

LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE Tensión Y ARTICULACIÓN. UNA PRESENTACIÓN DESDE LOS MÁRGENES

MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

COORDINADORA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

LEONARDO OLIVER ORTIZ FLORES

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

ALMA KARINA GARCÍA TORRES

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

BEATRIZ CADENA HERNÁNDEZ Y ASHANTY HERRERÍAS RAMÍREZ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM

TEMÁTICA GENERAL: FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

Los trabajos que participan en este simposio, se inscriben en el proyecto de investigación “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas”, que se desarrolla en APPEAL México y otros países. Desde distintas aristas, interpretan las articulaciones y tensiones a la luz de la dinámica que se genera entre lo hegemónico y lo alternativo para visibilizar los límites de las políticas y reformas, así como los movimientos y experiencias pedagógicas que surgen en el ámbito educativo desde los márgenes de las mismas.

En una primera ponencia, expone desde la lógica de la hegemonía las tensiones y articulaciones que se producen a partir de los discursos que sostiene el Estado por un lado y por otro el movimiento magisterial, respecto a la labor docente en el marco de la Reforma Educativa en México. En otra participación, se desarrolla la categoría alternativa pedagógicas en relación con el tipo de respuestas que los docentes y comunidades indígenas construyen frente a las políticas y reformas educativas neoliberales llevadas

a cabo en México recientemente. Desde las coordenadas político-contextual—tiempo de monstruos—y político-educativa—Programa educativo neoliberal—se discute la vigencia y resignificación de dicha categoría para pensar desde una perspectiva crítica el campo educativo. La tercera contribución recupera la categoría experiencias pedagógicas como una fuerza socialmente productiva, la cual articula los saberes y conocimientos, la formación de sujetos, las modalidades de relación intersubjetivas y las condiciones socio-históricas en que se desenvuelven las personas y las comunidades; asimismo analiza su sentido alternativo, a partir de la sistematización de experiencias concretas que emergieron o se potenciaron en el marco de la Reforma Educativa de 2013 y sitúa la “Propuesta de Educación Alternativa en México” generada por la CNTE (2013-2017), como una experiencia pedagógica alternativa.

Palabras clave: hegemonía, alternativas pedagógicas, experiencias educativas, saberes socialmente productivos, sujeto pedagógico

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA. CORENSTEIN ZASLAV MARTHA

Maestra y Candidata a Doctorado en Educación, Universidad de Cornell. Profesora Titular de Tiempo Completo en la Licenciatura y Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Miembro del programa de investigación y formación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) en México. Corresponsable del Proyecto PAPIIT “Políticas y reforma educativa en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas”. Especialista en metodologías cualitativas de investigación en educación y ciencias sociales. Miembro del COMIE desde 1993.

ORTIZ FLORES LEONARDO OLIVER

Maestrante en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Miembro desde 2009 del programa de investigación y formación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) en México. Auxiliar de investigación en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; Áreas de investigación: procesos coyunturales en la historia reciente de América Latina, proyectos pedagógicos alternativos; Ámbitos de desarrollo: paradigma cualitativo, estudios de caso.

GARCÍA TORRES ALMA KARINA

Maestra en pedagogía por la UNAM. Docente de asignatura y miembro del programa de investigación y formación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) en México. de la FFyL-UNAM. Jefa del Departamento de interculturalidad en la Coordinación General de

Educación Intercultural y Bilingüe. Los temas que trabaja son: interculturalidad, educación indígena, diversidad cultural y lingüística, telesecundaria, desigualdad y educación. Miembro del programa APPEAL, México

CADENA HERNÁNDEZ BEATRIZ

Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de asignatura en la Licenciatura en Pedagogía (FFYL-UNAM). Miembro desde 2009 del programa de investigación y formación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) en México. Investigadora del proyecto “Políticas y reforma educativa en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas”.

HERRERÍAS RAMÍREZ ASHANTY

Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFYL-UNAM). Ayudante de profesor en la Licenciatura en Pedagogía. Miembro del programa de investigación y formación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) en México. Becaria del proyecto de investigación “Políticas y reforma educativa en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas”. Miembro de la Célula de Estudio de Pedagogía Crítica y de la Liberación (CEPCYL).



TEXTOS DEL SIMPOSIO

ARTICULACIÓN Y ANTAGONISMO ENTRE LAS PRÁCTICAS HEGEMÓNICAS. IMPLICACIONES Y DERROTEROS PARA LA REFORMA EDUCATIVA

LEONARDO OLIVER ORTIZ FLORES

RESUMEN

En el presente trabajo se expone desde la lógica hegemónica la configuración de discursos que intervienen en la formación de un proyecto educativo. Cabe abordar a estos discursos como prácticas que establecen relaciones de articulación y antagonismo entre sí en la definición de ese proyecto. Dichas relaciones tienen lugar en el terreno de lo político a través de las reformas educativas las cuales representan los intentos del Estado por establecer una fijación temporal en torno al sentido que orienta al sistema educativo. En el marco del proyecto “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas” realizado por el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) interesa plantear los alcances en la construcción de hegemonía de la reforma educativa de 2013 con particular énfasis en el caso del magisterio sujeto al condicionamiento de la permanencia en el cargo mediante la determinación de la idoneidad. Sostenemos que si bien se implantó el aparato regulador y evaluador de la práctica docente la hegemonía del discurso de calidad que dicha reforma planteó se encuentra en disputa, ya que se entabló una frontera política con el magisterio, coaccionado por la lógica de sanción y estímulos, así como por la inoperatividad que el sistema de evaluación ha comportado. A partir de estas condiciones se plantean los alcances de una rearticulación hegemónica sobre la política que regula al docente.

Palabras clave: hegemonía, discurso, docente, articulación, reforma educativa

Introducción

La reforma educativa sancionada en 2013 tiene entre sus principales objetivos la determinación de la idoneidad de todo aspirante a la docencia por medio de la evaluación del desempeño. En el periodo de noviembre-diciembre de 2015 y en noviembre-diciembre de 2016 hubo dos etapas de evaluación de desempeño. La primera fue obligatoria y la segunda fue voluntaria salvo

para quienes debieron presentarse tras haber obtenido un resultado de insuficiente en la primera prueba. La suspensión de la obligatoriedad de esta segunda prueba de evaluación de desempeño debido a la necesaria rectificación de sus componentes (Poy, *La Jornada*, 16/07/16) y el contundente rechazo de los maestros adscritos a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca a la reposición ofrecida en mayo de 2016 aun a pesar de la amenaza de despido (de estos 4 estados el 61.39% (CNSPD) de los convocados no se presentó) son factores que representan una crisis en la hegemonía pretendida por la reforma educativa al presentarse como el instrumento que elevaría la calidad de la educación por medio de un ejercicio de vigilancia al docente y del condicionamiento de su permanencia. En función de este panorama interesa abordar desde la lógica de las prácticas hegemónicas las relaciones de articulación y antagonismo entre el discurso del Estado evaluador y el posicionamiento de sujetos que desde diferentes registros deslegitiman el aparato de coerción del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, articulando cadenas equivalenciales de demandas por la reconfiguración de la política educativa orientada a la práctica docente en torno a un proyecto alternativo, en tanto que lo alternativo constituye a lo hegemónico a la vez que le marca sus límites y lo reconfigura (Gómez, Hamui, Corenstein, 2013: 44-45).

En el marco de la consolidación del neoliberalismo pedagógico en América Latina entre las décadas de 1980 y 1990 las condiciones laborales en que se venía desempeñando el docente tuvieron un cambio de enfoque. Su estructura laboral en la que su formación se ligaba orgánicamente con su puesto de trabajo como profesión, no liberal sino de Estado, debía ser desmontada. Como señala Cuenca (2015), la identidad profesional del docente surgió ligada a la expansión de los sistemas educativos como aparatos estatales y por consiguiente su número se incrementó proporcionalmente. Para manejar una plantilla laboral tan grande, el Estado como empleador recurrió a lógicas burocráticas que restringieron su libertad profesional, esto definió el carácter burocrático de su profesión, apegada a estatutos propios de un sistema regulado.

En esa lógica burocrática como modelo de regulación, el docente figuraba no sólo como trabajador burocrático sino además como un ente homogéneo. Para desmontar esa lógica burocrática y homogénea se debía redefinir su perfil desde una lógica individual, como señala Feldfeber (2007: 444-465). La constitución de dicha identidad individual requería fortalecer el aspecto profesional ligado a la autonomía que permaneció atenuado a lo largo de toda la etapa de burocratización de la profesión docente. No obstante, esta autonomía no sería plena, sino que estaría condicionada mediante la lógica meritocrática. Así se configuró una autonomía paradójica pues el objetivo de una profesionalización más liberal y menos burocrática estaría guiado por un marco laboral fincado en la lógica de mercado.

De esta manera, la lógica burocrática se reemplazó por la de competencia, el ingreso y el ascenso en la carrera docente se definiría en función del mérito individual de cada docente. No

obstante, este mérito individual no apuntó a una profesionalización plena, sino que se introdujo un nuevo sistema de reglas que condicionaría el desempeño a través de la evaluación postulada como un mecanismo objetivo que determinaría la aptitud de cada docente. Por lo tanto, se reemplazó un sistema regulado por otro, ya no mediado por la lógica burocrática sino por la meritocrática. Así, terminó por conjugarse una lógica postburocrática, fundada en el mérito, con una lógica tutelar, propia del campo burocrático. Ambos sistemas se apegan a la misma lógica regulatoria: el ejercicio de la profesión apegada a procedimientos previamente perfilados, reconfigurando la regulación laboral del docente.

El inicio de algunas políticas de remuneración con base en la evaluación con instrumentos estandarizados en América Latina puede ubicarse en Argentina (2001) con el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, en Chile (2006) con el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, en Brasil en la década de 1990 con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica, en Bolivia en 2001 con el programa Incentivos Colectivos a Escuelas y en México en 1992 con el programa Carrera Magisterial. Todos estos programas coinciden en establecer diferenciaciones salariales docentes a través de la evaluación individual, ya que tan sólo una minoría lograba acceder a las remuneraciones extras y en general se mantiene un salario base bajo a partir del cual comienzan a operar los estímulos obtenidos a través de las evaluaciones (Sánchez y Corte, 2015: 18-19).

De acuerdo con Cuenca (2015) hay una mayor consolidación del discurso del desarrollo profesional basado en el desempeño individual en las legislaciones al docente en los casos de Perú, Ecuador y México. En estos países el desempeño individual aparece como el núcleo del desarrollo profesional docente, las capacidades individuales valoradas por la evaluación operan como el criterio que determina el ingreso, el ascenso y la permanencia, pero también los incentivos salariales. Se ven alterados estatutos de la carrera docente como el escalafón que pasa a ser horizontal. En estos países, el concurso de oposición basado en una evaluación de conocimientos se convierte en el criterio primordial, mientras que la antigüedad y el credencialismo pasan a segundo plano, al menos en teoría. Este esquema se ve complementado por otras pruebas presenciales, como clases modelo o entrevistas.

Esta reformulación de los pisos mínimos de ingreso a la docencia se relaciona estrechamente con el discurso del desempeño individual, lo cual indica el alcance que tiene, dentro de la regulación de la carrera docente, el enfoque meritocrático. Dado que siguen vigentes criterios de certificación que habilitan el ejercicio de la carrera se puede decir que con el criterio de desempeño individual opera un desplazamiento en la concepción de la profesionalización, en donde la certificación necesita ser complementada con un criterio de validación por medio de la evaluación de desempeño. El criterio de validación que determina la incorporación al puesto se ve complementada con la promoción horizontal. El enfoque horizontal busca una estadía larga del docente en el aula, en este marco el incentivo salarial

se determina por escalas. También se incluyen dentro del escalafón horizontal funciones de mentoría a colegas que se desempeñan simultáneamente con el trabajo en el aula.

Comúnmente, los instrumentos de evaluación son pruebas escritas, de conocimientos disciplinarios o pedagógicos, que llegan a complementarse con instrumentos presenciales. La centralidad de la evaluación de desempeño en los 3 países que han impulsado un enfoque meritocrático, radica en sus consecuencias laborales. El criterio de validación se ejerce con una regularidad determinada, son 3 intentos en un lapso de 6 años aproximadamente, al cabo de los cuales, si el docente reincide con resultados deficientes, será separado del cargo. Un complemento importante en este mecanismo es la definición de perfiles deseables de desempeño, a los que se debe apegar el docente en su tarea. En el caso de México la evaluación de desempeño mostró sus limitantes, ya que durante la aplicación y en el trato al docente faltaron elementos clave como “pertinencia, contextualización y amabilidad” (Poy, *La Jornada*, 16/07/16) mientras que las mentorías o tutorías que plantea este modelo fueron insuficientes. De acuerdo con el Informe 2017 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) *La Educación Obligatoria en México*, entre los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 aproximadamente el 60% de los docentes tuvo acceso a tutorías, pero de estos sólo pudieron concretar una sesión alrededor del 50%. Por otro lado, la insuficiencia de tutores en entornos rurales fue paliada mediante alternativas surgidas de la propia comunidad escolar en un 46% (INEE, 2017: 153-155). En su conjunto estos factores profesionales y técnicos junto con los diagnósticos de diversos organismos cuestionando su validez, como se muestra a continuación, perfilan la crisis de hegemonía del discurso de la calidad de la educación mediante la evaluación y perfilan la configuración de una rearticulación hegemónica por el campo profesional docente.

En función de estos presupuestos surge como pregunta, ¿qué proyecto perfilan las diversas demandas articuladas en su antagonismo con la reforma educativa? Sostenemos la hipótesis de que por un lado emerge una demanda por la democratización de los espacios públicos a partir de la indignación por la coerción del Estado a las movilizaciones de los maestros disidentes y por otro, emerge un proyecto fundamentado en un principio más de acompañamiento que de vigilancia en la evaluación docente. Nos proponemos plantear los alcances de este proyecto en ciernes que surge de diversas demandas.

Desarrollo

En el ámbito de las teorías posfundamento los aportes de la categoría de hegemonía permiten plantear la condición relacional y equivalencial de las prácticas lingüísticas y extralingüísticas, que en conjunto configuran el discurso. Esta doble condición del discurso habilita la múltiple fijación de sentido

entre *significante* y *significado*, dicha fijación es precaria y se da mediante una práctica hegemónica en la que un *significante* conserva su particularidad a la vez que asume una significación universal que le es *inconmensurable*. Es la operación retórica de la *sinécdoque*, la *parte por el todo*. Sin embargo, la misma precariedad de esa fijación temporal de las diferencias en torno a un punto nodal señala la presencia latente de las tensiones, mismas que surgen de la exclusión que constituye a toda práctica hegemónica. Los elementos excluidos establecen equivalencias entre sí por encima de sus diferencias a causa de su exclusión, y permanecen disponibles para una rearticulación hegemónica en la constitución de un discurso (Laclau, 2000: 92-95).

La educación como práctica formadora y transformadora de sujetos se ve atravesada por discursos que entablan relaciones de articulación y antagonismo, condiciones imprescindibles para configurar prácticas hegemónicas. Ante una fijación hegemónica, pero a la vez precaria de *significantes* en torno a la formación de sujetos como práctica discursiva se pueden articular cadenas equivalenciales de elementos heterogéneos que se unen en su diferencia para dislocar la fijación temporal de sentido hacia un punto nodal que emergió de elementos excluidos. Con base en estos presupuestos cabe pensar la formación histórica de sujetos desde un registro de fijaciones y dislocaciones en torno al sentido que guía la educación. En el caso de la reforma educativa sancionada en 2013 nos encontramos ante un discurso que pretende fijar el significado de la educación al *significante* de la *calidad* por medio del dispositivo de la evaluación al docente y del condicionamiento en el puesto a la idoneidad en el desempeño.

Este intento de hegemonizar el campo de la educación pública opera mediante la reforma educativa, en tanto instrumento clave del poder en la regulación social (Popkewitz, 2000: 24). El discurso de la *calidad* por medio de la evaluación ha entablado relaciones de antagonismo con el magisterio representado por la CNTE en su demanda de derogar una ley considerada “criminal” y la escuela “neoliberal” que de ella se deriva (CNTE, 2016: 5-6). Como se mencionó anteriormente, el dispositivo de evaluación ha mostrado inoperatividad técnica mientras que el consenso al que ha intentado sumar al magisterio está en crisis, lo anterior pone en entredicho la consolidación de su hegemonía. A partir de la recuperación en registros hemerográficos de diagnósticos y posicionamientos críticos de la reforma educativa en su aspecto técnico y político se plantea la rearticulación hegemónica por parte de diversos sujetos que entablan cadenas equivalenciales por encima de sus diferencias en torno a un proyecto alternativo, consensuado y democrático.

En primer lugar, cabe señalar que el propio INEE ha ratificado las dificultades con las que los docentes se enfrentan a la evaluación. En el informe *Mi primer año como maestro* (INEE, 2016) se recopilaron las impresiones de los docentes de primer ingreso con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en 6 estados, todos con perfil normalista. Se destacaron las críticas al proceso de evaluación, como la carga de evaluaciones que deben pasar en su primer año: ingreso,

diagnóstico y permanencia, esto resulta excesivo dado que se realizan al parejo que se van adaptando a su contexto escolar en su primer año. La información sobre los tiempos a evaluarse fue dispersa lo que les generó confusión, por otro lado, la capacitación que recibieron de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) fue escasa ya que se limitó a repasar algunos temas y hacer ejercicios similares a los que vendrían en el examen. Resaltaron que su formación como normalistas les ha permitido sortear su primer año, pero aun así se requiere fortalecer (Poy, *La Jornada*, 19/10/16). Por otro lado, en la víspera de la evaluación de desempeño de 2015 la CNTE denunció la proliferación de cursos para la evaluación, mercado que resulta funcional a la densa carga del calendario de evaluaciones y que además se impulsa bajo coacción de dirigentes del SNTE (Poy, *La Jornada*, 11/10/15).

Por otro lado, en el marco del Acuerdo de Colaboración suscrito con el INEE, el Instituto de Investigación y Planeación Educativa (IIPE) de la UNESCO ofreció un diagnóstico de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente a través del *Informe evaluativo Evaluación internacional de los procesos de evaluación de ingreso y promoción al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior en México, 2014-2015* (2015: 28). El IIPE realizó entrevistas a informantes clave en donde se señaló que la evaluación resulta incompleta al abarcar el dominio de conocimientos sin tomar en cuenta la capacidad del docente para coordinar las actividades en el aula. Además, no es un proceso imparcial dado que no le permite al concursante conocer sus resultados y poder valorar sus errores. Se cuestionó también la opacidad del INEE para dar a conocer los criterios con los cuales se determina la idoneidad del docente.

A su vez, el documento presentado por el Instituto Belisario Domínguez del Senado *La evaluación del desempeño docente: de lo comprometido a lo realizado*, contiene observaciones acerca de las mejoras que se deben hacer a la evaluación para que efectivamente logre su objetivo de mejorar los aprendizajes. El informe señaló que los instrumentos de evaluación deben someterse a experimentación en campo antes de ponerse a prueba y demandó que se publiquen muestras de exámenes, así como de las evidencias enviadas por los docentes para valorar si se efectuó una calificación adecuada de los mismos (Ballinas, *La Jornada*, 20/06/16). Este dictamen puso en duda toda la fiabilidad de las pruebas que han corrido a cargo del INEE.

El consejero de la junta de gobierno del INEE, Gilberto Guevara, considera a título personal que la LGSPD se debería rectificar en 4 aspectos cruciales: 1) dar a la evaluación de desempeño un carácter meramente diagnóstico; 2) en consecuencia con el diagnóstico del INEE *Mi primer año como maestro*, señala que se debería eliminar la serie consecutiva de evaluaciones que le siguen a la de desempeño; 3) un punto apenas cercano a cambiar la clasificación de docentes en función de su puntaje es proponer la categoría de “maestro titular” a los 10 años de servicio, categoría más apegada

a los años de experiencia que al puntaje de la evaluación; y 4) definir un límite máximo de 10 años para rendir evaluaciones de desempeño. En consonancia con este punto propone acotar la obligatoriedad de la evaluación de desempeño a los docentes con máximo 15 años de servicio mientras que para los más veteranos sea opcional, con opción de jubilación de por medio. Esto responde al hecho de que resulta discriminatorio someter a un docente de edad avanzada con años de ejercer su forma de trabajo a una evaluación distinta y en un formato digital que muchas veces le es ajeno. A diferencia de un docente más joven y con más posibilidades de asimilar los cambios y cambiar sus técnicas (Guevara, 2016: 165-167).

En el ámbito político se han articulado voces desde distintos registros en un mismo pronunciamiento por la reconfiguración de la reforma educativa. La inflexibilidad al diálogo por parte del Estado expresada de manera vehemente en la masacre de Nochixtlán (Ballinas, *La Jornada*, 01/08/16) va cediendo ante la exigencia popular de poner al diálogo en primer lugar. Un indicio de este giro en la inflexibilidad mostrada por el Estado en la aplicación de la reforma se observó en el titular de la Comisión de Educación del Senado, Juan Carlos Romero Hicks, quien se mostró proclive a la idea de modificar la reforma (Becerril, *La Jornada*, 24/06/16). “La reforma es una página en construcción”, “asimilar las propuestas de la CNTE”. En el mismo sentido se perfila la propuesta del coordinador de la bancada del PT, Manuel Bartlett, de abrogar la reforma educativa por los efectos lucrativos y privatizadores que esta conlleva (Becerril & Ballinas, *La Jornada*, 10/10/16).

Finalmente, la resistencia en el plano jurídico, político y pedagógico que la CNTE ha liderado logró articular a una serie de actores sociales en pos de la reconfiguración de la reforma educativa, con hincapié en la democratización del vínculo pedagógico ante una política impositiva tanto en la ley como en la ejecución de la misma. Durante el Foro *Hacia la construcción del proyecto de educación democrática. Evaluación educativa integral* en agosto de 2016 diversos actores se pronunciaron por una rearticulación hegemónica de la reforma educativa. En primer lugar, destacó la solidaridad entre trabajadores al prestar la sede para el encuentro el Sindicato Nacional de los Trabajadores del Seguro Social. Entre las organizaciones que participaron cabe señalar a los Centros de Derechos Humanos Tlachinollan y Zeferino Ladrillero, la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación, entre otras organizaciones sociales e instituciones académicas, y entre las personalidades académicas y sociales figuraron Don Pablo González Casanova y el padre Alejandro Solalinde. Destacó también el Comité Académico Asesor de la CNTE y entre sus propuestas resaltó la de Alberto Arnaut, quien acusó el excesivo centralismo, la unilateralidad y la excesiva evaluación. Con un planteamiento similar al de Guevara pidió quitar la obligatoriedad y el carácter punitivo de la evaluación del desempeño. En conjunto, estos posicionamientos se perfilan como fisuras en la supuesta inamovilidad de la reforma.

Conclusiones

La recuperación del posicionamiento de diversas demandas procedentes de registros distintos articulados en cadenas equivalenciales en su antagonismo con la política de coerción e inoperatividad técnica de la reforma educativa retrotrae a la pregunta planteada anteriormente sobre qué proyecto alternativo se perfila y qué rearticulación hegemónica emerge. Los diagnósticos de organismos especializados como el IIPE o el Instituto Belisario Domínguez del Senado e incluso los propios informes del INEE señalan las deficiencias técnicas del proceso de evaluación. El tipo de rearticulación que propondrían se sitúa como una alternativa funcional al sistema ya instaurado, en tanto que su prioridad es mejorar el sistema de evaluación, no se llegan a cuestionar sus fundamentos. Sin embargo, la propuesta a título personal del consejero del INEE, Gilberto Guevara, aparece como un planteamiento transitorio entre una alternativa funcional y otra antagónica del discurso oficial. De manera más explícita, a través de la amplia convocatoria que suscitó la CNTE, se suman las voces que demandan la anulación de la obligatoriedad de la evaluación y de su carácter punitivo, en referencia a los componentes de pertinencia, contextualización y amabilidad, cuya ausencia reconoció el mismo INEE. En sus diferencias específicas, se va configurando como punto nodal que aglutina demandas de diverso signo la democratización tanto del vínculo pedagógico como del político. Dicho punto se consolida como el significativo vacío que aglutina diversas demandas y trayectorias. La hegemonía que puedan constituir a partir de ese punto nodal dependerá de la correlación de fuerzas entre los discursos que entablan relaciones de articulación y antagonismo. En este caso el papel del docente logró expandirse por fuera del espacio escolar para articular demandas diversas en torno a su causa y reclamar su participación en el espacio público desde un registro democrático e incluyente.

Referencias

- Ballinas, Víctor, 1 de agosto de 2016. "Hemos venido a exigir justicia, no dinero": víctimas de Nochixtlán. La Jornada.
- Ballinas, Víctor, 20 de junio de 2016, Senadores señalan fallas en la evaluación docente, La Jornada
- Becerril Andrea, 24 de junio de 2016, Apoyan en el Senado modificar la reforma educativa, 24.06.16. La Jornada.
- Becerril, Andrea y Ballinas, Víctor, 7 de septiembre de 2016, Presenta Bartlett iniciativa para la abrogación de la reforma educativa, La Jornada.
- CNTE (2016). Caracterización de la ruta educativa de la CNTE.

- CNSPD. "Número y porcentaje de maestros evaluados por grupo de desempeño y entidad federativa. 4 entidades federativas. Nivel básico". Recuperado de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanenciadocentes/estadisticas/>
- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional sobre Docentes. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Feldfeber, M. (mayo-agosto, 2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda educativa' en América Latina. Educ. Soc., 28(99).
- Gómez Sollano, M., Hamui Sutton, L., Corenstein Zaslav, M.(2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez Sollano, y M. Corenstein Zaslav (coords.). Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas (pp. 33-65), México: UNAM.
- Guevara Niebla, G. (2016). Poder para el maestro, poder para la escuela. México: Cal y Arena.
- INEE (2016). Mi primer año como maestro. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/202/P1F202.pdf>
- INEE (2017). Informe La Educación Obligatoria en México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- INEE y IIPE (2015). Evaluación internacional de los procesos de evaluación de ingreso y Promoción al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior en México, 2014-2015 Informe evaluativo. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/201/P1F201.pdf>
- Laclau, E. (2005). La razón populista. México: Fondo de Cultura Económica.
- Popkewitz, T. (2000). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
- Poy Solano, Laura. 16 de julio de 2016. La reforma educativa, como se aplica, puede no ser la que se requiere, reconoce el INEE, La Jornada
- Sánchez, M. y Corte, F. (2015). La evaluación a la docencia: algunas consecuencias para América Latina. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 20(67) México: COMIE.

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: SU NECESARIA INSCRIPCIÓN EN “TIEMPO DE MONSTRUOS”

ALMA KARINA GARCÍA TORRES

RESUMEN

En el trabajo se desarrollará la categoría alternativas pedagógicas como una contribución al campo educativo, en relación con el tipo de respuestas que los sujetos (en este caso docentes y comunidades indígenas) han construido frente a las políticas y reformas educativas neoliberales implementadas en la última década en México. Se proponen inicialmente dos coordenadas que sitúan la discusión sobre la vigencia y re-significación de la categoría alternativas pedagógicas para pensar desde una perspectiva crítica el campo de lo educativo. La primera (político- contextual) se denomina “tiempo de monstruos” (De Sousa, 2017), que hace alusión a las dificultades que enfrentan los proyectos alternativos. La segunda (político-educativa) está relacionada con el proyecto educativo neoliberal en América Latina (Puiggrós, 2013).

Posteriormente, se propone una revisión de la noción alternativas pedagógicas a partir de los trabajos de Puiggrós (2013), Gómez, Hamui y Corenstein (2013) y Orozco (2013). Se retoman elementos conceptuales como hegemonía, articulación, contingencia, así como dimensiones y categorías intermedias, como la dimensión del ethos.

Finalmente, en las conclusiones se precisa la vigencia de la categoría analítica alternativas pedagógicas para pensar el campo problemático y complejo de lo educativo en el marco de lo que De Sousa (2017) reconoce como un “tiempo de monstruos”. Se enfatiza la necesidad de seguir indagando la dimensión del ethos, así como la dimensión procedimental, específicamente aquello que tiene que ver con la producción de conocimientos, a partir de matrices culturales distintas a la hegemónica, es decir distintas a la impuesta por el conocimiento científico moderno y monocultural.

Palabras clave: alternativas pedagógicas, hegemonía, ethos, saberes.

Introducción

Lo educativo como campo de conocimiento, problemático y complejo (Ruíz, 2009), es pensado desde perspectivas diversas, en las que se articulan referentes epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos distintos, enfatizando con ello sólo algunos elementos. En este trabajo

interesa retomar la perspectiva crítica, específicamente la pedagogía crítica latinoamericana (Gómez, 2015, Gadotti y Torres 1994, Puiggrós, 2005, Rodríguez, 2013), para abordar desde ahí el tema de las alternativas pedagógicas.

Dicha perspectiva ha recuperado los aportes de la teoría política (Laclau y Mouffe, 2010) y del análisis político del discurso (Buenfil, 1998), sobresale la recuperación de las nociones de hegemonía, articulación, contingencia. Nociones que analíticamente son empleadas de formas diversas (como lógicas o elementos de análisis) para abordar los problemas pedagógicos y educativos de nuestra época.

Interesa centrar la discusión en la noción alternativas pedagógicas, por lo que no ahondaremos el tema de la pedagogía crítica latinoamericana, sin embargo, hacer mención de éstas permite posicionarnos y concebir a la pedagogía como “una disciplina comprometida con la educación como práctica, valor y bien social para la vida pública democrática” (Orozco, 2013: 556). Permite apuntalar en la pedagogía crítica, los referentes teóricos-conceptuales que se articulan en nuestro análisis.

Se trata de una articulación que instala en el campo educativo el carácter político de lo pedagógico y viceversa. Al hacerlo, aporta herramientas para deconstruir lo educativo, para indagar los procesos y prácticas hegemónicas, y en su lugar construir articulaciones distintas, en las que sea posible la apuesta por lo social, por las bases democráticas y de justicia de la educación.

Recuperamos los planteamientos de Puiggrós en relación con la categoría alternativas y su función como “un dispositivo deconstructor [...] que sirve para cuestionar definiciones y adjetivaciones” (Puiggrós, 2015: 33) de lo educativo, que se han sedimentado y han hegemonizado el campo, excluyendo y opacando otras formas, espacios, sujetos y saberes. También recuperamos los trabajos de Gómez y Corenstein (2013), Gómez y Hamui (2009), Gómez (2009) y Orozco (2013), para ampliar la discusión en torno a la configuración del sujeto pedagógico, la experiencia y los saberes en la trama de las alternativas pedagógicas. Se trata de la recuperación de nociones centrales para pensar la configuración de alternativas pedagógicas en el contexto neoliberal actual, lo que lleva a reconocer la relación hegemonía-alternativas como constitutiva de lo educativo.

Interesa situar la vigencia y re-significación de las alternativas pedagógicas frente a lo que De Sousa (2017a) ha denominado “tiempo de monstruos”, y que para nosotros representa una coordenada político- contextual. Tiempo que exige reformular el pensamiento crítico: “se requiere una intervención epistemológica. Lo que pasa nos obliga a problematizar el conocimiento dominante, incluido el conocimiento crítico dominante, éste ya no tiene dientes para transformar la realidad” (De Sousa, 2017b).

Así, lo que se presenta en este trabajo intenta aportar herramientas conceptuales que contribuyan a una articulación distinta a la hegemónica, para pensar lo educativo. El ejercicio se basa en el uso de la categoría analítica alternativas pedagógicas, para pensar lo educativo y la inscripción de saberes populares, experiencias sociales y pedagógicas en este ámbito, así como las dificultades que estas alternativas enfrentan en la época actual.

Desarrollo

Dos coordenadas que sitúan el uso de la categoría analítica alternativas pedagógicas, en el marco de las prácticas hegemónicas de la reforma educativa 2013 en México son: por un lado la coordenada político- contextual denominada “tiempo de monstruos” (De Sousa, 2017) y, por otro lado la coordenada político- educativa que hace referencia al programa educativo neoliberal (Puiggrós, 2013) que se ha instalado en América Latina.

La primera coordenada que recuperamos de De Sousa (2017) refiere a la idea que sostenía Gramsci respecto a una “mezcla tóxica [que] combina la sensación de que algo termina y la de que es imposible que emerja algo nuevo” (De Sousa Santos, 2017: 13). Sin embargo, a diferencia de la época de Gramsci (en la que la posibilidad del surgimiento de algo nuevo estaba en el registro del socialismo o el comunismo) en la época actual es tal la sensación de implosión que parece imposible el surgimiento de algo nuevo. Tres son los componentes de esta implosión: 1) la crisis que no tiene crisis, 2) la dronificación del poder y, 3) el ajuste de cuentas¹. El primer componente nos parece clave para situar la emergencia de alternativas, ya que el autor menciona:

Cuando la crisis deja de tener que ser explicada y pasa ella misma a explicarlo todo, no hay ninguna posibilidad de pensar en alternativas, en salidas que impliquen la superación de la crisis, porque ésta llegó a ser una constante y como tal el límite máximo de lo que puede ser pensado. El pensamiento de la crisis se está transformando en el mayor síntoma de la crisis del pensamiento (De Sousa Santos, 2017: 14).

Si bien los tres componentes en conjunto nos permiten identificar algunos rasgos e ideas que caracterizan la época, así como perfilar herramientas teórico-conceptuales para (a pesar de la sensación de implosión) analizar críticamente los discursos que antagonizan con el discurso hegemónico, el primero de ellos coloca en la discusión “la crisis del pensamiento” (occidental moderno), abriendo con ello la discusión respecto al reconocimiento e incorporación (urgente) de otras epistemologías. Elemento que representa un referente para la configuración y emergencia de alternativas pedagógicas en las que participan sujetos cultural, lingüística y étnicamente diferenciados.

Si la hegemonía resulta de la sobredeterminación y la articulación contingente, histórica y precaria, existe la posibilidad de pensar que “los monstruos no son toda la historia” (De

Sousa Santos, 2017: 17), sino que representan los desafíos que enfrentan las luchas democráticas y populares de aquellos sujetos sociales que se configuran en la resistencia, el antagonismo y la diferencia y, que intentan construir proyectos alternativos (políticos, sociales, económicos, educativos, culturales) desde otros posicionamientos.

Regresando al asunto de la crisis del pensamiento, resulta apremiante reconocer también el tipo de incertidumbre que ésta produce, es decir la crisis del conocimiento. El conocimiento que se ha impuesto como referente en la época moderna es el conocimiento científico y las prácticas tecnológicas que derivan de éste, lo que ha beneficiado a quienes tienen mayor acceso y control y, desfavorecido y excluido a quienes no lo tienen, creando además relaciones de opresión, explotación y maltrato complejas y hasta cierto punto inverosímiles: “víctima contra víctima, el oprimido elige a su opresor democráticamente” (De Sousa, 2017b).

Al mismo tiempo, se produce una incertidumbre sobre la validez de los conocimientos propios, sobre aquellos conocimientos que de múltiples formas han garantizado la continuidad de la vida. Se cuestiona la experiencia (colectiva), los conocimientos y saberes que en ella se producen, lo que lleva a cuestionar también al propio sujeto (campesinos, indígenas, docentes, mujeres, niños y niñas, jóvenes excluidos del sistema, entre otros). Se trata de una operación hegemónica histórica que instala la tensión entre lo propio y lo ajeno.

Por otro lado, la segunda coordenada está relacionada con lo que Puiggrós denomina como programa político-educativo neoliberal, programa político- educativo que ganó terreno en la región a finales del siglo XX y que nos impuso el neoliberalismo (Puiggrós, 2013). Lo que implicó el cuestionamiento radical al sistema escolar público latinoamericano y sus resultados, así como su desmantelamiento y desfinanciamiento, a partir de reformas educativas y políticas de corte neoliberal que operaron bajo la premisa de que la educación pública estaba llena de carencias, limitaciones y pocos o nulos resultados (para el mercado).

En este sentido, las política y reformas educativas neoliberales (como expresión concreta del proyecto político- educativo hegemónico) producen diversas tensiones y articulaciones en el campo educativo, especialmente en la educación formal y escolarizada. Así, el proyecto del equipo de investigación del programa APPEAL (en el que se inscribe este ejercicio de análisis) Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas, busca comprender dichas tensiones y articulaciones (APPEAL, 2015).

Busca analizar las alternativas pedagógicas que emergen siempre como experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores de los proyectos hegemónicos. Alternativas que emergen en vinculación con el sistema educativo oficial o en clara ruptura con éste, pero en todo

caso constituyen discursos político- pedagógicos que apuestan por la transformación social y educativa (en diversos niveles o grados).

Alternativas pedagógicas: rasgos conceptuales

En el trabajo de investigación del equipo APPEAL una noción analítica central ha sido el de hegemonía. Si bien se trata de un concepto de la teoría política marxista, la forma en la que ha sido abordada por el equipo está relacionada con los planteamientos de Laclau y Mouffe (2010), Laclau (1998), Buenfil (1998) y el ejercicio deconstructivo que dichos autores hacen de esta y otras nociones. Se trata de un concepto

...que enfatiza tanto el antagonismo y la negatividad, como la articulación y las equivalencias, como constitutivas de los social [...] y, a una intervención política que reconozca la heterogeneidad de las condiciones históricas contemporáneas contradictorias, cuyas relaciones son cada vez más complejas ya que involucran proceso, movimientos y sujetos sociales emergentes de diversa procedencia; una intervención que asuma la historicidad, contingencia y finitud de su propio discurso y que tienda a políticas democráticas consistentes (Buenfil, 1998: 15).

Así, hegemonía refiere a una noción y lógica de pensamiento compleja. Se refiere a “la forma histórica de articulación del conjunto de posicionalidades de una sociedad [se trata del] principio mismo de constitución de los agestes sociales [cuya unidad] está sobredeterminada” (Laclau, 1998: 22). En este sentido, todo análisis concreto ha de partir del análisis de la determinación de la estructuración hegemónica de la sociedad como una forma específica de articulación de posicionalidades (Laclau, 1998).

En este marco, la discusión actual del equipo APPEAL- México, gira en torno al análisis de los procesos hegemónicos de la reforma educativa (específicamente la reforma educativa del 2013), las tensiones y articulaciones que se producen a partir de las posiciones de los sujetos, así como el tipo de alternativas que se configuran y emergen siempre en relación con el carácter incompleto de lo hegemónico: “Cuando lo hegemónico se contrasta con lo alternativo, la diferencia puede o no ser radical (antagónica, autónoma, subversiva, equivalencial, diferencial o de resistencia), aunque existe, de una u otra manera, algún tipo de articulación que los vincula (APPEAL, 2015: 31)”.

Las alternativas se configuran y emergen al margen de las prácticas hegemónicas, articulan de formas diversas y particulares elementos diferenciales que no lograron ser incorporados al proyecto hegemónico, por lo que en las alternativas se inscribe la tensión frente a lo hegemónico. Tensión que se expresa en conflictos, rupturas, negación, entre otras formas.

Las alternativas que emergen frente a las prácticas hegemónicas de la reforma educativa reciente (2013), son diversas y se construyen a partir de una articulación distinta de elementos

pedagógicos y educativos cuyo *ethos* difiere con respecto al de la política oficial. Podemos adelantar (sin pretender hacer una tipología) que las alternativas pedagógicas articulan –por su carácter social y colectivo- lo popular, lo público, bases democráticas y el conocimiento de los vencidos. Las alternativas pedagógicas

a partir de una operación sociohistórica, política y pedagógica particular [...] condensa el saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos) y la experiencia que deviene proyecto cuando se inscribe en un proyecto que dota de sentido a las prácticas de los agentes y convoca en torno suyo a la lengua, la historia y el cuerpo...” (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013:49).

Dicha categoría nos permite situar referentes que contribuyen al campo educativo, en relación con el tipo de respuestas que los sujetos (en este caso docentes y comunidades indígenas) construyen frente a las políticas y reformas educativas de corte neoliberal implementadas en la última década en México, inscritas éstas en un contexto político complejo en términos del tipo de relaciones de poder que se construyen, y desigual, en relación con las brechas que se acrecientan entre diversos grupos de la población y en todos los ámbitos de la vida.

Para Orozco (2013) la alternativa puede ser vista como lógica y como elemento de análisis. Esta distinción resulta útil para pensar lo educativo, ya que como lógica de pensamiento inscribe el debate para

...desmontar analítica y críticamente, una forma de pensamiento universal que pretende hegemonizar el campo educativo moderno y contemporáneo [...] que se materializa en modelos, programas y propuestas concretas que pretenden direccionar y otorgar sentido homogéneo y transnacional a los fines de la educación en las regiones geopolíticas y culturales en el complejo mundo de hoy (Orozco, 2013:558).

Es decir, la alternativa como lógica de pensamiento nos permite situar la urgencia de un debate epistemológico, de una intervención epistemológica (De Sousa, 2017a).

En cuanto a la alternativa como elemento de análisis podemos reconocer que su uso ha sido productivo en tanto permite visibilizar elementos político-pedagógicos que configuran los proyectos y experiencias concretas. Permite recuperar experiencias educativas concretas que articulan de formas particulares y específicas los aspectos pedagógicos, políticos, culturales, lingüísticos y filosóficos, lo que deviene en proyectos educativos desde los que se intenta transformar la realidad, sostener la producción y reproducción de sujetos pedagógicos otros (cultural, lingüística, étnica, socialmente diversos).

En términos analíticos el equipo de investigación APPEAL (Martínez, 2013) ha trabajado esta categoría a partir de dimensiones y categorías intermedias a partir de las que se busca tener una

mayor comprensión de la realidad educativa. Dichos elementos se muestran en el siguiente *cuadro 1* (al final del documento).

Un registro que es necesario seguir trabajando es el conocimiento y los saberes, sobre todo en los términos en los que De Sousa Santos (2017) lo plantea: entramos al siglo XXI con un cúmulo de conocimientos insospechado y sin embargo dicho conocimiento no nos permite contar con modelos de transformación social claros. El tiempo en el que vivimos nos obliga a repensar los instrumentos que tenemos para pensar, es decir el tipo de conocimientos que hemos construido hasta ahora. Es preciso reconocer que están emergiendo otras historias, se trata de las historias de las iniciativas populares: “hay iniciativas alternativas que no vemos, no les damos credibilidad. El conocimiento [occidental moderno] es para acreditar el conocimiento de los vencedores y no el de los vencidos. No necesitamos inventar las alternativas, hay alternativas. Lo que necesitamos es un pensamiento alternativo para verlas” (De Sousa Santos, 2017b).

Lo que sugiere el autor está situado en lo que ha denominado como epistemologías del sur (De Sousa, 2009). Si las experiencias pedagógicas alternativas buscan deconstruir la historia y al hacerlo reconstruir desde abajo, en un contexto en donde la diferencia se convierte en antagonismo, se requiere pensar también en otros referentes a partir de los que se construye otro tipo de conocimientos, como aquellos derivados de la experiencia popular, social, comunitaria, comunal. Se requiere enfrentar la incertidumbre del conocimiento a partir de la articulación de conocimientos derivados de experiencias diversas, sobre todo aquellas experiencias

...guardadas con dolor, que permitieron a los pueblos latinoamericanos no sólo sobrevivir, sino expandirse mediante nada menos que uno de sus principales lenguajes, el español. Se trata de fortalecer lo propio para penetrar lo universal, lo cual requiere de acumular la masa crítica de poder cultural necesaria para sostenerse en la tempestad de la globalización (Puiggrós, 2015: 90).

Alternativas pedagógicas: dos experiencias concretas

A modo de ejemplo se describen de forma general dos experiencias pedagógicas alternativas, específicamente el tema de los saberes que se producen, ya que éstos se ubican en el registro de la cosmovisión del pueblo wixárika y náhuatl. Cosmovisión que se articula políticamente a un discurso de reivindicación de la etnicidad contemporánea, desde el que se interpela a la política educativa oficial, incluso cuando ambas experiencias se inscriben en el sistema educativo oficial, es decir ambas experiencias alternativas emergen en vinculación con el proyecto hegemónico, pero desde el lugar de la resistencia epistemológica.

El Centro Educativo Educativo Tatutsi Maxakwaxim, fue creado en 1993 como una iniciativa comunitaria frente a la necesidad de educación secundaria para los jóvenes de la región huichol. Este proyecto educativo sostiene como *ethos* y como principio político-pedagógico “Otra forma de pensar, es decir la cosmogonía huichola”. Reconoce que los saberes y conocimientos propios deben ser el eje de la educación de los jóvenes wixárika:

...tenemos la idea de que el niño tiene que partir desde aquí, desde donde está, hacia adelante. El niño tiene que aprender su propia historia; tiene que entender su historia, conocer sus héroes [...] tiene que saber cómo se llama el río que pasa aquí, el cerro que está allá enfrente; conocer su religión, la extensión de su comunidad, cuantos kilómetros tiene [...] todo esto a través de la cultura wixárika” (Crispin, 2004: 140).

Por otro lado la telesecundaria Tetsijtsilin (ubicada en San Miguel Tzinacapan, municipio de Cuetzalan, Puebla, México) representa una experiencia pedagógica alternativa vinculada directamente con la SEP. Sin embargo, su proyecto educativo se basa en la re-configuración del currículum a partir de las necesidades y demandas educativas y sociales de la comunidad, en contraposición a la educación que se brinda en otros espacios similares, sobre todo en oposición abierta a la idea de que no es necesario que en este nivel educativo se enseñe la lengua indígena de las y los estudiantes y la comunidad, en oposición de que las y los estudiante olviden sus orígenes.

La telesecundaria basa su currículum en la enseñanza de la lengua y la cultura náhuatl:

tenemos un taller en lengua materna que está muy estructurado en primer y segundo grado, que lo imparten maestros de la comunidad, como Don Pedro Cortes un campesino que fue de los primeros intelectuales de San Miguel que aprendió a leer y escribir en su lengua [...] en tercer año estos maestros invitan a gente de la comunidad para que hagan seminarios con saberes del pueblo, con la medicina tradicional o los cargos públicos, enseñándoles la lengua desde su cultura (Educación contracorriente, 2017).

En ambos casos la dimensión procedimental, resulta central para generar una alternativa al proyecto educativo neoliberal hegemónico cuyo referente epistemológico resulta monocultural y homogéneo. En los casos anteriores se alude a un conocimiento propio, a la valoración de la experiencia (histórica y colectiva) y a su productividad en términos de los sentidos y significados que adquiere para la continuidad de los proyectos, no sólo el educativo sino el cultural y político de los grupos.

Conclusiones

Las alternativas pedagógicas (como lógica y elemento de análisis) nos permiten situar en el contexto actual (signado por la sensación de implosión e imposibilidad de emergencia de proyectos alternativos) las condiciones que hacen posible la construcción de proyectos educativos, cuya articulación posiciona de formas distintas los saberes, las matrices culturales y epistemológicas que les otorgan sentidos y significados concretos. Como elemento de análisis nos permite identificar la experiencia de sujetos concretos (docentes, comunidades indígenas, jóvenes indígenas) y su inserción en la continuidad de un proyecto en el que es posible la construcción y reafirmación de su identidad y de su historia.

Asimismo, el uso de esta categoría en el análisis del campo educativo permite visibilizar las tensiones y articulaciones que derivan en proyectos educativos concretos. Proyectos que pueden construirse en vinculación con la SEP y que al mismo tiempo apuestan por la reconstrucción y reorganización de lo pedagógico y lo educativo desde referentes culturales, lingüísticos y sociales propios, es decir desde la propia experiencia.

Lo alternativo (como lógica y elemento de análisis) hoy en día apremia ya que ubica espacios sociales, colectivos, populares en los que es posible la construcción de proyectos de futuro cimentados en la historia, la lucha, la experiencia propia. Cimentados en la producción de saberes socialmente productivos (Puiggrós, 2015).

En un “tiempo de monstruos” se hace necesaria la inscripción de alternativas que cuestionen y pongan en entredicho el proyecto hegemónico (político, social, cultural, educativo, económico), alternativas que nos permitan pensar en otros futuros posibles.

Cuadros y notas

Cuadro 1. *Dimensiones y categorías intermedias para el análisis de pedagógicas alternativas*

Dimensión	Categorías intermedias
Plano del <i>ethos</i> : alude al “conjunto de creencias, valores y modelos que orientan el pensamiento y comportamiento. Es el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución” (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013: 54).	• Proyecto ético-político • Trascendencia • Articulación sujeto- estructura • Problemática a la que responde
Lo procedimental: se refiere a lo que se hace para que lo alternativo cobre forma. Se consideran las condiciones existentes.	• Estrategia • Saberes • Sujetos • Grados y relaciones de institucionalización

	• Base material • Modelo educativo
Lo pedagógico: implica el currículo, la didáctica, la evaluación, el vínculo pedagógico	

Elaborado a partir de Gómez, Hamui y Corenstein (2013: 55-56).

¹ De Sousa (2017) emplea la idea de “dronificación del poder” para hacer referencia al tipo de poder que se configura en la época actual, unilateralidad, invulnerable e impune. Usa esta metáfora para señalar las formas de poder militar, así como el poder financiero basado en la especulación. Nuevas formas de poder, complejas, impunes, invulnerables y que se ejercen contradictoriamente en el marco de un proyecto democrático o en nombre de éste. Respecto al ajuste de cuentas, alude a la acción de hacer justicia por las manos propias. “Este recurso está asumiendo muchas formas en los diferentes ámbitos sociales y varía según las relaciones de poder en juego” (De Sousa, 2017:15).

Referencias

- appeal (2015) Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas. Avances de investigación. Antología 1. Objeto y exigencias metodológicas. Documento de trabajo.
- Buenfil Burgos, R. N. (1998) Imágenes de una trayectoria. En R. N., Buenfil Burgos (Coord.) Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad, (pp. 11-30). México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso- Plaza y Valdés Editores.
- De Sousa Santos, B. (2017a) Democracia y transformación social. Ciudad de México: Siglo XXI editores- Siglo del Hombre editores.
- De Sousa Santos, B. (Abril de 2017b) Las epistemologías del sur, la pedagogía del oprimido y la investigación- acción participativa. Conferencia magistral llevada a cabo en la Ciudad de México.
- De Sousa Santos, B. (2009) Una epistemología del sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI- CLACSO.
- Gadotti, M. y Torres, C.A. (1993). Educación popular. Crisis y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Gómez Sollano, M. (2015) Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. *Historia y horizontes, Praxis y saber*, 6(12), 129- 148. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3766
- Gómez Sollano, M., Corenstein Zaslav, M. (Coords.) (2013) Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. México: FFyL-Dagapa-UNAM.
- Gómez Sollano, M., Hamui Sutton, L. y Corenstein Zaslav, M. (2013) Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez Sollano, M. Corenstein Zaslav (Coords.) Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas (pp.33- 65). México: FFyL-Dgapa-UNAM
- Gómez Sollano, M. y Hamui Sutton, L. (Coords.) (2009) Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate. México: UNAM.
- Gómez Sollano, M. (Coord.) (2009) Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate. México: UNAM.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2010) Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1998) Tesis acerca de la forma hegemónica de la política. En J. Labastida Martín del Campo (Coord.), Hegemonía y alternativas políticas en América Latina (pp.19-31). México: Siglo XXI- IIS-UNAM.
- Martínez Hernández, P. (2013) Un recorrido de la obra a través de su proceso de construcción. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.), Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas (pp. 7-29). México: FFyL- DGAPA-UNAM.
- Orozco Fuentes, B. (2013) La categoría alternativa como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.), Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas (pp. 555-580). México: FFyL- DGAPA-UNAM.
- Puiggrós, A. (2015) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2013) La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.), Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas (pp. 103-120). México: FFyL- DGAPA-UNAM.

Rodríguez, Lidia (Coord.) (2013) Educación popular en la historia reciente en América Latina (aportes para balance y prospectiva). Buenos Aires: appeal.

Ruiz Muñoz, M. M. (2009) Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes. México: UI-CRFEAL.

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS

**BEATRIZ CADENA HERNÁNDEZ
ASHANTY HERRERÍAS RAMÍREZ**

RESUMEN

En el marco del proyecto “Políticas y reforma educativa en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas” que desarrolla el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), se recuperó y trabajó la categoría experiencias pedagógicas desde dos perspectivas, por un lado como una fuerza socialmente productiva, la cual articula los saberes, los conocimientos, la formación de sujetos, las modalidades de relación intersubjetivas, las condiciones socio-históricas en que se desenvuelven las personas y las comunidades, es decir, construye trama social. Y por otro lado se analizó su sentido alternativo, a partir de la sistematización de experiencias concretas que emergieron o se potenciaron en el marco de la Reforma educativa de 2013 implementada por el gobierno mexicano. A partir de la sistematización y análisis de las experiencias situamos a la “Propuesta de Educación Alternativa en México” generada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, asesores académicos y especialistas en educación (CNTE, 2013-2017), como una experiencia pedagógica alternativa, en tanto que, encara situaciones educativas con formas diferentes o antagónicas, dando otros sentidos a la configuración de las políticas educativas y a la construcción de un sujeto político-pedagógico particular.

Palabras clave: experiencias pedagógicas, sistematización, alternativas pedagógicas

Introducción

La ponencia que se presenta a continuación desarrolla una de las líneas de investigación centrales para el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas. La cual se recupera, resignifica y sostiene—en el marco de investigaciones concretas—en tanto que resulta productiva para el estudio de los fenómenos educativos. Desde 1980 ya APPEAL se preguntaba por aquellos proyectos educativos

que emergen como respuesta al programa político hegemónico en la región latinoamericana. Es así como la sistematización de experiencias pedagógicas, permitió hacer visibles proyectos que se encontraban dispersos, o que no estaban registrados en la memoria histórica de los países de la región, planteando desafíos epistemológicos, teóricos, metodológicos, políticos y pedagógicos al proyecto.

Así mismo se sitúan algunos de los referentes ordenadores que han derivado de la línea de investigación del último proyecto desarrollado “Políticas y reforma educativa en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas” (2014-2016) Esta investigación tuvo como objetivo el análisis de las tensiones y formas de articulación que se establecen entre las reformas educativas, las políticas, las alternativas y los sujetos en la historia reciente de México y otros países de América Latina. (APPEAL, 2017:11)

El ejercicio de caracterización y seguimiento en la configuración de la Reforma Educativa de 2013 tuvo como eje el estudio de los “actores de la reforma” por su pertinencia en el momento histórico político actual, donde el discurso educativo en México se afianza con los programas educativos neoliberales y se potencia un tipo de racionalidad que expresa tensiones y articulaciones en las que se condensan las diferentes posiciones que sectores específicos ocupan, así como las alternativas pedagógicas que se sostienen y buscan impulsar frente al proyecto educativo hegemónico. (Gómez, 2015, p.2).

La noción experiencias pedagógicas, una articulación desde los márgenes

En el programa APPEAL hemos insistido en la necesidad de recuperar experiencias pedagógicas desde el ámbito de la investigación educativa en América Latina, esto llevó a conformar un posicionamiento teórico-epistemológico, metodológico y político en torno al lugar que ocupan en la configuración del campo de la educación. La noción de experiencia ha sido usada de diversas formas a partir de diferentes perspectivas teórico disciplinarias,

en tanto que constituye un referente ordenador para pensar los límites que diversas formas teórico-discursivas tienen, frente a las prácticas de los actores concretos y sus formas de simbolización, lo que en el campo de la educación y la pedagogía constituye una cuestión central ya que nos ubica en las dificultades que enfrentamos en la región para la recepción del legado. (Gómez, 2012, p.408)

Este referente nos permite problematizar uno de los rasgos centrales de la pedagogía de la región, que es la dificultad de formar sujetos capaces de reconocer, en la producción intelectual de la

región latinoamericana, opciones que se nutran de la experiencia que ha permitido a las comunidades responder a situaciones concretas. Es decir, se trata de situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida, entendiendo como experiencia la articulación de la historia con el futuro.

Todo conocimiento surge al significar la vivencia para que devenga en experiencia, “su reconocimiento y negación tiene implicaciones en las condiciones en las que los saberes y las prácticas se producen, con lo que esto representa para la formación de los sujetos, y del tipo de pedagogías que se construyen” (Gómez; 2012, p.407) ya que no toda vivencia se constituye en experiencia ni es socialmente productiva. De ahí que se abra la pregunta acerca de cuáles son los procesos que hacen que vivencias se conviertan en experiencias y cuáles en pedagógicas.

A partir del andamiaje teórico que diversos autores han trabajado respecto a esta noción consideramos que la experiencia más que ser entendida como un concepto definido debe verse como una *configuración discursiva abierta en tránsito* (Gómez, 2012, p. 409), en constante construcción y movimiento, producto de múltiples articulaciones objetivas y subjetivas, que escapa a las determinaciones, posible de ser nombrada pero que no se posee.

La *transmisión* es la dimensión que le da el carácter productivo a esta noción, ya que implica un esfuerzo discursivo para comunicarla. En ese proceso de transferencia, se produce un movimiento en la subjetividad que recupera o establece nuevos vínculos al tener una actitud de comprensión, reflexión, duda, pregunta pero que sólo es comprendida al ser historizada, al ser simbolizada en sus condiciones de posibilidad concretas, sin embargo, la experiencia, también se verá amenazada por la violencia, el dolor, el daño, el trauma; pues confronta las propias condiciones de existencia. La no elaboración de la experiencia es la falta de sentido con relación a la propia vida y la de los demás, entonces no es posible la transmisión. “Agamben considera que el hombre moderno vuelve a su casa de noche extenuado de acontecimientos, pero vacío de experiencias” (Puiggrós, 2005, p. 82) es cuando el sujeto deja de comprender lo que le sucede, en consecuencia, hay un rechazo hacia la transmisión, apropiación y continuidad de su experiencia.

Una dimensión de transmisión supone una de *apropiación*, “aprender de la experiencia” es ser capaz de repensar y transmitir la vivencia en un orden de sentido, en estructuras históricas donde los significados se socializan. Es el procedimiento donde se correlacionan formas de subjetividad, saberes, tradiciones y poderes según las condiciones de posibilidad y el posicionamiento del sujeto. En este proceso se modifican las historias, y producen rupturas que habría que identificar en la deconstrucción de la experiencia, de desmenuzar los significados sociales y sus formas de uso en las que adquieren sentido. La posibilidad de narrar la experiencia es lo que permite su análisis y apropiación. Los sujetos que se comunican están posicionados, inmersos en juegos de poder, y tienen una intención explícita o implícita que le da sentido al intercambio.

La *continuidad* de la experiencia es una dimensión que plantea desafíos pedagógicos en relación a los sujetos y a la trascendencia de éstas. Koselleck (1993) destaca las nociones de experiencia y expectativa en lo que él denominó un “futuro pasado” para la creación de lo nuevo. Desde la perspectiva educativa se analizan las articulaciones en el transcurrir de las experiencias y expectativas en la trama social, “la trama social no es cualquier forma de configuración de lo social, sino una forma específica: lo democrático en el sentido más movilizador, la posibilidad de articulación de la diferencia en forma constante y continua y, por lo tanto la aceptación de ese carácter abierto de lo social”. (Puiggrós y Gómez, 2009, p.31)

Una tarea pedagógica central es situar el carácter socialmente productivo de las experiencias a partir de ubicar sus dimensiones: transmisión, apropiación y continuidad. De ahí que las preguntas que emergen y han dado sentido a las investigaciones que APPEAL ha desarrollado en torno a las experiencias pedagógicas son: ¿cómo recuperar las experiencias desde el campo de la educación? ¿cómo se transmiten? ¿cómo se han resignificado y apropiado? y ¿cómo se sostienen y logran trascender? A partir de estos cuestionamientos es que se desarrolló la delimitación teórico-conceptual y se diseñó la metodología para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas.

La sistematización de experiencias pedagógicas: procesos teórico metodológicos

La sistematización de experiencias pedagógicas es un concepto creado históricamente desde América Latina, como un esfuerzo intelectual por construir nuevos marcos de interpretación teórica desde las condiciones y realidades de la región emergiendo un nuevo “contexto teórico”. (Jara, 2014, p.53).

A partir de las investigaciones realizadas por el programa APPEAL, se lleva la metodología hacia las prácticas educativas, y se plantea sistematizar hechos, experiencias, eventos pedagógicos de la región. No obstante, parte de recuperar aquellas que se caracterizan por ser discontinuas, aisladas, emergentes, o marginales, es decir las no hegemonizadas por las estructuras y discursos dominantes. El posicionamiento de APPEAL en este sentido se centra, por un lado, en un deber de memoria con aquellas prácticas que emergen desde los sujetos sociales y que a partir de prácticas educativas reconstruyen el discurso pedagógico, y por otro, el carácter productivo que resulta de la recuperación, sistematización y análisis de las experiencias pedagógicas. Las cuales permiten pensar teóricamente las prácticas, visibilizar sujetos, saberes, conocimientos, didácticas, discursos, entre otros aspectos contruidos en el pasado o al mismo tiempo en el que se desarrollan; y así recrear el pensamiento y la acción educativa en la construcción de pedagogías alternativas.

La sistematización es entonces un ejercicio intencionado, que busca penetrar en la trama de significaciones de la experiencia. Este proceso supone un rigor metodológico y una vigilancia epistemológica que este quehacer colectivo implica, para ello proponemos las siguientes fases o momentos de la sistematización:

Primera fase. Rastreo, localización, selección de información: se rastrean las experiencias pedagógicas alternativas desarrolladas en América Latina, localizadas en diversas fuentes bibliográficas, hemerográficas, tesis de licenciatura y posgrado, investigaciones, páginas web. El tener como referente las alternativas, lleva a buscar aquellos eventos autodenominados como tal, que se distinguen o diferencian del modelo dominante de educación y a su vez ubicar el contexto histórico-social en el cual se desarrollan y tienen lugar. Si bien lo alternativo no se estudia a priori, es un referente de búsqueda y selección.

Segunda fase. Captura de información: como base de la metodología se diseñó un formato titulado “Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas 1980-2010”. (Gómez y Corenstein, 2013, p. 25-50; 466-469) con el fin de poder organizar la información localizada en un abanico de variables. Este formato se conforma por cinco campos: 1) ubicación de la experiencia, 2) visión y sentido de lo educativo, 3) características generales de la experiencia, 4) características pedagógicas de la experiencia, y 5) trascendencia de la experiencia. Esta información rastreada se ordena en bases de datos creadas para este fin.

Tercera fase. Análisis de la información: consiste en el ejercicio de relacionar lo teórico con lo empírico, el cual requiere de mediaciones categoriales que permitan dar cuenta de la realidad de manera sistemática y coherente. (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013, p.53) Para ello se definen las categorías intermedias (Saur, 2008) que, nos permiten pensar la relación/diferencia entre hegemonía y alternativas, considerar las tensiones y articulaciones; los espacios de posibilidad; grados y niveles de lo alternativo (más cercano o antagónico a lo hegemónico) y agrupar las alternativas de acuerdo con las características que les son comunes, sin desconocer las particularidades que hay en ellas.

Cuarta fase. Interpretación y prospectiva: la producción de alternativas nos permite identificar los entramados de significación sobre los cuales se configuran las experiencias y los proyectos en el ámbito educativo. Las interpretaciones resultantes aportan a la comprensión de las formas de transmisión, apropiación y continuidad de las tramas sociales en las cuales se inscriben y adquieren sentido las alternativas. Por otra parte, permite delinear tendencias de la educación alternativa en la región, insistiendo en la necesidad de analizar su potencialidad para producir algún tipo de cambio, nuevos sujetos, saberes y experiencias pedagógicas, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Experiencias pedagógicas en los márgenes de la Reforma Educativa de 2013

Como se mencionó, en el último periodo (2013-2016) APPEAL desarrolló la investigación titulada “Políticas y reforma educativa en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas”. Parte de su desarrollo consistió en rastrear, sistematizar y analizar experiencias que cobran fuerza o emergen como respuesta a la Reforma Educativa implementada por el gobierno mexicano en 2013. Es así que se dio continuidad al proceso de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas.

Se tomó como referente las experiencias de los docentes pertenecientes al sindicato disidente —la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)— actor antagónico a la Reforma Educativa, que considera inaceptable la imposición de una reforma centralista, descontextualizada, y que esté condicionada por una evaluación punitiva; al tiempo que defiende el posicionamiento político-pedagógico que reivindica al docente como intelectual de la educación y exige el reconocimiento a los proyectos pedagógicos sistematizados desde sus propias prácticas. Sin desconocer que otros sujetos sociales también generan experiencias dimos seguimiento a las que denominamos “otras experiencias” que resultan significativas en el estudio. Entre las experiencias sistematizadas se encuentran:

a. Experiencias con mayor consolidación: el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca, el Programa de Educación Alternativa de Guerrero: Escuela Guerrerense Altamiranista, el Programa Democrático de Educación y Cultura de Michoacán: Escuelas Integrales de Educación.

b. Experiencias en proceso de construcción: el Programa de Educación Alternativa de Chiapas, el Programa de Educación Alternativa de Morelos, el Programa de Educación Alternativa del Estado de México, el Programa de Educación Alternativa Ciudad de México.

c. Experiencias nuevas o inéditas: el Diálogo Nacional para una Educación Alternativa, los Foros regionales y seccionales de Educación Democrática, el Foro Nacional de la CNTE.

d. Otras experiencias: el Sistema Autónomo Rebelde Zapatista, las escuelas del movimiento urbano popular: el Frente de Escuelas Democráticas, las Escuelas de la Unión Popular Emiliano Zapata (UPREZ), las universidades fundadas por el partido político MORENA.

El conjunto de estas experiencias tuvo como producto un documento nacional, que continua en proceso de revisión y consulta, llamado “Bases para una propuesta de educación alternativa en México” (CNTE, 2017), el cual engloba una propuesta que disputa a la Reforma Educativa el lugar de la educación pública. Se consideraron los siguientes aspectos para su selección: es propuesta emanada de experiencias regionales, locales y microexperiencias anteriores a la Reforma Educativa; su autodenominación como “alternativa” noción que se encuentra en el título y contenido del

documento; la trascendencia que ha tenido la propuesta al convocar a diversos sectores como docentes, líderes sindicales de algunas de las secciones del magisterio, padres de familia, académicos, especialistas de diversas universidades, y grupos sociales para su construcción, revisión y puesta en operación; y finalmente por ser la única contrapropuesta presentada para poner en tensión la Reforma Educativa.

A continuación, se presenta parte de la sistematización del documento Bases para una propuesta de educación alternativa en México (CNTE, 2017). Se eligieron las siguientes categorías intermedias para su análisis: problemática a la que responde, proyecto ético-político, programa educativo y concepciones curriculares.

Problemática a la que responde

Se refiere a la “necesidad que inicia un proceso y detona una experiencia pedagógica” (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013, p. 56) esta fue la imposición de la Reforma Educativa 2013—llamada por el magisterio: contrarreforma educativa—en el marco de las reformas neoliberales, particularmente administrativa y laboral, donde dicta un conjunto de contenidos, perfiles y prácticas pedagógicas, así como las reglas sobre la escuela y para magisterio. Esta Reforma, según menciona el magisterio disidente, fortalece la burocracia, el centralismo y la uniformidad (en un país que tiene como característica la diversidad lingüística y cultural), al tiempo que instaura mecanismos de control (como la evaluación) y acoso a los maestros. La CNTE pone de relieve la incapacidad que ha tenido el gobierno, y sucesivamente la SEP, de resolver profundos problemas sociales vinculados con la desigualdad, la injusticia y desventajas sociales, y que se filtran de manera evidente al Sistema Educativo Nacional donde se ven reflejados en términos de cobertura, analfabetismo, carencias de infraestructura, y condiciones precarias de trabajo. De esta situación es que nace la propuesta que busca atender las necesidades educativas.

Proyecto ético-político

Refiere a “aquello que da sentido a la experiencia y fundamenta la toma de decisiones y las acciones” (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013, p. 56) Un eje fundamental de la educación alternativa promovida por la CNTE es el de la oposición a todas las medidas que tiendan hacia la privatización de la educación, defendiendo el carácter público de la educación como un derecho general. (p. 12) Los principios de la educación alternativa que rigen el proyecto son: 1. Su carácter revolucionario, 2. Su carácter democrático y clasista, 3. Su carácter gratuito, público y equitativo, 4. Su carácter universal y moderno, 5. Su carácter nacionalista e internacionalista, 6. Su vinculación con el trabajo, y 7. Reconocimiento a los trabajadores de la educación.

La CNTE defiende el derecho a una educación gratuita, laica y pública como esta planteado en el artículo 3º constitucional, enfatizando la obligatoriedad del Estado a proporcionarla. La CNTE también

sostiene las medidas que buscan la equidad educativa frente a la tendencia estatal de favorecer la privatización y la educación a las elites. (p. 13)

Programa educativo

La propuesta parte de situar a la educación como una de las causas que mejor articula a la sociedad de nuestro tiempo. En un contexto atravesado por profundas desigualdades e injusticias, la educación representa un factor de *transformación social*. El valor de la educación como uno de los factores que hoy ofrecen mayor certidumbre para la emancipación de los individuos, y como un factor imprescindible para la emancipación de nuestras sociedades. La educación constituye un elemento con gran potencialidad de cambio social, sin embargo, esto no significa que la educación garantice la marcha óptima de los factores políticos y económicos de la sociedad. Sin embargo, su ausencia expresa en múltiples formas la fragilidad de las personas y de la Naciones (p. 7). La educación como elemento con gran potencial para la reconstrucción del entramado social y para la construcción del futuro nacional. Si bien se sabe "que la educación no puede garantizar la superación de los graves problemas nacionales, también se sabe que sin educación no hay posibilidades de transcendencia individual ni social" (p. 11).

Con respecto a la escuela, se define como: a) una comunidad comprometida con un proceso de construcción social de aprendizaje; b) un lugar privilegiado para la enseñanza de la democracia, mediante su ejercicio cotidiano. En la acción pedagógica se vincula la cuestión educativa con el análisis de la apropiación, legitimación y distribución del poder, así como las estructuras que establecen relaciones de dominación y subalternidad desde una perspectiva emancipatoria; c) un espacio para la participación activa de la comunidad en la toma colectiva de decisiones reflexionadas, con base en el diálogo y la argumentación informada. d) la que enaltece la solidaridad como valor universal, promueve el trabajo cooperativo y colaborativo; e) promueve la responsabilidad y el compromiso en todas sus actividades, establece principios de disciplina autónoma, basados en la autorregulación colectiva e individual; f) un espacio comunicativo y de enculturación en el que todos los integrantes de su comunidad desarrollan de manera integral la lectura, la escritura, el habla y la escucha como procesos que alimentan la capacidad de analizar, interpretar, argumentar, explicar, inferir y valorar.

Concepciones curriculares

Se propone una serie de orientaciones curriculares alternativas para educación básica, las cuales no se pretende que actúen como propuesta única y obligatoria, sino como ideas que cada docente puede retomar en su trabajo cotidiano. Éstas recogen los saberes docentes en torno a contenidos de las disciplinas básicas y de las tradiciones escolares. Esto es lo que le da el carácter democrático y flexible a un proyecto educativo. Sin que constituyan éstas un nuevo currículo nacional,

aportan propuestas iniciales sobre orientaciones político-académicas y contenidos alternativos que los docentes pueden desarrollar con sus alumnos cuando trabajen sobre los contenidos escolares, de manera que en la práctica vayan modificando la orientación del currículum oficial. Estas orientaciones son: Desarrollo de lenguajes y comunicación, Enseñanza de las matemáticas, El mundo natural, sus procesos, su historicidad y rescate, El mundo social, historicidad y acción transformadora.

Conclusiones

El sentido alternativo de las experiencias pedagógicas

A partir de la experiencia sistematizada concluimos que la transmisión, la apropiación y la continuidad de la experiencia, tiene múltiples articulaciones para enfrentar los desafíos que la política educativa le presenta. La producción teórico práctica que los sujetos han hecho se configuran entre las prácticas pedagógicas de los docentes, la cultura política con la que la CNTE se ha formado, el carácter social de las demandas en el ámbito educativo, la disputa por los conceptos y tradiciones de pensamiento. Estudiar esta propuesta como experiencia pedagógica alternativa resulta fructífera por el tipo de trama social que construye y el sentido que le atribuye a la noción de lo alternativo. La cual encara situaciones educativas con formas diferentes o antagónicas, aportando a la producción de conocimiento al campo de la educación y dando otros sentidos a la configuración de las políticas educativas del sistema educativo mexicano.

Cuando esta experiencia se refiere a la educación alterativa o propuesta alternativa lo articula con la idea de transformación social, de una escuela democrática y democratizadora, la cual no solo se da en términos curriculares sino como “unidad de cambio”; lo alternativo como oposición a la Reforma y como principio ético-político. Por otra parte, hace un planteamiento de las estrategias para la materialización de una educación alternativa.

Es por lo anterior que *lo alternativo*, en tanto lógica discursiva y categoría de análisis resulta productiva para hacer visibles las fronteras y límites de la hegemonía. En este sentido la categoría *alternativas pedagógicas* funciona como un dispositivo de deconstrucción discursiva de la Reforma Educativa y analizador de experiencias pedagógicas, lo cual “permite comprender el proceso de organización de los sistemas escolares como el resultado de procesos de construcción de hegemonía en el campo específicamente pedagógico, pero articulado a otros planos” (Rodríguez, 2013: 26).

La experiencia sistematizada constituye un referente en la formación de sujetos pedagógicos en contextos específicos cuyos espacios de experiencia y horizontes de expectativas no siempre se articulan con el proyecto “oficial”. Desde los discursos de la Reforma Educativa se considera a la posición docente como reducto del sistema educativo, asumiendo la postura de ignorarlos, borrarlos, ocultarlos, desintegrarlos. Una reforma educativa se sitúa entre el saber, las instituciones y el poder, estableciendo una lógica de tensión-articulación entre las cuestiones históricas de las relaciones

estructurales del Estado y las prácticas cotidianas de la educación. Es por ello que las experiencias pedagógicas y políticas que sostienen, construyen o impulsan diversos sectores de la población como docentes, directivos, líderes sindicales, padres de familia y especialistas constituyen una fuerza histórico política que protagoniza la disputa por la educación pública, siendo considerados como proyectos democráticos sustentados en políticas basadas en principios de justicia social.

Referencias

- Appeal (2017). Informe final proyecto dgapa papiit in400714. (documento interno) México: UNAM
- Appeal. Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas [base de datos] Página de consulta:
<http://appealmexico.wixsite.com/appealmx>
- CNTE (2017). Bases para una propuesta de educación alternativa en México, (Documento de circulación interna en elaboración) México: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
- Gómez Sollano M. (2015). Delimitación del objeto, nociones ordenadoras y referentes metodológicos, (documento en elaboración), México: appeal.
- Gómez, Sollano M. (2012.) Pensar desde América Latina. (Traducción y producción de lo nuevo). En R.N. Buenfil, S. Fuentes, y E. Treviño (coords.) Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales humanidades (pp.401-415). México:ffyl-unam
- Gómez, M. y Corenstein M. (coords) (2013). Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. México: ffyl/dgapa/unam
- Gómez, M., Hamui L. y Corenstein M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En Gómez, M. y Corenstein M. (coords). Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. (pp. 33-65) México: ffyl/dgapa/unam
- Jara, O. (2014). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. Lima:pdtg
- Koselleck, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós
- Popkewitz, T. (2000). Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación, Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (1994). Recaudos Metodológicos. En A. Puiggrós, y M. Gómez. Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Buenos Aires: Miño y Dávila

- Puiggrós, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire educación para la integración latinoamericana, Caracas: Convenio Andrés Bello.
- Rodríguez, L. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En Rodríguez, Lidia (Dir.) Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina (pp. 25-39). Buenos Aires: appeal.
- Saur, D. (2008). Categorías intermedias y producción de conocimiento. En Da Porta, E. Y Saur, D. (coords.) Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades. Córdoba, Argentina:scyt/unc/comunicarte
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. La ventana, No. 13, pp. 42-74.