

# Los ecos del pensamiento pedagógico alternativo de la CNTE en la Nueva Escuela Mexicana

## The echoes of the alternative pedagogical thought of the CNTE in the New Mexican School

 Hugo Casanova Cardiel<sup>1</sup>

 Beatriz Ortega Estrada<sup>2</sup>

**Resumen:** En este artículo se busca identificar algunas líneas de confluencia entre la propuesta pedagógica de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el proyecto educativo oficial. Se trata de dos iniciativas: “Bases para una propuesta de educación alternativa” y los planteamientos generales sobre la Nueva Escuela Mexicana expuestos en el documento “Plan de Estudio para la educación básica” surgido en el sexenio 2018-2024.

**Palabras clave:** Pedagogías alternativas, CNTE, Nueva Escuela Mexicana, Política educativa en México

**Abstract:** This article aims to identify areas of convergence between the pedagogical proposal of the Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) and the official educational project. It focuses on two initiatives: "Framework for an Alternative Education Proposal" and the general guidelines of the New Mexican School, outlined in the document "Study Plan for Basic Education," developed during the 2018–2024 administration.

**Keywords:** Alternative education, CNTE, New Mexican School, Mexico's Educational Policy.

**Fecha de recepción:** 18 de julio 2024

**Fecha de aceptación:** 20 de diciembre 2024

**Forma de citar:** Casanova, H. y Ortega, B. (2025). Los ecos del pensamiento pedagógico alternativo de la CNTE en la Nueva Escuela Mexicana. *Voces de la educación* 10 (19), pp. 20-40 .



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Autónoma de México, email: hugoc@unam.mx

<sup>2</sup> Universidad Nacional Autónoma de México, email: betyortegae@gmail.com

# Los ecos del pensamiento pedagógico alternativo de la CNTE en la Nueva Escuela Mexicana

## Introducción

La política educativa en México sigue teniendo una profunda deuda con las estrategias definidas a lo largo del siglo XX. En tal sentido y siguiendo a Latapí (1998, p. 22), es posible sostener que los proyectos educativos en nuestro país, se han constituido por capas superpuestas que operan como una suerte de palimpsesto en el que los trazos anteriores nunca desaparecen del todo. El proyecto lopezobradorista no resultó ser una excepción y su propuesta educativa encuentra vínculos significativos con los planteamientos surgidos desde múltiples espacios sociales en poco más de un siglo de políticas educativas. No obstante lo anterior, es posible sostener que la propuesta pedagógica de dicho régimen encuentra una referencia fundamental en el ideario enarbolado por sectores alternativos del ámbito educativo, dando lugar al modelo emergente hoy denominado como Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Bajo tal concepto se agrupa una variedad de modalidades y enfoques que sin duda tardarán aún en ser asumidos por la praxis educativa. Sin embargo, es relevante identificar la intencionalidad del discurso refundacional y sus aspiraciones como nuevo modelo educativo. Así, en este texto se busca una aproximación a los rasgos fundamentales de dos proyectos educativos que responden a sendos proyectos políticos: La propuesta pedagógica alternativa planteada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y la NEM surgida en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador.

¿Cuál es la importancia del ideario pedagógico surgido del movimiento magisterial independiente? Al respecto, es oportuno recordar que, a lo largo de las décadas recientes, la CNTE ha logrado constituirse como un actor clave del sistema educativo mexicano. Dicho movimiento sindical magisterial –también simplemente conocido como “la Coordinadora”– surgió en 1979 en Chiapas e integró a grupos docentes de ese estado, de Tabasco, Coahuila y Guerrero. De acuerdo con sus planteamientos básicos, la CNTE propugna por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (del cual forma parte) e impulsa una tenaz lucha por la democratización de la educación y del país (Hernández, 2019, p. 52). Los maestros y maestras del movimiento democrático reconocen que la educación pública es un espacio privilegiado para construir una sociedad mexicana diversa y plural.

Siguiendo las líneas principales planteadas en trabajos anteriores (Casanova, 2020) y retomando a Luis Hernández (2009 y 2011), así como a Enrique Ávila (2019) es posible referir sus cortes más significativos: surgimiento y primer impulso entre 1979 y 1989; consolidación entre 1989 y 2008; segundo impulso iniciado en 2008 y que enfrentó la llamada Alianza para la Calidad de la Educación; y el tercer impulso iniciado en 2012 ante

la pretendida reforma de Peña Nieto y que, de manera paradójica, se extendería incluso a la denominada Cuarta Transformación.

Y se considera paradójico porque —como se expone en este trabajo— si bien en el nuevo modelo educativo ha sido reconocida, de facto, la validez y consistencia de algunos planteamientos pedagógicos del movimiento magisterial, lo cierto es que, desde dicho movimiento las políticas educativas del nuevo régimen no han sido consideradas como una respuesta efectiva a sus reivindicaciones históricas. Por el contrario, el movimiento magisterial ha mantenido sus desacuerdos esta vez frente al régimen que se asumía como representante legítimo de los reclamos sociales. Aún más, en el seno del movimiento alternativo han surgido interpretaciones que reclaman un abuso discursivo por parte del gobierno federal respecto a las reivindicaciones de la CNTE. (Hernández, P., 2023). En tal sentido, los puntos de concordancia entre el ideario pedagógico alternativo y la intencionalidad gubernamental no se han traducido en una confluencia política. Lejos de ello, tanto el movimiento magisterial, como los promotores de la NEM reivindican su originalidad e independencia pedagógica.

Pese al desencuentro político entre los planteamientos de la CNTE y la llamada 4T, en este texto se busca dar luz a algunos elementos cruciales del pensamiento pedagógico magisterial, agrupado en torno a dicha organización y contrastarlo con el proyecto educativo que representa la Nueva Escuela Mexicana. No se trata de construir una traslación automática de contenidos entre una visión y otra, sino que se busca identificar los puentes entre ambas visiones. Se considera oportuno acercarse a las posibles coincidencias o no entre dos proyectos que, hoy por hoy, representan elementos fundamentales del andamiaje pedagógico actual. Cabe señalar que estas coincidencias también han sido observadas por autoras como Candela (2023) quien, entre otros aspectos, señala:

Algunas de las perspectivas que este MC (marco curricular) retoma de las luchas que ha venido dando la CNTE es la de considerar, de manera central, la vinculación de la escuela con los saberes de la comunidad y con el contexto tanto cultural como natural. En ese mismo sentido, tanto en el marco curricular como en los contenidos del PE se considera la interculturalidad como orientación deseable que se desarrolla inicialmente en algunos contenidos (como reconocer las diversas perspectivas sobre el movimiento aparente del Sol y de las fases lunares, para 3° grado). También se hace explícita la importancia de reconocer los saberes docentes, como ha sido una demanda fuertemente sentida por los maestros y maestras.

### **La propuesta de la CNTE y el escenario nacional**

El escenario en el cual surgió el documento de la CNTE aquí referido, fue el sexenio transcurrido entre 2012 y 2018 bajo la presidencia de Enrique Peña Nieto (Casanova, 2018). En ese período la CNTE experimentó un proceso de fortalecimiento que en su punto más

extremo confrontó a los sucesivos secretarios de Educación –Emilio Chuayffet, Aurelio Nuño, Otto Granados– e incluso al propio presidente de la República. Al amparo de movilizaciones y expresiones de resistencia magisterial, la Coordinadora logró poner en jaque al gobierno federal, llegando en uno de sus momentos cruciales a incidir en la designación de la candidatura a la presidencia (Casanova, 2020).

Es en ese escenario que, en 2017, como resultado de un ejercicio de reflexión colectiva surgirá el documento “Bases para una propuesta de educación alternativa”. Tal documento buscaba constituirse en una guía que reflejara los posicionamientos político-pedagógicos de la Coordinadora y estaba diseñada para ser adaptada a los diferentes contextos en que se verificaba la práctica docente en todo el país. Es oportuno referir en extenso una valoración ofrecida en un texto anterior (Casanova 2020, p. 189) acerca de la propuesta pedagógica de la CNTE:

Las complejas interacciones entre la praxis y la reflexión académica generadas a lo largo de los años que se refieren parecen dar expresión a una nueva visión pedagógica de carácter alternativo. Una perspectiva mucho más contextual del hecho educativo y que reconoce la singular articulación de la educación con los hechos de su tiempo: con lo social, lo económico, lo político, lo cultural. Todo ellos constituye un entramado pedagógico que desborda por mucho las perspectivas pedagógicas del pensamiento dominante y que se sitúan mucho más cerca del pensamiento emancipatorio latinoamericano. Y aunque la pedagogía alternativa se proyecta hacia el futuro, también sabe reconocer las aportaciones educativas de la historia de México y, por supuesto, de otras latitudes de América y Europa.

El ejercicio reflexivo que daría lugar al documento al que aquí se alude, incluyó a numerosos sectores de la CNTE: maestros, líderes y actores históricos del magisterio los cuales se dieron a la tarea de revisar archivos institucionales y personales, y que progresivamente, fueron integrando un acervo documental de gran valor. Al grupo magisterial se sumó un grupo de académicos de entidades como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Mora, el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y la Escuela Activa Paidós, entre otras, y que aportaron diversos elementos para la discusión. La confección del documento final fue realizada por todas y todos ellos en un ejercicio que hizo patente la capacidad de propuesta del magisterio.

La idea del proyecto encontraba su génesis en 1983, en que había tenido lugar el Primer Foro sobre Educación Alternativa organizado por la CNTE (Hernández, P., 2019, p. 65). Asimismo, de acuerdo con el propio documento, se partía de una compleja suma de esfuerzos vertidos en múltiples congresos y asambleas de la CNTE, así como de proyectos educativos desarrollados en sus diversas secciones. Entre estos se incluía el Plan para la Transformación Educativa del Estado de Oaxaca, el Programa Democrático de Educación y

Cultura para el Estado de Michoacán, el Proyecto de las Escuelas Altamiranistas de Guerrero, los Talleres Estatales de Educación Alternativa y los Talleres Político-Pedagógicos de Chiapas, entre otros. (CNTE, 2017, p. 8).

Sin el ánimo de entrar en detalles pormenorizados acerca del contexto político que caracterizó a la presidencia a Andrés Manuel López Obrador baste referir que, desde su campaña, se comprometería a eliminar la reforma educativa del régimen anterior. Así, entre 2019 y 2022 llevaron a cabo diversas acciones que darían fundamento legal y programático a su propuesta educativa: se reformó el artículo tercero constitucional (mayo 2019), se reformó la Ley General de Educación (septiembre 2019), se instituyó la Ley General de Educación Superior (abril 2021), se publicaron los nuevos Planes y Programas de Estudio (2022), así como los libros de texto (2023).

La propuesta educativa del nuevo gobierno fue integrada en el concepto de Nueva Escuela Mexicana (NEM) y quedaría enmarcada en el proyecto denominado como Cuarta Transformación (4T). De acuerdo con el discurso lopezobradorista, la 4T tomaba distancia de los sexenios que habían asumido al neoliberalismo como forma de gobierno e impulsado una propuesta posneoliberal de desarrollo económico, ordenamiento político y relación entre los diversos sectores sociales (Gobierno de México, 2019, pp. 9-10). La educación, claro está, constituía un eje fundamental en la intencionalidad gubernamental de construir una sociedad posneoliberal.

En tal sentido el análisis que aquí se ofrece, se centró en la identificación de elementos medulares de cada una de las visiones tanto de la CNTE como del gobierno federal. Éste último encuadrado de manera principal en el Plan de Estudio para la Educación Básica de la SEP. El estudio considera tres componentes esenciales: a) principios básicos educativos; b) organización y contenidos básicos; y c) elementos estructurales de la educación. Si bien la primera diferencia es la estructura y la extensión de cada proyecto, la intención es buscar los posibles enlaces o no, entre ambos proyectos.

### **A) Principios básicos de la educación**

El *humanismo* es un principio que es asumido tanto en el discurso oficial como en el proyecto alternativo y, si bien representa un concepto polisémico, implica –tal como es señalado en el documento de educación alternativa– la necesidad de otorgar centralidad al estudiante de manera que las experiencias de aprendizaje sean gratificantes, que propicien un desarrollo socioafectivo, que potencien su creatividad, sensibilización, reflexión y puedan formar su juicio, enriquecido por relaciones de respeto y confianza (CNTE, 2017, p. 10).

De manera similar, en la Nueva Escuela Mexicana el concepto de humanismo es tratado de manera explícita. Así, en el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, se señala que:

Su objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas. (SEP, 2022, p. 134)

En ambos proyectos se resalta el componente específicamente humano de la educación, lo que posibilita pensar, a su vez, en una *educación integral*. Este principio, así tratado en el documento de la CNTE, plantea la búsqueda del

desarrollo armónico del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, psicológica, social, cívica, ética, estética, cultural, etc.) posibilitándole ejercitar sus facultades cognitivas, físicas, estéticas y afectivas” (CNTE, 2017, p. 10).

Por su parte, la NEM propone desarrollar potencialidades “afectivas, motrices, creativas, de interacción y solución de problemas” y capacidades “perceptivo, socio y físico-motrices” (SEP, 2022, p. 136). Si bien no existe una coincidencia plena entre las dimensiones a desarrollar, sí es posible identificar en ambas visiones una concepción educativa que se extiende más allá del aprendizaje de contenidos escolares.

En el mismo sentido es introducido el principio de una *educación holística*, que se refiere a los esfuerzos por comprender la realidad como un producto de múltiples interacciones entre procesos, sujetos y contextos. También se caracteriza por “la búsqueda reflexiva, histórica y situacional, de los aspectos fundamentales de las causas de los fenómenos [...] y la comprensión del origen y procesos de desarrollo de los elementos del mundo natural y social” (CNTE, 2017, p. 11).

Una posición similar se puede identificar –aunque de manera indirecta– en el documento de la NEM. En dicho documento se hace un llamado a “diferenciar ‘lo histórico’ [...] de ‘estar en la historia’, entendida esta perspectiva como el encuentro de realidades sociales, culturales, económicas, antropológicas o escolares”, señalando la importancia de ubicar los procesos en su tiempo y espacio para reconocer los criterios que les dieron significado. (SEP, 2022, p. 76)

Otro principio altamente significativo es el que refiere a la *educación comunal* y que es retomado de manera principal por los maestros integrados en la sección 22 de Oaxaca. Cabe destacar que si bien se reconoce a la comunalidad como filosofía de vida de los pueblos oaxaqueños, en el documento de la CNTE el término “comunal” se encuentra también asociado a lo comunitario. Así, se afirma que “[la educación se] sustenta en los colectivos escolares-comunitarios, tomando en cuenta su vida cotidiana y los saberes comunitarios en la elaboración de su propio currículo

a partir de la planeación educativa.” (CNTE, 2017, p. 11)

En la Nueva Escuela Mexicana se reivindica el papel de la comunidad y su vínculo con la escuela de manera muy semejante al planteamiento de la CNTE. También se habla de escuela-comunidad. En ese sentido, desde el proyecto oficial se entiende lo común “como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar” (SEP, 2022, p. 18). Y si bien, no es tan fuerte la idea de elaborar un curriculum escolar a partir de la vida cotidiana y saberes de la comunidad (tal como lo reivindica la CNTE) sí busca el “intercambio solidario entre la escuela y la comunidad-territorio a partir de la reapropiación de los conocimientos, experiencias, saberes y prácticas aprendidas durante los procesos formativos, dentro y fuera del espacio escolar” (SEP, 2022, p. 102).

Los movimientos feministas han puesto de relieve que la educación democrática y progresista ha de considerar la *perspectiva de género* para identificar las diferencias en la socialización de niños y niñas y sus consecuencias en los roles y estereotipos de género que han llegado a ser naturalizados. Así, el documento de la CNTE declara que una educación con perspectiva de género

Busca asegurar que mujeres y hombres se reconozcan como seres humanos y tengan las mismas condiciones y oportunidades para alcanzar su potencialidad en términos sociales, políticos, culturales y educativos mediante mecanismos concretos para asegurar su aplicación efectiva y la evaluación de sus resultados. (CNTE, 2017, p. 11)

De manera muy semejante, el plan de estudio de la NEM tiene como eje articulador la igualdad de género, lo que implica que hombres y mujeres son personas iguales en derechos y autonomía para decidir sobre sus vidas. Una consideración relevante del documento oficial es que señala el papel privilegiado de la escuela como espacio de socialización en la reproducción y naturalización de las desigualdades entre hombres y mujeres, así como su responsabilidad para develarlas y superarlas (2022, pp. 102-103).

Es importante señalar que cuando se hace referencia a temas de género, en ambos documentos prevalece el binario hombre-mujer. Las diferentes luchas anticoloniales y de la comunidad LGTBTTIQ+ han situado la discusión del género más allá de ese binario, utilizando los siguientes términos para expresar la diversidad de identidades: bigénero, cisgénero, género fluido y no binario (COPRED, 2022, p. 9).

El principio de la *educación intercultural* muestra una singular confluencia en cuanto a las perspectivas teóricas de ambos documentos. En el proyecto de educación alternativa se presenta como un principio de la educación, mientras que en el proyecto oficial constituye un eje articulador. Así, se alude a la interculturalidad crítica, a la decolonialidad y a las denominadas Epistemologías del Sur.

En el pensamiento de la CNTE se ha promovido la interculturalidad como un valor que, entre otras aspiraciones, busca construir relaciones equitativas entre comunidades, pueblos, personas y naciones, bajo la premisa de que la diversidad enriquece y no limita. Para lograr tal cometido, se plantea construir

una educación que descolonice el pensamiento occidental y los saberes eurocéntricos y dialogue desde las cosmovisiones de los pueblos originarios de América, [dirigida] a la contribución de conocimientos definidos desde el sur del mundo donde el buen vivir se gesta como uno de los principios ancestrales que pueden superar la crisis del capitalismo (CNTE, 2017, p. 42).

De manera coincidente, la NEM reconoce que la interculturalidad crítica “parte del valor y dignidad de todas las formas de vida desde su diversidad” (SEP, 2022, p. 101) y hace un llamado a pensar en la educación desde la decolonialidad, para establecer un diálogo entre la ciencia occidental y los saberes ancestrales como parte del mismo patrimonio intangible de la humanidad (SEP, 2022, p. 64). Las Epistemologías del Sur posibilitarían dicho diálogo haciendo énfasis en revalorar las prácticas cognitivas de los pueblos históricamente excluidos por el pensamiento colonial y occidental (SEP, 2022, p. 96).

La diversidad de saberes en la escuela y la comunidad también es parte esencial de la propuesta educativa de este sexenio, en la que “se concede igual valor al aprendizaje y a la enseñanza que se realiza en los espacios de la comunidad local, y a aquel que transmite tanto la cultura universal como la innovación del conocimiento en diferentes partes del mundo” (SEP, 2022, p. 100), es decir, se valora tanto el saber local como el llamado “universal” relacionado con el conocimiento científico.

En línea con el principio anterior y retomando la idea de diversidad y no universalidad del saber y la educación, el documento de la CNTE apela al sentido de sus bases educativas para ser adaptadas y complementadas por planteamientos locales. Así, la *educación contextualizada* hace referencia a “un proyecto escolar que se integra a partir de las necesidades y problemáticas del contexto escolar comunitario donde se desarrolla la práctica educativa con el propósito de transformar la vida de los niños, jóvenes y adultos en sus comunidades” (2017, p. 42), sin ignorar la importancia de conocer la manera en que se interpreta al mundo en otras sociedades y contextos (2017, p. 25).

En el mismo sentido, en el proyecto oficial es posible apreciar una clara toma de posición respecto a la contextualización. Así, la NEM promueve la generación de espacios para que –dentro de los programas oficiales– los docentes puedan contextualizar sus prácticas de enseñanza por medio de los llamados Programas Analíticos. De acuerdo con la perspectiva de la NEM, ello responde al objetivo de que los aprendizajes del estudiantado tengan sentido más allá de las disciplinas o del aula y que sean llevados a otros espacios de su vida escolar y comunitaria (SEP, 2022, p. 68).

Nutriéndose del carácter contextualizado de la educación, el *aprendizaje* es concebido por la Coordinadora desde una perspectiva crítica y con un enfoque socio-constructivista. Según el documento de la CNTE el aprendizaje es construido socialmente, a partir de la participación activa y colaborativa en un contexto específico. Para la educación alternativa, el aprendizaje supone construir “conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas.” (CNTE, 2017, pp. 9 y 20).

Por su parte, la NEM también resalta el carácter activo y contextualizado del aprendizaje, que se construye a partir de la investigación en su medio ambiente social y natural. También apunta que el aprendizaje no es algo que sucede únicamente en la mente sino que es una acción que se ejerce en relación con los otros y en contextos específicos (SEP, 2022, pp. 74-77). Sin embargo, un rasgo específico de la concepción de la NEM es su toma de distancia respecto a la concepción conductista del aprendizaje, expresado “en conductas observables entendidas como conocimientos, habilidades y actitudes” (SEP, 2022, p. 32).

Otro principio educativo observado en ambos documentos es el *aprendizaje dialógico* de clara inspiración freireana. Así, en la visión del magisterio alternativo el encuentro educativo debe

promover condiciones de aprendizaje basado en la construcción de argumentos y en el diálogo igualitario e interactivo. Se busca privilegiar la construcción del conocimiento privilegiando el debate y la discusión poniendo a prueba las ideas y no imponiéndolas a través del poder. (CNTE, 2017, p. 11)

De manera similar –y proporcionando un ejemplo de las condiciones de aprendizaje– la NEM menciona que la problematización de la realidad es una estrategia central para el diálogo, la integración del conocimiento y la realidad cotidiana de estudiantes. Es decir, el diálogo es central en ambos proyectos, en línea con las aportaciones tempranas de Paulo Freire (1970, p. 64), donde el diálogo es un encuentro entre sujetos quienes, mediados por el mundo, lo pronuncian para conocerlo y aprender en y con él, y con los otros.

Como ya se ha señalado, el *pensamiento crítico* es un principio educativo que rige el documento de la CNTE, y es a la vez, un eje articulador de la NEM. En el primero se entiende como la identificación de elementos que juegan un papel en la educación y en la formación de sujetos “que cuenten con la capacidad necesaria para pensar y repensar su práctica social y el mundo que los rodea.” (CNTE, 2017, p. 10).

Por su parte, la NEM manifiesta que una de las finalidades del pensamiento crítico es construir el propio juicio y la autonomía del pensamiento. Asimismo, se acerca al planteamiento de la CNTE al mencionar la importancia de aproximarse a la realidad desde diferentes perspectivas, de interrogarla y contribuir a transformarla si se considera necesario (SEP, 2022, p. 93).

Otra característica del pensamiento crítico es que debe permitir al estudiantado relacionar los conocimientos que se aprenden en la escuela con los problemas de sus comunidades (SEP, 2022, p. 73). Si bien esto último no se menciona en el principio de pensamiento crítico de la CNTE, sí es una constante a lo largo de su proyecto educativo, sobre todo al hablar de educación contextualizada y comunitaria.

## **B) Organización y contenidos básicos**

A partir del análisis de los documentos aquí tratados, es posible identificar una serie de contenidos que conforman la base del aprendizaje. Los contenidos se encuentran estrechamente articulados a los principios filosófico-pedagógicos y ponen de manifiesto la intencionalidad de cada proyecto pedagógico.

En el caso de las Bases para una propuesta de educación alternativa, el aprendizaje se organiza en cuatro contenidos básicos universales y en dos contenidos transversales. Por su parte, la NEM se organiza a partir de ocho ejes articuladores y cuatro campos formativos. Como ya ha sido señalado, no es una intención de este trabajo ofrecer una descripción integral de la NEM sino identificar los ecos del pensamiento de la CNTE en la propuesta gubernamental. En este sentido, sólo se refieren los elementos que muestran una mayor vinculación con el planteamiento pedagógico alternativo.

### **Contenidos básicos universales**

La idea de proponer contenidos básicos universales surge de la crítica al conocimiento enciclopédico que es promovido por la escuela actual. Así, sin pretender plantear un nuevo currículo nacional, en el documento se plantea la importancia de retomar

algunos contenidos universales de la formación básica y se sugieren las reorientaciones y contenidos complementarios que los docentes podrán incluir cuando lo consideren conveniente, en función de los contextos en los que trabajen y de los intereses de los alumnos y comunidades. (CNTE, 2017, p. 19)

A su vez, la idea de la NEM se acerca al señalamiento de la CNTE en el sentido de buscar un “currículo integrado en donde los contenidos de las disciplinas se relacionan con ejes de articulación que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad” (SEP, 2022, p. 75). No obstante y como ya se ha descrito, existe una diferencia en cuanto a la organización por asignaturas. Así, mientras en el documento de la CNTE no se cuestiona su existencia, la NEM propone una estructura basada en campos formativos.

El primer contenido básico corresponde al *Desarrollo de lenguajes y comunicación*. Éste tiene como objetivo propiciar procesos de comunicación, socialización, cognición y formación de valores, para comprender el propio y otros mundos, desarrollando tanto el castellano como la lengua indígena y los diferentes tipos de lenguaje: oral, escrito y artístico. (CNTE, 2017, pp. 19-23).

De manera semejante, la NEM presenta el campo formativo *Lenguajes* cuyos contenidos generales son el español, lenguas indígenas, inglés como lengua extranjera y la Lengua de Señas Mexicana. Lo anterior se lograría mediante la oralidad, la lectura, la escritura, la sensorialidad, la percepción y la composición (SEP, 2022, p. 128). En este campo formativo es incluido el lenguaje artístico y la lectura invitando a los estudiantes a “reconocerse en las palabras de otras y otros [así como] reconocer y revitalizar la preservación, el desarrollo y uso de las lenguas maternas en todos los ámbitos de la vida” (SEP, 2022, p. 117)

Las *matemáticas* representan el segundo contenido universal; su objetivo consiste en “desarrollar el pensamiento y nociones lógico-matemáticas como el número, el espacio, el tiempo y la medida”, así como la historia de las matemáticas. Se propone al juego y la resolución de problemas como estrategias didácticas. (CNTE, 2017, pp. 23-25)

Desde la NEM y en virtud de la transformación del aprendizaje por asignaturas al esquema de campos formativos, la enseñanza de las matemáticas se constituyó en un espacio de reservas e incluso de polémica. Así, la integración de las matemáticas en el marco del campo formativo *Saberes y pensamiento científico* daría lugar a una serie de cuestionamientos que interpretaban la medida como una tácita desaparición de dicha materia en el currículo de la enseñanza primaria. Debe consignarse que en la enseñanza secundaria la estructura por asignaturas se mantuvo quedando las matemáticas, la biología, la física y la química como componentes de dicho campo (SEP, 2022, p. 132). Es probable que debido a que las matemáticas no son presentadas como una asignatura y a la propia estructura de los campos formativos del Plan de Estudio, esta disciplina es apenas mencionada. En dicho documento se plantea el desarrollo del pensamiento matemático con sentido humano y de utilidad en la vida cotidiana, por ejemplo, el uso del dinero y la medida del tiempo (SEP, 2022, p. 74).

Un contenido básico universal tratado en el documento de educación alternativa es *El mundo natural, sus procesos, historicidad y rescate*, en el cual se aprecia el denominado diálogo de saberes que promueven la interculturalidad crítica y las Epistemologías del Sur, entre culturas científicas y no científicas,

además de tomar a la ciencia como una cultura entre otras, y no como la única verdad, también la considera como un fenómeno social con implicaciones políticas y, por tanto, es conveniente que su enseñanza se relacione con aspectos históricos, sociales y políticos (CNTE, 2017, p. 25).

Más concretamente, en el documento se promueve una educación medioambiental, la enseñanza sobre el universo, el trabajo, los materiales y su transformación (físico-química), el cuerpo humano, salud y enfermedad, educación sexual y prevención de accidentes (CNTE, 2017, p. 28).

Por su parte en el eje articulador *Vida saludable* y el campo formativo *Saberes y pensamiento científico* es posible apreciar la cercanía entre ambas visiones. En el eje articulador se resalta la importancia de la escuela al educar para la salud física, mental, sexual y medioambiental, en tanto que están relacionadas (SEP, 2022, pp. 111-112). A su vez, en el campo formativo se propone como objeto de aprendizaje “la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social.” Esta perspectiva permite hacer la anotación de que las ciencias son construcciones culturales e históricas, entre muchas otras, que sirven para explicar la realidad. (SEP, 2022, pp. 130-131).

*El mundo social, historicidad y acción transformadora* es el cuarto contenido básico que se expone en el proyecto de la CNTE. Su objetivo es conocer las condiciones geográficas, históricas, económicas, sociales y políticas que determinan escenarios y situaciones específicas en las que actúan las personas y que pueden ser transformadas, por medio de conceptos clave como sujeto histórico, cambio y espacio. La estrategia es tener aproximaciones interdisciplinarias a las ciencias sociales (CNTE, 2017, pp. 28-31).

Este eje encuentra un correlato en el campo formativo *Ética, naturaleza y sociedades* del proyecto educativo oficial, guardando una coincidencia en sus propósitos y alcances. En tal sentido, dicho campo formativo

aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente; ofreciendo experiencias de aprendizaje para la construcción de una postura ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática (SEP, 2022, p. 132)

Una mención importante en el documento oficial es la que se hace respecto al cambio. Así, se señala que es necesario reconocer que el tiempo “no se vive en un presente continuo inmutable ni lineal” (SEP, 2022, p. 70); también se resalta la importancia de que las y los estudiantes se asuman como sujetos históricos. Las asignaturas que corresponden a este campo formativo en secundaria son Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética (SEP, 2022, p. 134).

### **Contenidos transversales**

Además de los contenidos básicos, es posible observar una propuesta de contenidos transversales que permiten poner en acción los saberes aprendidos en la escuela y en la comunidad. El primero corresponde a los *derechos humanos y formación ciudadana*, en el que se incluye el derecho a la igualdad social; los derechos colectivos; el derecho a una vida digna; el derecho a la seguridad, a la paz y contra las distintas formas de violencia; el derecho

a la salud y contra las diversas adicciones; la conciencia ciudadana; y la educación sexual (CNTE, 2017, pp.43-44)

Por su parte, en el documento de la NEM se hace explícita la perspectiva de derechos y participación ciudadana. Busca desarrollar subjetividades sensibles y capaces de indignarse ante cualquier violación de derechos, frente a la discriminación y la violencia (SEP, 2022, pp. 101-102) y tiene como principio la inclusión, la igualdad y la diversidad (SEP, 2022, p. 55). También reconoce y reivindica los derechos colectivos de los pueblos, con respeto a sus formas de vida, organización social y saberes. (SEP, 2022, p. 102). Para que el derecho a la educación sea efectivo, debe garantizar el respeto a la dignidad del estudiantado y su bienestar. Esto se logra, entre otras cosas, promoviendo una vida libre de violencia entre toda la comunidad previniendo el uso de armas y drogas, así como el maltrato (SEP, 2022, p. 56). De igual forma, se espera que los y las estudiantes aprendan a defender y ejercer sus derechos de manera informada, así como los de los demás. (SEP, 2022 p. 133).

Otro de los contenidos transversales es el *cuidado del medio ambiente*, el cual responde a la crisis ambiental causada por la explotación irracional de los recursos ambientales en las que los sectores más desfavorecidos se ven mayormente afectados; es una línea que se genera a partir de la perspectiva de derechos humanos y conciencia ciudadana. De acuerdo con el documento de la CNTE se busca promover una conciencia basada en el desarrollo sustentable, potenciar la participación de estudiantes en los debates sobre alternativas, desarrollar una racionalidad ambiental que implica el respeto a la vida en todas sus formas, vincular los problemas ambientales de la comunidad con la escuela y convocar a la comunidad educativa con un sentido participativo (CNTE, 2017, pp. 44-45)

Si bien en el documento de la NEM el tema del medio ambiente se vincula mayormente con el del cuidado de la salud, es posible distinguir algunos puntos en común: 1) se reconoce que la crisis ambiental es causada por la sociedad de consumo, llamando a esta era geológica Antropoceno; 2) se busca que el estudiantado problematice las situaciones de cambio climático y degradación ambiental para poder plantear propuestas de cambio en su comunidad; 3) promueve el reconocimiento de que somos seres humanos que convivimos en el planeta Tierra con otros seres vivos de manera que se permita “la construcción de una idea del ser humano encarnada en el sujeto colectivo que forma un todo con la naturaleza.” (SEP, 2022, pp. 101-115). Si bien el cuidado del medio ambiente no es un eje articulador del plan de estudio oficial, sí se encuentra contenido en el eje Vida saludable, lo que garantiza, al menos en el currículum pensado, su transversalidad.

### **C) Elementos estructurales**

De acuerdo con el documento del magisterio alternativo, la *escuela* constituye un lugar central del hecho educativo y es concebida como

una comunidad comprometida con un proceso de construcción social de aprendizaje organizativo, donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa

y se quiere lograr. La escuela es un lugar privilegiado para la enseñanza de la democracia, mediante su ejercicio cotidiano. (CNTE, 2017, p. 14)

Además, es un espacio privilegiado para la enseñanza de la democracia, para fomentar la participación de la comunidad en la toma de decisiones de los aspectos de la vida cotidiana, organización escolar, currículum, entre otras. En la escuela se enaltece el trabajo solidario entre todos los actores. Por otra parte, es el espacio en el que se promueve la responsabilidad y el compromiso de la autonomía curricular basada en los intereses y necesidades locales. Finalmente, es el lugar en donde se desarrolla de manera integral la lectura, escritura, habla y escucha en todos sus integrantes. (CNTE, 2017, p. 14)

Por su parte, en el Plan de Estudio para la educación básica planteado por la NEM se considera que la escuela está al servicio de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto, por lo que “se entiende como el espacio fundamental en el que se construye la igualdad para todas y todos”. (SEP, 2022, p. 16)

La escuela debe ser la “institución que forma ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática” (SEP, 2022, p. 19). Con respecto a la participación de la comunidad el documento de la NEM expresa un énfasis diferente. Por ejemplo, en algunos aspectos, la comunidad se refiere a las familias, como se ve a continuación:

es fundamental que exista un diálogo continuo entre las maestras y los maestros con las familias para que se defina lo que se espera de ellas de acuerdo con las circunstancias de los grupos y escuelas, así como lo que la comunidad espera de las escuelas, generando una dinámica de cooperación, comunicación respetuosa constructiva (SEP, 2022, p. 23)

Por otra parte, se menciona que “es de vital importancia el vínculo de la escuela con la propia comunidad y sus agentes, con las manifestaciones culturales propias” (SEP, 2022, p. 122). Es decir, existen distintos niveles de participación de la comunidad en la escuela. Mientras que en el proyecto de la CNTE se deja en claro que la participación de la comunidad lo es en el sentido integral de la palabra –para definir cuestiones escolares, de contenidos y para llevar a la comunidad lo aprendido en la escuela y resolver problemas– en la NEM dicha participación se refiere más a las familias cuando se habla de su intervención en la escuela, pero se concibe en un sentido más amplio a la hora de, por ejemplo, estudiar las manifestaciones culturales locales.

Todo ello no significa que la comunidad escolar no sea partícipe de lo que sucede ahí. Al contrario, en este proyecto se promueve la participación horizontal tanto de docentes como estudiantes en la construcción social de la escuela (SEP, 2022, p. 14), la organización del currículum (SEP, 2022, p. 27) y la promoción de valores como la cooperación, la solidaridad, y el respeto (SEP, 2022, p. 71).

Un elemento estructural de carácter crucial para ambos proyectos es el *magisterio*. Al respecto es posible distinguir tres dimensiones: el reconocimiento a los trabajadores de la educación, la práctica docente y la formación docente.

En tanto organización gremial, uno de los fundamentos de la CNTE ha sido su lucha constante en favor de los derechos laborales y el reconocimiento social del magisterio. Así, en las Bases para una propuesta de educación alternativa se retoma la importancia del *reconocimiento a los trabajadores de la educación* para que el encuentro educativo pueda llevarse a cabo. Sin docentes no hay educación pública. El documento de la CNTE promueve como objetivo principal la democratización del sindicato apelando a la máxima universal de “a trabajo igual, salario igual”. En el ámbito pedagógico el documento propone la revalorización del saber del docente reconociendo que ha estado en las bases de las diversas reformas nacionales. Asimismo, destaca la importancia de recuperar la riqueza de los saberes, prácticas y experiencias pedagógicas que, siendo parte de una tradición pedagógica nacional, aún no han sido documentadas (CNTE, 2017, p. 18).

Por su parte, en el documento de la NEM aunque no se considera la dimensión gremial del magisterio, también se alude a su importancia y necesaria revalorización. En dicho documento se reconoce que las reformas educativas han tendido a ignorar los saberes docentes y a superponer las contribuciones de políticos, especialistas y funcionarios ajenos a la realidad de las aulas. Esto ha sido puesto de relieve por el propio magisterio, y agrega:

las maestras y los maestros son profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos, por lo que se reconoce su condición de intelectuales que convoca a las y los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social, y cultural. (SEP, 2022, p. 59)

En el proyecto de la Coordinadora se argumenta que la educación, sobre todo la básica, sea impartida por profesionales de la educación. La *práctica docente* debe enseñar al estudiantado a pensar, analizar, argumentar y cuestionar generando condiciones para la construcción colectiva del aprendizaje y aportando información cuando fuese necesario. De acuerdo con el documento referido es importante que la práctica docente sea democrática e intercultural para promover el diálogo respetuoso entre la comunidad y los contenidos (CNTE, 2017, p. 15).

En suma, a través de la práctica docente es que toman forma los principios básicos de la educación alternativa que es propuesta por la CNTE. Por medio de la práctica docente se “permite al docente adecuar su práctica a la circunstancia concreta que se viva en el aula, a las necesidades que expresen los educandos y al proceso metacognitivo” así como a las necesidades de la población (CNTE, 2017, p. 18).

Es en este último aspecto que puede encontrarse una mayor cercanía entre el proyecto alternativo y el oficial. Desde el plan de estudio oficial se alude a la facultad de los docentes para adecuar su práctica a las circunstancias:

La autonomía profesional del magisterio representa la libertad que tienen las maestras y los maestros para ejercer y reinventar la docencia (ese encuentro con la diversidad y complejidad de sus estudiantes) y para intercambiar experiencias, problematizando la realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan a lo largo del ciclo escolar, como condición para desarrollar sus aprendizajes. (SEP, 2022, p. 22)

Finalmente, la cuestión de *la formación docente* inicial y continua es ampliamente detallada como parte fundamental de las bases para una educación alternativa. Por el contrario, en el plan de estudio de la NEM se trata este tema con menos detalle. Es importante recordar que los momentos característicos de la formación docente son a) inicial, que se refiere al estudio de una licenciatura en educación o afín; y b) continua, referida a cursos o actividades diversas que buscan desarrollar habilidades para apoyar el ejercicio profesional. El estudio de posgrados orientados a la docencia puede quedar incluido en la formación continua. En ambos proyectos se señala la responsabilidad del Estado para crear un sistema de formación docente que abarque “la formación inicial y continua” (CNTE, 2017, p. 13) y de “formación, capacitación y actualización” (SEP, 2022, p. 1).

En el documento del magisterio alternativo, es altamente cuestionado el papel mayormente prescriptivo con que se ha caracterizado al magisterio, quedando prácticamente reducidos a operadores del curriculum. De acuerdo con esta crítica se señala el enfoque instrumental y administrativista de la formación continua tradicional la cual ha estado fundada en criterios de eficiencia y control ideológico y político (2017, p. 49).

Por su parte en el documento de la NEM es posible identificar un enfoque igualmente crítico así como la necesidad de apegarse a nuevas modalidades en términos de la educación continua. Así, es planteado que :

En los últimos 50 años las políticas educativas han sido predominantemente instrumentales y eficientistas, lo cual ha permeado en la formación inicial y continua de los docentes. Esto ha hecho que se reduzca el trabajo docente a un trabajo operativo de los programas de estudios. [...] Ello ha provocado que la actualización y mejora de los programas de estudio para la formación inicial y continua de las maestras y los maestros sea igualmente instrumental, porque se ha fomentado que sean ‘ayudantes para aprender’ y su función se reduce a ‘instruir’, ‘informar’, ‘aconsejar’ y ‘animar’ (SEP, 2022, p. 57).

Sin el ánimo de profundizar en los contenidos y metodologías de la formación docente en los diversos momentos históricos de la educación en México, conviene señalar que la crítica a las concepciones de formación docente es ampliamente compartida por ambos proyectos.

Un elemento estructural de carácter incontestable es el representado por las y los *estudiantes* del sistema educativo nacional. Siendo ellas y ellos la razón de ser del sistema, resulta indiscutible su centralidad en cada proyecto educativo. De acuerdo con la propuesta de educación alternativa de la CNTE, se trata de los sujetos principales del derecho a la educación y, como tal, deben ser activos en todo el proceso de aprendizaje, incluida la evaluación (2017, p. 32). Al contrario de una visión tradicional que concibe a los estudiantes como una tabla rasa, desde la educación alternativa se reconoce que estos ya cuentan con aprendizajes previos construidos en sus hogares y comunidades (2017, p. 43).

De manera muy semejante, la NEM hace un llamado a “considerar los conocimientos y saberes socialmente construidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 68). Por otra parte, reconoce que las y los estudiantes son tanto sujetos individuales como colectivos, parte de la escuela, de sus grupos de compañeros, de su familia y otros grupos en su comunidad (SEP, 2022, p. 14).

Un elemento estructural de orden estratégico es el representado por la *didáctica*. En dicho elemento se distinguen dos grandes ámbitos de interés: el *trabajo por proyectos* y la *evaluación*. El primero responde a un enfoque pedagógico globalizador que posibilita la integración transdisciplinar del conocimiento humano y al enfoque comunitario (CNTE, 2017, p. 20). La escuela, por medio de proyectos, debe responder a las necesidades de la población local. En ese sentido, se busca que se desarrollen proyectos cuyos objetivos se decidan conjuntamente entre la escuela y la comunidad, y que permitan aplicar los conocimientos adquiridos en aspectos prácticos. Estos proyectos abren las opciones para prepararse para el trabajo y realizar proyectos culturales (CNTE, 2017, p. 39).

La NEM de manera muy cercana al planteamiento de la CNTE, establece que el abordaje de los contenidos escolares sea realizado a partir del trabajo por proyectos y otras actividades que permitan integrar el conocimiento, puesto que “el desarrollo de proyectos en un currículo integrado favorece el trabajo colegiado en las escuelas con otras personas de la comunidad” (SEP, 2022, p. 27). Ésto, sostienen, conduce a la democratización de la vida escolar, en tanto que invita a la participación activa de todos bajo objetivos comunes que se alcanzan en el trabajo cooperativo, crítico y creativo.

En cuanto al enfoque de *evaluación* es necesario señalar que la CNTE plantea un esquema explícitamente integral y democrático. Presenta un fuerte cuestionamiento a las evaluaciones estandarizadas promovidas desde el Estado y diversos organismos supranacionales. En tal sentido señala la necesidad de impulsar

un proceso dialógico, reflexivo, ético, participativo, sistemático, formador y holístico, cuyo propósito es valorar los elementos que se interrelacionan en los procesos de aprendizaje con la finalidad de incidir en la transformación de las condiciones objetivas y subjetivas que rodean el hecho educativo (2017, p. 35)

En este marco, el documento de la CNTE destaca la relevancia de que en dicho proceso estén considerados tanto el contexto de la escuela como el de la comunidad. Es decir, todos los actores (maestros, estudiantes, padres y madres, comunidad) involucrados en el hecho educativo.

También se propone que la evaluación del estudiante se realice en diferentes niveles: autoevaluación, evaluación entre pares, heteroevaluación (generalmente a cargo del docente) y metaevaluación (reflexión crítica sobre los discursos y prácticas evaluativas). Por su parte, la evaluación de los docentes debe estar a cargo de los estudiantes, padres de familia y la misma colectividad docente con la finalidad, no de calificar ni de condicionar su permanencia, sino de valorar los avances colectivos y las necesidades pendientes. Asimismo se señala que se deben verificar tres momentos de evaluación: diagnóstica, procesual y sumativa, siendo esta última en la que se asignan calificaciones (CNTE, 2017, p. 34-37).

De manera cercana, la concepción de evaluación propuesta por la NEM tiene como función principal retroalimentar los procesos educativos a través del diálogo entre docentes y estudiantes para propiciar la autorreflexión en cada parte. Ésta se presenta en dos etapas: la formativa y la de acreditación. La formativa es la antes descrita, relacionada con el seguimiento que los docentes hacen del estudiantado y con su compromiso de reflexionar sobre el desarrollo tanto de manera individual como colectiva (SEP, 2022, p. 83). A su vez, la reflexión individual y colectiva puede relacionarse con la auto y la coevaluación.

Por otra parte, la etapa de acreditación está completamente a cargo del docente y es el momento en el que se asigna una calificación a cada estudiante (SEP, 2022, p. 84). De acuerdo con esta visión, la comunidad no participa en la evaluación del docente, ni en otras fases del proceso educativo.

### **A manera de cierre**

Tal como puede apreciarse, es posible identificar diversos ecos de la propuesta del magisterio alternativo que son retomados en diversa medida por la propuesta de la NEM. No se trata de establecer relaciones forzadas ni de emitir juicios acerca de las posibles coincidencias entre ambos proyectos. Se busca acercarse a los propios documentos y adentrarse en sus respectivas estructuras buscando destacar algunas similitudes entre ellos.

Es importante destacar que entre ambos documentos median cinco años y que cada uno responde a un proyecto político específico. El de la CNTE corresponde a un momento de efervescencia que expresaba las propuestas pedagógicas de un movimiento social alternativo. Por otro lado, el que presenta la NEM es un documento oficial, surgido de un nuevo gobierno. El primero expresa la capacidad de resistencia de un movimiento gremial y pedagógico y el segundo, expresa la contundencia del Estado para hacer válida una visión educativa nacional.

El documento de la NEM es una propuesta vigente que busca enraizarse en la educación nacional y que se articula a un proyecto de gobierno que ofrece el cambio de rumbo de las políticas educativas. Es un proyecto de transformación que, por su trascendencia, requiere ser estudiado y seguido muy de cerca. A esa intención, necesariamente colectiva, se suma este trabajo.

## Referencias

- Candela A. (2023). “Saberes y pensamiento científico en el plan de estudio 2022”, en *Perfiles Educativos*. Vol. vol. XLV, núm. 180, 2023. IISUE-UNAM. 15 Suplemento 2023. Del marco curricular al plan de estudio 2022. Voces, controversias y debates, p. 19.
- Casanova, H. (2018). La política educativa gubernamental, 2012-2018. En P. Ducoing, Educación básica y reforma educativa (págs. 77-102). Ciudad de México: UNAM.
- Casanova, H., (2020) “La lucha magisterial contra la reforma educativa 2012-2018: hacia un proyecto alternativo de educación”, en M. A. Ramírez (coord.) Las luchas de la CNTE: debates analíticos sobre su relevancia histórica, México, UNAM/PUEJDS, pp. 185-202
- Casanova, H., y de Alba, A. (2022). Presentación. *Perfiles Educativos*, No. 180, 2-5. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- CNTE. (2017). *Bases para una propuesta de educación alternativa*. <http://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2017/05/Bases-para-un-proyecto-alternativo-CNTE.pdf>, s/n.
- COPRED (2022) *Población LGBTITI: identidades sexuales y expresiones de género*. <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Monografia-poblacion-lgbtiti-identidades-y-expresiones-final-mayo-2022.pdf>
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Garduño, T, (2019) Democratizar la educación: los proyectos alternativos de la CNTE en M. A. Ramírez (coord.) Las luchas de la CNTE: debates analíticos sobre su relevancia histórica. PUEJDS-UNAM. pp. 107-148
- Gobierno de México (2019) *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*.
- Hernández, L. (2019) La larga marcha de la CNTE en M. A. Ramírez (coord.) Las luchas de la CNTE: debates analíticos sobre su relevancia histórica. PUEJDS-UNAM. pp. 51-76
- Hernández, P. (2023) La lucha del magisterio en tiempos de la 4T, *El Cotidiano*, Cd. Mx., Tomo 38, No. 238. pp.23-31.

Latapí Sarre, P. (1998). Introducción. En Latapí Sarre P. (Coord.), *Un siglo de educación en México*, México: CNCA / Fondo de Cultura Económica, pp. 22-23.

Medina, P. (2015) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas AC/Juan Pablos Editor.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Diario Oficial de la Federación. (2022). “Plan de estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria”. Anexo del Acuerdo 14/08/22 Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf)

## **Acerca de los autores**

**Hugo Casanova Cardiel**, doctor en Filosofía y ciencias de la educación por la Universidad de Barcelona (España), sus líneas de investigación principales son: Política universitaria, política educativa en México e historia de la UNAM. Es Investigador Titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México), Investigador nacional nivel III y profesor del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Autor y coordinador de 15 libros y de más de 80 artículos y capítulos de libros.

**Beatriz Ortega Estrada**, licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido ayudante de profesor en la FFyL, UNAM con más de dos años de experiencia, así como ayudante de investigador nivel III del Sistema Nacional de Investigadores de México. Es autora o coautora de varios trabajos, entre los que destaca el artículo “Generación de rúbricas con herramientas de inteligencia artificial para la evaluación de aprendizajes en educación superior”.