



**SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN XXII-OAXACA
CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN 22**

TEEA

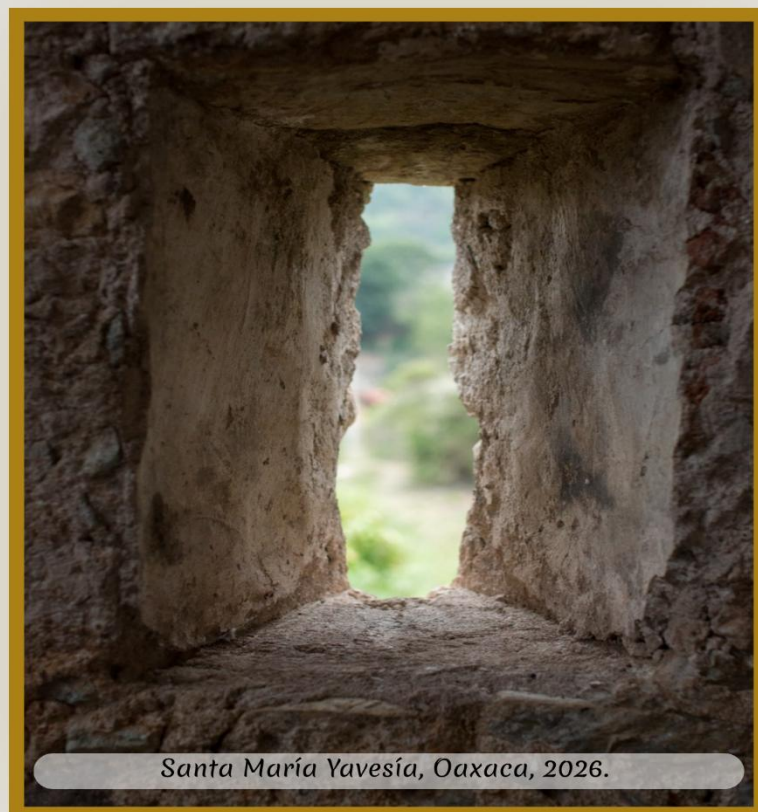
2026-2027

**LIBERACIÓN ONTOLÓGICA Y REFLEXIVIDAD
TERRITORIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN
CURRICULAR EMANCIPADORA**



TALLER ESTATAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Julio 2026



Santa María Yavesía, Oaxaca, 2026.

TALLER ESTATAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA (TEEA): "LIBERACIÓN ONTOLÓGICA Y REFLEXIVIDAD TERRITORIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EMANCIPADORA"

PRIMERA EDICIÓN, JULIO 2026

CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN 22 (CEDES 22)

REFERENCIAS DE IMÁGENES DEL TEEA 2026-2027

Portada principal:

Paraje los 2 corazones, Santo Domingo Yanhuatlán, Oaxaca, 2026.

Tabla de contenido:

Presa de San Bartolo Coyotepec, Oaxaca, 2025

Propósito general:

Santa María Xadani, Oaxaca, 2026

Sesión 1:

Carretera a Huautla de Jiménez, Oaxaca, 2026

Sesión 2:

Playa Roca Blanca, Villa de Tututepec de Melchor Ocampo, Oaxaca, 2026

Sesión 3:

Presa Miguel Alemán, Temascal Tuxtepec, Oaxaca, 2025

Ruta Crítica de Formación Permanente de la Sección XXII:

"Cañón del Sabino" Santa María Tecomavaca, Oaxaca, 2024

Referencias bibliográficas:

Villa de Zaachila, Oaxaca, 2025

Anexos:

Santiago Apoala, Oaxaca, 2025

DIRECTORIO

COMITÉ EJECUTIVO SECCIONAL

SECRETARÍA GENERAL

PROFA. YENNY ARACELY PÉREZ MARTÍNEZ

SECRETARÍA DE ORGANIZACIÓN

PROF. N. CÉSAR GARCÍA ZURITA

SECRETARÍA DE FINANZAS

PROFA. NOELIS VELÁZQUEZ RUIZ

SECRETARÍA DE ASUNTOS PROFESIONALES

PROF. JESÚS ANTONIO ALTO GUEVARA

AUXILIAR DE LA SECRETARÍA DE ASUNTOS PROFESIONALES

PROF. ANDY AGUILAR VÁZQUEZ

EDUCACIÓN INICIAL

PROFA. KARINA GISELA GARCÍA GARCÍA
PROF. JUAN MANUEL GUZMÁN PÉREZ

EDUCACIÓN PREESCOLAR

PROFA. EDITH GONZÁLEZ CARREÓN
PROFA. JEANNET REYES MÁRQUEZ
PROFA. VIANEY ITZEL CRUZ SANTIAGO
PROFA. ALMA IRAIS CRUZ CHÁVEZ
PROFA. NEREIDA MENDOZA LÁSCAREZ
PROFA. PATRICIA TRUJILLO CONTRERAS

PRIMARIA GENERAL

PROFA. LILA PEÑA BARROSO
PROFA. AZUCENA BEATRIZ GONZÁLEZ MARTÍNEZ
PROF. JOSÉ MARTÍN CANSECO LÓPEZ
PROF. HUGO ELÍAS LEYVA SIERRA
PROF. IGNACIO ROGELIO MORALES SÁNCHEZ
PROF. OSCAR PAUL AVENDAÑO LIMA

EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

PROFA. MYRNA OJEDA GARCÍA
PROFA. LUVIA MARTÍNEZ FABIÁN
PROFA. ELIZABETH LEÓN ESPAÑA
PROF. MANUEL BAUTISTA CRUZ
PROF. ERIBERTO REYES MATUS
PROF. OSCAR MARTÍNEZ MARTÍNEZ
PROF. TOBÍAS LORENZO MANZANAREZ
PROF. NEFTALÍ MENDOZA LÓPEZ
PROF. JOSÉ LUIS ACEVEDO MENDOZA

EDUCACIÓN ESPECIAL

PROFA. GUADALUPE IRAIS REYES LÓPEZ
PROFA. SUHEI LÓPEZ HIRAY

SECUNDARIAS GENERALES

PROF. FELIPE DÍAZ HUERTA
PROFA. NAHIELY MITCHELL RAMÍREZ MORALES
PROF. TEÓDULO FERNÁNDEZ RÍOS
PROF. JOSUÉ RUBÉN MENDOZA LÓPEZ

SECUNDARIAS TÉCNICAS

TELESECUNDARIAS

PROFA. MIRIAM PÉREZ HERNÁNDEZ
PROFA. JULISSA ANTONIO MENDOZA
PROFA. MÓNICA CRUZ SALINAS
PROF. CÉSAR GILBERTO HERNÁNDEZ
PROF. FELIPE RAMÍREZ LÓPEZ

HOMOLOGADOS

PROF. MIGUEL BAUTISTA SANTIAGO
PROF. ERIK OMAR REYES SÁNCHEZ

EDUCACIÓN PARA ADULTOS

PROFA. JUDITH JIMÉNEZ JIMÉNEZ
PROFA. MARÍA DEL MAR HERNÁNDEZ FRANCO
PROFA. ELDA LÓPEZ GARCÍA
PROF. LUIS ANTONIO ALDERETE PÉREZ
PROF. PEDRO ENRIQUE SANTIAGO CRUZ

FORMADORES DE DOCENTES

PROF. GEOVANY MARTÍN ALAVEZ MENDOZA
PROF. JOSÉ MIGUEL VALDEZ LÓPEZ
PROF. MAX ZOÉ CRUZ RUIZ

PROF. CARLOS RENÉ ROMÁN SALAZAR
(PRESENTACIÓN CON VIDA)

EDUCACIÓN FÍSICA

PROFA. YURIDIA MANZANO ALAVEZ
PROF. LUIS ENRIQUE CARMONA VÁZQUEZ
PROF. HIRAM GONZÁLEZ DE LA ROSA



COLECTIVO CEDES 22

CONTENIDO

POSICIONAMIENTO POLÍTICO

INTRODUCCIÓN

PROPÓSITO GENERAL

SESIÓN 1:

**LIBERACIÓN ONTOLÓGICA DE LAS Y LOS TRABAJADORES
DE LA EDUCACIÓN**

SESIÓN 2:

**REFLEXIVIDAD TERRITORIAL DESDE EL PROYECTO
EDUCATIVO**

SESIÓN 3:

**CONSTRUCCIÓN-APROXIMACIÓN CURRICULAR DESDE LA
PRAXIS EDUCATIVA EMANCIPADORA; SABERES,
COMUNALIDAD Y TERRITORIO**

**RUTA CRÍTICA DE FORMACIÓN PERMANENTE
DE LA SECCIÓN XXII**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

POSICIONAMIENTO POLÍTICO

Hablar de la otra educación implica reconocer que el quehacer pedagógico exige una toma de posición política e ideológica. Frente a las injusticias sociales no existe una posición neutral: o se reproduce acríticamente el orden establecido o se asume una postura de compromiso con la educación y las comunidades. No se trata de una disyuntiva cerrada entre dos extremos, sino de un espectro donde toda praxis educativa se posiciona, consciente o inconscientemente, en algún punto de esa tensión.

El sendero de la Educación Alternativa nos hace revivir nuestra memoria histórica, cuestión fundamental para las presentes generaciones y las venideras, partimos desde la lucha magisterial en aquel primero de mayo de 1980, cuando el naciente Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO) de la Sección XXII, en el orden político-laboral, plantea en el horizonte, la disputa pedagógica al Estado Mexicano, se plantea el movimiento pedagógico de resistencia desde los congresos políticos-educativos estatales, nacionales y foros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); por la urgente necesidad de no permitir la privatización de la escuela pública, para resistir a los modelos educativos sexenales del Estado Mexicano, reformas laborales disfrazadas de pedagógicas y por el otro frente resistir a la imposición de un sistema de dominación desde la formación de los estudiantes y trabajadores de la educación.

En 2018 con la llegada de Andrés Manuel López Obrador, si bien se modificó el discurso y se derogaron algunos aspectos punitivos de la reforma anterior, la presente “Peña-AMLO-Sheinbaum” muestra continuidades sustanciales en su contenido, en lo relativo a la evaluación estandarizada y el control burocrático del sistema de carrera docente, aunque con matices en su implementación, crea la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y La Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (USICAMM), mismo modelo que sostiene la actual presidenta de la república Claudia Sheinbaum Pardo, con un poder político que utiliza para sostener la reforma educativa y la reforma a la ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), beneficiando a la clase de la burguesía empresarial y a la clase política, con las Administradoras de Fondos para el Retiro (AFORE) que impactan las condiciones de jubilación de más de dos millones doscientos mil trabajadores de la educación y todos los trabajadores del Estado Mexicano.

El sistema de pensiones por cuentas individuales y décimo transitorio, muestran que el régimen de cuentas individuales AFORES reduce el monto de la pensión en relación con los



sistemas de reparto, afectando especialmente a quienes tuvieron salarios bajos o intermitentes, contratados a partir del 1 de abril de 2007 quienes al retirarse quedan en condiciones bastante precarias con todo lo que pudieran ahorrar durante su vida laboral y exentos de los beneficios de la seguridad social.

Así mismo, en Oaxaca desde los eventos de la CNTE, de los colectivos escolares, desde la Sección XXII, y del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22) se ha consolidado la Educación Alternativa de Oaxaca, con el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Hasta el momento de escribir estas líneas, nuestra posición política desde las tres rutas: la política, la jurídica y la pedagógica permanecen vigentes, ondeando como banderas de lucha, enarbolando al frente del magisterio Oaxaqueño, por la exigencia del reconocimiento de la Ley Estatal de Educación de Oaxaca (LEEO) al gobierno del estado, por la abrogación de la nefasta reforma de la Ley del ISSSTE y de la reforma Educativa Peña-AMLO-Sheinbaum.

Los trabajadores de la educación del MDTEO y nuestros pueblos, exigimos el reconocimiento de las dieciséis lenguas originarias y sus variantes, con todos los derechos que nuestros ancestros nos han heredado, el respeto a los territorios, a las formas de organización, a los saberes comunitarios y a las cosmovisiones desde la cultura propia como se expresa en la LEEO, la cual se ha construido desde los colectivos en todo nuestro estado.

Es urgente que el Estado Mexicano, garantice una jubilación digna para los trabajadores de la educación en el país y para todos los trabajadores en general, no podemos permitir más la explotación para el sostenimiento del sistema neoliberal, no puede ser más importante un mundial de fútbol para gastar miles de millones de pesos que la *educación de millones de estudiantes* de nuestro país, ni soportar el control que realiza la USICAMM para el ingreso al servicio docente a la promoción vertical y horizontal y la movilidad de los trabajadores de la educación, a criterio de personal burocrático. Nunca jamás un México sin nuestras naciones originarias.

POR LA DEFENSA DE NUESTROS DERECHOS

¡¡UNIDOS Y ORGANIZADOS VENCEREMOS!!



INTRODUCCIÓN

El presente cuadernillo de trabajo para el Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) del ciclo escolar 2026-2027, nace en el preciso momento histórico de exterminio cultural y de reparto del mundo entre las potencias capitalistas, confirma el agotamiento del paradigma positivista, que preside nuestro accionar hasta el momento; significa por lo tanto, el momento de construir de manera urgente, un espacio inédito que dé respuestas en todos los órdenes: políticos, económico, ecológico, cultural y en especial en el educativo. La nueva forma de interpretar el mundo nos exige una nueva mirada a la sociedad y la educación; para tal fin, la actividad educativa debe estar dirigida a enfrentar desde la escuela los planes educativos de la dominación. Así se debe generar una actividad más allá de la escuela, que llegue a la sociedad y produzca un movimiento social cualitativo. *Se trata de un educador cumpliendo un papel de compromiso liberador frente al proceso de neo-colonización.*

El cuadernillo para el TEEA 2026-2027 es un esfuerzo colectivo de los trabajadores del MDTEO, que parte de la recuperación de los informes y cuadro de necesidades de formación de los colectivos escolares, comunitarios y de apoyo educativo de los once niveles y sus diferentes modalidades, los cuales se plantearon en las sesiones dos y tres del TEEA 2025-2026, realizadas el 9 y 10 de marzo del presente año. Esta información nos permitió conocer las prioridades de formación en tres categorías: la Concienciación y Re-creación de la Praxis Educativa, la Construcción y Re-construcción del Proyecto Educativo (PE) desde el propio territorio y la Construcción Curricular Emancipadora vinculada a los saberes comunitarios, el territorio y la comunalidad.

Respecto a la primera sesión titulada: *Liberación Ontológica del Trabajador de la Educación* plantea un proceso de autoconocimiento y reflexión crítica que nos llevó a la transformación educativa, su propósito es que las y los trabajadores de la educación identifiquen sus propias contradicciones y recuperen su historia personal, para transitar de una conciencia colonizada a una conciencia crítica, logrando coherencia entre el pensamiento, el discurso y la acción; esta sesión establece que la transformación del sujeto es la condición indispensable para transformar la realidad educativa y social de nuestro territorio.

Dentro de la segunda sesión posiciona al territorio y la comunidad como espacios esenciales para la transformación educativa a través del Análisis Crítico de la Realidad (ACR), con la cual las y los trabajadores de la educación identificaremos los saberes comunitarios y problemáticas de su contexto, para construir o re-construir colectivamente el PE, el propósito



es fortalecer la participación y la construcción curricular desde una perspectiva crítica-comunal, asumiendo la *sistematización curricular* como un proceso permanente para transformar su praxis educativa en su propio territorio.

En la tercera sesión nos centraremos en la construcción colectiva de un currículum emancipador que vincula estrechamente el territorio, los saberes comunitarios y la comunalidad, a través de la sistematización y la cartografía curricular, para resignificar los contenidos, desde una mirada crítica-comunal y decolonial, así mismo consolidar propuestas pedagógicas propias, que fortalezcan el proyecto educativo y que contribuyan a la transformación social.

Como parte de la ruta crítica de formación permanente se plantean seis momentos: iniciando en agosto del 2026 con la jornada de formación permanente, el acompañamiento a los colectivos, el seguimiento del TEEA 2026-2027, compartencia de experiencias curriculares emancipadoras, el cierre de la ruta crítica, culminando en noviembre del 2027 con el segundo Congreso Extraordinario de Educación Alternativa. Así mismo contiene siete asambleas pedagógicas, programadas a lo largo del ciclo escolar, fechas que se pueden consultar en el Calendario Escolar Alternativo (CEA) y en la herramienta digital Recorrido Curricular por el Territorio Oaxaqueño, disponible en la página del CEDES 22 (www.cedes22.com), donde encontraremos una propuesta de acciones para cada asamblea pedagógica.

Desde este espacio, asumimos el momento histórico de nuestro presente, deseando como compañeros de lucha que al poner en sus manos este cuadernillo sirva de orientación, que motive a todos los colectivos a crear y re-crear sus propios proyectos educativos emancipadores.



PROPÓSITO GENERAL

Que las y los trabajadores de la educación de la Sección XXII del SNTE–CNTE, como integrantes del MDTEO, caminemos hacia la concienciación para transformar nuestra práctica educativa, a través de la liberación ontológica del sujeto histórico-social, desde el territorio y el Colectivo-Proyecto para la construcción del currículum emancipador desde el PTEO.

SESIÓN 1

LIBERACIÓN ONTOLÓGICA DE LAS Y LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

Carretera a Huautla de Jiménez, Oaxaca, 2026.

PROPÓSITO

Que las y los trabajadores de la educación de la Sección XXII del SNTE-CNTE, caminemos hacia la concienciación de nuestra práctica educativa como integrantes de este MDTEO, a través de la liberación ontológica del sujeto histórico-social para fortalecer el Colectivo-Proyecto.

LA LIBERACIÓN ONTOLÓGICA DEL SUJETO

La liberación ontológica constituye el fundamento filosófico de una educación Otra, orientada a la emancipación humana. Esta categoría debe ser uno de los principios fundamentales para comprender el sentido de la vida y la educación. Desde una perspectiva ontológica, la libertad no puede entenderse únicamente como la posibilidad de elegir entre diversas alternativas, sino como la condición del ser humano para construirse históricamente, otorgar sentido a su existencia y participar activamente en la transformación de la realidad. Esta concepción trasciende el plano individual para reconocer al sujeto como protagonista de su propia historia, desde lo propio y del otro en la vida en colectividad. El individuo solo alcanza una auténtica liberación cuando participa con conciencia, en todos los procesos de formación. En esta perspectiva, la liberación no representa un acto aislado, sino un proceso histórico de construcción colectiva.

La liberación ontológica se comprende como una posibilidad del sujeto o la responsabilidad inherente a su existencia, mediante el concepto de concienciación, mostrando que la liberación solo adquiere sentido cuando las personas desarrollan una comprensión crítica de su realidad, compromiso,

creatividad y apertura con las consecuencias de los propios actos para participar activamente en la transformación social.

Cuando Sartre dice: "el hombre está condenado a ser libre" (Sartre, 2006, p. 34) expresa que la liberación constituye una posibilidad inevitable de la existencia y que ninguna persona puede eludir la responsabilidad derivada de sus decisiones. La liberación ontológica, desde esta perspectiva, supone asumir el compromiso permanente por la transformación social y educativa.

Para Paulo Freire (2005) la libertad no puede reducirse a una abstracción filosófica; requiere desarrollarse para que permita a las personas comprender críticamente su realidad y actuar para transformarla. Este proceso recibe el nombre de concienciación, entendida como el desarrollo progresivo de una conciencia crítica capaz de identificar las causas estructurales de la opresión.

En este sentido, la educación liberadora reconoce la concepción ontológica propia de los seres vivos en su estado natural, en donde el ser humano, no escapa de ella y por tanto es también un ser inacabado, un ser que se hace permanentemente, donde cada experiencia y situación lo van definiendo, la



educación debe responder a esta dialéctica de la vida, donde:

“mujeres y hombres se tornan educables en la medida en que se reconocen inacabados. No es la educación lo que hace a las mujeres y los hombres educables, es la conciencia que tienen de ser seres inacabados lo que genera su educabilidad” (Méndez Reyes, 2023, p. 4).

Freire sostiene que "nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión" (Freire, 2005, p. 79). Esta afirmación sitúa la liberación como una construcción colectiva basada en el diálogo, la participación y la praxis transformadora. La concienciación no consiste únicamente en adquirir información, sino en comprender la realidad desde una perspectiva crítica para intervenir sobre ella de manera ética y solidaria.

En consecuencia, la pedagogía crítica propone una educación que forme sujetos reflexivos, éticos y solidarios, capaces de construir conocimiento, ejercer una ciudadanía democrática y contribuir a la transformación de sus realidades. La liberación ontológica mediante la concienciación representa, así, dos dimensiones inseparables que buscan dignificar la existencia humana y

consolidar la construcción de sociedades más democráticas mediante el PE.

El ser humano tiene un estado consciente que le permite percibir la vida tal cual es, experimentar y disfrutar los acontecimientos naturales, sociales y artificiales con cada uno de sus sentidos, lo que le posibilita saber que está vivo. Cuando el sujeto experimenta diferentes procesos en la naturaleza, la sociedad y la familia, adquiere saberes que le llevan a generar una conciencia de los fenómenos vivenciados, reflexionando sobre ellos desde una mirada crítica para intentar comprenderlos; y cuando el sujeto comparte, socializa o externa el saber o conocimiento adquirido con otros de manera reflexiva y crítica, implementando acciones que generen un cambio en su persona y en la sociedad, adquiere lo que se denomina “concienciación”.

Lo que refiere a una parte fundamental dentro de este MDTEO, requerimos del trabajo constante en la concienciación colectiva donde se remarque la importancia de trabajo de nuestro PTEO como propuesta educativa.

La concienciación ocurre cuando un grupo desarrolla una interpretación compartida de su situación histórica. El sociólogo Hugo Zemelman (2025) describe este proceso como la emergencia de una conciencia histórica colectiva. Esta conciencia hace posible que los sujetos



identifiquen las posibilidades de transformación presentes en su contexto social. En este tipo de procesos el colectivo desarrolla interpretaciones que orientan la acción colectiva, y dichas ideas se construyen mediante el diálogo, la reflexión compartida y el análisis de la experiencia social. Por su parte, la acción colectiva refuerza el proceso porque permite verificar en la práctica las interpretaciones construidas por el colectivo.

Vista la concienciación desde un proceso social, político y educativo, nos muestra cómo se va generando a partir de sucesos históricos, llevándonos al recuento de las acciones y la reflexión de los acontecimientos para disminuir dificultades que se presentan o transforman las realidades imperantes. El devenir histórico social de los colectivos juega un papel de gran importancia en la concienciación y liberación para continuar con la consolidación de nuestro PTEO.

La concienciación, en el sentido freiriano y educativo del término, es un movimiento, un proceso continuo mediante el cual los sujetos —en este caso, los trabajadores de la educación— van descubriendo, nombrando y transformando las condiciones de su existencia educativa. Es el proceso a través del cual los seres humanos perciben *críticamente* las contradicciones de la realidad social y

desarrollan capacidad para actuar sobre ellas (Freire, 1970). La concienciación se construye en la praxis: en la articulación viva entre la reflexión sobre la experiencia y la acción transformadora. El sujeto no se *conciencia* leyendo un texto, sino mirándose en él. No se transforma asistiendo a un taller, sino en el instante en que algo de lo vivido en ese espacio le permite reconocer algo de sí mismo que antes permanecía invisible.

ACCIÓN 1

Línea de vida pedagógica y relato compartido

Sistematicemos los momentos de gran importancia del devenir histórico que han constituido la identidad educativa de cada sujeto.

La identidad educativa no se construye en las escuelas ni en los cursos o talleres: se teje a lo largo de toda una vida. Antes de que el agente educativo llegue a la escuela, ha sido estudiante, ha tenido maestros que lo influenciaron, ha habitado un territorio, ha tomado decisiones que lo trajeron hasta aquí. Ese sustrato biográfico es el punto de partida de cualquier proceso de concienciación real. Sistematizar su devenir histórico —recuperarla, ordenarla, nombrarla— como el primer acto político de la sesión, permite que cada participante se reconozca como sujeto histórico social, no como ejecutor de



programas. La línea de vida pedagógica es el instrumento que convierte ese saber implícito, en objeto de reflexión.

En anteriores TEEA's se ha procurado incidir en la perspectiva de las y los trabajadores de la educación pertenecientes al MDTEO, buscando generar una conciencia crítica con la finalidad de caminar hacia una transformación educativa; en ese sentido, es relevante hacernos sensibles de la gran labor que desempeñamos de manera cotidiana.

En algún momento nos preguntamos: ¿Por qué el avance del PTEO es lento?, ¿Por qué las y los trabajadores de la educación nos involucramos y comprometemos poco, en construir alternativas reales de transformación? Buscando respuesta a estas interrogantes se presentan diferentes argumentos emanados de los informes, narrativas de acompañamiento de los niveles educativos, de las herramientas de valoración que permiten amalgamar la realidad en la identidad, sentido de pertenencia y sobre todo el compromiso en la intervención a fondo en el proceso educativo.

Todo esto nos lleva a pensar que debemos tener una conciencia crítica del propio sujeto, que nos permita la identificación de estos elementos en su

hacer cotidiano para modificar su acción y transformar la realidad. Existe una tarea para todos los que integramos este MDTEO en persistir y continuar asumiendo en el hacer cotidiano las acciones educativas que contribuyan en la transformación de las conciencias.

Cuando se implementa la revisión introspectiva de lo que le constituye y reflexiona buscando transformar aspectos que lo hacen Ser, entra en un proceso de adquisición de conciencia.

La concienciación, se da al reflexionar de forma crítica con los Otros las propias realidades, comprendiendo diferentes procesos y acciones para la liberación. En este sentido, el ejercicio parte de valorarnos autocríticamente y romper las estructuras o esquemas dominantes.

Hugo Zemelman (2005) menciona que el pensamiento crítico surge cuando los sujetos analizan su experiencia histórica y descubren las posibilidades de transformación presentes en la realidad. Como bien lo mencionamos anteriormente, el sujeto debe reconocer su devenir histórico y reflexionarlo críticamente para identificar las condiciones que se requieren para la liberación.

Por otro lado, Estela Quintar (2018), comenta que la pedagogía crítica debe partir de la experiencia vivida por los sujetos y de su capacidad para



problematizarla. En este sentido si llegamos a la concienciación de lo que podemos transformar, debemos partir de situaciones problemáticas y buscar las distintas alternativas para darle solución.

El pensamiento crítico del individuo depende directamente de cómo asimila y reflexiona la realidad en la que existe, para entenderla y a su vez ir generando conciencia de la misma, pero también depende de la actitud con la que asume dicha realidad en que se encuentra inmerso, empezando por la propia, y posteriormente la del territorio que habita con Nos-Otros; interiorizando procesos reflexivos para identificar los atributos que lo conforman y las características del espacio donde se desarrolla, y de qué manera lo antes mencionado definen sus capacidades en el actuar, ser y estar. Esto nos permite entender que durante los procesos para alcanzar la concienciación se requiere que él o los sujetos reflexionen desde ellos mismos, entendiendo, asimilando y comprendiendo todo lo que los ha formado hasta este momento.

Es de gran relevancia reflexionar sobre el hacer cotidiano y el porqué del mismo, comprendiendo que cada acción o reacción con que enfrentamos al mundo

tiene un punto de partida, una razón de ser, a partir de experiencias de sucesos positivos y negativos, de sentimientos o emociones. Si nos detenemos a pensar y analizar por un momento todo lo que hacemos de forma cotidiana y revisamos ¿por qué hacemos lo que hacemos?, ¿por qué pensamos lo que pensamos? y ¿por qué somos como somos?, nos reencontraremos con los sucesos que nos hicieron ser lo que somos tal cual. Esta reflexión e interiorización, nos ayuda a considerar un proceso de conciencia en lo personal, en un primer momento, que al entender que se trata de procesos podamos trabajarlo en colectivo, es decir, vivenciarlos con *Otros*. No podemos generar la concienciación si no transitamos por esos procesos, si no queremos darnos cuenta de las realidades que tenemos, de las actitudes que tomamos, de las acciones que realizamos, de las contradicciones en el discurso y la práctica.

En síntesis, la concienciación no llega sola, ni se adquiere de forma espontánea. Se requiere de la dialogicidad colectiva para generar esta cohesión de apoyo mutuo para caminar hacia un mismo propósito.

La actitud¹ toma un papel de gran relevancia en todo este proceso, debido a que determina directamente el actuar del

¹ La actitud (Vallerand, 1994): a) es un constructo o variable no observable directamente; b) implica una organización, es decir, una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos; c) tiene un papel motivacional de impulsión y orientación a la acción —

aunque no se debe confundir con ella— y también influencia la percepción y el pensamiento; d) es aprendida; e) es perdurable; y, f) tiene un componente de evaluación o afectividad simple de agrado-desagrado.



sujeto ante distintas circunstancias de la vida y en los diferentes contextos, además de que influye en la manera que el individuo se interesa o no en algún suceso o proceso.

Particularizando lo anterior en el medio educativo en el que nos encontramos, observamos diversas situaciones en las cuales las y los trabajadores de la educación conceptualizamos la función, pero no en la acción de compromisos y socialización con los *Otros* y anteponeamos algunas situaciones que dificultan el trabajo. Así, desde esa mirada crítica que hablamos, debemos analizar y reflexionar sobre cada una de las acciones que realizamos de manera cotidiana. Entendiendo que para llegar a la concienciación es importante analizar y desmenuzar a profundidad las características de los colectivos, con el propósito de aprehender, des-aprender y re-aprender realidades, conocimientos, actitudes, emociones, entre otros aspectos.

ACCIÓN 2

El mapa de mi cuerpo

Iniciemos el proceso de autoconciencia educativa mediante una mirada crítica sobre el Sujeto, identificando prácticas, contradicciones y preguntas que emergen al mirarse como sujeto histórico.

Si en la primera actividad la pregunta fue ¿quién fui?, ahora la pregunta es ¿quién soy? La concienciación exige que el sujeto pueda mirarse a sí mismo en el presente: no sólo recordar su historia, sino examinar con honestidad la práctica que tiene hoy. El mapa de mi cuerpo no es una técnica de bienestar ni una actividad de integración: es una herramienta de sistematización. Al situar las preguntas en partes concretas del cuerpo —la cabeza que juzga, el corazón que siente, las manos que actúan, el estómago que teme— se evita la respuesta abstracta y se abre el registro de lo que realmente ocurre.

Freire insistía en que no puede leer críticamente el mundo quien no puede leerse críticamente a sí mismo. Este momento produce ese movimiento. El coordinador debe sostener un clima de confianza y no de juicio: lo que emerge aquí puede ser doloroso, y ese dolor es material pedagógico valioso, no un problema a resolver.

La actitud corresponde a una estructura esquemática de los distintos procesos vivenciados por los sujetos que van acumulando de manera cognitiva en su devenir histórico y que determina ciertas condiciones para el actuar del o los sujetos de acuerdo a sus creencias, respuestas afectivas, conductas entre otras como lo menciona (Zanna y Rempel, 1988/ Modelo socio-cognitivo). Como parte de este



MDTEO cada uno tiene determinadas conductas y pensamientos, que quizá contribuyan a nuestra propuesta, pero debemos ir identificando de forma crítica, qué modificar o trabajar de nuestro Ser para llegar a la transformación que se requiere.

Desde una mirada filosófica podemos referirnos a las características del sujeto y la forma cómo puede concebirse como sujeto en la vida cotidiana, cómo cada situación vivenciada forma o transforma su concepción, la conceptualización de la vida, educación, familia y sociedad. Un elemento fundamental es el proceso reflexivo que puede darle conciencia de las situaciones vividas, la interiorización de todo ese cúmulo de experiencias y vivencias que le van proveyendo de sus atributos como sujeto.

Los atributos² son las características que se van adquiriendo y apropiándose en el proceso de formación de vida, en el devenir histórico social; son el resultado de

los procesos vivenciados, apropiados y reproducidos por el sujeto, que le van dando sentido a la vida misma, con estas características, dependiendo del proceso y momento vivido, refleja o proyecta una actitud que determina el sentido o significado con que asume acciones a futuro.

En efecto, el proceso vivido de la concienciación conlleva a diferentes momentos, donde cada integrante del colectivo debe sentir la necesidad de autovalorarse desde lo que es o son, con el fin único de generar una transformación, en primera instancia en él, como sujeto crítico en el pensamiento. Esto, sin duda, es la base del proceso de transformación de la conciencia. Sin embargo, hay que considerar, que, en algunas ocasiones al iniciar el proceso, se ve afectado o interrumpido por el mismo Ser u otras circunstancias ajenas, que generan contradicción del pensamiento y la acción, que podría nombrarse disonancia cognitiva³.

² Atributo del latín *attribuo* —asigno, confiero— significa propiedad inherente al sujeto sin la cual éste no puede existir ni ser concebido. Es así como Aristóteles distinguía entre atributo y accidente. Por su parte, Descartes consideraba los atributos como propiedades fundamentales de la *substancia*. Por esto aparece en él la extensión como atributo de la substancia material y el pensamiento como atributo de la substancia espiritual. También, Spinoza entendía que la extensión y el pensamiento son atributos de la substancia única. Según los enciclopedistas franceses del siglo XVIII, son atributos de la materia la extensión y el movimiento; algunos (Diderot, Robinet) incluían, además, el

pensamiento. El término sigue usándose en la filosofía actual como la condición del objeto que determina sus características definitorias como sujeto de una proposición lógica y respecto de la cual el predicado enuncia una determinada propiedad; de modo que un atributo aislado no constituye jamás un sujeto, sino una cualidad del objeto que constituye el sujeto.

³ La disonancia cognitiva es el estado desagradable que se produce cuando nos damos cuenta que dos cogniciones, generalmente una actitud y una conducta, son contradictorias e incongruentes. Por ejemplo, sé que fumar es malo para la salud y fumo mucho. Festinger (1957) sugirió que las personas que tienen simultáneamente dos creencias inconsistentes o



Lo que en primera instancia se va encaminando a la liberación ontológica, se coarta por el hecho de no experimentar o interactuar con él mismo. Otro aspecto en este apartado se presenta cuando se tienen dos ideas distintas del deber ser y del actuar, del discurso con el hecho, del pensamiento con la acción. Esto es clave para la transformación en la conciencia de cada uno de Nos-Otros.

De la disonancia cognitiva a la coherencia cognitiva. De acuerdo con lo que plantea Leon Festinger en 1957, la disonancia cognitiva se refiere al malestar psicológico que aparece cuando una persona sostiene ideas, valores o creencias que contradicen sus acciones reales, o cuando dos elementos de su experiencia entran en conflicto, Por ejemplo, un docente que afirma creer en la educación inclusiva, pero ridiculiza a la diversidad que defiende el PTEO y reproduce prácticas autoritarias, o un colectivo que habla de comunalidad, pero funciona desde el individualismo y la competencia.

Esa tensión genera incomodidad interna, y según Festinger, el sujeto la resuelve de diferentes maneras, justificando sus prácticas, negando la contradicción, culpando a otros,

modificando parcialmente sus creencias, o transformando efectivamente su acción.

Aquí aparece la relación con la concienciación, en donde Paulo Freire a través de la dialogicidad no usa el concepto de disonancia cognitiva, pero gran parte de los procesos de concienciación implican precisamente entrar en contacto con contradicciones entre:

- Lo que se piensa y lo que se hace.
- Lo que se dice y lo que se vive.
- El discurso y la práctica.
- El horizonte político y la cotidianidad escolar.

Freire sostiene que la conciencia crítica surge cuando los sujetos logran percibir esas contradicciones y dejan de naturalizarlas (1970).

Aquí está uno de los puntos metodológicos más importantes para la formación docente del MDTEO. Muchos ejercicios fracasan porque intentan “hacer reflexionar” sin generar una experiencia real de contradicción.

En este orden de ideas, es indispensable retomar metodologías que trabajen la problematización, las preguntas generadoras, la lectura crítica de la experiencia, el diálogo colectivo y el

contradictorias vivencian un estado motivacional displacentero de ‘disonancia cognitiva’ que les lleva a cambiar éstas para reducir su experiencia aversiva.



reconocimiento de contradicciones, entre otros aspectos.

El PTEO en el contexto educativo del estado facilita un proceso de concienciación del magisterio que no se limita a lo que “sentimos” como trabajadores de la educación, sino que genera preguntas como:

- ¿Qué contradicciones existen entre nuestro discurso político y nuestras prácticas educativas?
- ¿Cómo reproducimos formas educativas que criticamos?
- ¿Qué tensiones existen entre comunalidad y burocracia escolar?
- ¿Qué elementos del colonialismo siguen presentes en nuestras prácticas?

Estas preguntas, sin duda generan concienciación.

Pero esa contradicción puede transformarse en:

- Conciencia colectiva.
- Reorganización de la práctica.
- Transformación educativa.
- Reconstrucción comunal.

Hugo Zemelman contribuye mucho a comprender lo anterior. Él plantea que el pensamiento crítico emerge cuando los sujetos logran romper la naturalización de la realidad y abrir nuevas posibilidades de comprensión histórica (2005).

Desde la psicología social crítica, los aportes de Ignacio Martín-Baró también resultan muy relevantes. Él sostiene que los procesos de conciencia implican desideologización, es decir, desmontar explicaciones naturalizadas sobre la realidad social (1990).

En síntesis, la disonancia cognitiva es la experiencia de tensión o contradicción y la concienciación es el proceso crítico mediante el cual esa contradicción se vuelve comprensión histórica y posibilidad de transformación.

Es en este entendido que el papel metodológico del trabajador de la Sección XXII es central. Teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- Sostener la incomodidad sin destruir al sujeto.
- Evitar la culpabilización moral.
- Convertir la contradicción en pregunta colectiva.
- Ayudar a historizar la experiencia.
- Conectar lo individual con estructuras educativas y sociales.

En el marco del PTEO, esta perspectiva adquiere un anclaje territorial y comunitario fundamental. La educación no puede transformarse sin que los sujetos que la habitan —especialmente quienes participan en el Colectivo-Proyecto— se transformen.



También se propone que la formación implica procesos de reflexión crítica sobre la práctica educativa y la propia trayectoria vital de las y los trabajadores de la educación, quienes se reconocen como

sujetos-históricos-sociales-comunales, cuyas prácticas se encuentran transversalizadas por experiencias personales, memorias colectivas, territorios y luchas sociales.



Figura 1. Proceso de concienciación.

ACCIÓN 3

Las contradicciones de mi práctica. (Las máscaras y los umbrales)

Reconozcamos las contradicciones de la práctica docente, entendidas como el espacio entre lo que se cree y lo que se hace, como condición para la transformación de la conciencia. Este es el momento de mayor importancia de la sesión, y también el más transformador. La concienciación no se produce mientras todo permanece cómodo: se produce en el

instante cuando el sujeto puede nombrar sus propias contradicciones sin destruirse. Las contradicciones no son fallas morales; son el territorio donde vive la posibilidad de cambio.

Todo docente carga con una trayectoria entre lo que dice creer y lo que realmente hace, entre la imagen que proyecta y lo que siente en privado.



Nombrar esa brecha —con honestidad, sin la culpa paralizante— es el núcleo del trabajo de sistematización crítica. La metáfora de la máscara permite abordar este material sin exponerlo de forma violenta: la máscara es un objeto externo que se examina. El concepto de umbral abre la pregunta hacia adelante: no sólo ¿qué tengo?, sino ¿qué necesito soltar? El receso previo a este momento no es casual: el sujeto necesita prepararse para este trabajo.

El proceso de concienciación.

Con base en los aportes de Freire (1970), Zemelman (2005), Vygotsky (1978) y Martín-Baró (1990), en este cuadernillo se propone comprender la concienciación como un proceso que puede analizarse en cuatro dimensiones complementarias: psicológica, social, intersubjetiva y filosófica:

En el **plano psicológico**, implica pasar de una conciencia ingenua —que explica los problemas como hechos aislados o inevitables— a una conciencia crítica que identifica relaciones estructurales y reconoce que la realidad puede transformarse. Requiere problematizar la experiencia cotidiana, establecer conexiones entre fenómenos aparentemente separados y reconocer la propia posición dentro de las relaciones sociales.

En el **plano social**, la concienciación se construye colectivamente. Cuando las personas comparten narrativas en espacios de diálogo, sus experiencias individuales dejan de percibirse como problemas privados y pasan a comprenderse como fenómenos sociales con raíces estructurales. Esto posibilita la emergencia de sujetos colectivos capaces de actuar. Para Vygotsky, la conciencia misma se forma en la interacción mediada por el lenguaje; nombrar una experiencia es ya comenzar a transformarla.

En el **plano intersubjetivo**, la concienciación exige el reconocimiento mutuo como sujetos de conocimiento. El diálogo horizontal —escucha con conciencia, validación de la experiencia del otro, construcción de confianza— permite que emerjan percepciones que antes permanecían silenciadas, y a la vez, produce una re-significación colectiva de la realidad.

En el **plano filosófico**, la conciencia es el elemento que define el transitar de los sujetos. Esto se da cuando de forma interna se reflexiona. Aristóteles consideraba a la cátharsis como un proceso de purificación o liberación de las falsas opiniones, prejuicios, concepciones o creencias para adquirir conciencia. De esta manera, la escucha de la voz interna facilita la claridad del buen juicio en cada sujeto, para llegar a la liberación ontológica.



En conjunto, la concienciación es una reorganización cognitiva, social, intersubjetiva y filosófica que no ocurre de una vez sino en espiral: la reflexión

muestra la acción, la acción genera nueva experiencia, y esa experiencia alimenta una comprensión cada vez más crítica de la realidad y de uno mismo dentro de ella.

LA LIBERACIÓN ONTOLÓGICA COMO CATEGORÍA PEDAGÓGICA



Figura 2. Significados de la liberación ontológica mediada por la Concienciación.

La liberación ontológica del sujeto es una categoría pedagógica construida desde los fundamentos filosóficos de la educación liberadora.

Describe el proceso por el cual las y los trabajadores de la educación, a través de la reflexión crítica, se transforman en el mismo cuerpo, pero de manera radicalmente nueva.

Se identifican al menos seis dimensiones de esta liberación ontológica que estructuran la propuesta conceptual de esta sesión:

1. Liberación ontológica como des-alienación de las y los trabajadores de la educación: ocupados por discursos, mandatos y prácticas que no le son propias; cuyos cuerpos y prácticas son colonizados por la rutina burocratizada y la desesperanza aprendida. Liberación ontológica significa recuperar el propio cuerpo pedagógico, desalojar al existente para que el sujeto vuelva a habitar su práctica con intencionalidad y autenticidad.

2. Liberación ontológica como parto de un sujeto-histórico-social: la historicidad



como elemento central de la pedagogía freiriana; reconoce que el sujeto no es una esencia fija sino una construcción histórica que puede ser escrita nuevamente. Ser el sujeto de la historia, no el objeto de la historia. Liberación ontológica, es romper con la repetición mecánica del pasado para “parir” un nuevo sujeto, para transformar la historia.

Freire (1992) lo anticipa cuando afirma que la liberación es un parto: un parto doloroso que da a luz a un nuevo sujeto, que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos. El sujeto que se concientia no es el mismo que comenzó el proceso.

3. Liberación ontológica de la palabra: para Freire la verdadera palabra es “praxis”, la acción y la reflexión inseparables. La pedagogía dialógica busca que la palabra se encarne en la práctica cotidiana. En la liberación ontológica el discurso crítico se vuelva experiencia. No sólo “dice” que la educación es liberadora, sino que su tono de voz, su forma de organizar el espacio, su manera de evaluar/valorar, su gesto al recibir a un estudiante, son ya una liberación. Las y los trabajadores de la educación en palabras de Freire, se convierte en un re-creador de la pedagogía liberadora.

4. Liberación ontológica como asunción de la finitud para trascender: la concienciación enfrenta al sujeto con sus limitaciones, el contexto adverso, las resistencias institucionales, el propio agotamiento, entre otras. Este reconocimiento mediante la dialogicidad implica una transformación de las y los trabajadores de la educación quienes se desprenden de todo lo que saben. La liberación ontológica, es tener el valor de soltar, des-aprender para trascender, algunas seguridades y formas de hacer que deben de llegar a su fin para que emerja una práctica educativa coherente. La concienciación es un proceso de aprendizaje doloroso pero necesario, que permite el nacimiento de un nuevo sujeto.

5. Liberación ontológica como comunión con el Otro: la naturaleza dialógica es una cualidad del ser humano. La liberación ontológica es dejar de ser individuo para convertirse en comunidad en acto. El sujeto ya no reside sólo en su cuerpo sino en la colectividad que teje con los Otros. La escuela deja de ser un lugar de paso y se convierte en un espacio de conciencia colectiva.

6. Liberación ontológica como esperanza corpórea: la esperanza en Freire no es un sentimiento etéreo ni un optimismo ingenuo. Propone crear una pedagogía de la esperanza que supere la pedagogía del oprimido. La liberación ontológica como



esperanza corpórea significa poner el cuerpo en la esperanza, levantarse cada día a pesar del cansancio, re-crear estrategias, no obstante, el miedo al fracaso. La conciencia de que “otro mundo es posible” se vuelve tangible porque hay un cuerpo que se mueve para construirlo.

Es necesario hacer a un lado el fatalismo liberador, es decir, estar en contra de la idea de que la transformación ocurrirá sin el compromiso corporal del sujeto.

En los procesos que inciden para llegar a la conciencia del sujeto hay que desprenderse de concepciones, aprendizajes, conocimientos y emociones obsoletas desde una posición reflexiva, modificando los procesos mentales para entender, leer, comprender la vida y cada acción que realizamos de forma cotidiana, dándoles otros significados con una mirada crítica. Es la única forma en que los sujetos pueden transformar su realidad.

ACCIÓN 4

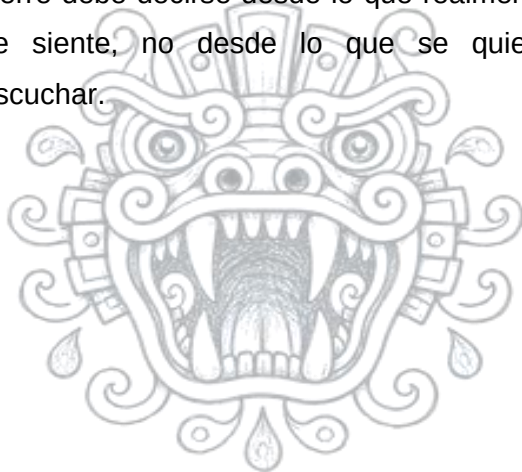
Carta al docente que quiero ser y comunión colectiva.

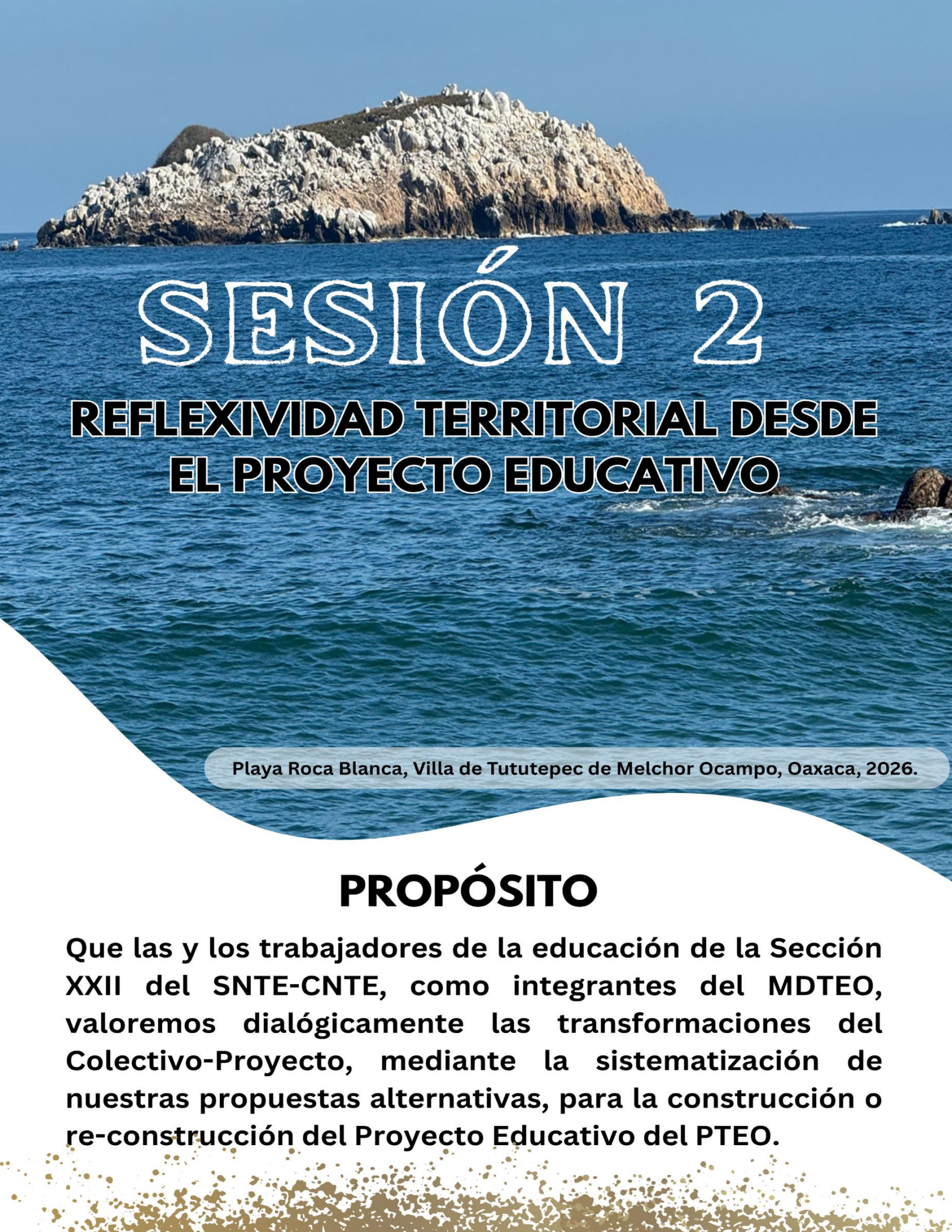
Construyamos una nueva carta del sujeto a partir del proceso de concienciación

vivido en las actividades anteriores, proyectando posibilidades concretas de transformación de la práctica educativa y formulando compromisos.

La Liberación ontológica no es una promesa de perfección ni un punto de llegada: es un primer paso con conciencia hacia al sujeto histórico- social. Este momento articula el cierre del proceso de sistematización vivido en esta primera sesión —la trayectoria recuperada, el cuerpo mapeado, las contradicciones nombradas, los umbrales identificados— con una proyección hacia lo que puede ser. La carta al trabajador de la educación que se quiere ser no es una carta al ideal: es una carta al posible, concreto, que puede dar un primer paso a la liberación ontológica.

Para cerrar esta sesión, se desarrollará la actividad *del círculo*, debe cuidarse que sea con conciencia, la frase de cierre debe decirse desde lo que realmente se siente, no desde lo que se quiere escuchar.





SESIÓN 2

REFLEXIVIDAD TERRITORIAL DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO

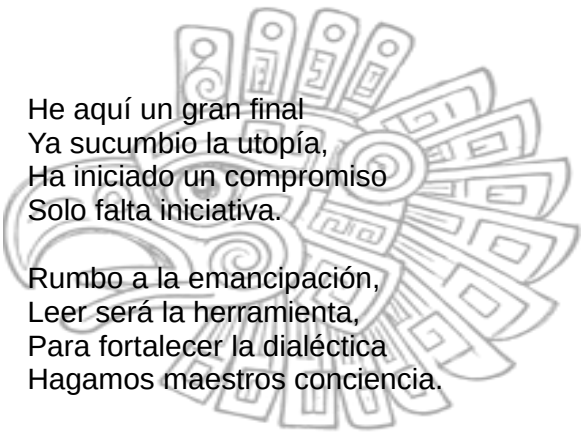
Playa Roca Blanca, Villa de Tututepec de Melchor Ocampo, Oaxaca, 2026.

PROPÓSITO

Que las y los trabajadores de la educación de la Sección XXII del SNTE-CNTE, como integrantes del MDTEO, valoremos dialógicamente las transformaciones del Colectivo-Proyecto, mediante la sistematización de nuestras propuestas alternativas, para la construcción o re-construcción del Proyecto Educativo del PTEO.



Sistematización



He aquí un gran final
Ya sucumbió la utopía,
Ha iniciado un compromiso
Solo falta iniciativa.

Rumbo a la emancipación,
Leer será la herramienta,
Para fortalecer la dialéctica
Hagamos maestros conciencia.

Los pueblos originarios
Nos han dejado un legado,
Saberes comunitarios,
Grandeza de nuestro pasado.

Para subir la escarpada,
El tiempo es indispensable
Y la descolonización.
Aquí será pieza clave.

Comencemos por la historia
De nuestra comunidad,
Los relatos del abuelo
Enmarcan la realidad.
La intencionalidad del otro,
Es parte de mi conciencia
Bajo un propósito clave,
Iniciemos ya la contienda.

Talleres de competencia
Procesos de investigación,
Así se hará este proyecto
Rumbo a la emancipación.

Que el subjuntivo es la clave
Y el ACR aún más,
Busquemos el objetivo,
Y así poder empezar.

Ponerle una frase tópica,
Esta no estará de más,
Pero también mis maestros
Pongámonos a chambear.
Hay que plantear las acciones
Talleres de concienciación,
Interculturalidad crítica,
Y talleres de reflexión.

Curiosidad ingenua
Así te debes mostrar,
Que tu capacidad de asombro
No te impida un día soñar.

Hacer la pregunta correcta,
Te llevará a la verdad,
El plato del buen comer,
Un ejemplo sin igual.
Tomemos en cuenta al otro,
Buscando la autonomía
Seamos parte del aquel,
Todo aquí es pedagogía.

Evaluación colectiva
Una meta primordial
Rumbo a una potencia crítica,
Y así poder transformar.

Lo teórico, práctico y crítico,
Te podrá concientizar,
Para poder liberarte
En esta grande realidad.

Luchar contra la resistencia
Haciendo concienciación,
Jamás será cosa fácil,
Hagamos la reflexión.

Todo esto es un caminar
Y juntos lo lograremos
Y hacer un hombre consiente
Más humano, más ameno.

Ya con esta me despido,
Si ven, hoy no me dormí,
Y allá cuando este cenando
Diré... cuanto aprendí.

Autor: Prof. Sommer Contreras Vázquez.
Septiembre 2025.



EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD, UN ENCUENTRO CON LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA DESDE LA COTIDIANIDAD (COMUNALIDAD, PEDAGOGÍA CRÍTICA)

El Análisis Crítico de la Realidad (ACR) desde la perspectiva del PTEO radica en la necesidad de comprender profundamente el territorio en el que se desarrolla la praxis educativa de un colectivo escolar, comunitario o de apoyo educativo.

No se trata únicamente de observar, indagar, describir y sistematizar lo que ocurre en la escuela o la comunidad, sino de problematizar la realidad desde la metodología dialéctica crítica y con la participación colectiva, es decir, interpretar las causas, relaciones y contradicciones que configuran esa realidad.

Este ACR implica reconocer desigualdades, problemáticas sociales, saberes comunitarios y movimientos culturales que influyen en los procesos de aprendizaje. De esta manera, el ACR permite a las y los trabajadores de la educación, estudiantes y comunidades asumirse como sujetos con conciencia de su territorio, capaces de cuestionar las condiciones que limitan su desarrollo y de valorar los elementos que potencializan su identidad.

Lo que significa hacer visible todo aquello que está intrínseco en la realidad de las comunidades, que no todos

reconocemos o vemos con la misma perspectiva por nuestra formación o procesos de concienciación que poseemos.

Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser y del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica” (Freire, 2004, p. 19).

La anterior cita nos remite a los ejercicios de indagación e investigación que se han realizado por parte del colectivo escolar, comunitario y de apoyo educativo, pero que es necesario profundizar para reconocer nuestras transformaciones y dificultades en la praxis educativa.

La siguiente figura hace alusión a los momentos de la construcción y reconstrucción del ACR, mostrando la necesidad de conformar y consolidar el trabajo colectivo, la investigación y construcción del PE, retomando los anteriores TEEA's donde ya existen propuestas y elementos a considerar como los que se presentan a continuación.



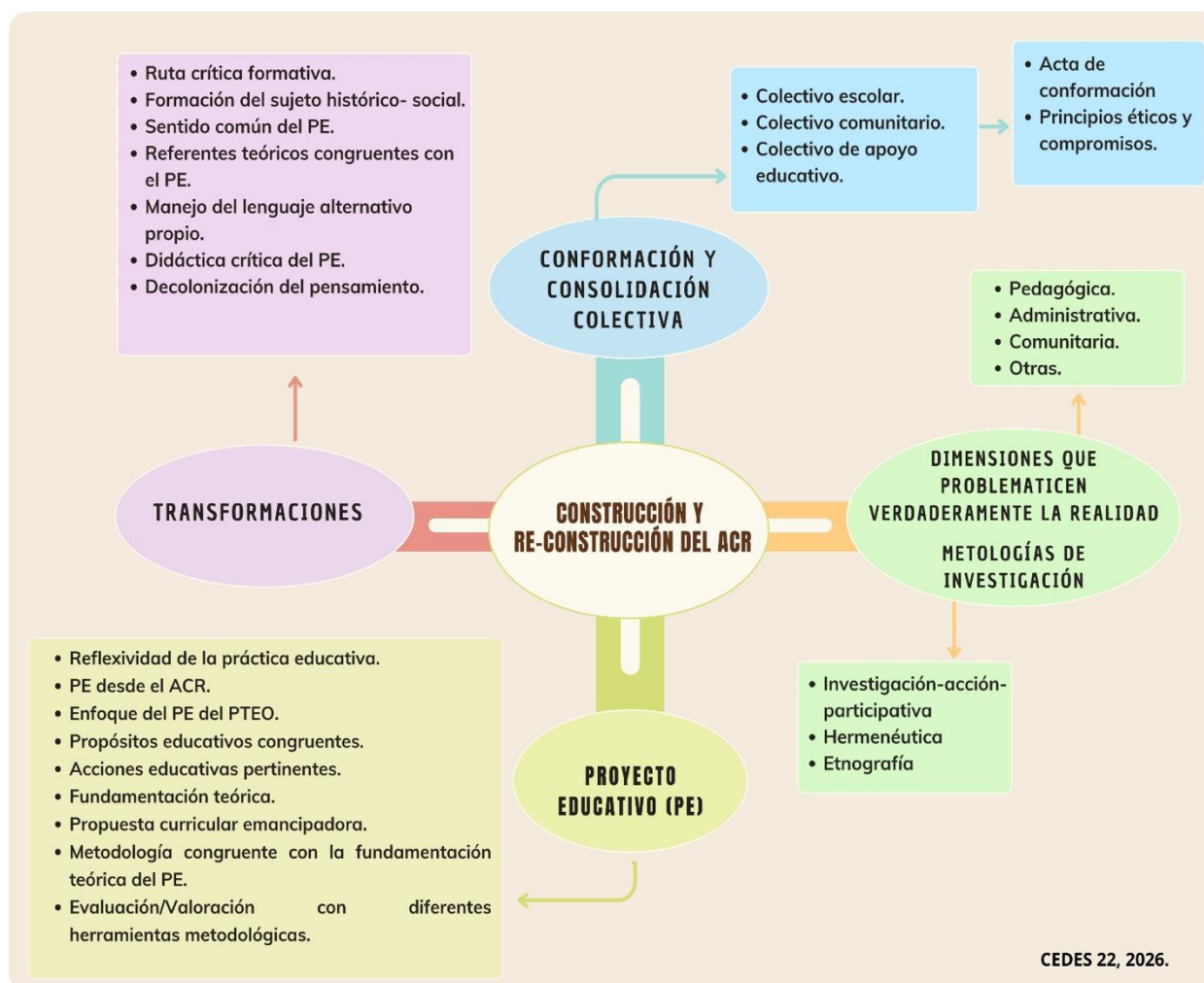


Figura 3. Elementos de análisis, valoración y re-construcción del ACR.

Ahora bien, el ACR se utiliza como punto de partida para orientar la práctica educativa de los colectivos hacia la pertinencia y la transformación social. Dentro del PTEO, no tiene sentido desarrollar prácticas educativas descontextualizadas de la vida cotidiana de las y los estudiantes.

Por ello, este tipo de análisis permite construir o re-construir proyectos educativos que respondan a problemáticas

reales, como la desigualdad, modos de vida, la pérdida de identidad cultural, el deterioro ambiental o las condiciones económicas adversas, entre otras.

Así, los saberes comunitarios y otros dejan de ser abstractos para convertirse en elementos que ayudan a comprender y transformar la realidad. Es de esta manera que el PE del PTEO promueve una educación comprometida con la transformación educativa y social.



Finalmente, transformar la educación a partir del ACR implica pasar a la praxis, es decir a la reflexión de la acción consciente y organizada. Esto no es un acto individual ni inmediato, sino una práctica que se construye colectivamente con la participación consciente de los agentes educativos: las y los trabajadores de la educación, estudiantes, familias y comunidad.

Mediante el PE como parte de la unidad dialéctica Colectivo-Proyecto es posible comprender problemáticas prioritarias y diseñar acciones educativas que incidan en ellas, como el cuidado del territorio visibilizando los saberes comunitarios, como la lengua, cultura local, entre otros.

Las asambleas son espacios dialógicos de encuentro e intercambio de opiniones que permiten la participación de todos los miembros de un grupo o comunidad, en este caso de un colectivo escolar, comunitario o de apoyo educativo. En este ejercicio la escuela deja de ser un espacio aislado y se convierte en un agente activo de cambio social.

El sentido pedagógico permite reconocer lo realizado en el PE desde el

ACR hasta las transformaciones realizadas y mediante este espacio generar las condiciones necesarias que permitan hacer una reflexión crítica profunda, para la re-construcción del PE, pero con la participación de todos.

La siguiente acción nombrada “Huellas colectivas” es una asamblea que consta de cinco momentos para la construcción o re-construcción del ACR: en el primer momento iniciaremos dando a conocer el propósito y la importancia de la participación de todos.

Se presentará la propuesta de tres instrumentos de investigación cualitativa (guía de observación, conversación etnográfica y registro fotográfico).

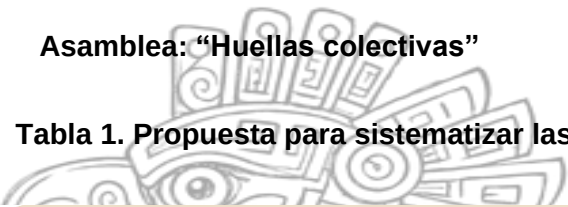
En el segundo momento se organizará y realizará el recorrido comunitario. En el tercer momento se categorizará y sistematizará la información recabada. En el cuarto momento se construirá el mapa comunitario y como último momento para cerrar la asamblea se compartirán: saberes comunitarios, problemáticas sociales y necesidades de formación permanente detectadas, para construir o re-construir el ACR retomando la siguiente propuesta.



ACCIÓN 5

Asamblea: “Huellas colectivas”

Tabla 1. Propuesta para sistematizar las participaciones en la asamblea.



Ejes del ACR	Trabajadores de la educación	Estudiantes	Padres de familia	Reflexión crítica
Principios éticos				
Reflexividad de la práctica educativa				
PE desde el ACR				
Enfoque del PE del PTEO				
Propósitos educativos congruentes				
Acciones educativas pertinentes				
Funfamentación teórica				
Propuesta curricular emancipadora				
Metodología congruente con la fundamentación teórica del PE				
Evaluación /valoración con herramientas metodológicas				



Recorridos comunitarios de construcción y re-construcción del ACR.



Figura 4. Colectivo de apoyo educativo Coatlulco, Santa María Huatulco, 2026.

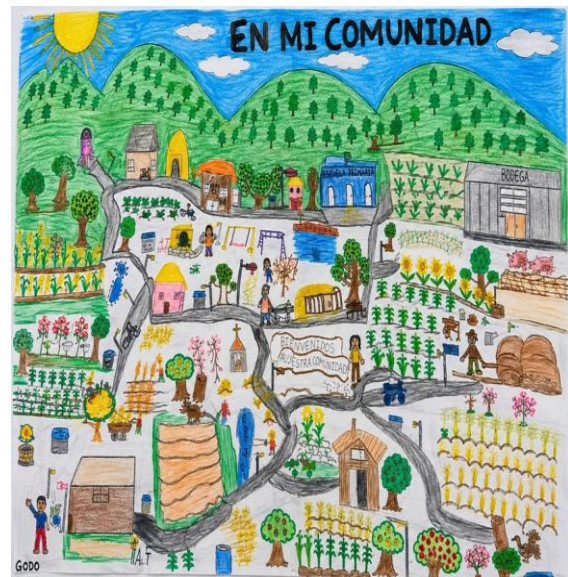


Figura 5. Mapa comunitario "El carrizal". Compartencia en San Miguel Cajonos, 2025.



Figura 6. Mapa Vivo, Colectivo Fraterno relanzamiento de PTEO, San Pedro Sochiapam, 2023.

CONSTRUCCIÓN O RE-CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO, UNA TRANSFORMACIÓN DESDE LO CRÍTICO-COMUNAL

Hacer mención sobre la construcción o re-construcción del PE en este TEEA 2026-2027 es necesario porque los colectivos de los diferentes niveles educativos del MDTEO, en este andar educativo, siguen construyendo nuevas propuestas curriculares emancipadoras, retomando las sugerencias enmarcadas en los diferentes TEEA's, las que permitan seguir fortaleciendo al Colectivo-Proyecto para transitar a una educación transformadora que retome el enfoque crítico-comunal del PTEO.

La praxis desde lo crítico es transformación, no discurso, por ello es necesario que el Colectivo-Proyecto continúe en una reflexividad constante desde el hacer, el aprender, la valoración y la transformación educativa, ya que la intención de esta

unidad dialéctica es atender las diferentes problemáticas reales, como la desigualdad, modos de vida, la pérdida de identidad cultural, el deterioro ambiental o las condiciones económicas adversas, entre otras a las que se enfrenta.

Si bien pueden existir dificultades en, ¿por qué tenemos que hacer un PE?, ¿cómo iniciar con el PE?, ¿cómo tenemos que construirlo o re-construirlo? en este presente TEEA 2026-2027 buscamos desarrollar desde las asambleas pedagógicas la reflexión a estas interrogantes, retomando las orientaciones de TEEA's anteriores como las que se mencionan en el TEEA 2024-2025 ("Un viaje en colectivo") TEEA 2025-2026 ("Hilos y nudos del Proyecto Educativo") en donde se mencionaron los momentos de construcción o re-construcción del PE.



Figura 7. Elementos para la reflexividad del PE.



Desde la educación alternativa se han retomado las propuestas de la etnografía, la investigación acción participativa, la hermenéutica entre otras, para la investigación cualitativa. A través de la etnografía⁴ donde se vivencian y recuperan saberes comunitarios, problemáticas sociales y necesidades de formación permanente de los colectivos escolares, comunitarios y de apoyo educativo.

Como lo menciona Millán (2025), en su escrito El mural como herramienta pedagógica: metodología etnográfica para la preservación de la memoria histórica en entornos educativos; *los murales son “textos vivos”*, en donde se narran historias territoriales, las cuales superan los formatos tradicionales de los libros de texto, a través de esta investigación etnográfica se transforma la historicidad.

La elaboración del mural comunitario trasciende la creación de una representación visual; constituye un proceso colectivo de análisis, diálogo y transformación de la realidad. Su construcción exige la participación de todos los integrantes de la comunidad, el reconocimiento de las diversas voces y la reflexión permanente sobre aquello que se

desea visibilizar, cuestionar y proyectar, para identificar saberes comunitarios o problemáticas sociales que nos permitan categorizar elementos para la construcción o re-construcción del PE. Recreando el Mural Comunitarios que propone Millán se plantean seis momentos:

1. Pinceladas iniciales
2. Colores comunitarios
3. El lienzo metodológico
4. Hallazgos territoriales
5. Diálogos colectivos
6. El mural compartido

Ahora, siguiendo esas mismas ideas, proponemos realizar un Mural Comunitario retomando el origen de nuestras comunidades, a través de *representaciones gráficas* como elementos de comunicación, de las lenguas originarias que, aun cuando en su mayoría se destruyeron, persisten como un elemento de identidad cultural, territorio y resistencia, como legado para su descendencia.

ACCIÓN 6:

Resignificando mis saberes

Retomando el Mural Comunitario podemos reflexionar críticamente mediante las siguientes preguntas:

⁴ Etnografía: “Es considerada una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una

cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida. (Peralta Martínez, C. 2009)



¿Qué nos da identidad cultural?

¿Qué significa la comunidad en el Colectivo-Proyecto?

¿Qué necesitamos para elaborar el mural comunitario?

¿Qué vamos a plasmar en el mural comunitario?

¿Estamos considerando la opinión y participación de todos?

En las orientaciones de la sesión 2, hablaremos más sobre esta propuesta metodológica para la construcción y reconstrucción del PE.



Figura 8: Elementos del Mural Comunitario, colectivo de apoyo, Supervisión de la Zona Escolar N.160 Primaria General. Huautla de Jiménez 2025.

LA SISTEMATIZACIÓN CURRICULAR, UN EJERCICIO DIALÉCTICO

La Educación Alternativa, entendida como una construcción social, cultural, histórica y política, no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos ni a la acumulación de experiencias aisladas. En este contexto, la sistematización emerge como proceso para comprender, resignificar y transformar la praxis educativa.

En palabras del proceso vivido, la práctica es el corazón del proceso de sistematización, es decir, todo esfuerzo reflexivo, de pensar, describir, de evocar o conceptualizar nace de esta y vuelve transformado a ella, esta constituye el punto de origen y el punto de llegada, la sistematización parte del encuentro de un sujeto individual o colectivo con la forma



particular que toma su hacer vital (Villa Becerra, 2013, p. 29).

En TEEA's anteriores ya se han referido propuestas de sistematización, desde lo que propone Óscar Jara (2018), constituye una contribución trascendente para la formación crítica. Su enfoque supera la visión instrumental del registro de experiencias, proponiendo una metodología orientada hacia la interpretación crítica, el aprendizaje colectivo y la transformación de la práctica.

Siguiendo la misma idea, el sentido de la sistematización radica en su posibilidad de otorgar significado a las prácticas vivida, porque ésta implica “pensar la experiencia curricular”, a partir de ello, surgen preguntas clave: ¿cuál es el sentido de la sistematización curricular?, ¿para qué sistematizar lo realizado? y ¿qué es lo que se sistematiza? es decir, ir más allá de lo que ocurre en la acción cotidiana para descubrir los aprendizajes, tensiones, y contradicciones que la atraviesan, en el ámbito educativo, esto implica construir prácticas pedagógicas más contextualizadas con las necesidades de las y los estudiantes y las comunidades.



Figura 9. Propuesta de sistematización de experiencias educativas desde Óscar Jara.

Desde la perspectiva de Marcos Raúl Mejía (2012), la sistematización es un ejercicio crítico y reflexivo que posibilita reconstruir la experiencia desde la colectividad.

En tal entendido, la sistematización tiene un carácter emancipatorio, dado que reconoce a los sujetos como constructores de conocimiento, rompiendo con la idea de que el saber válido proviene únicamente de instancias externas o académicas, recuperando la memoria histórica de los planteamientos curriculares. Es un medio para generar aprendizajes que contribuyan a la toma de decisiones y a la transformación social.

La pregunta clave sobre ¿qué sistematizar? nos lleva a reconocer que no sólo se sistematizan resultados, sino procesos. Esto incluye las acciones pedagógicas, las relaciones entre los actores educativos, los contextos socio-culturales y las dinámicas comunitarias, reconstruir la experiencia en su totalidad, considerando tanto lo visible como lo implícito, lo organizado y lo emergente.

Ahora bien, la *sistematización curricular* es una práctica crítica para comprender la realidad educativa desde dentro, valorando la experiencia como fuente legítima de conocimiento.



Su sentido se encuentra en la construcción de significado; su propósito, en la transformación para llegar a la praxis.

En la sistematización curricular participan trabajadores de la educación, estudiantes, familias, comunidades y diversos actores sociales, cuyos saberes dialogan en la comprensión y transformación de la práctica educativa. La propuesta, también otorga un lugar central a la horizontalidad (una relación democrática desde la perspectiva pedagógica) y al diálogo de saberes (un ejercicio dialógico como actividad permanente) donde la Educación Alternativa Otra mediante el PTEO busca responder a estos desafíos sociales complejos.

Por eso decimos que en nuestra América hoy se escribe en forma teórico-práctica un capítulo por hacer real la reconfiguración con formas propias, no solo de las concepciones críticas en educación, sino también un pensamiento transformador que interpela la tradición política y le da forma desde nuestras particularidades contextuales, y marcados en una tradición por construir lo nuestro, lo cual da origen a unos tipos de subjetividad rebelde que para el campo específico de la educación se inician desde los tiempos de la conquista en las luchas

contra las colonias y desde luego, contra las élites republicanas que instauraron el eurocentrismo como una única manera de darle forma a estos territorios (Mejía Jiménez, 2021, p. 204).

Sistematizar implica pensar la educación desde la experiencia, con la comunidad y para la transformación educativa y social, reconociendo que la propuesta curricular, así como el PE no es acabado, sino una construcción colectiva y en permanente re-construcción.

Por lo anterior se propone la cartografía curricular como una herramienta metodológica de sistematización que permita visualizar el currículo emancipador como una experiencia viva, no como un documento cerrado. Desde el enfoque de Mejía y el PTEO, este ejercicio dialéctico de investigación colectiva articula la participación de la comunidad, la escuela y los agentes educativos desde el territorio para construir un conocimiento que oriente hacia la transformación del currículo y la praxis educativa emancipadora.

ACCIÓN 7

Sistematización curricular

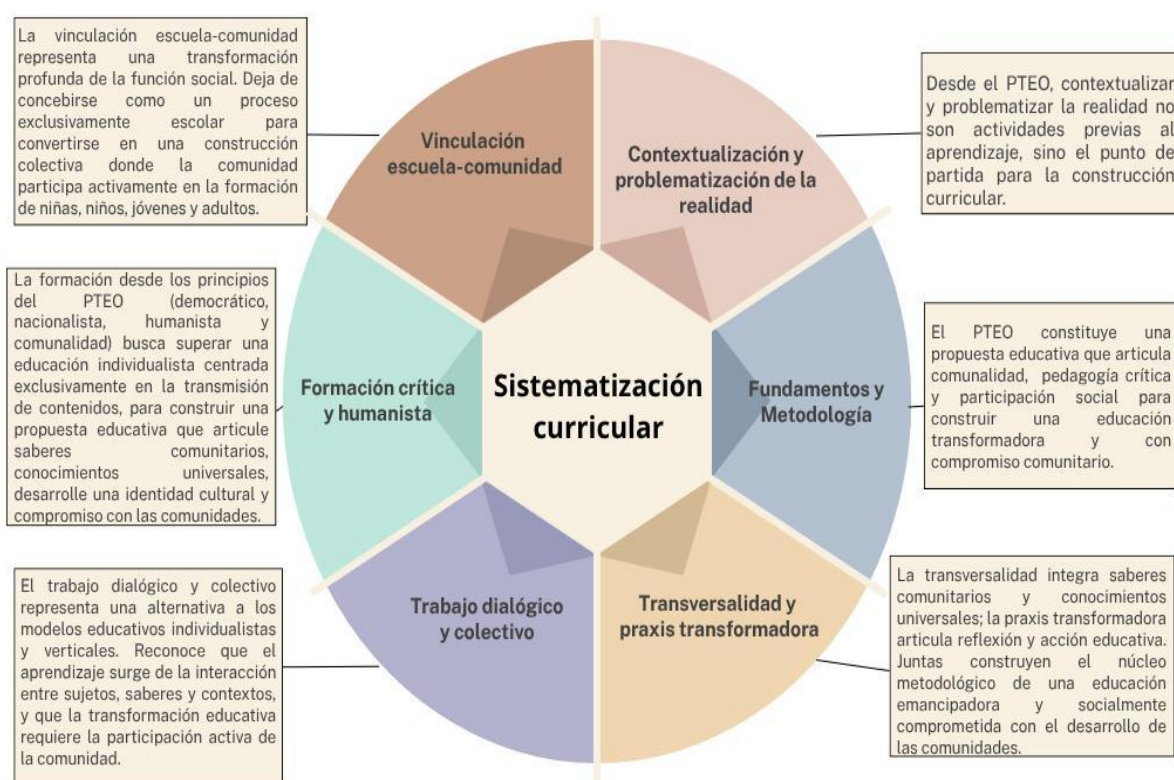
- Construcción de la herramienta metodológica de sistematización “Cartografía curricular”.



- En equipos se realizará una valoración colectiva y la sistematización.
- Compartencia de los ejercicios de sistematización curricular.
- Diferenciación de la aproximación curricular. Referirse al anexo “Elementos del currículum”.

En el siguiente esquema se presentan algunos elementos que se pueden retomar para la sistematización curricular.

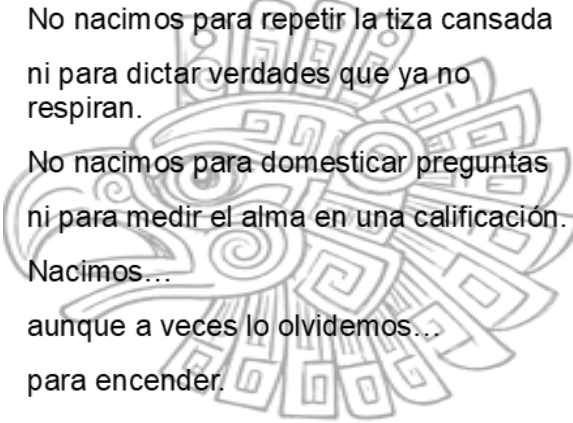
PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN CURRICULAR



CEDES 22, 2026.

Figura 10. Propuesta de sistematización curricular.

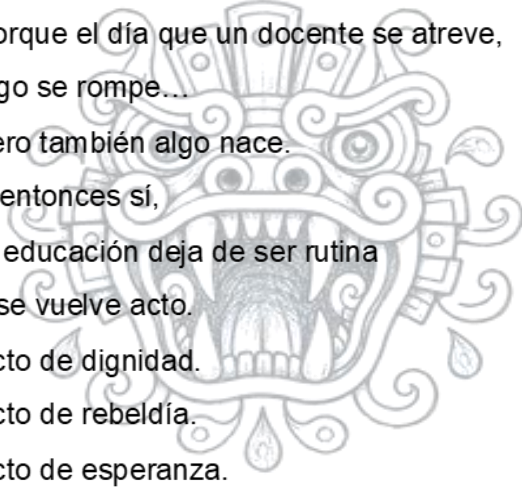




No nacimos para repetir la tiza cansada
ni para dictar verdades que ya no
respiran.
No nacimos para domesticar preguntas
ni para medir el alma en una calificación.
Nacimos...
aunque a veces lo olvidemos...
para encender.
Hay un murmullo antiguo en cada aula,
una historia que resiste en cada mirada,
un niño, una niña,
esperando algo más que instrucciones:
esperando sentido.
Y entonces llega el instante...
ese instante incómodo
en el que la educación nos mira de frente
y nos pregunta sin voz:
¿vas a seguir obedeciendo...
o vas a comenzar a transformar?
Porque no basta el discurso,
ni el plan, ni la consigna repetida.
El cambio no vive en el papel,
vive en la decisión.
Decisión de romper la inercia,
de incomodar lo cómodo,
de dejar de enseñar por costumbre
y empezar a educar por convicción.
El PTEO no se lee... se encarna.
Late en la dignidad de un pueblo
que no quiere migajas de conocimiento,
sino herramientas para levantarse,

ORIGEN

para nombrarse, para ser.
Late en la dignidad de un pueblo
que no quiere migajas de conocimiento,
sino herramientas para levantarse,
para nombrarse, para ser.
Y ahí estamos nosotros,
al borde de lo posible,
con miedo en las manos
y futuro en la voz.
Podemos seguir siendo eco...
o atrevernos a ser origen.
Podemos cuidar lo que ya está muerto...
o sembrar lo que aún no nace.
El reto no está allá afuera.
Está aquí.
En esta hora.
En este pulso.
En la decisión silenciosa
de no volver a entrar al aula
como si nada tuviera que cambiar.
Porque el día que un docente se atreve,
algo se rompe...
pero también algo nace.
Y entonces sí,
la educación deja de ser rutina
y se vuelve acto.
Acto de dignidad.
Acto de rebeldía.
Acto de esperanza.
Paz Moren, 2026.



SESIÓN 3

CONSTRUCCIÓN-APROXIMACIÓN CURRICULAR DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA EMANCIPADORA; SABERES, COMUNALIDAD Y TERRITORIO

Presa Miguel Alemán, Temascal Tuxtepec, Oaxaca, 2025.

PROPÓSITO

Que las y los trabajadores de la educación de la Sección XXII del SNTE-CNTE como integrantes del MDTEO, construyamos colectivamente un currículum emancipador mediante la compartencia dialógica de propuestas alternativas para re-significar nuestra praxis educativa y fortalecer procesos educativos orientados a la transformación social.

La escuela de los dos mapas



En una pequeña comunidad entre montañas, donde las nubes rozaban los techos de lámina y el mercado olía a maíz recién molido, estaba la Escuela Primaria “Horizontes”. Cada lunes, la maestra Elena llegaba con una carpeta gruesa llena de planeaciones, horarios exactos, listas de aprendizajes esperados y exámenes iguales para todos.

—Hoy veremos los tipos de clima del norte del país —dijo una mañana, escribiendo en el pizarrón.

Los niños copiaron obedientes. Mateo levantó la mano.

—Maestra, ¿y por qué no hablamos de las lluvias que hacen crecer nuestro maíz? Mi abuelo dice que cuando el cerro amanece cubierto de niebla, es tiempo de sembrar.

La maestra sonrió con cierta pena.

—Eso es interesante, Mateo, pero no viene en el tema de esta semana.

Los alumnos siguieron copiando mapas de lugares lejanos, memorizando ríos que nunca habían visto y resolviendo problemas sobre trenes y metros subterráneos, aunque en su comunidad no había ni vías ni ciudad cercana. Pasaron los meses y las calificaciones comenzaron a bajar. Algunos niños repetían conceptos sin comprenderlos; otros parecían distraídos, mirando por la ventana hacia el campo. Una tarde, la maestra Elena decidió visitar a las familias. Caminó por senderos de tierra, escuchó a las mujeres hablar en lengua originaria mientras tejían y observó a los hombres organizarse para limpiar el canal de agua.



Educación inicial modalidad no escolarizada. Villa Díaz Ordaz, Tlaxiaco Oaxaca. 2022.



San Antonio Cuajimoloyas, San Miguel Amatlán, Ixtlán, Oaxaca 2025.

Entonces entendió algo que no venía en su carpeta.

Al día siguiente llegó con dos mapas enrollados.

—Hoy no abriremos el libro todavía— anunció.

Colgó el primer mapa: era el oficial, lleno de líneas, regiones y contenidos marcados por grado escolar.

—Este mapa nos dice qué debemos aprender. Luego colocó el segundo: una cartulina hecha a mano con dibujos del río local, parcelas, nombres de plantas medicinales, fiestas de la comunidad y caminos hacia el monte.

—Y este otro nos dice quiénes somos y dónde estamos.

Los niños se acercaron curiosos.

—¿Podemos usar los dos? —preguntó Ana.

—Eso intentaremos —respondió la maestra.

Desde entonces, las clases cambiaron. Matemáticas se enseñó calculando cosechas; ciencias, observando semillas y ciclos de lluvia; español, escribiendo relatos de los abuelos; geografía, comparando el mapa nacional con el territorio de la comunidad.

Los aprendizajes oficiales seguían presentes, pero ahora tenían raíces.

Al final del ciclo, la maestra Elena guardó su antigua carpeta y escribió una nota para sí misma:

Un currículum que enseña lo mismo a todos puede ordenar el camino; pero solo un currículum que escucha el territorio puede darle sentido a caminarlo.

ACCIÓN 8

La escuela de los dos mapas

Después de haber leído el cuento “La escuela de los dos mapas”, reflexionaremos e identificaremos en nuestra praxis educativa si nos hemos enfrentado a situaciones vividas a la maestra Elena.

En el territorio oaxaqueño es común encontrar situaciones similares, por lo que el PTEO nos brinda la oportunidad de crear, construir, proponer propuestas curriculares emancipadoras, tomando como punto de partida el contexto comunitario de los estudiantes. Para realizar esta actividad podemos apoyarnos en las siguientes preguntas generadoras para la reflexión:

PREGUNTAS DE APOYO

¿Qué aspectos consideras para elaborar tu plan de clase?

¿Qué piensas sobre el uso del currículum oficial?

¿Qué funciones cumplen el docente y el estudiante dentro de la práctica educativa?

¿De qué manera se construye la interacción entre docente y el estudiante?

¿Cómo se lleva a cabo el aprendizaje dentro del aula?

¿Cómo organiza el docente el tiempo destinado a las actividades escolares?

¿En qué espacios se desarrollan las actividades de aprendizaje?

¿De qué forma se distribuye y adapta el espacio físico para impartir clases?

¿Qué recursos y materiales didácticos se utilizan en clase?

¿Qué propósitos tienen los planes y programas oficiales dentro del proceso educativo?

¿De qué manera se realiza la evaluación del aprendizaje?

Es posible plantear más preguntas propias que nos apoyen en la reflexión sobre la construcción curricular.

CURRÍCULUM

El currículum no es neutro: refleja intereses sociales, políticos y culturales de quien o quienes lo construyen o implantan.

La escuela tradicional produjo y sigue generando procesos de desarraigo cultural. En muchos casos educa para abandonar la comunidad, negar la lengua originaria y asumir como superiores los modos occidentales de vida, un currículum emancipador tendría que invertir este pensamiento. La comunidad debe dejar de ser vista como sinónimo de atraso y reconocerse como un espacio legítimo de generador de conocimiento.



Catherine Walsh (2013) ha señalado que las pedagogías decoloniales buscan precisamente abrir espacios para otras formas de existencia y conocimiento históricamente subordinadas por la colonialidad, la cual no terminó con la independencia política de los países latinoamericanos, sino que persistió en las instituciones, en las formas de generar conocimiento y en las jerarquías culturales. Y la escuela fue uno de sus principales dispositivos.

Recordando la importancia de la relación dialéctica entre currículum y práctica educativa, referimos que en el TEEA 2025-2026 p.18, se muestra el cuadro “Relación dialéctica entre currículo y práctica educativa”, valdría la pena considerar que algunos otros autores proponen la importancia de construir currículum para llegar a una educación transformadora.

Por ejemplo, desde la perspectiva de Gimeno Sacristán (2010), el currículum debe entenderse como una práctica social compleja, más allá de un documento prescriptivo. Este autor plantea que el currículum no se limita a los planes y programas oficiales, sino que se concreta en la acción pedagógica cotidiana, donde intervienen múltiples factores como las decisiones docentes, el contexto institucional (factores internos y externos:

político, económico, cultural, legal y material) y las características de las y los estudiantes. Así, la elaboración de un currículum emancipador requiere reconocer al o la docente como un agente activo que interpreta, construye y resignifica los contenidos en función de su contexto.

Por su parte, Freire (2005) aporta una visión profundamente crítica al concebir la educación como una práctica de liberación. Su crítica a la educación bancaria —entendida como la simple transmisión de conocimientos— permite cuestionar los modelos tradicionales de currículum centrados en la acumulación de contenidos. Por el contrario, propone una educación dialógica y problematizadora, en la que las y los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento a partir de su realidad. Este enfoque implica que el currículum debe partir de las experiencias, necesidades y problemáticas de los sujetos, promoviendo el desarrollo de una conciencia crítica que les permita transformar su entorno. En este sentido, un currículum emancipador debe orientarse hacia la formación de sujetos reflexivos, capaces de cuestionar y actuar sobre las condiciones sociales en las que viven.

Torres Santomé (2011) enfatiza el carácter político del currículum al señalar

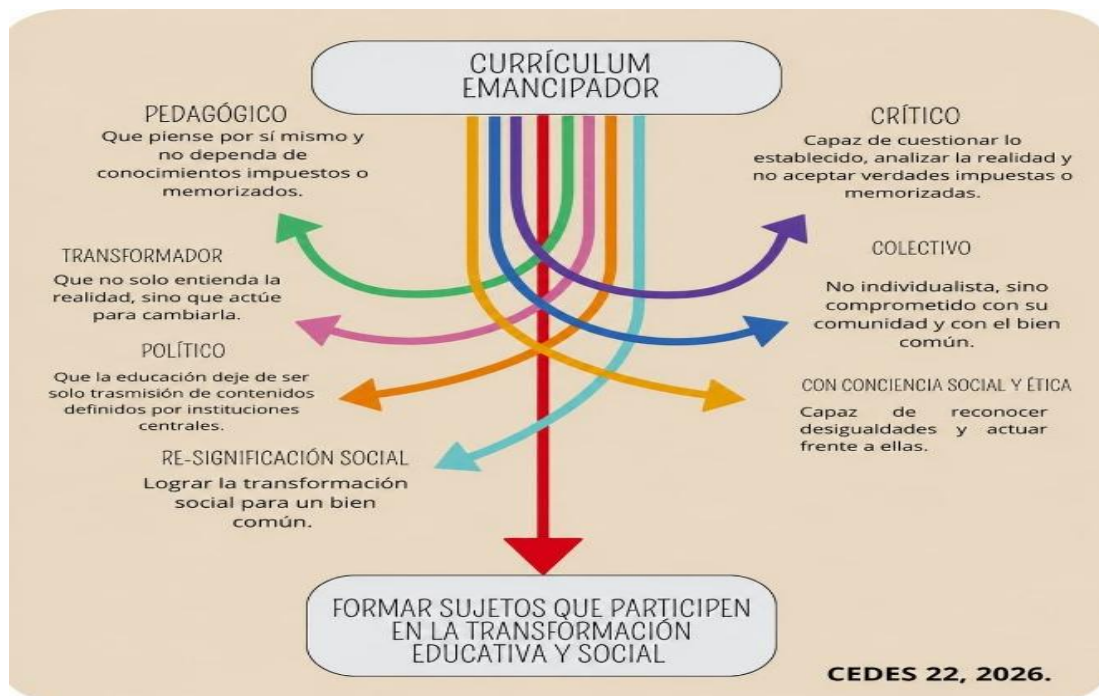


que puede reproducir o cuestionar las desigualdades sociales.

Desde una perspectiva crítica, este autor advierte que los currículos tradicionales suelen invisibilizar saberes y culturas de grupos históricamente marginados, privilegiando una cosmovisión dominante que se presenta como la única válida del conocimiento. Por ello, propone la construcción de un currículum inclusivo

que incorpore la diversidad cultural, social y de género, promoviendo la justicia social.

En conclusión, la construcción de un currículum emancipador puede resumirse en el siguiente cuadro:



Construcción/aproximación curricular

¿Por qué construir un currículum emancipador? La noción de emancipación aquí no puede entenderse desde una mirada liberal centrada exclusivamente en la autonomía individual. Desde las experiencias comunitarias oaxaqueñas, la emancipación aparece vinculada a la posibilidad colectiva de sostener la vida, defender el territorio, preservar la memoria y producir formas propias de conocimiento y organización social.

Esto implica desplazar la idea actual de un sujeto aislado y reconocer modos de vida comunal. Durante décadas, gran parte de los sistemas educativos latinoamericanos organizaron sus currículos desde matrices occidentales centradas en la fragmentación del conocimiento, el individualismo, la competencia y la separación entre sujeto y territorio. Formando parte de la historia moderna y de la colonización que subordinó otros modos de comprender el mundo, especialmente los conocimientos y prácticas organizativas de los pueblos originarios.

El PTEO plantea desde la Educación Alternativa Otra, dejar de lado la transmisión y reproducción del sistema hegemónico que sólo toma como elemento de conocimiento el currículum tradicional, y

a cambio, construir un currículum emancipador basado en el desarrollo del pensamiento crítico, el conocimiento liberador y la participación activa del estudiantado, es decir, una propuesta contundente que nos permita reconocer y trabajar con las y los estudiantes, tomando como base sus realidades, contextos y territorios.

Ello mediante un proceso educativo participativo donde:

- Se promueva una educación holística.
- Los aprendizajes tengan sentido para la vida del estudiante.
- Se fomente el pensamiento crítico (comprender la realidad social, histórica y personal).
- El estudiante re-signifique su aprendizaje.

Tomar en cuenta los sustentos teóricos emancipadores en las construcciones curriculares son necesarios porque permiten dar orientación al proceso educativo. Un currículum emancipador no se diseña sólo de contenidos, requiere fundamentarse en teorías pedagógicas, psicológicas, filosóficas, antropológicas, entre otras que nos den sentido a lo que construimos desde el territorio, desde el contexto, por lo que se sugiere poder revisar los siguientes:





Figura 12. Fundamentos para la construcción del currículo emancipador.

Los atributos del sujeto

En la actualidad la educación enfrenta el desafío de superar modelos tradicionales que han privilegiado la transmisión pasiva de conocimientos por encima de la formación holística del ser humano. En este contexto, surge la necesidad de plantear un currículum emancipador que responda a las demandas sociales actuales y contribuya a la transformación de la realidad vigente. Por ello, la propuesta del PTEO es construir un currículum centrado en el análisis, reflexión crítica la formación de sujetos con conciencia de su realidad.

Esto implica no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el reflexionarlos, analizarlos, cuestionarlos y llevarlos a la práctica en la vida cotidiana, por lo que es necesario praxis educativa basado en la participación colectiva de las y los estudiantes, donde estos se conviertan en constructores de su propio aprendizaje.

Así mismo, se busca que desde la praxis educativa las y los estudiantes comprendan su contexto histórico, social y cultural, para desarrollar proceso formativo holístico. De esta forma, el aprendizaje deja de ser memorístico y descontextualizado para convertirse en una práctica transformador en la



construcción de una sociedad democrática.

Se busca la formación de un sujeto histórico-social que integre el hacer, el saber, el haber, el pensar, el sentir y el decir; un sujeto que se reconozca como parte de una comunidad, su identidad y que actúe con conciencia para transformar.

Atributos del sujeto a formar:

- Comprenda críticamente su realidad.
- Cuestione las estructuras de poder y dominación.
- Actúe colectivamente para transformar la educación y ponga en evidencia las contradicciones del sistema ante la sociedad.
- Incorpore procesos dialógicos a partir de su praxis educativa.
- Participe de un desarrollo humano holístico.

Saberes comunitarios como expresión de resistencia

Ante una educación impuesta por el Estado y un currículum homogéneo, técnico e impositivo, el cual ha invisibilizado los conocimientos y saberes de nuestras comunidades, las y los trabajadores de la educación de Oaxaca a través del PTEO hemos construido y llevado a la práctica las propuestas curriculares emancipadoras que respondan a las necesidades del contexto de

nuestras y nuestros estudiantes, reconociendo sus conocimientos y saberes comunitarios.

Según Cornelio y Gutiérrez (2022) la educación del Estado se presenta bajo el discurso de la atención a la diversidad cultural y lingüística, sigue funcionando como un mecanismo de integración hacia un modelo de vida dominante, urbano y occidental. Históricamente, los modelos educativos impuestos por el Estado han contribuido a que los pueblos y comunidades originarias desvaloricen sus propias lenguas, conocimientos, prácticas culturales y formas de comprender el mundo, al considerarlas inferiores frente a aquello que se reconoce como científico, civilizado o acorde con las exigencias capitalistas.

La educación-escolar del Estado, disfrazada hoy día de “atención” a la diversidad cultural y lingüística, continúa siendo un dispositivo de tránsito e integración hacia un modelo de vida hegemónico, urbano y occidental. A través de la escuela, el Estado, históricamente ha pretendido enseñar a los pueblos y comunidades originarias a despreciar “lo propio, a avergonzarse de su lengua, de sus prácticas culturales, de sus saberes y de sus formas particulares de ver la vida y el mundo; esto, por no llevar la etiqueta de “ciencia”, de “civilizado”, por no



ajustarse a las necesidades y valores de consumo del mercado global. (Cornelio y Gutiérrez, 2022, p. 145).

Como MDTEO, debemos reconocer la importancia de visibilizar los conocimientos y saberes comunitarios, dando un giro a nuestras prácticas educativas, resignificando nuestro territorio, desde los haceres, saberes, haberes, pensares, decires y sentires, contribuyendo así, a la transformación educativa, como lo enmarca el PTEO.

Si bien es una realidad que nuestras comunidades no pueden estar aisladas de lo externo y ante los planteamientos ya mencionados, retomamos el triángulo de lo propio, lo ajeno y lo posible planteado por Dominga Jiménez y Ricardo Peralta (2020) quienes a su vez retoman las ideas de pluralismo e interculturalidad de Panikkar (2006), donde hacen referencia a las culturas originarias como “lo propio”, a las culturas que provienen de otras lógicas como “lo ajeno” y a la relación consiente/no impositiva entre las dos como “lo posible”.

Los autores mencionados plantean que el educador, en un primer momento, debe identificar los elementos propios del contexto que fortalecen la identidad y la afirmación cultural de la comunidad (lo propio).

Asimismo, es necesario reconocer aquellos elementos provenientes de otras culturas que se han incorporado al entorno (lo ajeno) y analizar las relaciones que se generan entre ambos, ya sea de resistencia, adaptación, imposición, apropiación o transformación (lo posible). A partir de este reconocimiento, se podrá impulsar la construcción colectiva curricular emancipadora.

Haciendo una reflexión de nuestra praxis educativa y retomando los planteamientos ya mencionados se hace necesario que como trabajadores de la educación replanteemos desde una mira crítica esta triada y pueda ser utilizada para la construcción curricular emancipadora, por lo cual se plantea el siguiente esquema:

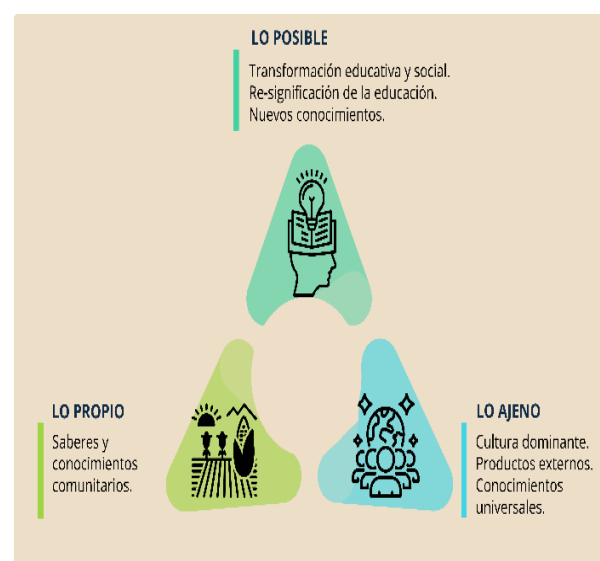


Figura 13. Adaptación del triángulo de lo propio, lo ajeno y lo posible de Dominga Jiménez y Ricardo Peralta. Editado por CEDES 22, 2026.



De Sousa (2017), en su obra Justicia entre Saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio, señala que reconocer la validez de los conocimientos no científicos no implica restar importancia al conocimiento científico, el cual no debe asumirse como la única fuente legítima de comprensión de la realidad, sino propiciar un diálogo respetuoso entre diversas formas de construir nuevos conocimientos. En este sentido, el PTEO otorga un lugar central a los saberes y conocimientos comunitarios, al considerarlos resultado de la experiencia histórica, la memoria colectiva y la relación de las comunidades con su territorio, tal como se plantea en el (TEEA 2014-2015, pp. 38-39).

En este sentido, es necesario partir de lo propio, fortaleciendo los saberes y conocimientos que poseen las comunidades, para posteriormente dialogar de manera crítica con otros saberes. Esta articulación favorece la transformación y resignificación de la educación en Oaxaca, orientándola hacia una formación holística de las y los estudiantes.

Estrategias metodológicas cualitativas para la construcción curricular emancipadora

La construcción curricular, lejos de ser un ejercicio técnico o administrativo,

constituye un proceso educativo, político, ético y epistemológico. En ella se definen no sólo contenidos, sino también sentidos: ¿quiénes participan en la construcción de conocimientos?, ¿qué saberes son legitimados?, ¿desde dónde se enuncia la educación y hacia dónde nos orienta? Desde una perspectiva crítica, el currículum emancipador se reconoce como una posibilidad concreta para la transformación educativa y social.

Asumir esta postura implica reconocer que las escuelas son espacios abiertos y dinámicos, vinculados a territorios vivos atravesados por historias, relaciones de poder, identidades culturales y actividades comunitarias. En este marco, el currículum deja de ser una prescripción externa para convertirse en una construcción colectiva, contextualizada y en permanente dialogicidad.

Es aquí donde las metodologías adquieren un papel central: no como herramientas neutras, sino como mediaciones que configuran la manera de investigar, reflexionar, decidir y actuar en los procesos educativos.

Esta mirada se nutre de las experiencias históricas de la Educación Alternativa y de los aportes de la educación popular latinoamericana, que han colocado



en el centro a los sujetos, sus saberes y sus luchas.

Se reconoce la importancia de recuperar los conocimientos y saberes comunitarios, invisibilizados por los modelos educativos hegemónicos, para generar procesos pedagógicos que partan de la vida cotidiana, del territorio y de la memoria colectiva.

En este sentido, los TEEA's se han constituido como una ruta de formación y autoformación permanente, retomando procesos dialógicos formativos, rutas de acompañamiento, reflexión y construcción colectiva orientados a fortalecer estos procesos. Desde esta lógica se promueve el uso crítico y creativo de diversas estrategias metodológicas cualitativas, que permiten recuperar la voz de los actores educativos, problematizar la realidad y generar propuestas pedagógicas contextualizadas.

En este marco de construcción colectiva, las estrategias metodológicas cualitativas se reconocen como referentes abiertos, que potencian el trabajo desde los contextos específicos. Entre algunas de las estrategias metodológicas cualitativas que han sido construidas con anterioridad y propuestas en los TEEA's—y que representan solo una parte de la amplia diversidad de las existentes— se

encuentran el rizoma curricular, que invita a pensar el conocimiento de manera no lineal y abierta (TEEA 2025-2026 pp. 19-20); el ciclo gnoseológico, que articula práctica y reflexión en un movimiento constante de transformación (TEEA 2025-2026 pp. 23-24); la asamblea pedagógica, como espacio de diálogo horizontal y toma de decisiones colectivas (TEEA 2025-2026 pp. 30-32).

Más que constituir solo un conjunto de estrategias metodológicas cualitativas, éstas representan caminos para reconstruir el vínculo entre escuela-comunidad, para dignificar los saberes y conocimientos comunitarios que generan procesos educativos con sentido.

Su uso y construcción responden a procesos críticos, donde el Colectivo-Proyecto resignifica y apropia estas propuestas de acuerdo con sus necesidades, tiempos y contextos.

Continuando con el planteamiento de construir un currículum emancipador fundamentado desde el PTEO, ahora se plantean otras estrategias metodológicas cualitativas que proporcionarán nuevos elementos a los colectivos para dicha construcción curricular.



El Calendario comunal permite la recuperación, socialización, organización de saberes y conocimientos de una comunidad. Consiste en registrar y analizar los acontecimientos más importantes que ocurren durante el año en la comunidad como: los ciclos agrícolas, festividades comunitarias-religiosas, faenas, tequios, trabajos colectivos, rituales relacionados con la naturaleza, actividades productivas de familias, cambios climáticos y temporales, prácticas culturales,

lingüísticas y artísticas, problemas y necesidades comunitarias. Por lo tanto, permite una organización que parte de la realidad de la comunidad, no solamente de contenidos ajenos.

A través de él, los docentes identifican saberes comunitarios, formas de organización colectiva, entre otras.



Calendario comunal del Colectivo Escolar de la Zona Escolar 014, 2025.

Figura 14. Calendario comunal.



La Cartografía Curricular Comunitaria (CCC) planteada por Miguel Cornelio Cruz y Cecilia Erna Gutiérrez González (2022) es una propuesta educativa-metodológica para la

construcción de otras formas de hacer escuela, de hacer educación y de avanzar en procesos de aprendizaje escolar y comunitario a partir del territorio.

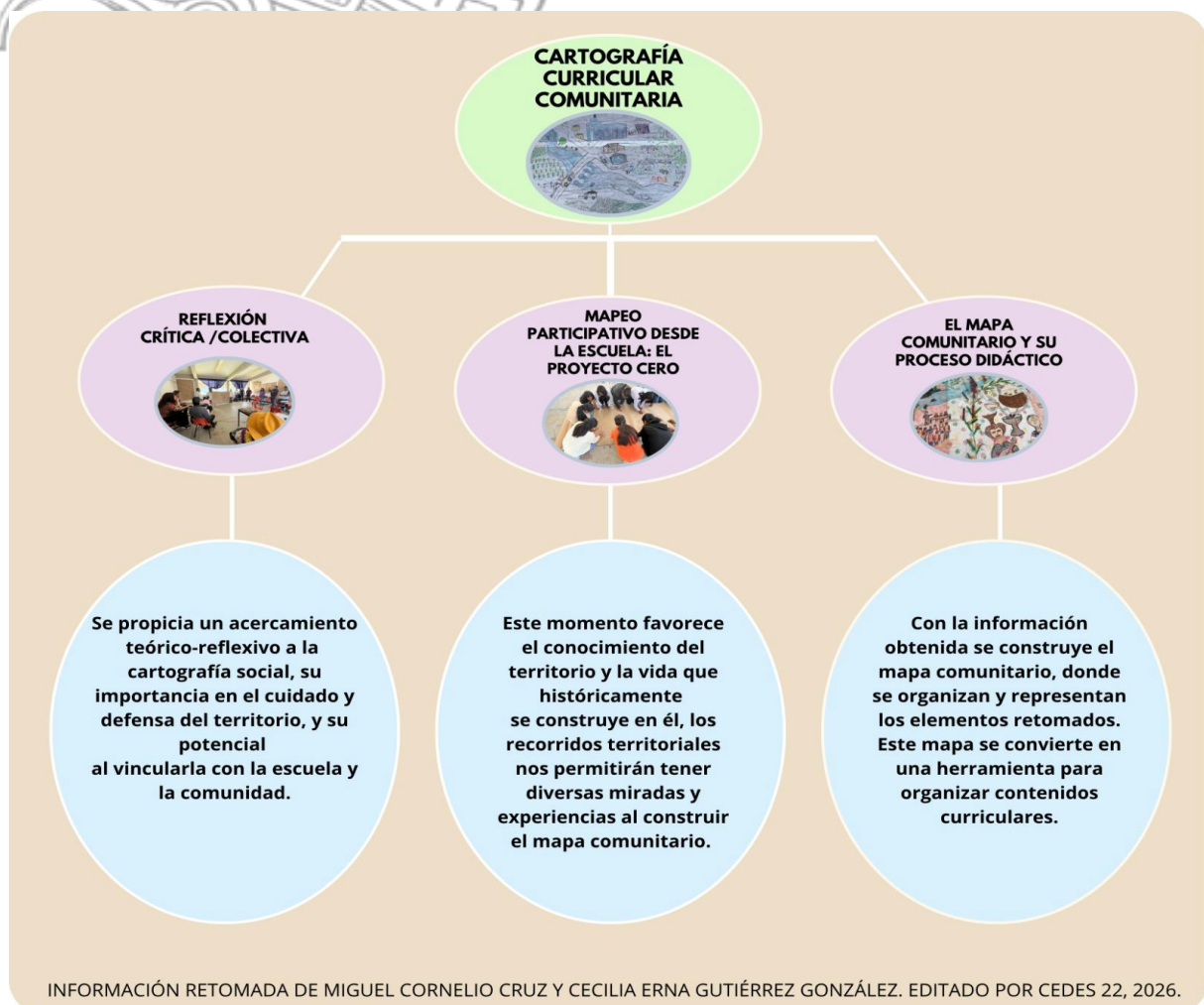


Figura 15. Cartografía curricular comunitaria.

Por otra parte, el “Mapa vivo” se presenta como una estrategia etnográfica educativa que facilita reconocer, representar y analizar el territorio desde la experiencia de los sujetos que lo habitan,

integrando conocimientos, saberes comunitarios, prácticas culturales y problemáticas que pueden permitir al Colectivo-Proyecto la construcción de un currículum emancipador.



Desde la perspectiva etnográfica e intercultural de María Bertely Busquets (2019), se plantea que las y los trabajadores de la educación asuman un papel de investigadores de su propio contexto, capaces de observar, escuchar e interpretar los significados culturales que configuran la vida comunitaria. En este orden, los mapas vivos trascienden su carácter descriptivo para convertirse en una herramienta de interpretación cultural, que hace posible comprender cómo se construyen los conocimientos y saberes comunitarios, quiénes los portan y en qué espacios se comparten.

Un mapa vivo es una cartografía que permite incluir distintos conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., y que fomenta el diálogo intra e intercultural. Implica movilizar y explicitar el saber comunitario en la construcción indivisible del territorio, articulando de forma integral los diferentes elementos siconaturales que conforman la cultura, la identidad y la espiritualidad de la comunidad. (Sartorello y Bertely, 2019, p. 53).



Figura 16. Metodología de María Bertely para la construcción del mapa vivo.



ACCIÓN 9

Nuestro currículum emancipador

En diferentes TEEA's, se han planteado metodologías cualitativas para que los colectivos construyan propuestas curriculares emancipadoras, lo cual responde a la necesidad de fortalecer al Colectivo-Proyecto, en este TEEA, se presenta la siguiente tabla que apoyará su caminar, tomando como referencia los avances que cada colectivo tiene desde sus metodologías cualitativas trabajadas, o

bien retomando las planteadas en estas sesiones.

Es preciso mencionar que dicha propuesta no es única, tiene la finalidad de dar referentes que orienten, de esta manera las y los trabajadores de la educación, en diálogo con la comunidad, articulan los saberes y conocimientos comunitarios con los conocimientos universales para diseñar propuestas curriculares emancipadoras orientadas a la formación del sujeto histórico-social, comprometidos con la transformación educativa y social.

Orientaciones para la organización curricular emancipadora								
Estrategias metodológicas cualitativas (críticas y comunales)	Organización			Construcción		Reflexión crítica	Transformación	
	Análisis Crítico de la Realidad	Identificación y categorización (saberes y conocimientos a través de la triada)			Trasversalidad de saberes y conocimientos	Ejecución	Evaluación/valoración	Sistematización de la experiencia curricular
	Saber comunitario (comunalidad) Problemática social (sociocrítico) Para visibilizar las contradicciones del sistema	Lo propio Saberes y conocimientos comunitarios Comprensión comunitaria de la realidad (cosmovisión)	Lo ajeno Conocimientos universales pertinentes para el contexto sociocultural y momento histórico que habitan los estudiantes	Lo posible Diseño de alternativas concretas de transformación educativa y social a partir del ejercicio colectivo	Articulación de saberes.	Acciones, estrategias y actividades con estudiantes	Propuestas de evaluación/valoración cualitativa y colectiva	Sugerencias y propuestas

Tabla 2. Orientaciones para la organización curricular emancipado.

“Consideramos que estamos ante un reto creativo, un ejercicio para imaginarnos más allá de los límites impuestos por nuestra propia racionalidad epistémico-pedagógica desde donde nos auto-imponemos los propios límites para imaginar un enfoque curricular alternativo. ¿Y si miramos al sol y la luna para repensar la educación como el pueblo Nasa en Colombia?, ¿Y si las respuestas curriculares están en aprender de las nubes, las montañas o el mar como los pueblos Ñu Savi, Ayuujk o Ikots?, ¿Y si las respuestas están en la milpa como proponen las pedagogías campesinas o en las relaciones de cuidado como apuestan las pedagogías de la ternura?, ¿y si hablamos de contrapedagogías? Imaginemos colectivamente perspectivas curriculares para el bien común”. (Ricardo Peralta, junio 2026).



La evaluación/valoración curricular desde el proyecto educativo para la transformación

Hablar de una evaluación/valoración curricular desde el Colectivo-Proyecto es una de varias posibilidades que podemos llevar a cabo.

En esta sesión nos enfocaremos en la evaluación de la propuesta curricular alternativa que va más allá de una valoración al estudiante o al mismo proyecto. Tomando en consideración una de las líneas operativas del Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO), que a la letra dice “realizar encuentros y espacios dialógicos que permitan el análisis y la reflexión sobre los aspectos que se interrelacionan en el proceso evaluativo” (*El proceso de masificación del PTEO*, 2012, p. 10).

Es necesario analizar y reflexionar sobre el avance de las propuestas curriculares de los diferentes niveles educativos del MDTEO, propuestas que se han dado a conocer en las compartencias pedagógicas que ha realizado el CEDES 22 en coordinación con los colectivos escolares, comunitarios y de apoyo educativo, como eje fundamental para la continuidad de la transformación educativa y social.

Rodríguez Trujillo, N., & Polo, M. (2009) mencionan que la evaluación brinda la oportunidad de cuestionar las prácticas, estableciendo coherencia entre estas y sus valores, obtener y analizar evidencias de los efectos de la enseñanza para reformular conceptos, creencias, puntos de vista y procedimientos, llegando a la reflexión crítica y autocrítica que hace de la docencia una profesión ligada a la investigación.

Ahora bien la evaluación/valoración del currículo como lo menciona Stenhouse, L. (TEEA 2014-2015, p. 36) es una “forma de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera que permanezca abierto a la discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica”, en ese sentido, el colectivo escolar, comunitario y apoyo educativo tienen la posibilidad de analizar los avances y las dificultades de la propuesta curricular a través de las asambleas pedagógicas como espacios dialógicos.

Para el análisis y valoración, es necesario “revisar distintas formas de organización curricular para la emancipación educativa, que permitan a los colectivos continuar la construcción de sus propuestas curriculares TEEA 2018-2019, p. 18”. De lo anterior, debemos preguntarnos: ¿La propuesta curricular responde a las necesidades reales de las y los estudiantes



y comunidad? ¿la propuesta curricular está formando al sujeto histórico-social? ¿la propuesta curricular ha logrado la reflexividad de los acompañantes pedagógicos como sujetos transformadores? Valorar de manera holística el avance de las propuestas curriculares emancipadoras permitirá reconstruirlas tomando como base al PTEO y las sugerencias plasmadas en los TEEA's.

La tabla **número 3**, muestra los momentos por los cuales los Colectivos-Proyectos han transitado en el andar pedagógico respecto a la Construcción-Aproximación curricular con base en las experiencias observadas en las compartencias pedagógicas, elementos que servirán de análisis para la evaluación/valoración dialógica y su reconstrucción.

ACCIÓN 10

El currículum emancipador

Para la evaluación/valoración de la construcción curricular, en colectivo analicen el momento en que se encuentran, reflexionen sus avances y recuperen las propuestas tomando como referencia la siguiente tabla, como información complementaria para fortalecer el andar curricular revisemos el **anexo 1. Los elementos del currículum** de este TEEA 2026-2027, donde se comparten algunos de los elementos del currículum emancipador, entendiendo que cada colectivo tiene sus propias aportaciones, condiciones de contexto comunitario, creación e investigación y plasmen sus propuestas en papel bond para socializar en plenaria.

MOMENTOS	EJES DE ANÁLISIS	PROPUESTA
Reflexividad curricular	• Pensar la pertinencia sobre los saberes y conocimientos comunitarios en el Proyecto Educativo. • La pertinencia de los conocimientos universales.	
Organización curricular	• ¿Cómo se lleva la organización y/o sistematización curricular? • ¿Se considera la comunalidad?	
Propuesta curricular	• Transformación educativa, comunitaria y social. • Transversalidad.	

Tabla 3. Evaluación/valoración del andar pedagógico curricular.





RUTA CRÍTICA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SECCIÓN XXII

"Cañón del Sabino" Santa María Tecomavaca, Oaxaca, 2024.

REFLEXIÓN DE LA FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN CRÍTICA, PARA CAMINAR JUNTOS

A más de 20 años de la puesta en práctica de los TEEA's, como Trabajadores de la Educación de la Sección XXII SNTE-CNTE no partimos de cero: nuestra reflexión y formación en la construcción de una educación alternativa, se ha ido tejiendo entre marchas, compartencias pedagógicas, encuentros dialógicos, asambleas pedagógicas, coloquios, debates, plantones, entre otros. En ese caminar, reconocemos que las compartencias de los Colectivos-Proyectos están dando pasos importantes para la transformación educativa mediante la concienciación, el diálogo, la problematización y la praxis emancipadora; generando conocimientos otros y recuperando saberes e historicidad.

El PTEO, nos permite pensar la escuela como espacio de resistencia pedagógica de lucha, organización y creación colectiva, no como una simple institución de ejecución de políticas educativas dictadas “desde arriba”.

Lo que nos mueve

En el pensamiento de Paulo Freire, el maestro que seguimos como un viejo compañero de lucha, la pedagogía crítica

parte de la relación entre educación y opresión. Lo que nos mueve es la urgencia de una educación que nos libere, busquemos romper la cultura del silencio, transformando nuestras escuelas como espacios donde los estudiantes se descubran como sujetos históricos-sociales y no como simples objetos.

Al mismo tiempo, la lógica de la liberación de Enrique Dussel, nos impulsa a denunciar la violencia epistémica del saber occidental moderno, que han declarado “inferiores” o “irrelevantes” los saberes de los pueblos originarios, campesinos y afrodescendientes.

En nuestra práctica cotidiana, esto se traduce en hacer propios, los conocimientos que nacen en nuestros pueblos, en nuestras lenguas, en nuestras asambleas y en nuestros tequios pedagógicos. Porque los conocimientos no se dictan desde arriba, si no que se amasan en la comunalidad de nuestros territorios.

Ruta sentipensante para caminar juntos

A través de la Ruta de formación crítica proponemos un camino que podamos recorrer juntos como compañeros de lucha. El inicio de la ruta es que las y los trabajadores de la educación reconozcamos, que es importante la liberación de la colonialidad ha actuado en su formación, su



lenguaje, su autoimagen y su relación con el conocimiento y la comunidad.

Lectura crítica del proceso histórico de colonización y despojo

Desde Dussel, la descolonización no se entiende como simple independencia formal, sino como un proceso de liberación que rompe la visión eurocéntrica y reconoce al *Otro* como sujeto histórico digno de veracidad y voz.

Con la intención de seguir en nuestra ruta crítica de formación permanente se presenta el tránsito hacia una ética del

Nos-Otros basada en los principios y compromisos del sujeto.

Se sugiere revisar los siguientes giros los cuales se describen en el **Anexo 2** de este cuadernillo:

- Giro ético: del yo sobre el tú, al yo ante el Otro.
- Giro político: del docente servidor al sujeto de liberación.
- Giro comunal: del sujeto individual al Nos-Otros comunitario.



RUTA CRÍTICA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SECCIÓN XXII

La ruta crítica de formación permanente esta conformado por 6 momentos siendo los siguientes:

Momento	Acciones	Fechas	Responsable	Participantes
Jornada de formación permanente	Apertura TEEA 2026-2027	11 de agosto 2026	Secretaría de Asuntos Profesionales, Niveles Educativos y CEDES 22	Estructura estatutaria y no estatutaria del CES Colectivo de Apoyo Educativo y figuras pedagógicas de acuerdo a la convocatoria de cada nivel educativo
	Desarrollo del TEEA 2026-2027 Fase: Estatal	12 al 14 de agosto 2026	Secretaría de Asuntos Profesionales, Niveles Educativos y CEDES 22	Colectivo de Apoyo Educativo y figuras pedagógicas de acuerdo a la convocatoria de cada nivel educativo
	Desarrollo del TEEA 2026-2027 Fase: Jefatura o Sector	17 y 18 de agosto 2026	Colectivo de Apoyo Educativo y figuras pedagógicas de acuerdo a la convocatoria de cada nivel educativo	Colectivo de Apoyo Educativo y figuras pedagógicas de acuerdo a la convocatoria de cada nivel educativo
	Desarrollo del TEEA 2026-2027 Fase: Delegacional	19 al 21 de agosto 2026	Colectivo de Apoyo Educativo y figuras pedagógicas de acuerdo a la convocatoria de cada nivel educativo	Colectivos escolares y comunitarios



	Apertura del Ciclo Escolar 2026-2027	24 de agosto 2026	CES Secretaría de Asuntos Profesionales, Niveles Educativos y CEDES 22	Estructura estatutaria y no estatutaria del CES
Acompañamiento a los colectivos	Construcción y Re-construcción de los proyectos educativos	Octubre 2026 a enero 2027	CEDES 22 Colectivos de Apoyo Educativo	De acuerdo a la organización de los niveles educativos
Seguimiento del TEEA 2026-2027	Construcción, Re-construcción y puesta en práctica de la propuesta curricular a través de las Asambleas Pedagógicas	Septiembre 2026 a mayo 2027	CEDES 22 Colectivo de Apoyo Educativo	Colectivos Escolares, Comunitarios y de Apoyo Educativo
Compartencia de experiencias curriculares emancipadoras	Compartencias curriculares emancipadoras de los niveles educativos	Fase delegacional: febrero-marzo Fase sectorial: marzo-abril Fase regional/estatal de cada nivel: mayo	Secretaria de Asuntos Profesionales, CEDES 22 y Colectivo de Apoyo Educativo	Colectivos de Apoyo Educativo, Comunitario y/o Escolar
Cierre de la ruta crítica de formación permanente <i>“Compartencia de saberes y experiencias curriculares emancipadoras desde el territorio”</i>	Trueque de experiencias curriculares emancipadoras desde el territorio educativo	Junio 2027 Sistematización de experiencias curriculares revista electrónica o separata por niveles educativos	Secretaría de Asuntos Profesionales, CEDES 22 y niveles educativos	Colectivos de Apoyo Educativo, Comunitario y/o Escolar



III Congreso Extraordinario de Educación Alternativa (SOPI)	Elaboración del documento Orientador	Septiembre a octubre 2027	CES, estructura estatutaria y no estatutaria	Delegados pedagógicos al congreso
	Logística del III Congreso Extraordinario	Noviembre 2027	CES, estructura estatutaria y no estatutaria	

Con la finalidad de precisar a los colectivos escolares, comunitarios y de apoyo educativo se caracterizan los siguientes momentos:

SEGUIMIENTO DEL TEEA 2026 – 2027: Construcción, re-construcción y puesta en práctica de la propuesta curricular a través de las Asambleas Pedagógicas, acompañamientos, actividad de cierre y Congreso de Educación Alternativa, los cuales permitirán recuperar experiencias, identificar logros y desafíos para fortalecer los procesos de construcción curricular emancipadora que contribuyan a la consolidación de una Educación Alternativa.

ACOMPANIAMIENTOS: Se desarrollarán acompañamientos a los colectivos escolares durante los meses de octubre 2026 al mes de enero 2027. Estos acompañamientos se realizarán a solicitud de los propios colectivos escolares, comunitarios y de apoyo educativo según la organización de cada nivel educativo a partir de las necesidades formativas, intereses y avances identificados en el desarrollo de sus proyectos educativos y procesos de construcción curricular.

ASAMBLEAS PEDAGÓGICAS:

Como parte de la ruta de acompañamiento y fortalecimiento de los procesos educativos de los colectivos, se llevarán a cabo **siete Asambleas Pedagógicas enmarcadas en el CEA**, como espacios dialógicos de reflexión, análisis y construcción colectiva que favorezcan la toma de decisiones, compartencias, la sistematización de experiencias y el fortalecimiento de la praxis educativa desde una perspectiva crítica, comunitaria y transformadora.

Para las Asambleas Pedagógicas se utilizará la herramienta digital “Recorrido Curricular por el Territorio Oaxaqueño” (El archivo también estará disponible con los integrantes del



CEDES 22) en la cual se sugieren actividades a trabajar con el colectivo las cuales podrás encontrar en la página del CEDES 22 www.cedes22.com

COMPARTENCIA:

La compartencia es un espacio dialógico de construcción-valoración donde los colectivos socializan sus procesos del PE, comparten sus avances alcanzados en su construcción y reconstrucción de su propuesta curricular. Más allá de ser un momento de exposición de resultados se convierte en un encuentro de saberes, experiencias y perspectivas que fortalece el trabajo colectivo y la toma de decisiones desde una mirada crítica, contextualizada y comunitaria. (Martínez, 2009).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Villa de Zaachila, Oaxaca, 2025.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfredo Huerta A Orozco. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 9, núm. 16, pp. 83-97, 2018.

Boaventura de Sousa. (2017). Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra epistemicidio. Morata. Madrid, España.

Buber, M. (1977). Yo y tú (3.^a ed.). Nueva Visión.

Calzadilla, R. (2015). De los atributos del Sujeto a la ética del “Es”. Investigación y Postgrado, 30(2), 95-114. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000200006&lng=es&tlng=es.

CEDES 22 (2014). Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) 2014-2015, La concienciación revolucionaria en la identidad y autonomía curricular en la educación en Oaxaca, Sección XXII, Oaxaca, México.

Cornelio, Miguel. Gutiérrez Cecilia. E. (2022). Cartografía Curricular Comunitaria: hacia un giro comunitario-territorial en educación. Habitus.

Cornelio, Miguel. Gutiérrez Cecilia. E. (2024). Saberes para la interculturalidad educativa y comunitaria. Abya Yala. Quito, Ecuador.

Daimon y Ethos. (s. f.). <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=019>

De los atributos del “Sujeto” a la ética del “Es”.

Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Trotta.

Echevarría, M. (2017, 12 septiembre). Psicología, yo y persona. Aportes de la psicología al conocimiento del ser humano. Cerebro Persona. <https://www.austral.edu.ar/cerebroypersona/es/2017/09/psicologia-yo-y-persona-aportes-de-la-psicologia-al-conocimiento-del-ser-humano/>



Fals Borda, O. (1987). La investigación-acción participativa: política y epistemología. Editorial La Rosca.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (2ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (2010). El currículo: una reflexión sobre la práctica (9ª ed.). Morata.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

Jiménez, Dominga; Peralta, Ricardo. (2020). Guía para andar proyectos educativos desde la perspectiva comuna. Colectivo editorial casa de las preguntas. Oaxaca, México.

José Eduardo Moreno J., Santiago Alejandro Resett S., Analía Schmidt A. (2015). El Sí Mismo. Una noción, clave de la psicología de la persona humana. Buenos Aires: EDUCA.

José Eduardo Moreno. (2017). Del cerebro al yo

Leon Festinger L. (1975). Teoría de la Disonancia cognoscitiva. Instituto de Estudios Políticos de Madrid.

Lévinas, E. (1991). Ética e infinito. Visor.

Martín-Baró, I. (1990). Psicología social de la guerra. UCA Editores.

Martínez Luna, J. (2015). Textos sobre el camino andado. CMPIO.

Marx, K. (2015). El capital. Crítica de la economía política (Vol. 1). Siglo XXI.

Psicología, yo y persona. Aportes de la psicología al conocimiento del ser humano | Cerebro y persona.

Quintar, E. (2018). Pedagogía de la pregunta. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.



Ramón Calzadilla. (2014). De los atributos del “sujeto” a la ética del “Es”.

Rodríguez Trujillo, N., & Polo, M (2009). Hacia una propuesta curricular alternativa. Aportes para el diseño curricular del sistema educativo Venezolano, Educere, 13 (46), p. 655- 681.

Santos Gómez, M. (2008). La pedagogía de Paulo Freire. Madrid: Biblioteca Nueva.

Santos, B. de S. (2010). Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur. Siglo XXI.

Sartorello, Estefano; Bertely, María. (2019). Milpas Educativas para el buen vivir: nuestras cosechas. México.

Sección XXII. (2013). Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Oaxaca.

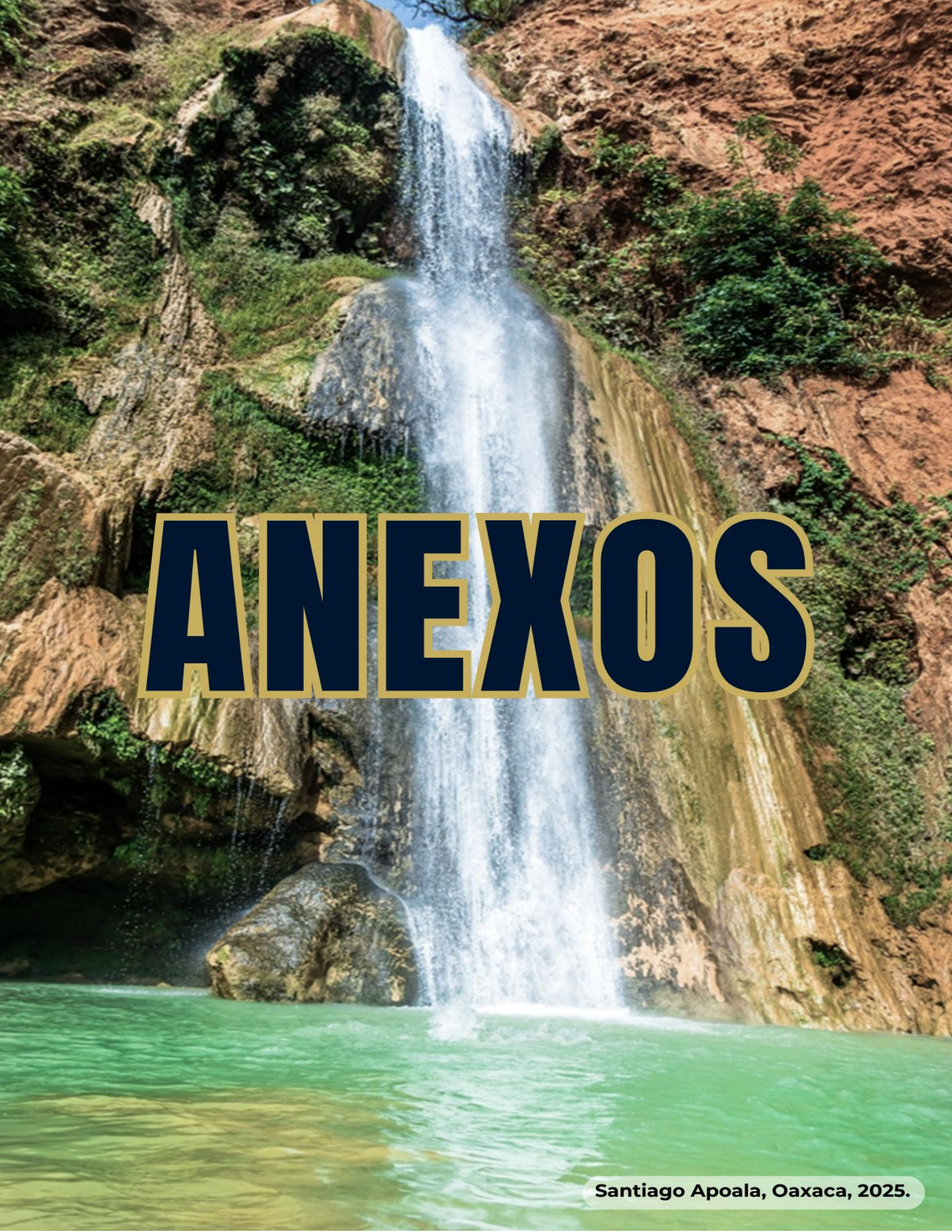
Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar. Morata.

Ubillos Landa U., Silvia Páez S.Rovira, Darío Mayordomo López D. (2004). Psicología social, cultura y educación. Capítulo X.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. México: Anthropos. Bolívar.





ANEXOS

Santiago Apoala, Oaxaca, 2025.

ANEXO 1



Figura 17. Los elementos del Currículum.

ANEXO 2

Giro ético: del yo sobre el tú, al yo ante el Otro

En esta parte se integra la ética de la alteridad. Con Martin Buber (1977) se recupera la relación Yo-Tú democrática, genuina y dialógica, donde él y la estudiante no es un objeto ni un número, sino un sujeto con quien dialogar. Con Emmanuel Lévinas (1991), la ética surge

ante el rostro del *Otro*: las y los trabajadores de la educación se reconocen responsables frente a ese otro irrenunciable, que no puede reducirse a categorías administrativas o estadísticas.

La pregunta clave aquí es: ¿cómo me relaciono con mis estudiantes y con mi comunidad: como sujetos o como objetos de intervención? El tránsito deseado es pasar de una relación jerárquica, asistencial y cosificadora a una relación ética de acogida, responsabilidad y compromiso. Esto implica



trabajar la dialogicidad, la hospitalidad pedagógica y la valoración de la diversidad como riqueza y no como problema.

Giro político: del docente servidor al sujeto de liberación

Desde la filosofía de la liberación de Dussel, la alteridad es también política: el *Otro* es el pueblo negado, el sujeto-histórico excluido por la totalidad dominante. La descolonización de los trabajadores de la educación implica comprender que no somos servidores neutrales del sistema, sino un sujeto político que puede reproducir la opresión o contribuir a la liberación.

En el MDTEO se trabaja la conciencia de clase, la lectura de las relaciones económicas y la comprensión de que la educación es siempre parte de una lucha por el poder simbólico y material. Se dialoga con Marx, Bourdieu y Gramsci la reproducción del capital cultural, la lucha de clases, el intelectual orgánico, la hegemonía y la contrahegemonía. Aquí el y la docente reconoce su posición en la estructura de clases y elige si reproduce o resiste a esa estructura, en articulación con la historia de lucha de la Sección XXII.

Giro comunal: del sujeto individual al Nos-Otros comunitario individual al Nos-Otros comunitario

Esta fase moviliza al trabajador de la educación desde el individualismo hacia el *Nos-Otros* comunitario. Se retoma la educación desde los pilares de la comunidad: la asamblea, el disfrute, goce o fiesta, el tequio, el trabajo común y el servicio, donde la comunidad se reconoce como sujeto educativo y político. El centro deja de ser exclusivamente el aula, para situarse en el territorio como espacio de vida, memoria, conflicto y construcción colectiva.

El docente aprende a trabajar en colectivo, a tomar decisiones en asamblea, a articular saberes comunitarios, a incorporar familias y autoridades comunitarias al proceso educativo, y a concebir la escuela como parte del ciclo de vida comunal. De esta manera, el proceso de emancipación deja de ser individual para convertirse en comunitario: el maestro se libera con y para su pueblo.

Las y los trabajadores de la educación ponen en acción los saberes de lo anteriormente planteado mediante un proyecto descolonizador contextualizado.

El Colectivo-Proyecto debe incluir, al menos, los siguientes elementos:

- Transversalidad de saberes, lenguas e historias locales.



- Consideración de las epistemologías del Sur y conocimientos comunitarios dentro del trabajo.
- Organización de acciones colectivas y comunitarias (tequios pedagógicos, asambleas, jornadas de trabajo comunitario, etcétera).
- Construcción de materiales propios (cuadernillos, videos, relatos, mapas, memorias, entre otros).
- Sistematización y transformación educativa.

El Colectivo-Proyecto, es parte de una práctica de formación permanente de investigación-acción participativa y de emancipación comunitaria donde los colectivos piensan y se rehacen con la comunidad.

Asumirlo así, convierte la experiencia en conocimiento nuevo, en nuevas prácticas y en sujetos transformados.

Esta ruta busca que como integrantes del MDTEO identifiquemos nuestra condición de sujetos colonizados, para caminar un proceso de formación y autoformación permanente, lectura crítica, giro ético-político, inserción comunal y praxis liberadora, para transitar a lo que Gramsci nos invita: convertirnos en intelectuales orgánicos; es decir no ser académicos aislados sino sujetos con funciones sociales y políticas, capaces de transformar la educación y la comunidad desde la ruta en construcción, por la dignidad y la comunalidad.





ANEXO 3. Las máscaras y los umbrales

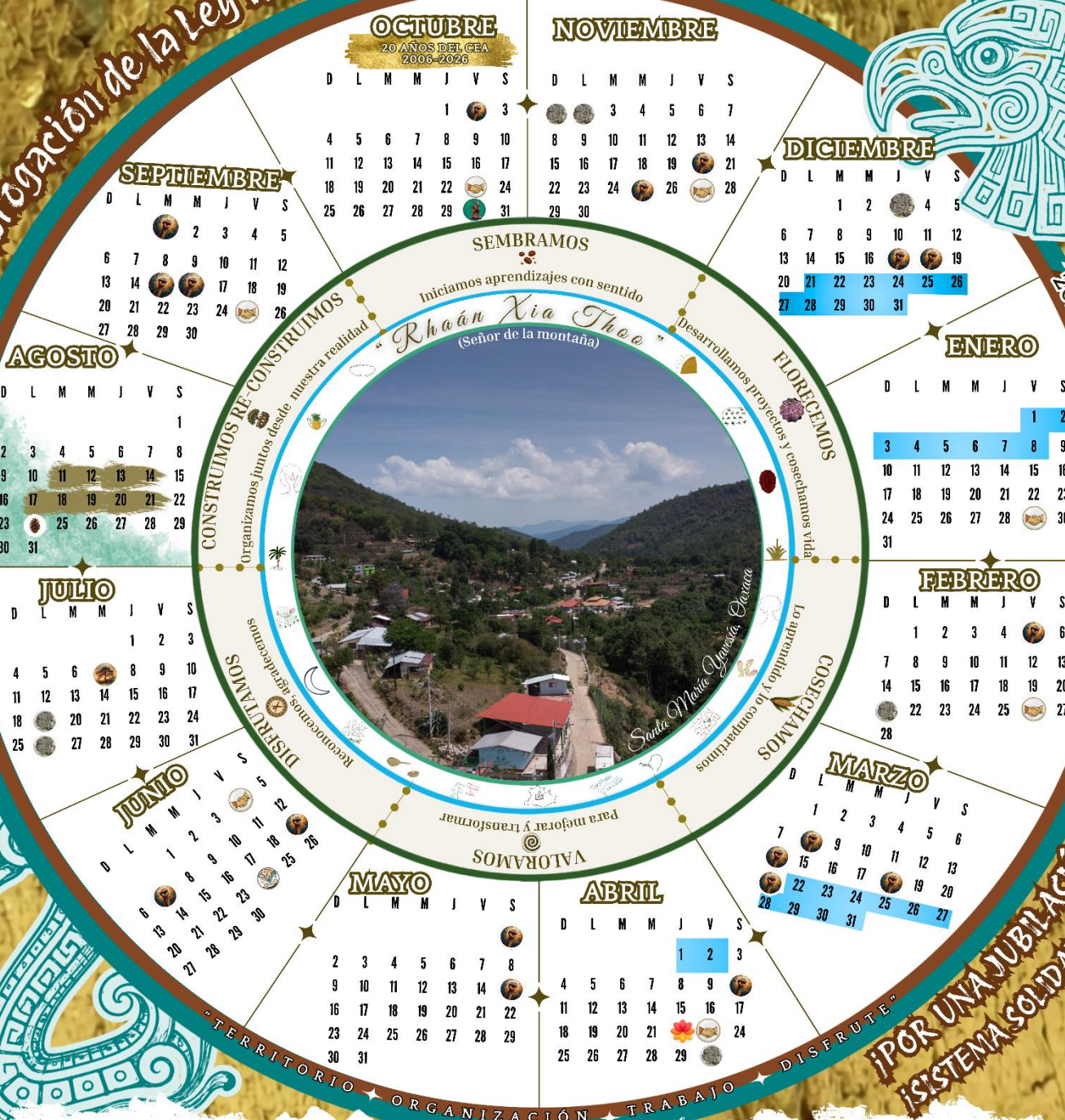




CALENDARIO ESCOLAR ALTERNATIVO **CEA 2026-2027**



¡Por la abrogación de la Ley del ISSSTE 2007!



RUTA PEDAGÓGICA DEL TEEA 2026-2027

JORNADA FORMATIVA Y DE ORGANIZACIÓN EN EL MARCO DEL PTEO DE LA SECCIÓN XXII

11, 12, 13 Y 14 DE AGOSTO APERTURA DEL TEEA FASE ESTATAL

17 Y 18 DE AGOSTO ORGANIZACIÓN DE LAS JEATURAS Y/O SECTORES

19, 20 Y 21 FASE DELEGACIONAL

22 DE ABRIL ACCIÓN COMUNITARIA

24 DE AGOSTO DE 2026 INICIO DEL CICLO ESCOLAR

07 DE JULIO DE 2027 FIN DEL CICLO ESCOLAR

30 DE OCTUBRE XX ANIVERSARIO DEL CEA VEINTE AÑOS DE LA DEFENSA PEDAGÓGICA Y DEL TERRITORIO

PERIODO VACACIONAL

ASAMBLEA PEDAGÓGICA

COMPARTENCIA DE EXPERIENCIAS CURRICULARES EMANCIPADORAS

FASE DELEGACIONAL: FEBRERO-MARZO 2027

FASE SECTORIAL: MARZO-ABRIL 2027

FASE REGIONAL/ESTATAL: MAYO 2027

CIERRE DE LA RUTA CRÍTICA DE FORMACIÓN PERMANENTE

24 DE JUNIO COMPARTENCIA DE SABERES Y EXPERIENCIAS CURRICULARES EMANCIPADORAS DESDE EL TERRITORIO

FECHAS HISTÓRICAS Y ACCIONES POLÍTICAS DEL MDTEO DE LA SECCIÓN XXII



1 SEP

ACCIÓN POLÍTICA CONTRA EL SEGUNDO INFORME DEL EJECUTIVO FEDERAL

15 SEP

ANTIGRITO DE LA RESISTENCIA (LA OTRA HISTORIA)

16 SEP

ACCIONES POLÍTICAS DEL MDTEO (ANIVERSARIO DEL INICIO DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO)

26 SEP

PRESENTACIÓN CON VIDA DE LOS 43 NORMALISTAS DE AYOTZINAPA

09 OCT

MATANZA DE LESA HUMANIDAD A LOS ESTUDIANTES DE TLATELOLCO

20 NOV

ACCIONES POLÍTICAS DEL MDTEO (ANIVERSARIO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA)

25 NOV

REPRESIÓN Y DETENCIÓN ARBITRARIA AL MAGISTERIO Y AL PUEBLO DE OAXACA

17 Y 18 DIC

ANIVERSARIO DE LA CNTE

05 FEB

ACCIONES EN DEFENSA DE LA SOBERANÍA NACIONAL

8 MAR

DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER PROLETARIA

14 MAR

PRESENTACIÓN CON VIDA DEL PROF. CARLOS RENÉ ROMÁN SALAZAR

18 MAR

ANIVERSARIO DE LA EXPROPIACIÓN PETROLERA

21 MAR

ANIVERSARIO DEL NATALICIO DEL BENEMÉRITO DE LAS AMÉRICAS

10 ABR

ANIVERSARIO LUCTUOSO DE EMILIANO ZAPATA

01 MAY

DÍA INTERNACIONAL DE LOS TRABAJADORES

15 MAY

DÍA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

14 JUN

REPRESIÓN Y DESALOJO FALLIDO AL MDTEO

19 JUN

CRIMEN DE LESA HUMANIDAD EN NOCHIXTLÁN, TLAXIACO, VIGUERA, HACIENDA BLANCA Y CIUDAD DE LA RESISTENCIA

FECHAS CULTURALES Y COMUNITARIAS

1 Y 2 NOV

TRADICIÓN COMUNITARIA "FIESTA DE DÍA DE MUERTOS"

03 DIC

DÍA INTERNACIONAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

21 FEB

JORNADA POR LAS LENGUAS ORIGINARIAS

22 ABR

ACCIONES POR EL DÍA DE LA MADRE TIERRA

30 ABR

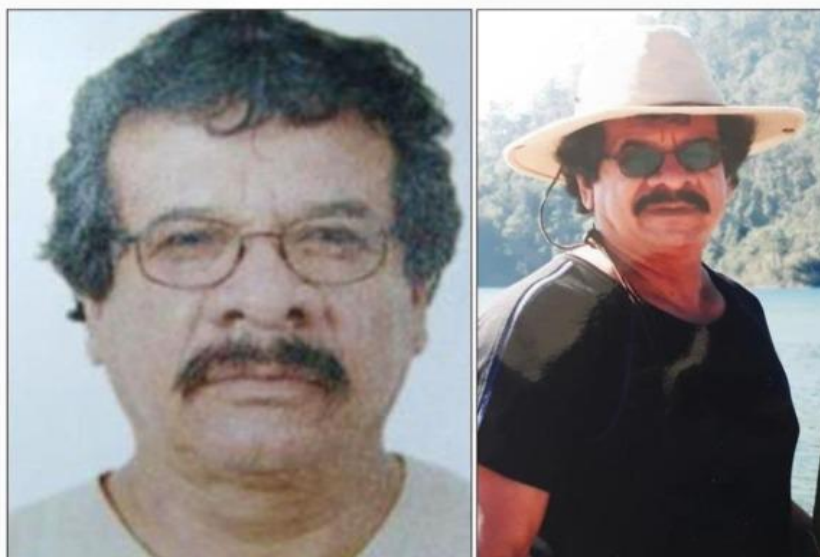
JORNADA DE CONVIVENCIA COMUNITARIA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE OAXACA

19 Y 26 JUL

GUELAGUETZA MAGISTERIAL Y POPULAR



PROF. CARLOS RENÉ ROMÁN SALAZAR



14 de marzo de 2011

A 15 años de su desaparición forzada, la Sección XXII del SNTE-CNTE y este Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22), seguimos en la exigencia de la presentación con vida del compañero y colaborador incansable de este Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO).

**¡PORQUE VIVO SE LO LLEVARON,
VIVO LO QUEREMOS!**



HIMNO VENCEREMOS

**Desde el hondo crisol de la Patria
se levanta el clamor popular,
ya se anuncia la nueva alborada,
todo el pueblo comienza a luchar.**

**Recordando al maestro valiente
cuyo ejemplo lo hiciera inmortal,
enfrentemos primero a la muerte,
¡traicionar a la Patria... jamás!**

**¡Venceremos! ¡Venceremos!
mil cadenas habrá que romper
¡Venceremos! ¡Venceremos!
al Estado sabremos vencer.**

**Campesinos, maestros, mineros
la mujer de la Patria también,
estudiantes, empleados y obreros
¡cumpliremos con nuestro deber!**

**Sembraremos las tierras de gloria,
¡Socialista será el porvenir!
todos juntos seremos la historia,
¡A cumplir! ¡A cumplir! ¡A cumplir!**

**¡Venceremos! ¡Venceremos!
mil cadenas habrá que romper
¡Venceremos! ¡Venceremos!
al Estado sabremos vencer (bis).**





TEEA 2026-2027

Paraje los 2 corazones, Santo Domingo Yanhuitlán, Oaxaca, 2026.