf.* CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2008-2009. El análisis curricular desde la investigación-acción crítica emancipatoria*. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2008.

[107] *Ídem.*

moviliza supuestos, leyes y teorías que en ocasiones aparecen en el ámbito educativo como inmutables."[108]

c) Lecturas y apropiaciones desde las teorías críticas de la educación, las pedagogías críticas, pedagogía de la emancipación y de la liberación

- El PTEO retoma la Teoría Crítica, particularmente las elaboraciones de Horkheimer, en tanto "esfuerzo intelectual y en definitivo práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas y metas de la época, los sectores asilados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocernos de manera efectivamente real".[109]
- Se entiende al currículum como un proceso en que intervienen todos los sectores implicados en el proceso educativo.
- La teoría crítica ofrece la oportunidad de repensar y reconstruir radicalmente el significado de la emancipación humana y desarrollar un proyecto que difiera considerablemente al del sistema capitalista.
- Desde la didáctica crítica se entiende que el aprendizaje es un proceso dialéctico, lo que supone un movimiento no lineal y los objetivos de aprendizaje no son definidos como enunciados técnicos o puntos de llegada de todos los esfuerzos, sino que se plantean propósitos educativos que no se limitan por sus posibilidades de medición, por lo que el diseño y la definición de contenidos debe estar apegados a la realidad. En esta selección, organización, análisis y determinación del contenido le compete participar al profesor. Parte de los retos que todo esto supone es la forma de dar sentido e integrar los contenidos desde una perspectiva emancipadora del educando.
- En términos concretos esta perspectiva aporta a que los alumnos aprendan a cuestionar y desafiar la dominación del currículo oficial, ya que su meta auténtica es la liberación, ya que, a través del currículum:

[108] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit*., p. 26.
[109] CEDES 22, *Taller estatal de educación alternativa 2009-2010…, op. cit.*, pp. 15-16.

> [se] personifica los nexos entre saber, conocimiento, poder e identidad [...] Ocupa una posición estratégica en esas reformas precisamente porque el currículum es el espacio donde se concentran y desdoblan las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo pedagógico, social y lo político [...] Define los papeles de los profesores y alumnos, así como sus relaciones, redistribuyendo las funciones de autoridad e iniciativa. Determina qué es lo que se admite como acontecimiento válido y como formas válidas de verificar su adquisición. El currículum desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos, situando a otros en su lugar, también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos, establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades.[110]

- En términos concretos esta postura se aterriza en la posibilidad que tienen los maestros y estudiantes de resistir a las prácticas sociales dominantes y emprender acciones movilizadoras de transformación de las prácticas escolares, que a su vez contribuyan en miras de una sociedad justa, por lo que en el ambiente escolar habrá de prevalecer el diálogo.

d) Fundamentación jurídica en la fase de elevación de la propuesta a Ley Estatal de Educación

El PTEO en el momento en que buscó elevar la propuesta a Ley Estatal de Educación, sustentó su marco jurídico en el derecho de la educación y convocó a los diferentes sectores a participar y hacer propuestas tendientes a orientar la transformación de la educación. En este sentido, las autoridades educativas estatales y los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca la fundamentaron jurídicamente en los siguientes términos:[111]

- La educación como derecho fundamental de índole social.

> La educación es un derecho humano, colectivo, intrínseco y un medio indispensable para la realización de otros derechos fundamentales, es un servicio público para promover la democracia y ciudadanía en las sociedades. El derecho de toda persona a la educación, se encuentra

[110] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*, p. 58.

[111] Para ver las disposiciones jurídicas que sustentan legalmente el PTEO se puede revisar el anexo 5 de este trabajo.

> reconocido universalmente, en México, el sistema jurídico reconoce el derecho a la educación en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los Tratados Internacionales, Leyes Federales y Estatales, normas que encierran el sentido de ese derecho fundamental de índole social.[112]

- La educación como motor del desarrollo social

> La educación es vista desde lo jurídico, como motor del desarrollo social, un medio para el advenimiento de una nación bien integrada, con una población preparada para defender sus derechos, la educación es un soporte fundamental para la transformación social que posibilita el ejercicio libre, crítico, creativo y participativo de la sociedad.[113]

- La relación de la educación con el reconocimiento de lo pluricultural y de la diversidad cultural, así como su contribución para la compresión crítica de la propia cultura e identidad.

> El derecho a la educación tiene estrecha relación con el artículo segundo constitucional que encierra un reconocimiento a lo pluricultural, a la diversidad, a lo colectivo, desarrollando el sentido de responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos más vulnerables, conducir el principio de equidad en la conducta diaria, contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión critica de sus propias culturas y de su identidad. Su cumplimiento está previsto en la Constitución cuando establece: 'definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas'.[114]

- El trabajo digno y socialmente útil, como derecho fundamental.

> Otro derecho íntimamente relacionado es el derecho al trabajo, esencial en la fundamental, en el sistema jurídico mexicano en los artículos 5° y 123 Apartado B, Constitucional 'toda persona tiene derecho al trabajo

---

[112] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, *op. cit.*, p. 8.
[113] *Ídem.*
[114] *Ibíd.*, pp. 8-9.

digno y socialmente útil, así como a que se dedique a la profesión, industria, arte, comercio que le acomode'.[115]

4.3. El PTEO en y desde la escuela

Parte de lo que caracteriza al PTEO son las formas de organización que plantea, las cuales responden a un enfoque comunal en las que se recuperan elementos de los procesos de organización heredados de los pueblos originarios, al tiempo que se rescatan algunas consideraciones con respecto a la escuela, en tanto vínculo permanente con la vida social de la comunidad. De acuerdo con las consideraciones de los maestros de la S-XXII, la escuela es un espacio donde se conjuga la teoría y la práctica (praxis) y en donde, a partir de procesos dialógico, se construye y reconstruye el conocimiento. En este sentido, no es un mero lugar de transmisión automática de conocimientos, sino un centro de compartición del saber, en donde se tejen las realidades de cada una de las comunidades, y se puede fortalecer la identidad de la vida del estudiante y su cultura.[116]

Lo anterior se puede ver traducido en el componente organizativo que recorre la propuesta de manera transversal y juega como unidad mínima de decisión, desarrollo y operación: el binomio *Colectivo-Proyecto.*

Debido a que no necesariamente la parcelación que históricamente se ha hecho del territorio oaxaqueño en distritos, municipios y zonas escolares, corresponde a una planificación educativa que implique la relación y/o articulación entre los servicios y modalidades que coexisten en estos territorios normativos, el PTEO, con el binomio *Colectivo-Proyecto*, busca hacer frente a esta compleja estructura planteando el imperativo de articular la escuela con la comunidad en la que se encuentra de tal suerte que, por un lado, se transformen las relaciones verticales características del sistema educativo de la entidad, y por otro lado, permita focalizar las acciones en correspondencia con el abanico de características socioculturales del estado.[117]

---

[115] *Ibíd.*, p. 9.
[116] IEEPO, SNTE Sección XXII, *Antología. Taller sobre el PTEO…, op. cit.*, pp. 5-19.
[117] IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca, op. cit.*, p. 6.

En este sentido, se plantea que los actores educativos de cada centro escolar (trabajadores de la educación, alumnos, familias y comunidad) se conformen como *colectivo* y, a partir del análisis de las condiciones concretas de la escuela y de la comunidad, se construyan y desarrollen *proyectos educativos* dirigidos a la transformación de las prácticas educativas y de sus comunidades desde los diferentes canales de atención de los sistemas y programas que conforman el PTEO.

En la propuesta que ha desarrollado la S-XXII se pueden identificar dos tipos de colectivos. Por un lado, los colectivos escolares y comunitarios, que serían la célula básica de operación del PTEO, es decir, los que se encargan de la construcción directa de los *proyectos educativos*. Por otro lado, se encuentran los colectivos de apoyo que tienen por funciones el seguimiento de los primeros.

El primer grupo contempla dos niveles de conformación: el colectivo escolar (o de centro de trabajo) constituido por los actores educativos, es decir, los trabajadores de la educación, alumnos y las familias de cada escuela y el comunitario que está integrado por los colectivos de cada una de las escuelas que existen en la localidad.[118]

El segundo grupo, que corresponde a los colectivos de apoyo, considera tres niveles: a) de zona o de sector, b) de nivel educativo y c) estatal.

a) Los colectivos de zona o de sector, conformados según la estructura de cada nivel educativo por la mesa técnica que le corresponda, el supervisor y directivos de cada una de las escuelas que la integran, se encargan del seguimiento de la construcción de los *proyectos educativos* de la zona o sector que le corresponde y la atención a las necesidades académicas que los hagan posible. Asimismo, tiene por función recopilar y socializar los avances de los *proyectos educativos* de las zonas escolares que le corresponden y formular estrategias formativas para el desarrollo de redes pedagógicas (es decir, foros, encuentros, conferencias y otros eventos académicos).
b) Los colectivos generales por nivel educativo están conformados por las mesas técnicas, por el director o jefe de departamento de cada nivel

[118] IEEPO, Sección XXII-SNTE, *Colectivo y proyecto. Unidad dialéctica para transformar la escuela y la comunidad*. Oaxaca de Juárez, abril, 2012, p. 5.

educativo del IEEPO, los cuales tienen por función dar seguimiento a los *proyectos educativos* correspondientes y la sistematización de la experiencia de los colectivos a fin de realizar intercambios académicos entre niveles educativos. Asimismo, junto con los colectivos sectoriales y de zona, llevan a cabo los procesos de formación y evaluación, de acuerdo a las necesidades planteadas por los colectivos escolares.

c) A nivel estatal se consideran dos colectivos que comparten responsabilidades: Colectivo Estatal Operativo y de Acompañamiento del PTEO y Colectivo Estatal Coordinador del PTEO. El primero además de coordinar los procesos de seguimiento y evaluación de la operación del PTEO, realiza una sistematización general de los resultados de los colectivos en sus diversos niveles. El Colectivo Estatal Coordinador del PTEO, en coordinación con el anterior, toma decisiones a nivel estatal con respecto a las actividades consideradas por el PTEO y gestiona el financiamiento.

Los documentos que norman la propuesta plantean que habrán de ser principios del trabajo de los colectivos la autonomía, cooperación, igualdad, libertad, justicia, democracia, equidad, solidaridad, respeto, fraternidad y el compromiso ético de reflexionar de manera permanente y crítica sobre la realidad educativa para transformar el contexto social en forma autogestiva.

Desde esta perspectiva, el trabajo colectivo, además de fungir como espacio formativo, es una forma de enfrentar los problemas comunes y en la que cada participante tiene la posibilidad-responsabilidad de aportar al grupo y a la comunidad. Esto se plantea a través de los *proyectos educativos* que fungen como puente de articulación entre la escuela con la comunidad en la que se encuentra y la conjunción de esfuerzos de los actores educativos en el logro de los objetivos del aula, la escuela y la comunidad.

La idea de *proyecto educativo* presente en el PTEO busca salir al paso a visiones, como la técnico-administrativa y la denominada planeación estratégica, que restringen la participación de los procesos educativos únicamente a maestros y estudiantes. Por el contrario, se plantea como un proyecto que extiende la noción de actor educativo a todos los trabajadores de la educación y no sólo a personal docentes, a alumnos y alumnas, familias y a quienes forman parte de la comunidad en donde se encuentra la escuela.

En este sentido, el proyecto educativo se entiende como construcción colectiva que problematiza la realidad socio-educativa a través de las dimensiones pedagógica, administrativa y comunitaria; que no habrá de perder de vista la relación entre la vida de la comunidad con el mundo escolar y viceversa. Este proceso, se especifica en el PTEO, "permite repensar la escuela que queremos y los contenidos culturales que deseamos desarrollar, acordes con las necesidades de la comunidad y la escuela […]".[119]

Para el proceso de construcción del proyecto se proponen cuatro fases: diseño del proyecto, su ejecución, la evaluación del impacto y logro educativo del proyecto y la sistematización de la experiencia.

1) Diseño del proyecto. Durante esta fase se propone hacer un análisis crítico (también llamado *Análisis de la Realidad*) y problematización[120] del contexto sociocultural en el que se encuentra ubicada la escuela y la comunidad. Con el objetivo de aportar una mirada focalizada de las problemáticas, para el análisis se proponen tres dimensiones: la pedagógico-curricular, la administrativa y la comunitaria.

   Algunos de los aspectos a los que se refiere la dimensión pedagógico-curricular son: la población escolar, análisis del acto pedagógico con los grupos y grados; perfil académico de los docentes, planes y programas de estudio, metodología didáctica, evaluación de los aprendizajes, apoyo de los padres de familia a las actividades educativas. Asimismo, la vinculación y difusión de las acciones de la escuela-comunidad, comunicación pedagógica con educadores de los niveles educativos que existen en la comunidad.[121]

   Los aspectos que intervienen en la dimensión administrativa son, por ejemplo: el tipo de organización, estructura y funcionamiento escolares, las actividades de vinculación con las autoridades de las comunidades (agencias, municipios, bienes comunales, ejidatarios), las condiciones de

---

[119] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2012-2013…, op. cit.*, p. 55.

[120] De acuerdo con el PTEO, se parte de la idea de que la problematización consiste en analizar hechos y prácticas que se dan como dadas, que se presentan como incuestionables, como aproblemáticas y, formularlas y abordarlas como problema para cuestionarlas y repensarlas. Asimismo, la problematización consiste en llegar a comprender cómo y por qué algo se convierte en indudable e incuestionable (*Cf*. IEEPO, Sección XXII-SNTE, *Colectivo y proyecto. Unidad dialéctica…, op. cit.*)

[121] IEEPO, Sección XXII-SNTE, *Colectivo y proyecto. Unidad dialéctica…*, *op. cit.*, p. 16.

infraestructura y ambientales de los planteles escolares, los espacios en los que se desarrollan las tareas educativas, recursos técnicos y didácticos, las condiciones de vida en las que se encuentran los educandos.[122]

Por último, la dimensión comunitaria aborda aspectos como: la ubicación geográfica y demográfica de la comunidad en la que se encuentra la escuela, la organización social, cultural, económica; la situación económica y política, fuentes de trabajo, servicios de la comunidad, historia de la comunidad, la vinculación de la comunidad con la escuela; las organizaciones sociales, comunales, centro de salud y la vinculación con proyectos sociales de la comunidad.[123]

A partir de la revisión de estas dimensiones, estableciendo preguntas de reflexión-acción, ejes, instrumentos y técnicas de análisis, se identifican las problemáticas y se jerarquizan en términos de prioridad. De ello se definen las *acciones educativas* –que podrán atender a una o más problemáticas– que son las que orientan la construcción de proyectos específicos en los que trabajan los colectivos.

Como producto de lo anterior, se propone elaborar un trabajo escrito de los proyectos. Los componentes sugeridos son: datos generales de la escuela (nombre, clave, comunidad, tipo de organización, lugar, fecha y ciclo escolar), valoración de la trascendencia del proyecto, población a la que beneficia, objetivos generales y específicos, las necesidades y problemáticas encontradas en el análisis crítico, las acciones educativas definidas, fundamentación teórica. Asimismo, los recursos de apoyo (materiales y financieros) anuales necesarios para desarrollar los proyectos específicos. Por último, los procesos que se llevarán a cabo para evaluar y darle de seguimiento a los proyectos educativos.

2) Ejecución del proyecto. Abarca la puesta en práctica, la distribución de responsabilidades y la operación del proyecto.
3) Evaluación del impacto y logro educativo. Se propone hacer una evaluación desde un enfoque cualitativo sobre el diseño y elaboración

[122] *Ídem.*
[123] *Ídem.*

del proyecto, su implementación, así como la valoración de la pertinencia histórica, social y cultural con el fin de reconocer su viabilidad y si se están atendiendo las necesidades educativas escolares y/o comunitarias.

4) Sistematización y socialización de la experiencia. Además del documento escrito en el que se desarrollan los componentes del proyecto educativo en la fase de diseño, se plantea la sistematización de la experiencia de los proyectos educativos, la cual deviene de un proceso colectivo de reflexión, análisis e interpretación de la experiencia. Para la sistematización de la experiencia se señala que es posible generar otros productos, además de la elaboración escrita, tales como relatos escritos, revistas, gacetas, vídeos, cortometrajes, elaboración de carteles, galerías fotográficas u otros materiales gráficos. La sistematización tiene por objetivo, además de servir de base para socializar la experiencia, contribuir en términos formativos para quienes participan de ella. A partir de los planteamientos del PTEO, la sistematización de las experiencias permite: [124]

   - Continuar con el proceso formativo desde la praxis de los involucrados en el colectivo.
   - Generar procesos de investigación desde la propia práctica.
   - Integrar los saberes o conocimientos de los pueblos que son excluidos en los planes y programas de carácter oficial.
   - Desmenuzar la realidad para desentrañar los elementos de la ideología dominante.
   - Organizar experiencias valiosas del trabajo colectivo y socializar la singularidad cultural de los pueblos.
   - Compartir aprendizajes que se generen a partir de las actividades del proyecto.
   - Generar procesos de teorización a partir de las realidades concretas de los estudiantes, la escuela y de nuestros propios pueblos.
   - Reflexionar críticamente y evaluar la práctica, el proceso de construcción, desarrollo e impacto del proyecto en la transformación de la realidad.

[124] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*, pp. 67- 68.

- Transformar la práctica docente a través de la revisión crítica y colectiva. Generar un sentido político de la práctica para generar el bien común.
- Generar espacios, tiempos y actividades de socialización de experiencias, por ejemplo, foros, conferencias, encuentros, mesas de debate, blogs electrónicos, en las que se compartan las conclusiones y aprendizajes para profundizar en ello.

Un aspecto que destaca en el proceso de construcción y desarrollo del *proyecto educativo* es la sistematización de las experiencias derivadas de éste, la cual se plantea como una tarea central de los colectivos. Se retoman los planteamientos de Oscar Jara al respecto en los que se define como la interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, se hace explícita la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron en él y la relación de dichos factores entre sí.[125]

Por ello, en lo que respecta a los colectivos, particularmente los escolares y comunitarios, este proceso juega como dinámica colectiva de reflexión, análisis e interpretación de la experiencia que trasciende la idea de informar acerca de lo que sucede y en el que se "reconstruyen las realidades en relación a la construcción del proyecto educativo con el ánimo de interpretarlas en sus diferentes dimensiones para posibilitar replanteamientos futuros y orientar otras experiencias encaminadas a la transformación educativa y social."[126] Por consiguiente, es importante considerar que lo que resulte de la sistematización posee una utilidad en un sentido propositivo pero también como espacios de aprendizaje.

Desde esa perspectiva, el PTEO plantea que la sistematización de las experiencias posibilita, además de reflexionar críticamente y evaluar las prácticas educativas, el proceso de construcción, desarrollo e impacto del proyecto en la transformación de las realidades concretas, también la integración de los saberes o conocimientos de los pueblos originarios que son excluidos en los planes y programas oficiales. Asimismo, permite organizar experiencias valiosas del trabajo colectivo y socializar la singularidad cultural de las diversas comunidades de la entidad. Al respecto se especifica como:

---

[125] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2012-2013…, op. cit.*, p. 60.

[126] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación..., op. cit.*, p. 67.

> En muchas comunidades de las regiones de Oaxaca existen bastas experiencias educativas con gran sentido innovador de construcción individual y colectiva en las que se han desarrollado procesos de transformación de la práctica docente; éstas experiencias generalmente se concretan en proyectos que nacen de las realidades de los estudiantes, de la escuela y del contexto mismo encaminados a la transformación de las realidades cotidianas de la comunidad. Sin embargo, muchas de estas experiencias no se han logrado sistematizar y la riqueza que encierra cada una de ellas se ha quedado en la memoria de sus actores, por lo que ha dificultado la socialización de las mismas en el ámbito educativo y social.[127]

Otro aspecto que hay que tomar en cuenta con respecto a las formas de organización es el calendario escolar alternativo, que desde el ciclo escolar 2015-2016,[128] publica la S-XXII en contraposición y diferencia a las disposiciones marcadas por la SEP. Este calendario busca atender las necesidades y tiempos pedagógicos que requiere la educación del estado, al tiempo que contempla la ruta pedagógica en pos del sostenimiento y aplicación del PTEO. En el entendido que todo acto educativo es eminentemente político, considera elementos que forman parte de la identidad sindical del MDTEO. Tal es el caso de la conmemoración de acontecimientos históricos de la S-XXII, la cual busca ser un ejercicio de memoria al interior de los *colectivos.* Asimismo, el calendario alternativo contempla la agenda de formación y organización de los colectivos escolares y/o comunitarios. De ellos destacan las reuniones de *colectivos* y los espacios de compartición de lo sistematizado por los colectivos como congresos, foros, asambleas y encuentros pedagógico.[129]

4.4. Propuesta curricular

En lo que se refiere a cuestiones de enseñanza y aprendizaje, el PTEO parte de la importancia del reconocimiento de *otros* conocimientos, saberes y prácticas

---

[127] *Ibíd.*, p. 66.

[128] *Cf.* CENCOS 22, bol., *Inician ciclo escolar más de 11 mil escuelas del estado con calendario alternativo* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, 20 de agosto, 2015. <http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2015/08/Boletín-INICIAN-CICLO-ESCOLAR-MÁS-DE-11-MIL-ESCUELAS-DEL-ESTADO-CON-CALENDARIO-ALTERNATIVO-20-agosto-2015.pdf>. [Consulta: 28 de diciembre, 2017].

[129] *Cf.* CEDES 22, *Orientaciones del calendario escolar alternativo 2016-2017*. Oaxaca de Juárez, CNTE-SNTE S-XXII-CEDES, 2016.

que no necesariamente se han tomado en cuenta en los planteamientos curriculares y que, de una manera u otra, organizan las identidades de quienes participan en los procesos educativos. Desde la perspectiva que asume la S-XXII, el currículum no puede verse únicamente como un espacio de transmisión de conocimientos sino como un campo de producción de identidades que expresa las visiones y significados del proyecto educativo, por lo que "está implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce". [130]

De modo que se reconoce las implicaciones políticas y éticas de lo curricular, así como su impacto y trascendencia no sólo en las escuelas y la formación de los educandos sino también en la proyección en las comunidades. Desde esta perspectiva en el currículum se materializan las relaciones entre saber, conocimiento, poder e identidad, de modo que se definen el papel que juegan "los profesores y alumnos, así como sus relaciones, redistribuyendo las funciones de autoridad e iniciativa. Determina qué es lo que se admite como acontecimiento válido y como formas válidas de verificar su adquisición."[131]

En este sentido, el PTEO subraya la importancia de valorar, reconocer, recuperar y articular los saberes populares y comunitarios en la escuela con el fin de "construir los currículos escolares que den sentido y significado al proceso formativo de los niños, jóvenes y adultos del estado [y] que se establezca un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad, la vida escolar y del sujeto en formación".[132]

Por ello es que la propuesta curricular del PTEO se ancla en la figura *colectivo-proyecto,* a la cual le otorga una especie de autonomía curricular, pues son las exigencias y necesidades concretas planteadas en el *proyecto educativo* –construido por el colectivo– las que orienten los contenidos curriculares. Al respecto se advierte: "es preciso mencionar que no se pueden generar contenidos autónomos sin antes construir el proyecto educativo, de lo contrario, sólo se realizan adecuaciones a los contenidos curriculares.[133]

---

[130] IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…, op. cit.*, p. 59.
[131] *Ibíd.*,, p. 58.
[132] *Ibíd.*, p. 22.
[133] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2014-2015…, op. cit.*, pp. 35-38.

De modo concreto, la autonomía curricular planteada en el PTEO "significa que los trabajadores de la educación reflexionen colectivamente con estudiantes y padres de familia, los contenidos, procedimientos didácticos, formas organizativas que entrarán al centro educativo, en donde el contexto cultural tiene un papel relevante" [134]. Para ello se plantean tres aspectos a considerar: la incorporación de conocimientos locales, nacionales e internacionales, la construcción de procedimientos didácticos que permitan generar aprendizajes a partir de saberes propios e incorporación de formas organizativas comunales.

Con ello se busca que los educandos logren establecer un vínculo cercano entre la vida comunitaria, la vida escolar y sus procesos formativos. Asimismo, se busca fortalecer la identidad cultural, y el rescate de las costumbres y tradiciones de los pueblos oaxaqueños.

PLAN, PROGRAMA O CONTENIDO (S)

Puesto que el PTEO contempla la autonomía curricular no se definen de manera concreta los contenidos, sin embargo, se plantean dos rubros en los que estos se organizan: 1) Contenidos generales, también llamados conocimientos universales, que son necesarios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que les dan la oportunidad de tener movilidad y pertinencia en el sistema educativo nacional, y 2) contenidos que favorezcan el fortalecimiento de la cultura, tanto social como comunitaria que no estén considerados en los planes y programas de la SEP. [135]

En el siguiente cuadro se puede apreciar, a manera de ejemplo, una forma de abordaje de algunos de los contenidos de los dos grupos:

[134] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2016-2017…, op. cit.*, p. 31.
[135] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2017-2018…, op. cit.*, p. 39.

Materia/Nivel educativo	**Preescolar**	**Primaria (Primer grado)**	**Secundaria (Primer grado)**
Español	(1) Lenguaje y comunicación (oral y escrito)	(1) Sinónimos y antónimos	(1) Mitos, relatos y leyendas
	(2) Leyendas comunitarias	(2) Letras mixtecas, expresiones locales	(2) La explotación cultural del capitalismo
Matemáticas	(1) Pensamiento matemático (número, forma, espacio y medida)	(1) Conteo oral, números ordinales	(1) Fracciones, recta numérica
	(2) Juegos comunitarios	(2) Números mixtecos	(2) Formas de conteo comunitarias: la maquila, almud, por mano, etc.

Fuente: Elaboración a partir de CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2014-2015. La concienciación revolucionaria en la identidad y autonomía curricular en la educación de Oaxaca*. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2014.

De este modo, de acuerdo con lo que plantee el colectivo de cada escuela en su proyecto, se trabaja con un saber comunitario, también llamado tema contextual, posteriormente se definen los contenidos que se pueden abordar a partir de dicho tema y se hace la vinculación con los programas oficiales.

A pesar de que no existe una estructura curricular planteada, se señalan algunas directrices para la selección de contenidos, es decir, qué elementos se deben tomar en cuenta para trabajarlos en el aula:

> Que ayuden en la resolución de problemas de la vida cotidiana, que contribuyan a contemplar los aspectos económicos, políticos y culturales de cada problemática a abordar, y que sean sustantivos, en cuanto a representar la problemática no como fenómeno, sino como contenido medular del cual se desprenden fenómenos, y finalmente, que acote una situación social concreta y objetivada donde actúan transformando y transformándose sujetos sociales en relación con el medio físico y natural.[136]

MÉTODOS, TÉCNICAS Y MATERIALES

Como se señaló, uno de los métodos fundamentales de esta propuesta es el trabajo colectivo con quienes integran la comunidad escolar, que tiene como objetivo la detección de problemáticas y la construcción de un proyecto educativo que posibilite su mejora y/o solución.

[136] *Ibíd.*, p. 40.

A continuación se señalan parte de los métodos y técnicas que se utilizan en los procesos educativos que, cabe señalar, en muchos de los casos también sirven como recursos para la evaluación que plantea el PTEO:

Para la toma de decisiones: Asambleas escolares y comunitarias

Para fortalecer la práctica docente:

- Círculos de estudio al interior de los colectivos para fundamentar espacios de discusión y apropiación de la teoría y pedagogía crítica;
- Intercambios de experiencias pedagógicas con otros colectivos para generar procesos de socialización y formación crítica;
- Cine-debate docente para socializar experiencias educativas, contrastarlas con la práctica docente y emprender nuevos procesos de construcción pedagógica en la escuela y la comunidad;
- Antologías generadas por los docentes que recuperen los procesos de intercambio de experiencias, así como estrategias que sean transformadoras en la educación.

Para la sistematización de experiencias: Diario de campo y/o de colectivo, anecdotario, Grabación de audio y vídeo, bitácoras, fichas de trabajo, análisis documentado, actas, publicación de blog, elaboración de El libro de la vida escolar y comunitaria

Para la socialización del trabajo hecho y la sistematización de experiencias: Encuentros, Foros, Mesas de debate, la Guelaguetza Pedagógica Infantil Comunitaria.

Para promover la identidad comunitaria y el impulso del desarrollo cultural:

- Muestras gastronómicas para generar conciencia de nuestras raíces culturales;
- Talleres de lecturas en lengua originaria desarrollados por los colectivos integrados por maestros, estudiantes, padres de familia, para fortalecer nuestra identidad;
- Encuentros de narraciones orales donde se involucren a personas que compartan sus saberes ancestrales que den constancia de la identidad de nuestros pueblos;
- Otros espacios para impulsar la construcción y encuentro de manifestaciones culturales comunitarias;

- Visitas a talleres artesanales donde las personas de la comunidad elaboran juguetes tradicionales:
- Feria de juegos y juguetes tradicionales que permitan la interacción de los estudiantes con su contexto y las posibilidades de aprendizaje que esto genera;
- Visitas a lugares históricos para generar conciencia en los estudiantes y padres de familia de la importancia cultural de los pueblos oaxaqueños;
- Huertos escolares construidos por los actores educativos

Con respecto a los materiales, durante los procesos de formación los *colectivos* generan diversos materiales producto de la sistematización de esos procesos. También destacan os materiales didácticos que los maestros desarrollan en función de las condiciones particulares y con elementos propios de la región.

4.5. De la vivencia a la experiencia. Narrativas y propuestas

La consigna de diseñar proyectos escolares acordes a las necesidades específicas de las escuelas, comunidades y regiones ha producido el diseño de diversos proyectos que circulan en las distintas dimensiones que marca al PTEO: la pedagógico-curricular, la administrativa y la comunitaria. En ello radican, junto con la autonomía que cada *colectivo-proyecto*, las acciones educativas que comprenden desde construcciones curriculares y didácticas la recuperación de las lengua originaria, la conformación de radios escolares, otros centrados en los derechos humanos, el uso de las recursos digitales en el procesos de enseñanza-aprendizaje, la comercialización de productos de una comunidad en particular, hasta otros centrados en el transporte escolar.[137]

Por otro lado, el trabajo propuesto por el PTEO ha permitido que los maestros –ya sea como parte de un colectivo docente o de manera individual– recuperen, compartan y pongan en circulación relatos de su labor, ya sea como primera aproximación a la construcción del *proyecto educativo* escolar y/o

[137] Como anexo del TEEA 2017-2018 se presenta una muestra de los proyectos educativos que se llevan a cabo en la región: CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2017-2018…*, *op. cit.*, pp. 47- 49.

comunitario,[138] o bien, en términos más amplios, con respecto a los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, como es el caso de materiales producto de los Círculos de Investigación.[139] Este tipo de materiales han servido en muchos casos para incorporarlo en los TEEA, como parte de la formación y desarrollo profesional.

Como parte de lo que la dinámica del PTEO ha producido también se pueden situar los encuentros de colectivos[140], que en algunos casos se realizan por nivel educativo y subsistema en el que se presentan los *proyectos educativos* escolares y/o comunitarios. En ellos además de que se han hecho visibles las diferencias y semejanzas entre comunidades, también han hecho posible, a consideración de Julián González (jefe de enseñanza de escuelas secundarias generales de la región Mixteca), valorar el impacto del trabajo, en términos de resultados concretos, de las escuelas que se han adherido al PTEO.[141]

Finalmente, también se pueden señalar la participación de los maestros, principalmente los que integran el CEDES 22, en eventos académicos en ámbito

---

[138] Al respecto se puede referenciar el relato de una maestra de nivel primaria indígena en el que describe su vivencia como parte del colectivo escolar de la escuela primaria bilingüe "Emiliano Zapata", al iniciar la definición del proyecto educativo de acuerdo con el PTEO. Guadalupe Salinas, *Mi primer proyecto escolar desarrollado durante el ciclo escolar 2013-2014 en la escuela primaria bilingüe "Emiliano Zapata".* [s.l.], [s.a.]. <http://reddelenguaje.com.mx/pdf/ejes-tematicos-cuatro/guadalupes-eje4.pdf>. [Consulta: 19 de febrero, 2018].

[139] Ejemplo de ello es el documento producto del trabajo colectivo del curso-taller: "Evaluación y sistematización de proyectos escolares", desarrollado por docentes del Colectivo Estatal de Educación Especial de la S-XXII. En el documento se reflexiona con respecto a las dificultades del trabajo colectivo al que se enfrentó el desarrollo del curso taller, las relatorías del mismo, y la construcción de proyectos de intervención educativa, reflexiones y apropiación de las líneas generales del PTEO en su relación con la educación especial. Marcel Arvea, coord., *Evaluación y sistematización de proyectos de transformación educativa* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Editorial La Mano, 2014. (Colección Materiales de Estudio de los Círculos de Investigación). <https://issuu.com/cenzontlatolli/docs/proyectos_de_transformaci__n._final/25>. [Consulta: 15 de enero, 2018].

[140] Ejemplo de ello son los eventos: Guelaguetza Pedagógica Infantil Comunitaria de Educación Inicial, Preescolar y Primaria Indígena, Encuentro Regional de Colectivos de Secundarias Generales realizados en la entidad.

[141] En el marco del 2° *Encuentro Regional de Colectivos de Secundarias Generales* de la región Mixteca realizado en Huajuapan de León en junio de 2017. "Colectivos de escuelas secundarias; compartieron impacto pedagógico del PTEO", en *Igabe Noticia* [en línea]. Huajuapan de León, Oaxaca, 18 de junio, 2017. <http://igabenoticias.com/colectivos-de-escuelas-secundarias-compartieron-impacto-pedagogico-del-pteo/>. [Consulta: 27 de diciembre, 2017].

nacional e internacional en los que se difunden y se ponen a discusión los resultados y procesos que han resultado del PTEO.[142]

[142] Por mencionar algunos eventos en los que participó el CEDES 22 en el ámbito nacional: los *Congresos de Nacionales de Educación Alternativa de la CNTE* (los cuales pueden ser consultados en el anexo 1 de este trabajo); en el *Seminario de Experiencias Educativas Alternativas* de los militantes de la coordinadora en febrero de 2015; en el *Foro Nacional de Evaluación* se presentó un documental que mostró los procesos que se vivencian en los colectivos de los niveles educativos; en los *Diálogos por la Educación* en la ciudad de México, donde este organismo contribuyó en el proceso de organización y sistematización de las propuestas educativas alternativas. Asimismo, este organismo participó en los tres foros titulados *Hacia la construcción del Proyecto de Educación Democrática*, el primero llevado a cabo el 9 de agosto de 2016 llevado en el Auditorio Siglo XXI de la Ciudad de México, en el que se presentaron dos ponencias sobre el tema de evaluación. El segundo foro, de convocatoria internacional y que llevaba por subtítulo *Articulación de las Retrospectivas y Perspectivas de la Educación Alternativa*, se llevó a cabo los días 29 y 30 de septiembre de 2016, en el Auditorio del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME); en éste, el contingente oaxaqueño llevó como propuestas los resolutivos del primer foro estatal de la ruta de construcción del proyecto de educación democrática. El tercer foro (de convocatoria nacional) llevó por subtitulo *Consolidación de las Bases Comunes Nacionales para la Educación Democrática de México* y se realizó los días 10 y 11 de diciembre 2016 en el edificio de la sección 9 del Sindicato de Maestros en la Ciudad de México. En este foro los colectivos oaxaqueños socializaron sus experiencias dentro del marco del PTEO y los resolutivos del *Segundo Foro Estatal de la ruta de construcción del Proyecto de Educación Democrática*. En el ámbito internacional, el CEDES 22 participó exponiendo las líneas generales del PTEO en el encuentro internacional de trabajadores de la educación en Chile en el 2015, en el *Congreso Internacional de Educación* en la Habana, Cuba y, en el encuentro de sindicatos de trabajadores de la educación llevado a cabo en el año 2015 en Río de Janeiro, Brasil. (CEDES 22, *VI Congreso Estatal de Educación Alternativa. Identidad y Movimiento Pedagógico…, op. cit.*)

5. A manera de conclusión. El PTEO: el lugar del docente y la escuela en el proyecto político-pedagógico

Sin duda, tal como el lector lo puede apreciar, pensar el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO) como movimiento plantea ubicarlo en su dimensión histórico-social y político-pedagógica, así como lo que ha implicado el proceso de participación del magisterio organizado en el marco de la lucha y los proceso de organización político-sindical que ha emprendido desde hace ya más de tres décadas. Lo que se ha articulado a la construcción de una propuesta político-pedagógica que, además de responder a las necesidades concretas de las instituciones educativas de la región, ha aportado elementos significativos a la construcción de un proyecto de educación alternativa para nuestro país.

Resulta pertinente ubicarla como movimiento, no sólo porque lo cobija un movimiento —el magisterial—, con sus tensiones y dinámicas particulares, sino porque además de sus fundamentos teóricos-epistemológicos y pedagógicos, ha generado propuestas concretas, desde el plano de las micro experiencias hasta su trascendencia en términos de proyecto educativo y comunal. Plantea también reconocer que el quehacer docente se nutre no sólo de la experiencia que el docente construye a partir de su intervención en el aula, sino también la apropiación y resignificación de teorías y propuestas que aportan a la construcción de un pensamiento crítico y alternativo. En este proceso la formación de los docentes, en su condición de sujetos vinculados con el conocimiento y la educación, constituye una dimensión central que los profesores y profesores de Oaxaca han asumido y potenciado y que, en la propuesta del magisterio oaxaqueño, se configura como un referente central de su quehacer, en diálogo y tensión con otros actores.

Esto contrasta con la lógica regulatoria y de control que la Secretaría de Educación Pública ha definido, en nombre de la evaluación y la calidad educativa, como Servicio Profesional Docente, a través de actividades que poco relacionadas con las experiencias que los maestros despliegan cotidianamente en el aula. En este sentido, en el marco del desarrollo e implementación del PTEO, se fueron construyendo espacios de encuentro entre maestros y maestras de la región que han sido la base para compartir propuestas,

enriquecer su práctica y generar saberes y propuestas propias que respondan a las necesidades de las instituciones educativas de la región oaxaqueña.

En este proceso, además, se han generado textos y materiales inéditos en los que se condensa parte de la experiencia del magisterio de la región, mismos que constituyen la base para sistematizar, socializar y evaluar el trabajo desplegado por los educadores en diálogo con la comunidad, otros actores y el magisterio mismos.

Por ello, no perder de vista que la escuela, como espacio de experimentación y de vínculo, hace del quehacer docente un lugar que potencia al sujeto de la educación y a su quehacer cotidiano en el encuentro con el otro, así como las múltiples mediaciones que en ese encuentro y vínculo hacen posible que la herencia afectiva se juegue en su relación con el saber, la palabra, la historia, la cultura, en fin, con todo aquello que hace que la educación esté siempre abierta a la imaginación.

De ahí la importancia de recuperar la memoria histórico-pedagógica del magisterio mexicano que, en su lucha ha sabido hacer de la educación y de su práctica pedagógica un espacio abierto a múltiples posibilidades.

Así, a partir del trabajo realizado, en el marco del proyecto de investigación que dio origen al presente trabajo, como parte de las actividades del Programa APPEAL, con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA-PAPIIT: IN400714) y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM para su desarrollo, se aportan elementos para seguir la ruta de este dinámico y complejo proceso por el que ha transitado la historia del movimiento magisterial del estado de Oaxaca y las opciones que se abren frente a las lógicas regulatorias y de control que subyace a la implementación de la reforma educativa promovida por el gobierno de Enrique Peña Nieto.

Parte de las interrogantes que deja abiertas este trabajo son: ¿Qué valoración hacen los profesores, alumnos y comunidades que han transitado por este proceso de participación y de lucha? ¿Qué importancia tiene el PTEO, junto con otras propuestas que han generado otros maestros de este país, para mostrar que otra educación es posible? ¿Qué desafíos le plantea a la pedagogía este proceso?

FUENTES DE CONSULTA

Fuentes que documentan los momentos de configuración del programa de investigación APPEAL, los debates teórico-conceptuales y el contexto en los que se configura

ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado.* México, Quinto Sol, 1990.

BAUDELOT, Christian, Roger Establet, *La Escuela capitalista de Francia*. Madrid, Siglo XXI, 1976.

BERNETTI, Jorge, Mempo Giardinelli, *México: el exilio que hemos vivido.* Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

BERNSTEIN, Basil, *Clases, códigos y control.* Madrid, Akal, 1988.

BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona, Laia, 1977.

BUENFIL, Rosa Nidia, *Análisis de discurso y educación*, Documento DIE 26. México, DIE-CINVESTAV, 1993.

BUENFIL, Rosa Nidia, coord., *La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa. Estado del Conocimiento. Cuaderno 29 Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. México, COMIE, 1993.

BUENFIL, Rosa Nidia, coord., *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés, 1998.

CADENA, Beatriz, *Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Contribuciones para el estudio y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas.* México, 2013. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

CARLI, Sandra, "Memoria de una década de trabajo de APPEAL: la relación entre teoría, historia y avances de investigación", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila editores, 2003.

De ALBA, Alicia, "El curriculum universitario en el contexto de la crisis esttructural generalizada", en Bertha Orozco, coord., *Curriculum: experiencia y configuraciones conceptuales en México.* México, IISUE/Plaza y Valdés, 2009.

DÍAZ Barriga, Ángel, "El curriculum: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación" en Alicia de Alba, coord., *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio.* México, Secretaria de Desarrollo Social/Universidad de Guadalajara/Universidad Nacional Autónoma de México, 1993, pp. 57-68.

GÓMEZ Sollano, Marcela, "Epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman", en Marcela Gómez, coord., *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos.* México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Plaza y Valdés, 2002.

GÓMEZ Sollano, Marcela, "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", en Marcela Gómez, Bertha Orozco, coords., *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales.* México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo/ Plaza y Valdés, 2001.

GÓMEZ Sollano, Marcela, "Introducción", en Marcela Gómez, coord., *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos.* México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Plaza y Valdés, 2002.

GÓMEZ Sollano, Marcela, "Investigación educativa y polémica en América Latina", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1994, pp. 17-35.

GÓMEZ Sollano, Marcela, "Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002 (espacios, agentes y debates)", en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales 1992-2002*. México, Consejo Nacional de Investigación Educativa, 2003.

GÓMEZ Sollano, Marcela, "Pedagogía y formación. El lugar del saber y la producción de alternativas pedagógicas en América Latina", *Pampedia,* núm. 2, enero-junio, 2006, pp. 18-36.

GÓMEZ Sollano, Marcela, "Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes", *Praxis & Saber,* vol. 6, núm. 12. Boyacá, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, julio-diciembre, 2015, pp. 129-148.

GÓMEZ Sollano, Marcela, Beatriz Cadena, Martha Franco, "Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México" en Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva.* Buenos Aires, APPEAL, 2013, pp. 41-81.

GÓMEZ Sollano, Marcela, coord., *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México, UNAM-FFyL, 2009.

GÓMEZ Sollano, Marcela, Liz Hamui, "Saberes de integración y educación. Nociones ordenadoras y articulación conceptual" en Lidia Rodríguez, coord., Adriana Puiggrós, dir., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates.* Buenos Aires, Galerna, 2009, pp. 37-62.

GÓMEZ Sollano, Marcela, Liz Hamui, Martha Corenstein, coords., *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina.* México, unam-FFyL-DGAPA-PAPIIT, 2009.

GÓMEZ Sollano, Marcela, Martha Corenstein, coords., *Educación judía e integración de la diversidad. Aportaciones al debate. Cuaderno de Formación I.* México, UNAM-FFyL-DGAPA-PAPIIT, 2006.

GÓMEZ Sollano, Marcela, Martha Corenstein, coords., *Educación, integración y alteridad. Discursos y perspectivas. Cuaderno de Formación II.* México, unam-FFyL-DGAPA-PAPIIT, 2007.

GÓMEZ Sollano, Marcela, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas.* México, unam, Facultad de Filosofía y Letras/DGAPA, 2013, pp. 642.

GONZÁLEZ Arenas, Marcela, "Aproximación en claroscuro al contexto teórico internacional", en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales 1992-2002.* México, Consejo Nacional de Investigación Educativa, 2003.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo, "Globalidad, neoliberalismo y democracia", en Pablo González, John Saxe-Fernández, *El mundo actual: situación y alternativas.* México, Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-unam, 2002.

LACLAU, Ernesto, Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

LORENZO, Elizabeth, *Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina (APPEAL). Una aproximación epistémico-genealógica: sujetos, contextos y discursos.* México, 2005, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

MORALES, Magda, Myriam Southwell, "La investigación educativa en México y Argentina: Trazos para pensar una relación", en *Perfiles educativos,* vol. 36, núm. 144. México, 2014, pp. 12-30.

MORENO y de los Arcos, Enrique, *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica.* México, Colegio de Pedagogos de México, 1993.

PIZARRO, Ana, *De ostras y caníbales.* Santiago de Chile, Editorial de la Universidad de Santiago, 1994.

PONTÓN, Claudia, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México.* México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, 2011.

PUIGGRÓS, Adriana "Hacia utopías y proyectos alternativos" en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina.* Buenos Aires, Contrapunto, 1988, pp. 287-336.

PUIGGRÓS, Adriana, "Actividades de investigación en formación de pedagogos", en *Foro Universitario*, núm. 23. México, STUNAM, 1982, pp. 13-20.

PUIGGRÓS, Adriana, "Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI" en Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva.* Buenos Aires, APPEAL, 2013, pp. 9-18.

PUIGGRÓS, Adriana, "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", en Guillermo González Rivera, Carlos Alberto Torres, coords., *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos (Colección estudios educativos, 5), 1981. pp. 279-302.

PUIGGRÓS, Adriana, "Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1994, pp. 95-121.

PUIGGRÓS, Adriana, "Prólogo", en Lidia Rodríguez, coord., Adriana Puiggrós, dir., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates.* Buenos Aires, Galerna, 2009, pp. 7-14.

PUIGGRÓS, Adriana, "Recaudos metodológicos", en Adriana Puiggrós, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1994, pp. 299-327.

PUIGGRÓS, Adriana, "Reflexiones sobre la crisis de la educación", en *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del Siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995, pp. 37-61.

PUIGGRÓS, Adriana, "Tres trabajos sobre los modelos educativos dominantes", en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina.* Buenos Aires, Contrapunto, 1988, pp.43-112.

PUIGGRÓS, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana.* Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005.

PUIGGRÓS, Adriana, *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana.* México, GV editores, 1998.

PUIGGRÓS, Adriana, *El lugar del saber.* Buenos Aires, Galerna, 2003.

PUIGGRÓS, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.* México, Alianza Editorial, CONACULTA, 1990.

PUIGGRÓS, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina.* México, Nueva Imagen, 1981.

PUIGGRÓS, Adriana, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* Buenos Aires, Colihue, 2016.

PUIGGRÓS, Adriana, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Memoria de un encuentro*. México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Facultad de Filosofía y Letras- UNAM, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1994.

PUIGGRÓS, Adriana, Marcela Gómez, coords., *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila editores, 2003.

PUIGGRÓS, Adriana, Rafael Gagliano, dir., *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.* Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004.

PUIGGRÓS, Adriana, Susana José, "Sobre las alternativas pedagógicas" en Adriana Puiggrós, Susana José, Juan Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina.* Buenos Aires, Contrapunto, 1988, pp. 11-41.

PUIGGRÓS, Adriana, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del Siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995.

RODRÍGUEZ, Lidia, "La elección categorial: alternativas y educación popular", en Lidia Rodríguez, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva.* Buenos Aires, APPEAL, 2013, pp. 25-39.

RODRÍGUEZ, Lidia, "Un relato de la construcción del trabajo" en Lidia Rodríguez, coord., Adriana Puiggrós, dir., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates.* Buenos Aires, Galerna, 2009, pp. 15-36.

RODRÍGUEZ, Lidia, coord., Adriana Puiggrós, dir., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates.* Buenos Aires, Galerna 2009.

RODRÍGUEZ, Lidia, dir., *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva.* Buenos Aires, APPEAL, 2013.

RODRÍGUEZ, Lidia, Ariadna Abritta, Mónica Fernández, Roberto Marengo, Ariel Zysman, "Educación popular y alternativas en Argentina" en Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina… Experiencias pedagógicas alternativa,* México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras/DGAPA, 2013, pp. 165-200.

TORFING, Jacob, "Un repaso al análisis de discurso" en Rosa Nidia Buenfil, coord., *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad.* México, Plaza y Valdés, 1998, pp. 31-53.

VÉJAR, Carlos, coord., *El exilio latinoamericano en México.* México, CEIICH-UNAM, 2008.

YANKELEVICH, Pablo, coord., *En México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos.* México, Plaza y Valdés, 1998.

ZEMELMAN, Hugo, "Los conceptos ordenadores", en *Horizontes de la razón I. Uso crítico de la teoría. Dialéctica y apropiación del presente.* España, Antrhopos/ México, El Colegio del México, 1992.

ZEMELMAN, Hugo, "Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica", en *Revista de Tecnología Educativa,* vol. 13, núm. 1. Santiago, Chile, Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica, 1998, pp. 7-13.

ZEMELMAN, Hugo, *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México, El Colegio del México, 1987.

ZEMELMAN, Hugo, *Horizontes de la razón I. Uso crítico de la teoría. Dialéctica y apropiación del presente*. España, Anthropos/ México, El Colegio del México, 1992.

ZEMELMAN, Hugo, *Horizontes de la razón II. Uso crítico de la teoría. Historia y necesidad de utopía*. España, Anthropos/ El Colegio del México, 1992.

ZEMELMAN, Hugo, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas/ El Colegio del México, 1987.

Fuentes que aportaron para la delimitación del objeto de estudio

Generales

APPEAL, "Antología III. Segunda parte. Desarrollo y puesta en operación de la reforma educativa en México" en Estado de conocimiento, el proceso de la Reforma Educativa en México. APPEAL México, DGAPA (PAPIIT: IN400714), octubre, 2014.

CASANOVA, Hugo, "Presentación", en *Presentación del libro La novena ola magisterial* de Luis Hernández Navarro. México, IISUE-UNAM, 17 de noviembre, 2016.

DERRIDA, Jacques, *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora.* Barcelona, Paidós, 1989.

GUZMÁN, Carolina, "Reformas educativas en América Latina: una análisis crítico" en *Revista Iberoamericana de Educación*, volumen 36, número 8, Barcelona, 2005.

POPKEWITZ, Thomas, "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas" en *Revista de educación*, núm. 3005, septiembre-diciembre, 1994.

SOUTHWELL, Myriam, "El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación", trabajo presentado en el *Programa de análisis político del discurso e investigación*, México, D.F., UNAM, 2013.

Reforma educativa 2013. Documentos oficiales

CIDE, *Informe de consulta sobre el modelo educativo 2016* [en línea]. México, 21 de diciembre, 2016. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/happenings/modelo-educativo-sep/05_Informe_ME2016.pdf>.

DECRETO por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013.

DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013.

DECRETO por el que se reforma el artículo 3° y 73° constitucional, Diario Oficial de la Federación, 26/02/2013.

DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA MEXICANA, *Reforma educativa. Resumen ejecutivo.* México, 2013.

Pacto por México. Acuerdo firmado <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>. [Consulta: 14 de septiembre, 2015].

Pacto por México. Firma del acuerdo <https://www.youtube.com/watch?v=4lL0FTN8nRs> [Consulta: 14 de septiembre, 2015].

PEÑA, Enrique, *Mensaje a la Nación del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos*, 1 diciembre 2012. <http://www.presidencia.gob.mx/articulos-prensa/mensaje-a-la-nacion-del-presidente-de-los-estados-unidos-mexicanos/>. [Consulta: 14 de septiembre, 2015].

SEP, *Nuevo modelo educativo* [en línea]. <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>.

Que documentan la respuesta de investigadores y generadores de opinión pública a propósito de la reforma 2013

ARÉVALO, Gabriela, "Análisis de la reforma constitucional en materia de educación. Entrevista al Dr. Roberto Rodríguez", en Perfiles Educativos, vol. 35, núm. 141. México, IISUE-unam, 2013, pp. 188-193.

CANDELA, Antonia, "Reforma 'educativa' fallida", en La Jornada [en línea]. México, 23 de julio, 2013. <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/23/opinion/019a1pol>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

CASANOVA, Hugo, "Conferencia Magistral" en 5° Foro Regional de Análisis y Perspectivas de la Reforma Educativa. Obregón, Sonora, CNTE, 15 de junio, 2013.

CASANOVA, Hugo, "La propuesta de reforma educativa del Gobierno Federal. Cinco dimensiones de análisis", en CNTE, *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos*. México, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, 2013.

CASANOVA, Hugo, Ángel Díaz Barriga, Aurora Loyo, Roberto Rodríguez, Mario Rueda, "El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa", en *Perfiles Educativos*, núm. 155, vol. XXXIX. México, IISUE-UNAM, 2017, pp. 194-205.

DIDRIKSSON, Axel, "Las mentiras de la reforma educativa", en Proceso [en línea]. México, 9 de septiembre, 2013. < http://www.proceso.com.mx/352296/las-mentiras-de-la-reforma-educativa>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

DIDRIKSSON, Axel, "Reforma educativa… más retórica", en Proceso [en línea]. México, 30 de septiembre, 2013. <http://www.proceso.com.mx/354133/reforma-educativa-mas-retorica>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

FLORES Crespo, Pedro, "La reforma de los debates que faltan", en Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana [en línea]. México, Universidad Iberoamericana, 11 de enero, 2014. < http://inide.ibero.mx/la-reforma-y-los-debates-que-faltan/>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

FLORES Crespo, Pedro, "Tiempo de discusión: leyes y política educativa", en Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana [en línea]. México, Universidad Iberoamericana, 22 de agosto, 2013. <http://www.inidedelauia.org/2013/08/tiempo-de-discusion-leyes-y-politica.html?m=1>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

FLORES Crespo, Pedro, "Cambio educativo sin sangre, sudor y lágrimas: el caso Maravillas", en Campus milenio [en línea]. México, Universidad Iberoamericana, 11 de septiembre, 2013. <http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=687:cambio-educativo-sin-sangre-sudor-y-lagrimas-el-caso-maravillas&Itemid=152>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

GIL Antón, Manuel, "¿Saldo educativo? mucho Ruido", en Educación futura [en línea]. México, 31 de agosto, 2013. <http://www.educacionfutura.org/saldo-educativo-mucho-ruido/>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

GIL Antón, Manuel, "Análisis. Censo educativo: ¿y quién rinde cuentas?", en Educación futura [en línea]. México, 20 de diciembre, 2013. <http://www.educacionfutura.org/analisis-censo-educativo-y-quien-rinde-cuentas/>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

GIL Antón, Manuel, "Los olvidados", en El Universal [en línea]. México, 1 de marzo, 2014. <http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2014/03/68983.php>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

HERNÁNDEZ Navarro, Luis, Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial. México, Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A.C., 2013.

MUÑOZ, Carlos, "Reformas constitucionales en materia educativa: un ejemplo clásico de ingobernabilidad reeditada", en Campus milenio [en línea]. México, Universidad Iberoamericana, 26 de septiembre, 2013. <http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=764:reformas-

constitucionales-en-materia-educativa-un-ejemplo-clasico-de-ingobernabilidad-reeditada&Itemid=140>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

ORNELAS, Carlos, "Estado débil, instituciones precarias", en Educación futura [en línea]. México, 02 de octubre, 2013. <http://www.educacionfutura.org/estado-debil-instituciones-precarias/>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

ORNELAS, Carlos, "Estado débil, instituciones precarias", en Excelsior. México, 30 de octubre, 2013, p. 13.

PÉREZ Rocha, Manuel Pérez Rocha "Reforma educativa y corrupción", en La Jornada [en línea]. México, 3 de octubre, 2013. <http://www.jornada.unam.mx/2013/10/03/opinion/024a2pol>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

PÉREZ Rocha, Manuel, "Atropellos a la razón y a la democracia", en La Jornada [en línea]. México, 17 de octubre, 2013. <http://www.jornada.unam.mx/2013/10/17/opinion/020a1pol>. [Consulta: 27 de mayo, 2015].

Fuentes que documentan las condiciones socio-económicas y educativas de Oaxaca

ALBARRÁN, Elizabeth, "Sinaloa, Aguascalientes y Oaxaca, con la mayor desigualdad" en *El Economista* [en línea], 24 julio 2016. <http://eleconomista.com.mx/estados/2016/07/24/sinaloa-aguascalientes-oaxaca-mayor-desigualdad> [Consulta: 15 junio, 2017].

ALVARADO, Ana Margarita, "Migración y pobreza en Oaxaca", en *El Cotidiano*, núm. 148. México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, marzo-abril, 2008, pp. 85-94.

ANGULO, Rita, Juan Cabrera, Leticia Pons, Rosana Santiago, *Conocimiento y región. La investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en el sur de México.* México, Plaza y Valdés, 2007, pp. 93-94.

"Artículo 21", *Extra, Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*, 11 de abril, 2016.

"Artículo 25, Decreto 86", *Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*, 29 de octubre, 1990.

BARABAS, Alicia M., Bartolomé, Miguel A., coords., *Configuraciones étnicas en Oaxaca*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Instituto Nacional Indigenista, 1999.

BARABAS, Alicia, "La migración de los indígenas de Oaxaca, México, a Estados Unidos y su movilización social", en *Public and Private Sphere in Transnational Space,* vol. 1. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives,* 2016, pp. 77-86. <http://www.fupress.net/index.php/ccselap/article/view/19990/18627> [Consulta: 15 de junio, 2017]

BAUTISTA, Eduardo, "La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca", en *El Cotidiano*, núm. 159, enero-febrero, 2010, pp.101-107.

CELAYA, Yovana, "Oaxaca: su tierra y su gente", en María de los Ángeles Romero Frizzi, Carlos Sánchez, Jesús Edgar Mendoza, Jaime Bailón, Francisco Ruíz, Luis Alberto Arrioja, Yovana Celaya Nández; preámbulo de Alicia Hernández Chávez, *Oaxaca. Historia breve*, 2ª ed, col. Fideicomiso Historia de las Américas. Ser. Historias Breves. México, FCE-COLMEX-FHA, 2011.

COMITÉ ESTATAL DE INFORMACIÓN ESTATAL Y GEOGRÁFICA, *Sistema de Información Municipal* [en línea]. <http://www.oaxaca.gob.mx/municipios-del-estado-de-oaxaca/>. [Consulta: 20 de abril, 2016].

CONEVAL, *Oaxaca. Pobreza estatal 2014* [en línea], México, 2015. <http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/pobreza-2014.aspx>. [Consulta: 27 de mayo, 2016].

CONEVAL, *Resultados de la medición de pobreza 2010 para cada municipio del país* [en línea], México, 2011. <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Medicion-de-la-pobreza-municipal-2010.aspx>. [Consulta: 27 de mayo, 2016].

Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. 2015. <http://www.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/legislacion/ConstitucionpoliticadelEstadodeOaxaca.pdf>. [Consulta: 20 de abril, 2016]

CUÉ, Gabino, *Quinto informe de gobierno. Informe textual*. Oaxaca, Gobierno del estado de Oaxaca, 2015.

DALTON, Margarita, *Breve historia de Oaxaca*. México, El Colegio de México, Fideicomiso Historia de las Américas y Fondo de Cultura Económica, 2004

De ÁVILA, Alejandro, "La clasificación de la vida en las lenguas de Oaxaca", Abisaí J. García-Mendoza, María de Jésus Ordóñez Díaz, Miguel Briones-Salas, eds., *Biodiversidad de Oaxac*a. México, Instituto de Biología, UNAM-Fondo Oaxaqueño para la Conservación de la Naturaleza-World Wildlife Fund, 2004, pp. 481-539.

DECRETO por el que se reforman los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, 10 de junio, 2013.

GAYTÁN, Laura, coord., *Caracterización del programa de ordenamiento ecológico regional del territorio del estado de Oaxaca. Componente social*. SEMARNAT, Oaxaca, 2011.

GOBIERNO DEL ESTADO DE OAXACA, *Estado de Oaxaca: Generalidades* [en línea]. <http://www.oaxaca.gob.mx/estado-de-oaxaca/> [Consulta: 6 de marzo, 2016].

GOBIERNO DEL ESTADO DE OAXACA, *Presupuesto ciudadano*. 2013- 2016.

HERNÁNDEZ, Luis, "La comunalidad y la nostalgia del porvenir", en *La Jornada* [en línea], 10 noviembre, 2015. <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/10/opinion/017a2pol> [Consulta: 20 de abril, 2016].

INEE, *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2015. Educación básica y media superior*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016.

INEGI, *Anuario estadístico y geográfico de Oaxaca 2015*. México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015.

INEGI, *Anuario estadístico y geográfico de Oaxaca 2016*. México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016.

INEGI, *PIB- Entidad Federativa, anual* [en línea] <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cn/pibe/> [Consulta: 22 de mayo, 2017].

INEGI, *Censo de Población y Vivienda*, 2010.

INEGI, *Perspectiva estadística Oaxaca*, Marzo, 2011. <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/estd_perspect/mar_2014/oax/702825059569.pdf>. [Consulta: 22 de mayo, 2017].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (México), *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE interactivo 01/2016)* [en línea], 7a. ed. México, INEGI, 2016. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mapa/denue/>. [Consulta: 27 de mayo, 2016].

INSTITUTO NACIONAL PARA EL FEDERALISMO Y EL DESARROLLO MUNICIPAL, *Enciclopedia de los Municipios de México.* Estado de Oaxaca, Candelaria Loxicha, http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/

Ley de educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. 2016. <http://www.congresooaxaca.gob.mx/legislatura/legislacion/leyes/211.pdf>. [Consulta: 03 de julio, 2016].

LÓPEZ, Pedro, prod., *Josué, de mi casa a mi escuela se acaba mi suela* [documental]. Oaxaca de Juárez, 2011, 20:43 min. <https://vimeo.com/87922345>. [Consulta: 22 de febrero, 2018].

LUNA, Xicohténcatl, *Estudio sobre situación sociodemográfica del distrito de Tlaxiaco,* Gobierno del Estado de Oaxaca, Dirección General de Población de Oaxaca, 2013.

MALDONADO, Benjamín, *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca.* México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.

MALDONADO, Benjamín, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto.* Leiden, Países Bajos, 2010. Tesis de Doctorado, Universidad de Leiden, Facultad de Derecho.

MARTÍNEZ, Víctor, coord., *Oaxaca: Escenarios del nuevo siglo. Sociedad, economía, política*. Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas- UBJO, 2004.

MARTÍNEZ Luna, Jaime, *Eso que llaman comunalidad*, Oaxaca, CONACULTA-Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Oaxaca-Fundación Alfredo Harp Helú, colección Diálogos, Pueblos originarios de Oaxaca, 2010.

MARTINEZ Vásquez, Víctor Raúl, Historia de la educación en Oaxaca, 1825-1940. Oaxaca de Juárez, Oax., Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, 1994.

MESRI Hashemi-Dilmaghani, Parastoo, *El derecho electoral indígena en Oaxaca: la comunalidad viva y la resistencia.* Tesis de doctorado, México, UNAM, 2014.

ORDOÑEZ, María de Jesús, "El territorio", Abisaí J. García-Mendoza, María de Jésus Ordóñez Díaz, Miguel Briones-Salas, eds., *Biodiversidad de Oaxac*a. México, Instituto de Biología, UNAM-Fondo Oaxaqueño para la Conservación de la Naturaleza-World Wildlife Fund, 2004, pp. 469-480.

OVERMYER-VELÁZQUEZ, Mark, *Visiones de la Ciudad Esmeralda. Modernidad, tradición y formación de la Oaxaca Porfiriana.* Trad. de Mónica Portnoy. Oaxaca, Instituto de Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca-Congreso del Estado de Oaxaca, 2010. 327 pp.

PIPITONE, Ugo, *Modernidad congelada. Un estudio de Oaxaca, Kerala y Sicilia*. México, CIDE, 2014.

PNUD, *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas México 2015. Avance continúo, diferencias persistentes.* México, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015. <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf> [Consulta: 27 de mayo, 2016].

PROGRAMA UNIVERSITARIO MÉXICO NACIÓN MULTICULTURAL, *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas* [en línea]. México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, s.f. <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=24>. [Consulta: 3 de febrero, 2018].

RENDÓN Monzón, Juan José, *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios* [en línea]. Oaxaca, 2003. <https://issuu.com/ukmats/docs/_juan_jose_rendon_monzon_la_comunal>. [Consulta: 20 de junio, 2017]

ROMERO, María de los Ángeles, Carlos Sánchez, Jesús Mendoza, Jaime Bailón, Francisco Ruíz, Luis Arrioja *et al.*, *Oaxaca. Historia breve.* México, FCE/COLMEX/FHA, 2011.

RUIZ Martínez, Alfredo, Berenice Campechano Martínez, "Pobreza y desigualdad social en Oaxaca, 1990-2000: una perspectiva regional", en *Observatorio de la Economía latinoamericana* [en línea], núm. 59. Málaga, Grupo de Investigación Eumednet, abril, 2006. <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2006/rmcm.htm>. [Consulta: 27 de mayo, 2016].

SECRETARÍA DE ECONOMÍA, *Información económica y estatal. Oaxaca* [en línea] 2015. <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/43819/Oaxaca.pdf>. [Consulta: 27 de mayo, 2016].

SECRETARÍA DE FINANZAS DEL ESTADO DE OAXACA, *Presupuesto de egresos del estado de Oaxaca para el ejercicio fiscal*. 2013- 2016.

SECRETARÍA DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO, *Educación, base para la construcción del futuro*. 30 t. *Antología de la planeación en México*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

SEDESOL, *Sistema de Apoyo para la Planeación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias* [en línea]. México, 2013. <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=20> [Consulta: 29 de mayo, 2017].

SIRE, *Consulta dinámica de datos sobre estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional* [en línea]. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.sire.inee.edu.mx/dm1/start> [Consulta: 17 de junio, 2017].

Movimiento magisterial en el contexto oaxaqueño

AGUAYO, Sergio, *La transición en México: una historia documental 1910-2010*. México, FCE, COLMEX, 2010.

ARNAUT, Alberto, "La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación", en María del Carmen Pardo, coord., *Federalización e innovación educativa en México*. México, El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, 1999, pp. 63-100.

ARNAUT, Alberto, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa, 1889-1994*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1998.

ARRIAGA, María de la Luz, *Impacto político de las luchas magisteriales en México (1979-2000)*. México, 2002, Tesis, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

BAUTISTA, Eduardo, "Reconfiguraciones de un conflicto persistente. A 10 años del movimiento de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca", en *Revista Memoria*, núm. 257. México, 2016, pp. 80-86.

BAUTISTA, Eduardo, "La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca", en *El Cotidiano*, núm. 159, enero-febrero, 2010, pp. 101-107.

BIZBERG, Ilán, Lorenzo Meyer, *Una historia contemporánea de México*. México, Océano, 2003-2005 [*I. Transformaciones y permanencias.* Coord. Francisco Alba, *et al.; II. Actores.* Coord. Carlos Alba, *et al.*].

CEDES 22, "Cómo construir un movimiento pedagógico: análisis y reflexión", en *Educación alternativa*, núm. 6. Oaxaca, CEDES 22/SNTE, febrero-abril, 1996.

COLL, Tatiana, "Una Alianza por la Calidad, o el reiterado fracaso y fraude de la evaluación", en *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp.39-52.

COOK, María Lorena, "Organizing opposition in the teachers' movement in Oaxaca", en J. Foweraker, A.L. Craig, eds., *Popular movements and political change un México* [en línea]. Boulder, EUA, Lynne Rienner Publishers, 1990, pp. 199-212. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/785>. [Consulta: 2 de septiembre, 2015.]

COOK, María Lorena, O*rganizing dissent: The politics of opposition in the Mexican teachers' union.* Berkeley, California, 1990. Tesis, Universidad de California.

COOK, María Lorena, "Contribución del movimiento magisterial democrático al cambio educativo en México", en Bonifacio Barba, Margarita Zorrilla, coord., *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas.* México, Siglo XXI/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2010, pp. 132- 156.

CORTÉS, Joel, Isidro Yescas, *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca,* Editorial del Magisterio, México, 2006.

CORTÉS, Joel, "El movimiento magisterial oaxaqueño. Una aproximación a sus orígenes, periodización, funcionamiento y grupos político-sindicales", en en Joel V. Cortés, coord., *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca.* México, SNTE, 2006, pp. 33-86.

DECRETO a través del cual se crea el Instituto Estatal de la Educación Pública de Oaxaca, en *Periódico oficial*. Oaxaca de Juárez, 23 de mayo, 1992.

ESTRADA, Marco, *El pueblo ensaya la revolución. La APPO y el sistema de dominación oaxaqueño.* México, COLMEX-Centro de Estudios Sociológicos, 2016.

GALVÁN, Luz Elena, "Movimiento magisterial en la zona metropolitana (CNTE)", en Jorge Alonso, coord., *Los movimientos sociales en el Valle de México. Tomo II.* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Ediciones de la Casa Chata, 1988, pp. 395-443.

GALVÁN, Luz Elena, "Movimiento magisterial en la zona metropolitana (CNTE), en Jorge Alonso, *Los movimientos sociales en el Valle de México. Tomo II.* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Ediciones de la Casa Chata, 1988.

GIL González, Mario A. *La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (1979-1989)*, FES-Acatlán, Tesis de Licenciatura, México, 1993.

GINDIN, Julián, "Movimento sindical no México. O caso de Oaxaca", en *Revista Multiplas Leituras,* vol. 2, núm. 1. Sao Paulo, Brasil, Universidade Metodista de Sao Paulo, enero-junio, 2009, pp. 167-188.

GÓMEZ, Magdalena, "De Ayotzinapa a Nochixtlán", en *La Jornada* [en línea]. Martes 12 de julio, 2016. <www.jornada.unam.mx/2016/07/12/opinion/015a2pol> [Consulta: 26 de diciembre, 2017].

HERNÁNDEZ, Ignacio, "El magisterio: una larga y difícil lucha", en *Estrategia. Revista de análisis político,* vol. 2, núm. 86. México, marzo-abril, 1989, pp. 19-23.

HERNÁNDEZ, Samael, "La Sección 59 del SNTE", en *Quadratin Oaxaca* [en línea]. Oaxaca, 28 de Julio, 2011. <https://oaxaca.quadratin.com.mx/Samael-Hernandez-RuizLa-Seccion-59-del-SNTE/> [Consulta: 24 de abril, 2017].

HERNÁNDEZ, Samael, "La situación de los servicios de educación básica en Oaxaca en el contexto de la descentralización educativa", en *Contexto educativo. Revista Digital de educación y nuevas tecnologías,* 2002.

HERNÁNDEZ, Samael, "Breve historia del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca", en *El Oriente* [en línea]. Oaxaca, 7 febrero, 2013.

HERNÁNDEZ Navarro, Luis, "Oaxaca: memoria viva, justicia ausente", en *El Cotidiano,* núm. 148. México, marzo-abril, 2008, pp. 5-19.

HERNÁNDEZ Navarro, Luis, "Oaxaca: sublevación y crisis de un sistema regional de dominio" en *OSAL, Observatorio Social de América Latina,* año 7, núm. 20. Argentina, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006, pp. 69- 77.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal20/hernan.pdf> [Consulta: 24 de abril, 2017].

HERNÁNDEZ Navarro, Luis, "Cero en conducta: resistencia magisterial y privatización de la educación pública", en *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp.5-16.

HERNÁNDEZ Navarro, Luis, "El largo camino hacia una educación alternativa", en *La Jornada* [en línea], 9 agosto, 2016. < http://www.jornada.unam.mx/2016/08/09/opinion/020a2pol> [Consulta: 22 de julio, 2017].

HERNÁNDEZ Navarro, Luis, "La blitzkrieg contra el magisterio", en *La Jornada*, 24 julio, 2015, p. 7.

HERNÁNDEZ Navarro, Luis, "La comunalidad y la nostalgia del porvenir", en *La Jornada* [en línea], 10 noviembre, 2015. <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/10/opinion/017a2pol> [Consulta: 20 de abril, 2016].

HERNÁNDEZ Navarro, Luis, *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*, México, Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A.C., 2011.

HERNÁNDEZ Navarro, Luis, *La novena ola magisterial*. México, Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A.C., 2016.

KRAEMER, Gabriela, "Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca, en *Alteridades*, vol. 14, núm. 27. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, enero-junio, 2004, pp. 135-146.

LÓPEZ, Martha de Jesús, "Una reforma 'educativa' contra los maestros y el derecho a la educación", en *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp.55-76.

LOYO, Aurora, Aldo Muñóz, "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)", en Patricia Ducoing, coord., *Sujetos, actores y procesos de formación*, vol. 8. México, COMIE, 2003.

LOYO, Aurora, coord., *Los actores sociales y la educación: los sentidos del cambio, 1988-1994*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, Plaza y Valdés, 1997.

LUNA, Rocío, Jesús Arellanes, *30 años de la CNTE, a través de sus congresos* [primera y segunda parte]. Oaxaca de Juárez, Sección XXII, octubre 2009.

MALDONADO, Benjamín, Stefano Sartorello, "Una nueva ley de educación en el escenario conflictivo de Oaxaca", en *Nexos. Distancia por tiempos* [en línea]. México, 1 junio, 2016. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=253>. [Consulta: 15 julio, 2016].

MALDONADO, Benjamín, "Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero", en *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, núm. 1, enero-junio, 2016. México. pp. 47-59.

MARTÍNEZ, Víctor, "Crisis política y represión en Oaxaca", en *El Cotidiano*, vol. 23, núm. 148. México, UAM-Azcapotzalco, marzo-abril, 2008, pp. 45-62.

MARTÍNEZ, Víctor, "Movimiento magisterial y crisis política en Oaxaca", en Joel V. Cortés, coord., *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca*. México, SNTE, 2006, pp. 125- 149.

MENDOZA, Carlos, dir., *Queridos maestros, apuntes sobre una falsa reforma educativa* [DVD]. Canal Seis de Julio, 2013, 55 min. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vhyK3vDOU-Q> [Recuperado 15 de febrero de 2016].

MEYER, Lois, "Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la 'comunalidad'" en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1. Chile, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, marzo, 2010, pp. 83- 103. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf> [Consulta: 24 de abril, 2017]

Minuta de acuerdo firmada entre el gobierno del estado y la sección XXII del SNTE, Oaxaca, 28 de octubre, 1992, séptimo acuerdo. Disponible <https://es.scribd.com/doc/272258697/Minuta-Seccion-XXII> [Consulta: 30 julio, 2015].

MONSIVÁIS, Carlos, "El magisterio y la modernidad", en *Cuadernos políticos*, núm. 58. México, Era, octubre-diciembre, 1989, pp. 20-28.

MUÑOZ, Aldo, *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado: el impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1992-1998)*. México, Universidad Iberoamericana, 2005.

MUÑOZ, Aldo, "Escenarios e identidades del SNTE: entre el sistema educativo y el sistema político", en *Revista mexicana de investigación educativa* [en línea], vol. 13, núm 37. México, junio, 2008, pp. 377-417. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000200004&script=sci_arttext>. [Consulta: 22 de febrero, 2018].

NAVARRO, César, "Una Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal", en *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp.25-37.

OLIVER, Guadalupe, "Una maniobra oculta: la estrategia de privatización en la 'Alianza por la Calidad de la Educación'", en *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp.17-24.

ORNELAS, Carlos, *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México, Siglo XXI, 2012.

ORNELAS, Carlos, *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México, Siglo XXI, 2008.

ORTEGA, Joel, *El SNTE: Corporativismo y disidencia en el México del siglo XXI*. México, 2012. Tesis, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

ORTEGA, Max, "Cambios en el sindicalismo magisterial: 1988-1991", en *Polis 91. Anuario de Sociología*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1991, pp. 167-193.

PELÁEZ, Gerardo, "Años destacados de la lucha magisterial (1979-1983) Cronología sucinta", en *Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas* [en línea]. México, CIDE, s.a. <http://pipe.cide.edu/documents/1009900/3851427/Años%20destacados%20por%20la%20lucha%20magisterial%2079_83.%20Cronología%20sucinta%20de%20Gerardo%20Peláez.pdf>. [Consulta: 26 enero, 2017].

PELÁEZ, Gerardo, "La huelga magisterial de Chiapas y la fundación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación", en *Rebelión* [en línea]. México, 09 de agosto, 2011. <http://www.rebelion.org/noticias/2011/8/133700.pdf>. [Consulta: 26 de enero, 2017]

PELÁEZ, Gerardo, *Diez años de luchas magisteriales, 1979-1989*. México, STUNAM, 1999.

PÉREZ, Manuel, "La sección 22 del SNTE y de la CNTE, por la evaluación" en *La Jornada* [en línea]. México, 6 septiembre 2012. <http://www.jornada.unam.mx/2012/09/06/opinion/022a2pol> [Consulta: 28 de abril de 2015].

PÉREZ Arce, Francisco, "Los sindicatos en su laberinto: ferrocarrileros, electricistas, maestros (1958-1952)", en Pablo Ávila, José Luis Sierra, Luis Hernández Navarro, Paco Ignacio Taibo, Francisco Pérez Arce, *Con el puño en alto 2. Crónicas de los movimientos sindicales en México*. México, Para Leer en Libertad, 2011, pp. 77-114.

PLIEGO, Julio, prod., "La Insurgencia sindical" en *La otra historia* [documental]. México, UNAM/TV UNAM, 2006, 21 min.

PUMA Crespo, Jorge, "La sección 22 de la CNTE: los caminos de la disidencia magisterial", en *Horizontal* [en línea], secc. Disenso. México, 5 de julio, 2016. <http://horizontal.mx/la-seccion-22-de-la-cnte-los-caminos-de-la-disidencia-magisterial/>. [Consulta: 20 de octubre, 2016.]

RUIZ, Francisco J., "El proceso de federalización educativa en Oaxaca", en María del Carmen Pardo, coord., *Federalización e innovación educativa en México.* México, El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, 1999, pp. 487- 546.

SALINAS, Samuel, Carlos Imaz, *Maestros y Estado. Estudio de las luchas magisteriales 1979 a 1982.* México, Editorial Línea/Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas, 1984. 2 tt.

SECCIÓN XXII, *Memoria del IX Pre-congreso Democrático y XX Congreso Seccional extraordinario de la Sección XXII (SNTE-CNTE).* Oaxaca de Juárez, 20- 26 de septiembre, 2008.

SECCIÓN XXII, *Los Principios Rectores del Movimiento Magisterial Democrático de Oaxaca.* Oaxaca de Juárez, 2008.

STREET, Susan, "Contribución del movimiento magisterial democrático al cambio educativo en México", en Bonifacio Barba, Margarita Zorrilla, coord., *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas.* México, Siglo XXI/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2010, pp. 132- 156.

STREET, Susan, "El SNTE y la política educativa, 1970-1990", en *Revista Mexicana de Sociología.* México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, marzo-abril, 1992, pp. 45-72.

STREET, Susan, "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas", en Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, comps., *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Buenos Aires, CLACSO, 2000, pp. 177-211.

TAIBO, Paco Ignacio, *Cárdenas de cerca: una entrevista biográfica.* México, Editorial Planeta, 1994.

TAPIA, Luis, *Sindicalismo magisterial y logro educativo. La Sección 22 y las secciones institucionales del SNTE.* México, 2013. Tesis, UNAM, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

TREJO, Raúl, "Historia del movimiento obrero en México 1860-1982", en Pablo González, coord., *Historia del movimiento obrero en América Latina,* t. I. México, Siglo XXI, 1984, pp. 11-87.

TREJO, Raúl, *Crónica del sindicalismo en México, 1976-1988*. México, Siglo XXI editores-Instituto de Investigaciones sociales, UNAM, 1990.

VICENTE, J., "El movimiento magisterial oaxaqueño. Una aproximación a sus orígenes, periodización, funcionamiento y grupos político-sindicales", en J. Vicente, ed., *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca,* SNTE, México, pp. 33-86.

YESCAS Martínez, Isidoro, G. Zafra, *La insurgencia magisterial en Oaxaca, 1980,* 2da ed., UABJO-Fondo Editorial Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, México, 2006, pp. 123-134.

YESCAS Martínez, Isidoro, "Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca", *El Cotidiano*, núm. 148, marzo-abril, 2008, pp.63-71.

Documentos base del PTEO (Primer grupo)

CEDES 22, *Programa Estatal para Mejorar las Condiciones de Vida y Escolares de los Niños, Jóvenes y Adultos Oaxaqueños (PEMCEV).* Oaxaca de Juárez, 2011.

CEDES 22, *Orientaciones del calendario escolar alternativo 2016-2017.* Oaxaca de Juárez, CNTE-SNTE S-XXII-CEDES, 2016.

CEDES 22, *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)* [en línea-vídeo]. Oaxaca de Juárez, febrero, 2013, 2:25:13 min. <https://www.youtube.com/watch?v=SGsyf22iDt8>. [Consulta: 27 enero, 2018].

CENCOS 22, bol., *Inician ciclo escolar más de 11 mil escuelas del estado con calendario alternativo* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, 20 de agosto, 2015. <http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2015/08/Boletín-INICIAN-CICLO-ESCOLAR-MÁS-DE-11-MIL-ESCUELAS-DEL-ESTADO-CON-CALENDARIO-ALTERNATIVO-20-agosto-2015.pdf>. [Consulta: 28 de diciembre, 2017].

IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas.* Oaxaca de Juárez, Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO, noviembre, 2013. <http://www.seccion22.org.mx/2013/11/23/cuadernillo-colectivo-estatal-pedagogico-y-de-acompanamiento-del-pteo/> [Consulta: 19 de enero de 2015].

IEEPO, SNTE-Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca* [en línea]. Oaxaca de Juárez, enero, 2012. <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf> [Consulta: 19 de enero de 2015].

IEEPO, Sección XXII-SNTE, *Colectivo y proyecto. Unidad dialéctica para transformar la escuela y la comunidad.* Oaxaca de Juárez, abril, 2012.

IEEPO, SNTE Sección XXII, *Antología. Taller sobre el PTEO, Plan para la Transformación de la educación de Oaxaca*, Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO, Oaxaca, México, febrero, 2013. <http://www.mediafire.com/download/6j63zqn9j8fhgos/253100079-ANTOLOGIA-TALLER-SOBRE-EL-PTEO.pdf>

IEEPO, SNTE Sección XXII, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. La formación desde la perspectiva crítica para transformar la realidad (SEFPTEO).* Oaxaca de Juárez, mayo, 2012. <http://www.mediafire.com/download/ggl3mbgy9dr42wn/ANTOLOG%C3%8DA_DE_FORMACI%C3%93N.pdf>.

IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO).* Oaxaca de Juárez, enero, 2012.

IEEPO, SNTE Sección XXII, *Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO).* Oaxaca de Juárez, enero, 2012.

IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEO).* Oaxaca de Juárez, diciembre, 2011.

IEEPO, SNTE Sección XXII, *Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO).* Oaxaca de Juárez, octubre, 2011.

Documentos de la sección XXII que centran su objeto en la formación docente desde una perspectiva de educación alternativa *(Segundo grupo)*

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2017-2018. La cotidianidad de la práctica educativa en la resistencia pedagógica de Oaxaca*, CEDES 22 de la Sección XXII, Oaxaca de Juárez, 2017.

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2016-2017. Procesos de formación del PTEO, para la pervivencia del movimiento pedagógico* [en línea], CEDES 22 de la Sección XXII, Oaxaca de Juárez, 2016. <http://delegacionsindicalcamdf.org/documentos/educ%20alternativa/TEEA%202016-2017%20CEDES%2022.pdf> [Recuperado 22 de julio 2017].

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016. Formación profesional y evaluación en el proceso de transformación educativa de Oaxaca* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2015. <http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2015/07/Taller-Estatal-de-Educaci%C3%B3n-Alternativa-2015-2016.pdf> [Consulta: 4 de julio, 2016].

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2014-2015. La concienciación revolucionaria en la identidad y autonomía curricular en la educación de Oaxaca* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2014. <https://issuu.com/telesecundariasoaxaca/docs/teea2014> [Consulta: 4 de septiembre de 2016].

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2013-2014. La identidad de la escuela como fuente de utopías en el proceso de transformación de la educación de Oaxaca* [en línea], Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, Oaxaca de Juárez, 2013. <http://es.slideshare.net/giocob/teea-taller-estatal-de-educacin-alternativa-20132014> [Recuperado 19 de enero de 2015].

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2012-2013. El colectivo y los proyectos educativos como esencia transformadora de la vida escolar y comunitaria.* Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2012. <http://www.mediafire.com/download/a700di8uh2k901m/2012-2013.pdf>

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2011-2012. La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social.* Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2011. <http://www.mediafire.com/download/931m1pj0cia6yl5/2011-2012.pdf>

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2010-2011. La colectividad como principio de la educación alternativa para la transformación de la escuela.* Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, agosto, 2010. <http://www.mediafire.com/download/s82m95rqs7m34tt/2010-2011.pdf>

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2009-2010. Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa.* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, 2009. <https://cronicadesociales.files.wordpress.com/2009/08/taller-estatal-de-educacion-alternativa-de-oaxaca.pdf> [Consulta: 12 de julio, 2016]

CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2008-2009. El análisis curricular desde la investigación-acción crítica emancipatoria*. Centro de Comunicación Social de la Sección XXII, Oaxaca de Juárez, 2008.

CEDES 22, "Cómo construir un movimiento pedagógico: análisis y reflexión", en *Educación alternativa*, núm. 6. Oaxaca, CEDES 22/SNTE, febrero-abril, 1996, pp. 3-12.

CEDES 22, *VI Congreso Estatal de Educación Alternativa. Identidad y Movimiento Pedagógico. Documento orientador* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, diciembre, 2017. <http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2017/12/Documento-Orientador-VI-Congreso-Estatal-de-Educación-Alternativa-COMPLETO-diciembre-2017.pdf >. [Consulta: 28 de diciembre, 2017].

Que documentan experiencias particulares en el marco de la propuesta del PTEO *(Tercer grupo)*

COLECTIVO DOCENTE DE LA ESCUELA PRIMARIA "MÉXICO", *Diplomado de formación docente. Antecedentes fundamentos y metodología para el diseño de la educación comunal a nivel primaria: zona escolar 156, sector 02 de la región de valles centrales del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca* [en línea], Santa María Ixcotel, 2015. <http://files.colectivo-mexico.webnode.mx/200000081-b4f46b5ecd/DOCUMENTO%20DEL%20DIPLOMADO%20INTEGRADO%20FINAL.docx> [Recuperado 12 de julio de 2016].

"Colectivos de escuelas secundarias; compartieron impacto pedagógico del PTEO", en *Igabe Noticia* [en línea]. Huajuapan de León, Oaxaca, 18 de junio, 2017. <http://igabenoticias.com/colectivos-de-escuelas-secundarias-compartieron-impacto-pedagogico-del-pteo/>. [Consulta: 27 de diciembre, 2017].

ARVEA, Marcel, coord., *Evaluación y sistematización de proyectos de transformación educativa* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Editorial La Mano, 2014. (Colección Materiales de Estudio de los Círculos de Investigación). <https://issuu.com/cenzontlatolli/docs/proyectos_de_transformaci__n._final/25>. [Consulta: 15 de enero, 2018].

MARTÍNEZ, Laurentino, *Educación Alternativa Oaxaqueña. Propuesta de operatividad y consideraciones* [en línea]. 15 de marzo, 2013. <http://escuelacriticacontemporanea.blogspot.mx/2013/03/educacion-alternativa-oaxaquena.html> [Consulta: 21 de enero, 2017].

SALINAS, Guadalupe, *Mi primer proyecto escolar desarrollado durante el ciclo escolar 2013-2014 en la escuela primaria bilingüe "Emiliano Zapata".* [s.l.], [s.a.]. <http://reddelenguaje.com.mx/pdf/ejes-tematicos-cuatro/guadalupes-eje4.pdf>. [Consulta: 19 de febrero, 2018].

Fuentes que documentan algo de la propuesta educativa alternativa *(Cuarto grupo)*

CANDELA, Antonia, María de Ibarrola, Ruth Mercado, Elsie Rockwell, *Comentarios generales al Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)* [en línea]. México, DIE-CINVESTAV, 13 de septiembre, 2012. <https://goo.gl/kSrovZ>. [Consulta: 15 de agosto, 2017].

CUEVAS, Huguet, "ACE vs PTEO: 5 ejes, caminos opuestos", en *Noticias Oaxaca NVI* [en línea]. 28 enero, 2013. <http://old.nvinoticias.com/oaxaca/general/135201-ace-vs-pteo-5-ejes-caminos-opuestos> [Consulta: 29 agosto, 2016]

HERNÁNDEZ, Samael, "Breve historia del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca", en *El Oriente* [en línea]. Oaxaca, 7 febrero, 2013. <http://www.eloriente.net/home/2013/02/07/breve-historia-del-plan-para-la-transformacion-de-la-educacion-en-oaxaca/> [Consulta: 12 agosto, 2015].

HERNÁNDEZ, Samael, "La situación de los servicios de educación básica en Oaxaca en el contexto de la descentralización educativa", en *Contexto educativo. Revista Digital de educación y nuevas tecnologías*, núm. 24, 2003. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=287946>. [Consulta: Consulta: 20 de octubre, 2016].

KREISEL, Maike, *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca, resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes.* Xalapa, Veracruz, 2017. Tesis, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.

LUNA, Jaime, “Comunalidad y educación: desafíos pedagógicos del Plan de Transformación Educativa de Oaxaca”, conferencia presentada en el Posgrado en Pedagogía, UNAM. Ciudad Universitaria, Unidad de Posgrado, 18 de marzo, 2015. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9aNx71wFXDM> [Consulta: 2 de julio, 2016]

MALDONADO, Benjamín, “La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características”, en *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina*, (versión digital), 2015, pp. 118-131.

MALDONADO, Benjamín, Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.

MALDONADO, Benjamín, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto.* Leiden, Países Bajos, 2010. Tesis, Universidad de Leiden, Facultad de Derecho.

REVOLUCIONEMOS OAXACA, *CEDES 22, Las complicaciones ante un proyecto de educación alternativa.* [en línea]. Oaxaca de Juárez, REVOAX, 12 de agosto, 2010. <http://revolucionemosoaxaca.org/nota/cedes-22-las-complicaciones-ante-un-proyecto-de-educacion-alternativa.html> [Consulta: 1 de junio, 2015].

ANEXOS

1. Cronología de Congresos Ordinarios de la CNTE y Congresos de Educación Alternativa de la CNTE
2. Niveles educativos y sus modalidades en el sistema educativo oaxaqueño
3. Formato diseñado por el equipo APPEAL para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas
4. Cronología del PTEO
5. Disposiciones jurídicas que sustentan legalmente el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO)
6. Características generales del PTEO como experiencia pedagógica alternativa

Anexo 1. Cronología de Congresos Ordinarios de la CNTE y Congresos de Educación Alternativa de la CNTE.

1983 **11 y 12 de junio: Primer Foro Nacional sobre Educación Alternativa de la CNTE**
"Se analizaron y discutieron rutas pedagógicas diferentes a las establecidas en los planes oficiales, los retos de la capacitación del magisterio y qué se entiende por democratizar de la enseñanza"[1]

29 y 30 de octubre: Segundo Foro Nacional sobre Educación Alternativa de la CNTE
Fue convocado por el magisterio oaxaqueño. Fue un espacio en el que se compartieron y contrastaron las experiencias que desarrollaban a diario en las aulas, regiones, estados y niveles educativos[2]

1990 **27-30 de septiembre: I Congreso Nacional Ordinario de la CNTE.** Distrito Federal.
Los resolutivos de la mesa 6 del congreso titulada *Proyecto para integrar un modelo de educación alternativa en el país*, fueron[3]:

- Que es una necesidad histórica el rescatar las experiencias de educación alternativa que se han desarrollado en nuestro movimiento y otras de educación popular, que nos lleven a consolidar y dar coherencia orgánica a nuestro modelo de educación alternativa como CNTE.
- Que la CNTE en la tarea histórica de integrar orgánicamente un modelo de educación alternativa, tiene postulados claros y contenidos concretos que se expresan por consenso de base: Por una educación democrática, científica, popular y comprometida.
- Convocar al Primer Congreso Pedagógico Nacional de la CNTE que se llevaría a cabo en mayo de 1991.
- Que el Proyecto de Educación Alternativa se guíe bajo las siguientes líneas generales:
  a) Convertirse en un gran movimiento pedagógico nacional.
  b) Inscribirse dentro del marco de nuestra lucha democrática y por mejores condiciones de vida y de trabajo.
  c) Construirse a partir de la discusión crítica, democrática, colectiva, participativa y organizada de los maestros, padres de familia, estudiantes y pueblo en general.
  d) Mantener una actitud crítica e independiente ante el proyecto educativo del Estado.
  e) Impulsar el intercambio de experiencias a nivel magisterial y popular.
  f) Desarrollar una educación en defensa de los derechos humanos, preservación de los recursos naturales y rescate de los valores culturales del pueblo mexicano y en particular de los diversos grupos étnicos.
  g) Defender el derecho irrestricto a la educación pública, gratuita, democrática, científica y popular.

---

[1] Luis Hernández, "El largo camino hacia una educación alternativa", en *La Jornada* [en línea], 9 agosto, 2016. <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/09/opinion/020a2po> [Consulta: 22 de julio, 2017].

[2] Ídem.

[3] "Resolutivos del I Congreso Nacional Ordinario de la CNTE", en Rocío Luna, Jesús Arellanes, *30 años de la CNTE, a través de sus congresos, primera parte* [en línea]. México, CNTE-COESCO, 18 de octubre, 2009. <http://brigadeonacional2009.blogspot.mx/2009/10/30-anos-de-la-cnte-traves-de-sus_18.html> [Consulta: 13 de julio, 2017]

h) Promover una educación que contribuya a la transformación estructural de la sociedad.
i) Desarrollar en el trabajador de la educación una conciencia crítica y autocrítica que le permita rescatar su materia de trabajo.
j) Vincular el trabajo intelectual con el trabajo práctico.
k) Generar propuestas que permitan luchar por la democratización de la enseñanza

1991 **Noviembre: I Congreso de Educación Alternativa de la CNTE**

Se propone una formación que sea democrática y que no sea dominada por los lineamientos ideológicos del Estado. Que esa formación se organice de manera independiente y alternativa. Se plantea enriquecer el conocimiento pedagógico de acuerdo a las necesidades reales de la educación. Se acuerda iniciar con el Movimiento Pedagógico de Educación Alternativa de la CNTE.[4]

1992 **29-31 de octubre y 1° de noviembre: II Congreso Nacional Ordinario de la CNTE,** Morelia, Michoacán

No hubo una mesa destinada a tratar el tema de la educación alternativa, sin embargo, en la mesa 5 titulada *Balance de los 13 años de lucha de la CNTE, caracterización principios, programa, táctica, estrategia y estructura orgánica* se planteó responder al proyecto educativo oficial, la Modernización Educativa, con el fortalecimiento del proyecto de Educación Alternativa[5].

1993 **Noviembre: II Congreso de Educación Alternativa de la CNTE**

1994 **9-11 de diciembre: III Congreso Nacional Ordinario de la CNTE,** México, D.F.

La necesidad urgente de la profundización y formalización de la construcción de una propuesta alternativa de educación fue algo que se discutió tanto en la mesa 1 titulada *Análisis de la situación económica y social, nacional e internacional* como en la mesa 2 titulada *La política educativa del estado y la construcción del proyecto de educación alternativa*. Particularmente en la mesa 2, se abordó la necesidad de estructurar un movimiento pedagógico democrático a nivel nacional, el cual, por las dinámicas particulares de los contingentes que integran la CNTE y por la limitación de atender el plano político-sindical, no ha podido llevarse a cabo. Se asume como compromiso del congreso, formalizar la construcción de una propuesta alternativa de educación que responda a lo siguiente:

- "Una concepción filosófica revolucionaria, científica, popular en donde la práctica docente como un compromiso social sea el eje principal en la transformación y formación cultural de niño;
- La práctica docente no debe reducirse en la relación cotidiana de maestro-alumno, es decir la actividad invade porque el auto y la clase en el mismo lugar donde se cruzan distintas concepciones políticas e ideológicas, por los general contradicciones que se responden a intereses ajenos a los propios del niño en su entorno social, impregnados casi siempre de tendencias individuales y aisladas.
- El reconocimiento de la práctica docente como quehacer humano, plantea no hacia la adquisición de conocimientos si no a la transformación del individuo y del contacto social y político.
- Debe a radicarse al enfoque de la práctica docente que la circunscriba a la perspectiva puramente ideológica o técnica como tradicionalmente se hace, la práctica docente debe atenderse en la perspectiva totalizador, es decir, que

[4] CEDES 22, Taller estatal de educación alternativa 2016-2017…, op. cit.

[5] Rocío Luna, Jesús Arellanes, 30 años de la CNTE, a través de sus congresos, primera parte…, op. cit.

consciente el contexto totalizador socioeconómico y político de la problemática educativa"[6].

1997 **24-26 de octubre: IV Congreso Nacional Ordinario de la CNTE,** Oaxaca de Juárez, Oaxaca

1999 **18-20 de diciembre: V Congreso Nacional Ordinario de la CNTE,** Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

En la mesa 2, titulada, *Política educativa del régimen y propuesta alternativa de la CNTE*, se enfatiza que "la CNTE debe profundizar sus discusiones sobre nuestra materia de trabajo y sobre sus aspectos jurídico y político, que a 20 años de su nacimiento aún no concreta un proyecto alternativo de Educación"[7]

2000 **17-21 de marzo: III Congreso Nacional de Educación Alternativa**

Para este congreso se propone una jornada de trabajo anticipada al evento, en la que a través de foros, foros primero a nivel local, en escuelas y zonas, después, por sector, dirección y regionales; y por último, a nivel estatal, se discutieran siguientes ejes de discusión: la descentralización y municipalización educativa, Carrera Magisterial, los derechos laborales, las reformas a los artículos 3° y 123 constitucionales y la cultura, patrimonio e identidad cultural. Estas etapas de discusión buscaban vincular el trabajo educativo con las condiciones y necesidades propias de las comunidades[8].

2001 **20-22 de octubre: VI Congreso Nacional Ordinario de la CNTE,** Durango, Durango.

Como parte de los resolutivos de la mesa 2, titulada *Política educativa del Estado y nuestro proyecto de educación alternativa*:

- Es responsabilidad de la CNTE buscar alternativas para ofrecer una educación comprometida con el pueblo
- Uno de los objetivo de la lucha de la CNTE es la democratización de la educación
- Se reconoce que hay distintos niveles de construcción del Proyecto de Educación Alternativa (PEA) en cada contingente de la CNTE y que hace falta consolidar nacionalmente el Proyecto de Educación Alternativa
- Es necesario crear las condiciones organizativas y operativas básicas que posibiliten la construcción del proyecto educativo alternativo, mismo que tiene un compromiso con el pueblo, con una perspectiva amplia y diferente a la que se impone con la oficial
- Como prospectiva, que el proyecto alternativo de educación contemple la edición de libros de texto gratuito en educación preescolar y primaria indígena, acordes al contexto real al medio.[9]

2002 **21-23 de marzo: Congreso de Educación Alternativa de la CNTE.** Escuela Normal Rural del Mexe, Hidalgo.

2003 **24-25 de febrero: I Congreso Nacional Extraordinario de la CNTE,** Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México.

Parte de las discusiones en la mesa 3, titulada *Crítica a la política educativa y laboral neoliberales,* fue la importancia de socializar las propuestas alternativas que los maestros habían venido construyendo en lo individual y lo colectivo, para que éstas se recopilen y en el próximo congreso de educación se establezca una mesa para revisarlas.[10]

---

[6] "Resolutivos III Congreso Nacional Ordinario de la CNTE", en Rocío Luna, Jesús Arellanes, *op. cit.*

[7] "Resolutivos V Congreso Nacional Ordinario de la CNTE", en Rocío Luna, Jesús Arellanes, *op. cit.*

[8] *Cf.* Rocío Luna, Jesús Arellanes, *op. cit.*

[9] "Resolutivos VI Congreso Nacional Ordinario de la CNTE", en Rocío Luna, Jesús Arellanes, *op. cit.*

[10] "Resolutivos I Congreso Nacional Extraordinario de la CNTE", en Rocío Luna, Jesús Arellanes, *op. cit.*

2004 **1-3 de mayo: VII Congreso Nacional Ordinario de la CNTE,** México, D.F.

En la mesa 6, titulada *Crítica a la política educativa del régimen neoliberal y la alternativa de la CNTE* se acuerda que:

- "La construcción del PEA debe partir del análisis crítico del proyecto educativo neoliberal, para negarlo, para rechazar sus programas
- Queda como tarea sistematizar y socializar las experiencias educativas que se están desarrollando en los estados para conformar y desarrollar el Proyecto de Educación Alternativa que se contraponga al proyecto neoliberal"[11]

2005 **Noviembre: Congreso Educación Alternativa de la CNTE**

2007 **12-13 de mayo: VIII Congreso Nacional Ordinario de la CNTE,** Oaxaca de Juárez, Oaxaca.

En la mesa 6, titulada *Política educativa*, se hace mención de un Proyecto Democrático y Popular de Educación y Cultura para todo el país como alternativa educativa[12].

2008 **13-14 de mayo: IX Congreso Nacional Ordinario de la CNTE,** México, D.F.

En la mesa 6, titulada *Política educativa,* se señaló que frente al contexto nacional, "es necesario replantear la concepción errónea de que la escuela es el único espacio en donde los niños y jóvenes aprenden. Los estudiantes que llegan a las escuelas son portadores de toda una diversidad: en lo que se refiere a sus antecedentes socioeconómicos, culturales, étnicos, lingüísticos, religiosos, familiares, etc. Sostenemos que la educación debe mantener un compromiso que implique la formación de estudiantes con una conciencia social, que tenga como base la interpretación objetiva, científica, es decir histórico-social y dialéctica de la realidad, esto es, superar las deficiencias de la formación propias del enfoque parcializado y unilateral de las formas tradicionalistas de la educación de corte positivista: memorista, enciclopedista, vertical y autoritaria; por el contrario el enfoque democrático de la educación reconoce al ser como partícipe de un proceso social claramente determinado, que desarrolla una capacidad de análisis crítico y reflexivo de la realidad histórica en que se vive. Este rasgo posibilita una actitud transformadora a través la acción colectiva, sistemática y organizada. Este modo alternativo de la acción educadora exige el empleo de un método concienciador que problematice nuestras concepciones, nuestras experiencias y conocimientos, para socializarlos desde una posición crítico-reflexiva. Esto implica la participación colectiva y comprometida de todos los actores que participan en el hecho educativo, con el fin de contribuir a la conformación de la conciencia social y plantear soluciones a las diversas problemáticas sociales. Para ello se requiere de una metodología de trabajo que organice a todos los actores del proceso educativo.

Un proyecto alternativo parte de pugnar por una formación crítica que permita mantener el compromiso social de la educación."[13]

2010 **Mayo: IV Congreso Nacional de Educación Alternativa de la CNTE.** México, D.F.

En la mesa 2, se discutió que había que tomar en cuenta los aportes pedagógicos y políticos de Paulo Freire, Celestin Freinet, Donald Macedo, Ira Shor, Michael Apple, Henry Giroux,

Peter Mc Laren y Lev Seminovich, Vigotsky. Asimismo, se planteó que como acuerdo el "trabajar y masificar los colectivos pedagógicos por comunidades, niveles, sectores, regiones, en los estados de nuestro país; iniciando con propuestas pedagógicas y metodológicas al interior de las zonas escolares,

[11] "Resolutivos VII Congreso Nacional Ordinario de la CNTE", en Rocío Luna, Jesús Arellanes, *op. cit.*

[12] "Resolutivos VIII Congreso Nacional Ordinario de la CNTE", en Rocío Luna, Jesús Arellanes, *op. cit.*

[13] "Resolutivos IX Congreso Nacional Ordinario de la CNTE", en Rocío Luna, Jesús Arellanes, *op. cit.*

tomando en cuenta la sistematización, seguimiento y evaluación de las mismas para pasar de inmediato a su implementación"[14].

2013 **25-26 de abril: V Congreso Nacional de Educación Alternativa de la CNTE**

Se plantea que los proyectos que se han desarrollado en los estados, sirven como base para la consolidación de Plan Nacional de Educación que, posteriormente, es posible estructurarlo como iniciativa de ley[15].

2014 **13-15 de junio: VI Congreso Nacional de Educación Alternativa de la CNTE.**

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", Xalapa, Veracruz.

Se acordó en consolidar los Colectivos Pedagógicos, comunitarios y de investigación ya que son estos ejes para la construcción y reconstrucción de Proyectos Educativos con perspectivas críticas y sociales. Asimismo, en generar "espacios de formación teórica de acuerdo a los principios teórico-filosóficos de la Educación Alternativa (en el caso de Oaxaca desde una perspectiva crítica, comunal y decolonizante)"[16]

[14] Resolutivos del IV Congreso Nacional de Educación Alternativa. CNTE. México D.F. Sección IX. Mayo 2010.

[15] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2016-2017…, op. cit.*

[16] CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2016-2017…, op. cit*. p. 10.

Anexo 2. Niveles educativos y sus modalidades en el sistema educativo oaxaqueño

Lo que aquí se presenta es la estructura del sub-sistema de educación tipo básica y normal del estado de Oaxaca. Si bien la Ley General de Educación de México reconoce para la educación básica únicamente tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria; la estructura planteada en el estado de Oaxaca, probablemente influenciado por la estructura del IEEPO (jefaturas, departamentos y direcciones que lo componían), se configuraron los niveles educativos junto con las opciones y modalidades que se ofrece para cada uno de ellos. De esta manera, cuando se hace mención a lo largo de este trabajo a los once niveles educativos se refiere a los siguientes:

Niveles educativos y sus modalidades	
1	**Educación inicial** • Escolarizada • No escolarizada
2	**Educación Preescolar** • Centro de Atención Psicopedagógica (CAPEP)
3	**Primaria General/albergues**
4	**Educación Indígena** • Inicial • Preescolar • Primaria • Albergues • Secundarias comunitarias • Centros de Integración Social (internados) • Brigadas • Plan Piloto
5	**Secundarias Generales**
6	**Secundarias Técnicas**
7	**Telesecundarias**
8	**Educación Física** • Educación Indígena • Educación Inicial • Educación Preescolar • Educación Primaria • Educación Secundaria (tres modalidades) • Educación Especial • Formadores de Docentes

9	**Educación Especial** • Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) • Centros de Atención Múltiple (CAM) • Unidades de Orientación al Público (UOP)
10	**Educación Extraescolar** • Misiones Culturales • Centros de Enseñanza Ocupacional (CEO) • Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA)
11	**Formadores de Docentes** • Normales • Universidad Pedagógica Nacional • Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) • Unidad Estatal de Actualización y Centros de Maestros (UEA) • Centros de Actualización del Magisterio (CAM)

Fuente: Tomado de IEEPO, SNTE Sección XXII, *Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEO).* Oaxaca de Juárez, diciembre, 2011, p. 69.

Anexo 3. Formato diseñado por el equipo APPEAL para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas

Lo que aquí se presenta es la descripción de los elementos que componen cada campo[1] del formato de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas construido por el equipo APPEAL, que han tenido como objetivo facilitar la organización de la información para la recuperación y sistematización de dichas experiencias. Seguido se presenta el formato propiamente.

- El campo 1, "**Ubicación de la experiencia**", brinda información general de la denominación de la EPA, su localización geográfica, temporalidad, fuentes de información y de contacto, así como de una breve descripción de ésta.
- El campo 2, "**Visión y sentido de lo educativo**", rescata la concepción de sujeto que se busca formar, la idea o concepto de educación que posee la experiencia, la identidad que construye el propio sujeto en la misma, y el eje que le confiere a lo alternativo.
- El campo 3, "**Características generales de la experiencia**", ofrece elementos relacionados con las dimensiones del ethos, de lo procedimental y de lo pedagógico. Rescata la problemática que hizo surgir la experiencia; los principios, teorías o posturas en los que se basa; los objetivos que busca alcanzar; el reconocimiento o validez que se le da, o no en el Sistema Educativo Nacional o en otra instancia; el nivel educativo al que va dirigido; la modalidad de la misma; su duración; las características de los educadores y de los sujetos a quienes se dirige; la participación de otros actores que intervienen en ella; el espacio físico en el que se desarrolla; la cobertura atendida hasta la fecha y el número de personas que participan actualmente en ella. Se precisa la base material, es decir, la estructura, infraestructura y fuentes de financiamiento que sostienen a la experiencia; las lógicas de inclusión y exclusión que determinan quién ingresa, permanece y egresa; y los tipos de vinculación que establece con el Estado, con instituciones, con grupos, comunidades, redes, movimientos, proyectos u otros organismos sociales, civiles o internacionales.
- El campo 4, "**Características pedagógicas de la experiencia**", alude fundamentalmente a la dimensión de lo pedagógico y al modelo educativo. Aquí cada experiencia detalla las modalidades de enseñanza que lleva a cabo; en qué se basan los aprendizajes y qué se busca que aprendan los educandos; en qué consisten los planes, programas y contenidos; cuáles son los métodos y técnicas que se utilizan en el proceso educativo; los apoyos, recursos o

[1] Marcela Gómez, Liz Hamui y Martha Corenstein "Huellas, recortes y nociones ordenadoras" en Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativa*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras/DGAPA, 2013, pp. 61-63.

materiales que se usan; cómo es el proceso de formación y capacitación de los educadores; cómo se evalúan los aprendizajes de los educandos; si se evalúa y da seguimiento a la experiencia y cómo; y finalmente, quién la certifica.

- El campo 5, "**Trascendencia de la experiencia**" es el que, con más claridad, refleja la dimensión del *ethos*. En este campo se expresan las valoraciones de los logros que la experiencia pedagógica alternativa ha obtenido en el corto y largo plazo; se enuncia el proyecto ético-político en el que se inscribe; el sentido que se le adjudica a lo alternativo y los saberes en los que se basa, o bien que produce en sus discursos.
- Además, el formato permite agregar otros señalamientos como problemas o dudas surgidas durante el proceso de llenado del mismo, así como información complementaria.

Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas

Campo 1.- Ubicación de la experiencia
Nombre:
Periodo-fecha (inicio-término):
Entidad federativa:
Municipio o delegación:
Institución(es), organismo(s) o instancia(s) en la (s) que se inscribe:
Fuentes de la información (bibliográfica, electrónica, testimonial, etcétera):
Datos del contacto:
Dirección:
Teléfono:
Página electrónica o correo electrónico de la persona responsable:
Breve descripción (máximo diez renglones):
Campo 2.- Visión y sentido de lo educativo
Concepción de sujetos (¿qué sujeto busca formar?):
Concepción de educación:
Referente(s) identitario(s):
Eje que confiere lo *alternativo* a la experiencia:
Campo 3.- Características generales de la experiencia
Problemática a la que responde:
Fundamentos (teóricos, ideológicos, lingüísticos, culturales, religiosos, etcétera):
Objetivos:
Tipo (formal, no formal):
Nivel educativo:
Modalidad educativa (general, técnica, indígena, migrante, etcétera):
Duración del programa (número de días, semanas, meses, años):
Sujetos (características):
-Educadores:
-Educandos:
-Otros (ideólogos, coordinadores, gestores, planificadores, etcétera):
Espacio educativo (aula, virtual, etcétera):
Cobertura:
Población atendida-a la fecha:
Población que atiende-actualmente:
Fuentes de financiamiento:
Estructura y formas de organización:
Lógicas de inclusión-exclusión (procesos, criterios de admisión y permanencia):
Tipos de vinculación con:
-Estado:
-Instituciones:
-Grupos:
-Comunidades:
-Redes (de apoyo, virtuales, etcétera):
-Movimientos (sociales, culturales, etcétera):
-Proyectos:
-Organismos (sociales, civiles e internacionales):
-Otros (especificar):

Campo 4.- Características pedagógicas de la experiencia
Modalidades de enseñanza:
Aprendizajes:
-Fundamento (¿en qué se basan?):
-Objetivos (¿para qué son?):
Plan, programa o contenido(s):
Métodos o técnicas:
Materiales o recursos didácticos:
Formación-capacitación de los educadores:
Evaluación de los aprendizajes:
Evaluación y seguimiento de la experiencia (cuantitativa o cualitativa; ¿quién evalúa?, ¿cómo?, ¿para qué?):
Certificación de la experiencia:
Otras:
Campo 5.- Trascendencia de la experiencia
Logros (a corto y largo plazo):
¿A qué es alternativa la experiencia?:
Significado de lo alternativo:
Proyecto ético-político social en el que se inscribe:
Saberes de la experiencia:
-Fundamentos (saberes en los que se basa):
-Resultados (saberes que produce):
Otra:
Campo 6.- Dudas que surgieron y problemas a los que se enfrentó para la sistematización de la experiencia

Campo 7.- Observaciones

Anexo: Materiales recopilados:

Capturó: **Fecha:** **Observaciones del capturista:**

Fuente: Cuadro tomado de "Anexo 1: Formato para la sistematización de Experiencias Pedagógicas Alternativas" en Marcela Gómez, Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo…* , pp. 607-612.

Anexo 4. Cronología del PTEO

Momentos más importantes del PTEO para situar los momentos que no pueden perderse de vista de acuerdo con la reconstrucción histórica realizada en el marco de la investigación.

1990	**26 y 27 de octubre: 4° Asamblea de Educación Alternativa** "Se analizaron y discutieron rutas pedagógicas diferentes a las establecidas en los planes oficiales, los retos de la capacitación del magisterio y qué se entiende por democratizar de la enseñanza"[1]
1992	**Fundación del CEDES 22**
2002	**junio: 1° Congreso Estatal de Educación Alternativa**
2004	**Realización del primer Taller Estatal de Educación Alternativa**[2]
2005	**Realización del Taller Estatal de Educación Alternativa 2005-2006 "Análisis de la práctica docente desde una perspectiva dialéctica-crítica".** Fue el primer taller que estuvo dirigido a maestros frente a grupo.[3]
2006	Debido a que no se liberaron los recursos para imprimir los cuadernillos para el taller del ciclo 2006-2007, no se realizó el TEEA este año[4].
2007	**Realización del Taller Estatal de Educación Alternativa 2007-2008**[5]**.**
2008	**Realización del Taller Estatal de Educación Alternativa 2008-2009 "El análisis curricular desde la investigación-acción crítica emancipatoria" y distribución del material de apoyo correspondiente al taller**[6]**.**
2009	**Marzo: Rechazo a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y elaboración de una propuesta contrahegemónica** La Asamblea Estatal de la Sección XXII determina rechazar la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y elaborar una propuesta contrahegemónica en respuesta a la promovida por el gobierno federal, presidido por Felipe Calderón, y acordada con Elba Esther Gordillo, dirigente del SNTE[7]. **Abril: Inicia la construcción del PTEO con las aportaciones del MDTEO**[8]**.**

[1] Luis Hernández, "El largo camino hacia una educación alternativa", en *op. cit*.

[2] *Cf*. "CEDES 22, las complicaciones ante un proyecto de educación alternativa", en *Revolucionemos Oaxaca* [en línea]. 12 de agosto, 2010 <http://revolucionemosoaxaca.org/nota/cedes-22-las-complicaciones-ante-un-proyecto-de-eduacion-alternativa.html> [Consulta: 10 de agosto, 2015].

[3] CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016…, op. cit, p. 46.

[4] Ídem.

[5] Ídem.

[6] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller *Vid.* CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2008-2009..., op. cit.*

[7] CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016…, op. cit., p. 8.

[8] Ídem.

Agosto: Taller Estatal de Educación Alternativa 2009-2010 y distribución del material de apoyo correspondiente al taller[9]. Socialización de la propuesta educativa alternativa del MDTEO.

Se socializa la propuesta del MDTEO a través del Taller Estatal de Educación Alternativa 2009-2010 "Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa". A través de una separata se recuperan propuestas y observaciones respecto a los avances. Con la información sistematizada se enriqueció la propuesta contrahegemónica.

Es el primer año que el TEEA es el único taller dirigido a los docentes de la entidad puesto que se rechazó los talleres provenientes de la federación (Talleres Generales de Actualización)[10].

2010 **Mayo: III Congreso Estatal de Educación Alternativa,** Sección XXII. Oaxaca de Juárez.

En la mesa 3: *Plan de acción para la transformación educativa y la construcción del proyecto nacional de educación alternativa*, como parte de las propuestas y resolutivos en el ámbito estatal destaca lo siguiente: "Es imperante empezar, en cada centro de trabajo la elaboración de los proyectos pedagógicos (proceso ea) y comunitarios, donde las escuelas existentes en la comunidad se vinculen para abordar el orden social; de tal forma que éstos se puedan generar a partir de los cuatro programas y el sistema, como propuesta educativa contrahegemonica del MDTEO de la Sección XXII"[11]

Agosto: Realización del Taller Estatal de Educación Alternativa 2010-2011 "La colectividad como principio de la educación alternativa para la transformación de la escuela" y distribución del material de apoyo correspondiente al taller [12].

Noviembre: Integración de comisión mixta IEEPO-Sección XXII.

Integración de comisión mixta IEEPO-Sección XXII. El resultado de ello fue la transformación de la propuesta a "Plan para el Mejoramiento de la Educación"[13].

2011 **Enero-abril: Realización de 37 foros educativos de difusión y retroalimentación**

Organización y realización de 37 foros educativos en las ocho regiones de Oaxaca con la finalidad de difundir las propuestas y recabar opiniones del MDTEO[14].

Mayo: Exigencia de reconocimiento de la propuesta del MDTEO por parte del gobierno estatal

El punto central del pliego petitorio con respecto a lo educativo durante la jornada de lucha de este año fue la exigencia de reconocimiento, por parte del gobierno estatal, de la propuesta educativa alternativa del MDTEO, resultado del trabajo de la comisión mixta, llamado en ese entonces Plan para el Mejoramiento de la Educación[15].

---

[9] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller *Vid.*CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2009-2010…*, *op. cit.*

[10] CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016…, op. cit., p. 9.

[11] Sección XXII, Resolutivos del III Congreso Estatal de Educación Alternativa. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, mayo, 2010.

[12] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller *Vid.* CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2010-2011…*, *op. cit.*

[13] CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016…, op. cit., p. 9.

[14] Ídem.

[15] Ídem.

Agosto: Realización del Taller Estatal de Educación Alternativa 2011-2012 "La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social" y distribución del material de apoyo correspondiente al taller [16]**.**

Junio-enero (2012): Instalación de mesas tripartitas de trabajo

Una vez que se reconoce la propuesta, se instalan mesas tripartitas de trabajo, con la participación del Gobierno del Estado, el IEEPO y la Sección XXII. El resultado de estas mesas fue que se avala el carácter de Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca[17].

2012 **8 de Enero: Entrega formal del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca.**

Entrega formal del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca por parte de Azael Santiago Chepi, Secretario General de la Sección XXII al Gobierno del Estado (Gabino Cué)[18].

Febrero-abril: Elaboración de antología como guía para operativizar el PTEO.

Elaboración de una antología (selección de textos) que sirviera de guía para llevar a cabo el proceso de operatividad del PTEO en todas las regiones de la entidad oaxaqueña[19].

Marzo: Entrega del PTEO al Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN)

Entrega del PTEO al Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) como organismo académico externo, para recibir sus observaciones[20].

Mayo: Primera fase de operatividad del PTEO

Inicio de la primera fase de operatividad del PTEO: Se realiza un taller para la preparación e inicio del plan[21].

Julio: Entrega de comentarios generales al PTEO por parte del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN)

Las investigadoras Antonia Candela, María Ibarrola, Ruth Mercado y Elsie Rockwell del Departamentos de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) entregan comentarios generales al PTEO por parte de investigadoras[22].

---

[16] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller *Vid.* CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2011-2012*…, *op. cit.*

[17] CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016…, op. cit., p. 9.

[18] *Vid.* Sección XXII, *Entrega de Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca* [en línea, archivo de vídeo]. Oaxaca de Juárez, Oaxaca. 8 de febrero, 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=IzUd6wQVOmI>. [Consulta: 26 de diciembre, 2017].

[19] Cf. CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016…, op. cit., p. 10. El documento al cual se refiere: IEEPO, SNTE Sección XXII, Antología. Taller sobre el PTEO…, op. cit.

[20] CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016…, op. cit., p. 10.

[21] Ídem.

[22] El documento al cual se refiere: Antonia Candela, María de Ibarrola, Ruth Mercado, Elsie Rockwell, *Comentarios generales al Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)* [en línea]. México, DIE-CINVESTAV, 13 de septiembre, 2012. <https://goo.gl/kSrovZ>. [Consulta: 15 de agosto, 2017].

Agosto: Realización del Taller Estatal de Educación Alternativa 2012-2013 "El colectivo y los proyectos educativos como esencia transformadora de la vida escolar y comunitaria" y distribución del material de apoyo correspondiente al taller[23].

Se socializa el PTEO a través del Taller Estatal de Educación Alternativa 2012-2013.

Fase de pilotaje del PTEO

En el marco de la firma del "Pacto por México" se lleva a cabo la fase de pilotaje del PTEO[24].

2013 **Febrero: Realización del Taller sobre el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca y distribución del material de apoyo correspondiente al taller** [25].

22 y 23 de abril: IV Congreso Estatal de Educación Alternativa del MDTEO. Auditorio Enedino Jiménez, hotel del magisterio, Oaxaca de Juárez, Oaxaca.

Realización del IV Congreso Estatal de Educación Alternativa del MDTEO que fijó como objetivo el contribuir fortalecimiento del proyecto de educación alternativa e impulsar la transformación educativa de las escuelas y comunidades de Oaxaca. Algunas de las propuestas educativas que se presentaron en el congreso se llevaron al V Congreso Nacional de Educación de la CNTE que tuvo lugar en la ciudad de México del 25 al 27 de abril del mismo año en el cual, en representación, participaron los delegados electos de este Congreso Estatal, el Comité Ejecutivo Estatal y los integrantes del CEDES 22. El profesor Daniel López Castellanos de la Sección 7 de Chiapas señaló en el evento que, al ser la Sección XXII el bloque de la CNTE que cuenta con mayores avances, obliga a la S-XXII a redoblar esfuerzos para presentar las mejores propuestas en el Congreso Nacional[26].

Agosto: Realización del Taller Estatal de Educación Alternativa 2013-2014 "La identidad de la escuela como fuente de utopías en el proceso de transformación de la educación de Oaxaca" y distribución del material de apoyo correspondiente al taller [27].

Puesta en operación del PTEO por parte del IEEPO (ciclo escolar 2013-2014)

[23] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller *Vid.* CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2012-2013…*, *op. cit.*

[24] Cf. CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016…, op. cit., p. 10.

[25] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller *Vid.* IEEPO, SNTE Sección XXII, *Antología. Taller sobre el PTEO…*, *op. cit.*

[26] "Comunicado del 4° Congreso de Educación Alternativa", en *Quadratin* [en línea]. Oaxaca de Juárez, 23 abril, 2013. <https://oaxaca.quadratin.com.mx/4°-Congreso-de-Educacion-Alternativa/> [Consulta: 13 de julio, 2017].

[27] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2013-2014…,op. cit.*

Noviembre: Realización del taller de masificación del PTEO y distribución del material de apoyo correspondiente al taller, titulado *El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*[28].

Tuvo como objetivo sintetizar y describir la propuesta del MDTEO: las líneas operativas del PTEO, los programas que lo conforman, así como su fundamentación teórica y jurídica.

2014 **10 de marzo: Entrega de anteproyecto de reforma de la Ley Estatal de Educación al gobernador de Oaxaca basado en el PTEO**

La comisión política de la sección XXII entrega al gobernador del estado de Oaxaca, Gabino Cué, el anteproyecto de reforma de la Ley Estatal de Educación basado en lo planteado por el PTEO. La Ley Estatal de Educación (LEE) es un proyecto surgido de 37 foros educativos en donde participaron el magisterio, el gobierno estatal y la legislatura local[29].

2- 4 de julio: Primer Encuentro Estatal de Colectivos.

En el marco de lo que propone el PTEO como eje de operación (colectivo-proyecto) se realiza el Primer Encuentro Estatal de Colectivos[30].

14 de agosto: Envío de propuesta reforma Ley Estatal de Educación por el gobernador a la LXII Legislatura del Estado.

El gobernador, Gabino Cué, presentó el proyecto de Ley Estatal de Educación, el cual recuperaba aspectos del PTEO, como lo son: la participación de los pueblos en el desarrollo educativo, diversidad biocultural y la integración de la figura de comunidad[31], La comisión política de la sección XXII entrega al gobernador del estado de Oaxaca, Gabino Cué, el anteproyecto de reforma de la Ley Estatal de Educación basado en lo planteado por el PTEO. La Ley Estatal de Educación (LEE)

Agosto: Realización del Taller Estatal de Educación Alternativa 2014-2015 "La concienciación revolucionaria en la identidad y autonomía curricular en la educación de Oaxaca" y distribución del material de apoyo correspondiente al taller [32].

11 de agosto: Primer Encuentro Estatal de Colectivos.

En el marco de lo que propone el PTEO como eje de operación (colectivo-proyecto) se realiza el Primer Encuentro Estatal de Colectivos

2015 **Agosto: Realización del Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016 "Formación profesional y evaluación en el proceso de transformación educativa de Oaxaca" y distribución del material de apoyo correspondiente al taller [33].**

---

[28] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller *Vid*. IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación…*,*op. cit.*

[29] *Cf*. Jorge Pérez, "Entregará el lunes la CNTE al gobierno de Oaxaca anteproyecto de ley educativa", en *La Jornada* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, 10 de agosto, 2014. <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/10/sociedad/029n1soc>. [Consulta: 19 de enero, 2015].

[30] Cf. CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2014-2015…, op. cit., p. 8

[31] *Cf*, Rosa Emilia Porras, Óscar Rodríguez, "Diferencias y coincidencias de la ley educativa en Oaxaca", en *Milienio* [en línea]. 27 de agosto, 2014. <http://www.milenio.com/estados/CNTE-SNTE-Ley_Educativa-puntos_de_ley_educativa_0_360564190.html>. [Consulta: 26 de diciembre, 2017].

[32] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller *Vid* CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2014-2015…, op. cit.*

[33] Para consultar el material de apoyo correspondiente al taller *Vid* CEDES 22, *Taller Estatal de Educación Alternativa 2015-2016…, op. cit.*

2016 **25- 27 de enero: VI Congreso Estatal de Educación Alternativa.**
En el marco de lo que propone el PTEO como eje de operación (colectivo-proyecto) se realiza el Primer Encuentro Estatal de Colectivos[34].

[34] Cf. CEDES 22, Taller Estatal de Educación Alternativa 2014-2015…, op. cit., p. 8.

Anexo 5. Disposiciones jurídicas que sustentan legalmente el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO)[35].

"Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículos 1º, 2º, 3, 4° último párrafo, 25, 26, 31 fracción I, 73 fracción XXV, 123 Apartado B y 133.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, debidamente ratificada por el Senado de la República en 1981., Art. 1, 2, 22, 23 punto 1, 2 y 3, .25 punto 1, 26 punto 1 y 2, 27 Punto 1

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ratificado por México en 1981, Parte I Art. 1 punto 1, Parte II Art. 3 y 4, Parte III Art. 10 punto 1, 11 punto 1,2, inciso a), 12, Parte III Art. 6, 7, 13 punto 1y 2 inciso e), Art. 15 punto 1 inciso a), b), punto 2, 3. Parte IV Art. 25

Convención sobre los derechos del Niño. Publicada en 1989 y ratificada por México en 1990, en su generalidad.

El Convenio Nº. 169, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, de la Organización Internacional del Trabajo, (ratificado en 1990) De manera general.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Artículo 24

Ley General de Educación. Artículos 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12 fracción I, VI, XII, XIV, 13, 14 fracción I,II, IV Y VII, 20, 21 primer párrafo, 25,(con la consideración que solo se toma en cuenta a la parte de recursos por estar ya etiquetados y porque en este rubro si existen recursos estatales), 27, 29, 30, 31, 32, 33 fracción I, II, III, 37, 38, 39, 44 Tercer Párrafo, 46,50

Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del Artículo 123 Constitucional. A*rtículo 3°, 10, 12, 33, 43, 47, 48, 49 y 50*

Ley General de Infraestructura Educativa. Artículo 7, 10, 11, 12

Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. Artículo 5, 12 fracción II, 15, 16 y 17.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Constitución Política del Estado Libre y soberano de Oaxaca. Artículos 4 párrafo segundo, 16 y 126.

Ley Estatal Educación. Artículo 2°, 3 , 4, 7, 9, 13, 14 fracción II,III,V, VI, VIII, IX, XII,XIII,XIV XV XVI XVIII,15 Fracción III, IV Y V, 16, Fracción I Y II, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 35, 38, 42, 43, 44 fracción I, II, 45, 46 fracción VI,47, 48, 49, 50, 51, 52,53, 55, 57, 58, 59, 60,70 y 81.

Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, Artículos 20, 23, 24 y 25.

Ley de desarrollo cultural para el estado de Oaxaca. Art. 8

Decreto de creación del instituto oaxaqueño constructor de infraestructura física educativa, publicado en el Periódico oficial del Estado el 2 de agosto del año de 2008.

Ley de atención a personas con discapacidad del Estado de Oaxaca. Artículo 1, 62, 63, 64,65 y 68.

Ley de Transparencia y acceso a la información pública para el Estado de Oaxaca.

Resolución Por disposición: 1/2011, emitida por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Exp CONAPRED/DGAQR/419/08/DR/II/CHIS/R289, de fecha 22 de febrero del 2011, en donde se resolvió sobre el tipo de discriminación de la lengua, condición social, origen étnico, de Niñas, niños tzeltales de la Escuela Primaria bilingüe el Porvenir, pertenecientes a la comunidad de Nichteel, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas y demás pueblos y comunidades indígenas del país.

---

[35] Tomado de IEEPO, SNTE-Sección XXII, Plan para la transformación de la educación de Oaxaca, op. cit., pp. 10-11.

Anexo 6. Características generales del PTEO como experiencia pedagógica alternativa

Tipo y modalidad	Lo que plantea el PTEO está planteado para llevarse a cabo como parte de las actividades planteadas cabo en educación tipo formal, sin embargo, como parte de lo que se ha producido del trabajo de sus líneas orientadoras y en concordancia con los objetivos que plantea, se llevan a cabo actividades educativas organizadas y planificadas en tiempos y espacios variables, ejemplo de ello son actividades como encuentros, conferencias, excursiones, círculos de lectura,	
Reconocimiento o validez en el Sistema Educativo Nacional	Hasta antes de la desaparición por decreto estatal del "viejo IEEPO" en julio de 2015, la propuesta impulsada por el magisterio oaxaqueño poseía total reconocimiento por parte de la instancia encargada que guiar el sistema educativo estatal (IEEPO), desde el ciclo 2013-2014 esta instancia lo había puesto en práctica de manera oficial[1]. La ruptura de los acuerdos entre el gobierno estatal-federal y la S-XXII, la congelación de la propuesta de ley estatal de educación elaborada conjuntamente entre el gobierno estatal y la S-XXII —a través de la Comisión Mixta—, la desaparición del "viejo IEEPO", condujeron a que el PTEO, como mencionan Maldonado y Sartorello, desapareciera del lenguaje y de las intenciones burocráticas, sin embargo, siguió y sigue fungiendo como "bandera y orientación escolar para los maestros de la Sección 22"[2]. Es posible que esto se deba a que mucha de su operación se da en las prácticas cotidianas de las escuelas.	
Niveles y modalidades educativas	El PTEO está dirigido a los niveles: inicial, preescolar–en sus modalidades general, indígena y especial–, primaria –en sus modalidades general, indígena y especial–, secundaria –en su modalidad general, técnica, telesecundaria, para adultos y especial– y normal.	
Duración de los estudios	Educación inicial- aproximadamente dos años Educación preescolar- Generalmente tres años (dividido en tres grados) Educación primaria- Seis años (dividido en seis grados) Educación secundaria- Tres años (dividido en tres grados)	
Sujetos	Educadores	Los educadores son los trabajadores de la educación de la S-XXII que fungen como docentes.
	Educandos	Niños, niñas, jóvenes y adultos habitantes de las ocho regiones de Oaxaca matriculados en alguno de los niveles

[1] Durante el ciclo escolar 2012-2013 el PTEO vio su primera fase de operación —de pilotaje— antes de que fuese generalizado a nivel estatal. Fue desde el ciclo 2013-2014 que el IEEPO lo puso en práctica oficialmente.

[2] Benjamín Maldonado, Stefano Sartorello, "Una nueva ley de educación en el escenario conflictivo de Oaxaca", en *Nexos. Distancia por tiempos* [en línea]. México, 1 junio, 2016. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=253>. [Consulta: 15 julio, 2016].

	educativos de educación inicial y básica del sistema educativo.
Espacio educativo	Las actividades se desarrollan en las instalaciones con las que cuenten cada una de las escuelas. Es importante recordar que en muchos de los casos las escuelas no cuentan con la infraestructura mínima con instalaciones dignas, incluso en salones improvisados (sin paredes o elaborado de carrizo, madera, lámina o lodo, pisos de tierra). Con el objetivo de vincular el proyecto educativo con la comunidad otras actividades se desarrollan en otros espacios. Las interacciones pedagógicas se dan en diversos lugares de la comunidad a la que pertenecen las escuelas, por dar algunos ejemplos, áreas de sembrado, centro de trabajo de los padres de los estudiantes, otros centros escolares cercanos.
Cobertura y población atendida	Si bien no se encuentra disponible un informe que documente la cobertura, población atendida y el total de las escuelas que llevan a cabo el PTEO, existen elementos que dan una muestra. En una declaración en Jorge Aguilar Palma, entonces coordinador del Instituto de Tecnologías del Estado de Oaxaca, aseguró que en enero del 2014, todas las escuelas –al menos preescolar y primaria– del estado de Oaxaca estarían siguiendo los lineamientos del PTEO[3]. Posteriormente, el Secretario General de la S-XXII, en ese entonces Rubén Núñez, declaró que en el ciclo escolar 2015-2016, más de 11 mil escuelas del estado aplicarían el PTEO[4]. Resulta importante el sentido multiplicador de la propuesta del MDTEO, para dar cuenta de esto se sugiere ver el apartado de algunas muestras de lo que se produce.
Fuentes de financiamiento	Se asume que el estado –tanto a nivel federal como estatal– es responsable de ofrecer los recursos, sin embargo, en algunos apartados de los documentos base de la propuesta, tal como lo señalan las investigadoras del CINVESTAV, se le asignan responsabilidades a las comunidades, en términos de dotación de materiales para las construcciones y mantenimiento escolares, así como el trabajo en tequio[5].
Lógicas de inclusión-exclusión	Los criterios de admisión y permanencia son los que estipula la Secretaría de Educación Pública para cada uno de los niveles atendidos.

Tipos de vinculación: con el Estado, instituciones, grupos, comunidades, redes, movimientos sociales, culturales; proyectos, organismos

Estado	La exigencia que le plantea la S-XXII es hacer valer el derecho a la educación pública. Reconocimiento de este esfuerzo por construir una propuesta de educación propia. Fue en coordinación con el gobierno del

[3] Lesli Aguilar, "Inicia la aplicación del PTEO en escuelas", en *Noticias Oaxaca NVI* [en línea]. Huejuapan de León, Oaxaca, 26 de noviembre, 2013. <http://old.nvinoticias.com/oaxaca/181910-inicia-aplicacion-del-pteo-escuelas>. [Consulta: 28 de diciembre, 2017].

[4] CENCOS 22, bol., *Inician ciclo escolar más de 11 mil escuelas del estado con calendario alternativo* [en línea]. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, 20 de agosto, 2015. < http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2015/08/Boletín-INICIAN-CICLO-ESCOLAR-MÁS-DE-11-MIL-ESCUELAS-DEL-ESTADO-CON-CALENDARIO-ALTERNATIVO-20-agosto-2015.pdf>. [Consulta: 28 de diciembre, 2017].

[5] Antonia Candela, María de Ibarrola, Ruth Mercado, Elsie Rockwell, *Comentarios generales al Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)* [en línea]. México, DIE-CINVESTAV, 13 de septiembre, 2012. <https://goo.gl/kSrovZ>. [Consulta: 15 de agosto, 2017].

	estado de Oaxaca, a través del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), que se concreta en el PTEO, "el trabajo intenso de construcción pedagógica" de la Sección XXII del SNTE. En algunos casos específicos, las escuelas que llevan a cabo el PTEO han mantenido una comunicación y apoyo constante con las autoridades municipales, sin embargo, es una condición particular de cada uno de los centros educativos. El PTEO fue asumido como programa de gobierno de Oaxaca en 2012[6]
Instituciones	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)
Comunidades	La vinculación con las comunidades es uno de los propósitos principales, la cual debe ser un eje articulador del trabajo cotidiano en las actividades de docencias y otras. A través del colectivo-proyecto se busca articular la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios. La comunidad en la que esté inscrito cada proyecto-colectivo tendrá que estar en estrecha relación. Ya que la problemática a la que tendrá que responder saldrá en comunicación con la propia comunidad. La relación escuela-comunidad considera la escuela como colectivo, encaminado a trabajar con unidad, organización y compromiso en el logro de sus objetivos planteados para el desarrollo educativo y la transformación social. La vinculación de los docentes con la comunidad a través de proyectos educativos.
Movimientos	- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). - Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). Se mantiene relación con la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), que si bien forman parte de la S-XXII como delegación sindical, se ha desarrollado como movimiento en defensa de los derechos educativos de los pueblos originarios de Oaxaca y en la construcción de alternativas educativas que respondan a las necesidades y condiciones de esos pueblos. - La Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Asimismo, se mantiene la relación de colaboración entre la S-XXII y las organizaciones populares sumada a la APPO. Si bien no es una relación directamente con el PTEO, no hay que perder de vista que, como ya se señalaba en el apartado destinado a la descripción del movimiento magisterial oaxaqueño, la experiencia organizativa de la S-XXII se ha nutrido de la vinculación con organizaciones populares, indígenas, campesinas, las cuales han tenido impacto en las definiciones de su agenda política y educativa; así como en las orientaciones político-pedagógicas de los maestros quienes conforman el MDTEO.
Otros	Se sostienen redes de trabajo colaborativo con académicos, quienes han participado con ponencias y conferencias en diversos Foros y Encuentros destinados a reflexionar y consolidar el PTEO.

[6] Marco Estrada, *op. cit*., p. 509

ADDENDA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADÉMICO
PROGRAMA DE APOYO A PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

PROYECTO

"POLÍTICAS Y REFORMA EDUCATIVA EN LA HISTORIA RECIENTE DE MÉXICO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO. TENSIONES FORMAS DE ARTICULACIÒN Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS"
CLAVE IN400714-3

LA DISPUTA POR LA EDUCACIÓN.
TENSIONES Y ARTICULACIONES EN EL MARCO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

MARCELA GÓMEZ SOLLANO Y MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

COORDINADORAS

Dirección General de Asuntos del Personal Académico

La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina.

fue elaborado en el marco del proyecto PAPIIT-CLAVE-IN400714-3
"Políticas y reforma educativa en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano. Tensiones formas de articulación y alternativas pedagógicas"

En revisión
ISBN (pendiente)

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras

Prohibida la reproducción total o parcial por
cualquier medio sin autorización escrita del titular
de los derechos patrimoniales

Hecho en México

Cómo citar:

Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein Zaslav (coords.), La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, 2017, (Colección seminarios).

ÍNDICE

Prólogo

PRIMERA PARTE

OBJETO Y EXIGENCIAS METODOLÓGICAS

1.1 Delimitación del objeto, nociones ordenadoras y referentes metodológicos
Marcela Gómez Sollano y equipo APPEAL

1.2 Aportación: sobre lo político y la política (vocabularios)
Ana María Martínez de la Escalera

SEGUNDA PARTE

LOS PROCESOS DE REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

2.1 Liberalismo y neoliberalismo en la educación latinoamericana
Adriana Victoria Puiggrós

2.2 La "contrarreforma" posneoliberal en Argentina. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas (2003-2015)
Lidia Mercedes Rodríguez y Equipo APPEAL-Argentina

2.3 La Carrera Docente en el marco de la Reforma Educativa en Chile
Cecilia Millán Paz La Rivera

2.4 La configuración de la política meritocrática en el marco de la Reforma Educativa peruana: magisterio, actores y tensiones (2007-2015)
Leonardo Oliver Ortiz Flores

2.5 Las políticas educativas para la infancia en Colombia (1982-2015). La experiencia de Bogotá
Cecilia Rincón Verdugo y Ana Virginia Triviño

2.6. Movimientos sociales, políticas públicas y Reformas Educativas en la historia reciente de Brasil
Lia Pinheiro Barbosa

TERCERA PARTE

LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013 EN MÉXICO.

SUJETOS, PROCESOS Y ESPACIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

3.1 La centralidad de los docentes en la Reforma Educativa de 2013. Sentidos, tensiones y articulaciones
Martha Corenstein, Nancy Zúñiga y Blanca Margarita Flores Ramírez

3.2 Autonomía de gestión en el discurso de la Reforma Educativa del 2013
Martha Josefina Franco García

3.3 Los Consejos de Participación Social en la Educación (CPSE) en el marco de la reforma educativa de 2013
Esther Charabati Nehmad , Daniela Chávez Urquiza, Elsa Imelda López

3.4 La evaluación en la Reforma Educativa de 2013: entre lo pedagógico y lo político
Liz Hamui Sutton

3.7 Los márgenes de la Reforma Educativa. La cuestión indígena en educación
Noemí Cabrera Morales, Beatriz Cadena Hernández y Alma Karina Torres García

3.8 De lo intersticial al proyecto. El PTEO: tensiones y formas de articulación para pensar la compleja relación entre reforma educativa y alternativas pedagógicas
Marcela Gómez Sollano y Ashanty Herrerías Ramírez

CONTRIBUCIÓN:
OTRAS MIRADAS, NUEVOS DIÁLOGOS

(Des)Colonialidad y alternativas pedagógicas
Telmo Adams y Cheron Monetti

ANEXOS

Anexo I. Panorama del Sistema Educativo Mexicano

Anexo II. Cronología de la Reforma Educativa de 2013

Anexo III. La Reforma Educativa en México de 2013: Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAS) y diálogos por la educación