

LIDERAZGO Y AUTONOMÍA

Urdimbre y trama en el Consejo Técnico Escolar en primaria indígena otomí

MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁSQUEZ

Resumen:

La finalidad de este artículo es describir el papel del Consejo Técnico Escolar (CTE) en una escuela primaria indígena otomí. Es un estudio cualitativo, etnográfico, narrativo, en el que las categorías emergieron mediante observaciones de las sesiones del Consejo por dos ciclos escolares. Los principales hallazgos, desde una mirada interpretativa, muestran que el CTE es un espacio de desarrollo institucional e identidad que entrama, desde un liderazgo democrático y participativo, la autonomía docente para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas, así como la priorización de las necesidades del estudiantado y el vínculo con la comunidad. Asimismo, es un punto de encuentro para la implementación gradual del Plan de Estudio 2022 y para las acciones de mejora continua e interculturalidad de la escuela.

Abstract:

The purpose of this article is to describe the role of the School Technical Council (Consejo Técnico Escolar, CTE) in an indigenous elementary school of the Otomí region. It is a qualitative, ethnographic, narrative study, in which the categories emerged through the observation of the sessions of the Council during two school cycles. The main findings, from an interpretative point of view, show that the CTE is a space for institutional development and identity that intertwines, based on a democratic and participative leadership, the teacher autonomy for pedagogical and didactic decision-making and the prioritization of the students' needs, as well as the link with the community. It is also a meeting point for the progressive implementation of the 2022 Curriculum and for the school's continuous and intercultural improvement actions.

Palabras clave: organización escolar, educación básica, educación indígena, liderazgo, autonomía docente, interculturalidad.

Keywords: school organization; elementary education; indigenous education; Leadership; teachers' autonomy; interculturality.

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez: docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Centro de Investigación Educativa, Campus Rectoría. Tlaxcala, Tlax., México. CE: msjimenez06@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0346-5762>

Introducción

El Consejo Técnico surge en la década de los noventa para impulsar la calidad de la educación, la formación continua y la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, mediante el análisis, la reflexión y la colaboración entre docentes (H. Congreso de la Unión, 1992). Su evolución ha sido continua en la normatividad, su transición a Consejo Técnico Escolar (CTE) ha enfatizado su función; términos como trabajo colegiado, autonomía de la escuela y toma de decisiones (H. Congreso de la Unión, 2011) establecen un espacio de construcción colectiva y aprendizaje entre pares, el cual, mediante el diálogo horizontal en su deber ser, prioriza el aprendizaje de las y los estudiantes,¹ la convivencia escolar y el seguimiento del rezago escolar desde la ruta de mejora continua (H. Congreso de la Unión, 2017).

El CTE refleja la cultura escolar, construida a partir de procesos institucionales mediados por modos de ser y hacer de los actores educativos desde distintos roles, normas, significados y valores (Power, Higgins y Kohlberg, 1989); formando parte del ciclo de vida de la escuela, en el cual se reconstruye el pasado –desde la memoria colectiva– para entender el presente y proyectar el futuro hacia la mejora escolar y el desarrollo institucional (Domingo Segovia y Bolívar Botía, 1996).

No obstante, a una década del énfasis en los documentos normativos para promover la autonomía de gestión, su funcionamiento ha sido obstaculizado por factores de distinta índole. Diversas investigaciones (Gómez, 2018; Luna Guzmán, 2022; Hernández Márquez, 2023) refieren las dificultades que ha enfrentado este órgano colegiado para actuar como un espacio de intercambio y de toma de decisiones compartidas. Uno de los factores más incidentes es la conducción rígida de las sesiones, desde un enfoque teleológico, tensionando su desarrollo a través de una guía que circunscribe a los docentes teniendo escasa libertad de acción (Luna Guzmán, 2022; Hernández Márquez, 2023); aspecto claramente vinculado al liderazgo que desde el autoritarismo o la pasividad (Gómez, 2018) otorgan mayor peso a las cuestiones técnico-administrativas sobre las académicas. Aspectos que, en su conjunto dificultan el trabajo grupal, el desarrollo y mejora institucional, yendo en contrasentido de los logros esperados.

Por tales razones, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, el CTE sufrió una transformación radical distanciándose de formas de trabajo tra-

dicionales; instituyéndose como un espacio en el cual cada escuela, desde el trabajo grupal y autónomo, construya su proyecto educativo a partir de la deliberación del colegiado docente. A su vez, es el espacio natural para dar a conocer la reforma y, en consecuencia, el nuevo Plan de Estudio 2022. Sin embargo, romper con el molde ha sido una tarea de largo aliento en las escuelas por distintas razones: resistencias socioeducativas y procesos de adaptación para implementar una reforma curricular con grandes dosis de transformación (Díaz-Barriga, comunicación personal, 8 de noviembre de 2024); el proceso de adaptación de los docentes; el uso de la nueva terminología del Plan de Estudio (Tiburcio y Jiménez Lobatos, 2020) o la transición de un enfoque funcional a un enfoque crítico (H. Congreso de la Unión, 2022). Por ello, en esta reforma han podido observarse dificultades como la prevalencia de liderazgos tradicionales, la falta de integración para el trabajo colegiado, el temor al ejercicio de la autonomía profesional, la confusión alrededor de la integración curricular y el codiseño para vincular estos términos con el trabajo por proyectos (Castillo Vergara, Vázquez Vega y Jiménez-Vásquez, 2023), metodología que ha perdurado por tres décadas en la educación básica en México.

El Plan de Estudio 2022 recupera experiencias gestadas en escuelas que tienen alto vínculo con la comunidad, por lo cual el CTE puede funcionar bajo un esquema de mayor eficiencia en escuelas indígenas, debido a su vinculación con la comunidad; sin embargo, al igual que en las demás modalidades y niveles de la educación básica, depende de los factores antes enunciados. Por lo anterior, las interrogantes que guiaron el estudio son: ¿Cuál es el papel del Consejo Técnico Escolar en el desarrollo institucional de una escuela primaria indígena? ¿Cuáles son los aspectos que impulsan y limitan sus avances? ¿Qué hace el colegiado docente y para qué? ¿Cómo ha avanzado el Plan de Estudio? ¿De qué manera se hace presente la interculturalidad? Para contestarlas, nos hemos inmerso en las sesiones ordinarias del CTE de una escuela primaria otomí, lo que nos ha permitido percibir que sus características lingüísticas y sociales le otorgan una condición de reconocimiento a los pueblos originarios; pero que, de forma histórica, desde la memoria colectiva del colegiado se ha hecho transitar a sus estudiantes y docentes por condiciones de exclusión, marginación y discriminación, aun dentro de la misma comunidad. No obstante, esta historicidad, les ha impulsado a crear mejores condiciones para el trabajo pedagógico y el vínculo con la comunidad.

Para su comprensión, el artículo está estructurado en dos apartados iniciales: “El Plan de Estudio 2022, reto y oportunidad en una escuela indígena” y “El tejido metodológico”. Los hallazgos se organizan en cuatro apartados: “El Consejo Técnico Escolar en una escuela indígena: escenario de desarrollo institucional e identidad docente”; “Liderazgo directivo, urdimbre para el trabajo colegiado”, “Autonomía docente: trama entre saberes y experiencias” y “Vínculo con la comunidad: tendiendo puentes hacia la interculturalidad”. Finalmente, se presentan algunas reflexiones.

El Plan de Estudio 2022, reto y oportunidad para una escuela indígena

Las políticas educativas de las últimas décadas han reconocido la importancia de los pueblos indígenas en la riqueza cultural de México. La interculturalidad, como eje transversal, surge tímidamente en el Plan de Estudio de Educación Primaria (SEP, 2009), buscando paliar discriminación, exclusión, rezago e inequidad; inicialmente como una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas a partir del respeto mutuo. Su avance gradual se manifiesta, desde un enfoque dialógico, en la búsqueda de relaciones simétricas con grupos o individuos de otras culturas mediante el intercambio de conocimientos y saberes que se plasman en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (SEP, 2011); así como un trabajo de integración, de participación colectiva, para impulsar la comprensión de las diferencias a partir de reflexión individual (SEP, 2017). Sin embargo, la búsqueda de simetría en un contexto que a claras luces ha silenciado a los pueblos originarios es mucho más que utópico. En el Plan de Estudio 2022 el concepto interculturalidad se asume desde una visión crítica, integradora, buscando superar la desigualdad: “se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes aprendizajes en un marco de relaciones asimétricas” (SEP, 2022:99-100).

Desde esta mirada, se prioriza la atención e inclusión educativa a pueblos indígenas y afroamericanos, enfatizando la pertinencia cultural y lingüística, así como la promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural, reconociendo la diversidad de las poblaciones, así como las condiciones de inequidad social existentes en México (H. Congreso de la Unión, 2022). Sin embargo, plasmar esta justicia social en un documento supone una

enorme distancia a la consecución de logros en los contextos originarios. A 15 años de los esfuerzos plasmados en las políticas nacionales, las condiciones de inequidad y exclusión social para las comunidades indígenas poco se diluyen. Sigue siendo una deuda social construir miradas distintas que superen procesos de colonialización, castellanización y extinción por más de un siglo hacia los pueblos originarios.

De acuerdo con Mijangos Noh y Romero Gamboa (2006), la educación primaria indígena atiende la escolarización de estos pueblos, cuyo estado actual es resultado de una serie de negociaciones de las etnias por relacionarse con los contextos locales y regionales, así como por la influencia de políticas nacionales e internacionales que atienden la interculturalidad. Sin embargo, históricamente ha habido amplio desconocimiento entre los actores educativos y sociales acerca de la educación indígena; ha operado tradicionalmente un proceso de escolarización basado en el eurocentrismo, cuyos efectos negativos se han visibilizado en racismo y colonialismo estructural de acuerdo con Quintriqueo Millán y Arias-Ortega (2024). La lengua ha sido un elemento cultural que ha ocasionado discriminación y exclusión para las comunidades prevaleciendo, como lo afirma Sierra (2023), la injusticia epistémica, que ha orillado a las comunidades originarias a un etnocidio y a un lingüicidio.

Esta situación ha sido visible en el caso de Ixtenco, localidad con una población de 7,504 habitantes, en Tlaxcala, México. La lengua yuhmu ha sido silenciada durante generaciones que no enseñaron la lengua nativa a sus descendientes para evitar exclusión y marginación social por la propia comunidad, ya que la mitad de los habitantes no son indígenas, aunque actualmente hay una autoadscripción del 70% de acuerdo con cifras del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2020). La población indígena de Ixtenco ha desarrollado sus principios y formas de vida enmarcadas en sus raíces culturales y saberes ancestrales, recogiendo sabiduría y vivencias, conocimientos y valores, heredados de padres a hijos,² como parte de ser integrantes de pueblos originarios, como lo señalan Suárez Luque y Rodríguez (2018). A la par, la población vive la transición o una nueva ruralidad³ desde la urbanidad, con las condiciones de transformación social que implica: tendencia a la migración, problemas de violencia escolar, familiar, social y virtual, falta de oportunidades laborales, abandono de actividades primarias, entre otras, generando nuevas realidades e inequidades.

El lenguaje es un elemento distintivo de estas comunidades, en México se hablan 69 lenguas incluido el español. En el estado de Tlaxcala se hablan dos: el náhuatl en varios municipios y el otomí solo en Ixtenco. Este último pertenece a la familia lingüística *otomangue* (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2015) que, a nivel nacional, es hablada por 298,861 personas representando el .04% del Censo Nacional de Lengua Indígena, siendo Ixtenco el único municipio del país donde se habla el yuhmu, una variante lingüística del otomí,⁴ que representa un orgullo para sus pobladores, aunque solamente lo hablan 291 personas (.0004%), de las cuales la mayoría son de la tercera edad (Instituto Nacional de Geografía e Informática, 2020). Por tal razón, las escuelas de educación bilingüe del subsistema indígena del municipio de Ixtenco⁵ tienen el propósito de cultivar y fortalecer la lengua para su preservación (Alonso León, 2013); por otra parte, estas instituciones también coadyuvan a la continuidad de las tradiciones desde sus proyectos educativos.

En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana ha impulsado una reforma en educación básica, de amplia transformación, en las dimensiones curricular, pedagógica y de gestión desde una perspectiva humanista, que reconoce la interculturalidad como una deuda social desde una visión crítica. Sus planteamientos pedagógicos recuperan algunos elementos de los modelos educativos de las escuelas rurales, indígenas y /o multigrado, desarrollados desde las cosmovisiones de las comunidades y pueblos originarios. El Plan de Estudio 2022 busca responder a un proyecto de formación desde el derecho a la educación, orientado al bienestar social y a un sentido emancipatorio en el cual se reconocen las desigualdades sociales, económicas y culturales de México (H. Congreso de la Unión, 2022). Su estructura curricular impulsa una formación pensada en el bienestar social, una educación integral, intercultural, contextualizada, diferenciada, experiencial, que busca atenuar las condiciones diversas del país, reconociendo ampliamente las necesidades de las comunidades injustamente excluidas, indígenas y afromexicanas.

Para la comprensión del contexto, es primordial describir la trayectoria institucional de la escuela primaria bilingüe “Bimi Manandi yu’mu”,⁶ cuyo significado muestra las condiciones adversas de exclusión y discriminación de las que parte: “el renacer del otomí”. Como señalan Domingo Segovia y Bolívar Botía (1996), cada escuela tiene su propia cultura, así como una memoria institucional subjetivamente vivenciada cuya reconstrucción

permite recoger el saber adquirido que es continuamente vivenciado por algunos docentes. La escuela inicia su labor educativa en 1989 como rural, multigrado tridocente, con una matrícula de 13 estudiantes y condiciones de exclusión, marginación e inequidad. A 25 años de su creación, de acuerdo con Carro Olvera, Hernández Hernández, Lima Gutiérrez, Carrasco Lozano *et al.* (2013), aún se ubicaba al final de la clasificación de la percepción social como escuela indígena, recibiendo a los niños de menores ingresos, y sin ningún acercamiento en la enseñanza de la lengua yuhmu, reproduciendo las desigualdades educativas y limitando las oportunidades de niños y jóvenes de los grupos sociales más vulnerables, pobres, así como de la etnia otomí.

Actualmente, las circunstancias de la escuela son distintas, a 35 años de su creación: tienen reconocimiento estatal y nacional, matrícula y organización completa, infraestructura adecuada, enseñanza de inglés, adicional al yuhmu, música y deportes.

El tejido metodológico

Dadas las características del contexto cultural de la escuela, no hay mejor definición del enfoque de investigación que la propuesta de Creswell (2007), dada la analogía con las fajas elaboradas con el telar de cintura de Ixtenco:⁷

[...] la investigación cualitativa es como un intrincado tejido compuesto de diminutos hilos, muchos colores, diferentes texturas y varias mezclas de materia. Este tejido no puede ser explicado fácil o simplemente. Como el telar en el que el tejido es hilado, marcos generales mantienen a la investigación cualitativa unida (Creswell, 2007:12).

La investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio, pero también, regresando a Creswell, un proceso interrogativo de comprensión de un problema social, en el cual es preciso construir un panorama integrador que refleje desde la teoría, como lo señala Sautu (2005), un recorte de la realidad que permita experimentar “el estar allí” desde una perspectiva de verosimilitud como lo enfatiza Creswell (2007).

Esta realidad situada es la escuela y su escenario de interacciones docentes, el Consejo Técnico Escolar. Elegir la escuela otomí como unidad de observación respondió a dos criterios: una escuela pequeña y condicio-

nes de interculturalidad; por lo cual, optamos por la educación primaria indígena, eligiendo Ixtenco.⁸

Esta tarea de indagación etnográfica nos ha permitido la inmersión en la vida cotidiana del CTE. Realizamos observaciones durante 14 sesiones ordinarias del CTE, de las cuales siete corresponden al ciclo escolar 2022-2023-2, seis al de 2023-2024 y una al ciclo 2024-2025. En el primer año, el trabajo del Consejo fue de aproximación a los fundamentos del Plan de Estudio; en el segundo, de implantación y aplicación en las aulas; el inicio del tercer año muestra trazos de la integración curricular, pedagógica y de gestión, resultado del trabajo colectivo.

En las sesiones del CTE, durante el ciclo escolar 2022-2023, participaron 10 personas; en el de 2023-2024 e inicios del ciclo 2024-2025, nueve.⁹ La observación fue participativa (Anguera, 1997), aunque prevaleció la intención de que fuese limitada.¹⁰ Procuramos observar con imparcialidad para captar la subjetividad del colegiado docente en su entorno natural, dado que la escuela está rodeada de saberes ancestrales y tradiciones que forman parte –como lo señala Sautu (2005)– de los momentos, rutinas, problemas, logros, oportunidades,¹¹ así como modos de hacer y funcionar de la escuela (Domingo Segovia y Bolívar Botía, 1996). La bitácora de observación como instrumento nos permitió, por una parte, describir los comportamientos del colectivo docente en las sesiones del CTE; por otra, realizar notas personales sobre la construcción de significados en el proceso de implementación del Plan de Estudio 2022, lo que decían, lo que usaban como materiales y estrategias; captar la dimensión emocional, los momentos de alegría, pero, también de tensión entre lo que hacen y lo que deben hacer. A estos elementos Creswell (2007) los denomina: comportamiento, lenguaje y artefactos a partir de los cuales el investigador encuentra historias, rituales, mitos y descubre temas culturales.

El tratamiento a la información nos permitió precisar las observaciones, elaborar notas con sentido prefigurativo, identificar categorías emergentes y vincularlas con categorías macro del Plan de Estudio, así como establecer jerarquías y relaciones entre ellas. Los hallazgos que mostramos refieren una descripción comprensiva (Domingo Segovia y Bolívar Botía, 1996) mediante narrativas que, desde su particularidad, muestran los procesos de desarrollo institucional y los procesos que enmarcan la implantación del Plan de Estudio que se vive en el CTE. No buscamos una generalización, sino una particularización del ser y hacer

de la escuela, desde su perspectiva intercultural como un eje transversal, y sus acciones de mejora continua.

Hallazgos

El Consejo Técnico Escolar en una escuela indígena:

escenario de desarrollo institucional e identidad docente

El CTE, desde una perspectiva de desarrollo institucional, nos permitió conocer las interacciones en los modos de ser y hacer del colegiado docente como elementos articuladores del proyecto educativo y cultural de la escuela, tal como lo señalan Domingo Segovia y Bolívar Botía (1996). Desde esta mirada, la escuela primaria otomí es un espacio de colaboración, reflexión y transformación colectiva que estructura su proyecto educativo desde la diversidad cultural, en el cual se trabaja para la mejora continua y el fortalecimiento del vínculo con la comunidad. Asimismo, es un espacio en el cual la atmósfera institucional y la comunitaria tienden redes para la conformación de un sentido de identidad en el colegiado docente.

Las sesiones del CTE se caracterizan por su aire de autonomía institucional, priorizando las necesidades de la escuela y la cultura otomí, situación no reciente, pues los docentes afirman que cotidianamente es así, siendo bien recibida la orientación expresada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024). Hay un interés genuino que se confirma con la asistencia puntual del colectivo docente durante las sesiones observadas durante dos ciclos escolares mostrando su significado: es el punto de encuentro donde el colegiado docente entrelaza sus esfuerzos para construir el proyecto educativo cultural de la escuela; un sistema social en el cual se distinguen roles y una estructura organizativa (Adizes, 1993): la directora, tendiendo los hilos desde una urdimbre pedagógica y de gestión, creando un sistema de relaciones horizontales para la deliberación; el colectivo docente completando la trama, construyendo estrategias pedagógicas y didácticas, ajustando y graduando contenidos, dando forma y significado al trabajo de la escuela desde su autonomía docente. A estos elementos se vinculan, por una parte, el proceso de implementación del Plan de Estudio y, por otra, la perspectiva intercultural de la escuela indígena otomí.

El clima escolar es propicio para formular replanteamientos a las formas de trabajo institucionalizadas que han dado buenos resultados (Domingo Segovia y Bolívar Botía (1996)). Las sesiones del CTE dirigidas por la directora de la escuela inician cada vez con un saludo en yuhmu *¡texkibiatsi!*

¡buenos días!; posteriormente, se encausan a las necesidades de la escuela retomando algunos de los contenidos de las orientaciones,¹² que coinciden con el énfasis institucional de promover la libertad de las escuelas para seleccionar los temas que atiendan a sus necesidades específicas (H. Congreso de la Unión, 2024). Esta libertad es el puente hacia la autonomía escolar, decidir en pro de la mejora de la escuela; en consecuencia, el uso de los insumos que proporciona la SEP puede ser, o no, pertinente para la sesión; algunos materiales se revisan y se utilizan, otros se quedan como tareas del docente para su lectura. El profesorado aporta sus propios insumos y materiales para el desarrollo de las sesiones, cada docente tiene una carpeta de trabajo en las que incorporan las actividades que realizan, así como las listas de sus estudiantes, los resultados de exámenes y de conducta. Aspectos que, en su conjunto, muestran un panorama del rendimiento escolar, materia prima con la que inician la sesión.

Hay un diálogo profundo en cada una de las sesiones para atender problemáticas de la escuela, en orden jerárquico: la atención al rezago escolar, los problemas personales y familiares de los estudiantes, las necesidades de la comunidad y finalmente, las de los docentes. Las prioridades en la atención al rezago son la comprensión lectora y el pensamiento matemático, que se aborda integral y gradualmente, ya sea desde el campo formativo de lenguajes o de saberes y pensamiento científico. Son diversas las estrategias que surgen para atender el rezago de los estudiantes: diagnóstico de necesidades, semaforización que consiste en atenderlos por niveles de rezago, trabajar gradualidad y vinculación de contenidos entre grados, atención a necesidades especiales así como a la lengua yuhmu con material didáctico en lengua materna y en español para promover aprendizajes vivenciados.

Por otra parte, el CTE es un espacio propicio para la conformación de la identidad docente, tanto institucional como comunitaria, que se refleja en el ambiente de la escuela.¹³ El trabajo grupal propicia el intercambio de experiencias y saberes (Tardif, 2004) entre el profesorado pero, a su vez, se constituye como un espacio de reconocimiento, de fortalecimiento escolar, de retos y metas por alcanzar que, de acuerdo con Adizes (1993), lleva a la escuela a una mayor autonomía y visión de conjunto. Aspectos que se visibilizan en los espacios, las interacciones y las estrategias de trabajo del profesorado; recientemente, las mesas de trabajo muestran bajo un forro plástico, un conjunto de fotografías que muestran las actividades en las aulas con los niños, así como las actividades vinculadas con la comunidad.

Un ritual tradicional en la conformación de la identidad institucional es el receso, el cual tiene amplia relevancia para su funcionamiento constituyéndose, *per se*, en un espacio de convivencia. De esta manera, a la par que se degustan y comparten alimentos, los docentes escuchan música y comparten experiencias personales en un ambiente armónico, de risas y pláticas amenas, a veces en el salón, otras en el comedor de la escuela. No obstante, el receso también es un espacio de extensión del trabajo por el cúmulo de actividades posteriores o, porque el interés en el trabajo es prioridad; por ejemplo: mientras consumen sus alimentos ven un video, avanzan en el análisis de los campos formativos o revisan la planeación didáctica. Estas prácticas culturales, desde la perspectiva de Escudero Muñoz (2009), generan aprendizajes en los que interactúan creencias, significados y atribuciones, que van entretejiendo discursos y prácticas conformando su identidad.

Al cierre de dos ciclos escolares, el CTE ha sido el escenario para vincular la cultura escolar con un lazo indisoluble: la identidad yuhmu; se planean eventos de diversa índole: comunitarios (día internacional de la lengua indígena y día de muertos), familiares (festejos a los niños, a las madres, a los padres) y escolares (fin de curso, concursos, eventos académicos).¹⁴ Otro ritual que conforma el tejido identitario es la elección de los modelos y colores en los trajes otomíes que portará tanto el colegiado docente como las y los niños; rito al cual se suman artesanas de la comunidad ofreciendo distintas opciones de tejidos y bordados. Es peculiar el ambiente que se percibe cuando realizan esta actividad, alegría, interés y orgullo. Aunque solamente dos profesoras y un profesor son de la comunidad de Ixtenco, es visible que hay procesos de autoadscripción identitaria por parte del colegiado docente, quienes asumen, como lo señalan Pinzón Rodríguez y Sánchez Pilonieta (2005) y Garrido Osses (2020), identidades sociales, discursos, estéticas y prácticas que los acercan a la comunidad en los distintos eventos socioculturales de la escuela.

El trabajo académico es la parte medular del CTE, no obstante, en algunas de las sesiones se ha visto fragmentado por las obligaciones técnico-administrativas que la escuela debe cubrir, ocasionando conflicto de intereses, factor que puede actuar en detrimento de la cultura organizacional (Adizes, 1993). La continuidad y formas de trabajo de las sesiones del CTE se ven trastocadas por la dispersión, en algunos casos, de atender dos tareas a la vez. Por ejemplo, entregar indicadores del Sistema de Alerta

Temprana, entrega de documentación de tipo laboral a la SEP, preparación de estudiantes para concursos académicos o culturales o la recepción e instalación de equipo tecnológico como parte del programa La Escuela es Nuestra mientras se desarrolla el tema de la sesión. Sin embargo, el trabajo del colegiado docente avanza en las tareas del Consejo.

La organización y formas de trabajo que se desarrollan en el CTE de esta escuela primaria indígena se distinguen por el establecimiento de normas y acuerdos en colectivo, espacios de diálogo, participación, consenso y ambiente armónico que, de acuerdo con Power, Higgins y Kohlberg (1989), corresponde a una etapa posconvencional de desarrollo institucional –caracterizada por madurez y estabilidad institucional (Domingo Segovia y Bolívar Botía, 1996)– y, desde la perspectiva del Plan de Estudio (SEP, 2022), al ejercicio de la autonomía de gestión.

Liderazgo directivo, tendiendo urdimbres para el trabajo colegiado

Uno de los factores clave para el buen funcionamiento del CTE en esta escuela es el liderazgo de la directora, quien impulsa, motiva y coordina las tareas en cada una de las sesiones. ¿Qué hace la directora que cautiva al profesorado y los impulsa al trabajo grupal? Desarrolla un evidente despliegue de saberes docentes, experienciales, curriculares, pedagógicos y didácticos (Tardif, 2004). Asimismo, complementa su actuar con acciones de gestión, técnicas y administrativas, que permiten la mejora continua de la escuela y encaminan a la madurez a su proyecto educativo (Domingo Segovia y Bolívar Botía, 1996). Su actuar tiene eco en lo que Priego Morales (2024) señala como liderazgo directivo para la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano, enfoque que sitúa precisamente en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana.

En la primera sesión de observación, las docentes de mayor antigüedad hicieron remembranza de los directivos que ha tenido la escuela y sus formas de liderazgo que, desde sus maneras de ejercer su autoridad, dificultaron el trabajo pedagógico, aspecto observado en distintas investigaciones (Luna Guzmán, 2022; Hernández Márquez, 2023). Contrariamente, en la directora reconocen de manera reiterativa en las sesiones: liderazgo para conducirlos, capacidad para establecer acuerdos institucionales, respeto a su autonomía, provisión de materiales y herramientas, guía para identificar los problemas de la comunidad y de la escuela, impulso a su formación, así como su gran capacidad para gestionar recursos para la infraestructura

de la escuela; acciones que han dado resultados satisfactorios para el colegiado docente.

Esta forma de liderazgo tiene componentes morales, humanistas, que impulsan la transformación en las comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001) a partir del compromiso y la búsqueda del bien común, como se señala en el Plan de Estudio (SEP, 2022) y en el modelo de desarrollo moral de las instituciones (Power, Higgins y Kohlberg, 1989). La directora ha conformado un sólido grupo de trabajo mediante distintas estrategias (curriculares, pedagógicas, didácticas, morales): predica con el ejemplo en las tareas tanto docentes como de servicios, motiva el trabajo grupal con dinámicas retadoras y/o divertidas, recupera saberes y experiencias docentes para diseñar estrategias, guía con dominio pedagógico la vinculación de temas, establece dilemas cognitivos o morales, conduce al reconocimiento de problemáticas y al establecimiento de estrategias para solucionar el rezago escolar.

A estas cualidades, Díaz-Barriga (2022) las reconoce como propias de un profesional del aprendizaje, dado que se busca la articulación de las tareas docentes, enfatizando la importancia del trabajo grupal: “si un profesor falla en alguno de los grados, la cadena se rompe y los niños y niñas no tendrán los resultados adecuados”. Estas formas de expresión conducen al colegiado docente a procesos profundos de reflexión sobre su propia práctica, pero también a vivir la revalorización docente. Por una parte, los insta a que tengan como meta avanzar en el desarrollo de sus estudiantes, pero también a que hagan conciencia en lo que puedan aportar al grupo docente: “¿qué les hace falta?”, “¿qué tienen que hacer para mejorar?”, “¿qué se hizo para realizar un buen trabajo?” Por otra parte, valora el trabajo de cada uno de los docentes destacando sus fortalezas, pero también señalando sus áreas de oportunidad. Es relevante que los profesores aceptan de buen modo las observaciones, pero aún más, que externen el compromiso de modificar conductas, lo que coincide con los hallazgos de Luna Guzmán (2022) y Priego Morales (2024), quienes enuncian que cuando los docentes se sienten valorados y respaldados, hay mayor disposición a su crecimiento profesional.

Uno de los rasgos distintivos de su liderazgo es lo que Díaz-Barriga (2009) denomina “ansiedad creadora”, que son las conductas desplegadas ante situaciones que parecen no funcionar. Por ejemplo, a partir del análisis de los resultados de aprovechamiento escolar, insta de forma vehemente al

colegiado docente a “dar el plus”, “a que se reinventen”, “a sacar su potencial”; cuando valoran resultados de un evento cultural que no salió como se planeó les pide “exagerar para contagiar a los niños en el baile” o “ser más creativos”.

En suma, los reta a mostrar apertura al cambio y a transformarse mediante conductas participativas eliminando tabúes; a que desarrollen la capacidad de crear, de innovar, de transformar su práctica; a trabajar grupalmente. A estas actitudes, Priego Morales (2024) las visibiliza como parte de un liderazgo que impulsa el desarrollo de los talentos de los docentes. Les impulsa a desarrollar capacidades para tender puentes desde sus saberes experienciales y pedagógicos, por ejemplo, entre la tecnología y el propósito de la clase; a que haya más trabajo docente que motive la movilización de saberes en los alumnos a partir de la creación de situaciones de aprendizaje en las que manipulen materiales; a que promuevan aprendizajes contextualizados que respondan a la cultura de Ixtenco propiciando el enfoque intercultural en cada una de las sesiones.

Para dar mayor solidez al proyecto educativo reconoce que la formación docente es esencial, por lo cual promueve procesos de formación continua para el colegiado que respalde su actuar en el aula. Observamos rasgos de liderazgo compartido o democrático cuando las opciones de formación se deciden en colectivo, siendo un aspecto muy particular que el colegiado docente asiste de manera grupal a los procesos de formación, aunque también establece formación individual y especializada: un diplomado en interculturalidad, por ejemplo, fundamental para interpretar el contexto de trabajo y al cual la mitad del profesorado tiene que salir temprano del CTE para ir al proceso de formación.

Por otra parte, desde la gestión, hay una búsqueda continua de recursos para mejorar el ambiente de la escuela, este es un componente clave en el desarrollo organizacional (Power, Higgins y Kohlberg, 1989). Mejorar la infraestructura permite optimizar las condiciones para el trabajo pedagógico, concretándose en programas municipales y federales como Escuelas de Tiempo Completo y La Escuela es Nuestra; recursos que han permitido el cambio de la barda perimetral por condiciones de riesgo, así como aulas con mobiliario renovado, equipos tecnológicos actualizados, entre otros. El eje de interculturalidad es tangible, el ambiente imperante en la escuela es formativo y vivencial: murales y adornos representativos de la cultura otomí en aulas y paredes exteriores.

Las acciones que observamos en el CTE refieren que la escuela Bimi Manandi yu'mu vive una etapa de crecimiento en la que predominan la armonía, la adhesión y la identidad (Power, Higgins y Kohlberg, 1989; Domingo Segovia y Bolívar Botía, 1996).

Autonomía docente: trama entre saberes y experiencias

El concepto autonomía docente en el Plan de Estudio ha sido un cambio de *status quo*, un antes y un después para los docentes al enunciarse formalmente como un derecho para decidir sobre la forma de interpretar e implementar el currículo, definiendo criterios pedagógicos, didácticos y evaluativos desde el trabajo colegiado interdisciplinario y la formación docente (H. Congreso de la Unión, 2022). No obstante, este posicionamiento otorgado por el Estado produce situaciones ambivalentes a los docentes. A la pregunta de la directora, “¿cómo se sienten con la autonomía docente?” La mayoría expresa sentirse feliz, pero a su vez, externa preocupación por los cambios a desarrollar en la forma de enseñanza, así como las maneras en que pueden apoyar al alumnado. Es visible que surgen procesos de reflexión, de cuestionamientos para identificar debilidades: consideran que les falta desarrollar más materiales, actualizarse en herramientas didácticas interactivas, así como proponer estrategias y materiales de trabajo para que el estudiantado alcance mejores resultados en su aprendizaje. Los avances en la apropiación de la autonomía docente, con sus implicaciones, son significativos a pesar del trecho faltante, ya que cuando se establece como práctica social, de acuerdo con Luna Guzmán (2022), se convierte en un ideal alcanzado pero, a su vez, se constituye como un gran reto para los docentes el cual enfrentan en cada sesión del CTE.

Las acciones que realizan en colegiado, incluida la directora, nos permitió observar el despliegue de saberes y de procesos de reflexión que acompañan las decisiones didácticas. Tardif (2004) señala que los saberes no se reducen a una mera transmisión de conocimientos, sino a su movilización como una expresión de construcción y renovación constante desde distintas fuentes: pedagógica, disciplinar, curricular y experiencial, esta última como base del saber enseñar. Estos saberes se vinculan de tal manera que dan corporeidad a la actividad docente y, como ocurre en el CTE, desde un proceso de intercambio académico se promueve un saber social que, de acuerdo con el autor, devela un juego sutil de conocimientos, reconocimientos y saberes recíprocos que se modifican por las expectativas y las realidades encontradas en el proceso.

Las observaciones nos han permitido conocer que el colegiado docente concentra sus decisiones pedagógicas en la atención a problemas de rezago: comprensión lectora, desarrollo de la escritura, procesos matemáticos y atención a necesidades especiales; el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta al desarrollo de estrategias para la elaboración y mejora de materiales, entre otras: creación de situaciones didácticas, uso de tecnologías, posibilidades del examen, planeación contextualizada, diseño de proyectos.

A dos años del proceso de implantación del Plan de Estudio, los docentes tienen un panorama amplio de su manejo. Retomamos la última sesión de observación porque fue de gran riqueza curricular y didáctica, siendo visible la articulación entre los distintos componentes del Plan. La sesión inicia con el análisis de la planeación de una de las profesoras, traducida al yuhmu, que vincula tres campos formativos: saberes y pensamiento científico, lenguajes, y ética, naturaleza y sociedad. Los docentes en este momento despliegan recursos discursivos que han gestado en el seno del CTE: “sábanas de contenido” y “rutas de contenido”, pautas para la integración curricular y el codiseño donde es visible la autonomía profesional que han adquirido.¹⁵ La “sábana” hace referencia a la concentración, por fases, de los contenidos de los campos formativos que los docentes trabajan en binas. Las “rutas” se refieren al camino trazado, vinculando contenidos para el diseño a partir de la elección de un tema. Elaborar la “sábana de contenidos” por fases les permite prever la gradualidad de los saberes necesarios del ciclo escolar consecuente.

El proceso de adaptación al nuevo Plan de Estudio es natural en toda reforma, con los claroscuros que vivencian los docentes. En distintas sesiones se ha externado nostalgia por el plan anterior, por la especificidad de sus programas o por sus libros de texto que abordaban contenidos; sin embargo, han logrado tender puentes entre ambos, consecuencia de los saberes experienciales. Una docente alude, desde su saber curricular, al diseño de otra estrategia: “dividir la clase en dos” para abordar conceptualmente los contenidos de un tema con el Plan de Estudio 2017; posteriormente, con el de 2022, vincular esos contenidos para el desarrollo de un proyecto.

Respecto del programa analítico establecen sus componentes: diagnóstico grupal, vinculación de campos formativos mediante “rutas de contenido” que los lleven al codiseño, en el cual priorizan y establecen actividades didácticas, principios pedagógicos y formas de evaluación desde sus saberes. En colegiado ejercitan la integración curricular para el diseño de proyectos,

por ejemplo, la reproducción de sonidos mediante juguetes tradicionales diversos o la elaboración de textos en lengua yuhmu. Trabajan analizando la vinculación de contenidos y campos formativos mediante rutas, diseño de actividades, formas de presentación, procesos de aprendizaje y formas de evaluación, o desde una perspectiva de diseño de clase, refuerzan contenidos y lenguaje materno mediante estrategias atractivas para el alumnado.

Sin embargo, reconocen la dificultad para plasmar en un formato la planeación o diseñar un proyecto atendiendo a todos los campos formativos, así como a los tiempos que conlleva esta forma de trabajo. Por lo cual, trabajan desde su saber experiencial, establecen secuencias de trabajo curricular-pedagógico; por ejemplo, una docente comenta que inicia clase desde los contenidos de forma bilingüe: español y yuhmu, posteriormente, plantea el proyecto, determina las estrategias didácticas y las formas de evaluación desde una mirada formativa. Estos elementos muestran el despliegue de saberes curriculares, disciplinarios, didácticos y experienciales en la conjunción de los elementos del Plan de Estudio: campos formativos, contenidos, integración curricular, codiseño, proyectos, estrategias didácticas y de evaluación.

Uno de los hallazgos que nos permitieron comprender que el nuevo sentido del CTE avanza lo observamos cuando el binomio autonomía docente y autonomía de gestión se materializa y muestra una articulación de saberes: una de las docentes muestra su bitácora de trabajo y explica con orgullo que ahí planea todas las actividades que realiza, que es más completa que su planeación en el formato, el cual no es copiado ni pegado, haciendo alusión a lo que hacen algunos docentes; la directora le contesta que esa forma de trabajo es lo que se busca: trabajo autónomo y creativo en el colegiado docente.

Vínculo con la comunidad, tendiendo puentes hacia la interculturalidad

La interculturalidad es esencia cotidiana en las sesiones del CTE, impulsar la lengua yuhmu, así como preservar las tradiciones de Ixtenco en una población urbana. Las sesiones abordan los problemas de la comunidad: desintegración en algunas familias o escasos recursos económicos; en otras, la diversidad religiosa o la pérdida del yuhmu. El trabajo constante en la preservación del lenguaje ha permitido, a diferencia de otras escuelas, que los padres de familia acepten con orgullo el uso de los trajes indígenas como uniforme de gala para los honores a la bandera, así como la enseñanza

del yuhmu como lengua materna. El compromiso de los docentes en este aspecto es relevante, se quedan dos horas semanales fuera de su horario de trabajo, para avanzar en el aprendizaje de la lengua yuhmu que les imparte una hablante de gran reconocimiento en la comunidad, quien también se incorpora en algunas actividades con las y los niños.

El impulso al proyecto intercultural se entretiene con la participación de los docentes, el alumnado y la comunidad, evidenciando la interiorización de rasgos de la cultura yuhmu que se vinculan con el contexto social actual, respondiendo a “[la] producción de imaginación, de creencia, de comprensión, de interpretación y de acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan” que establece el Plan de Estudio (SEP, 2022:99). Es evidente el lazo que han establecido con la comunidad y padres de familia que apoyan las actividades de la escuela, destinando recursos, económicos o en especie, a las actividades de la escuela en los distintos eventos que realizan, tanto internos como externos.

Desde esta mirada plural, los murales en las paredes del patio muestran a miembros de la comunidad otomí en escenas cotidianas que aluden al cultivo del maíz, a las tradiciones, a la flora y fauna; así como niñas y niños en la escuela, con vestuario tradicional. En los salones, las imágenes de los murales responden a una decisión democrática del alumnado, a la cual acudió el Instituto Nacional Electoral (INE) donde por votación seleccionaron algún elemento representativo de la cultura otomí que caracterizara su aula, lo cual muestra rasgos de una educación que dirija a las y los niños, en un futuro, a la emancipación desde un desarrollo moral, humanista que les permita establecer procesos plurales, respetuosos, hacia las diferencias.

Un padre de familia ha sido el artífice para plasmar en murales las ideas y decisiones de los estudiantes, acude con disponibilidad, sin honorarios durante las sesiones del CTE a pintar los murales. Él, como exalumno de las primeras generaciones, vivió condiciones de exclusión, discriminación y marginación de la propia comunidad por estar en una escuela indígena, por lo cual vive con agrado el desarrollo institucional. Nos explicó que “le gusta que sus hijos vivan el proyecto educativo y cultural de la escuela”, reconociendo ampliamente el trabajo de la directora y de los docentes (comunicación personal, 08/10/2024), evidencia de que el vínculo territorio, comunidad-escuela que impulsa el Plan de Estudios 2022 está en marcha.

A manera de reflexión

En el CTE la implantación de la reforma no se desarrolla de “arriba abajo”, sino que va de “abajo hacia arriba” desde un enfoque deliberativo, de la manos del liderazgo y el trabajo colegiado (Gómez, 2018; Priego Morales, 2024) que, vinculado a la comunidad, se ha transformado en un camino firme para el desarrollo institucional, correspondiente a un estadio de crecimiento y estabilidad (Domingo Segovia y Bolívar Botía, 1996) al que Power, Higgins y Kohlberg (1989) denominan desarrollo moral escolar que promueve disciplina, adhesión, autonomía, identidad y comunidad. Sin embargo, Domingo Segovia y Bolívar Botía (1996) aluden al riesgo de centralizar el desarrollo de la escuela en una sola persona, en este caso la directora, no obstante, la actitud que persiste es de compromiso al trabajo académico, los docentes han expresado que “la escuela funciona con y sin directora”, “que el trabajo es de todos”, “que no hay quien los detenga”, lo cual los prepara, en un futuro posible, a que el cambio en la dirección de la escuela no detenga el proyecto educativo, sino que suscite un cambio de rumbo como lo enuncia Adizes (1993).

Hay evidencias de apropiación del Plan de Estudio cuando observamos aportes lingüísticos-discursivos, la presencia de un lenguaje creado en su proceso de implantación, externado por los docentes: “semaforización” para atender el rezago por niveles en matemáticas o español; elaboración de “sábanas de contenido” para visualizar e integrar contenidos por fase o por campo formativo; codiseño de proyectos mediante “rutas de contenido”, así como la recuperación de los saberes experienciales y curriculares para desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas que atiendan cada uno de los componentes del Plan.

El trabajo constante para la preservación de la lengua yuhmu y las tradiciones culturales muestra sus frutos en el reconocimiento al trabajo institucional. En una sesión inicial, la SEP presentó videos de escuelas, entre estas la Bimi Manandi yu’mu, mostrando a docentes de la escuela, quienes hablaban de los retos y oportunidades del Plan de Estudio. Momentos de reflexión y orgullo docente hacia aquellas tareas a las que les han dedicado tiempo fuera de horario, pero que los posicionan a nivel estatal y nacional.

Las interacciones que observamos en esta escuela trascienden los fines del CTE como lo señala Luna Guzmán (2022); hacen referencia a elementos característicos de una comunidad de aprendizaje: significado, identidad, sentido (Wenger, 2001). Acciones afines a la reorientación del lenguaje

discursivo para el siguiente ciclo escolar, construir en el CTE comunidades de aprendizaje (SEP, 2024), por lo cual, estos hallazgos resultan alentadores.

Sin embargo, a pesar de sus buenas prácticas, el rezago educativo vinculado a problemas sociales y familiares que viven los estudiantes son preocupaciones constantes en las sesiones del CTE, evidenciando su responsabilidad profesional, el carácter multifactorial de los procesos educativos, así como los retos de la educación primaria indígena. Por estas razones, los hallazgos responden a las condiciones particulares de la escuela, al vínculo con los estudiantes, las familias y la comunidad, sin representar en ningún momento una generalización del *deber ser* en las escuelas, sino que los hallazgos ofrecen una mirada del *hacer* desde las necesidades socioeducativas en un contexto de interculturalidad.

Agradecimientos

Al colegiado docente de la escuela primaria indígena “Bimi Manandi yu’mu”, por permitirme estar, por ser parte de su comunidad de aprendizaje. Particularmente, a la directora y autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública del Estado-Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala, por abrir la a puerta a este regreso a las escuelas de educación básica. A la población de Ixtenco, por mostrarme su cosmovisión, su magia y su acervo cultural y lingüístico.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² El 27 de julio de 2023, Ixtenco fue nombrado Pueblo mágico en reconocimiento a su cultura: tradiciones, artesanías, gastronomía y lenguaje, siendo un área de oportunidad para la economía mediante el turismo, pero también para la protección de la lengua (Secretaría de Cultura, 2023).

³ Este concepto alude a aquellas comunidades que por el número de pobladores sobrepasan el indicador de ruralidad < 2 500 habitantes, y son consideradas como urbanas, pero cuyas actividades sociodemográficas siguen correspondiendo a la ruralidad.

⁴ De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2015) “la categoría variante lingüística se define como una forma de habla

que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística, que se diferencia de la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes, debiendo ser consideradas como lenguas”.

⁵ El municipio de Ixtenco posee un sistema integral de educación indígena que comprende inicial, preescolar y primaria; en secundaria y media superior desaparece, aunque recientemente se ha establecido la Universidad Intercultural.

⁶ El nombre correcto de la variante, de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, es yuhmu, pero se ha registrado como yu’mu en los nombres de las escuelas indígenas de la población. El nombre de la escuela aparece con consentimiento de su autoridad educativa y consenso con los docentes.

⁷ El pepenado es uno de los tesoros culturales de Ixtenco, nombrado patrimonio inmaterial por el Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina (CRESPAL)-Unesco en 2019, se trata de una técnica de bordado, en negativo, que vincula técnicas indígenas e hispanas, que muestran animales, flores, humanos o al volcán Malintzi (plasmados en blusas o camisas como parte del vestuario tradicional otomí); otro tesoro son las fajas elaboradas con telar de cintura, en colores contrastantes que representan figuras, que complementan el atuendo tradicional del pueblo otomí (CRESPAL-Unesco, 2019).

⁸ La distancia de la ciudad de Tlaxcala al municipio de Ixtenco es de 54.5 kilómetros, que se recorren en aproximadamente una hora.

⁹ En el ciclo escolar 2022-2023 estuvieron presentes la directora, los seis profesores de 1º a 6º grado, una profesora de lengua indígena, una persona de servicios y una practicante de una escuela normal para el medio indígena (7 mujeres, 3 hombres). Para el ciclo escolar 2023-2024 hubo cambios en el personal docente, la profesora de lengua indígena se jubiló, terminó el interinato de un docente frente a grupo y una profesora ascendió a puesto directivo. Solamente se enviaron a dos personas a cubrir función frente a grupo, por lo cual el puesto de profesor(a) de lengua indígena quedó vacante,

por ello, el personal asistente a las sesiones del CTE fue de seis mujeres y tres hombres, situación con la que inicia el ciclo escolar 2024-2025.

¹⁰ Esto como consecuencia de dos aspectos muy importantes en el desarrollo del CTE: las dinámicas grupales con las que se iniciaba la sesión y la hora del receso en el cual la convivencia es primordial.

¹¹ Adicionalmente fui invitada a las diversas festividades que organizó la escuela, así como aquellas vinculadas con la comunidad.

¹² Es el documento que establece temas, a elección del colegiado docente, para desarrollar las Sesiones Ordinarias y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.

¹³ Al inicio de las sesiones, el CTE se realizaba en el salón de primer grado cuyas paredes estaban repletas de material didáctico, tanto en español como en yuhmu. Posteriormente, se trasladó al aula de medios de la escuela, en la que también se plasman imágenes con lengua materna.

¹⁴ Mi presencia en los eventos de la escuela ha sido reiterativa, por invitación de la directora. Hay una profunda adhesión de los docentes, de los padres de familia, de las autoridades educativas y de la comunidad al proyecto escolar.

¹⁵ Estos dos términos son acuñados por la planta docente, los refieren como propios de la escuela y como ejemplos para otras de la zona escolar que empiezan a trabajarlos.

Referencias

- Adizes, Ichack (1993). *Ciclos de vida de la organización: Cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones y qué hacer al respecto*, Madrid: Díaz Santos.
- Alonso León, Angiee (2013). *La construcción social de la identidad profesional de los docentes de educación básica. El caso de los profesores del Subsistema de Educación Indígena de Tlaxcala*, tesis de maestría, Tlaxcala: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 291.
- Anguera, María Teresa (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Carro Olvera, Adriana; Hernández Hernández, Felipe; Lima Gutiérrez, Alfonso; Carrasco Lozano, Ma. Elza y Ramírez, Efrén (2013). “Desigualdad, exclusión y oportunidades educativas en la región otomí del estado de Tlaxcala”, *Revista Electrónica Nova Scientia*, vol. 6, núm. 11, pp. 291-310. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203329578016>
- Castillo Vergara, Iriana; Vázquez Vega, Sandra L. y Jiménez-Vásquez, Mariela S. (2023). “Avatares en la comprensión del Plan de Estudios 2022 en educación básica. Un análisis

- desde los Consejos Técnicos Escolares”, ponencia presentada en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Villahermosa, 4-8 de diciembre. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/2588.pdf>
- CRESPIAL-Unesco (2019). “Bordado de pepenado de Ixtenco, declarado patrimonio cultural inmaterial de Tlaxcala”, *CRESPIAL*, 12 de julio. <https://crespial.org/bordado-de-pepenado-de-ixtenco-declarado-patrimonio-cultural-inmaterial-de-tlaxcala-mexico/>
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Chosing among five approaches*, Londres: Sage publications.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2009). *El docente y los programas de estudio. Lo institucional y lo didáctico*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artiga Editores.
- Díaz-Barriga, Ángel (2022). *Retos de la docencia ante el marco curricular 2022* (video), 19 de mayo. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JAIVWO33Pyc>
- Domingo Segovia, Jesús y Bolívar Botía, Antonio (1996). “Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfica narrativa”, *Enseñanza & Teaching*, vol 14, pp. 17-39. Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4006/4029>
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (2009). “Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación”, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, núm. 10, pp. 7-31. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583>
- Garrido Osses, Sandra (2020). “Discurso de la interculturalidad en la construcción identitaria de una comunidad educativa en contexto mapuche”, en C. Tapia y J. L. Nass (comps.), *Aportes al eje de la interculturalidad en la formación inicial docente*, Temuco: Universidad Católica de Témuco, pp. 17-37.
- Gómez, Luis Felipe (2018). “Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo, elemento clave para el funcionamiento de los consejos”, *Sinéctica*, núm. 52.
- H. Congreso de la Unión (1992). “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo. Disponible en: <https://sep.gob.mx>
- H. Congreso de la Unión (2011). “ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (RIEB)”, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- H. Congreso de la Unión (2017). “ACUERDO por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral”, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de octubre. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017
- H. Congreso de la Unión (2022). “ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria”, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

- H. Congreso de la Unión (2024) “ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 8 de abril. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0
- Hernández Márquez, Juana (2023). “Los Consejos Técnicos Escolares. Reflexiones y Experiencias”, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, núm. 6 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9040
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (2020). “Cuéntame. Población / Hablantes de lengua indígena en México”, *Instituto Nacional de Geografía e Informática* (sitio web). <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2015). “Proyecto de indicadores sociolingüísticos de las lenguas indígenas nacionales”, *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* (sitio web). Disponible en: https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2015/pdf/general/general6.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2020). “Población de 3 años y más según condición de autoadscripción indígena por municipio”, *Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas* (sitio web). <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/2-poblacion-indigena-autoadsrita-por-municipio-muestra-censal-2020-2-1-.xlsx>
- Luna Guzmán, Alejandra (2022). “El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 94, pp. 855-882. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n94/1405-6666-rmie-27-94-855.pdf>
- Mijangos Noh, Juan Carlos y Romero Gamboa, Fabiola (2006). *Mundos encontrados Tántanil Yo ’okol kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad al sur de Yucatán*, Barcelona: Ediciones Pomares.
- Pinzón Rodríguez, Joana Isabel y Sánchez Pilonieta, Alfonso (2005). *Construcción de referentes identitarios en jóvenes que participan en un grupo religioso*, tesis de grado, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Departamento de Psicología. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/7953>
- Power, Clark F.; Higgins, Ann y Kohlberg, Lawrence (1989). *Lawrence Kohlberg, approach to moral education*, Nueva York: Columbia University Press.
- Priego Morales, Rosa Angélica (2024). “El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: a scoping review”, *Región Científica*, vol. 3, núm. 1. <https://doi.org/10.58763/rc2024197>
- Quintriqueo Millán, Segundo y Arias Ortega, Katerin (2024). *Modelo de acompañamiento para la implementación de la educación intercultural en contexto indígena*, Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Sautu, Ruth (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de la investigación*, Buenos Aires: Lumiere. Disponible en: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoría__objetivos_y_metodos_en_investigacion__sautu_ruth.pdf
- Secretaría de Cultura (2023). “La Secretaría de Cultura de México y el INAH celebran a Ixtenco como tercer nuevo Pueblo Mágico de Tlaxcala”, *Gobierno de México*, 28 de

- julio. Disponible en: <https://inah.gob.mx/boletines/la-secretaria-de-cultura-de-mexico-y-el-pueblo-celebran-a-ixtenco-como-tercer-nuevo-pueblo-magico-de-tlaxcala>
- SEP (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Materiales Educativos.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2022). Marco Curricular y *Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*, documento de trabajo, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Sierra, Yesid (2023). “Un paso a la vez, o quizá 295. Recordando algo del camino de la educación indígena en México”, *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, vol. 1, núm. 1. Disponible en: <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/26/101>
- Suárez Luque, Juan Carlos y Rodríguez, Mariélida del Carmen (2018). “Saberes ancestrales indígenas: una cosmovisión transdisciplinaria para el desarrollo sustentable”, *Novum Scientiarum*, vol. 3, núm. 7, pp. 71-82. Disponible en: <https://core.ac.uk/reader/277658247>
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Tiburcio, Celestina y Jiménez Lobatos, Violeta Denisse (2020). “Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana”, *Revista EntreRíos*, vol. 3, núm. 1, pp. 84-99. [oi.org/10.26694/rev.v3i01.10512](https://doi.org/10.26694/rev.v3i01.10512)
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 11 de noviembre de 2024

Aceptado: 26 de noviembre de 2024