



POLÍTICA, RESISTENCIAS Y ALTERNATIVAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Maria Mercedes Ruiz Muñoz
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Área temática: Política y gestión educativa.

Línea temática: Actores.

Tipo de ponencia: Avances de resultados de investigación.

Resumen:

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación de larga data referido al campo de la política educativa y los actores que participan en la lucha por la direccionalidad del proyecto de instrucción pública. Se presentan avances de resultados de investigación, con especial énfasis a las resistencias y las alternativas político-pedagógicas que se construyen en los márgenes de la política por parte de los actores que irrumpen con proyectos educativos, como el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PETEO), de la sección 22 de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Se parte de la perspectiva teórica-metodológica de la investigación cualitativa y de los estudios de caso. Por ese motivo, se realizaron registros de observación, entrevistas a profundidad con informantes clave, revisión hemerográfica y análisis de documentos.

Entre los principios políticos-pedagógicos que orientan el PETEO, la comunalidad se configura como un eje articulador del quehacer pedagógico fundamentado en los aportes del movimiento indígena a manera de episteme y forma de organización de los colectivos de la educación que van desde el preescolar a la educación media superior.

Palabras claves: política educativa, resistencias y alternativas pedagógicas.

Introducción

Si partimos del principio asentado en *Microfísica del poder*, de Foucault (1979), de que no existen relaciones de poder sin resistencia y que éstas son aún más auténticas cuando se forman allí mismo donde se ejercen dichas relaciones. Este autor considera al poder más como una red productiva que atraviesa el cuerpo social que como una máquina represiva.

Algunos autores consideran que el docente es un profesional que puede interferir en el rumbo de las políticas que determinan el desarrollo de su carrera, por lo que destacan su papel clave en el desenvolvimiento de toda directriz político-pedagógica. Tal es el caso de Martins, Ribeiro y Pompa (2015), quienes contextualizan las resistencias docentes en el auge del gerencialismo como lógica productivista, que se ha instalado en diversos ámbitos de la administración pública y, en particular, en el ámbito educativo, con fines de rendición de cuentas y evaluación de desempeño, estableciendo lógicas de vigilancia y control. Estas prácticas han desatado expresiones tanto de resignación como de resistencia por parte de los sujetos que se ven conminados a actuar bajo la vigilancia. Una de las expresiones de resistencia ocurre al nivel individual; se le conoce como microrresistencia y aparece de manera oculta.

Otros autores recurren a los marcos de la sociología del trabajo para abordar las microrresistencias y, en particular, a los trabajos de Hodson (1995) acerca del uso intensivo de tecnologías de control en el medio laboral. Estas tecnologías crean un contexto particularmente conflictivo, lo cual produce expresiones de resistencia que pueden llegar al sabotaje o a la manipulación de datos. Esas tecnologías controlan más que el cuerpo del trabajador, su mente y su psique. A partir de esta articulación entre tecnologías que facilitan el orden y el gerencialismo se produce una lógica de estandarización y patrones en común; así, se anula la diferencia en aras de lograr un máximo control.

Además de estas expresiones de resistencia también se encuentra lo que los autores llaman “el humor como estrategia pasiva de resistencia”, en cuanto que se ejerce una manera de hacer soportables los mecanismos de vigilancia o de rendición de cuentas. Este fenómeno se ha explorado sobre todo en ambientes controlados como clínicas o *call centers*. Estas formas de resistencia a través del humor conducen a actos de sabotaje de la productividad deseada como modo de rebelarse ante la exacerbación de la vigilancia sobre el trabajador.

En cuanto a las prácticas de resistencia de los docentes ante las lógicas de estandarización de patrones y vigilancia de su trabajo, se observa que se ejerce su capacidad para reflexionar sobre su práctica y, al mismo tiempo, se constata un uso de estrategias de resistencia pasiva o disimulada, como en otros trabajadores, a través del humor para ridiculizar las políticas gerenciales de control que buscan la evaluación y la rendición de cuentas.

El tipo de resistencias basadas en la indisciplina son una vía más eficaz que la desobediencia explícita para la ruptura del consenso social instalado en la relación inequitativa, como señala Foucault en *Vigilar y castigar*

(1975). Esta práctica de la resistencia como oposición cumple con la función de dar voz a la inconformidad y de crear un espacio para el ejercicio de la propia autonomía. En ese sentido, las desviaciones de conducta son formas de resistencia que sabotean el comportamiento esperado a través de la indisciplina, con el fin de restaurar la autonomía y la dignidad en el trabajo.

Otra de las manifestaciones de resistencia identificadas por los autores es la llamada “pedagogía de lo posible”, en la que el docente realiza lo esencialmente necesario y complementa su labor agregando su propia orientación de criterios, lo cual le permite seguir trabajando como está acostumbrado. Esto se vuelve una resistencia in situ a ciertos procesos como las evaluaciones a las cuales son sometidos y ante las que se muestran inconformes.

A la larga esto resulta en un sabotaje de esas prácticas que se pretenden implantar, lo cual comprueba que si el docente no está de acuerdo con determinada política encontrará los medios para entorpecerla y, por lo tanto, no se podrá llevar a cabo. Los autores destacan el hecho de que la docencia es un terreno de trabajo sensible, pues se trata de una de las profesiones más personales y en la cual más se involucra la propia persona; por eso, todo cambio que afecte su práctica necesariamente se encuentra ante un “terreno sagrado”, ya que es un espacio en el cual expresa su subjetividad e involucra su persona en las tareas que le competen.

En ese sentido, se debe respetar la dignidad del docente ante su práctica y considerar que es capaz de ejercer una resistencia disimulada o más activa ante las políticas que modifican su actividad y lo reducen a un elemento más dentro de una cadena de productividad. Por ello, el docente expresa su descontento ante modificaciones que él mismo reprueba con base en su conocimiento experto. Ese conocimiento es el que se debería tomar como base para todo cambio ya que se trata, precisamente, de su visión experta.

A partir de esta breve descripción de la literatura cabe preguntarse acerca de las resistencias que emergen en los márgenes de la política educativa y cómo se van configurando en proyectos político-pedagógicos alternativos frente al cambio educativo de los diseñadores y ejecutores de las reformas educativas contemporáneas. Por tal motivo, el propósito de esta investigación es dar cuenta de las expresiones de resistencia y su configuración como una alternativa a la política educativa oficial.

2. Desarrollo

2.1. Aspectos teóricos y metodológicos

Esta investigación se guía bajo el paradigma cualitativo y el enfoque de estudios de caso. El paradigma cualitativo busca la comprensión de su sujeto-objeto de estudio sin supeditarla a una causalidad única sino que se basa en la descripción densa de la experiencia. Desde el análisis cualitativo, los elementos que integran la muestra son percibidos como acontecimientos, los cuales se busca abordar a través de relatos elaborados desde la interpretación, con el objetivo de mostrar una aproximación fidedigna al caso que es

objeto de análisis. Si bien se persigue la unicidad del caso en particular, a la vez se le enmarca en un contexto complejo y se le asocia a otros con los que guarda correspondencia pero sin perder su singularidad.

De acuerdo a Stake (2005) el estudio de caso se caracteriza por ser algo a la vez específico y complejo en funcionamiento, es un sistema integrado, con límites y partes constituyentes, y con objetivos consecuentes o contradictorios.

El levantamiento de datos se realizó a través del diario del trabajo de campo, entrevistas a profundidad (8), análisis de documentos y revisión hemerográfica. Los testimonios fueron sistematizados y codificados en función del método de comparación constante, llegando a la saturación de datos mediante la agrupación en categorías (Glaser y Strauss, 1967) en matrices de doble entrada y memorandos respaldados en Atlas.Ti.

El marco teórico que orienta la investigación es el ciclo de políticas de Ball (1987) y la lógica de puesta en acto de las reformas educativas. Ambas nociones se derivan de su teoría de la micropolítica, cuyo objetivo fue elaborar una sociología alternativa de la organización escolar frente al paradigma de la teoría organizativa dominante, influenciada por los contextos burocráticos o fabriles y que tendía a desplazarse del análisis a la prescripción así como a considerar todo tipo de conflicto como un agente patógeno que debía erradicarse del sistema y no como indicio de una organización alternativa.

Frente a la idea de consenso de los ambientes organizacionales Ball recurrió a la perspectiva del conflicto y a la noción de poder que se ejerce mediante el conflicto y la negociación para lograr un acercamiento más preciso a las disputas que suceden en ambientes de estructuras laxas como las escuelas, es decir, estructuras en donde diversos cuerpos colegiados tienen intereses contrapuestos que ocurren a ritmos semiautónomos. Desde esta analítica de la micropolítica escolar centrada en el conflicto se concibe a los propios actores sociales que intervienen en la escuela como los elementos básicos de la organización antes que la organización misma (Ball y Bowe, 1992).

2.2. El Plan para la Transformación Educativa en Oaxaca (PETEO)

Los fundamentos del PTEO se encuentran en el principio de comunalidad como eje articulador. Aparece respaldado en los artículos 10, 11 y 12 del ante-proyecto de ley de la sección 22, en el capítulo IV. De la comunalidad, de la diversidad biocultural, sociocultural y lingüística. Ahí se encuentra definida como una expresión cultural de los pueblos originarios de Oaxaca, y como la base de la educación en sus niveles inicial, básico y medio superior. Se le encarga la tarea de promover los conocimientos propios que sustenten el diálogo intercultural, de solidaridad y respeto mutuo.

De acuerdo con los testimonios recabados, consiste en la toma de decisiones a través de la acción colectiva, así como en la recuperación de los conocimientos de las comunidades para enriquecer las habilidades lectoras y aritméticas básicas, orientándolas a una acción liberadora. Para poner en condiciones operativas de esta propuesta del PTEO se parte de un diagnóstico que considere el estado de los planteles y las circunstancias en que los alumnos llevan a cabo su práctica. Esto culminaría con un sistema de incentivos,

también llamado de reconocimiento a la labor, tanto para docentes como para estudiantes. Los órganos auxiliares de la sección 22, colaborarán en la construcción colectiva del PTEO:

En qué consiste el PTEO, bueno, básicamente su fundamento es la comunalidad, cómo a través de la colectividad, de la comunalidad, logramos rescatar los conocimientos de las comunidades y que esto obviamente sirva a los alumnos en función de su vida, más que saber lo básico que sería sumar, restar, multiplicar, dividir, que son como las habilidades básicas, leer, escribir, pero cómo las habilidades básicas las puede utilizar el alumno en una concepción liberadora, que es la postura que se ha venido trabajando en la propuesta que ha presentado Oaxaca en los últimos años junto con los organismos auxiliares: CEDES 22, CENCOS, algunos compañeros del Comité Ejecutivo Seccional y los compañeros de base; cuando nosotros anunciamos esta propuesta y que insisto consiste, básicamente, en primero considerar cuáles son las condiciones de vida de los alumnos, nutrición por ejemplo; segundo, considerar cuáles son las condiciones de infraestructura de las escuelas; tercero, la profesionalización de los compañeros que estamos frente a grupo y que es indispensable, y también nosotros la estamos considerando para el PTEO, y estamos considerando un sistema de reconocimiento para los alumnos y, finalmente, un sistema de reconocimiento de la labor educativa del trabajador. Y éstos son los cinco componentes del PTEO (delegada-Sector Ocotlán).

Al nivel de propuesta política-pedagógica, el PTEO se basa en la articulación de diversos contenidos que conjugan conocimiento científico e histórico, lo cual se busca aplicar a la realidad de sus comunidades. La alianza entre la sociedad oaxaqueña y el magisterio, en el marco de la creación colectiva de la propuesta del PTEO, ha sido un elemento clave para la continuidad del proyecto alternativo de la sección 22. Sin ese respaldo no se concibe que siga en pie el movimiento magisterial; el caso representativo es el de Huajuapán de León, donde la comunidad salió en defensa de los maestros ante el cerco de la policía federal:

Los padres de familia, los maestros, los alumnos tienen una participación horizontal, democrática, que se expresa en la recuperación de la ciencia, la tecnología, la filosofía mesoamericana, y recupera esa visión que se refleja en proyectos que se construyen a partir de la misma realidad que se vive con los alumnos en las comunidades. Y en Oaxaca tenemos el respaldo mayoritario de los padres de familia, de la sociedad; si no, no se explica, si no, ya nos hubiera derrotado el gobierno, rotundamente... En Huajuapán de León, por ejemplo, con la llegada de la policía federal a desalojar a los compañeros maestros allá, no se explica que la sociedad en su conjunto, que la sociedad de Huajuapán de León hubiera salido a defender a sus maestros, que hayan corrido a los policías federales (coordinador Prensa y Propaganda-CETEO).

2.2.1. El colectivo escolar-comunitario: propuesta operativa del PTEO

De manera similar a la estructura organizativa de la sección 22, agrupada en colectivos magisteriales, las escuelas se organizan en colectivos. El colectivo escolar-comunitario se presenta como un movimiento

solidario amplio que integra a docentes, comunidades y autoridades, y se plantea como la base de un “Movimiento pedagógico, cultural y social crítico”, sustentado en el título IV. De la transformación del proceso educativo estatal, capítulo I. Del colectivo escolar o comunitario, proyecto educativo y currículo crítico. En el artículo 76 que da inicio a la sección I. Del colectivo escolar o comunitario de este apartado del Anteproyecto de Ley Estatal de Educación, promovido por la sección 22, se señala que:

El colectivo escolar es un movimiento solidario integrado por trabajadores de la educación, padres de familia, estudiantes y autoridades municipales, y tiene la función de generar las condiciones para potenciar un movimiento pedagógico, cultural y social crítico, para mejorar la educación de los niños, jóvenes y adultos; la recuperación del conocimiento y la cultura comunitaria, la reflexión y reconstrucción de la práctica educativa, a fin de posibilitar la transformación de la vida de la escuela y la comunidad.

Los ayuntamientos en conjunto con los colectivos escolares comunitarios son las instancias que están más cerca de las realidades escolares en las comunidades oaxaqueñas. Por eso, son el vínculo entre la comunidad y la autoridad educativa, en este caso el IEEPO. Esto surge en el artículo 26 del capítulo III. De las facultades y obligaciones de las autoridades. Ahí se detallan las funciones que tienen a su cargo en campo y que implican la vigilancia de los fines y los procedimientos del proyecto educativo en sus respectivas comunidades. Sus tareas incluyen vigilar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, elaborar el padrón de población en edad escolar, distribuir equitativamente los recursos a las instituciones educativas de su municipio y dar mantenimiento a las instalaciones.

Está en sus facultades proponer contenidos comunitarios y regionales al IEEPO para los diferentes niveles del Sistema Educativo Estatal de Oaxaca. Sin embargo, este modo de operación se ve afectado por el decreto del 20 de julio de 2015, que reestructuró al IEEPO como un organismo descentralizado, con autonomía de gestión y personalidad jurídica, y anula la participación que tenía la sección 22 en el Instituto a raíz del acuerdo de 1992 con el entonces gobernador Heladio Ramírez.

El reto que se plantea para las escuelas-colectivo es crear su propio programa a partir de los problemas que rodean a su escuela y su comunidad. El artículo 86 del mismo apartado señala que le compete al colectivo escolar, comunitario y de supervisión escolar elaborar su proyecto educativo en función de la diversidad social y ambiental de su medio. Tales proyectos deberán llevar a cabo un análisis crítico de la realidad, que será acompañado de acciones formativas, de evaluación y reconocimiento a los docentes, así como de mejora de las condiciones materiales en los planteles escolares. Se comprobó la correspondencia entre el programa descrito en la ley y los testimonios de los docentes. El colectivo escolar define su identidad colectiva en función de su nivel y sus integrantes:

Los colectivos hacen el análisis crítico de la realidad, van diseñando un proyecto a partir de los problemas que tienen en su alrededor; forman grupos que van a resolver cada problemática que surja, se marcan lineamientos para resolverlos, se marcan reuniones, en fin. Y cada escuela tiene su propio colectivo, ya sea del nivel que corresponda, y es una identidad, y como identidad de esa escuela van a tratar de resolver sus problemas en conjunto (profesor-cesdes 22).

Al colectivo se le deposita la responsabilidad de promover la integridad de la comunidad escolar y encargarse del proyecto educativo de acuerdo con su calendario propuesto. Esto se observa, por ejemplo, en las readecuaciones que deben hacer al calendario cuando el Sindicato realiza movilizaciones. La gran responsabilidad encargada al colectivo escolar de realizar una labor transformadora está sustentada en el artículo 83 del anterior título IV. Se propone lograr esa transformación mediante las siguientes acciones: fortalecer la formación profesional de los trabajadores de la educación articulando la autonomía intelectual con la investigación y la difusión cultural; fortalecer la cultura comunitaria y propiciar la reflexión y la reconstrucción de la práctica educativa; velar por la integridad personal y social de la comunidad escolar, así como promover actividades extracurriculares complementarias.

Otra atribución otorgada a los colectivos escolares-comunitarios es la de proponer contenidos surgidos de su propia experiencia para enriquecer al “currículum crítico” que aparece formulado en la sección III, artículos 87 y 88 del mismo título IV. De la transformación del proceso educativo estatal. En esa compleja tarea intervienen diversas acciones, tales como el fomento de los derechos humanos, la adaptación de las metodologías didácticas en función de la diversidad sociocultural de los estudiantes, la investigación y la enseñanza de conocimientos comunitarios y universales, además de los procesos y modalidades de evaluación. También aparece la necesidad de crear una asignatura con contenidos específicos para el conocimiento histórico, regional y cultural del estado de Oaxaca. A modo de organización, y como canal permanente para mantener la comunicación entre los diversos colectivos-escuela de Oaxaca, se crea uno coordinador al nivel estatal para tratar temas de emergencia o consulta, de acuerdo con los artículos 80, 81 y 82 de este mismo apartado. Además, se establece la posibilidad de que entre los mismos colectivos se formen redes.

El papel de los colectivos escolares en la evaluación de los proyectos educativos de los que se hacen cargo aparece sustentado en el capítulo III. Del Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO). Estas tareas de evaluación aparecen divididas por áreas: comunitaria y de zona; por sector, región, nivel educativo, y por encima de los anteriores el colectivo estatal. En el primero se evalúan los aprendizajes y los saberes movilizados de los estudiantes, los materiales curriculares y la práctica docente. En el ámbito de sector, región, nivel educativo y colectivo estatal se evalúan las instituciones, las funciones directivas, las funciones administrativas, las técnico-asesoras y al mismo PTEO. La instancia máxima de coordinación, tanto de los colectivos locales y regionales como de las tareas de evaluación, el colectivo estatal coordinador del PTEO, llevará a cabo una evaluación permanente y sistemática de ambos niveles.

Finalmente, se le encarga otra importante tarea al colectivo escolar comunitario: elaborar proyectos para mejorar las condiciones educativas y de vida de niños, jóvenes y adultos. Debido a lo complejo de esta tarea se diseñó el Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca (PEMCVEJ), cuya función es establecer un marco de acción en diversos ámbitos como el social, pedagógico, ambiental y alimentario-económico. Sin embargo, le corresponde al colectivo escolar

comunitario hacer operativas estas acciones mediante los proyectos que diseñe en conjunto con su entorno social, y en coordinación con las autoridades sectoriales y regionales.

En el marco del PTEO, un ejemplo paradigmático de esta forma de operación es el colectivo Freinet, del nivel de formadores docentes, de la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapam.¹ Se trata de un colectivo que surgió como alternativa al plan de 1997, ya que había diferencias políticas y académicas al interior de la institución y con las autoridades educativas. Así es como surge el colectivo Freinet con la vocación de trabajar por proyectos. El colectivo se rige bajo el principio de que en la escuela se configura el pensamiento en el contexto del sujeto. Partiendo de esa premisa se dan a la tarea de propiciar las condiciones para que el sujeto pueda aproximarse a las diversas escalas de la realidad: la intangible, la material, etc. Enfatizan la tarea de superar la condición de dominados-dominadores; su filosofía es “estar en el otro siendo parte del colectivo”.

Otro principio orientador del colectivo es que no se puede homogeneizar a los sujetos ni a las disciplinas y, por lo tanto, proponen el trabajo colaborativo y un paradigma ajeno a una concepción clasificatoria de la evaluación que legitima la segregación. El horizonte ético-político que el colectivo enfatiza es el de rescatar la educación y su función social. Favorecer el desarrollo, sí, pero de acuerdo con otro paradigma, ya que hoy en día se privilegia el valor de cambio por encima del valor de uso. Es decir, se trata de fomentar una idea de desarrollo contraria a la que es funcional a las estructuras de poder.

El enfoque de la evaluación desde la mirada de este colectivo hace hincapié en que la evaluación es un juicio de valor que debe ser confiable y construida entre pares. También que es un momento para reflexionar sobre la materia de trabajo e innovar sobre la práctica. Si bien se usan instrumentos cuantitativos, que se refleja en la determinación de parámetros de evaluación, también hay una reorientación de estos instrumentos con el enfoque de la co-evaluación realizada con el concurso de los estudiantes. Para fortalecer este enfoque se propone hacer un diseño por zonas escolares de las pruebas en función del contexto de los estudiantes y la recuperación de los saberes locales. Entre las acciones a profundizar por parte del colectivo está la presentación de actos públicos de lo que se ha aprendido ante la comunidad, así como crear una plataforma para compartir experiencias de evaluación.

El ejemplo de este colectivo permite ver la manera en que se aplica el objetivo encargado a todo colectivo escolar-comunitario de acuerdo con su división por áreas: llevar a cabo una práctica transformadora tras haber diagnosticado su realidad y ejecutado acciones en beneficio de su comunidad. Para ello, los colectivos serán el vehículo del movimiento pedagógico señalado en el anteproyecto de ley.

Conclusiones

El caso de resistencia magisterial presentados, como el MDTEO, agrupado en la sección 22 de la CNTE, se enmarca en la creación de demandas en torno a un proyecto alternativo de educación pública.

Las resistencias que enarbolan denuncian la verticalidad en el diseño de las reformas, que lejos de consultarse y realizarse en colaboración con los docentes, son impulsadas con un concurso mínimo de los trabajadores de la educación.

La comunalidad como soporte epistémico de la propuesta alternativa de la sección 22, el PTEO es una expresión de las resistencias que trascienden el nivel pasivo/de sabotaje para avanzar en la disputa del proyecto de instrucción pública.

La doble labor política-pedagógica que realizan, tanto de protesta en el espacio público como de planificación de proyectos educativos, reivindica el papel del maestro como agente activo en la ejecución de las reformas y enfatizan que él, lejos de permanecer pasivo y obediente, interpelará las intervenciones realizadas a su campo profesional para proponer, en su lugar, un horizonte transformador de las condiciones de adversidad en las que opera y, al mismo tiempo, contribuirá a la defensa de la educación pública.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J., Richard Bowe, Anne Gold (1992). *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Glaser, B. y Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Hodson, R. (1995). "Worker resistance: an underdeveloped concept in the sociology of work", en *Economic and Industrial Democracy*, vol. 16, núm. 1, pp. 79-110.
- Martins, V. Almir, Ribeiro De y Pompa, A. (2015). "Aspectos de resistencia en la actividad docente", en *Educación y pesquisa*, vol. 41, núm. 3, julio-septiembre. San Pablo: Universidad Metodista de Sao Paulo/Universidad Presbiteriana Mackenzie.
- Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. París: Presses Universitaires de France.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies, in N Denzin & Y Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Third Edition. Thousand Oaks: Sage. 443-465.
- Sección 22 (2013). *El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. Oaxaca.