



ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS 3. LA SISTEMATIZACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN. EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS DEL MAGISTERIO MEXICANO: EL ETHOS, LO PROCEDIMENTAL Y LO PEDAGÓGICO

Beatriz Cadena Hernández

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM
beatrizcadena@filos.unam.mx

La sistematización de experiencias pedagógicas alternativas y sus aportes al campo de la educación y la pedagogía. Propuesta desde el programa APPEAL

Beatriz Cadena Hernández

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM
beatrizcadena@filos.unam.mx

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO): sujetos, saberes y el lugar de la escuela

Ashanty Herrerías Ramírez

Posgrado en Pedagogía. UNAM
herrerias.ashanty@gmail.com

Las Escuelas Integrales de Educación Básica del estado de Michoacán. Sujetos, saberes y experiencias pedagógicas

Nadia Montserrat Valdés Alonso

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM
monse_04@comunidad.unam.mx

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

Línea temática: Problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo (principalmente, los que tienen implicaciones en las formas de conocimiento de lo educativo y en la conformación del campo de la educación)



Resumen general del simposio

El objetivo de este simposio es 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 a partir de la propuesta teórico-metodológica de la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas. En este sentido, se sistematizan dos propuestas político-pedagógicas, que el sector disidente del magisterio

mexicano ha construido colectivamente y sostenido a partir de formas de intervención que dan cuenta de la experiencia acumulada y las formas de participación de los docentes, en resistencia a las políticas de corte neoliberal, también, es una respuesta a la situación de precariedad y pobreza en la que se encuentran muchas de las comunidades en las cuales realizan su quehacer. y finalmente aportan una mirada distinta sobre el mundo del trabajo desde la democratización del sindicato nacional de trabajadores de la educación. El análisis de las experiencias se realiza a partir de tres dimensiones: lo procedimental, lo político y lo pedagógico.

Los trabajos que lo conforman derivan de investigaciones realizadas por participantes del equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) en el marco del proyecto “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana (DGAPA PAPIIT IN40022).

Palabras clave: alternativas pedagógicas, sistematización de experiencias, magisterio mexicano, producción de conocimiento, escuela

Semblanza de los participantes en el simposio

Beatriz Cadena Hernández

Licenciada, maestra y doctorante del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de Asignatura de la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro del Programa de formación e investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México) y de la Red de Investigación en Educación Rural (RIER). Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación indígena, rural e intercultural, la sistematización de experiencias pedagógicas y las alternativas pedagógicas.

Beatriz Cadena Hernández

Licenciada, maestra y doctorante del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de Asignatura de la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro del Programa de formación e investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México) y de la Red de Investigación en Educación Rural (RIER). Sus líneas de investigación están relacionadas con la educación indígena, rural e intercultural, la sistematización de experiencias pedagógicas y las alternativas pedagógicas.

Ashanty Herrerías Ramírez

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

Nadia Montserrat Valdés Alonso

Tesista de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha sido ayudante de profesora de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM. Miembro del Programa de formación e investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México). Actualmente desarrolla la tesis titulada “La configuración político-pedagógica de los maestros emancipadores de las Escuelas Integrales de educación Básica”.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS Y SUS APORTES AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA. PROPUESTA DESDE EL PROGRAMA APPEAL

Beatriz Cadena Hernández

Resumen

En esta ponencia se presenta la propuesta de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, como una propuesta metodológica alternativa en la investigación educativa. a partir de la propuesta que el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) construyó en 1980 (Puggrós y Gómez, 2003) y que posteriormente se reconfiguró en proyectos de investigación posteriores (Gómez y Corenstein, 2013 y 2019), la cual aporta para estudiar las experiencias, diferenciar planos y así analizarlas pedagógicamente.

Al sistematizar se recuperan los saberes producidos por diferentes sujetos y grupos, así como la propia experiencia social y educativa que de otro modo sería invisible y no tendría reconocimiento, al mismo tiempo que indican los posibles desafíos y límites y transformación pedagógica en su vinculación con proyectos particulares. Asumiendo que no se trata de ajustar un modelo metodológico al proceso de investigación, desde esta propuesta deriva conocimiento pedagógico de lo educativo a partir de las dimensiones: lo procedimental, lo político y lo pedagógico.

Palabras clave: sistematización, experiencias pedagógicas, campo de la educación, categorías analíticas.

Introducción

El campo problemático de la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, parte de la propuesta que el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. (APPEAL) situó en el centro del debate desde los años ochenta, el cual se posiciona frente a otras propuestas teórico metodológicas desde otras disciplinas como el Trabajo Social. Situar la importancia de el referente de la sistematización para el campo educativo lleva a considerar lo que esto ha representado y puede representar para la producción de conocimiento sobre lo educativo, en tanto que deriva la conformación de un mapa complejo en el que se despliegan una diversidad de expresiones y prácticas que pueden jugar en la generación de alternativas pedagógicas, muchas de las cuales solamente quedan en la memoria de sus participantes.

Por ello, abrir la pregunta sobre ¿qué implicaciones tiene para el campo de la educación y la pedagogía estudiar los procesos de sistematización de experiencias en la historia reciente de los países de América Latina? Constituye un referente que plantea, no solamente cuestiones relacionadas con el objeto de conocimiento, sino con el horizonte ético, epistemológico y político en el cual se inscribe nuestro trabajo, ya que el contexto actual marcado por la crisis, la celeridad, la pobreza y la incertidumbre plantea desafío de los cuales la educación y el conocimiento no se puede sustraer. Ello implica en parte, reconocer lo que diversos sujetos han generado para situar perspectivas frente a las exigencias de la realidad educativa, tanto en el plano institucional, social, virtual como en lo que compete a las políticas de estado (nacionales, regionales y globales).

Por otra parte, la vinculación que este trabajo tiene con espacio curriculares y de formación concretos de los especialistas del campo de la educación y la pedagogía, brinda, además, una base para ampliar los horizontes de formación de las nuevas generaciones que, a través de los medios digitales y socio-culturales, recrean los lenguajes tradicionales con las nuevas configuraciones de sentido que se producen a partir de distintas mediaciones, situación que hace de la experiencia un referente ordenador central que plantea sus propias exigencias de abordaje y tematización. De ahí la importancia de trabajar al respecto y aportar, a partir del estudio de situaciones concretas, elementos para comprender, la riqueza, complejidad y particularidad de los procesos educativos en su relación con la formación de los sujetos, los saberes y las alternativas pedagógicas.

Las dimensiones teóricas: el ethos, lo procedimental y lo pedagógico

El campo problemático de este estudio se centra, tal como se señaló, en el estudio y análisis de las implicaciones que tienen los procesos de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas como un referente ordenador importante para pensar la educación de nuestro tiempo, así como para situar lo que esto representa como recurso metodológico, teniendo como punto de partida las aportaciones y elaboraciones que el programa APPEAL ha generado al respecto específicamente en la producción de conocimiento pedagógico de lo educativo.

El ejercicio de problematización desplegado para construir el objeto, parte de las siguientes líneas de reflexión y contextualización:

- En el terreno de la investigación y producción de conocimientos, los especialistas han abierto líneas de reflexión importantes para situar las implicaciones epistemológicas, metodológicas y teórico-políticas de lo que supone un trabajo de sistematización de experiencias, así como el propio sentido de ésta en la configuración de los objetos de estudio. Un punto de partida es el trabajo que el programa APPEAL ha generado y la delimitación inicialmente propuesta para avanzar en este terreno, por que lo constituye otro de los referentes ordenadores.
- En términos particulares plantear el problema de la sistematización abre la posibilidad de pensar qué tanto ésta se configura como una herramienta metodológica de corte cualitativo

que debe ser trabajada como tal, para desplegar sus alcances, ubicar sus límites y definir lo que aporta para pensar la relación entre, otros aspectos: los saberes y las prácticas; los sujetos, las experiencias y los contextos; el legado y la transmisión; las narrativas y las mediaciones; la praxis, etcétera. Éste eje conforma otro nodo problemático de la discusión y una de sus aportaciones centrales. Asimismo abre la posibilidad de generar nuevos instrumentos que, con las herramientas tecnológicas que hoy se han desarrollado, nos ha permitido generar bases de datos y ampliar los horizontes de participación y análisis.

La base teórica de este estudio parte del enfoque particular que el programa APPEAL, México-Argentina ha desplegado en diferentes momentos para abordar, a partir de estudios concretos, aspectos de carácter teórico, epistemológico, conceptual, metodológico e histórico-contextual que dan cuenta de la particularidad del campo problemático de la historia y la prospectiva de la educación en América Latina, teniendo como referente ordenador central en el estudio de los procesos que han innovado, alterado o alternado la educación tradicional.

Particularmente, APPEAL ha centrado parte de su atención en el estudio de las experiencias pedagógicas como una base que, metodológicamente, permite recuperar los procesos, prácticas, hechos, discursos, etcétera que diversos sujetos han generado, en momento y contexto particulares de la historia de los países de América Latina, para atender necesidades específicas a nivel micro y macro social, tanto en el terreno institucional como socio-cultural, frente a las limitaciones del proyecto educativo hegemónico.

Los presupuestos que constituyen el marco inicial de referencia, parten de considerar que lo alternativo remite a múltiples definiciones e ideas que evocan escenarios simultáneos, pluralidad y formas distintas de expresión. Al reflexionar sobre las alternativas pedagógicas “se producen en el devenir de las experiencias; son históricas; por tanto, pensemos de qué historia se trata, cómo leerla y encontrar en sus giros un espacio de posibilidad para la producción de nuevas o diferentes experiencias pedagógicas” (Orozco, 2013:572)

Desde esta línea de trabajo se sitúa la categoría de alternativas pedagógicas “en el sentido de cambio de una(s) cosa(s) por otra(s) introduciendo innovaciones. Innovar es mudar o alterar, introducir novedades, lo cual alude a un estado anterior o inicial a cierto grupo de posiciones que se discuten. En nuestro caso esas posiciones son las que habitualmente se denominan educacionales, tradicionales, representativas, conservadoras o dominantes” (Puiggrós, José Y Balduzzi, 1988:14). Puiggrós (2003) sostiene que una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución. Los proyectos alternativos generan significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos

o distópicos). Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad.

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico (Laclau y Mouffe, 2004), tiene como referente lo institucionalizado y puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las 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. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes diversos orientando transformaciones que impactan lo instituido.

En este sentido partimos de considerar que el ámbito de lo pedagógico no es ajeno a la dinámica histórico-social: en las instituciones educativas y fuera de ellas surgen constantemente cuestionamientos que pueden generar respuestas alternativas al sistema educativo hegemónico, a las instituciones, a ciertas áreas o niveles pedagógicos o a las actividades en el aula. Desde esta perspectiva habría que reconocer las experiencias pedagógicas alternativas, que se manifiestan en el currículum explícito y en saberes que no se enuncian. La pregunta que surge entonces es ¿cómo reconocer lo alternativo?, ¿cómo evaluar lo que constituye una experiencia que se distingue de lo hegemónico y aporta nuevos significados en el ámbito de lo educativo?

Algunos elementos básicos que podrían contener un proyecto pedagógico alternativo en tanto direccionalidad político-cultural, son: un conjunto de saberes; las condiciones sociohistóricas y culturales de posibilidad e imposibilidad; los sujetos como agentes capaces de vincular su experiencia con lo alternativo y conocimientos a transmitir (contenidos, programas institucionales, habilidades, actitudes, etc.); prácticas que vinculen los conocimientos con la realidad y que aporten algo al entorno social y cultural donde se ubican; propuestas de intervención que tengan incidencia en la realidad (personal, social y cultural) al resolver problemas, producir tramas sociales y plantear escenarios futuros.

Por otra parte valorar lo alternativo implica considerar tanto el contexto como la propuesta, es decir, requiere de un ejercicio analítico que ubique lo que opera con lo que se genera. La dinámica de lo alternativo es diversa, puede ser antagónica o complementaria a lo hegemónico, pero toma como referente el pasado y el presente para perfilarse hacia un futuro utópico (más eficiente, más humano, más justo, más solidario, emancipatorio, etcétera). En este proceso de cambio se manifiestan alcances, límites, posibilidades que devienen en proyectos pedagógicos alternativos, dignos de ser considerados en las narrativas y en historia de la educación.

Para que el acto pedagógico tenga lugar, deben condensarse las condiciones de posibilidad donde se combinan una gran gama y diversidad de aspectos que dan como resultado la complejidad social. Por ello, para que existan experiencias pedagógicas, debe haber saberes que se expresan en discursos y que adquieran independencia del sujeto que los produjo cobrando vida propia. Los saberes circulan con intencionalidades diversas, las ideas se vuelven representaciones sociales que son apropiadas y transmitidas por los sujetos en la práctica. Así,

en las experiencias pedagógicas se ponen en juego los saberes en práctica, a través de su apropiación por los sujetos que crean tramas sociales al interactuar e intervenir en la realidad.

En el ámbito de lo educativo, los discursos se expresan en la selección de contenidos curriculares y culturales que aluden a los programas de las asignaturas, a los métodos didácticos, a las formas de transmisión, a los materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las modalidades de evaluación entre otros aspectos (Orozco, 2009). Sin embargo, el orden sociocultural en el ámbito educativo también está marcado por aspectos que se encuentran más allá de las lógicas instituidas, es decir por las prácticas que se dan en la vida cotidiana y que imprimen una dinámica social particular que se expresa en la singularidad de los diversos ambientes y espacios educativos, sean estos institucionales, sociales o virtuales.

El análisis de las prácticas discursivas de las experiencias pedagógicas alternativas puede ser el vehículo para aprehender y descubrir la dinámica con la que se tejen parte de las tramas histórico sociales, particularmente en un contexto de crisis y cambios. De estos lineamientos partimos para situar el objeto de conocimiento de esta investigación, la sistematización de las experiencias pedagógicas. Asimismo, a partir de la metodología de investigación de corte cualitativo en la que se basa nuestro trabajo de indagación y de las categorías construidas, se analizarán los discursos y las prácticas relacionadas con las alternativas pedagógicas alternativas que el magisterio ha configurado, con el objeto de identificar los entramados culturales de significación sobre los cuales se construyen las experiencias y los proyectos en el ámbito educativo.

Las interpretaciones resultantes, podrán explicar los principios con base en los cuales se toman decisiones que guían las formas de intervención de los sujetos y las prácticas pedagógicas específicas, así como las tramas sociales en las que se inscriben y adquieren sentido. El uso de los campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas y el análisis desde tres dimensiones particulares: **el ethos, lo procedimental y lo pedagógico** nos permite caracterizar a las alternativas en cuanto a la problemática a la que responden; a las finalidades, fundamentos teóricos y metodológicos con los que operan; a los sujetos que las producen y a los que forman; al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben; a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen; los saberes, prácticas y discursos que producen, circulan y se apropian; y los proyectos o imágenes de futuro que construyen.

En ese sentido sostenemos que al estudiar los proyectos educativos que consideramos, como alternativos, con las herramientas conceptuales construidas y contrastarlas con el modelo hegemónico, se visibilizan sus grados de alternatividad. Cuando lo hegemónico se contrasta con lo alternativo, la diferencia puede o no ser radical aunque existe, de una u otra manera, algún tipo de articulación que los vincula. Dicha distinción no es total ya que lo hegemónico como lo alternativo está incluido en la articulación de las distintas dimensiones de la realidad social. Donde existe hegemonía, siempre existirá la posibilidad de alternativas. Esta caja de herramientas, nos permitió pensar la relación/diferencia entre hegemonía y alternativas, considerar las tensiones y articulaciones entre ellas, deliberar sobre los “grados” y “niveles” de lo alterna-

tivo (más cercano o antagónico a lo hegemónico) y agrupar las alternativas de acuerdo a las características que le son comunes, sin desconocer las particularidades que hay en ellas.

A continuación se presentan, desde las dimensiones construidas, una propuesta analítica vinculando los referentes teóricos, conceptuales, metodológicos y las categorías intermedias, elaboradas por APPEAL en el texto *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas* (Gómez y Corenstein, 2013), con el fin de hacer visibles aspectos que situamos desde la referencialidad de lo pedagógico ubicando así los retos, posibilidades y límites de la acción y transformación pedagógica y que plantean nuevas exigencias al campo de la educación, así como a los procesos de cambio.

1) La dimensión del **Ethos** alude a las ideas que justifican la necesidad de cambio y de futuro imaginado. Se ubica la *Problemática a la que responden* las experiencias, donde las propuestas surgen para transformar la realidad por medio de la educación. La carencia de escuelas o espacios de formación es uno de los problemas más identificados, seguido de la falta de atención a grupos etarios, migrantes, y personas en situación de marginación. Por ejemplo en el caso de las comunidades rurales e indígenas se plantean problemas relacionados con la pérdida de identidad, la falta de sustentabilidad y la necesidad de que los niños y niñas de estas comunidades puedan tener acceso a permanecer en la escuela sin perder ni ocultar la lengua y tradiciones.

Las experiencias que se exponen en las ponencias de este simposio, responden a un *Proyecto ético-político* donde se ven reflejadas algunas propuestas mediante la reapropiación y reinterpretación de autores clásicos y contemporáneos; de filosofías desde los pueblos originarios vinculadas con aspectos antropológicos y teorías que recupera el magisterio mexicano para trazar un horizonte hacia el cual forman las niñas y los niños desde las escuelas. La organización comunitaria, la defensa de los derechos humanos, la autogestión y autonomía, la sustentabilidad, los cuidados así como la inclusión y equidad en educación, son algunas acciones identificadas que buscan transformar o crear prácticas con el fin de incidir algún tipo de cambio en la legislación educativa. Ciertas experiencias otorgan *Sentido Alternativo* a prácticas que hacen frente a las condiciones de desigualdad, a la falta de cobertura, al currículum monolingüe o a la marginación.

En cuanto a la *articulación sujeto-estructura*, existe una diversidad de sujetos partícipes en las experiencias magisteriales, como docentes, padres y madres de familia, autoridades educativas, investigadores, asesores técnicos. La estructura del magisterio es compleja y tiene una articulación y tensión con la estructura de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo, las experiencias que se presentan muestran la articulación con las comunidades educativas heterogéneas. La *Trascendencia* es una de las categorías intermedias que nos permite situar los alcances de las propuestas pedagógicas alternativas en tanto que permite incidir en cambios complejos e intervenir la realidad hacia el horizonte construido. Las experiencias pedagógicas alternativas no se dan en el vacío, se inscriben en proyectos ético políticos más amplios que se orientan hacia procesos comprensivos, de ahí que la dimensión del ethos tenga un peso relevante en la elaboración de las propuestas y en el contenido utópico que suponen.

2) **Lo procedimental**, es la segunda dimensión analítica de las experiencias 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, HAMUI Y CORENSTEIN, 2013: 55). De ahí que las categorías que nos interesa recuperar son las *Estrategias* que se refiere al conjunto de acciones que posibilitan la permanencia de determinadas propuestas frente a los retos que las interpelan y las problemáticas a las que buscan responder. Tiene que ver con la forma en la que las demandas que se sostienen a través de los proyectos logran tener un reconocimiento y legitimación. Los *Saberes pedagógicos*, aquellos saberes relacionados con lo que los sujetos portan, saberes, prácticas y discursos que generan, en cuanto a la circulación y apropiación de los proyectos o imágenes de futuro que construyen, y también, en cuanto a los significados o sentidos atribuidos a lo “alternativo” (Gómez Sollano, Hamui y Corenstein, 2013: 61). Para la categoría *Grados y relaciones de institucionalización*, llama la atención las formas de vinculación ya sea para legitimar, financiar, aprobar o darles un marco legal a las experiencias, de ahí que por se analice la estructura y formas de vinculación de organizaciones que se autodenominan como disidentes y en resistencia, en ese sentido las secciones magisteriales tienen una relación de tensión y negociación con estructuras más amplias como la Secretaría de Educación pública, los gobiernos locales y estatales así como con otras estructuras sindicales.

3) Lo pedagógico. Se refiere a los aspectos curriculares y educativos, relacionados con la formación de los sujetos, que se materializan en la estructuración de propuestas de intervención, didácticas, áulicas, escolares. Los espacios en los que se lleva a cabo la intervención, los planes y programas, los materiales que utilizan, las formas de evaluación. En ese sentido consideramos que las experiencias pedagógicas del magisterio, se cristalizan en su propuesta pedagógica y didáctica propia, en la que sistematizan y organizan sus propias formas de intervención. Así, estos otros discursos a los que llamamos experiencias pedagógicas alternativas, traducidos eventualmente en nuevas prácticas pedagógicas, denotan expresiones educativas distantes, diferentes o ajenas, al menos en ciertos rasgos, a la propuesta oficial hegemónica. Ante el panorama presentado damos cuenta que lo pedagógico juega un papel importante en el proceso de construcción social de la reforma educativa y lo que las experiencias estudiadas muestran es que éste no es lineal; colocadas desde la alteridad, seguirán surgiendo, situando y reconfigurando en su cometido de formar sujetos distintos y de rescatar diversos saberes, intentando dar respuesta a los complejos desafíos que enfrentan los países de la región.

Los alcances que lo antes dicho tiene a partir de la experiencia desplegada por dos movimientos sociales en la historia reciente de América Latina para pensar lo alternativo en su compleja articulación y diferencia con lo que ha constituido la lógica hegemónica en la región.

Para continuar la discusión

La propuesta de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas tiene como referente teórico, los trabajos desarrollados por los distintos equipos del programa APPEAL, es así que se sostiene una propuesta metodológica para la producción de conocimiento. Es una propuesta

analítica de donde derivan dimensiones, categorías y referentes teórico conceptuales, desde el campo de la pedagogía.

Esta propuesta, no es un modelo cerrado, sino que como se mencionó, es una propuesta que al usarse en las investigaciones educativas, da muestra del potencial y de resultados que devuelven al campo teórico nuevos temas problemas, mismos que se analizan en contexto y momentos históricos específicos. El referente metodológico busca construir una herramienta que pueda retroalimentarse; además de ser una propuesta abierta a quien quiera realizar el proceso de sistematización definiendo cuál es el objetivo y cuál sería el proceso técnico operativo para llevar a cabo una sistematización, y además que pueda ser analizada pedagógicamente.

Otro de los planteamientos centrales es que es una apuesta por no universalizar el conocimiento sino que nos permite derivar nuevas categorías para comprender aspectos desde dónde y quién participa, construye o dirige las experiencias.

La importancia de la recuperación del trabajo de algunas propuestas del magisterio mexicano, radica en que resulta tener rasgos alternativos. Visibilizar las experiencias que se han generado desde los colectivos docentes, que no son experiencias escolares únicamente sino propuestas pedagógicas amplias, nos parece relevante específicamente por su trascendencia y las referencias que las constituyen. En las siguientes ponencias, se presentarán dos experiencias emblemáticas, que nacen desde la organización magisterial para la atención a la educación básica, al interior del sistema educativo y sobre todo en las geografías más vulnerables del país. En ese sentido nos preguntamos ¿en qué consisten las experiencias? ¿Cuál es su horizonte epistémico, político y pedagógico? ¿por qué se considera una alternativa?

Es así que estas propuestas, se hace cargo de las exigencias que la realidad le plantea, nos permite volver a una revalorización de la experiencia compartida, en tanto productora de saberes comunes y potenciadores de la vida comunitaria y de un proyecto social. Podría desde esta perspectiva reubicar el vínculo entre educación y escuela, alimentando el campo teórico de la labor educativa. Siendo el eje de articulación la construcción de trama social y no necesariamente la lógica neoliberal. Asimismo, se da cuenta de la insistencia de posicionarse con una perspectiva que ubique en el centro a los sujetos de manera de poder transformar sus prácticas e incluso recrearlas. La sistematización de experiencias resulta para nosotras un legado cultural.

Referencias

Gómez Sollano, Marcela; Hamui, Liz y Martha Corenstein Zaslav (coords.) (2013). "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en Gómez, Marcela y Martha Corenstein. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Facultad de Filosofía y Letras/ Dirección General de Asuntos del Personal Académicos-UNAM. (COLECCIÓN SEMINARIOS). pp. 33-65.

Gómez, Marcela y Martha Corenstein. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académicos-UNAM. (COLECCIÓN SEMINARIOS).

Laclu Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.

Orozco, Bertha (coord.) (2009). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Plaza y Valdés.

Orozco, Bertha (2013). "La categoría alternativa como elemento analizador del discurso pedagógico contemporáneo" en Gómez, Marcela y Martha Corenstein. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Facultad de Filosofía y Letras/ Dirección General de Asuntos del Personal Académicos-UNAM. (COLECCIÓN SEMINARIOS). pp. 555-580.

Puiggrós, Adriana (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, Adriana y José y Juan Balduzzi, S. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires: Contrapunto.

EL PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA (PTEO): SUJETOS, SABERES Y EL LUGAR DE LA ESCUELA

Ashanty Herrerías Ramírez

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un acercamiento a la sistematización del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), propuesta que el magisterio de Oaxaca ha venido trabajando e impulsando por más de tres décadas. Dicha sistematización se realizó a partir de las elaboraciones conceptuales, analíticas y metodológicas que el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) ha desplegado para la sistematización y análisis de prácticas, procesos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas. Se privilegiaron algunos elementos de la sistematización detallada que se realizó a partir de esta propuesta teórico-metodológica, de las que destacan las problemáticas a partir de las cuales surge el PTEO, el proyecto ético-político en el que se inscribe, los sujetos que busca formar, la cuestión de los saberes, las estrategias que despliega, lo que tiene que ver con los curricular, el lugar que se le da a la escuela, así como su trascendencia.

Palabras clave:

Presentación

Este trabajo da cuenta de algunas reflexiones derivadas de la sistematización y análisis que se realizó, en el marco del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), propuesta que el magisterio de Oaxaca ha venido trabajando e impulsando por más de tres décadas, con la intención de profundizar en la particularidad que adquieren los procesos de construcción y sostenimiento de propuestas pedagógicas alternativas y aportar elementos que permitan hacer visibles otras formas del hacer educativo.

Dicha sistematización y análisis se realizó tomando como base las elaboraciones conceptuales, analíticas y metodológicas que el Programa APPeAL ha desplegado para la sistematización y análisis de prácticas, procesos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas, con el objeto de identificar entramados culturales de significación sobre los cuales se configuran las experiencias y los proyectos en el ámbito educativo. (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013)

Para este trabajo se privilegiaron algunos elementos de la sistematización detallada, recuperando referentes como las problemáticas a partir de las cuales surge el PTEO, el proyecto

ético-político en el que se inscribe, los sujetos que busca formar, la cuestión de los saberes, las estrategias que despliega, lo que tiene que ver con los curricular, el lugar que se le da a la escuela, así como su trascendencia.

Se parte de considerar que la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas permite documentar las condiciones de producción de prácticas y experiencias educativas, dando cuenta de los procesos históricos, así como de las problemáticas, dimensiones y tendencias alternativas de una región particular, así como los posibles retos y límites de la acción y transformación pedagógica. “Interesa, en este sentido, la recuperación, sistematización y análisis de las prácticas, procesos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas surgidas en diversos momentos y contextos, así como las formas en que los sujetos involucrados en ellas producen, transmiten y transforman saberes y se apropian de los mismos” (Gómez, 2015, p. 141)

De acuerdo con esto, la sistematización de experiencias pedagógicas hace visibles las propuestas que, en contextos y momentos específicos, diversos actores generan a partir de lógicas de intervención político-pedagógicas particulares. Éstas muestran además del potencial de lo educativo, las bases históricas que las comunidades van conformando para construir algo propio, que en ocasiones puede ser la base para la formulación de proyectos populares o sociales y de formación de sujetos que, sin desconocer las lógicas hegemónicas, disputan la conducción de los procesos de formación. Asimismo, su sistematización “es un deber de memoria por lo que el legado puede transitar para recrear las genealogías de las generaciones” (Gómez y Corenstein, 2017, p. 32)

Para recuperar procesos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas y analizarlas en su despliegue histórico, diferenciando planos y atendiendo cuestiones tanto generales como particulares, la propuesta de sistematización construida por el Programa APPeAL considera tres referentes, los cuales a continuación se desarrollan brevemente.

El primero de los tres referentes, lo que en APPeAL se definió como **dimensiones**, contempla: el *ethos*, lo *procedimental* y lo *pedagógico*. El *ethos* refiere al conjunto de ideas (creencias, valores, normas y modelos) que justifican la necesidad de cambio y de futuro imaginado, y orientan el pensamiento y el comportamiento. Lo *procedimental* refiere 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”. 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.

Para pensar la relación entre el plano teórico y el referente empírico que brinde las bases para hacer inteligible el discurso en su contexto, se construyeron **categorías intermedias**. Ellas permiten dar cuenta de los siguientes aspectos en su articulación con cada una de las tres dimensiones mencionadas: *proyecto ético-político, trascendencia, articulación sujetoestructura* y *problemática a la que responde* (correspondientes a la dimensión del *ethos*); *estrategias, saberes sujetos, grados y relaciones de institucionalización y base material*

(relacionadas con lo *procedimental*) y *modelo educativo* (correspondiente a la dimensión de lo *pedagógico*).

En este marco, con el objeto de situar un instrumento que permita facilitar la organización, revisión y análisis, así como darle continuidad al trabajo de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, el equipo APPEAL definió cinco campos, que reúnen a su vez cuarenta y cinco variables: (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 una ubicación general de los campos y las variables que los componen y el instrumento construido por el equipo APPEAL para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (Gómez, Corenstein y Hamui).

Ubicación de la experiencia

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (en adelante, PTEO) se sitúa en el estado de Oaxaca, ubicado en la región sur de México, el cual ocupa el quinto lugar del país en su extensión territorial. Su división político-administrativa es considerada la más compleja de todo el país: cuenta con 570 municipios distribuidos en sus ocho regiones, en los que habitan poco más de 4 millones de personas. La vida cotidiana de una considerable porción de la población está atravesada por la pobreza, y la pobreza extrema, altos grados de marginalidad, alta polaridad social y migración. Los indicadores en términos de bienestar social se ubican por debajo de la media nacional.

La diversidad oaxaqueña se ve reflejada en muchas de sus dimensiones, tal es el caso de los climas, ecosistemas, zonas geográficas, nichos ecológicos, así como en el mosaico pluricultural que encierra la entidad. En el espacio oaxaqueño conviven 18 grupos étnicos. Más de la mitad de la población se identifica como perteneciente a un grupo indígena. En este sentido, la dimensión étnica cruza el escenario en el que se ha desarrollado la historia de esta entidad y parte de las luchas que han emergido allí, como es el caso del movimiento magisterial oaxaqueño.

Antecedentes y breve descripción

Esta propuesta recupera el ideario político-pedagógico que el movimiento magisterial de Oaxaca, nombrado y reconocido como Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO) de la Sección XXII, ha ido tejiendo por más de 35 años. Dicho político-pedagógico se ha nutrido, principalmente, por la experiencia organizativa que desde el nacimiento del MDTEO en 1980 (en tiempos de integración de la CNTE) ha configurado a partir de la lucha por la democratización de la sección sindical (Sección XXII), de la vinculación con organizaciones populares, indígenas y campesinas de la región y de la consigna, impulsada inicialmente por el magisterio indígena de Oaxaca, de construcción de alternativas educativas.

Justamente como germen de lo que después se conocería formalmente como PTEO se pueden ubicar en la década de los noventa los esfuerzos, principalmente por parte del magisterio indígena, aglutinado principalmente en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), por la definición e impulso del Movimiento Pedagógico, como movimiento paralelo al sindical, que trabajara en la construcción de alternativas educativas para el preescolar y primaria indígenas, bajo principios como: revaloración y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, democratización de la educación, hacer presente la ciencia, el arte y la tecnología en las escuelas, promoción de la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales (Bautista, 2010; Maldonado, 2010). Esto se tradujo, por ejemplo, en encuentros de intercambio entre maestros, alumnos y familias de experiencias educativas en el medio indígena, congresos y foros educativos (como el Congreso de Educación Indígena Alternativa) y proyectos de formación docente.

La génesis, estructuración e integración del PTEO ha sido resultado del trabajo desplegado por el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación (MDTEO) de la Sección XXII. Difícilmente se puede situar un momento de inauguración, pero se puede señalar que como propuesta de educación alternativa encontró una mayor concreción a partir del 2008, en el marco del pacto firmado entre el gobierno federal y la dirigencia del SNTE, llamado Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). El MDTEO hizo converger su rechazo a la ACE con la concreción del proyecto de educación alternativa que se venía trabajando anteriormente en la entidad, aunque de forma fragmentada y dispar. Esta propuesta, enunciada por el propio magisterio como contrapuesta, tiene que ver con el viraje de su lucha político-sindical hacia ejercicios de estudio y reflexión colectiva acerca de lo educativo y del proyecto ético-político del movimiento. Esos procesos dieron posibilidad de que el magisterio oaxaqueño tuviera mayor claridad con respecto al proyecto de nación que rechazaba y los elementos básicos que deberían tener un proyecto educativo alternativo acorde con las necesidades y condiciones concretas de la entidad.

Así, el PTEO es una propuesta educativa que busca “transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitario” (IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, 2013, p. 17). Es una propuesta que se plantea “potenciar la transformación de los procesos educativos, y por ende, la transformación de las comunidades que viven día a día pobreza, migración, deserción escolar, entre otros problemas.” (CEDES 22, 2012, p. 3)

La envergadura del PTEO se puede ver reflejada en los diversos aspectos que busca atender, a saber, las condiciones de vida y escolares de los estudiantes, la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, la evaluación de los diversos aspectos de los procesos educativos y el reconocimiento, promoción, formación y profesionalización de los trabajadores de la educación. Para su operación, el PTEO está estructurado en tres programas y dos sistemas, los cuales atienden estas cuestiones específicas.

-Problemática a la que responde (*ethos*)

Respecto a la categoría intermedia: Problemática a la que responde, que se refiere a la necesidad o necesidades que detonan el proceso, en el caso del PTEO se tejen en las deudas que han dejado las políticas educativas neoliberales, las cuales, han mencionado los propios maestros en diversas oportunidades, se construyeron desde una visión de homogeneidad y estandarización de lo educativo y poco consideraron las condiciones y necesidades concretas de la población del estado de Oaxaca. Por mencionar tan sólo algunas: la ausencia de mirada integral por parte de las políticas educativas en relación al desarrollo educativo, discriminación étnica, religiosa y lingüística que genera un escenario desigual, desarticulación de instituciones e instancias formadoras docentes; distribución de recursos a centros escolares supeditada a los resultados de las pruebas estandarizadas; déficit en los ámbitos de infraestructura y equipamiento escolar.

-Proyecto ético-político (*ethos*)

Su proyecto ético-político y las formas de organización que plantea responden a un enfoque comunal y recuperan elementos de los procesos de organización heredados de los pueblos originarios. Tomando como base el reconocimiento del mosaico cultural, étnico y lingüístico del estado de Oaxaca, el PTEO recupera un punto de intersección identitaria: la perspectiva comunitaria, comunal y colectivista. El sentido comunal se fija como algo propio que, si bien ha cobrado mayor fuerza en los espacios rurales más que en el medio urbano, el PTEO lo sitúa como uno de los ejes que le da sentido y dirección a la propuesta. El sentido colectivo, la ayuda mutua y suma de esfuerzos, la corresponsabilidad y compromiso con la comunidad, se definen como los puntos de confluencia de las comunidades que integran el abanico estatal, que de diversas maneras se ve reflejado en los procesos cotidianos de los habitantes. (CEDES 22, 2011)

Así, la comunalidad opera en el PTEO como lógica organizadora de los vínculos y de organización. Sin desconocer las diferencias internas y sus expresiones regionales, la comunalidad en Oaxaca, coinciden Benjamín Maldonado y Hernández Navarro, se trata de un principio rector de la vida y una episteme de los pueblos, funge como el parámetro de identificación más importante, como elemento que rige las prácticas de vida, la organización colectiva de los pueblos indígenas y el horizonte de transformación social. En suma, “consiste en una ideología política que genera identidad en torno a la comunidad. No es un principio esencialista, sino un principio rector de vida. Es una orientación de lucha, una forma de nombrar lo propiamente indígena, de identificar lo que hay que defender” (HERNÁNDEZ, 2015; MALDONADO, 2002).

Así, en el PTEO la comunalidad:

[...] describe la relación de la vida comunal de los pueblos originarios [de Oaxaca] en un marco holístico, es más que la simple cotidianidad de sus habitantes, es una asociación política, donde se valoran los derechos colectivos como eje principal a través de la asamblea comunal,

en la comunalidad se gestan procesos de compartencia, respeto, ayuda mutua, autonomía, y autodeterminación (CEDES 22, 2011, p. 74)

-Sujetos (lo procedimental)

Respecto a la categoría intermedia: **Sujetos**, respondiendo a las preguntas ¿quiénes lo generan?, ¿a quiénes se dirige? y ¿para qué se forma? Como se mencionaba, lo generan Trabajadores de la educación del Estado de Oaxaca, pertenecientes a la Sección Sindical XXII. Está dirigida a niños, niñas, jóvenes y adultos habitantes de las ocho regiones del Estado, matriculados en alguno de los niveles educativos: inicial, preescolar, primaria y secundaria del sistema educativo. Y se busca transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de las y los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral.

-Estrategias (lo procedimental)

Con respecto a la categoría intermedia **Estrategias**, que se refiere a las formas de organización, podemos decir que, en el caso del PTEO está en estrecha relación con el Proyecto ético-político de las experiencias, ya que las formas de organización que plantea el PTEO, responden a un enfoque comunal y recuperan elementos de los procesos de organización heredados de los pueblos originarios. Tomando como base el reconocimiento del mosaico cultural, étnico y lingüístico de la entidad, esta propuesta recupera un punto de intersección identitaria: la perspectiva comunitaria, comunal y colectivista. El sentido comunal se fija como algo propio que, si bien ha cobrado mayor fuerza en los espacios rurales más que en el medio urbano, el PTEO lo sitúa como uno de los ejes que le da sentido y dirección a la propuesta.

En este sentido, existe un componente que atraviesa toda la propuesta y se trata del binomio colectivo-proyecto. Este binomio juega como la unidad mínima de decisión, desarrollo y operación que busca transformar las relaciones verticales características del sistema educativo nacional. Esto implica, a grandes rasgos, que los actores educativos de cada escuela o centro escolar (a saber: trabajadores de la educación, alumnos, familias) se constituyan como colectivo, y en diálogo con la comunidad a la que pertenece, se desarrollen y operen proyectos educativos que atiendan las necesidades y características concretas. Así, los proyectos educativos que deriven de los colectivos, fungen no sólo como puente de articulación entre la escuela con la comunidad, sino también en la conjunción de esfuerzos de todos los actores educativos en el logro de objetivos a nivel aula, escuela y comunidad.

“el PTEO plantea construir los procesos educativos a través del análisis de la realidad en el contexto cultural y social, donde el conocimiento permite la conciencia de la realidad [...] es decir, conocer e interpretar las realidades cotidianas no es en lo individual sino un proceso

colectivo y dialógico, donde se articule la práctica y las dimensiones sociales del entorno” (CEDES 22, 2019, p. 27)

Desde esta forma de organización, se busca que el trabajo colectivo además de fungir como un espacio formativo, sea una forma de enfrentar los problemas comunes y en la que cada participante tenga la posibilidad y responsabilidad de aportar al grupo y a la comunidad. Lo cual le sale al paso a visiones como la técnico-administrativa y la denominada planeación estratégica, que restringen la participación en los procesos educativos únicamente a maestros y estudiantes.

-Saberes (lo procedimental)

El PTEO 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.

-Lo curricular (lo pedagógico)

Se comprende al currículum como un campo de producción de identidades que expresa las visiones y significados del proyecto educativo, por lo que “está implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce” (IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22, 2013, p. 59). se parte de la importancia del reconocimiento de otros conocimientos, saberes y prácticas que no necesariamente se han tomado en cuenta para los planteamientos curriculares, y que, de una manera u otra, organizan las identidades de quienes participan en tales procesos.

“A partir de la recuperación y reconocimiento de los conocimientos y saberes comunitarios, el colectivo reflexiona curricularmente los contenidos, procedimientos didácticos, formas organizativas que entran a la escuela. Esta recuperación de los conocimientos y principios éticos que la comunidad ha mantenido se convierte en un elemento necesario al momento de construir curricularmente, porque les garantiza a los estudiantes fortalecer su identidad cultural” (CEDES 22, 2019, p. 29)

De ahí que se subraya la importancia de valorar, 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 y que se establezca un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad y la vida escolar.

Es así como la propuesta curricular del PTEO se ancla en la figura colectivo-proyecto, con lo que se le otorga cierta autonomía, puesto que son las exigencias y necesidades concretas planteadas en el proyecto educativo, construido por el colectivo, las que orientan los contenidos curriculares. “Los colectivos hemos transitado por diferentes momentos en nuestra construcción y reflexiones curriculares. [...] tenemos que reconocer que existen ya en los niveles educativos, zonas escolares y colectivos en diferentes grados de avance en las construcciones curriculares. “En algunos colectivos se ha avanzado en la reflexión y transformación de su práctica docente y organización curricular, otros más han iniciado un proceso de reflexión ante la necesidad de construcción curricular y, debemos reconocer, a algunos más, que no han incluido en sus procesos formativos y acción del proyecto la praxis curricular” (CEDES 22, 2022, p. 36)

La idea de *proyecto educativo* presente en el binomio colectivo-proyecto busca salirle al paso a visiones, como la técnico-administrativa y la denominada planeación estratégica, que restringen la participación de los procesos educativos únicamente a maestros y estudiantes. Por el contrario, se plantea como un proyecto que extiende la noción de actor educativo a todos los trabajadores de la educación y no sólo a personal docentes, a alumnos y alumnas, familias y a quienes forman parte de la comunidad en donde se encuentra la escuela.

De esta manera el trabajo colectivo, además de fungir como espacio formativo, es una forma de enfrentar los problemas comunes y en la que cada participante tiene la posibilidad-responsabilidad de aportar al grupo y a la comunidad. Los *proyectos educativos* fungen como puente de articulación entre la escuela con la comunidad en la que se encuentra y la conjunción de esfuerzos de los actores educativos, como construcción colectiva que problematiza la realidad socio-educativa a través de las dimensiones pedagógica, administrativa y comunitaria. Este proceso, señala la propuesta, “permite repensar la escuela que queremos y los contenidos culturales que deseamos desarrollar, acordes con las necesidades de la comunidad y la escuela [...]” (CEDES 22, 2012, p. 55).

Trascendencia (*ethos*)

La trascendencia de esta EPA se puede ubicar en distintos planos: por su perduración en el tiempo, por las articulaciones que ha producido, así como por lo que en marco de su desarrollo e implementación se ha generado. El PTEO ha logrado sostener desde hace más de una década un proyecto que articula de manera profunda, compleja y dinámica lo pedagógico con lo cultural-lingüístico y lo territorial, desde la perspectiva de la comunalidad. Lo que se ha generado va desde propuestas concretas en el plano de las micro experiencias hasta su trascendencia como proyecto educativo y comunal. Sin desconocer su riqueza, como ejemplo se pueden mencionar los espacios de encuentro y formación entre maestras y maestros que se han ido construyendo, que además de que han sido base para compartir propuestas y enriquecer su práctica, lo han sido para generar saberes y propuestas propias que respondan a las necesidades de las instituciones educativas de la región oaxaqueña. Entre ellos destacan los Talleres de formación docente llamados Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA), los

cuales, desde el 2004, son llevados a cabo año con año al inicio de cada ciclo escolar y que ha sido un espacio importante de estudio y reflexión de la realidad educativa de la entidad y de las perspectivas que fundamentan la propuesta del PTEO y, de los que han derivado valiosos e invaluable materiales y recursos de memoria de los procesos de constitución del PTEO y también de la formación de los maestros.

Guiada por los principios de construcción cooperativa y diálogo que la sustentan, es una propuesta que, dicho por el propio magisterio de Oaxaca y que se ve expresado en los diversos materiales elaborados, se sigue construyendo en diálogo y compartición con los centros de trabajo y las comunidades, con la participación de todos los actores sociales que intervienen en los procesos educativos, recogiendo y sistematizando las experiencias educativas, pedagógicas y didácticas que se desarrollen al interior del magisterio.

El PTEO, junto con otras propuestas que han generado sectores del magisterio mexicano desde su quehacer y práctica docente, 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.

Referencias

- Bautista, E. (2010). La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca. *El Cotidiano*, 159, 101-107.
- CEDES 22 (Ed.) (2002). *Taller Estatal de Educación Alternativa 2022-2023. Educación propia en realidad cotidianas*. Oaxaca de Juárez.
- CEDES 22 (Ed.) (2011). *Taller Estatal de Educación Alternativa 2011-2012. La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social*. Oaxaca de Juárez.
- CEDES 22 (Ed.) (2012). *Taller Estatal de Educación Alternativa 2012-2013. El colectivo y los proyectos educativos como esencia transformadora de la vida escolar y comunitaria*. Oaxaca de Juárez.
- CEDES 22 (Ed.) (2019). *Taller Estatal de Educación Alternativa 2019-2020. Proyecto educativo: la continuidad de la resistencia pedagógica en Oaxaca*. Oaxaca de Juárez.
- Gómez Sollano, M & Corenstein, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En M. Gómez & M. Corenstein (Coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* pp. 21-40). México: Newton.

- Gómez Sollano, M, Hamui, L. & Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez & M. Corenstein (Coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 33-65). México: Facultad de Filosofía y Letras/DGAPA.
- Gómez Sollano, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. *Historia y horizontes. Praxis & Saber*, 6(12), 129-148.
- Hernández, L. (10 de noviembre de 2015). La comunalidad y la nostalgia del porvenir, *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/10/opinion/017a2pol>
- 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*. Oaxaca de Juárez.
- Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto* (Tesis de Doctorado). Universidad de Leiden, Países Bajos.

LAS ESCUELAS INTEGRALES DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MICHOACÁN. EXPERIENCIAS, SUJETOS Y SABERES.

Nadia Montserrat Valdés Alonso

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo recuperar y problematizar la relación entre saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas a través de un ejercicio de sistematización de la experiencia de educación alternativa construida y sostenida por maestros y maestras de la sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en el estado de Michoacán en México. Para ello se toma como base la propuesta teórica y metodológica, así como parte de los referentes histórico-conceptuales desarrollados desde el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), para pensar desde las particularidades de las experiencias, los sujetos y los saberes que construyen y circulan en el ejercicio cotidiano dentro la escuela y su articulación con la comunidad a la que pertenece.

Palabras clave: Experiencias Alternativas, sujeto pedagógico, saberes, vínculo escuela-comunidad

Presentación

En este trabajo se aborda la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas como una metodología que permite recuperar prácticas y saberes que sujetos particulares en contextos específicos generan y sostienen. Para esos fines, se tomará como guía la propuesta de ubicación de las dimensiones: *ethos*, *lo procedimental* y *lo pedagógico*, que permitirán situar algunos recortes de la experiencia que abonen a la reflexión en torno a la producción de experiencias pedagógicas alternativas y la producción de saberes y sentidos que dentro de ellas se generan, así como plantear preguntas en torno a qué tanto de lo desplegado por los docentes en el aula constituye la base para la conformación de 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 y de reconfiguración de la escuela a partir de colocar en el centro vínculos como teoría-práctica, escuela-comunidad o educación-trabajo. (Cfr. Gómez, Hamui, & Corenstein, 2013).

Respecto al referente empírico, se recuperan experiencias de algunos colectivos docentes de Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB) pertenecientes a la región Los Reyes del estado de Michoacán, México, que a su vez son parte del Programa Democrático de Educación y Cultura de dicho estado (PDECEM), sostenido por maestros disidentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) aglutinados de la sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). En ese marco, se parte del entendido que recuperar la narrativa de las y los maestros permite reconocer los saberes y conocimiento que

poseen y hacen circular, así como problematizar la vida escolar, con lo cual se reconocen prácticas que en otros espacios no son reconocidas como pedagógicas, y que tienen la potencialidad de intervención y de abrir nuevas propuestas de organización y sobre los sentidos de lo educativo y la escuela.

Finalmente, cabe decir que parte de las reflexiones que se presentan en este espacio se derivan de los trabajos realizados en el marco del desarrollo de la investigación “La configuración político-pedagógica del docente emancipador en la propuesta de educación alternativa de la sección XVIII de la CNTE. Sistematización de experiencias desde narrativas docentes”, realizada para optar por el grado de licenciada en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Ubicación y contexto

El estado de Michoacán se ubica en la región oeste de México y está compuesto por 113 municipios en los que habitan en total 4,748,846 personas, de las que 3 de cada 100 son hablantes de alguna lengua indígena y el 29% vive en localidades rurales (INEGI, 2020: 9). En general, aunque con ciertos matices, el estado se caracteriza por la marginación en los planos económico, cultural y educativo, por una parte, y por otra, por la pluralidad y diversidad cultural y social. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) reporta que en 2018 el estado tenía un alto porcentaje de su población tanto en pobreza (46%), como en pobreza extrema (6.1%) (CONEVAL, 2020: 14). Respecto a lo educativo, el promedio de años de escolaridad de la población es por lo menos 1.1 años menor al promedio nacional, mientras que el porcentaje de población analfabeta es 2% superior al promedio nacional (INEGI, 2020: 9).

Los datos anteriores son relevantes en tanto permiten tener claridad respecto a las condiciones en las que los maestros y maestras construyen, sostienen y se reconocen en su proyecto de educación alternativa, así como de la complejidad del contexto y realidades en las que este se ha sostenido, pues cabe decir que las propuestas de este sector del magisterio se han extendido de manera importante en toda la extensión territorial del estado, con matices en cada región.

El ethos. Aproximaciones al proyecto ético-político

En 1955 la sección XVIII de la CNTE/SNTE comenzó a andar el camino político-pedagógico que le permitió establecer como tarea de su proyecto político sindical la construcción de una propuesta de educación alternativa al modelo neoliberal. En ese marco, los y las maestras disidentes del estado manifestaron:

como movimiento cuestionamos el proyecto educativo que perfila el gobierno federal por responder a las necesidades y exigencias de la oligarquía nacional e internacional que atenta contra la identidad y soberanía nacional, niega una formación integral, científica, humanista y plena de los niños y jóvenes. Sostenemos que la educación es una herramienta fundamental para la transformación social y que tiene que contribuir a la construcción de una nación justa, democrática y soberana, de igual manera tiene que formar hombres cultos, críticos, reflexivos, creativos, conocedores de la historia,

conscientes de la realidad económica, política, social, cultural y ecológica y con la disposición y conocimientos necesarios para transformarla para el bien común. (Sección XVIII del SNTE/CNTE Michoacán, s/f: 3)

Dichas pretensiones y motivaciones se tradujeron en la elaboración conjunta del Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM) por parte del magisterio y miembros de comunidades de la entidad. Fue en el 2003 que la implementación de dicha propuesta se fortaleció con el surgimiento de sus Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB); acontecimiento que ha representado un parteaguas en el desarrollo del proyecto general de educación alternativa de la sección XVIII. Cabe señalar que el alcance de la propuesta tiene que ver con una de las características centrales de la coordinadora, que de acuerdo con Street (2000: 178) se trata de su “institucionalidad fundamentalmente sindical”, desde donde esta sección disidente del magisterio se coloca como actor de la propuesta desde su interlocución con el Estado y sus instituciones.

De ese modo, desde la propuesta político-pedagógica impulsada por la CNTE el proyecto alternativo responde a la educación neoliberal, la sección XVIII ha elegido como forma de dotar de sentido alternativo al proyecto 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 y las directrices que a nivel global se plantean en materia de educación. Dicha articulación puede observarse tanto en la colaboración para el financiamiento de las escuelas —al reconocerse que los proyectos educativos impulsados por la sección XVIII del SNTE/CNTE forman parte de la esfera del bien público—, como en el trámite y obtención de registros de validez de los estudios que se realizan en las Escuelas Integrales de Educación Básica.

En cuanto al programa de Escuelas Integrales de Educación Básica, que es uno de los proyectos en los que se concreta la propuesta general de la sección XVIII, surge con la finalidad de proponer una nueva forma de gestión y organización e implementar el proyecto político-pedagógico de esta sección sindical, que se interesa en una transformación educativa que tenga como horizonte una educación popular, liberadora, democrática, científica, humanista e integral. Esa nueva forma de organización comienza por asumir una praxis del ejercicio de la democracia, con lo que se busca

potenciar la participación, el análisis, la discusión y la generación de propuestas y alternativas para el desarrollo de la comunidad a partir del consenso en la toma de decisiones colectivas y sus formas de concreción. El trabajo que se realiza en colectividades organizadas, propicia el desarrollo de la personalidad de cada uno de sus miembros, armonizando los intereses individuales con los colectivos. Reflexión, determinación y acción colectivas son valores ...que, ... permitirán el fortalecimiento de la paz, de la dignidad, de la justicia y el respeto a los derechos humanos. (Sección XVIII de la CNTEb, s/f: 7)

El principio democrático del que se parte para pensar la organización de las escuelas da lugar a una reconfiguración del personal educativo, que en este caso se agrupa en colectivos de maestros y maestras, de modo que en las EIEB no se encuentra la figura de director, por ejemplo, sino que hay coordinadores y comisionados que además van rotan en sus actividades periódicamente. Por otra parte, se forman también colectivos de padres y de alumnos, lo que permite avanzar en la sistematización de propuestas y planificación de actividades. Con ello se busca construir una escuela que asume por tarea principal formar sujetos para la emancipación individual y colectiva, en el marco del respeto a la dignidad de las personas, la justicia social y la democracia.

En ese sentido, las EIEB se configuran como escuelas concebidas y construidas desde principios como los de las pedagogías críticas y sobre todo la educación popular. Así, desde el proyecto, la escuela es entendida como espacio de resistencia, organización y encuentro (Villanueva, 2016); de acuerdo con los propios maestros la escuela se configura como un espacio pedagógico público que a partir de ser reapropiado se refunda colocando en el centro el vínculo escuela-comunidad.

Lo procedimental. Sujetos, saberes y la experiencia en la escuela

Como se mencionó anteriormente, los sujetos involucrados en la experiencia son principalmente los maestros magisterio pertenecientes a la sección XVIII del SNTE/CNTE en Michoacán, cuyos miembros han buscado llevar a cabo un proceso de transformación de maestros a educadores populares, de acuerdo con una diversidad de referentes relacionados, en su mayoría, con la corriente político-pedagógica de la Educación Popular. Sin embargo, el proyecto también es sostenido en alguna medida por las comunidades a las que pertenecen las escuelas. Al respecto, las maestras del preescolar José Francisco Trinidad Salgado señalan:

Por eso lo que nos planteamos en las Escuelas Integrales de construir colectividad a partir de lo común es difícil, se plantea como una utopía que siempre buscamos. Yo la busco. No quiere decir que no lo vamos a lograr o que es imposible, sino que seguiremos trabajando al respecto. Yo creo que uno de los objetivos principales es lograr la comunalidad, el trabajo en comunidad, en colectivo, no solo entre nosotras, sino entre la escuela y la comunidad.

Como colectivo pasamos mucho tiempo juntas, somos familia también. Vivimos y disfrutamos juntas la escuela y la pensamos juntas también. De eso se trata de la participación de todas en la construcción de este proyecto. (Entrevista 1, 2019, min 1:12:02)

En ese ejercicio democrático convergen algunos aspectos planteados como ejes del movimiento magisterial mexicano, tales como propiciar la formación de seres humanos en la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa; vincularse a un proyecto de nación emancipadora como aspiración histórica de los oprimidos; y empoderar a los sujetos oprimidos para el ejercicio de la autonomía y soberanía popular, a partir de reconocer la capacidad de ejercer por sí mismos la libre decisión y participación. Lo que da cuenta de

la capacidad del magisterio para hacer circular las experiencias regionales, hacia lo estatal, nacional y devolverlo a las bases.

Por lo anterior, en la consolidación de esta experiencia tiene que ver la participación de diferentes sectores de la sociedad, que coinciden en el objetivo de generar una propuesta educativa popular, que recupere el sentir y las necesidades y demandas de los pueblos y la comunidad que la sostiene y de la que forma parte. La escuela se configura entonces como espacio de resistencia y convergencia del actuar político-pedagógico de los maestros democráticos, sus saberes y los saberes de la comunidad. En concreto, las EIEB son “concebidas y construidas desde la educación popular, se concretan en espacios de resistencia y lucha a la ideología capitalista, representan una alternativa educativa humanística y emancipadora para el desarrollo pleno del sujeto, siendo éste el eje central de la práctica educativa” (Cisneros. 2016. 166).

Lo pedagógico. El curriculum en la propuesta

Parte de lo anterior se materializa en la producción de documentos que dan cuenta de su propuesta de educación alternativa, sitios web, blogs y páginas en redes sociales en donde se puede conocer parte de las actividades que esta sección del magisterio realiza. Asimismo, ha concretado su propuesta en planes y programas de estudio y libros de texto para todos los grados de preescolar, primaria y secundaria, a utilizarse en las Escuelas Integrales de Educación Básica, mismos que actualizan periódicamente a partir de tres articulaciones: teoría-práctica, escuela-trabajo y escuela-comunidad.

Referente a la articulación teoría-práctica se plantean cinco dimensiones que representan los planos de transformación comunitaria y se desglosan en 10 líneas estratégicas basadas en la lectura del mundo que los maestros han construido.

Dimensiones	Líneas estratégicas
Dimensión económica	La comunidad promotora del trabajo como valor social y desarrollo de múltiples capacidades.
	La comunidad constructora de nuevas redes productivas.
Dimensión social	La comunidad que construye la soberanía alimentaria y la salud integral.
	La comunidad que construye la justicia social.
Dimensión política	La comunidad organizada de manera democrática construyendo el Poder Popular.
Dimensión ecológica	La comunidad protectora del medio ambiente.
Dimensión cultural	La comunidad conocedora de los adelantos científicos y tecnológicos.
	La comunidad que vive, baila, canta, juega y crea.
	La comunidad cultural y el rescate de la identidad.
	La comunidad lectora y pensante.

A partir de tales dimensiones y sus líneas estratégicas se busca construir una propuesta curricular que dé cuenta de las realidades de los estudiantes y la comunidad y haga frente al modelo hegemónico neoliberal en las diferentes esferas de la vida, llevando la propuesta más allá de lo escolar. Ello se complementa con las planeaciones comunitarias anuales derivadas de una asamblea con la comunidad al inicio del ciclo escolar, planteada como una “acción colectiva de lectura de la realidad para entender el origen de las problemáticas que se plantean, ampliar el conocimiento sobre las mismas, diseñar, prever, potenciar y proyectar el futuro que queremos, articulado al nuevo modelo social al que aspiramos” (Sección XVIII CNTE, s/f, 27) y que a su vez derivan en la planeación escolar por área. Lo anterior supone la concepción del currículo desde cuatro dimensiones: educativa que contempla proyectos, plan de estudios y actores (educadores-educandos); pedagógica que consiste en áreas de conocimiento y procesos de enseñanza y aprendizaje; didáctica que contempla recursos, métodos y tareas; y la social en la que se incluyen el contexto, fines, procesos políticos y función social de la escuela (Sección XVIII CNTE, s/f, 25)

Respecto a las articulaciones escuela-trabajo y escuela-comunidad, dentro de las Escuelas Integrales se impulsan los Proyectos Productivos acordes a las características de la comunidad en la que se ubica la escuela

como un medio para proveer con abundancia creciente, el sustento material de la comunidad... enaltezcan el espíritu humano y para que, de manera colectiva, satisfaga las necesidades de toda la sociedad, rechazando el eficientismo

productivista ligado al trabajo asalariado para la explotación, el individualismo y la competencia. (Sección XVIII de la CNTEb, s/f: 8)

Desde ese enfoque, la participación de los padres y madres de familia es fundamental para el desarrollo del colectivo comunitario. Al igual que los alumnos, éstos participan en el diseño del plan educativo y de manera total en los proyectos productivos para el autoconsumo.

A propósito de los aspectos señalados, el colectivo de maestros de la escuela integral Telesecundaria de San Sebastián señala:

sostener esta escuela ha sido un reto desde el inicio, desde que comenzamos bajo un árbol. El proyecto de educación que como maestros disidentes hemos construido junto con los líderes nos plantea cuestionarnos nuestra práctica todo el tiempo y nos obliga a movernos de nuestros lugares de confort...Sostener el proyecto productivo [(banco y producción de tilapia)] también es un reto porque no siempre hay las condiciones para que los padres participen, pero aun así llevamos más de 10 años con él y además es un referente para nuestras planeaciones, por ejemplo en matemáticas revisamos cómo hacer las cuentas, en biología cómo cuidar del pez y su ambiente adecuado, así es como aparece el proyecto en las materias. (Entrevista 4, 2019, min 25:04:)

Por su parte, el colectivo de maestros del preescolar indígena Jean Piaget recuperan la relevancia de la escuela en la vida de la comunidad:

Bueno, esta escuela se abrió por la necesidad. Aquí en la colonia hay muchas personas que son indígenas, que vienen de comunidades indígenas. Hay personas de Atapan principalmente y muchas otras, pero además ahora tenemos niños que vienen de Guerrero, de Chipas...que vienen al corte de la zarzamora, de la caña y se quedan aquí. También vienen de Pátzcuaro, vienen al corte de la zarzamora y se casan o hacen su vida aquí.

Entonces es a partir de las características de la comunidad que pensamos en hacer visible la necesidad de abrir una escuela indígena que respetara la diversidad y en la que la gente se sintiera a gusto. (Entrevista 2, 2019, min 01:20)

Así, un aspecto que mueve y diferencia a las escuelas integrales de la escuela oficial es la organización curricular y de la vida escolar a partir de estas dimensiones y sus líneas estratégicas, que son producto de una lectura particular de la realidad y reflexiones de los maestros. "A partir de temas generadores y del análisis del contexto se ubican: intereses, expectativas, necesidades y problemáticas de la comunidad. Así, los contenidos y objetivos de cada línea se relacionan con el contexto inmediato." (Cisneros, 2016, 169)

Se puede decir que una de las principales aspiraciones del movimiento, a través de las Escuelas Integrales, es generar un proyecto de transformación social que tiene en el espacio escolar el centro de su propuesta política, a partir del aprendizaje basado en pedagogías del trabajo y la

articulación con procesos comunitarios que permitan ampliar el horizonte escolar-comunitario. (Colín, 2019)

Desde los fundamentos de las EIEB, la Sección XVIII de la CNTE plantea:

Buscamos que la escuela se repositone en el imaginario de la población, que a través de la misma la comunidad vea y conozca la problemática presente, al mismo tiempo que se plantean perspectivas de solución y se participe de los procesos de lectura, concientización y transformación de la realidad. Es un medio a través de la cual nos constituimos en una sociedad política, culta, pensante y crítica de la realidad. Es uno de los instrumentos para hacer viable la justicia social. (s/f, 26)

A modo de cierre

El magisterio ha concretado su propuesta en planes y programas de estudio y libros de texto para todos los grados de preescolar, primaria y secundaria, a utilizarse en las Escuelas Integrales de Educación Básica, mismos que actualizan periódicamente a partir de tres articulaciones: teoría-práctica, escuela-trabajo y escuela-comunidad. Además se recuperan las discusiones, reflexiones y experiencias vertidas en encuentros como el del Educador Popular, que el mismo magisterio organiza periódicamente como parte de un programa de formación docente. Lo anterior da cuenta de su capacidad para hacer circular las experiencias regionales, hacia lo estatal, nacional y devolverlo a las bases.

Se puede decir entonces que las acciones político-pedagógicas que llevan a cabo los y las maestras, dentro del horizonte organizativo sindical de la coordinadora, sitúan a la escuela y la educación pública como un espacio de disputa por un proyecto de educación alternativo que recupera y da lugar a los saberes magisteriales construidos y sistematizados en contextos particulares, y los articula con los saberes de la comunidad y la propuesta curricular particular.

Por lo anterior, en la consolidación de esta experiencia tiene que ver la participación de diferentes sectores de la sociedad, que coinciden en el objetivo de generar una propuesta educativa popular, que recupere el sentir y las necesidades y demandas de los pueblos y la comunidad que la sostiene y de la que forma parte. La escuela se configura entonces como espacio de resistencia y convergencia del actuar político-pedagógico de los maestros democráticos, sus saberes y los saberes de la comunidad. En concreto, las EIEB son “concebidas y construidas desde la educación popular, se concretan en espacios de resistencia y lucha a la ideología capitalista, representan una alternativa educativa humanística y emancipadora para el desarrollo pleno del sujeto, siendo éste el eje central de la práctica educativa” (Cisneros. 2016. 166).

La propuesta educativa se sustenta en un pensamiento crítico en el que convergen multiplicidad de pedagogías y principios, según la sistematización que hacen los propios maestros, van desde los principios de la economía solidaria; la educación liberadora de Freire; la pedagogía bolchevique de Makarenko; la educación socialista de los legados de cardenismo; la pedagogía de la totalidad de Zemelman; la pedagogía de las resistencias de Korol; la pedagogía de la ternura de Lidia Turner; la pedagogía de la tierra; hasta la pedagogía de la alegría de Mariano Algava,

y otras que se suman (Sección XVIII de la CNTE, s/f, 21). Los docentes también tejen propuestas metodológicas para la transformación educativa, sustentado en la teoría pedagógica y didáctica crítica, con la finalidad de construir un currículo de la soberanía nacional popular del buen vivir y de la felicidad, a partir de realizar un análisis crítico de la realidad concreta y resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos son algunos aspectos que caracterizan los referentes teóricos de la construcción de las propuestas de educación alternativa.

Retomar estos aspectos, aunque breves, permite reconocer los saberes y conocimientos que poseen y hacen circular, cuando se asume el compromiso de problematizar la vida escolar de manera histórica y contingente, con lo cual se reconocen prácticas no reconocidas como pedagógicas, que tienen la potencialidad de intervención y de abrir nuevas propuestas de organización y sentido de lo educativo, además permite legitimar el saber pedagógico que desde esta experiencia se produce, las formas de apropiación y transmisión de su concepción de educación como popular, integral, científica y emancipadora donde las educadoras y educadores son reconocidos como sujetos políticos, intelectuales, populares, críticos y transformadores, quienes además de ser portadores de saberes, los transmiten. La experiencia construida por el magisterio refiere también a un ideario político en la defensa de derechos vitales, el cual deriva a una propuesta desde lo pedagógico hacia una justicia educativa, además permite construir otras narrativas sobre la escuela, el conocimiento y los saberes, entendidos como resultado de la experiencia que habilitan al sujeto como poseedor de un saber valioso y como productor de su realidad (Puiggrós. 2004:13-16).

Bibliografía

- Cisneros, L. (2016) "Las escuelas integrales de educación básica. La buena educación para el buen vivir" en Las alternativas educativas desde la pedagogía crítica y la educación popular. México: Ediciones michoacanas
- Colín, A. (2019). Entre la lucha magisterial y las alternativas educativas. Las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán, México. [Tesis de maestría en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana]
- Corenstein, M., Cadena, B., Flores, B., López, B., Magaña, Z., Ortiz, L., & Zuñiga, N. (2013). Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010). En M. Gómez Sollano, & M. Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (págs. 391-426). México: UNAM-Colección Seminarios .
- CONEVAL (2020). Informe de pobreza y evaluación 2020. Michoacán. México: CONEVAL. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Michoacan_2020.pdf [Consulta: 15 de mayo del 2021]

- Gómez, M., Hamui, L., & Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez Sollano, & M. Corenstein Zaslav (coord.s), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (págs. 33-65). México: UNAM-Colección Seminarios.
- Puiggrós, A y Gagliano, R. (2004). La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Buenos Aires: Homosapiens
- Sección XVIII del SNTE/ CNTE. (s/f). Programa Democrático de Educación y Cultura para el estado de Michoacán. Michoacán, México: CNTE-Comisión de gestión educativa.
- Sección XVIII del CNTE. (s/f) Cuaderno de trabajo y principios del PDECEM para los educadores populares. Michoacán, México: CNTE.
- Sección XVIII CNTEb. (s/f) Proyecto general de las Escuelas Experimentales Integrales-Escuelas Integrales de Educación Básica. Michoacán, México: CNTE.
- Street, S. (2000) "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas". En Gentili y Frigotto (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2666.dir/gentili.pdf>