

La necesaria construcción de nuevos espacios educativos en América Latina: el proyecto político-educativo de las Escuelas Integrales de Michoacán en México como una alternativa posible*

The necessary construction of new educational spaces in Latin America: the political-educational project of the Comprehensive Schools of Michoacán in Mexico as a possible alternative

A necessária construção de novos espaços educativos na América Latina: o projeto político-educacional das Escolas Integrais de Michoacán no México como uma possível alternativa

ARTURO BONILLA POSADAS

RESUMEN: En el presente artículo se presenta el proyecto político-educativo de las escuelas integrales de Michoacán como alternativa posible en resistencia, pues a raíz de la pandemia se ha evidenciado el fracaso de la educación neoliberal, al acrecentar las brechas de desigualdad y exclusión de los sectores más pobres, debido a la falta de plataformas digitales en los sitios más remotos. En el actual contexto educativo y ante la necesidad construir nuevos espacios educativos, resulta pertinente, mirar otra vez las tradiciones educativas latinoamericanas: reconfigurar históricamente las diferentes propuestas emanadas de los propios actores educativos, así como las propuestas pedagógicas de los educadores, con ello puede contribuirse en gran medida a restaurar el tejido social de la educación pública, golpeada por la imposición de reformas neoliberales.

PALABRAS CLAVE: Educación alternativa, tradición Latinoamericana, espacio educativo, educación neoliberal.

ABSTRACT: In this article, the political-educational project of the comprehensive schools of Michoacán is presented as a possible alternative in resistance, since as a result of the pandemic, the failure of neoliberal education has been evidenced, by increasing the gaps of inequality and exclusion. of the poorest sectors, due to the lack of digital platforms in the most remote places. In the current educational context and the need to build new educational spaces, it is pertinent to look again at the Latin American educational traditions: historically reconfigure the different proposals issued by the educational actors themselves, as well as the pedagogical proposals of the educators, with this it can contribute in to a large extent to restore the social fabric of public education, hit hard by the imposition of neoliberal reforms

KEYWORDS: Alternative education, Latin American tradition, Educational space, Neoliberal education.

RESUMO: Neste artigo, o projeto político-educacional das escolas integrais de Michoacán é apresentado como uma possível alternativa de resistência, uma vez que, em decorrência da pandemia, evidenciou-se o fracasso da educação neoliberal, aumentando as lacunas de desigualdade e exclusão dos setores mais pobres, devido à falta de plataformas digitais nos lugares mais remotos. No atual contexto educacional e na necessidade de construção de novos espaços educativos, é pertinente olhar novamente para as tradições educacionais latino-americanas: reconfigurar historicamente as diferentes propostas emanadas pelos próprios atores educacionais,

* El presente artículo forma parte de los resultados de investigación de la tesis doctoral en Estudios Latinoamericanos.

bem como as propostas pedagógicas dos educadores, com isso pode contribuir em grande medida para restaurar o tecido social da educação pública, duramente atingido pela imposição das reformas neoliberais.

PALAVRAS CHAVE: Educação alternativa, Tradição latino-americana, Espaço educativo, Educação neoliberal.

RECIBIDO: 19 de mayo de 2021. **ACEPTADO:** 12 de julio de 2021.

INTRODUCCIÓN

Partimos de la siguiente hipótesis: resulta importante recuperar la vigencia de proyectos de educación alternativa amparados en sus tradiciones pedagógicas y de lucha para la construcción de nuevos espacios educativos en América Latina.

Metodológicamente, estudiar desde la sociología de la educación y la pedagogía, permite mirar de cerca la propuesta de educación alternativa, así como los elementos pedagógicos y educativos que pueda brindarnos, con el fin de comprender la función que en la actualidad desempeña la educación pública y visualizar los retos y fracasos de nuestra realidad educativa. Se hace necesario recorrer las historias de las escuelas, recurrir a pensadores y educadores, quienes lucharon por construir propuestas educativas desde los mismos pueblos. Estos planteamientos desde la pedagogía, remite a una mirada necesaria sobre los sujetos de la educación. De esta manera, nos apoyamos en análisis de observación y entrevistas a los actores educativos.

Luego entonces, la pregunta central es: ¿cómo construir nuevos espacios educativos tomado como referencia las propias realidades?

EL PROBLEMA DE LA PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

El final del siglo xx fue trágico en América Latina: el fracaso escolar, así como la reducción y el deterioro de los servicios educativos estatales fomentaron el mercado de la educación. Los cambios previstos sucedieron en los países de la región desde el asentamiento neoliberal,¹ caracterizado por reducción y reorientación del presupuesto público, entrega de elementos significativos de la educación a la inversión privada y la introducción y reorientación de un nuevo y perverso sistema llamado *participación social*, que convirtió a los estudiantes

¹ De acuerdo con Perry Anderson (2003) el neoliberalismo emergió después de la segunda Guerra Mundial en Europa y América del Norte donde imperaba el capitalismo. Fue una reacción teórica y política contra el Estado intervencionista y de bienestar. Sus principales ideólogos fueron Friedrich Hayek y Milton Friedman. América Latina se convirtió en el tercer escenario de experimento neoliberal en Chile. Este continente fue testigo de la primera experiencia neoliberal sistemática en el mundo (Anderson, 2003).

y sus familias en clientes-consumidores, obligados a aportar recursos propios para acceder a la escuela. Desde esta perspectiva, el Estado educador pasaría a mejor vida y, por tanto, dejaría la educación en manos de empresas privadas, sobre todo de organismos multilaterales (Sosa, 2012).

Adriana Puiggrós (1996) señala que la educación neoliberal, particularmente en América Latina, es producto de una crisis general de los sistemas educativos latinoamericanos en la década de 1980. Las reformas educativas neoliberales, desplegadas hacia la mayoría de los países latinoamericanos en la década de 1990, ahondaron los problemas y produjeron un quiebre en las estructuras educacionales.²

La educación neoliberal ha puesto el acento sobre dos de las características nodales del modelo: la privatización y la mercantilización, logradas, en buena medida, gracias al control total de la operación del sistema a través de pruebas estandarizadas y generalizadas como proceso de evaluación a estudiantes profesores. La educación es concebida como una mercancía, sujeta a las leyes de mercado, donde valores como competencia, desigualdad y egoísmo sustituyen a los del trabajo colectivo, solidaridad, colaboración y desarrollo comunitario (Olivier, 2011).

En América Latina, de todas las reformas propuestas por los organismos internacionales y aceptadas por los gobiernos latinoamericanos debido a sus deudas, la de mayores alcances fue la reforma educativa.³ La privatización y la descentralización fueron los ejes fundamentales de esta reforma, particularmente en la educación básica.⁴ En algunos países de la región, los procesos de descentralización en la educación, entre 1980 y 1994, avanzó mediante diferentes leyes. En México, fueron las siguientes: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992, y la Ley General de Educación, 1993 (Gajardo, 1999 y Gropello, 2004).

En la mayor parte de los países, la descentralización educativa fue cumplida al principio de los años noventa; en el caso de México y Argentina, avanzó sólo a nivel estatal.

² El principal argumento que sostenían a las políticas educativas neoliberales es que los sistemas escolares eran ineficientes, inequitativos y tenían productos de baja calidad y que la educación pública era un fracaso, por lo que se justificaron políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, la cual fue presentada como la única reforma posible.

³ Los agentes multilaterales consideraron que no podrían llevar a cabo cambios sustanciales de transformación en la vida pública de los países de la región y, mucho menos, en la inversión de las empresas y de gobiernos extranjeros que pretendieran acercarse a ellos sin acudir a la transformación de las políticas educativas; esta es la razón principal por la cual la educación se volcó eje de la reforma de los años noventa.

⁴ La descentralización fue la carta de presentación de la privatización de vastos sectores del sistema educativo y el establecimiento de la participación obligatoria de los padres y madres de familia en los gastos educativos de sus hijos. De acuerdo con las orientaciones del Banco Mundial, el proceso de descentralización avanzaría en dos vertientes: las relaciones entre los gobiernos centrales y los sindicatos, y los gobiernos federales y estatales con los municipales.

Mientras que en Chile, Colombia,⁵ Bolivia y, parcialmente, en Brasil, la descentralización llegó hasta los municipios. En algunos países de Centroamérica, como Honduras, Guatemala, El Salvador y Nicaragua se produjeron procesos de descentralización para llegar a los centros educativos (Gropello, 2004).

En el caso de la educación preescolar y primaria la privatización avanzaría de forma diferente en cada país.

Tabla 1. Participación pública y procesos de privatización en algunos países de América Latina 1996. Preescolar y primaria

País	año	pública	privada
Argentina	1996	75	25
Bolivia	1996	90	10
Brasil	1996	83	17
Colombia	1996	65	35
Chile	1996	53	47
México	1996	93	7
Venezuela	1996	76	24

Fuente: Se elaboró con base en datos del Banco Interamericano de Desarrollo, 1997.

En México, con la aplicación de las políticas educativas neoliberales durante la década de 1980 y 1990, se concertó y firmó el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1992), se implantó en la educación básica el programa de estímulos con base en la evaluación y medición de la productividad del trabajo docente, a través de la llamada carrera magisterial (Navarro, 2009), se efectuó una gran intromisión de los organismos internacionales en la educación mexicana, a fin de imponer sus intereses de dominio económico y político mediante programas y planes en el sector. Con dichas políticas —dictadas desde el exterior— se dio una fuerte embestida a la educación pública por medio de reformas que buscaban imponer la privatización

⁵ Los casos de Chile y Colombia ilustran bien cómo una mayor descentralización de las decisiones permitió la introducción de sistemas de crédito o *vaouchers* educativos, un sistema basado en la oferta durante las últimas décadas: el gobierno firma contratos con instituciones y organismos para que administren las escuelas que se construyen con fondos públicos; momento en el que los estudiantes y sus familias podían decidir si permanecían en escuelas públicas, a las que se atribuían incontables deficiencias, o bien si contaban con recursos para optar por una mejor calidad educativa en escuelas privadas. (Laurence, *et al*, 2002). Chile es el claro ejemplo de libertad de elección en la educación. Esta supuesta libertad en la educación, de acuerdo con Martin Carnoy (2010), es desigual, pues en el caso de Chile y Brasil reflejan la diferencia en el nivel de contenidos y la intensidad de las tareas entre los alumnos procedentes de familia con bajos ingresos que asisten a escuelas públicas y la de familia con mayores ingresos que asisten a escuelas privadas. Es claro que el experimento del mercado educativo no ha producido ni un rendimiento escolar, ni ahorro en los costos que pregonaban sus partidarios, la privatización de las escuelas chilenas no desembocó en una mejora de la enseñanza.

y mercantilización; por ende, dismantelar la educación a través de la reducción de presupuesto, propiciando la precariedad y el rezago educativo (Navarro, 2018).

Con la Ley General de Educación, aprobada por el Congreso de la Unión en el 1992, se incluía —al igual que los demás países latinoamericanos sometidos a los dictados de reforma del Banco Mundial— la opción de que los particulares brindaran servicios educativos en todos los niveles escolares. Sobre la educación básica, se afirmó que la intervención empresarial tenía como base el supuesto cumplimiento al artículo 123 de la Constitución.⁶

En lo pedagógico, supuso un empobreciendo curricular, reflejado en los materiales didácticos y en los contenidos de los libros de textos; por ejemplo, a partir de la reforma de 2008, los libros de historia enseñarían que las mejores épocas de México sólo fueron aquellas ligadas a la *modernización*, mientras las luchas sociales (la revolución de independencia y la Revolución mexicana de 1910) sólo provocaron retrocesos, acarrearón muertes, fueron innecesarias y dividieron al país (Sosa, 2012).

Con la continuidad y revalidación de la alianza política entre el SNTE y el gobierno de la derecha de Felipe Calderón se impuso un proyecto educativo denominado la Alianza por la Calidad de la Educación, en 2008, cuyos elementos centrales fueron la calidad y la evaluación como instrumentos para seleccionar, inducir el desempeño docente y la estandarización educativa; para ello, se destacaron dos ejes: la modernización de los centros escolares y la profesionalización de los maestros y autoridades educativas.⁷ Con la reforma de 2013, se profundizó el golpe a la educación pública, con la continuidad del llamado Pacto por México en el que terminaron por destacarse como elementos fundamentales la evaluación y la calidad educativa. Se trataba de seguir las recomendaciones de la OCDE: lesionar laboralmente a los trabajadores de la educación básica (Aboites, 2013).

Ahora bien, la escuela, el alumno y el maestro funcionan como una colectividad escolar, pues por las condiciones que han padecido laboral y profesionalmente los maestros, también se ven afectados los intereses y necesidades de los niños y jóvenes. La escuela se reorienta a las pretensiones de unos cuantos, como parte de la reproducción social desigual e ideológica, como espacio de dominación, por lo que se da una ruptura

⁶ En realidad, se refería a las responsabilidades que el patrón adquiere frete a sus trabajadores. Fue a partir de esta ley que se determinó la creación de un sistema de evaluación obligatorio en todos los niveles del sistema educativo, la obligación de instaurar la capacitación para el trabajo, así como la formación de consejos de participación social, que incluyeran a maestros, estudiantes y padres y madres de familia como “responsables de la educación de sus hijos” (Sosa, 2012).

⁷ Con la fachada de una modernización educativa y una profunda revisión de los fundamentos ideológicos de la educación, el propósito real era lograr la sumisión, la desmemoria, la aceptación de la dominación empresarial nacional y extranjera sobre los destinos de México. Salió a la luz la realidad de que millones de niños y jóvenes del país no habían tenido, en las últimas cuatro décadas, una posibilidad real de acceso, permanencia y egreso al sistema educativo.

del papel que debería desempeñar la escuela. Esta situación, permite la organización, de manera colectiva, del maestro mexicano democrático a través del vínculo escuela-comunidad y posibilita definir al docente como el protagonista y conductor de una propuesta contrahegemónica de educación alternativa.

EL PROYECTO POLÍTICO-EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS INTEGRALES DE MICHOACÁN

Las Escuelas Integrales de Michoacán fueron —como otros proyectos de transformación educativa— pensadas con la certeza de que algún día se hicieran realidad. Fueron varias jornadas de discusión acerca de cómo serían, qué características tendrían, cómo se organizarían, qué principios los conducirían, entre otras cosas. Llegó el momento en que el proyecto debía llevarse a la realidad: la teoría debía convertirse en práctica.⁸

A lo largo de estos años, como parte integral de su actividad, el maestro realizó una importante labor de reflexión y análisis sobre los procesos sociales, económicos y políticos que vivía el magisterio del país y del estado de Michoacán, así como del impacto de las políticas educativas de los cambios impuestos a partir de las reformas neoliberales. Esto implicó la realización de un diagnóstico sobre el proceso de desmantelamiento de la educación pública, un diagnóstico sustentado y documentado que los maestros de diferentes bloques de la CNTE siguen enriqueciendo como parte de su compromiso educativo. El maestro michoacano se planteó la posibilidad de pensar críticamente y de poder transformar sus propios espacios de vida y de trabajo, desde la formación docente, hasta el proceso de enseñanza aprendizaje escolar, sometidos a un constante empobrecimiento cultural y cognitivo por las reformas educativas neoliberales (PTED y PDECEM, 2009).

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELAS INTEGRALES

En el proceso de tomar la educación en las manos y poner en marcha el proyecto educativo magisterial, los docentes tuvieron que acercarse a otras experiencias, acumular

⁸ En 1994, un conjunto de maestros en lucha fundó el Movimiento de Base de los Trabajadores del Estado de Michoacán (MBTEM). Se trata de un periodo de varias agitaciones y esperanzas de la mayoría de los maestros que habían participado en las jornadas de lucha de 1989, encabezadas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la gran primavera magisterial, que los llevó a contender por la sección XVIII de Michoacán.

Desde aquellos años, construyeron poco a poco su accionar. En un principio, se hicieron de las bases materiales del sindicato a través de una difícil lucha y confrontación directa contra el SNTE y los gobiernos priistas, hasta que empezaron a plasmar un proyecto sólido de transformación educativa. Dicho proceso se sitúa en el 2000, como para abrir el nuevo siglo y, con ello, consolidar la posibilidad de desarrollo de un proyecto educativo de maestros y de la apropiación crítica de sus condiciones laborales, así como de su materia de trabajo.

conocimientos que les permitieran construir los principios de un marco conceptual para la práctica educativa, a partir de sus propias reflexiones y teorizaciones, construidas desde la práctica cotidiana. En todo esto, destacan las escuelas itinerantes del movimiento MST, la escuela autónoma zapatistas, la experiencia de la escuela de Warisata en Bolivia, la escuela cubana, pero también autores educadores como Simón Rodríguez, José Martí, Antón Makárenko, Paulo Freire, José Santos Valdez entre otros. En ese sentido, resulta interesante la influencia de cuatro propuestas pedagógicas, que se asumen como necesarias en este nuevo espacio educativo.

La pedagogía de la ternura, de raíz martiana, reconoce la importancia de educar con amor, la sensibilidad y la afectividad como parte del proceso educativo. Los maestros michoacanos están interesados en recuperar los aportes de la escuela cubana, los cuales parten de una regla en común: trabajar en colectivo, los maestros entre sí, con los niños, padres y madres, y con la comunidad, en particular, mirado el desarrollo emocional. De acuerdo con la pedagoga cubana Lidia Turner, se trata de educar con la misma ternura que brindan los padres y madres a sus hijos, una fina sensibilidad que acompaña su amor cuando los alimentan, educan y enseñan a vivir con dignidad; la que ofrece el maestro y la maestra al ser humano, que concibe a sus alumnos como seres que piensan, sienten y actúan; la que acompaña la formación de cada niño y joven para que se abra en la vida y logre alcanzar el lugar que le corresponde en la sociedad (Turner, 2002).

La pedagogía de la liberación está encaminada a educar para la emancipación de los seres humanos y los pueblos, propuesta de Paulo Freire. La educación tiene un carácter eminentemente político; desde ahí, deben construirse las alternativas, es decir, una educación para la liberación a partir de los sujetos mismos, como un quehacer humanista y liberador, pues la importancia radica en que los hombres y mujeres, sometidos a la dominación, luchan por su emancipación, “en la que educadores y educandos se hacen sujetos de sus propios procesos, superando el intelectualismo alienante” (Freire, 1969: 67).

La pedagogía de la cultura como un paradigma crítico y creativo del saber-hacer. De acuerdo con López Herrerías (1994), la proyección pedagógica adjetivada de la cultura pretende diagnosticar y programar lo que debe hacerse para animar unas formas culturales más humanizadoras. Este paradigma intenta una mayor coordinación entre pedagogía y cultura y exige un mayor compromiso científico y profesional de lo educativo respecto de lo cultural.

La pedagogía del trabajo recoge una gran cantidad de reflexiones, análisis y prácticas; se basa en la idea de trabajo de la pedagogía soviética y cubana, donde han tenido una mayor consolidación. Parte de las ideas y las prácticas didácticas realizadas por Antón Makárenko, sobre la creación de conciencia colectiva y trabajo productivo-educativo

(vincular lo cognitivo con lo emocional a través del trabajo colectivo). No implica un trabajo asalariado, esclavizado, enajenante, es, en cambio, el trabajo, como lo enfatizaron Simón Rodríguez (2004) y José Santos Valdez (1982), el valor socialmente útil, el que se construye desde lo educativo y que corresponde con la nueva sociedad en marcha, como forma de inserción en lo colectivo social, creación y realización, expresión del ser humano, detonante del desarrollo físico y mental, el espacio donde se reconocen las diferentes capacidades del ser humano.

Estas pedagogías asumidas por los maestros michoacanos se reflejan en las concepciones y vivencias en las escuelas integrales y parten de múltiples planteamientos y expresiones desplegadas a lo largo de documentos, reflexiones y prácticas en las escuelas. Este proceso, iniciado en la Sección XVIII del SNTE, determinó a encaminar un marco estratégico que les permitiera crear y sostener las condiciones necesarias para implantar los proyectos alternativos nuevos, a saber, la construcción de la organización popular como condición primordial, por un lado, y resistencias, concebidas como la acción de defensa de los programas, proyectos, propuestas emancipadoras y la exigencia frente al Estado, por otro.

La resistencia debe entenderse, desde una perspectiva educativa, como lo plantea Henry Giroux (1992), no sólo como un movimiento de oposición, sino como el espacio de construcción de un pensamiento crítico que permita romper los procesos de reproducción, mientras avanza hacia la posible creación de proyectos alternativos, como espacios de resistencia y transformación. La escuela es un territorio fértil; los trabajadores en general forman parte de una cultura subordinada que se nutre de experiencias marcadas por el sistema de trabajo. Por medio de estas formas de oposición y lucha, los educadores son capaces de descifrar y desarrollar una comprensión de los mecanismos de la reproducción social y cultural que operan en las escuelas y, por tanto, proporcionar las bases de una pedagogía radical (Giroux, 1992).

Este aspecto refiere a una participación muy activa y militante del maestro como un educador popular, es decir, requiere un involucramiento que rebase los márgenes reivindicativos sindicales y se transforma en un requisito de un proyecto político-educativo de largo alcance popular para avanzar a un cambio social. Dicha condición es planteada por Freire (1990), para quien el maestro es necesariamente militante político; su tarea no se agota en la enseñanza de las disciplinas, exige un compromiso, debe caminar con legítima rabia buscando la transformación social. Por tanto, el maestro michoacano se plantea la necesidad de transformar su práctica educativa desde los múltiples espacios en los que está inmerso. Es un educador popular.

Se trata de un trabajo complejo y la apropiación de la materia de trabajo resulta un punto fundamental, pues el maestro es el protagonista de la elaboración de su propio proyecto educativo, para poder crear un nuevo modelo pedagógico que se define como

una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en cualquier institución educativa y como una construcción mental mediante la cual se organiza, reglamenta y normativiza el proceso educativo, con el fin de moldear ciertas cualidades y virtudes de los estudiantes (Aguilar *et al.*, 2012).

El nuevo modelo pedagógico al que refieren las escuelas integrales se define como la puesta en práctica de su diseño curricular en el espacio escuela-comunidad, con redes de producción basadas en el trabajo humanizado, en la asamblea áulica, escolar y comunitaria, como elemento central para prefigurar *la nueva patria* y la agenda nacional en que se participa, la puesta en práctica de las redes de producción artísticas (PDECEM, 2009).

El Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDECEM) constituye el máximo programa pedagógico alcanzado hasta ahora por los maestros michoacanos, propone que se trabaje la relación escuela-trabajo, teoría-práctica, así como la integración de la escuela a la comunidad con la formación de habilidades intelectuales y desarrollo de valores sociales, culturales y científicos. El Programa de las Escuelas Integrales de Educación Básica intenta sintetizar el modelo de escuela nueva al que se aspira, donde el ser humano es el centro de la organización escolar basada en la colectividad y en la relación teórica-práctica, escuela-trabajo, escuela-comunidad. Estos tres grandes planos de la transformación de las Escuelas Integrales se realizan a través de tres principios pedagógicos fundamentales, que presentamos a continuación.

Relación teoría-práctica

Se parte de la convicción de que la mejor validación del conocimiento surge de su relación con la realidad, con una práctica determinada. Implica vivir, experimentar, reflexionar, sistematizar, lo que pensamos y hacemos, cómo nos organizamos. Se integran el pensamiento, los conocimientos con la planeación y la realización de actividades educativas; se sistematizan las experiencias, se problematiza; se puede dar un primer nivel de conceptualización que permita mejorar los procesos mismos de experiencia y enriquecimiento teórico. En la tarea de educar para la democracia, no basta con revisar los conceptos y las luchas históricas por conquistarla, hace falta vivirlas en la escuela, construir un espacio con ambiente participativo, democrático y respetuoso. Educar para la colectividad debe implicar construir en la escuela un proceso para la comunicación dialógica.

Relación escuela-trabajo

El trabajo como principio educativo se vuelve eje central de este nuevo proyecto para la producción de nuevas relaciones sociales, distanciadas y opuestas a la cadena de

explotación capital-trabajo, es decir, como un trabajo social y creativo. Los maestros michoacanos destacan que el hombre se vuelve creativo y creador a través del trabajo.

Vinculación de la escuela con la comunidad

Se origina del reconocimiento de la escuela como parte de la comunidad. Más que una vinculación, los educadores populares deben lograr ser parte integrante de la misma, es decir, vivir su cultura y su pensamiento, así como participar en sus procesos de organización: el educador y la escuela son la comunidad misma.

Estos tres principios pedagógicos rompen con la pedagogía institucional, pues proporcionan grandes ventajas en el desarrollo educativo: los alcances que tiene la vinculación del estudio con el trabajo son fundamentales en el proceso de aprendizaje de los educandos, al combinar la teoría con la práctica, y la escuela y la comunidad son el espacio de acción y creación del conocimiento.

Las disciplinas en las Escuelas Integrales, propuestas dentro del PDECEM (2009), son las siguientes:

- *Desarrollo lingüístico integral*: un área planteada oficialmente para desarrollar, en los estudiantes, maestros y comunidad, el uso de la palabra propia y común, para la libre expresión de las ideas y para comunicarse en forma oral, escrita, corporal y gráfica, con la finalidad de entender la realidad, verbalizarla e idear propuestas.
- *Matemáticas*: debe desarrollar el razonamiento lógico-matemático, dotar de herramientas para realizar la investigación científica y usar los números, gráficos, tablas y demás instrumentos matemáticos con un lenguaje para expresar la realidad.
- *Ciencias*: consiga la reflexión, pues si bien la educación popular, integral y científica debe prestar atención al sentido común y a los centros de interés de trabajadores y pueblos también en estos saberes previos se deben distinguir las influencias alienantes del régimen y los sesgos analfabetizantes de los perfiles culturales y los sentidos transformadores. De lo que se trata es de compaginar el rescate de los conocimientos ancestrales de las comunidades con los elementos científicos integrales que tratan de los fenómenos, para explicar la realidad compleja del mundo.
- *Sociedad*: sus objetivos no sólo son las razones de orden cognitivo, como acrecentar el acervo de conocimientos, sino también de orden ideológico-político, dado el papel nodal que juega la enseñanza de la historia, sobre todo, de la patria. Se debe considerar el desarrollo histórico de la humanidad para construir conclusiones políticas acertadas y, así, actuar responsablemente. El educador mexicano

José Santos Valdés (1982) planteó no sólo la importancia de la enseñanza de la historia, sino del rescate de la memoria, pues una verdadera educación tiene que enseñar a sus alumnos el conocimiento del pasado de su pueblo y conocer todo el proceso de luchas y sacrificios, así como las causas políticas y económicas que los llevaron a establecerse como pueblo, con el fin de entender la realidad política, económica y social en la que se vive.

- *Cultura*: debe proveer la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, reconocerse como un ser específicamente humano, racional, crítico y comprometido con una posición ética. Fomenta que el sujeto, individual y colectivo, se reconozca como un proyecto inacabado y emprenda la búsqueda de nuevas significaciones.
- *Actividad transformadora*: constituye el espacio donde deben desarrollarse las diferentes actividades productivas colectivas, en la aplicación de los conocimientos adquiridos, es decir, conocer los recursos del entorno para aprovecharlos de manera racional y promover la creación de nuevos recursos a partir de la vocación productiva de la religión.
- *Arte*: una forma de conocimiento tan preciso para el ser humano como el mundo de la filosofía y la ciencia. El objetivo general de este proceso de formación-participación es el de potenciar en los niños y jóvenes la capacidad de hacer cosas nuevas, no sólo repetir lo que se ha hecho en otras generaciones, sino que sean sujetos activos, creativos y descubridores; además, contribuir en la formación de mentes que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

Estos componentes establecidos en el proyecto de la escuelas integrales caminan hacia la transformación de la educación y proponen un nuevo modelo educativo alternativo con la puesta en práctica de su diseño curricular en el espacio escuela comunidad (Sección 18 del SNTE-CNTE, Michoacán, s/f).

Actualmente, el Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (PNAEC) es el esfuerzo de sistematización de las propuestas pedagógicas, culturales y políticas de los maestros. Constituye una primera síntesis de los anhelos de miles de trabajadores de la educación. Su objetivo primordial es articular el programa con un nuevo proyecto de nación, cuyos elementos sustanciales sean la autonomía e independencia económica, política, territorial, cultural, científica y tecnológica. La vida escolar debe corresponder a la acción comunitaria: la escuela nueva, como ente dinámico de la comunidad, contribuye a la formación de una ciudadanía culta y democrática, colabora en la organización social y de la comunidad escolar (PNAEC, 2012). Esto implica un reto de enorme trabajo a realizar de manera colectiva por lo maestros en la escuela. El primer reto fue el de romper los hábitos de planeación introducidos por la SEP, una actividad burocratizada e individualizada, en cambio, la planeación colectiva exige muchas horas de dedicación y la capacidad de escuchar, debatir y acordar. De acuerdo con Rueda (2011), la planeación

es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar, así como para abordar los problemas y condiciones del proceso de enseñanza, pues un maestro que logra planear correctamente y atender a los diferentes requerimientos puede hacer la diferencia en el cumplimiento de las metas educativas. Esta ruta que siguen los maestros constituye la pieza clave construida hasta el momento y permite el avance sustancial de su propuesta.

LA PUESTA EN MARCHA DE LAS ESCUELAS INTEGRALES DE EDUCACIÓN BÁSICA. UN BREVE ACERCAMIENTO DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

Las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán avanzan progresivamente en el plano teórico-conceptual, dando direccionalidad al PDECEM, al relacionar la teoría con la práctica, para lo cual el educador popular —como se asumen los maestros michoacanos— es estratégico en la tarea de conseguir una transformación real del ser social del estudiante, del profesor, de los padres y madres de familia y de la comunidad.

Se tienen establecidas un total de 53 escuelas integrales a lo largo de diversas regiones de Michoacán. No obstante, el avance y aumento de las escuelas también trajo problemas en la gestión del financiamiento para sostenerlas. Con escasos recursos, los maestros tuvieron que arreglárselas para sustentar los espacios educativos, lo que implicó avanzar a contracorriente, pues era de suponer que estos problemas también impactarían en la organización, coordinación, ejecución y cumplimiento de los planes y programas en las escuelas integrales. Para afrontar esta situación, los maestros trabajaron en conjunto con los padres y madres de la comunidad, según los testimonios recuperados por Tatiana Coll (2019) de los profesores de la escuela integral de Apatzingán.

Desde que empezamos decidimos hablar claramente con los padres de familia, desde aquel primer momento, y lo seguimos haciendo siempre desde el día mismo de las inscripciones tenemos que trabajar con los padres sobre nuestro compromiso de lucha sindical y el significado de nuestras movilizaciones, también el compromiso educativo y cultural que se refleja en nuestros programas, tenemos que explicarles y convencerlos de nuestros objetivos y principios, porque su participación activa en el proceso es muy importante. Sin esa comprensión no podríamos trabajar de una manera nueva. Se les plantea que ellos van a participar en el diagnóstico de los principales problemas que percibe la comunidad [...]. Entonces se les explica que una vez terminado el diagnóstico ellos también van a participar con nosotros en el plan de trabajo de la escuela, se les señala que va a haber asambleas de padres, que los alumnos también van a estar organizados en asambleas les explicamos que esta es la base de nuestra nueva forma de educación y que forma parte de una nueva forma de organizar la escuela para generar un autogobierno que nos incluya a todos (Coll, 2019: 198).

La Escuela Integral de Apatzingán es una de las más grandes, entre las que han logrado consolidar un gran apoyo colectivo de padres de familia, con seis maestros que sostienen los tres niveles de educación básica. Cada escuela integral representa una historia diferente, pero todas suponen que los maestros están inmersos en procesos educativos alternativos, lo cual implica un gran esfuerzo por parte de los docentes, como actores educativos capaces de elaborar proyectos propios.

Para ilustrar el esfuerzo para a la consolidar de los proyectos de educación alternativa, la Escuela Integral de Chamacuero representa un ejemplo interesante de trabajo constante y de entusiasmo de los maestros michoacanos por llevar una utopía educativa. Está pintada de colores verdes intensos, para hacer referencia a la naturaleza. En las aulas, lucen significativos murales, bien diseñados, en los que se dejan ver personajes como Mórelos, Paulo Freire, Marx, Rosa Luxemburgo con una frase emblemática: “La venganza es un placer que dura sólo un día, la generosidad es un sentimiento que te puede hacer feliz eternamente”. En otro rincón, aparece una frase de José Martí: “Ser culto para ser libre”. Hay un mural de Zapata con la consigna: “Tierra y libertad”, que se complementa a lado de la frase “Es tiempo de que defiendas tus derechos”.

Cuenta con un comedor bastante amplio, construido por los maestros y la comunidad. Cuenta con el taller de panadería y su horno, así como la cocina, en la que las madres son los actores principales de estos espacios. En la pared hay un mural emotivo de colores, cuya frase en color rojo resalta el orgullo del proyecto: “Por eso estamos aquí, porque hemos de ser diferentes, porque hemos de construir otro mundo y otras gentes porque contigo o sin ti, compañero, maestro, amigo, el mundo que construiremos será ese, el nuevo camino, el camino de la revolución”.

Los murales son característicos de la mayoría de las escuelas integrales, son aspectos que las unen en un ideal de lucha; elaborados colectivamente, recogen y plasman a dirigentes revolucionarios, así como a pensadores y educadores de diversas latitudes; los maestros, junto con los mismos niños, completan con frases y dibujos, durante varias jornadas de actividades. Los padres de familia, al principio, estaban poco acostumbrados a estas expresiones y miraban con extrañeza los murales, en las reuniones escolares preguntaban quiénes eran esos personajes, se les explicaba y terminaban interesándose en los hechos históricos, como la Independencia y otros acontecimientos de liberación nacional (Coll, 2019).

Se hace énfasis en que se ha reflexionado sobre la teoría aportada por pedagogos, historiadores, filósofos, latinoamericanos y se destaca la importancia de retomar tales reflexiones en la práctica docente, pues el reto es unificar la teoría (contenidos) con la experiencia; de esa manera se podrá tener una educación más contextualizada, que no sólo se base en contenidos, que la práctica de enseñar y aprender no sólo sea una

técnica pedagógica, sino un proceso en el cual se reconozcan como humanos (Escuelas Integrales, 2010).

En la Escuela Integral José María Morelos y Pavón, del municipio de Maravatio, Michoacán, los maestros avanzan en su estrategia de forma conjunta: profesores, estudiantes, madres y padres de familia y la comunidad. Un profesor de esta unidad educativa destaca el gran trabajo que se realiza en la escuela, como una de las fundadoras del proyecto de escuelas integrales. Explica los motivos que llevaron a toda la comunidad educativa y a la Sección XVIII a pensar en un proyecto de transformación educativa: aspirar al desarrollo armónico integral de los seres humanos en todas sus potencialidades, capacidades y dimensiones; incidir en la organización, en el desarrollo y en la transformación desde el plano comunitario y en una serie de propuestas de vinculación de trabajo comunitario para atender las necesidades más importantes, así como para plantear la construcción de poderes desde abajo, comunitarios, articulados a un movimiento estatal como lo es la Sección XVIII y de un movimiento nacional, el cual pueda plantear la posibilidad de que los trabajadores tomen el rumbo de la educación en sus manos, es decir, se hagan de su materia de trabajo (Escuelas Integrales I, 2010).

Por ello, en las escuelas integrales se pone énfasis en el educador popular, pues conviene destacar la importancia de que el maestro se reeduce, reinvente su práctica, rompa con las prácticas de enseñanza de los modelos y los profesores de la escuela tradicional. Uno de sus objetivos primordiales es el de trabajar en conjunto con los alumnos, padres, madres y con la comunidad. Al respecto, conviene rescatar algunos testimonios de los niños, así como de madres de familia, sobre la percepción de la escuela integral, para acercarse a mirar si son espacios de inclusión y armonía para los niños que asisten a la escuela, pues son actores activos en este proceso de educación. Recuperamos material elaborado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección XVIII, CENDI-SNTE, sobre el trabajo en las Escuelas Integrales de Educación Básica (2012).

Acerca de los niños y niñas, el material da testimonio de cómo se aborda, por ejemplo, el tema de la Revolución mexicana. Se hacen equipos para preguntar a los abuelos acerca de cómo estaba antes el país y acerca de la manera en la que vivían en sus comunidades.

Un niño de aproximadamente diez años contó en las asambleas comunitarias, que, cuando la comunidad tiene un problema, todos se reúne para resolverlo; se hacen grupos para encontrar la mejor solución. También destaca el trabajo en el huerto escolar, en donde se enseña a preparar la tierra para sembrar y observar todo el proceso hasta la cosecha del fruto.

Por su parte, las madres de familia, en su mayoría, esperan que sus hijos lleguen hasta la universidad. Al apoyar a sus niños, sienten que su propia integración y participación en escuela las ha transformado, les ha cambiado su forma de ver las cosas: “la

comunidad ha participado en la lucha, porque, si la comunidad no se uniera con los maestros, no hubiera nada, pues hay que seguir luchando”. Destacan la importancia de luchar para que la comunidad mejore y mejoren las condiciones de sus hijos: “nosotras seguimos aprendiendo, pero la lucha es que nuestros hijos en un futuro sigan trabajando y algún día tener fuentes de trabajo para nuestros niños”.

La importancia de los talleres en la escuela, para las madres de familia, constituye una manera de incentivar la formación en sus hijos; ayudan mucho en la preparación personal, no sólo para los niños, sino también para el resto de la comunidad. Las madres de familia han encontrado un espacio en los talleres, especialmente en el de costura, para sacar un ingreso y tratar de revertir un poco la migración hacia Estados Unidos, entre otros problemas (CEND-SNTE, 2012).

Las opiniones de los actores involucrados en este proceso de educación alternativa brindan algunos elementos importantes. En primer lugar, se hace énfasis en la articulación que hay de escuela con la comunidad, es decir, en el trabajo que realizan las escuelas intehgrales; se intenta responder a las necesidades de la comunidad por medio de los talleres en la escuela, aunque con muchas dificultades. En segundo lugar, tenemos la impresión de que la escuela es un lugar de inclusión y un espacio más afectivo. En la medida en que avanza el proyecto, tratan de enseñar a los estudiantes las problemáticas reales de sus comunidades. Aunque los niños se muestran tímidos para expresar sus ideas y a veces no las conectan bien, pero son conscientes de la problemática.

Las escuelas integrales enfrentan bastantes problemas, como el de generar ingresos personales y colectivos. Por ejemplo, derivado del deterioro económico del país, con la subsecuente inflación, que impactó severamente en los salarios de los trabajadores y de la población, las madres no lograban completar las cuotas mínimas que se les pedía al día para apoyar con el comedor, solicitaron que se les apoyara en esa parte. Es un problema real y un trabajo constante que el maestro michoacano tiene que realizar.

En este sentido, los desafíos y retos que presentan las escuelas integrales, de acuerdo con Coll (2019), consisten, en primer lugar, en sostener y profundizar las condiciones necesarias para extender esta experiencia, lograr avances en la apertura de más escuelas, lo cual implicaría un reto mayor en la gestión y financiamiento, por tanto, se busca incorporar más maestros y comunidades. Los maestros apuestan a convertirse en un modelo educativo que aporte a otras experiencias, en lugar de aislarse en sus comunidades, como es el caso de otros proyecto educativos. En segundo lugar, lograr mantener y ampliar los apoyos y el financiamiento, las plazas y las condiciones materiales y la infraestructura para la reproducción y ampliación de las escuelas. En tercer lugar, poder revertir el despojo cultural, social y educativo que afecta al maestro, creando espacios más afectivos de desarrollo cultural y cognitivo. En cuarto lugar, poder generar un intercambio suficiente y constante para intentar obtener un desarrollo más homogéneo

de las escuelas, así como establecer un acompañamiento que permita desdoblarse más eficazmente el proceso educativo hacia dentro y fuera de las escuelas, y construir una evaluación diferente en los procesos educativos.

Estos desafíos se condicionan con los problemas que los maestros enfrentan desde que surgieron las escuelas. La parte económica se ha complicado por el deterioro que han dejado los gobiernos priistas y panistas; esto se reflejó al momento de obtener recursos y apoyos para las necesidades básicas de la escuela.⁹ Esta es una enorme tarea que demanda de gran energía diaria y requiere de la participación activa de las madres de familia en la cocina, así como en la forma en que se integra a la escuela, se comparten tareas y se organizan en grupos para diferentes actividades. Este conjunto de problemas y retos detectados por los mismos maestros refleja lo complejo de llevar un proyecto de educación alternativa, desplegado en las condiciones de niveles de empobrecimiento y abandono, de exclusión social y creciente desigualdad, así como de hostigamiento. Las reflexiones y acciones de los docentes se despliegan en esas condiciones y diversos terrenos, en los niveles de vida en general, de las comunidades, de los padres de familia y los niños, lo cual implica dedicar una gran cantidad de esfuerzos para garantizar la sobrevivencia del proyecto educativo.

CONCLUSIONES

Con las feroces reformas neoliberales hacia la educación, el desmantelamiento de la escuela pública y la represión hacia los actores educativos (estudiantes y maestros), fue necesario replantearse la urgencia de construir otros espacios educativos. Una vez más los ejemplos de la tradición pedagógica mexicana y latinoamericana reclamaban ser retomados por los actores educativos; había que trazar nuevas maneras de entender la educación: estrategias pedagógicas, métodos de enseñanza y el papel del educador frente al educando, es decir, romper con esas formas tradicionales de educación impuestas por organismos externos, para poder avanzar a la construcción de una propuesta contrahegemónica de educación alternativa.

En el complejo contexto que actualmente atraviesan las sociedades, a raíz de la pandemia por COVID 19, es urgente repensar los planteamientos educativos, pues el espacio virtual ya es una realidad en la enseñanza-aprendizaje de los sistemas educativos. Debemos enfrentar este punto con estrategias pedagógicas sólidas, por ejemplo, la capacitación del docente no sólo en el aspecto técnico virtual, sino en el plano peda-

⁹ Cada escuela integral ha buscado una manera diferente de sostenerse, pues lo que logran cosechar en los huertos no alcanza. Algunas escuelas tienen hasta 250 alumnos, lo que implica un gran compromiso; algunas acudieron a establecer un acuerdo con algunos presidentes municipales; otras solicitaron que se les apoye con los desayunos del DIF; otras más piden apoyo de unos cinco pesos a los padres que pueden dar, algunas logran algún financiamiento derivado de sus proyectos productivos.

gógico. De ahí la importancia de que los maestros y maestras reinventen su práctica educativa, encausada a las condiciones virtuales, pues de ellos depende, en gran medida, que no se pierdan valores adquiridos en los espacios educativos y, al contrario, se incentive la creatividad de los educandos. Por otro lado, se debe poner énfasis en rescatar los vínculos entre los estudiantes al interior del aula y con la comunidad escolar, a través del afecto, el diálogo permanente y la capacidad de creación.

En este tenor, el trabajo pedagógico será la producción de nuevas experiencias, que afiance y enriquezca las que ya posee. La escuela debe ser dinámica, que no sólo busque la transformación social, sino recreaciones bien estimuladas y traídas al mundo de lo real (Padrino, 1938).

Las Escuelas Integrales de Michoacán son esfuerzos de lucha y compromiso del docente michoacano por revertir y hacer un contrapeso al modelo de educación tradicional excluyente. Un elemento primordial es subrayar la capacidad del docente michoacano para transformar las condiciones de su vida social y construir estructuras democráticas de participación directa asamblearia, lo cual constituye la fortaleza, capacidad de movilización y proposición de los maestros. Esto significa que deben constituirse en verdaderos educadores populares. Dicha noción se inscribe, entonces, en la educación popular, corriente pedagógica desarrollada en América Latina, desde Simón Rodríguez hasta Paulo Freire y catalizada por otras experiencias que tienen el fundamento pedagógico de que la educación contribuye a la transformación social.

El maestro dispuesto a romper el cerco institucional se transforma en un sujeto capaz de desafiar el proyecto y la implantación de la política educativa nacional y estatal en diferentes niveles, así como de construir un proyecto educativo alternativo y llevarlo a la práctica en las condiciones de resistencia, de escuela por escuela, como forma de existencia de su utopía educativa. Es un docente que desafía todos los garantes de la reproducción social impuestos desde el poder político y económico, para lo cual la educación ha sido un elemento funcional y fundamental.

Estamos ante una transformación del maestro democrático en sujeto de acción social y política. Implica pasar de un simple estar en el mundo a ser actor con el mundo, lo que exige romper las múltiples ataduras de su formación, prácticas y sujeción como maestro reproductor del entramado educativo oficial, como un maestro que sólo está en el sistema educativo, para convertirse en transformador, crítico y autónomo, comprometido con un proyecto de educación alternativa, democrática, vinculada a las comunidades. Esto significa que no sólo son capaces de soñar con alternativas ciertas, ancladas en anhelos y esperanzas aún no perdidas, sino capaces de llevarlas a la práctica. Las escuelas integrales constituyen una alternativa posible de educación en la medida de sus posibilidades; un proyecto democrático e integral que puede abonar elementos pedagógicos y nuevas estrategias educativas a otras experiencias, pues la participación de los maestros,

alumnos, madres y padres de familia en la escuela trastoca la pedagogía tradicional al intentar romper con las prácticas y modelos de enseñanza. Son una escuela abierta a la vida, a la comunidad, fincada en tres principios fundamentales: educar entrelazando la teoría con la práctica, el trabajo como elemento creador y la comunidad como terreno fértil para germinar una nueva sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABOITES, H. (2013). La rebelión magisterial. *Revista OSAL*, CLACSO, año XIV, (34), noviembre.
- AGUILAR, L. *et al.* (2012). *Rediseño curricular por ciclos*, Bogotá: Magisterio.
- ANDERSON, P. (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. En: *La trama del Neoliberalismo, Mercado, Crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1997).
- Canal Escuelas integrales. (2010). *Escuelas Integrales I*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/2Ns3UpWtXk>
- CARNOY, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: FCE.
- CEND-SNTE. (2012). *Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB)*, México.
- COLL, T. (2019). *La Escuelas Integrales de Michoacán: una utopía en resistencia*. México: Tesis de doctorado: UNAM.
- FREIRE, P. (1969). *Pedagogía del oprimido* (ed. incompleta). <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>
- _____ (1990). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- GAJARDO, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: PREAL.
- GROPELLO, E. (2004). *Education decentralization and accountability relationship in Latin America*. Washington D.C: Worl Bank.
- HENRY, GIROUX. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- LAURENCE, W. *et al.* (2002). *Educación privada y política pública en América Latina*. Chile; PREAL BID
- LÓPEZ, H. (1994). *Pedagogía Cultural: paradigma critico-creativo del saber-hacer referido a la educación*. *Teoría de la Educación*, VI, 37-59. Universidad Complutense de Madrid.
- NAVARRO, C. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal. *Revista el Cotidiano*, (154), marzo-abril, 25-37, Ciudad de México. Universidad Autónoma de Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.
- NAVARRO, C. (coord.) (2018). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. México: UPN.

- OLIVIER, G. (coord.) (2011). *Privatizaciones, cambios y resistencias en la educación: hacia la demarcación de escenarios en educación pública y privada en la primera década del siglo XXI*. México: UPN
- PADRINO, L. (1938). *Ayotzinapa, ayer y hoy: escuelas normales rurales mexicanas*. Venezuela: Editorial Latorre.
- PTED y PDECEM. (2009). Proyecto democrático alternativo: diagnóstico, resoluciones y acuerdos de foros sindicales estatales y de congresos realizados por la sección XVIII. México.
- PUIGGRÓS, A. (1996). Educación Neoliberal y quiebre educativo, en *Revista Nueva Sociedad*, número 146. Noviembre-diciembre, pp. 90-101.
- RODRÍGUEZ, S. (2004). *Inventamos o herramos*. Venezuela: Biblioteca Básica de Autores Venezolanos.
- SANTOS, J. (1982). *Obras completas. Tomo I*. México: Federación Editorial Mexicana. Educadores Democráticos de San Marcos.
- Sección 18 del SNTE-CNTE Michoacán. Comisión de Gestión Educativa. (s/f).
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2012). Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (PNAEC). Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación. Comité Ejecutivo Nacional Democrático.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2009). Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDECEM). México. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- SOSA, R. (2012). *Hacia la recuperación de la soberanía educativa de América Latina: conciencia crítica y programa*. México: UNAM.
- RUEDA, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa, *Perfiles educativos*, 33(131). IISUE-UNAM.
- TURNER, L. (2002). *Pedagogía de la Ternura*. Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

