

Defender territorios desde las prácticas educativas críticas. El caso del CECyTEO

Defending territories through critical educational practices. The case of CECyTEO

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1530>

Elvira Iveth Pérez López*

María del Rosario Reyes-Santiago**

Elia María del Carmen Méndez García***

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las prácticas educativas para la defensa del territorio en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca (CECyTEO). De forma teórica, la investigación se fundamenta en la pedagogía crítica latinoamericana para comprender los múltiples territorios donde los docentes pueden desarrollar prácticas liberadoras y advertir sus aportes. En el aspecto metodológico, se desarrolló un estudio de casos de corte transversal. Se recopilaron once narrativas escritas por docentes de nivel medio superior del CECyTEO y premiadas en el certamen organizado por la Unidad de Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. El análisis de los textos se guió por las siguientes preguntas: ¿Cuál territorio es el que se defiende? ¿de qué se defiende? y ¿cómo se defiende? En los resultados se muestran cuatro formas de percibir el territorio: cuerpo-territorio, territorio en conflicto, escuela-territorio y escuela-territorio virtual. En todos los casos, se hace frente a un modelo dominante capitalista que atenta contra la libertad individual y colectiva, lo cual se concreta en prácticas educativas contrahegemónicas, territorializadas, emergentes desde la alteridad y situadas en la praxis.

Palabras clave: educación media superior – prácticas educativas críticas – CECyTEO – docentes oaxaqueños – defensa del territorio.

Abstract

aim of this research is to analyze the educational practices for the defense of the territory in the College of Scientific and Technological Studies of the State of Oaxaca (CECyTEO). Theoretically, the research is based on Latin American critical pedagogy to understand the multiple territories where teachers can conduct liberating practices and notice their contributions. In the methodological aspect, a cross-sectional case study was developed. Eleven narratives written by teachers at the CECyTEO high school level and awarded in the

* Doctora en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico. Profesora-investigadora, Instituto Politécnico Nacional (IPN)-Oaxaca. México. eperezl@ipn.mx

** Doctora en Ciencias en Conservación y Aprovechamiento de Recursos Naturales. Profesora-investigadora, Instituto Politécnico Nacional (IPN)-Oaxaca. México. mariadel.rosario@hotmail.com

*** Doctora en Sociología. Profesora-investigadora, Instituto Politécnico Nacional (IPN)-Oaxaca. México. mendezeli@hotmail.com

contest organized by the System Unit for the Career of Teachers were collected. The analysis of the texts was guided by the following questions: What territory is being defended? What is it defending itself against? and How do you defend yourself? The results show four ways of perceiving the territory: body territory, territory in conflict, school territory and virtual school territory. In all cases, the dominant capitalist model that threatens individual and collective freedom is being confronted, which is reflected in counter-hegemonic, territorialized educational practices, emerging from otherness and located in praxis.

Keywords: High school – critical educational practices – CECyTEO – Oaxacan teachers – territorial defense.

Introducción

La escuela ha tenido el papel de formadora de individuos, pero vale la pena preguntarse desde qué visión de mundo se ha instaurado. Bonfil (1989) manifestó que el propósito del Estado mexicano ha sido desindianizar a las personas. Esto implica el despojo y desarraigo de formas de vida con raíces mesoamericanas, imponiendo en las estructuras sociales el individualismo, la competitividad, la productividad, y sobre todo el consumismo. Por muchos años, en el sistema educativo mexicano prevaleció la cultura escolar positivista, que ayudó al Estado a desindianizar y fortalecer las estructuras dominantes hegemónicas al servicio del capital (Robichaux, 2007; Luna, 2003).

Teniendo en el panorama la crisis de la modernidad capitalista, surgen los debates entre los proyectos educativos “desde abajo” y los “desde arriba”, descontextualizados y carentes de territorio y sin arraigo en la cultura de las comunidades mexicanas. Estos debates iniciaron en Latinoamérica a partir del siglo XX (Busquets *et al.*, 2015). Los planteamientos de prácticas educativas críticas y emancipadoras que luchan y se oponen a seguir reproduciendo el control y poder hegemónico extractivo, cosificador y enajenante del territorio y las raíces culturales mesoamericanas. Esta investigación se desarrolla en el campo de la pedagogía, desde esta disciplina se observan los procesos de enseñanza y aprendizaje del CECyTEO con una mirada crítica latinoamericana. Mejía (2013) identifica cinco etapas para el desarrollo del pensamiento pedagógico crítico en Latinoamérica.

La primera etapa se desarrolla durante los procesos de emancipación del siglo XIX, e incluye los planteamientos de los pensadores de la independencia como Simón Bolívar y José Martí en torno a la creación de una educación para ser americanos y no europeos, creadores y no repetidores. La segunda etapa, durante la primera mitad del siglo XX, se caracteriza por la creación de universidades populares en Perú, El Salvador y México, a fin de generar procesos educativos afines a los requerimientos de los trabajadores, que contribuyeran a la conscientización y la conformación de organizaciones sindicales. En la tercera etapa, también asociada a la primera mitad del siglo XX, se despliegan prácticas educativas coherentes con la cultura de las comunidades indígenas y se asume que la verdadera escuela se desarrolla articulada con la comunidad.

En el cuarto periodo, durante los años cincuenta del siglo XX, se apuesta por construir escuelas desde los planteamientos de la educación popular como una forma de lucha contra la opresión y la desigualdad educativa. Y finalmente, el quinto periodo, década de los sesenta del siglo XX, está fuertemente influido por la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, la educación para la emancipación y la teología de la liberación.

En este último periodo se configuraron alternativas de educación desde los movimientos sociales, la academia crítica y los grupos cristianos de base. Actualmente, se pueden identificar dos vertientes en torno a las pedagogías críticas y la defensa del territorio. La diferenciación, de forma teórica, puede comprenderse a partir de la divergencia entre el pensamiento de Iván Illich y Paulo Freire (Esteva, 2014).

Desde el punto de vista de Illich (2011), la educación escolarizada, como parte de un sistema capitalista, moderno y patriarcal, inevitablemente conduce a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica, tres dimensiones en un proceso de degradación global y de miseria modernizada. Para Illich, la escolarización sí transforma la sociedad, pero no en el sentido de lograr una mayor justicia social sino, por lo contrario, aumenta la brecha entre la población rica y la pobre, por lo cual este tipo de educación debería desaparecer (Donoso, 2023). En contraste, Freire (1970) busca salvar la credibilidad de las actividades educativas mejorándolas. Para Freire no había transformación social sin lucha, así como no había lucha si las personas no tomaran conciencia de lo necesario que era acabar con la opresión (Donoso, 2023: 111).

Tanto para Illich como para Freire, la injusticia social, la desigualdad, el extractivismo de recursos en Latinoamérica, son procesos que deben visibilizarse. Ambos autores sostienen que el sistema educativo es una herramienta que bien puede dirigirse a la dominación o a la liberación. Aunque Illich proponía la desescolarización social y Freire creía en la escuela, coinciden en que el sistema educativo debe ser crítico y emancipatorio de las políticas que alimentan el capital e insisten en preservar los privilegios de la burguesía.

Para Freire, las prácticas educativas emancipatorias deben ser procesos dinámicos y no monólogos ni memorización de conceptos abstractos. Para Illich, las prácticas educativas siempre deben desarrollarse en el ejercicio libre de decidir aprender lo que se desee. Las propuestas de ambos estudiosos siguen vigentes y coinciden en que los procesos educativos deben mostrar en sus prácticas verdadero interés en las transformaciones sociales ante un sistema modernizador capitalista en crisis.

En este sentido, el interés por la Educación Media Superior (EMS) pública oaxaqueña se debe a las problemáticas que enfrenta. El contexto es el siguiente:

Oaxaca es un estado con territorios multiculturales y biodiversos, pero también con grandes brechas sociales, violencia y problemas ecológicos. En algunos casos, el sentir de las comunidades indígenas es que estos problemas son minimizados, invisibilizados o cobijados por el sistema educativo escolar (Esteva, 2014). Por ejemplo, el desarrollo de 79 megaproyectos

en Oaxaca, la mayoría con condiciones ventajosas para los gobiernos y las grandes empresas (Avendaño, 2018), y que los planes educativos o el currículo no proponen una verdadera intervención que promueva cambios positivos en las comunidades.

La EMS pública no cuenta con suficiente financiamiento del Estado que garantice espacios adecuados y suficientes para las clases, recursos didácticos para todas las áreas de aprendizaje, insumos informáticos (computadoras e internet) suficientes (INEE, 2019). El estudiantado y los docentes son quienes tienen que hacer frente a estos retos. La asistencia de los jóvenes depende, en gran medida, de los recursos económicos familiares disponibles para subsanar los gastos de transporte, alimentación y materiales escolares. En el ciclo escolar 2020-2021, solo 67.63% de los jóvenes en edad idónea para cursar la EMS lo hicieron. Esto corresponde a un total de 149,081 jóvenes oaxaqueños, de los cuales 72,713 eran hombres y 76,368 mujeres, en un rango de edad entre 15 y 18 años (CEPPEMS, CGEMSySCT, 2021).

A pesar de que el Estado decretó la obligatoriedad de la EMS, la cobertura en Oaxaca no se ha cumplido. Solo 383 de los 570 municipios cuentan con escuelas de este nivel, distribuidos en 17 subsistemas (CEPPEMS, CGEMSySCT, 2021), los cuales se manejan con cierta autonomía ya que las prácticas educativas de estudiantes y docentes deben ajustarse al perfil de egreso (Marco Curricular Común EMS, 2022) que privilegia la empleabilidad y la lógica del mercado.

En este contexto, ¿Es posible la generación de una pedagogía liberadora que cristalice en prácticas educativas para la defensa del territorio desde instituciones formales del Estado? Esto es posible, pues “aun cuando desde el sistema escolar no se puedan precipitar revoluciones, sí se puede formar ahí a quienes mañana podrían emprenderlas” (Donoso, 2023: 111). Freire (2004) señala que no hay una única forma de educación, no hay una educación neutra, todas obedecen y contribuyen a diferentes concepciones de la realidad. Por ello, es necesario fortalecer la opción que considera mejor, la más justa, a través de pedagogías para la construcción de procesos de sustentabilidad para la vida (Rodríguez, Sánchez, 2022).

El objetivo de la investigación es analizar, a través de relatos, las prácticas educativas para la defensa del territorio, ante el avance de un modelo capitalista depredador de los recursos naturales y de la forma de vida comunitaria. Esta investigación utiliza herramientas de metodología cualitativa. Se analiza el contenido de 11 relatos escritos por docentes de diferentes áreas del subsistema CECyTEO. Para acceder a los textos, se estableció contacto de manera personal con los profesores, se les explicó el objetivo de la investigación y se les pidió autorización para utilizar la información en esta investigación. Cabe señalar que las y los profesores estuvieron de acuerdo en que se analizaran sus prácticas porque ellos consideran que están orientadas a generar mejoras para procesos de enseñanza-aprendizaje acorde a las necesidades de los territorios en donde inciden.

Cada relato explicita las prácticas de defensa del territorio realizadas, respondiendo a tres preguntas: ¿Cuál territorio se defiende? ¿de qué se defiende?, y ¿cómo se defiende? A continuación se presenta la definición de algunos conceptos:

- a) Territorio: Paz (2017) comprende el territorio como una construcción social que se produce a través de su uso, apropiación, significación y control, en el marco de las múltiples relaciones de poder que lo construyen. La noción de territorio como constructo permite pensar en el sujeto que lo produce en tanto productor y producto de éste. “El territorio defendido [...] no es preexistente a su defensa, sino producto de las interacciones antagónicas del conflicto” (Paz, 2017: 209).
- b) Defensa del territorio: el territorio puede visualizarse claramente en la tensión frente a amenazas como una catástrofe natural; sin embargo, un enemigo mayor es el modelo de vida capitalista, neoliberal, extractivista, que no tiene un rostro plenamente definido (Rodríguez, Sánchez, 2022). La defensa del territorio se realiza por quienes viven las consecuencias perjudiciales del avance capitalista en diferentes esferas, como la económica, social y ambiental. La motivación es entonces la búsqueda de la justicia.
- c) Características de las prácticas educativas para la defensa del territorio. Las pedagogías críticas latinoamericanas están conformadas por una pluralidad de teorías, metodologías y prácticas, que comparten características comunes que permiten identificarlas como: contrahegemónicas, territorializadas, emergentes desde la alteridad y configuradas desde la praxis (Cabaluz-Ducasse, 2016).

El quehacer educativo se caracteriza por prácticas educativas que engloban técnicas, estrategias y materiales que se utilizan para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valladares, 2017). Las prácticas educativas encaminadas a la defensa del territorio se caracterizan por ser:

- *Contrahegemónicas*. Son configuradas a partir de una multiplicidad de discursos y experiencias. Han constituido un cuerpo pedagógico negado, excluido y deslegitimado por las pedagogías oficiales, y se oponen de manera teórica y práctica a las diferentes formas de dominación existentes en sociedades capitalistas (Cabaluz-Ducasse, 2016). En la escuela, el modelo dominante marca una agenda educativa caracterizada por los *ranking* educativos, la supremacía de la forma frente al contenido, la homogeneización de las propuestas, la apariencia de control y ausencia de conflictos. Prácticas contrahegemónicas son aquellas que se desarrollan para superar la estandarización, fragmentación y homogeneización de la experiencia y de los saberes (Cortés-González *et al.*, 2021).

- *Territorializadas*. Parten de un pensamiento situado y contextualizado sociohistórica y geográficamente, para potenciar un proyecto cultural y político que permita romper con siglos de colonialidad y eurocentrismo (Cabaluz-Ducasse, 2016). La configuración de nuevas pedagogías se da en la medida en que la escuela reconoce otras formas de saber y otros actores en cuyas narrativas se evidencian hechos en la interacción de la comunidad y el territorio; estas experiencias dan cuenta de aspectos de geograficidad, sociabilidad y de historicidad concretos (Macías *et al.*, 2021).

• *Emergentes desde la alteridad.* Se orientan a la lucha por la justicia y liberación de los sujetos oprimidos. Para ello, se desarrollan procesos de aprendizaje del mundo y la realidad social, desde la injusticia, la explotación, la exclusión y también la esperanza (Cabaluz-Ducasse, 2016). En cuanto a las pedagogías de la alteridad, los currículos deben estar acordes a la realidad y motivación que tienen los jóvenes; esto los ubica en un rol protagónico, que es fundamental para lograr sus objetivos y metas. El papel del maestro resulta importante para posibilitar la alteridad de las prácticas educativas (Macias *et al.*, 2021).

• *Configuradas desde la praxis.* Se asume que los procesos de liberación requieren algo más que la conscientización de los sujetos, lo que implica avanzar también en términos prácticos hacia la transformación concreta de las estructuras de dominación (Cabaluz-Ducasse, 2016). Los proyectos pedagógicos están orientados hacia el diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material o equipo, a la adquisición del dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, ambiental, política o económica (Macias *et al.*, 2021). Estas pedagogías surgen como una propuesta analítica a las prácticas educativas que relatan las y los profesores del CECyTEO. Estos relatos se insertan en lógicas emancipadoras que desafían la hegemonía del sistema educativo. Se quiere visibilizar y reconocer que, a pesar de los problemas de infraestructura, conflictos territoriales y estereotipos académicos, existen prácticas educativas que se identifican como contrahegemónicas, emergentes desde la alteridad, configuradas desde la praxis y defienden, ya sea de forma explícita o no, diferentes territorios.

Metodología

Dada la diversidad de subsistemas de nivel medio superior en Oaxaca (véase Tabla 1), y sobre todo que el trabajo docente no tiene recetas,¹ es decir, en las aulas no hay una sola forma de diseñar la manera de enseñar y aprender, se planteó una metodología cualitativa de estudio de casos de corte transversal, debido a que este tipo de enfoque sirve para comprender la realidad social “donde no hay leyes generalizadas, sino sentimientos, pensamientos e historias de los actores sociales que son captados a través de sus testimonios” (Binda, Benavent, 2022: 182).

¹ Los contextos no son iguales; pueden existir similitudes entre las comunidades (ambiente, relaciones sociales, problemáticas, etc.), pero cada centro educativo tiene sus propias particularidades.

Tabla 1. Subsistemas y número de planteles por cada uno

Subsistema	Número de planteles	Subsistema	Número de planteles
CECFOR	1	IEBO	260
CECYTEO	106	PARTICULAR	97
CEDART	1	PREFECO	14
COBAO	68	PREPA ABIERTA ESTATAL	1
CONALEP	6	TELEBACHILLERATO COMUNITARIO	99
CSEIIO	48	UABJO	13
DGB	3	DGETAyCM	13
DGETI	24		

Fuente: Modificada de CGEMSySCyT y CEPPEMS, 2022

La evidencia empírica se obtuvo de 11 relatos escritos por docentes que participaron en las dos convocatorias emitidas por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), organismo que invitó a los docentes a escribir en forma narrativa sus prácticas educativas. En los relatos escritos se explicitan las actividades realizadas en una asignatura o área de conocimiento y en un ciclo escolar determinado. Estos escritos son descripciones holísticas, según los docentes, de la realidad y del territorio en el que realizan su práctica educativa.

Se realizó un análisis crítico y de contenido de los relatos de los profesores, buscando responder a las preguntas guía: ¿Cuál territorio es el que se defiende? ¿de qué se defiende? y ¿cómo se defiende? Y a través de los cuatro elementos teóricos que caracterizan las estrategias didácticas encaminadas a la defensa del territorio: contrahegemónicas, territorializadas, emergentes desde la alteridad y configuradas desde la praxis. Los criterios que determinaron la elección del subsistema de EMS del cual se analizaron los relatos fueron: 1) considerar un subsistema que tuviera centros educativos en las ocho regiones de Oaxaca, y 2) la factibilidad de establecer contacto con los docentes que hubieran participado en alguna de las dos convocatorias.

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológico del Estado de Oaxaca (CECyTEO) es una institución pública de nivel medio superior. Es el segundo subsistema del estado y tiene 106 centros educativos (CEPPEMS, CGEMSySCT, 2021), divididos en 41 planteles² y 65 centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD),³ distribuidos en las ocho regiones del estado de Oaxaca (Acerca del CECyTEO, s.f.). En 2022 y 2023, la USICAMM lanzó las dos convocatorias para conocer las prácticas educativas realizadas a nivel básico⁴ y medio superior a través de relatos escritos. Cabe mencionar que lo que cada docente escribió en el año 2022 fue lo que hizo durante los meses de enero de 2020 a febrero de 2022, periodo en el que las prácticas educativas

2 Se imparte EMS con el modelo de bachillerato tecnológico y formación para el trabajo a través del programa DUAL en la modalidad escolarizada.

3 Se imparte EMS con el modelo de bachillerato general en la modalidad escolarizada.

4 Incluyen el nivel preescolar, primaria y secundaria.

no se realizaron de manera presencial debido al confinamiento por la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2.

Los escritos presentados en 2023 corresponden al periodo de marzo de 2022 a febrero de 2023, cuando casi todas las instituciones educativas de Oaxaca habían regresado a las actividades presenciales. En la convocatoria de la USICAMM se establecieron tres categorías de participación: Categoría I. Educación a pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas; Categoría II. Recuperación de aprendizajes; y Categoría III. Elaboración de material didáctico. En la primera convocatoria, el CECyTEO obtuvo el primer lugar a nivel estatal, con 16 docentes premiados (MARCA, 2022) y en 2023, fueron premiados 13 docentes. Se contó con el apoyo de una colega trabajadora del CECyTEO para tomar contacto con los docentes; de los 16 de la primera convocatoria, solo 5 aceptaron y de los 13 de la segunda, solo 6 aceptaron someter sus relatos escritos al análisis.

En la primera etapa de la metodología se sistematizó la información y, de los 11 relatos, 6 corresponden a centros EMSaD y 5 a planteles. Las regiones geográficas en las que se ubican los centros EMSaD participantes son 2 en la Mixteca, 2 en los Valles Centrales, 1 en la Costa y 1 en la Sierra Sur. La localización geográfica de los planteles donde laboran los docentes participantes son: 3 de Valles Centrales, 1 de la Costa y 1 del Istmo. Respecto al área disciplinar, 4 son de ciencias naturales, 1 de matemáticas, 1 de actividades deportivas y 5 de histórico-social. En cuanto a las categorías de participación que marcó la USICAMM, 1 texto narrativo se desarrolló en la categoría I, 4 en la categoría II y 6 en la categoría III.

En la Tabla 2 se muestra el nombre de los participantes que otorgaron su autorización para que apareciera su nombre completo, así como su institución de trabajo, nombre del relato con el que participó y el contexto general de los centros de trabajo descritos por ellos mismos. Se omitió el nombre de la participante que así lo solicitó, pero en su lugar se pone la clave M46-20 que significa: mujer de 46 años de edad con 20 años de experiencia laboral en el CECyTEO.

En la segunda etapa de la metodología, se cruzó la información del contexto de cada plantel o centro EMSaD con las prácticas educativas presentadas en cada relato escrito.

Los elementos teóricos a identificar en los 11 relatos fueron las categorías que en esta investigación se establecieron como parte de las prácticas educativas de pedagogías críticas y emancipadoras vinculadas al territorio: contrahegemónicas, territorializadas, emergentes desde la alteridad y configuradas desde la praxis. Para el análisis de los datos y los resultados se ocuparon las matrices de contenido. También se realizó la triangulación de datos entre pares para evitar sesgos.

Tabla 2. Información general de las personas participantes

Docente	Área disciplinar/ adscripción	Tema del relato escrito	Contexto
Hitayadzi Jiménez López	Histórico social / EMSaD 64 Cuquila	Pintando la filosofía	El centro se localiza en la región de la Mixteca, en la comunidad de Santa María Cuquila, Tlaxiaco. Es rural con un alto grado de marginación. Las actividades principales son: agricultura, albañilería, elaboración de artesanías, entre otros oficios. Se rigen por un sistema normativo interno y mantienen el uso de su lengua indígena, el mixteco.
Xochiquétzal Jiménez López	Ciencias naturales / EMSaD 31 Yosoñama	Combina, juega y nombra. Material de apoyo en la nomenclatura de compuestos químicos inorgánicos	El centro se localiza en la región de la Mixteca, en la comunidad de Santo Domingo Yosoñama, Tlaxiaco. Los jóvenes son hablantes del mixteco. La comunidad se identifica como una zona con alto grado de marginación y grado medio de rezago social.
Angélica Curiel Torres	Matemáticas / Plantel 07 Te-lixtlahuaca	Salón casino (Probabilidad y estadística)	El plantel se localiza en la región de los Valles Centrales, a 40 min. de la capital del estado. Los jóvenes son hablantes de español. La comunidad está catalogada como de media marginalidad. La matrícula escolar está formada por jóvenes provenientes de la cabecera municipal de San Francisco Te-lixtlahuaca y de otras rancherías con mayor índice de marginación.
Francisco López Gallegos	Deportes / Plantel 07 Te-lixtlahuaca	Desarrollo y fortalecimiento de las capacidades físicas condicionales y coordinativas	
Rosalba Valle López	Ciencias naturales / Plantel 05 Etlá	Por encima del techo de Cristal (Impulsar vocaciones científicas en las estudiantes del plantel)	El plantel se localiza en la región de los Valles Centrales, a 20 min. de la capital del estado. Los jóvenes son hablantes del español. La comunidad está catalogada como de media marginalidad. La matrícula escolar está compuesta por jóvenes provenientes de la cabecera municipal de Villa de Etlá y de otras rancherías con mayor índice de marginación. Tiene una matrícula escolar de 540 jóvenes.
Nicéforo Pérez Suárez	Histórico social / EMSaD 76 Arrazola	Cuadernillo de Aprendizaje <i>on line</i> y digitales	El centro se localiza en la región de los Valles Centrales, a 30 min. de la capital del estado. La comunidad es considerada conurbada, no obstante, son marcadas las carencias con respecto al acceso de los recursos tecnológicos.
Juan Gómez Santiago	Administración / EMSaD 48 Zegache	Cuadernillos de aprendizaje	El centro se localiza en la región de los Valles Centrales en el municipio de Santa Ana Zegache, a una hora de la capital del estado. La comunidad está considerada con alto grado de rezago social. Los jóvenes son monolingües hablantes de español.

Amado Betanzos Santiago	Ciencias naturales / Plantel 18 Tehuantepec	Física en tiempos de pandemia	Santo Domingo Tehuantepec está ubicado en la región del Istmo a 248 km. de la capital del estado. Este municipio se considera la piedra angular de la cultura zapoteca en el estado. El plantel cuenta con una matrícula de 723 estudiantes, 368 de ellos son varones y 355 son mujeres. La comunidad es hablante de español y zapoteco. Las actividades económicas que destacan son: agricultura, ganadería y obreros en algunas industrias cercanas a la cabecera municipal. El acceso a internet es bueno.
M46-20	Ciencias naturales / Plantel 38 Huatulco	Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje	El plantel se localiza en Santa María Huatulco, en la región de la Costa. El municipio es una zona conurbada con índice de marginación medio. La comunidad es hablante de español. La matrícula escolar se conforma con estudiantes de la cabecera municipal y de las comunidades aledañas que presentan índices de marginación altos. Se les dificulta el acceso al internet.
Guadalupe Álvarez Rasgado	Histórico social / EMSaD 54 Texmelucan	Educación, tradición y valores; raíces de mi tierra en pro de la unión y paz entre los pueblos	El centro se localiza en la región de la Sierra Sur, pertenece al distrito de Sola de Vega. La Sierra Sur padece conflictos agrarios, étnicos y religiosos ente comunidades zapotecas, mixtecas, chatinos, chontales, amuzgos, triquis y mestizos. Los habitantes de San Lorenzo Texmelucan hablan español y 90% de los habitantes dominan el zapoteco. Las condiciones socioeconómicas de los habitantes de marginación alta y muy alta. La matrícula escolar se integra de jóvenes de comunidades con conflictos agrarios pertenecientes al distrito de Sola de Vega.
Carolina Agustina Luis Gerónimo	Histórico social / EMSaD 52 Buena Vista Loxicha	Cuadernillos de aprendizaje para los estudiantes	El centro se localiza en la población de Buenavista Loxicha, perteneciente al distrito de Pochutla en la región Costa. La población es rural, cuya actividad económica es la siembra de café, guanábana y plátano. La comunidad presenta un alto índice de marginación. El internet y los aparatos electrónicos son de difícil acceso.

Fuente: elaboración propia con datos de los informantes.

Resultados

A continuación, se analizan y discuten los 11 relatos de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas que sirvieron para detectar los cuatro tipos de territorios, lo que se defiende en ellos y cómo lo hacen.

1. Cuerpo territorio

Francisco López Gallegos explicita en su relato (2023) que los deportes son de suma importancia para los jóvenes bachilleres que se encuentran en la etapa de desarrollo físico, mental y emocional. Las actividades físicas previenen el desarrollo de enfermedades crónico-degenerativas en los estudiantes. Sin embargo, la actividad física se encuentra marginada en el currículo, pues no

cuenta con una evaluación cuantitativa que se refleje en una calificación en la boleta escolar; esta situación permea en la poca valoración sobre la materia tanto de docentes como de estudiantes.

los estudiantes que se atienden en este plantel continúan en su etapa de desarrollo físico, mental y emocional. Desafortunadamente, no todas las personas consideran importante esta asignatura [deportes] incluyendo a los docentes de otras áreas [...] En la escuela es un gran desafío convencer a los jóvenes de que las actividades físicas son igualmente importantes que las otras asignaturas, esto debido a que no cuenta con una calificación en la boleta (Relato de Francisco López Gallegos, 2023).

Además de beneficios en las habilidades del cuerpo, juegos que favorecen el trabajo en equipo, la coordinación y la memoria, las actividades propuestas son atractivas para los jóvenes estudiantes.

Con los estudiantes reforzaba constantemente la importancia de por qué participar en la práctica deportiva y el mejoramiento de sus capacidades motoras porque esto incide en una vida saludable (Relato de Francisco López Gallegos, 2023).

El presupuesto para las actividades deportivas es aún más limitado que para otras asignaturas. Frente a esta carencia, los docentes tienen que generar estrategias y aportar recursos para llevarlas a cabo.

Para superar la carencia de materiales, tuve en algunos casos que hacer uso de materiales reciclados (botellas, papel, latas, llantas) o de la naturaleza (piedras, palos, ramas). Todo esto para realizar mi trabajo y cumplir correctamente con las actividades de desarrollo y fortalecimiento de las capacidades físicas (Relato de Francisco López Gallegos, 2023).

En el sistema capitalista dominante, el cuerpo solo es útil como un instrumento sometido a los requerimientos del mercado laboral (Foucault, 1984); para ello, es conveniente la escisión del cuerpo en una dimensión material y una subjetiva. En la escuela se favorecen asignaturas que son útiles para que los estudiantes puedan insertarse en la cadena productiva. La subjetividad del estudiante en procesos como la memoria y la imaginación se condicionan para funcionar como operarios en el campo laboral; se deja de lado la dimensión material de la persona. La actividad física restituye la unidad del cuerpo; se generan actividades para la salud y el bienestar de los jóvenes, que les serán de provecho a lo largo de toda su vida.

En otra experiencia, Rosalba Valle López evidencia en su relato (2023) cómo, en el campo de la subjetividad, las expectativas y posibilidades para desarrollarse en diferentes ocupaciones son un campo en donde se observan procesos de dominación. Para las jóvenes estudiantes es difícil imaginar y acceder a una carrera científica debido a la imposición de un modelo científico lejano a su persona, que se difunde en medios de comunicación, familiares y personas del entorno estudiantil.

Al preguntar a las jóvenes cómo son las personas que se dedican a la ciencia, las respuestas atendieron a estereotipos como varón, mechudo, con lentes, antisocial, genio, en un laboratorio (Relato de Rosalba Valle López, 2023).

El modelo de persona científica (masculino, blanco, anciano, europeo) que se presenta en el contexto de las estudiantes, permea en su subjetividad y les condiciona a elegir ocupaciones relacionadas con los cuidados y funciones de apoyo, y les desmotiva a elegir carreras científicas. Ante esta situación, la docente hace visibles a científicas mexicanas, mujeres que han tenido que superar diferentes desafíos; que fueron jóvenes como ellas y se desempeñan en la investigación.

Científicas mexicanas que en la actualidad se ocupan de atender problemas actuales de importancia para el país como Julieta Fierro, Tessy López y Ali Guarnero; son científicas de fama internacional, vivas, mexicanas; son madres, abuelas, y todas mujeres entusiastas que han tenido dificultades y éxitos profesionales y personales (Relato de Rosalba Valle López, 2023).

Con base en el aprendizaje construido, las jóvenes elaboraron una calaverita literaria y un panteón científico. De esta forma, el nuevo modelo de mujer científica construido en la subjetividad de las estudiantes se plasma en un verso, en un dibujo, en elementos propios de la tradición de las fiestas de muertos. La práctica de Rosalba Valle López se desarrolla desde un enfoque de género que evidencia cómo se ha difundido un modelo de científico, masculino, europeo y ajeno a los problemas locales. Este estereotipo se ha impuesto en la subjetividad de las jóvenes estudiantes y les limita, desde su propio pensamiento, a incursionar en las ciencias.

Las prácticas de Francisco López Gallegos y Rosalba Valle López favorecen el desarrollo integral del estudiante, de la persona. El profesor de educación física se distancia de prácticas selectivas que solo valoran el componente intelectual. Él propone actividades que defienden la integralidad de la corporalidad en el proceso de aprendizaje. Para reproducir la vida, el cuerpo, que para Haesbaert (2020) es un territorio vivo y social, debe estar saludable, el ejercicio físico es vital para eso.

La profesora de ciencias naturales en su relato menciona prácticas creativas que unen el cuerpo con la cultura de la comunidad, pero al mismo tiempo distancia el cuerpo de los estereotipos. Ambas prácticas se contraponen a un sistema en el cual el cuerpo solo es valioso si está sometido al sistema de producción (Lefebvre, 1974; Foucault, 1984). Las experiencias descritas son ejemplos de cómo, desde la escuela, se pueden generar prácticas para la defensa del cuerpo-territorio. En ella, el cuerpo se comprende no solo como carne y huesos, sino también con su subjetividad, con sus miedos, angustias y alegrías (Cruz *et al.*, 2017).

2. Territorio en conflictos agrarios

Los conflictos territoriales se dirimen en el ámbito jurídico, pero continúan las tensiones y la violencia incluso en los más jóvenes. La solución queda en papel, pero no genera vías para el diálogo y para restablecer la buena relación entre las comunidades.

Ante ello, se desarrolla una práctica educativa en territorios con violencia por conflictos agrarios entre las comunidades de San Lorenzo Texmelucan y Santo Domingo Teojomulco, Oaxaca (México). Los conflictos entre indígenas zapotecos, mixtecos, chatinos, chontales, amuzgos, triquis y mestizos, generan incertidumbre social y dificultan la actividad económica (Relato de Guadalupe Álvarez Rasgado, 2023). Las actividades generadas en la escuela permiten crear conciencia sobre el problema, mejorar las relaciones de convivencia en las nuevas generaciones y favorecer una cultura de paz e intercambio cultural.

En el año 2007, bajo la observación que realicé sobre las pocas alternativas de educación que los jóvenes tenían, tanto de una población como en la otra, y aun con tensiones propias y naturales como consecuencia de tantos años en conflicto, inicié dentro del aula con una actividad que lograra unificar a los jóvenes [...] logrando promover una cultura de paz e intercambio cultural (Relato de Guadalupe Álvarez Rasgado, 2023)

Lo que inició como un proyecto de aula, ahora se realiza como la Expo-feria académica, cultural y gastronómica "Raíces de mi Tierra". Este evento, afirma Guadalupe Álvarez Rasgado (Relato, 2023), se ha llevado a cabo por 15 años consecutivos, con la participación de los cuatro municipios: San Lorenzo Texmelucan, Santo Domingo Teojomulco, San Jacinto Tlacotepec y Santa Cruz Zenzontepec. Asisten docentes, directivos, alumnos, padres de familia y autoridades de las comunidades. Esta actividad ha fortalecido valores como la tolerancia, el respeto a la diversidad, la libertad, el respeto hacia la misma persona, unidad, responsabilidad y paz, en niños, jóvenes y adultos.

Uno de los objetivos de la educación crítica apunta a la construcción de paz. En este rumbo se inserta la práctica docente de la profesora Álvarez Rasgado, quien ha logrado conjuntar a la comunidad educativa extensa, es decir, no solo a alumnos y docentes sino a autoridades de las poblaciones que han tenido conflictos agrarios. La escuela se compromete con el contexto concreto en que desarrolla su tarea y responde a las necesidades más apremiantes, como la de fomentar encuentros en que se comparte la cultura propia y se favorece la construcción de un sujeto supracomunitario.

3. Escuela territorio

La escuela trasciende su condición de infraestructura en la que se transmiten y reproducen conocimientos, llega a configurar un espacio para la reflexión política y el compromiso social (Ospina Mesa, *et al.*, 2021). Hay una naturaleza testimonial en los espacios relegados como las escuelas (Freire, 2012). La escuela como territorio puede entenderse como una construcción social en la que los maestros y maestras generan las condiciones para la formación y el despliegue de prácticas y saberes pedagógicos, de cara a las tensiones y potencialidades propias de las relaciones de los integrantes de la comunidad educativa con sus realidades socioculturales (Ospina *et al.*, 2021).

En el sistema de educación dominante, la evaluación del aprendizaje es un punto crítico. Afirma Hitayadzi Jiménez López (Relato, 2023) que cuando se les dice a los estudiantes que se les va a evaluar, inmediatamente se estresan, más aún si se les evalúa con un examen cuantitativo, en el cual pueden obtener bajas calificaciones o incluso reprobado. Esta situación agudiza la desconfianza y minimiza las posibilidades de éxito escolar en los jóvenes de Santa María Cuquila, Tlaxiaco (Oaxaca), comunidad de la región mixteca que presenta un fuerte rezago económico y alta migración.

Ante esta situación, se propone la evaluación de los contenidos de la materia de Filosofía por medio de una pintura, de forma que el estudiante pueda expresar, no solo lo aprendido sino externar sus emociones de forma gráfica. Cabe señalar que el pueblo mixteco se ha destacado por la elaboración de códices (Gutiérrez, 1987). Entonces, se rescata este recurso para potenciar el aprendizaje en el aula.

La docente señala que ningún estudiante faltó a esas sesiones ni llegó tarde, tampoco pidieron permiso para dejar de hacer la actividad con el justificante de ir al sanitario, comprar agua, entre otros. Al contrario, desde el primer día que se llevó a cabo exclamaron: ¿“Ya se acabó la hora”? “Ay, no me quiero ir”, “Déjenos trabajar un poco más”.

Los estudiantes expresaron que fue muy satisfactorio pues relacionaron los aprendizajes con sus experiencias de vida o situaciones por las que están pasando en esos momentos. Esto destaca en algunos alumnos que son tímidos para expresarse oralmente, lo cual puede ser porque son hablantes de su lengua materna: el mixteco. Con la actividad se mostró que Filosofía no es una asignatura teórica, histórica o memorística, de la que solo aspiran a obtener una calificación aprobatoria, sino que les ofrece aprendizajes significativos para la vida y cuyos elementos pueden plasmarse en una pintura.

En otro caso, Angélica Curiel Torres en su relato (2023) afirma haber desarrollado una práctica educativa para comprender y aplicar la probabilidad en situaciones conocidas e interesantes para los jóvenes, a través de los juegos de azar (dados, pirinola y voladitos). Y finalmente, Xochiquétzal Jiménez López afirma que las actividades lúdicas facilitan el aprendizaje y comprensión de temas abstractos:

[En] el centro no se cuenta con laboratorio, pero aun así se realizan actividades experimentales. Basado en la experiencia docente [...] “aprenden de memoria” los iones y cationes [...] pierden el interés en el mimo. [...], ya que se considera que los juegos, establecen una forma de aprendizaje significativo, constituyendo una manera atractiva que motivan a los estudiantes a aprender de manera diferente (Relato de Xochiquétzal Jiménez López, 2022).

Para superar este desinterés, la docente construyó una ruleta con materiales accesibles en el medio. La actividad lúdica se utilizó para facilitar el aprendizaje y comprensión del tema de nomenclatura de compuestos químicos inorgánicos.

4. Escuela territorio virtual

Durante la pandemia la experiencia del mundo se tornó incierta y cruel. No obstante, en esta nueva realidad es posible reconocer y mapear experiencias colectivas de resistencia afirmativa en el campo pedagógico (Suárez, 2022).

Por una parte, se desarrollaron prácticas para hacer uso de la tecnología para reuniones virtuales, revisar asignaciones y presentar contenidos. M46-20 (Relato, 2022) señala que fue necesario analizar los programas de cada asignatura para seleccionar los temas y los aprendizajes más significativos, para después planear la secuencia didáctica y revisar herramientas con las que podía apoyar la enseñanza, pues los jóvenes estudiantes carecían de experiencia en el uso de herramientas digitales. En el caso de Amado Betanzos Santiago (Relato, 2022), afirma que, para la materia de Física, se idearon materiales para la realización de experimentos caseros durante el confinamiento. El docente elaboró y presentó a los estudiantes dos tipos de guías previas a cada experimento, una en formato PDF y la otra en formato de video, las cuales sustituyeron la presencia física en el laboratorio y facilitaron al estudiante la experimentación desde casa, con los materiales de su entorno.

Por otra parte, la continuidad virtual de la escuela no fue viable en entornos más críticos como las regiones en extrema pobreza, en donde el acceso a internet es difícil y la compra de equipos es un gasto que la familia rural campesina no se puede permitir; además, donde se cuenta con condiciones climáticas como la lluvia constante, que impiden tener una buena recepción de la señal, e incluso no se cuenta con el servicio de electricidad. Bajo estas circunstancias, profesores como Juan Gómez Santiago (Relato, 2022), Nicéforo Pérez Suárez (Relato, 2022) y Carolina Agustina Luis Gerónimo (Relato, 2023) se organizaron, junto con otros docentes, para conformar el grupo *Academus Biaani*, de los Centros EMSaD del CECYTEO. Este grupo de docentes propuso como estrategia el diseño de materiales impresos a manera de cuadernillos de diferentes asignaturas, para atender las necesidades concretas de los estudiantes que no tenían acceso a los medios tecnológicos. En este aspecto:

[...] nos organizamos en reuniones de trabajo y se planteó la posibilidad de realizar un material didáctico que nos sirviera de apoyo [...], sobre todo a los estudiantes, [...] muchos no cuentan con los recursos económicos, servicios de internet y de un equipo de cómputo para trabajar en línea de manera directa, y tampoco se tenía un conocimiento al 100% sobre el uso de las diferentes plataformas para establecer la comunicación docente-alumno, y poder llevar a cabo las actividades escolares (Relato de Juan Gómez Santiago, 2022).

Los cuadernillos están dirigidos a las asignaturas de Historia de México, Metodología de la Investigación, Introducción a las ciencias sociales y Administración. Después del confinamiento, ya dentro del aula, este material se sigue utilizando (Relato de Carolina Agustina Luis Gerónimo, 2023).

Finalmente, en el caso de los deportes, se buscó la forma de continuar con las actividades a distancia; para ello, se hizo uso de los teléfonos celulares a fin de reportar los ejercicios propuestos por el profesor y así, el docente pudo asesorar de mejor manera al estudiante.

Con la virtualidad no era posible corregir, estar al pendiente al 100%, sin embargo, se intentaba al evaluar los videos enviados por los estudiantes (Relato de Francisco López Gallegos, 2023).

Como se ha evidenciado en el análisis de los 11 relatos presentados, se han desarrollado prácticas pedagógicas críticas en el sistema CECyTEO. En la Tabla 4, se muestra de manera sintética de qué forma, realizan la defensa de los diferentes territorios.

Tabla 4. Prácticas pedagógicas críticas

Territorio	Amenaza	Características de las prácticas pedagógicas críticas latinoamericanas			
		Contrahegemónica	Territorializada	Alteridad	Praxis
Cuerpo territorio	Poca atención al bienestar del cuerpo físico, marginación de las actividades físicas en el currículo escolar.	Posicionamiento de la actividad física como un área importante en el currículo. Desarrollo de actividades significativas para los estudiantes, incluso en pandemia.	La actividad física es necesaria en un contexto con enfermedades crónico-degenerativas	Se atiende a la necesidad de los jóvenes que están en etapa de desarrollo físico y mental.	Se desarrollan juegos divertidos y se complementa con trabajo en equipo, trabajo de memoria y coordinación. En la pandemia se solicitan videos para mejor orientación de los estudiantes
	Dominación de la subjetividad; un modelo de científico masculino, blanco, indiferente de los problemas actuales y lejano de las jóvenes indígenas.	Evidencia científicas: mujeres mexicanas que atienden problemas actuales.	La imagen del científico masculino europeo es difundida en el contexto de las estudiantes, en revistas, televisión, radio, etc.	Jóvenes mujeres estudiantes de contextos indígenas y rurales.	La experiencia se expresa en la forma de una calaverita literaria y un panteón científico, elementos de la tradición de las fiestas de muertos en Oaxaca.
Territorio en conflictos agrarios	Continuidad del conflicto agrario, aunque solucionado en el ámbito político administrativo, continúa en un clima de violencia.	Creación de una cultura de paz.	El conflicto deriva de problemas territoriales entre San Lorenzo Texmelucan y Santo Domingo Teojomulco, Oaxaca, México.	Jóvenes estudiantes involucrados en conflictos del pasado que agudizan su situación de pobreza y amenazan su integridad.	Expo-feria académica, cultural y gastronómica "Raíces de mi tierra".

Escuela territorio	Evaluaciones cuantitativas que ponen en riesgo la confianza y el éxito escolar de los alumnos	Evaluación a través de una pintura que muestra los conocimientos y experiencias con la filosofía.	Se utiliza el recurso de la pintura. El pueblo mixteco se ha destacado por la elaboración de códigos desde la antigüedad.	Jóvenes indígenas mixtecos.	Los alumnos plasman su filosofía y experiencias a través de la pintura. La filosofía no es una materia que sirve sólo para pasar de grado, sino para aprender mejor de la vida propia y expresarla de múltiples formas.
	Separación entre los conceptos de probabilidad y su aplicación en la vida cotidiana.	Vinculación entre la probabilidad como ciencia, y el uso en la vida de los jóvenes estudiantes.	Se retoman juegos (pirinola, dados, voladitos) y situaciones como la lluvia para mostrar cómo la probabilidad puede explicar estos elementos.	Jóvenes indígenas y rurales.	Los conceptos y la utilidad de la probabilidad se ejemplifican con situaciones de la vida cotidiana de los jóvenes.
	Memorización y uso de una nomenclatura desconocida .	Se fabrica un recurso didáctico para facilitar la nomenclatura química.	Se utilizan elementos de reciclaje accesibles, como hojas y cartón reutilizado.	Jóvenes indígenas y rurales	El uso del material didáctico es práctico y facilita el aprendizaje.
Escuela territorio virtual	Suspensión de la actividad educativa, deserción y abandono escolar por la pandemia.	Se realizan esfuerzos virtuales para la continuidad exitosa del curso.	Se utilizan elementos como el celular, la computadora; programas accesibles a los jóvenes estudiantes.	Estudiantes que por el riesgo sanitario no podían asistir a la formación presencial	Sesiones y actividades en línea
		Se realizan esfuerzos por generar la experimentación desde casa.	La casa se comprende como un laboratorio en donde hacer experimentos	Estudiantes que por el riesgo sanitario no podían asistir a la formación presencial	Se elabora una guía de actividades y videos demostrativos
		Se realizan esfuerzos a distancia para la continuidad exitosa del curso.	Se utilizan textos, como un recurso económico y accesible ante la imposibilidad de utilizar tecnologías de la información para la educación en tiempos de pandemia.	Jóvenes que no tienen equipos o conexión a internet para continuar con su educación en la pandemia.	Se desarrollan cuadernillos de contenidos y actividades para realizar en casa, en el ámbito de las asignaturas de Historia de México, metodología de la investigación y administración.

Fuente: elaboración propia a partir de las 11 narrativas.

Los relatos analizados a lo largo del texto pueden considerarse prácticas educativas contrahegemónicas, porque en sus objetivos van más allá de un simple adoctrinamiento y porque no consideran al alumno como un elemento más para la maquinaria de producción-consumo capitalista. Se atienden los problemas reales en el contexto, los aprendizajes son significativos en cuanto a que incluyen las experiencias propias, tradiciones, saberes, elementos locales cercanos para los jóvenes.

Las prácticas facilitan el diálogo y la atención hacia el otro, parten de la alteridad. Se reconoce la diversidad de las personas y se procura generar pedagogías desde la otredad. Finalmente, las acciones emprendidas superan los conocimientos abstractos para concretarlos en juegos y herramientas accesibles, de forma que son útiles para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental (Walsh, 2007).

Conclusión

En el trabajo educativo oaxaqueño de nivel medio superior es posible encontrar prácticas pedagógicas emancipatorias que se alejan de las prácticas educativas hegemónicas, adoctrinadas para servir al capital, y defienden al menos cuatro formas de percibir y preservar el territorio, éstas son: 1) Cuerpo territorio: el cuerpo de los jóvenes es el territorio que debe defenderse del sedentarismo y desapego a realizar actividades deportivas porque a largo plazo dañará su salud, de la enajenación que provoca el uso excesivo del celular, así como deconstruir los estereotipos en la elección de actividades profesionales. 2) Territorio en conflictos agrarios: defiende una verdadera convivencialidad y visibiliza que los conflictos agrarios debilitan a la comunidad y pueden beneficiar a las políticas extractivas. Por ello se busca reconstruir la paz a través del encuentro cultural. 3) Escuela territorio: propone la generación de prácticas educativas para la comprensión de conceptos abstractos. En este territorio, se proponen actividades lúdicas que consideran los saberes tradicionales de los participantes. 4) Escuela virtual territorio: después de la pandemia de Covid-19, se establecen creativamente formas de utilizar los medios electrónicos, se desarrollan materiales acordes a las condiciones de los participantes y se utilizan espacios del hogar como medios para poner en práctica los conceptos teóricos. En estas formas territorializadas se considera el contexto social de los participantes para proponer prácticas educativas creativas en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo es un monólogo o solo busca la memorización, sino que se favorece la conciencia social.

Transformar las prácticas docentes sigue siendo un reto. Incentivar a los profesores frente a grupo a reflexionar sobre su quehacer en el aula es central para avanzar hacia la construcción de una escuela crítica que provea el espacio para el ejercicio de la libertad de aprender. Lograr que el alumnado experimente nuevas maneras de acercarse al conocimiento y de ser un agente activo, es el rumbo que debe marcar la política pública que, una y otra vez debe recuperar el espíritu libertario y crítico para generar espacios, actores y estrategias que brinden a los alumnos y profesores la satisfacción de desarrollar aprendizajes creativos y personales para que sean realmente significativos. Este trabajo se suma a resaltar el esfuerzo de docentes comprometidos con esta tarea.

Referencias

- Acerca del CECYTEO (s/f). <http://www.cecyceto.edu.mx/Nova/Site/About>
- Avendaño, A. (2018, 6 octubre). Megaproyectos en Oaxaca, prueba de fuego para Obrador. *El Imparcial de Oaxaca*. https://imparcialoaxaca.mx/oaxaca/227714/megaproyectos-en-oaxaca-prueba-de-fuego-para-obrador/#google_vignette
- Binda, N.; F. Benavent (2022). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187. <https://doi.org/10.15517/rce.v31i2.12730>
- Bonfil, G. (1989). Lo indio desindianizado. *México Profundo, Una civilización negada*. México: SEP-CIESAS, 55-72. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2012/07/mexico-profundo-guillermo-bonfil-batalla.pdf>
- Busquets, M.; M. Torres; R. Martínez (2015). Autonomía, territorio y educación intercultural: Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, (48), 6-11. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5785720.pdf>
- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y educadores*. <https://educaciony-educadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061/4190>
- CEPPEMS y CGEMSYSCT (2021). *La Educación Media Superior de Oaxaca ante el reto de generar ambientes de aprendizaje a distancia*. 2021 [La-EMS-de-Oaxaca-ante-retos-de-generar-ambientes-de-aprendizaje-a-distancia](https://www.oaxaca.gob.mx/ceppems/wp-content/uploads/sites/8/2022/04/2021_La-EMS-de-Oaxaca-ante-el-reto-de-generar-ambientes-de-aprendizaje-a-distancia.pdf) https://www.oaxaca.gob.mx/ceppems/wp-content/uploads/sites/8/2022/04/2021_La-EMS-de-Oaxaca-ante-el-reto-de-generar-ambientes-de-aprendizaje-a-distancia.pdf
- Cortés-González, P.; J. Rivas-Flores; M. Márquez-García; B. González-Alba (2021). Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía. *Izquierdas*, 50. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100213>
- Cruz D.; E. Vázquez; G. Ruales; M. Bayón; M. García-Torres (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Perú. <https://miradascriticas-delterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>
- Donoso, A. (2023). *La educación en las luchas revolucionarias: Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara y el pensamiento latinoamericano*. Argentina: CLACSO. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=2773&c=1>
- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 39-50. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=27433840005>
- Foucault, M. (1984). *História da Sexualidade II, O Uso dos Prazeres*. (8ª. ed.) España: Graal. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940574/mod_resource/content/1/História-da-Sexualidade-2-O-Uso-dos-Prazeres.pdf

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: FCE.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía da autonomia*: Brasil: Paz e Terra SA. <https://archive.org/details/PedagogiaDeLaAutonomia/mode/2up>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, N. (1987). Avances en los estudios sobre los códices mixtecos. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 15(58), 35-45. <https://doi.org/10.22201/iiie.18703062e.1987.58.1353>
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): contribuciones Decoloniales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 267-301. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000200267&lng=es&tlng=es
- Henry, M. (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo. Ensayo sobre la ontología de Maine de Biran*. (Presentación y trad., Juan Gallo Reyzábal). España: Sígueme.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada* (1ª. ed.). Argentina: Ediciones Godot.
- INEE (2019). *Panorama Educativo de México*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-2018-educacion-basica-y-media-superior/>
- Lefebvre, H. (1974) 1986. *La producción del espacio*. España: Anthropos.
- Luna, E. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 8(23), 87-95. <https://biblat.unam.mx/es/revista/utopia-y-praxis-latinoamericana/articulo/la-pedagogia-que-vendra-mas-alla-de-la-cultura-escolar-positivista>
- Macías, A.; Y. Peña; D. Bernal (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, (44-Esp.). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>
- MARCA (2022, 16 agosto). <https://www.diariomarca.com.mx/2022/08/16-docentes-del-cecyte-reconocidos-a-nivel-nacional-por-excelencia-en-su-labor-academica/>
- Marco Curricular Común, EMS (2022). *Proyecto de transformación de la Educación Media Superior La Nueva Escuela Mexicana*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>
- Mejía, M. (2013). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Chile: Editorial Quimantú.
- Ospina, C.; V. Montoya; L. Sepúlveda (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios* (44-Esp.). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Paz, M. (2017). Luchas en defensa del territorio. Reflexiones desde los conflictos socioambientales en México. *Acta Sociológica*, (73). <https://doi.org/10.1016/j.acso.2017.08.007>
- Robichaux, D. (2007). Identidades indefinidas: entre "indio" y "mestizo" en México y América Latina. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (13). <https://doi.org/10.4000/alhim.1753>

- Rodríguez, V.; R. Sánchez (2022). Resistencia comunitaria como pedagogía emergente para una Educación Ambiental de la Sustentabilidad. Reflexiones desde Jilotzingo y Temacapulín, México. *Revista CoPaLa: Construyendo Paz Latinoamericana*, (14). <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.14.0218>
- Suárez, D. (2022). Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: cartografías de experiencia escolar. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(2). <https://doi.org/10.48162/rev.36.077>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>