

**LA DIMENSIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN: HEGEMONÍA Y ALTERNATIVAS.  
2. CORRIMIENTOS DISCURSIVOS Y ENTRAMADOS CONCEPTUALES EN LA PRODUCCIÓN  
DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS**

**Coordinadora: Martha Corenstein Zaslav**

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México

**TÍTULO DEL PRIMER TRABAJO**

**DESPLAZAMIENTOS DISCURSIVOS EN EDUCACIÓN: DEBATES CONCEPTUALES  
E IMPLICACIONES POLÍTICAS (EL CASO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO)**

**Participante 1 Noemí Cabrera Morales**

Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe

**Participante 2 Beatriz Cadena Hernández**

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

**Participante 3 Alma Karina García Torres**

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM/ Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe

**TÍTULO DEL SEGUNDO TRABAJO**

**NARRATIVA Y DISCURSO POLÍTICO EN EDUCACIÓN. TENSIONES Y PRODUCCIÓN DE  
ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS**

**Participante 4 Christian Aarón Cruz Cruz**

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

**Participante 5 Nancy Zúñiga Acevedo**

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

**TÍTULO DEL TERCER TRABAJO**

**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS. INTERSTICIOS Y OPCIONES POSIBLES**

**Participante 6 Ashanty Herrerías Ramírez**

Facultad de Filosofía y Letras UNAM

**Participante 7 Sandra Daniela Chávez Urquiza**

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

**Participante 8 Nadia Montserrat Valdés Alonso**

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

**Área temática:** A.1) Filosofía, teoría y campo de la educación

**Línea temática:** 9. Problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo.

**Resumen general del simposio:** Los trabajos reunidos en este simposio, son producto del trabajo de investigación realizado por los equipos participantes del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), desarrollados en el marco del proyecto titulado “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas” (DGAPA-IN400714).

Un planteamiento central que surgió al delimitar el campo problemático del estudio es que, en la disputa por la educación, la fijación temporal de sentidos y significados, se expresan tensiones y articulaciones en las que se condensan las diferentes posiciones que sectores específicos ocupan, así como las alternativas pedagógicas que sostienen y buscan impulsar frente al proyecto educativo hegemónico. La elaboración colectiva, tanto a nivel teórico-conceptual como desde diversas aproximaciones metodológicas, permitieron plantear una serie de cuestionamientos, interpelaciones y aproximaciones interpretativas, y fueron llevados al plano pedagógico, lo que permitió diferenciar niveles de análisis, la lógica de las articulaciones, las negociaciones, las tensiones y los conflictos derivados de los juegos de poder en lo educativo y sus desafíos.

En lo particular, el presente simposio se dedicará a profundizar dicho debate a partir de la deconstrucción de los conceptos y las lógicas que orientaron los cambios constitucionales en la Reforma Educativa de 2013, por ejemplo hacia la educación dirigida a la población indígena, las personas jóvenes, adultas y el magisterio. Asimismo, se presenta el análisis de la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, que muestra la dinámica escolar y socio-cultural, los sujetos quienes se apropian, resignifican y crean espacios que expresan el potencial del quehacer educativo y político-pedagógico frente a la multiplicidad de posibilidades que se abren a partir de discursos, narrativas, prácticas y proyectos que los agentes sociales generan frente a las políticas educativas y la lógica hegemónica.

**Palabras clave:** discurso pedagógico, política educativa, alternativas pedagógicas, narrativas, hegemonía.

## *Semblanza de los participantes en el simposio*

### **Coordinadora:** Martha Corenstein Zaslav

Maestra en Pedagogía y Candidata a doctora en Educación por la Universidad de Cornell. Profesora de Carrera de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Corresponsable del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) en México. Miembro del COMIE. Ha participado en diferentes órganos colegiados y editoriales. Cuenta con diversas publicaciones. Líneas de investigación: etnografía y educación, sujetos de la educación, prácticas educativas.

### **Participante 1:** Noemí Cabrera Morales

Maestra y doctorante en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Líneas de investigación: interculturalidad y educación; formación de docentes en contextos indígenas.

### **Participante 2:** Beatriz Cadena Hernández

Maestra y doctorante en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de asignatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), y miembro de la Red Temática Investigación en Educación Rural. Líneas de investigación: sistematización de experiencias pedagógicas alternativas; interculturalidad y, educación rural.

### **Participante 3:** Alma Karina García Torres

Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de asignatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Jefa del Departamento de Interculturalidad en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Líneas de investigación: interculturalidad y educación indígena; telesecundaria; desigualdad y educación.

#### **Participante 4: Christian Aarón Cruz Cruz**

Licenciado en Psicología y Maestro en Pedagogía por la Facultad de Estudios Acatlán de la UNAM. Profesor de asignatura en la misma Facultad. Investigador del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Líneas de investigación: investigación e intervención educativa, educación e interculturalidad, prácticas solidarias.

#### **Participante 5: Nancy Zúñiga Acevedo**

Licenciada y maestrante en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de asignatura en la misma Facultad. Investigadora del programa APPEAL. Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Líneas de investigación: educación de personas jóvenes y adultos; formación docente.

#### **Participante 6: Ashanty Herrerías Ramírez**

Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la UNAM. Profesora de asignatura en la Licenciatura en Pedagogía de dicha Facultad. Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Líneas de investigación: sistematización de experiencias pedagógicas alternativas; teoría pedagógica.

#### **Participante 7: Daniela Chávez Urquiza**

Licenciada en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la UNAM. Miembro del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Líneas de investigación: educación artística; relación escuela-cultura.

#### **Participante 8: Nadia Montserrat Valdés Alonso**

Egresada de la licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ayudante de profesor en la Licenciatura en Pedagogía de la misma Facultad. Miembro del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Líneas de investigación: género y educación; magisterio y alternativas pedagógicas.

## TEXTOS DEL SIMPOSIO

### TÍTULO DEL PRIMER TEXTO

#### DESPLAZAMIENTOS DISCURSIVOS EN EDUCACIÓN: DEBATES CONCEPTUALES E IMPLICACIONES POLÍTICAS (EL CASO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO)

Noemí Cabrera Morales, Beatriz Cadena Hernández y Alma Karina García Torres

**Resumen:** En México, el discurso educativo intercultural está asociado a la educación de los pueblos indígenas, sin embargo, este concepto se desplazó hasta poner en escena la perspectiva de la inclusión educativa. Lo anterior, no sólo ha tenido implicaciones conceptuales –al introducir una lógica de articulación ambigua– sino también políticas, ya que con ello se desdibujan los grandes problemas y actores de la educación.

Al incorporar en la política educativa conceptos como el de inclusión, población vulnerable, diversidad, entre otros, para referirse a la población que por diferentes condiciones, enfrenta serias dificultades como el acceso a la educación obligatoria. Este lenguaje produce una idea “falsa” de incluir a todas las personas en espacios democráticos supuestamente neutrales. Así, se producen tensiones entre el discurso de la política oficial y otros discursos político-pedagógicos de actores que también intervienen en el proceso educativo y cuyo proyecto y *ethos* se construyen a partir de referentes distintos a los oficiales.

En este marco, la inclusión y la equidad representan dos conceptos que desde la teoría crítica sitúan discusiones importantes en torno a la justicia social y a los procesos democráticos, sin embargo, cuando se incorporan al discurso de la política educativa, su uso y efectos desplazan a otras nociones en las que se consensuaron y fijaron (temporal y precariamente) significados que en su momento dieron cuenta de la relación conflictiva entre el Estado mexicano, los gobiernos y los pueblos indígenas.

Analizar este corrimiento a partir de los discursos y dispositivos que operan en la política educativa, se muestran las tensiones del entramado teórico- político frente al grave diagnóstico de las condiciones que enfrenta la población indígena, junto con las formas en las que se asume la diversidad étnica, cultural y lingüística en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** discurso pedagógico, educación indígena, inclusión educativa, equidad educativa, interculturalidad.

## Texto completo de la ponencia

### Introducción

En la historia reciente de México, los pueblos indígenas han definido posiciones y construido propuestas en la generación de las políticas educativas. El referente cultural hegemónico se ve amenazado cuando la diferencia aparece como productora de culturas múltiples y diversas, marcadas por una historicidad y una voz que el discurso político dominante no puede ignorar.

En este sentido, el discurso educativo asociado a la educación de los pueblos indígenas, ha tenido enfoques y discursos múltiples que han implicado acciones y políticas educativas que delinear el contorno en el que se mira el tipo de educación destinada a esta población. Ejemplo de ello es que durante los últimos años el discurso de una educación intercultural se ha desplazó hasta poner en escena la perspectiva de la inclusión educativa. Lo anterior, ha tenido implicaciones conceptuales –al introducir una lógica de articulación ambigua– y políticas, ya que con ello se desdibujan los grandes problemas y actores de la educación.

En la investigación realizada, partimos del supuesto de que en la política educativa conceptos como el de inclusión, población vulnerable, entre otros, para referirse a la población que por diferentes condiciones, enfrenta serias dificultades para acceder a la educación obligatoria, se produce una idea “falsa” de incluir a todas las personas en espacios educativos neutrales. En efecto, “el lenguaje de la inclusión priva a la política de la posibilidad de construir una unidad efectiva y alianzas objetivas dirigidas a un cambio estructural” (De Souza, 2014, p. 121). Así, se han generado tensiones entre el discurso oficial y otros discursos político-pedagógicos de actores cuyo proyecto y *ethos* se construyen con referentes distintos a los oficiales que van desde las experiencias personales e individuales, hasta experiencias colectivas sostenidas históricamente en contextos específicos.

En el contexto mexicano, las políticas y reformas dirigidas a los pueblos indígenas, han incorporado, elementos discursivos que derivan de los movimientos sociales y que impactan a la política educativa en momentos y situaciones particulares, por ejemplo, en el proceso de negociación entre el Estado mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que se dio en el marco de los Acuerdos de San Andrés derivó, entre otros, el documento titulado “Los compromisos para Chiapas del gobierno del Estado Federal y el EZLN (febrero de 1996)”; en éste se plantea la educación indígena bilingüe intercultural como elemento para una reforma constitucional en el Estado de Chiapas. Más adelante, en el sexenio de Vicente Fox, este planteamiento se retomó para justificar el despliegue de una política educativa intercultural, aunque el sentido que adquirió la educación intercultural bilingüe se fijó temporalmente a partir de otros referentes como el de la política educativa internacional alineada al modelo económico neoliberal, dejando de lado el significado que se le atribuyó en la década anterior o el que derivó del propio movimiento indígena encabezado por el EZLN. También, se agregan al discurso componentes que se relacionan con políticas internacionales –como es el caso de la calidad educativa, la inclusión, la equidad, la evaluación, entre otras– Destacan dos conceptos equidad e inclusión que se incorporan constitucionalmente en la última reforma educativa como valores o ideales para mitigar la problemática que presenta la educación en México.

Desde una perspectiva social crítica, la noción de inclusión no puede estar dissociada de la idea de exclusión. La exclusión es una relación social y no un estado o una posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. La inclusión, es entendida como parte de un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión. Gentilli (2011) propone analizar la política educativa desde la noción de *exclusión incluyente* para pensar el conjunto de dimensiones que están constituidas en todo proceso de discriminación y así, poder construir procesos de inclusión asociados a los derechos humanos y ciudadanos, junto con las relaciones igualitarias sobre las que se generan las bases institucionales y culturales de una democracia. Se trata entonces de políticas orientadas a revertir las causas de la exclusión y no sólo algunas de ellas o para ciertos sectores en demérito de otros.

Junto con estas nociones es importante pensar la tensión entre equidad y desigualdad, ambas presentes en el discurso de la política educativa actual. La equidad no puede ser entendida si no se habla de la desigualdad, situación que atraviesa el ámbito educativo en el contexto del neoliberalismo: nadie niega que la educación es un derecho humano y que es a través de las escuelas que este derecho se realiza, sin embargo, desde una perspectiva crítica, es necesario reconocer que la escuela ha reproducido la desigualdad del sistema social.

Lo anterior no quiere decir que las escuelas (y el sistema educativo en su conjunto) no puedan hacer nada para combatir la desigualdad, pero sólo será posible en la articulación de un proyecto democrático amplio, con la participación real de la sociedad, y a partir de un principio de dignidad que dé cause a todos los esfuerzos. En este mismo sentido, habrá que reconocer que las escuelas no pueden ser tan iguales en contextos tan diversos y desiguales, por lo que “se impone una eclosión de diversidades escolares que respondan a las urgencias educativas de sus comunidades”. (Redondo, 2006, p.82)

Como lo mencionamos, la incorporación de estas nociones al discurso de la política educativa desplaza a otras en las que se consensaron y fijaron (temporal y precariamente) significados que en su momento dieron cuenta de la relación conflictiva entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas, lo cual resultó relevante en términos de las luchas históricas de estos pueblos, ya que introdujeron “el reconocimiento de las tensiones que se generan entre la visiones universalistas *versus* visiones afines al pluralismo cultural”. (Mendoza, 2017, 57) De acuerdo con Buenfil, el desplazamiento se puede entender como “la circulación, el reenvío simbólico, la transferencia y el intercambio de significación de un espacio a otro, de un significante a otro, de un campo a otro”, que experimentan los elementos implicados en una determinada formación discursiva, y la condensación alude a la fusión, amalgamación, combinación de una multiplicidad de significaciones en una representación, en un significante, en un objeto o en un campo. (2004, p. 1021).

En el caso específico de otros posicionamientos que han permitido abordar el tema de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, se encuentra la interculturalidad. De manera particular, en el contexto de América Latina la interculturalidad se ve como una necesidad irrevocable de vivir la naturaleza pluricultural

de su conformación histórica. A partir del reconocimiento de esta diferencia es que se propone un cambio en las relaciones de poder y de desigualdad sostenidas desde hace muchos años en las sociedades latinoamericanas.

En el ámbito educativo, los elementos que se consideran en la perspectiva intercultural son: el espacio escolar, la identificación de la diversidad étnica, cultural y lingüística y el diálogo entre las distintas realidades. Sin embargo, interesa resaltar los múltiples sentidos que se han dado a esta perspectiva, éstos deben leerse desde el lugar de enunciación, es decir, desde los discursos, contextos, espacios y tiempos concretos, ya que son dimensiones que orientan las propuestas educativas que auto adscriben como de Educación Intercultural. Ejemplo de lo anterior lo constituyen términos como interculturalidad para todos, interculturalidad y bilingüismo para todos, así como la noción de etnoeducación (en el caso de Colombia), mismas que han sido propuestas en algunas Reformas Educativas de la región (México, Bolivia, Perú, Paraguay o Chile, entre otras). Dimensiones que constituyen los ejes analíticos en los que se basa esta ponencia.

### **Desplazamientos discursivos en las reformas educativas neoliberales y educación indígena en México (1988-2013)**

Las reformas educativas implementadas en México a partir de los años ochenta, se han caracterizado por asumir un carácter neoliberal que ha impactado directamente en el tipo de proyectos y fines educativos que en cada una de esas reformas se persigue. Al mismo tiempo, frente a dicha tendencia y sus embates en la educación pública, emergen proyectos educativos alternativos que articulan de formas diversas y distintas a los sujetos, saberes, prácticas, experiencias, vínculos, metodologías, proyectos que han logrado impactar a los discursos educativos oficiales.

Así, desde el gobierno de Carlos Salinas de Gortari hasta el de Enrique Peña Nieto, se han implementado una serie de reformas educativas que buscan establecer los dispositivos y mecanismos pedagógicos para el control del Sistema Educativo Nacional y sus componentes. Es así que interesa situar las políticas educativas para los pueblos indígenas, así como las formas en las que se piensa y opera (normativamente) la educación dirigida a los pueblos originarios desde la política y reforma oficial durante estos gobiernos. Ello implica, además, identificar las formas y significados que definen temporalmente al sujeto de la educación (en tanto identidad en devenir, siempre abierta a procesos de subjetivación).

Hablar del sujeto de la educación en las reformas y políticas educativas alude a las concepciones de educador y educando que se tienen, y que se debe formar a partir de los dispositivos pedagógicos que se plantean. De ahí la importancia que tiene el identificar en los programas de educación y otros documentos oficiales, aquello que se dice y sostienen sobre el sujeto indígena, cómo se le nombra, qué elementos característicos se le atribuyen, qué tipo de relación entre el Estado y los pueblos indígenas se encuentra implícita y en qué lugar se coloca a dicho sujeto dentro de la trama social amplia.

Durante el período mencionado, tuvieron lugar: la Reforma para la Modernización Educativa (RIEB, 1989-1994), la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES, 2005), así como el Decreto de Articulación de la Educación Básica y el Acuerdo 592 en el 2011. Como eje analítico, destaca que en el marco de estos dispositivos jurídico-políticos se configuran los sentidos de la educación y de los sujetos de la educación indígena, a partir de desplazamientos discursivos que orientaron la idea del proyecto modernizador y la incorporación de los marginados (indígenas), al discurso antirracista y su inclusión al desarrollo nacional. Al mismo tiempo, en el período que comprende de 2000 a 2006, se planteó transitar de la calidad educativa y la educación intercultural para todos, al modelo basado en competencias como eje transversal del currículum de educación básica.

En dichas reformas identificamos momentos de condensación en los que se amalgaman múltiples significados, incluyendo aquellos que construyen los movimientos sociales que históricamente han buscado el reconocimiento de sus demandas, tales como el respeto a la diversidad cultural, étnica y lingüística, el bilingüismo, el derecho a la no discriminación, la pertinencia y el uso de las nociones de antirracismo e interculturalidad. También están presentes significados que derivan de las políticas educativas internacionales promovidas por los organismos internacionales. Estos elementos, al usarse en los discursos de las políticas educativas de corte neoliberal –en donde se destacan la calidad educativa, el desarrollo de competencias, la evaluación, entre otros– transforman su sentido original, limitando el impacto y pertinencia en la educación destinada a los pueblos indígenas.

### **Entre la interculturalidad y la inclusión. Debates conceptuales en el ámbito de la educación indígena**

A partir de la reforma educativa del 2013, se introdujeron elementos conceptuales tales como inclusión y equidad, que impactaron al ámbito de la educación indígena. La incorporación de dichas nociones en la Constitución mexicana (Artículo 3º constitucional, fracción I y II inciso “c”) (SEGOB, 2013), da cuenta de la adopción “a modo” de discursos educativos que a nivel internacional se promueven a través de diversos documentos que el Estado mexicano suscribe, tal como los objetivos de la Educación para Todos de la UNESCO. En ese sentido, se insiste en que los gobiernos deben realizar las acciones y políticas a favor de los pobres y abordar cuestiones de equidad en el gasto público en educación, promover vínculos intersectoriales y plantear la educación inclusiva como elemento para conseguir el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2009).

La integración de estas nociones –inclusión, diversidad y equidad– en los documentos normativos, implica la introducción de un discurso en que está implícito un sujeto y una intencionalidad política distinta a los discursos de las anteriores reformas, es decir, se desplazan los términos de educación intercultural y bilingüe por éstas de carácter general, lo cual desdibuja las demandas específicas del sujeto indígena, demandas que si bien no se han logrado cumplir, configuran una superficie de inscripción que permite la exigibilidad de los derechos, en particular del derecho a la educación.

Estas modificaciones y la creación de las leyes, se concretaron en programas, estrategias y proyectos que permitirán, de acuerdo con la SEP, transformar al sistema educativo. En la investigación realizada, se analizaron el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) (SEGOB, 2015), el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI) (CGEIB-SEP, 2014) y el Modelo Educativo (SEP, 2017), en los cuales se explicitaron las formas en las que opera la atención educativa a la población indígena.

En estos documentos, se señala la necesidad de la educación a la población indígena, sin embargo, hay una diferencia muy clara respecto a la forma en la cómo se concibe al sujeto indígena, así como a la intencionalidad política de cada uno de ellos. En el caso del PIEE, el sector indígena se identifica con una de las poblaciones vulnerables a las que el sistema educativo debe atender vía la asignación de recursos económicos; no obstante, dicha atención también se extiende a otras poblaciones caracterizadas como vulnerables, tales como migrantes jornaleros, discapacitados, personas con aptitudes sobresalientes, inclusive la cuestión de género es considerada como un factor de exclusión y desventaja. Lo anterior produce un efecto homogeneizante que desdibuja el carácter político del sujeto indígena y sus particularidades.

Por otro lado, en el caso del PEEI, dicho sujeto es considerado el referente específico de este programa, en su relación con la sociedad mayoritaria y el tipo de asimetrías y desigualdades que se articulan en dicha relación. En este sentido, el programa pretende introducir elementos relacionados con lo curricular, que transformen el Sistema Educativo Nacional. La base para ello se encuentra en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

Por otro lado, en el Modelo Educativo se presentan las nociones de inclusión y equidad como componentes de un eje que orienta la toma de decisiones y la puesta en marcha de programas específicos. Sin embargo, la idea de equidad se confunde con el concepto de igualdad pues se pretende incluir/integrar al indígena a un sistema educativo único y homogeneizante, y no se plantea el fortalecimiento del subsistema de educación indígena (ya existente) que haga válidos sus derechos.

La definición de inclusión se reduce a garantizar el acceso a la escuela, sin asumir lo que implica el derecho a aprender en el marco de la educación para la infancia indígena, lo anterior, resulta menos costoso que la escuela asuma este principio y no invertir en una educación diferenciada.

Al mismo tiempo, se desdibuja al sujeto colectivo (pueblo indígena) y se le caracteriza como un individuo, un otro vulnerable, invisibilizando las demandas del derecho a la educación para los pueblos indígenas, siendo ésta una de las tendencias que subyace a las políticas educativas neoliberales.

Estos precedentes crean el escenario en que tiene cabida el planteamiento de la política educativa dirigida a los pueblos indígenas en el contexto de la Reforma educativa 2013, en la que en un primer momento la educación indígena no estuvo presente como tema de interés, lo que reiteró el carácter marginal que le otorga el Estado. Posteriormente, aparecen una serie de documentos normativos que orientan esta política, sin embargo, éstos no contaron con la participación activa de las comunidades indígenas

ni educativas involucradas, desconociendo, una vez más, el derecho de los pueblos indígenas. Asimismo, dichos documentos enfatizaron la necesidad de adoptar una educación inclusiva.

Lo anterior representó un desplazamiento del discurso político, en relación a las políticas educativas planteadas en términos de una educación intercultural para todos y el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, frente al discurso de la inclusión y equidad educativa presente en la política educativa reciente. Se muestra entonces una tensión que lleva implícita la práctica hegemónica, la cual no sólo tiene implicaciones conceptuales, sino que impacta directamente en el sentido que adquiere la educación y los problemas educativos que se nombran y atienden.

Pese a que en dichas reformas el sujeto indígena ha sido excluido como interlocutor, éste ha conseguido articular sus demandas educativas a otro tipo de proyectos en los que lo educativo adquiere sentido, haciendo frente al proyecto de modernidad.

Destacamos por ejemplo el caso de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Secundaria impulsada por la CGEIB desde el 2005. Programa que deriva de una política educativa que pone en tensión las bases hegemónicas monoculturales, al articular, desde los saberes y acciones políticas de los sujetos, la experiencia educativa de la secundaria, lo que se expresa en su resignificación al situarse en contextos específicos y en el marco de dinámicas culturales, lingüísticas y sociales particulares.

Sin embargo, cabe señalar que dicho programa, en el Nuevo Modelo Educativo, es desplazado por una lógica neointegracionista (Tovar, 2009); es decir, tendiente a la incorporación forzosa a “grupos vulnerables” al modelo de desarrollo neoliberal. Esto es, una propuesta que hace de la aculturación una política mediatizadora de carácter vertical que, de alguna manera, “impone” un contexto sociocultural que hegemoniza las visiones sobre lo social y la alteridad. Así, la asignatura de Lengua y Cultura Indígena desaparece de la propuesta curricular y en su lugar se introduce una supuesta “autonomía curricular”, delimitada por cinco ejes en los que se intentan abordar temáticas propuestas desde el propio modelo educativo.

Este ejemplo muestra cómo se han construido las políticas educativas destinadas a la población indígena, puesto que conjuga la forma en que en los distintos programas y momentos histórico-políticos se han definido a los indígenas y a la educación que deben recibir. Desde esta visión, el sujeto indígena que no es interpelado en la conformación de dichas políticas, sólo se considera como depositario de un tipo de servicio educativo, carente de conocimientos que puedan enriquecer su propio proceso educativo. Asimismo se identifica que, desde la perspectiva del neoliberalismo pedagógico, la idea de lo indígena se relaciona con una condición marginada y vulnerable, en la que se ubica y cosifica de tal forma que le sea funcional al modelo económico hegemónico.

Desde otro plano discursivo, es decir, desde los movimientos indígenas en México, se irrumpe la política educativa para poner en escena el discurso desde el sujeto indígena en su articulación con proyectos

educativos diferentes y, en algunos casos, antagónicos. Este discurso disputa el lugar hegemónico de la educación a partir de vincular sus propias *epistemes* en la consolidación de espacios, propuestas curriculares y prácticas pedagógicas relacionadas con el hacer propio de las comunidades indígenas. Algunas de ellas, logran una convergencia con las políticas educativas públicas y otras han tenido que sostenerse desde la resistencia y como parte de movimientos sociales amplios.

Así, se pueden identificar experiencias como las del Programa de Educación Alternativa del magisterio de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y sus proyectos regionales, en los que el sujeto indígena representa la base para la conformación de propuestas político pedagógicas particulares, o como la del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional, a partir de la creación de un Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional.

Estas experiencias nos llevan a cuestionar el contexto y el tipo de políticas educativas que se implementan, así como las carencias, ausencias y debilidades que presentan, además de intencionalidad en términos del ideario político-pedagógico que sostienen.

## Consideraciones finales

La población indígena de nuestro país enfrenta condiciones y situaciones sociales, económicas, políticas y culturales complejas, atravesadas por la desigualdad, la asimetría y el conflicto derivados de relaciones históricas de exclusión y precarización. La educación no ha escapado a esta dinámica, pese a la intencionalidad declarada y abierta de la política educativa respecto a superar el rezago en el ámbito educativo, así como a generar estrategias que permitan abatir las desigualdades de esta población, se siguen reproduciendo dinámicas, relaciones, prácticas y condiciones excluyentes. Esta situación plantea la necesidad de atender la falta de pertinencia y relevancia cultural y lingüística de los planes y programas de estudio con los que se forman los niños, niñas y adolescente de estas comunidades, así como las condiciones en las que operan las escuelas que atienden a esta población.

En este contexto, las comunidades indígenas han luchado a lo largo de la historia de México por la defensa de su territorio y de sus derechos. Sin embargo, su reconocimiento pleno no ha tenido suficiente eco en programas educativos y culturales tendientes a favorecer el reconocimiento de la diferencia y una articulación socialmente justa.

El Sistema Educativo Nacional reproduce –de cierta manera y en aspectos específicos, tanto simbólicos como materiales– las desigualdades, subordinando la dimensión cultural y superponiéndola a una condición de pobreza y rezago educativo. Las políticas educativas dirigidas a la población indígena representan una deuda histórica en términos de justicia social y educativa que el Estado mexicano no ha podido saldar. La falta de articulación entre las reformas y las políticas, para dar respuesta a esta situación, hasta el momento no ha logrado incidir en la reconfiguración de las lógicas de carácter racista y de discriminación estructural que, de alguna forma, subyace en nuestra sociedad.

Sin embargo, las experiencias que se articulan desde referentes culturales y lingüísticos particulares como las que mencionamos, tensionan desde sus propias dinámicas y lógicas la política educativa hegemónica y muestra rutas particulares por las que puede transitar la educación que el México de hoy requiere y reclama. La pregunta que surge es ¿podríamos pensar en una reforma que articule políticas educativas alternativas y que construya mediaciones para la formación de sujetos, así como para la producción de saberes y experiencias de carácter intercultural? Sobre todo, si nos situamos en un ejercicio político pedagógico que recupere la memoria histórica como legado de cara a las exigencias, desafíos y transformaciones que plantea el complejo momento histórico que nos toca vivir.

## Referencias

- Buenfil, R. N. (2004). "Estrategias intersticiales. Filosofía y teoría de la educación en México en los noventa". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Vol. IX, Núm. 23, octubre-diciembre). México: COMIE.
- CGEIB-SEP. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública.
- D'Souza, R. (2014). "Las cárceles del conocimiento: investigación activista y revolución en la era de la globalización", en B. De Sousa, & M.P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Gentili, P. (2011). "Adentro y afuera, el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina". En Gentili, P. et al. (Coords.), *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO, (Colección Red CLACSO de Posgrados).
- Mendoza, R. (2017). "Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena", en *Perfiles Educativos* (vol. XXXIX, núm. 158, octubre-diciembre). México: IISUE-UNAM.
- Redondo, J. (2006). "La educación, la escuela y la desigualdad". En Gentili, P. (Comp.), *Desigualdad y justicia social en América Latina*. Brasil: Flacso/PPFH.
- SEGOB. (2013). "DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos". En *Diario Oficial de la Federación* (febrero). México: SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN.
- \_\_\_\_\_ (2016). "Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016". En *Diario Oficial de la Federación* (27 de diciembre de 2015) México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015) [Consulta: 23 de enero, 2016.]
- SEP. (2017). *Modelo educativo. Estrategia de inclusión y equidad educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tovar, M. et al. (2009) "Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural". En *Memoria*. México: Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, A.C.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.

*TÍTULO DEL SEGUNDO TEXTO*

**NARRATIVA Y DISCURSO POLÍTICO EN EDUCACIÓN. TENSIONES Y PRODUCCIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS**

Christian Aarón Cruz Cruz y Nancy Zúñiga Acevedo

**Resumen:** En México, la vida cotidiana de las juventudes se caracteriza por enfrentar condiciones de pobreza, marginación, segregación, exclusión y violencia. De acuerdo con datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018) la población de jóvenes asciende a 30.6 millones, de los cuales el 66.8% no asiste a la escuela, el 5.8% no tiene un empleo y de quienes lo tienen el 59.5% labora en la informalidad, de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) el 44.3% de jóvenes vive en la pobreza. En este contexto, es necesario conocer los discursos políticos e ideológicos que enmarcan las propuestas educativas dirigidas a esta población, como es el caso de la UNESCO que se proclama a favor de la defensa del derecho a la educación de todas y todos, generando marcos discursivos inscritos en el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, desde el cual se demandan procesos formativos de calidad y equidad.

Frente a este panorama, las narrativas construidas por los sujetos implicados en los procesos de formación permiten visibilizar experiencias que tensionan los discursos instalados por los organismos internacionales y nacionales en determinadas condiciones histórico sociales. De acuerdo a Benjamín Berlanga (2016) la narrativa es un medio que posibilita a los sujetos desafiar las condiciones dadas, tanto discursivas como prácticas. A través de la narrativa los sujetos pedagógicos empalabran el mundo construyendo alternativas que posibilitan la transformación de las condiciones de sus realidades.

De esta manera, las palabras de las y los jóvenes de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) nos permiten identificar el potencial de la narrativa como un medio que sitúa experiencias concretas de formación, las cuales distan de los discursos hegemónicos instalados en el contexto mexicano actual.

**Palabras clave:** discurso político, narrativa, alternativas pedagógicas

## *Texto completo de la ponencia*

### **A manera de presentación**

Desde finales de los años setentas comenzó un proceso de globalización transnacional y financiera, acompañado de políticas neoliberales que repercutieron en los discursos y las prácticas económicas, sociales y educativas. Frente a ese contexto, a través del presente trabajo pretendemos situar tres ejes, a saber: 1) las condiciones de pobreza, marginación, segregación, exclusión y violencia a las que se enfrenta un gran sector de la población juvenil en México; 2) los discursos políticos instalados en la historia del presente, respecto al derecho a la educación de jóvenes; y 3) las aportaciones que la narrativa puede brindar, como un medio que posibilita subvertir los discursos instaurados a nivel internacional. Para curbir estos aspectos, en primer lugar hablaremos del contexto actual, centrándonos en las condiciones en que acontece la vida de las juventudes mexicanas; posteriormente, se dará a conocer un panorama de las políticas internacionales del presente, que dan lugar a la configuración de discursos de obligatoriedad, calidad y equidad educativa para las juventudes; al finalizar, ahondaremos en el referente de la narrativa, con la intención de visibilizar su potencial tensionador con los discursos políticos hegemónicos.

### **Contexto y discurso político**

El discurso neoliberal, instalado en las últimas décadas del siglo pasado, cambió las políticas que privilegiaban la inversión pública para mejorar los sueldos y el crecimiento económico de las naciones, por uno que enfatizó la eficiencia del gasto, la rentabilidad social y privada de la inversión en educación, la evaluación de sus resultados y el énfasis en acoplarla a las necesidades del mercado laboral. La disminución del rol del Estado, los recortes fiscales y una concepción de lo social e institucional subordinada al mercado internacional, se convirtieron en los principales elementos de imposición, particularmente en los países de Latinoamérica.

Estas condiciones se volvieron parte de la vida cotidiana de un gran sector de las juventudes, población que se caracteriza por enfrentar condiciones de marginación, segregación, violencia, y que ha sido excluido de derechos fundamentales como la seguridad, el empleo y la educación; muchas veces sin generar cuestionamiento alguno y dando por supuesto que se trata de una condición inmanente al momento histórico que vivimos, reconociendo, incluso, que se trata de un tipo de “exclusión naturalizada” (Rodríguez, 2001), particularmente en el grupo de jóvenes que enfrentan condiciones de vida marcadas por la pobreza.

De acuerdo con datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018), la población de jóvenes (personas de 15 a 29 años) contabilizada fue de 30.6 millones en México, la cual representa el 25.7% de la población total. De ese porcentaje de jóvenes, el 32.9% cuenta con educación media superior, mientras que sólo el 19.4% con educación superior; y destaca que hay un 66.8% que no asiste a la escuela. Sumada a esta situación, en el ámbito laboral, el 5.8% de jóvenes no tiene un empleo y,

de quienes lo tienen, el 59.5% laboraba de manera informal. El 50.6% de ellos ha tenido un ingreso mensual inferior a la línea de bienestar, es decir, no les permite adquirir una canasta alimentaria ni servicios básicos; 41.2% no posee ninguna prestación laboral y 64% carece de seguridad social. En el mismo sentido, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018) nos indica que el 44.3% de jóvenes vive en condiciones de pobreza y con un riesgo elevado de recurrir a la migración o actividades ilícitas.

A nivel internacional se han creado directrices que marcan las agendas nacionales y que se han convertido en criterios de evaluación y diferenciación del desarrollo de los países. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como organismo internacional ha generado instrumentos que persiguen y reiteran su compromiso en la búsqueda de la paz y la justicia, a partir del ejercicio de los derechos humanos declarados desde 1948, mismos que son imprescindibles para el crecimiento tanto individual y social. En este contexto, es necesario conocer los discursos políticos e ideológicos que enmarcan las propuestas educativas dirigidas a esta población, como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que se proclama a favor de la defensa del derecho a la educación de todas y todos, generando marcos discursivos inscritos en el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, desde el cual se demandan procesos formativos de calidad y equidad.

Se trata de un principio básico para la organización de la política educativa y la concepción del desarrollo como un derecho humano, firmemente arraigado en los seres humanos y no reducido a una mercancía determinada por el mercado. Éste ha sido un discurso que ha buscado instalarse como un paradigma educativo de un proyecto global, encaminado a transformar los sistemas educativos nacionales, de tal manera que los procesos educativos a lo largo de la vida abarquen las distintas dimensiones que la constituyen (Timothy & Spezia, 2014).

En el año 2000, se realizó en Dakar el Foro Mundial sobre la Educación, en el que 164 gobiernos adquirieron el compromiso de brindar educación básica de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, desde una perspectiva de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Con respecto a la educación de jóvenes, se estableció el interés de velar por las necesidades de aprendizaje mediante un acceso equitativo a los centros de formación, así como la generación de programas que preparen a las juventudes para la vida activa.

En este marco, se suman los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los que la ONU reconoce que una educación inclusiva y de calidad, es la llave para superar otros problemas sociales como la pobreza, la injusticia, la disparidad de género, etc. Estos objetivos marcan una ruta que guía las acciones de aquí al 2030 y que recupera la propuesta realizada en el año 2000 con los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) y los planteamientos de Educación para Todos (EPT) formulados a inicios de siglo por la UNESCO, los cuales tenían entre sus metas primordiales la educación primaria universal, el aumento del alfabetismo adulto, la paridad de géneros y la calidad educativa.

De los ODS, el objetivo 4 está dedicado a la educación, con éste se espera “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”

(ONU, 2015). En este marco, la UNESCO encabezó el Foro Mundial sobre la Educación 2015, en Incheón -Corea-, con el propósito de contribuir a la agenda del ámbito educativo. De los resultados destaca que se reafirmó a la educación como “un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos, esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible, clave para lograr empleos y la erradicación de la pobreza” (UNESCO, 2015, p.33). En esta declaración destacan los conceptos de acceso, equidad, inclusión, calidad y resultados del aprendizaje, todos ellos desarrollados en el marco del enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Con este panorama, podemos dar cuenta de los elementos que configuran los discursos internacionales referentes a la educación para jóvenes. Empero, vale la pena reconocer que éstos no son determinantes de una realidad para las juventudes, ya que las condiciones de precariedad en que se desenvuelven permiten reconocer que existen tensiones fuertes entre los aspectos que enuncia el discurso y aquellos que narran los sujetos en el transcurrir de la vida cotidiana.

### La narrativa como posibilidad de subversión del discurso político

En el campo pedagógico se ha considerado que cada persona configura una experiencia singular, a partir de una serie de procesos que se condensan como vivencias en el acontecer de la vida cotidiana, en su relación con el mundo y mediados por la presencia de otro (Berlanga, 2016). De acuerdo con Larrosa (s/f), la experiencia “...es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma.” (p.3).

Luego entonces, el sujeto de experiencia se encuentra implicado en una serie de procesos sociales, históricos, culturales, simbólicos, políticos, educativos, entre otros, que determinan, en parte, sus posibilidades de habitar el mundo (Gómez, 2012). En el plano de las relaciones pedagógicas, se asume que el sujeto se constituye a partir de los múltiples vínculos que genera en el transcurso de los diferentes procesos formativos en que se implica, ya sea en espacios educativos formales o informales.

Ahora bien, es necesario mencionar que no es suficiente analizar la experiencia de los sujetos en un plano meramente empírico, puesto que la experiencia siempre acontece bajo coordenadas de marcos interpretativos, en los que se emplea la palabra para narrar, es decir, para construir o re-construir la experiencia.

De acuerdo con el filósofo francés Paul Ricoeur (1995), hablar sobre narrativa implica un cuestionamiento relativo a la categoría de tiempo; la definición de esta categoría se torna inasequible dada la ausencia de *ser* en su concepción; parafraseando al autor, el pasado ya no es, el futuro todavía no es y el presente no es siempre. Empero, si el tiempo no cuenta con un *ser*, entonces, ¿cómo es posible concebir la organización de actividades propias de la humanidad al interior de eso que denominamos tiempo?

Al respecto, afirma el filósofo, que la pregunta por el tiempo debe resolverse atendiendo a la forma en que

los sujetos construyen su experiencia. En ese sentido, a través de su obra sostiene que “...el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo...” (Ricoeur, p. 39).

Este argumento hace posible comprender que el sujeto pedagógico construye su experiencia dentro de determinadas coordenadas de tiempo (y, por supuesto, de espacio), y que sólo a través de la narrativa puede contar a otro los acontecimientos, prácticas y saberes que ha experimentado en los diferentes espacios de formación por los que ha transitado en la vida. En síntesis, la humanización del tiempo ocurre a través de la narración de las experiencias que el sujeto pedagógico vivencia.

Las narrativas de las que participa y que configura el sujeto a partir de su encuentro con el otro, están permeadas de sentidos y significados, contruidos y transformados en el momento de que al narrar simboliza el mundo -su mundo y los mundos posibles que emergen del contacto con el otro-.

Por ello, en las narrativas se articulan, de manera particular, coordenadas espacio-temporales singulares (las propias del sujeto) con otras que, en un plano diferente se encuentran subsumidas, contrapuestas y, a veces, yuxtapuestas a aquellas de carácter plural (las compartidas). De ahí que asumamos que el tiempo no es una categoría monolítica que preexiste o persiste al margen de la humanidad y de la historia. Al contrario, es una categoría que los seres humanos construimos y transformamos.

Al asumir que la narrativa se comprende como la posibilidad de humanizar, simbolizar y vivenciar el tiempo, tanto histórico, social, como personal, cobra sentido el cuestionamiento por la forma en que transcurre este proceso en la historia del presente. Según Berlanga (2016b) en el marco de la lógica del capital, el tiempo transcurre en una línea vertical, va de pasado a futuro, pasando por el presente, y se mide a partir de segundos, minutos, horas, días, etc. La posibilidad de humanizar la experiencia de la temporalidad que los sujetos construyen depende, sustancialmente, del carácter prístino y reductible de la linealidad del tiempo. A pesar de encontrarnos implicados en la lógica de la temporalidad que materializa la regulación, producción y circulación de capital, existen procesos y propuestas que señalan sus límites y abren la posibilidad de construir opciones que la fisuren y muestren que hay dinámicas históricas y culturales que redefinen esta lógica de regulación del tiempo. De acuerdo con Berlanga (2011):

Somos parte de un tiempo largo que nos ha tocado vivir, la época histórica de la modernidad que es, dice Andrés Lund, la época de un tiempo desgarrado en permanente contradicción y pugna entre ‘...dos tendencias antagónicas e irreconciliables, dos lógicas que se niegan entre sí...’: la del dominio avasallador y absoluto del capital, que es la del dominio de la racionalidad técnica instrumental; y, la de la emancipación de toda forma de dominio, que busca extender una racionalidad crítica que cuestione toda racionalización y justificación que implique dominio, destrucción, opresión, exclusión, explotación. (p. 4)

Ahora bien, dadas las condiciones actuales de temporalidad que la lógica de la acumulación y producción del capital impone, Berlanga (2016b) reconoce dos dimensiones significativas para pensar la cuestión de

las narrativas en este complejo proceso. Al respecto plantea que existen formas de construir narraciones apegadas a lo dado, es decir, a las condiciones sobredeterminadas por la noción de tiempo hegemónica al interior del capital. Aunque también existen narraciones que procuran alterar lo dado, con miras a la creación de un nuevo orden.

Para este autor, el ejercicio de reflexión sobre la narrativa tiene que partir de la superación de las ideas tradicionales al respecto, pues considera que hace tiempo se pensaba que la narrativa sólo era un medio que posibilitaba a los especialistas (sobre todo a los psicoanalistas y sacerdotes) el acceso a la cura o sanación del alma. En contraste, en el planteamiento de Berlanga (2016b) se trata de una herramienta que permite al sujeto desafiar el orden preestablecido bajo la lógica de la temporalidad que impone el capital. Los sujetos que en determinado momento fueron sujetos de enunciado, incapaces de alterar los usos de la palabra dada -o de los discursos hegemónicos-, ahora van siendo sujetos de enunciación. En ese tenor, la narrativa es comprendida más en un sentido político, epistémico y pedagógico, que curativo.

Con el uso y transformación de la palabra, dice Berlanga (2016b), el sujeto está en condiciones de transgredir. Para el autor, la idea de transgresión impele al sujeto a rebasar los límites impuestos, por ejemplo, romper una ley, desobedecer una norma o quebrantar la moral dominante. La narrativa se torna transgresora en el momento en que el sujeto empalabra un acto de transgresión, o cuando la palabra misma es el vehículo que le permite transgredir y direccionar acciones de insubordinación.

En esta perspectiva, Berlanga (2013) sostiene que las narrativas desafiantes son anómalas, en tanto que se manifiestan como actos de resistencia debido a que el sujeto ha politizado su existencia, lo que lo lleva a situarse frente a los límites de las determinaciones socio-históricas. Empero, no se limitan al desarrollo de la conciencia política, ya que a través de la anomalía, el sujeto hace del cuerpo un territorio en constante lucha, reconociendo los aspectos de dominación que recaen sobre él y las posibilidades de libertarlo. El sujeto lucha por la vida, contra la vida impuesta por el capital y sus estructuras de poder, al estar mediado por la palabra.

La narrativa hace posible habitar el mundo de un modo diferente. En consonancia con Rancière (2010), la acción política es un acontecimiento situado históricamente; a través de ella el sujeto irrumpe el orden de los procesos que acontecen en determinado espacio. Tiene lugar una dinámica que conduce al sujeto a recrear los escenarios de interacción social, que en el discurso de Berlanga (2013) se entiende como el disenso, lo cual implica relacionar la acción política con un proceso que habilita al sujeto para crear territorialidades alternativas y temporalidades otras.

En síntesis, se pueden situar narrativas que se ciñen a los cánones de la temporalidad del capital o, mejor dicho, a los discursos hegemónicos; sin embargo, también hay narrativas desafiantes que implican una tendencia hacia la construcción de experiencias que alteren el supuesto orden preestablecido a través de los discursos políticos internacionales que versan sobre la educación para los jóvenes.

## Narrativas juveniles y producción de alternativas pedagógicas

Para la jóvenes nahuas de la montaña de Guerrero, la vida cotidiana representa un constante cuestionamiento de los discursos internacionales en materia educativa. Para dar cuenta de algunos aspectos, en los sucesivo se recuperará la investigación realizada por uno de los autores del presente trabajo (Cruz, 2019), en la que se recabaron narrativas de nueve estudiantes de la Universidad de los Pueblos del Sur, inscritos en la unidad académica de Hueycantenango, con el propósito de conocer la forma en que construyen experiencias político-pedagógico-solidarias. En uno de los ejes de investigación, los estudiantes mencionaron que en el municipio donde viven la característica principal es la pobreza, en sus palabras:

*...se vive en la pobreza, en lo económico, me refiero, ¿por qué? Porque en las comunidades, pues, no tienen ningún salario fijo, que les sustente alimentación, por ejemplo, y también en vestimenta.*

Estas condiciones de pobreza exigen del campesinado su adaptación a las condiciones que el mercado impone y, por ende, tienen que migrar. Quienes viven en las comunidades periféricas del municipio migran hacia Hueycantenango (cabecera municipal), con el propósito de emplearse como jornaleros, albañiles, plomeros, electricistas, entre otros oficios. Luego, hay quienes migran hacia las ciudades de Guerrero, como Acapulco o Chilpancingo. Aunque también hay personas que migran hacia otros estados del país o hacia Estados Unidos (Bey, 2001). Todos con un mismo propósito, salir de la pobreza en que se encuentran viviendo.

Con su estancia en territorios ajenos, cambia su forma de concebir el mundo, pues se apropian de prácticas culturales y principios éticos que no se corresponden con los de la cultura Nahuatl. Al respecto, uno de los estudiantes comentó lo siguiente:

*...la mayor parte de todas las familias cambian, principalmente en el modo de vivir, las amas de casa, como el esposo está en Estados Unidos, ya no producen, ya no siembran, dejan de hacer muchas actividades en su casa... lo que tenían en la granja lo venden, ya no producen, cambian su forma de ser, principalmente en el pensamiento, porque ya no tienen como esa vida comunitaria, ese pensamiento comunitario, como ayudarnos mutuamente [...] se decía mano vuelta, titomakoua, de que yo te ayudo y tú me ayudas en mi parcela; sí, entonces ya se pierde eso, entonces ya el ama de casa empieza a ser como más individual...*

Los jóvenes reconocen la transformación gradual de sus comunidades de origen, dados los procesos de migración a los que se ven sometidos los campesinos. Empero, también reconocen los mecanismos de cooptación que emplean las instituciones políticas municipales, estatales y federales, para mantenerlos controlados, ya que se dirigen a *los principales* de las comunidades, que son los ancianos o sabios, y a los

líderes jóvenes con la intención de ofrecerles dádivas para que se sumen a determinados partidos políticos o que apoyen a candidatos específicos.

Se trata de una estrategia política de dominación, que contraviene a la organización comunitaria que es regulada por la máxima autoridad del pueblo, la asamblea comunitaria. El sujeto indígena es cercenado, pues se le arrebatada de las manos la posibilidad de organizarse y tomar decisiones. Además de que se generan condiciones para que los indígenas se mantengan en una postura de sumisión, esperando la asistencia de los partidos políticos y de las instituciones gubernamentales para resolver los problemas que les aquejan, como lo menciona otro estudiante:

*...ya no piensan en salir adelante ellos solos, están pensando que necesitan de un partido o un presidente municipal, están esperando despensas o apoyos de parte de ellos; y ellos se vuelven atendidos y ya no quieren trabajar, porque piensan que el gobierno les va a dar todo...*

En medio de estos procesos tan complejos, matizados por la pobreza, la marginación y la dominación política sobre los indígenas nahuas de la región, los estudiantes de la UNISUR externan constantemente la necesidad de seguirse formando. A pesar de encontrarse en una institución de educación superior comunitaria que no cuenta con el reconocimiento del Estado, continúan generando procesos de vinculación con sus comunidades de origen. Llevan a cabo actividades para contribuir al fortalecimiento de la organización político-comunitaria, promueven movilizaciones para demandar a las autoridades el cumplimiento cabal de sus funciones, brindan asesoría a los habitantes de sus comunidades, construyen proyectos de economía solidaria para contribuir a la distribución equitativa de los recursos que ingresan por la venta de determinados productos. En pocas palabras, ponen en práctica eso que denominan *titomakoua*, palabra náhuatl que quiere decir *te ayudo, me ayudas, nos ayudamos entre todos*.

De conformidad con sus narrativas, estudiantes y maestros de la UNISUR, en colaboración con los habitantes de la comunidad, continúan generando mecanismos de resistencia a los más de 500 años de opresión y persecución de los pueblos indígenas. En la unidad académica de Hueycantenango los estudiantes experimentan la solidaridad en la vida cotidiana y en el transcurso de su formación le atribuyen un sentido político-pedagógico para incidir en sus comunidades de origen. La finalidad es contribuir a la construcción de un mundo más justo, igualitario y libre, mediante la generación de múltiples prácticas solidarias.

## Fuentes de consulta

Berlanga, G. B. (2011). *La educación como un don y como intento compartido de aprendizaje de competencias y capacidades para hacer-nos sujetos en un tiempo revuelto*. Santiago Zautla, Puebla: Universidad Campesina Indígena en RED/Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.

Berlanga, G. B. (2013). *Venir siendo sujeto. La educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí misma como sujeto*. Santiago Zautla, Puebla: Universidad Campesina Indígena en RED/Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, 2013.

Berlanga, G. B. (2016). *Educación con sujeto: experiencia, don y promesa (otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención)*, Santiago Zautla, Puebla: Universidad Campesina Indígena en RED/Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.

Berlanga, G. B. (2016b). *Seis ideas acerca de la narración y de la producción de subjetividades que desafían: la transgresión como potencia del ser, la anomalía como modo de querer vivir y el disenso para habitar de otro modo el mundo*. Santiago Zautla, Puebla, Universidad Campesina Indígena en RED/Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.

Bey, M. (2001). "Relación campo-ciudad: desarrollo regional y la nueva espacialidad social", en Canabal, B. (Coord.), *Los caminos de la Montaña. Formas de reproducción social en la Montaña de Guerrero*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

CONEVAL. (2018). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social: Resumen ejecutivo*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

Cruz, C. (2019). *Experiencias político-pedagógico-solidarias en estudiantes de la Universidad de los Pueblos del Sur, unidad académica Hueycantenango*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez S. M. (2012). "Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual". En M. A. Jiménez (Coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México: Juan Pablos.

INEGI. (2018). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (12 de agosto), datos nacionales*. (Comunicado de prensa núm. 350/18). México: INEGI.

Larrosa, J. (s/f). "La experiencia y sus lenguajes". En: *Serie encuentro y seminarios*, Barcelona: Universidad de Barcelona.

ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivo 4*. Recuperado de [sitio web] <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>> [Fecha de consulta: 04/02/17]

Ricoeur, P. (1989). *Educación y política*. Buenos Aires: Docencia.

\_\_\_\_\_ (1995). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.

Rodríguez, E. (2001). Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo. En E. Pieck (Coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Mexicano de la Juventud-UNICEF-CINTERFOR-CONALEP-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

Timothy, D. I. & Spezia, C. (2014). *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFITEA*. Brasilia: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheón, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, Incheón- República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015.

## TÍTULO DEL TERCER TEXTO

### EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS. INTERSTICIOS Y OPCIONES POSIBLES

Ashanty Herrerías Ramírez, Sandra Daniela Chávez Urquiza y Nadia Montserrat Valdés Alonso

**Resumen:** Recuperar las alternativas que sujetos concretos generan resulta fundamental para construir una mirada diferente a la sostenida por el neoliberalismo pedagógico; que permita atender a los desafíos educativos que los conocimientos colectivos, las capacidades de los sujetos y el imaginario de justicia social demandan. Así como dar cuenta de las prácticas, saberes y discursos que se producen, circulan y apropian en relación al contexto en que inscriben en su historicidad, espacialidad, cosmovisiones y fundamentos filosóficos, políticos, históricos, sociales y educativos.

Muestra de ello es la construcción de un proyecto educativo propio que sectores del magisterio mexicano han hecho desde su quehacer y práctica docente, por más de tres décadas, en resistencia a las políticas de corte neoliberal implementadas en el país. Propuestas como el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO); el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM); y el Programa de Educación Alternativa de Guerrero: Escuela Guerrerense Altamiranista, construidas y sostenidas por las secciones de la CNTE/SNTE XXII, XVIII y XIV, respectivamente, condensan parte de este itinerario y brindan elementos para abrir lo educativo, desde las herencias, a nuevas o diferentes posibilidades.

De modo que resulta central para el campo teórico de la pedagogía preguntarse sobre qué tanto lo desplegado por los maestros y maestras cotidianamente en el aula constituye la base para pensar que en esos intersticios de resistencia y organización, se han conformado los ejes de un movimiento pedagógico que hace de su quehacer y de su lucha por la defensa de la educación pública, la base para construir propuestas y experiencias de educación alternativa.

Para fines de este trabajo hacemos uso de la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas construida por el equipo APPEAL como recurso metodológico que permite articular los fundamentos teóricos y las experiencias concretas de la realidad.

**Palabras clave:** Alternativas pedagógicas, experiencias pedagógicas, magisterio, saberes pedagógicos, sujeto pedagógico.

## *Texto completo de la ponencia*

### **Introducción**

Recuperar las alternativas que sujetos concretos generan resulta fundamental para construir una mirada diferente a la sostenida por el neoliberalismo pedagógico, la cual permita atender los desafíos educativos que los conocimientos colectivos, las capacidades de los sujetos y el imaginario de justicia social demandan. Así como dar cuenta de las prácticas, saberes y discursos que se producen y apropian en relación con el contexto en que inscriben su historicidad, cosmovisiones y fundamentos filosóficos, políticos, históricos, sociales y educativos.

En este trabajo, buscamos aportar elementos que permitan hacer visibles otras formas del hacer educativo, en su compleja relación con la producción de alternativas y el papel que éstas han jugado o pueden jugar en la lucha por la hegemonía. En este sentido, se documentan tres de las propuestas político-pedagógicas que un sector significativo del magisterio mexicano ha generado y sostenido en contextos específicos, a partir de formas de intervención concretas que, como en el caso de los profesores de Oaxaca, Michoacán y Guerrero, dan cuenta de la experiencia acumulada y las formas de participación de los docentes, en resistencia a las políticas de corte neoliberal implementadas en el país, y como respuesta a la situación de precariedad y pobreza en la que se encuentran muchas de las comunidades en las cuales realizan su quehacer.

Propuestas como el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO); el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM); y el Programa de Educación Alternativa de Guerrero: Escuela Guerrerense Altamiranista, construidas y sostenidas por las secciones XXII, XVIII y XIV de la CNTE/SNTE, respectivamente, condensan parte de este itinerario y brindan elementos para abrir lo educativo, a nuevas o diferentes posibilidades. En este contexto, resulta central preguntarse qué tanto lo que los docentes de algunas regiones del país han desplegado cotidianamente en el aula, de manera coordinada, constituye la base para pensar que en esos intersticios de resistencia y organización, se han conformado los ejes de un movimiento pedagógico que hace de su quehacer y su lucha por la defensa de la educación pública, la base para construir propuestas y experiencias de educación alternativa.

Lo alternativo constituye un eje importante en el ámbito político-pedagógico en el sentido que implica “una intervención en el marco de un proyecto; una utopía que direcciona prácticas; un presente constituido por cierta perspectiva a futuro” (Rodríguez, et al., 2013, p.170). Expresa una cierta inquietud e inconformidad con una situación dada, y son los proyectos alternativos los que se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes y las prácticas que aportan no únicamente a la comprensión de la realidad, sino que contribuyen a su transformación y a la posible potenciación de los sujetos.

De ese modo, la categoría alternativas nos permite problematizar el discurso pedagógico dominante, al tiempo que nos exige analizar las experiencias de manera contextuada, desde sus propios referentes y

saberes, para situar históricamente los procesos educativos en función de sus condiciones de producción. Es decir, problematizar acerca de qué hizo posibles dichas experiencias, así como qué se negó, invisibilizó, desconoció o reprimió. Asimismo, aporta a la discusión sobre otras formas de pensar lo educativo y lo pedagógico, a partir del análisis de situaciones concretas en el marco de su tensión-articulación con las dinámicas y posiciones que sectores específicos han generado históricamente en nuestro país.

Hacemos uso de la categoría alternativas pedagógicas en tanto herramienta analítica y campo de posibilidad. Es por ello que nos interesa no sólo lo nuevo, lo inédito, lo original, lo desviado de la norma, lo que aparece por primera vez, o lo que no tiene antecedentes semejantes, que es opuesto y excluyente de todo lo nombrado, sino también las creaciones, aunque lo sean de forma parcial, aunque contengan elementos del pasado sin resolver, aunque la desviación a la norma no alcance a destruirla (Puiggrós, 1988, p.15). Por otra parte, consideramos que lo alternativo en el ámbito de lo pedagógico sólo puede pensarse en su relación con lo hegemónico y la dinámica histórico-social y cultural:

En las instituciones educativas y fuera de ellas surgen constantemente cuestionamientos que pueden generar respuestas alternativas al sistema educativo hegemónico, a las instituciones o a ciertas áreas o niveles pedagógicos [...] que se expresan a través de expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. (Gómez, et al., 2013a, pp.44-45)

El magisterio mexicano ha trabajado en la formulación e implementación de propuestas y proyectos que plantean otras posibilidades para pensar la educación en nuestro país. El desarrollo de dichas propuestas no es nuevo, los actores que las encabezan –principalmente secciones aglutinadas en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)– se han posicionado frente a la visión que sostienen las políticas educativas implementadas de tres décadas a la fecha que, desde la óptica de los maestros, no responden a las condiciones y necesidades concretas de las comunidades, muchas de ellas marcadas por la pobreza, además de que no proveen de respuestas pertinentes a problemáticas específicas, ni reconocen la experiencia acumulada por las profesoras y profesores que participan cotidianamente en la formación de los niños y adolescentes de México.

Tal posicionamiento ha permitido visibilizar diversos proyectos político-pedagógicos que se encontraban dispersos, y que, sin embargo, han tenido un impacto relevante para la educación en regiones específicas del país. Asimismo, ha generado condiciones para que en otros espacios fueran retomados algunos debates y propuestas en torno al tipo de educación necesaria, congruente con las particularidades sociales, culturales, económicas y políticas que viven las comunidades. Por otra parte, las experiencias generadas por los docentes ha potenciado discusiones acerca de lo educativo y su sentido alternativo frente a la lógica hegemónica de los proyectos educativos oficiales, planteando desafíos epistemológicos, teóricos, metodológicos, políticos y pedagógicos al proyecto de educación nacional.

A partir de estos aspectos, y sin dejar de reconocer la diversidad de experiencias significativas que diversos sectores del magisterio han generado históricamente, interesa en este trabajo destacar algunas de las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAs) que sintetizan parte este rico, dinámico y complejo proceso del magisterio, que se condensa en la elaboración de una propuesta a nivel nacional, con las limitaciones y posibilidades que la historia le plantea a toda formulación socio-política. Éstas se sistematizaron, a partir de las categorías construidas para tal efecto, por sus alcances a nivel regional y, en cierta forma, nacional, y dado que han jugado un papel central en la definición de un ethos que cohesiona y desafía a los docentes en la construcción de una propuesta propia con la que se identifiquen y de sentido a su práctica política y pedagógica.

No es objeto de este trabajo debatir sobre la sistematización de experiencias pedagógicas, sin embargo conviene señalar algunos aspectos de lo que el equipo APPEAL en su oportunidad llamó dimensiones, categorías intermedias y campos (Gómez, et al., 2013a), en tanto permiten diferenciar planos y atender cuestiones generales y particulares para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en su despliegue histórico, ya sea como proceso, proyecto o propuesta concreta. El primero de ellos, que refiere a las dimensiones: ethos, lo procedimental y lo pedagógico. El ethos alude a las ideas que justifican la necesidad de cambio y de futuro imaginado. Lo procedimental apunta a “aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera.” (Gómez, et. al., 2013a, p.55). Finalmente, lo pedagógico indaga acerca de los rasgos particulares de cada experiencia educativa -lo relativo al currículum, a la didáctica, a la evaluación y a la relación educando-educador- con el propósito de caracterizarla.

El segundo aspecto nos permite pensar la relación entre el plano teórico y el referente empírico, así como hacer inteligible el discurso en su contexto. Nos referimos a las categorías intermedias, organizadas de la siguiente manera: proyecto ético-político, trascendencia, articulación sujeto-estructura y problemática a la que responde (correspondientes a la dimensión de ethos); estrategias, saberes sujetos, grados y relaciones de institucionalización y base material (correspondientes a la dimensión de lo procedimental) y, modelo educativo (correspondiente a la dimensión de lo pedagógico).

Y por último, con el objeto de situar un instrumento que permita facilitar la organización, revisión y análisis, así como darle continuidad a la labor de sistematización el equipo APPEAL definió 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. Para efectos de este trabajo, de los campos señalados, se privilegiaron algunos aspectos que permiten situar rasgos para pensar el sentido alternativo de las experiencias, el contexto en el cual se inscriben, los sujetos y su trascendencia.

Las entidades de la República en que las experiencias seleccionadas se han desarrollado poseen, aunque con matices particulares, características compartidas, específicamente en lo que se refiere a la situación de pobreza y exclusión que viven las comunidades de varios estados de la República mexicana, lo que tiene

implicaciones profundas en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo educación y la escuela. Así, de acuerdo con cifras obtenidas en 2015 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015, p.4), Guerrero, Oaxaca y Michoacán tenían más de 35, 000 000 habitantes en su correspondiente territorio. A pesar de su densidad poblacional, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2016) reporta que, en 2016, un alto porcentaje de la población de estos estados, se encontraban tanto en pobreza (64.4%, 70.4 % y 55.3%, respectivamente), como en pobreza extrema (23.8%, 26.9% y 9.4%, en el mismo orden); situación que ha llevado al Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2016) a catalogar a estos estados como entidades de expulsión elevada en términos de migración interna, y con un índice alto o muy alto de emigración hacia Estados Unidos de América. Asimismo, resulta fundamental señalar que, según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017, pp.113-141), en las tres entidades aludidas, el promedio de años de escolaridad de la población es por lo menos 1.3 años menor al promedio nacional (9.2), mientras que el porcentaje de población analfabeta en castellano es notablemente superior al promedio nacional (5.5%), con 13.6% en Guerrero, 13.3% en Oaxaca y 8.3% en Michoacán.

### **Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO)**

Es una propuesta educativa construida e impulsada por los maestros de la Sección XXII del SNTE-CNTE, que busca transformar la educación pública en atención a las características demográficas, culturales y económicas de las distintas comunidades y pueblos de Oaxaca y, basado en los principios de democracia, humanismo, nacionalismo y comunalidad. Esta propuesta pretende posibilitar una educación crítica, social y comunitaria, al tiempo de garantizar su sentido público, laico y gratuito.

Si bien el magisterio oaxaqueño desde principios de los ochenta ya venía trabajando una propuesta de educación alternativa, fue en tiempos de la federalización educativa que la propuesta del PTEO encontró una mayor consolidación. La firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) jugó un papel catalizador para su concreción y afianzamiento. Otro momento de despunte de esta propuesta fue en el 2012, año en el que se realizó la entrega formal del PTEO al gobierno del estado de Oaxaca y se inauguró su primera fase operativa en el ciclo escolar 2012-2013.

En atención a las necesidades y problemáticas socio-educativas de la región de una manera concreta, esta propuesta está estructurada en programas, los cuales buscan generar mecanismos organizativos y acciones adecuadas y oportunas que mejoren las condiciones educativas y de vida de los niños, jóvenes y adultos de la entidad a través de la elaboración de proyectos educativos y comunitarios; garantizar a los trabajadores de la educación, a partir de sus necesidades formativas, su formación profesional; implementar programas y proyectos educativos que consideren el contexto sociocultural, lingüístico y económico del estado; atender las necesidades y el rezago en materia de infraestructura y equipamiento educativo para contribuir al mejoramiento de la educación básica en Oaxaca, considerando las condiciones concretas y las exigencias del proceso educativo.

El núcleo operativo que propone el PTEO es el colectivo-proyecto, lo cual implica, a grandes rasgos, que cada escuela o centro escolar se constituya como colectivo y, en vinculación con la comunidad a la que pertenece, se desarrollen y operen proyectos educativos.

Esta propuesta parte de la importancia del reconocimiento de otros conocimientos, saberes y prácticas que no necesariamente se han tomado en cuenta en los planteamientos curriculares y que, de una manera u otra, organizan las identidades de quienes participan en los procesos educativos. En este sentido, subraya la importancia de reconocer, recuperar y articular los saberes populares y comunitarios en la escuela con el fin de construir los currículos escolares que den sentido y significado al proceso formativo de los niños, jóvenes y adultos del estado y, que se establezca un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad, la vida escolar y del sujeto en formación. Por ello, la propuesta curricular se ancla en la figura colectivo-proyecto, a la cual le otorga una especie de autonomía curricular, pues son las exigencias y necesidades concretas planteadas en el proyecto educativo, construido por el colectivo, las que orientan los contenidos curriculares.

Conviene señalar lo que se ha producido del proceso de construcción y consolidación de la propuesta, así como del trabajo que han sostenido las maestras y maestros oaxaqueñas, puesto que nos aporta algunas pistas para situar su trascendencia: ponencias elaboradas por los maestros de la S-XXII y presentadas en eventos académicos, eventos de debate de la propuesta educativa alternativa de Oaxaca y difusión de resultados y rutas de operación del PTEO, encuentros entre maestros y estudiantes de diversos centros educativos donde socializan sus proyectos escolares resultantes de las guías de trabajo propuestas por el PTEO, materiales y recursos didácticos elaborados por los maestros, de acuerdo a las condiciones materiales, culturales y lingüísticas de las escuelas donde laboran. Asimismo, se han producido talleres de formación docente, y sus respectivos materiales de apoyo, dirigidos a los maestros de la sección que han servido para ahondar en los elementos que sustentan la propuesta y para socializar los avances de su puesta en operación. Destaca el Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) que, desde el 2004, se realiza anualmente al inicio de cada ciclo escolar; éste ha sido un espacio importante de estudio y reflexión de la realidad educativa de la entidad y de las perspectivas que fundamentan la propuesta.

Cabe mencionar que el PTEO, como experiencias pedagógica alternativa, ha logrado sostener un proyecto que articula de manera particular diversos planos que permiten su continuidad y reconfiguración. Al respecto destacan entre otros, su profunda, compleja y dinámica articulación pedagógica con lo cultural-lingüístico y en lo territorial y desde la perspectiva de la comunalidad.

### **Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM)**

En 1995 la sección XVIII de la CNTE/SNTE estableció como una de las tareas centrales de su Proyecto Político Sindical el fortalecimiento de su ruta pedagógica a través de la construcción de un proyecto

alternativo de educación como herramienta fundamental para la transformación social hacia una nación justa y democrática; con lo que estableció la necesidad de una educación popular, integral y emancipadora, formadora de hombres críticos, creativos y transformadores frente a la crisis generalizada impulsada por los valores y prácticas del capitalismo a nivel nacional y global. Ello se tradujo en la construcción del PDECEM, elaborado a partir de la sistematización de experiencias regionales sostenidas por algunos maestros del estado. Que encontró su concreción en 2003 con la puesta en marcha de las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán (EIEB).

Cabe mencionar que desde una corriente de la sección XVIII se ha visto como forma de dotar de sentido alternativo al proyecto político-pedagógico el no concebirlo como polo opuesto a las estructuras Estatales, sino buscar en éstas una plataforma que posibilite el sostenimiento y desarrollo de sus proyectos de educación con fines y medios diferentes a los señalados hegemónicamente por el Sistema Educativo Nacional. Dicha articulación puede observarse tanto en la colaboración para el financiamiento de las escuelas, como en el trámite y obtención de registros de validez oficial de estudios que se realizan en las Escuelas Integrales de Educación Básica.

Sumado a ello, El PDECEM se ha consolidado a través de la elaboración y actualización continua de planes y programas de estudio para todos los grados de preescolar, primaria y secundaria utilizados en las EIEB, a partir de tres ejes: la articulación teoría-práctica, educación-trabajo y escuela-comunidad, para lo que se sitúan seis Dimensiones (Económica, Política, Social, Cultural, Ecológica y Cosmogónica Planetaria) que representan los grandes planos de transformación comunitaria. Los planes y programas de estudio se ven complementados por una propuesta de evaluación que se caracteriza por ser cualitativa, continua, permanente y centrada en procesos, además de incluir tres factores: evaluación docente, autoevaluación y coevaluación. A lo anterior se suman los talleres de formación del educador popular regionales y estatales organizados por la comisión de educación de la sección XVIII de la CNTE, siendo fundamental la transformación de las figuras docentes en educadores populares y emancipadores.

Además de las Escuelas Integrales de Educación Básica, el PDECEM se ha traducido en la implementación de los proyectos: Centros para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte (CDCCAD); Alfabetización Popular; y la Red de Escuelas Públicas Renovadas, que contempla: a) Programa de Desarrollo Lingüístico Integral; b) Desarrollo Neuronal Pleno; y, c) Escuelas Libres de Comida Chatarra. De este modo, es visible que el PDECEM ha buscado involucrar a grupos poblacionales de diferentes edades (desde preescolares hasta adultos mayores), así como abarcar diversas áreas del desarrollo personal y socio-comunitario.

## Programa de Educación Alternativa de Guerrero: Escuela Guerrerense Altamiranista (PEGA)

Las Escuelas Altamiranistas, son parte del proyecto educativo construido por el magisterio democrático Sección XIV de la CNTE, en las regiones de Costa Chica, Montaña Alta, Baja y Tierra Caliente del Estado de Guerrero. Con este proyecto, el magisterio guerrerense se propone impulsar y defender la educación gratuita, laica y obligatoria con un carácter democrático, nacional, y que contribuya a la convivencia humana, que inculque y desarrolle valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y el colectivismo, además de que sea científica y humanista.

Esta propuesta, está pensada para los tres niveles de educación básica y pretende establecer una escuela que forme para la vida, y enseñe para la diversidad, que sea integral y que aporte al desarrollo económico, social y cultural de la sociedad; es decir, que sea una escuela que integre en la colectividad a todos los actores como un aspecto fundamental. Centra su atención en tres líneas de acción: un programa de preparación docente, el proyecto curricular y la relación escuela-comunidad. Para cumplir con los objetivos de cada una de estas líneas se considera fundamental el apoyo financiero para la formación docente y la infraestructura de las escuelas. Actualmente, el proyecto está funcionando en 236 escuelas del Estado de Guerrero en las que participan más de 850 maestros.

Esta propuesta se estableció a partir del ciclo escolar 2011-2012, como un logro obtenido después del paro general de actividades que los 40 mil maestros del estado realizaron en 2008 en contra de la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), que imponía a la evaluación estandarizada como el paradigma para asignar recursos, calificar profesores y escuelas y cambiar el sentido de la educación, arrasando con la diversidad cultural y lingüística, así como la historia de los pueblos indígenas y afrodescendientes de la región.

Las escuelas atienden a un alumnado mayoritariamente indígena o migrante. El sujeto que se desea formar son ciudadanos como lo marca el art. 3º constitucional, con el objeto de “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, así como un individuo que respete su cultura, que engrandezca su historia y soberanía nacional, que conserve y aproveche sus recursos naturales, que sienta amor por su tierra y que sean críticos, reflexivos, creativos, libres y propositivos; es decir, éticos.

El educador es concebido como un agente de cambio y su compromiso debe ser entendido como parte de la sociedad, lo que implica no pretender proporcionarle un conjunto de indicaciones prácticas sino desarrollar en él aptitudes para la creatividad pedagógica a través de un trabajo de análisis colectivo de la problemática social. De ahí que, el programa de preparación docente se centra en la formación de una conciencia del educador en dos aspectos: el pedagógico y el relacionado con la mediación tecnológica.

Los aprendizajes se basan en las propuestas más importantes de América Latina como parte del movimiento de educación popular, se nutre de lo que los maestros caracterizan como pedagogías de la ternura, de la liberación, de la cultura, del trabajo y de la pedagogía del movimiento social.

Asimismo, los objetivos trazados en este proyecto curricular tienen como referente las necesidades de la

sociedad guerrerense, con el objeto de que la población pueda contar con herramientas que le permitan responder a la urgencia de transformar la educación y promover el desarrollo humano, abatir el rezago social y la pobreza, reducir el índice de analfabetismo, etcétera y, con ello, promover la equidad y justicia social.

Lo que aquí se documenta es parte de una historia que se sigue escribiendo, por lo que las tres experiencias pedagógicas de las que aquí se dan cuenta, deben ser leídas como huellas de inscripción que dan cuenta de un proceso histórico-social, político y cultural dinámico y abierto a múltiples posibilidades que llevan a pensar el potencial de lo educativo, los procesos de formación de los sujetos de la educación en su articulación con las prácticas, experiencias, saberes y proyectos de los actores participantes. Visibilizar estas experiencias nos permite abonar a la comprensión de lo educativo, de las propuestas y de las articulaciones que se dan en el vínculo pedagógico, así como de las bases históricas que las comunidades van conformando para construir algo propio. Son cuestiones que el debate pedagógico actual no puede, ni debe eludir.

## Bibliografía

Rodríguez, L., Abritta, A., Fernández, M., Marengo, R. & Zysman, A. (2013). Educación popular y alternativas en Argentina. En M. Gómez, M. Corenstein (Coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativa*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras/DGAPA.

Gómez, M., Hamui, L. & Corenstein, M. (2013a), Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez, M. Corenstein (Coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativa*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras/DGAPA.

Puigrós, A. (1988) Sobre las alternativas pedagógicas. En A. Puigrós, S. José, J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (2016), Anexo estadístico pobreza 2016. En *Medición de la pobreza 2008-2016*. México, CONEVAL. Recuperado de [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE\\_pobreza\\_2016.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2016.aspx)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.

Consejo Nacional de Población (2016). Geografía migratoria. En *Migración internacional: Numeralia y Geografía*. México, CONAPO. Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Geografia\\_Migratoria](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Geografia_Migratoria).

IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22 (2013). *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas. Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO*. Oaxaca de Juárez: IIEPO. Recuperado de <http://www.seccion22.org.mx/2013/11/23/cuadernillo-colectivo-estatal-pedagogico-y-de-acompanamiento-del-pteo/>.

CETEG (2013). *Proyecto Alternativo de Educación. Escuela Guerrerense Altamiranista*, (Documento interno). Chilpancingo, Guerrero: Comisión de Educación y Cultura-CETEG.

Sección XVIII SNTE/ CNTE (s.f.). *Programa Democrático de Educación y Cultura para el estado de Michoacán*. Michoacán: CNTE. Recuperado de <http://www.bachilleresquirolga.com/biblioteca/SECUNDARIA%20FLORES%20MAGON/PDECEM.pdf>.